

Matteo Re

*Editor*

**I CONGRESO INTERNACIONAL HISPANO-ALBANÉS: ÁMBITO  
FILOLÓGICO INTERNACIONAL, HISTORIA Y CULTURA  
ESPAÑOLA CONTEMPORÁNEA**

**Actas**

**2-3 de abril de 2012**

**UNIVERSIDAD DE TIRANA**

**III edición corregida**

**Mayo de 2014**



Universidad  
Rey Juan Carlos

 **Santander**  
UNIVERSIDADES

 **Universidad  
Rey Juan Carlos**  
Vicerrectorado de investigación  
Cátedra Presdela  
Presencia Española y Desarrollo Socioeconómico en Iberoamérica

**Comité Científico:** José Manuel Azcona, Matteo Re, Juan Francisco Torregrosa, Klodeta Dibra, Artur Sula, Esmeralda Kromidha, Isabel Leal, Eugenio García.

**Coordinador Académico:** José Manuel Azcona.

ISBN: 978-84-615-8145-0

© El editor/ Los autores, 2012

© Universidad Rey Juan Carlos, 2012

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con la autorización de los titulares de propiedad intelectual.

## ÍNDICE

### **METODOLOGÍA DE LAS MIGRACIONES INTERNACIONALES**

ESCUELAS Y MÉTODO EN LOS PROCESOS MIGRATORIOS INTERNACIONALES .....	6
José Manuel Azcona	

### **COMUNICACIÓN CULTURAL EN ESPAÑOL**

LA COMUNICACIÓN Y LA CULTURA EN EL ESCENARIO DE IBEROAMÉRICA .....	17
Juan Francisco Torregrosa Carmona	
LOS TÓPICOS SOCIALES DE LOS EXTRANJEROS QUE VISITAN ESPAÑA .....	30
Eugenio García Pérez	
THE PRESENCE OF IBERIAN AMERICAN CINEMA IN SPAIN .....	51
Eugenio García Pérez	

### **LITERATURA HISPANOAMERICANA**

LA DINÁMICA DEL COSMOS FEMENINO EN LA OBRA DE GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ .....	64
Majlinda Abdiu	
ALGUNOS RASGOS DE LA DIVERSIDAD ESTILÍSTICA EN LA PROSA MARQUESINA .....	79
Majlinda Abdiu	
ASPECTOS GENERALES ESTILÍSTICOS EN LA LITERATURA FEMENINA IBEROAMERICANA .....	95
Flavia Kaba	

### **LITERATURA EN ESPAÑOL EN ALBANIA**

RECEPCIÓN DE LA LITERATURA EN ESPAÑOL EN ALBANIA: CUÁNDO, CÓMO, POR QUÉ ...	107
Mario García Moreno	

### **LITERATURA Y MÉTODO DOCENTE**

THE USE OF DIFFERENT GENRES OF LITERATURE IN EFL CLASSES .....	118
Elvana Shtepani	
LA COMPOSANTE CULTURELLE DANS LE DÉVELOPPEMENT DE LA LITTÉRATURE EN LANGUE ÉTRANGÈRE .....	131
Eldina Nasufi	

### **MITOS IDENTITARIOS DE LA SOCIEDAD ALBANESE**

IL MITO ANTICO E NUOVO DELL'ITALIA NEL TERRENO SOCIO-CULTURALE ALBANESE.....	140
Diana Kastrati	
MITI MODERN I IDENTITETIT .....	153
Diana Kastrati	

## INTERCULTURALISMO IDOMÁTICO

ORIENTALIZMAT NË RRJEDHËN E ITALIANIZMAVE NË GJUHËN SHOIPE .....	178
Adriatik Derjaj Flavia Kaba	

## DIDÁCTICA DE LA ENSEÑANZA EN LENGUAS MODERNAS

L'USO DELLE TIC APPLICATE ALL'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO COME LS. UN ESEMPIO PRATICO: IL CAMPUS VIRTUAL .....	189
Matteo Re	
BREVE INTRODUCCIÓN A LA COMPETENCIA SOCIOCULTURAL EN EL AULA DE E/LE EN ALBANIA .....	200
Aida Myrto	
EXPERIENCIAS DE AULA: WEB 2.0 EN LA CLASE DE COMUNICACIÓN TURÍSTICA .....	210
Isabel Leal Valladares	
LA VALUTAZIONE E L'AUTOVALUTAZIONE DELLA PERFORMANCE NELLA LINGUA C(QCE): MODALITÀ EFFICIENTI PER UN FEEDBACK CONTINUO .....	225
Ela Vasi	
TRADURRE LE VARIETÀ LINGUISTICHE DI UN'OPERA LETTERARIA .....	238
Mirela Papa Anastasi Prodani	
ACTION RESEARCH AS A MEANS OF TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT .....	256
Vjollca Hoxha	
CULTURE AS A CRUCIAL COMPONENT OF LANGUAGE LEARNING .....	264
Miranda Veliaj-Ostrosi	
THEATRICAL TRANSLATION PROBLEMS FROM SPANISH INTO ALBANIAN AND VICE-VERSA .....	273
Iris Klosi Esmeralda Subashi	
THE CHALLENGE YOUNG TEACHERS IN THE FIRST YEAR OF LANGUAGE TEACHING.....	286
Shpresa Delija Ymer Leksi	
DIATESI PASSIVA NELLA LINGUA GRECA .....	293
Eneida Mataj	
EDUCATION AU PLURILINGUISME EN CONTEXTE ALBANAIS: ENJEUX ET PERSPECTIVES .	302
Silvana Vishkurti	

**METODOLOGÍA DE LAS MIGRACIONES  
INTERNACIONALES**

# ESCUELAS Y METODO EN LOS PROCESOS MIGRATORIOS INTERNACIONALES

José Manuel Azcona

Departamento de Ciencias Histórico-Jurídicas y Humanísticas

*Universidad Rey Juan Carlos/Madrid/España*

---

## **Primeras elucubraciones con matriz cientifista**

Todas aquellas personas que se dedican a las cuestiones que aquí tratamos, saben que no disponen de un ámbito metodológico propio y universalmente aceptado. Creo que esta circunstancia se puede intuir en las páginas que anteceden a este epígrafe. Es por ello por lo que nos ha parecido prudente introducir ahora, al menos de forma resumida, algunas consideraciones sobre la teorización en la que se mueven los trabajos sobre migraciones en general y sobre aquellas otras de carácter internacional<sup>1</sup>.

Las primeras elucubraciones con matiz cientifista, aparecieron al calor de la ambientación positivista de finales del siglo XIX. Su estela llegó hasta la mitad del siglo XX y se sustentó en modelos macroanalíticos y macroestructurales. En el origen de estos modelos se percibe un más que notable ascendiente de las teorías económicas, entonces en vigor, que pretendían explicar los comportamientos económicos del mundo de forma absolutamente racional y bajo parámetros metodológicos extraídos de las ciencias exactas. En lo que a la emigración le toca, ésta se explica como consecuencia de las notables diferencias de estructura económica entre las zonas de expulsión y aquellas otras de recepción de tales flujos migratorios. Resulta obvio pensar que los protagonistas de la diáspora partían de las zonas más pobres hacia las más favorecidas por el destino y también del campo a la ciudad.

F. G. Ravenstein es el primero en formular (y el más preciso) este modelo explicativo de los factores de atracción y expulsión (pull and push factors). Este

---

<sup>1</sup> Véase a este respecto el capítulo 1 del interesante trabajo de Rocío García Abad, *Historias de emigración. Factores de expulsión y selección de capital humano de la emigración de la Ría de Bilbao*. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, 2005.

autor estableció un cuadro en el que destacaremos sus conocidas doce leyes de las migraciones establecidas en 1885 como primer arquetipo reglado y general que pretende explicar, de forma absoluta, el porqué de los procesos migratorios mundiales. Ravenstein afirma que las causas económicas son las principales razones del éxodo de personas de un punto a otro de la tierra. Hay más: el propio sistema capitalista y su modelo laboral con fluctuantes periodos coyunturales de alza y caída y crisis de la economía lo explican casi todo. Por tales razones, las migraciones más importantes se producen desde las zonas rurales a las industriales porque los emigrantes desean siempre la mejora absoluta de su destino personal y familiar. En este esquema, sustenta Ravenstein, predominan, siempre que sea posible, los desplazamientos de corta distancia y en la medida que el desarrollo industrial es mayor se produce la aceleración de la diáspora. Siguiéron, con mayor o menor fortuna, estos axiomas considerados durante décadas como irrefutables: A. F. Weber, A. Redford, H. Jerome, W. I. Thomas y F. Znaniecki. O. D. Duncan y S. A. Staonffer, quien pretendió ahondar en el carácter científico de las tesis de Ravenstein creando un modelo de oportunidades, según el cual los desplazamientos migratorios son directamente proporcionales al número de oportunidades existentes. En esta misma línea interpretativa y ya en la década de los años cuarenta del siglo XX, hemos de ubicar a D. Thomas y G. K. Zipf. Este último propone una ley de la distancia inversa, según la cual el volumen de los emigrantes entre dos sitios es inversamente proporcional a la distancia entre esos dos puntos. También hay que citar a J. Q. Stewart, D. J. Boque, E. Lee y M. M. Hagood y Zelinsky quien estableció cinco etapas históricas en los flujos migratorios. Coincido en el análisis global de este enfoque macroeconómico con Rocío García Abad, cuyas palabras traslado aquí:

Destaca E. Lee (1966), que tomando a E. G. Ravenstein como punto de partida, estableció su propia "teoría", basada en un conjunto de dieciocho hipótesis que completan el marco explicativo de las migraciones de los "pull and push factors" con la existencia de obstáculos intermedios (como pueden ser, la distancia, las barreras físicas, los medios de comunicación y transporte o las cargas familiares), la existencia de corriente y de contracorriente, y de factores personales como la percepción, la inteligencia, los contactos personales o la información. Son muchos los autores que han recogido esta tradición teórica, cuya relación en este apartado resultaría tediosa, y muchos los trabajos sobre migraciones en los que encontramos el análisis de factores de atracción y de expulsión. Sigue siendo un modelo explicativo utilizado en la actualidad, incluso para abordar los fenómenos migratorios actuales producidos desde el Tercer Mundo, si bien, con muchas deficiencias. Este modelo muestra importantes limitaciones, que fueron la causa de la renovación teórica posterior. El modelo "pull and push" posee una excesiva simpleza y la complejidad del fenómeno migratorio es difícilmente esquematizable en su modelo explicativo y reducible a factores económicos. Las migraciones no pueden explicarse suficientemente mediante el funcionamiento del mercado de trabajo y las diferencias de ingresos y de ganancias esperadas, sino que hay más factores en relación. Estas teorías además de no ser capaces de abordar suficientemente el análisis del complejo fenómeno migratorio, no alcanzan a explicar el porqué del comportamiento

diferenciado, ni las dinámicas locales, ni el proceso de selección y toma de decisión de los emigrantes.<sup>2</sup>

Todos estos modelos de marcado carácter económico fueron revisados en la década de los setenta del siglo XX dentro del contexto general de revisionismo global de las ciencias sociales y de las humanidades que se dio en aquellos tiempos. Así, las teorías macroeconómicas van a abordar el estudio de las migraciones desde premisas de utilización de variables agregadas y abarcando amplios marcos, tanto geográficos como temporales. De esta manera, las migraciones se estudian bajo el paraguas de leyes económicas generales que pretenden dar una explicación global y universalmente aceptada. Para ello, los flujos migratorios son vistos desde el microscopio que busca agrupar a las personas que optan por la aventura ultramarina en torno a la edad, el estado civil, el género, los factores de atracción y las posibilidades de éxito en el lugar acotado para migrar, especialmente aquellas que tienen que ver con el mercado de trabajo. Se estudia la diáspora desde la existencia de dos realidades, la rural y la industrial, y por el desequilibrio entre ambas o, lo que es lo mismo, entre las necesidades vitales de una población en auge y los recursos de que dispone. Estamos, pues, ante el conocido como “modelo dualista o de desequilibrio”, y cuyos principales representantes son: A. Lewis, J. Fei, G. Ranis, M. P. Todaro, J. Stillwell y P. Congdon. Asimismo, otra variante de este análisis macroeconómico la tenemos en el “modelo de equilibrio”, con G. Hunt a la cabeza y quien nos enseña la importancia de la elección de los destinos en los mecanismos mundiales de la emigración.

### **La teoría del sistema mundial**

Por otra parte, sabemos de la “teoría del sistema mundial”, representada sobre todo por I. Wallerstein, y muy en boga entre la década de los sesenta y setenta del pasado siglo. Otros autores que la sustentan son A. L. Mabogunje, E. M. Petras, A. Portes, J. Walten, D. Massey y S. Sassen. Para todos ellos, con mayor o menor simetría, las migraciones son acciones lógicas inherentes a los procesos y mecanismos propios de la globalización económica y al carácter peculiar de los mercados, que definen como transnacionales, y donde las empresas multinacionales tienen un principal protagonismo. Como bien dice Rocío García Abad, los protagonistas de la emigración no son considerados como individuos sino como grupos o sectores.

En 1979, M. J. Piore sostuvo que las migraciones internacionales se producen por los factores de atracción y no por los de expulsión. Es la “teoría del mercado de

---

<sup>2</sup> Rocío García Abad, *Historia de...*, págs. 58-59.



trabajo dual o segmentado". Es, pues, la sociedad occidental y su altísimo proceso de industrialización que demanda abundantísima mano de obra, la causante de los traslados de personas de unos puntos del planeta a otros buscando puestos de trabajo en el sector industrial.

Interesante, aunque en nuestra opinión difícil de sustentar de forma global, es la tesis apuntalada en las décadas de los setenta y ochenta de la pasada centuria por F. F. Mendels, H. Medick, D. Levine, C. Tilly y De Vries o "modelo de protoindustrialización", que incide en ver continuidad migratoria entre los obreros partícipes de las factorías de etapa preindustrial o protoindustrial que fueron quienes luego emigraron y se instalaron en las industrias urbanas. El auge de las manufacturas en el mundo rural, dicen, fue el que provocó un excedente de profesionales cualificados que acabaron por pasar al sector secundario, convirtiéndose en el motor pautador de su crecimiento y desarrollo. Acerca de los elementos positivos y negativos a este modelo conceptual, volvemos a sustentar el análisis de Rocío García Abad:

Los principales aspectos positivos de dicho enfoque: su ejecución rápida, su alta representatividad y su visión global de los fenómenos; pero, por otra parte, sus deficiencias o limitaciones. La primera es la dificultad de encontrar fuentes con datos agregados para fechas anteriores a la segunda mitad del siglo XIX, con lo que el marco cronológico de estudio se ve ampliamente reducido a la contemporaneidad. La segunda es que los resultados obtenidos, aunque muy amplios y generalizados a un extenso marco geográfico y cronológico, y muy útiles para construir visiones generales a base de agregar datos locales, dejan ocultas tanto la gran diversidad regional como los comportamientos individuales. Y por último, que este tipo de enfoque no aporta un marco explicativo totalmente satisfactorio, ya que es difícil explicar comportamientos humanos a partir de los grandes indicadores macroeconómicos. No es capaz de explicar cómo se produce la selección de los individuos, ni cómo se adopta la decisión de emigrar, ni la heterogeneidad de la realidad humana.<sup>3</sup>

### **Ámbito neoclásico**

La "teoría económica neoclásica" fundamenta sus puntales en la existencia de diferencias y desequilibrios entre las diversas regiones y sectores industriales y empresariales de la economía. Se insiste en la capacidad de decisión del individuo frente a la perspectiva microanalítica, que luego veremos, que acoge a la familia como unidad principal de análisis. Sus principales valedores son: A. Lewis, J. Fei, G. Ranis, J. R. Harris, M. P. Todaro, T. W. Schultz, R. M. Solow, G. Becker, L. A. Sjaadstad, M. Greenwood, O. Stask y D. E. Bloom.

La teoría económica neoclásica ha tenido un impacto vital en el cómputo de los estudios sobre emigración porque se suele entender como altamente clarificadora la

---

<sup>3</sup> *Ibidem*, págs. 59-60.

base estructural de su contenido. Pues se insiste, bajo sus postulados, en que los desplazamientos de personas se deben a las diferencias de salario entre grupos sociales y ámbitos geográficos, a las condiciones de trabajo entre naciones y a los costes inherentes a la emigración. El mercado de trabajo, por tanto, es el mecanismo que induce a la activación de los flujos migratorios, ante la asimetría económica entre las zonas estudiadas. Otros factores explicativos se incluyen además de los antedichos y que a nosotros, por cierto, nos resultan del todo ilustrativos, a saber: la distancia en el trayecto de la diáspora, las cadenas migratorias, las ofertas de empleo, el clima y los costes de la emigración. En verdad, las migraciones son consecuencia de las decisiones personales adoptadas y tienen notorio carácter selectivo, dicen los teóricos de esta corriente explicativa. Insisten en que los individuos se mueven más por las ganancias esperadas que por las reales. Otros bienes o servicios, como la obtención de beneficios sanitarios o educación, también nos ayudan a entender la opción por emigrar. Sin olvidarnos de las composiciones interpersonales de renta dentro de cada colectivo. Este modelo explicativo introduce, además, la educación como motor del desarrollo y la emigración como estrategia de inversión o mejora de la situación personal de sus protagonistas. Es por ello por lo que el emigrante podrá sacar mejor partido de su potencial personal y formativo en el punto de destino.

### **La New**

La New Economics of Migration es una teoría que surge de considerar a la unidad familiar como conjunto racional de toma de decisiones condicionada por las necesidades de subsistencia del grupo. Las familias se defienden de las presiones económicas y sociales. Y, como sustenta Reher, sus estrategias y actividades económicas están condicionadas por las opciones económicas de su entorno y por la disponibilidad de mano de obra en el hogar. En torno a los orígenes de esta estructura analítica:

Esta teoría está directamente influida por el desarrollo de la historia de la familia y de los estudios de ciclo vital, ciencia que tiene su origen en la demografía histórica de los años sesenta del siglo XX y la nueva historia social que surgió en EE.UU. en las mismas fechas, con el reto de reconstruir la vida de familias y sus interacciones con las grandes fuerzas sociales, económicas y políticas. Se fue desarrollando gracias a los trabajos iniciados por M. Fleury y L. Henry (1956) sobre reconstrucción de familias, a los que se les unirían posteriormente los de P. Ariès (1960), E. Le Roy Ladurie (1969), D. Herlihy (1973), J.L. Flandrin (1979), P. Laslett y el Cambridge Group for the History of Population and Social Structure.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> *Ibidem*, págs. 67-68.

Esta escuela considera, por tanto, que la familia lo es todo a la hora de entender el proceso migratorio humano pues facilita la inserción de sus protagonistas y sus canales de salida y asentamiento posterior. Sin olvidarse de la significación de las estructuras familiares en la articulación de los mercados de trabajo, dicen los valedores de estas tesis. La familia, desde esta perspectiva, pasa a convertirse en la principal unidad de análisis pues en su seno se decide quién o quiénes de entre sus miembros deben iniciar la aventura ultramarina y cuándo, cuestión esta, a nuestro entender, del todo discutible. Sin que rechacemos, de entrada, la cardinal valía de las cadenas familiares en el asentamiento, inserción y canalización de posteriores salidas de cualquier diáspora. Enlazando con los postulados económicos ya citados, se entiende que los viajes migratorios aumentan a medida en que la situación laboral y social y de supervivencia o mantenimiento familiar empeora o cae en barrena. Cuando los hijos son pequeños y, por tanto, no están en activo en los circuitos de producción, se activa el desplazamiento en familia. Por el contrario, se afirma, la emigración individual se impulsa en la etapa de juventud y soltería y por razones laborales y al final del ciclo, en la vejez, aparece un momento crítico de supervivencia y búsqueda de ayuda en los hijos. Esta teoría destaca un factor que influye de forma directa en la tipología migratoria, como es el ciclo vital, definido éste como la consecuencia de estadios por los que atraviesa una familia desde su organización inicial hasta su desaparición y que podemos resumir en las fases de: creación, expansión, estabilidad, contracción, “nido vacío” y extinción<sup>5</sup>. Los principales representantes de esta analítica son D.E. Bloom, D. Levhari, E. Katz, S. Yitzhaki y J.E. Taylor y O. Stara que articuló el modelo de carencia relativa o “relative deprivation”, según el cual la comparación que el posible protagonista a emigrar hace entre sus rentas y las de otros individuos que cohabitan en su mismo grupo social o comunidad de origen es un vector que puede tener gran dominio en la toma de decisiones migratorias. No habla Stara tanto de la diferencia entre las regiones y países de origen como aquellas otras de destino, sino que hace hincapié en los sentimientos suscitados por las desigualdades sociales que pueden ser más significativos que lo que acontece a las situaciones de penuria particular. En verdad, este planteamiento ayuda a comprender porqué se emigra muchas veces desde los lugares con mayor desigualdad social (o que se perciben como tales) en similar o mayor proporción que aquellos otros que son pobres de solemnidad. Una vez más suscribimos las palabras de Rocío García Abad:

A través del enfoque de la familia esta escuela logra explicar aspectos que el modelo “pull-push” no ha conseguido. Pero no han faltado tampoco las críticas a estas teorías, poniendo en cuestión el no probado y simplista supuesto de una racionalidad económica familiar que ignora los conflictos entre sus miembros o

---

<sup>5</sup> *Ibidem*, págs. 68-69.

entre los intereses individuales y colectivos. El individuo no siempre se subordina a las necesidades familiares, y en ocasiones en el interior de las familias pueden surgir tensiones y conflictos. Por otra parte, las decisiones adoptadas no tienen porqué ser igualitarias para todos los miembros de la familia.<sup>6</sup>

### **Último tramo del siglo XX**

En las décadas de los setenta y ochenta del siglo XX irrumpió con fuerza la microhistoria como práctica historiográfica que busca la máxima descripción del comportamiento humano, una vez que se ha definido el espacio temporal. Este método historiográfico busca la reducción de la escala de observación con procedimientos concretos y detallados con análisis microscópico de los hechos y demás circunstancias inherentes al comportamiento humano para, desde ahí, llegar a conclusiones más generales. Desde el ámbito de la demografía y su aplicación a cuestiones migratorias, los hitos que se manejan bajo esta estructura de la construcción histórica son: la utilización de fuentes locales (padrones de habitantes, registros y otras fuentes que recogen particularismos geográficos), la creación de biografías familiares, análisis de parroquias, ámbitos de convivencia y estudio de padrones de población. Los principales valedores de esta corriente "micro" en demografía histórica son: S. Akerman, A. Norberg, M. Anderson, C.A. Cossini, D.I. Kertzer, C. Brettel, F. Willekens, M. Gribandi, J.C. Moya, J. Stillwell, P. Congdon, G. Levi, M. Baud, A. Bideau, G. Brunet, B. Reay, J. Bordieu, A. Cofre y M. Manfredini, entre otros.

Bajo este nuevo enfoque, y a diferencia de los anteriores, el emigrante pasa a ser el protagonista de su propia historia en lo que acontece a la decisión de emigrar y la elección de destino. Se busca profundizar en el análisis de las dinámicas locales, en las variantes geográficas, regionales, comarcales, municipales y se pretende el análisis longitudinal o las historias de vida, la ambientación familiar y la incidencia de otros factores intermedios. Las migraciones pasan a ser aprehendidas desde el marco familiar y la economía doméstica:

Desde estos supuestos teóricos se presta especial atención a los procesos de selección de los emigrantes en los lugares de origen, y se amplía el abanico de factores migratorios, añadiendo a las causas económicas -desempleo, ganancias, precios de las viviendas, medios de comunicación-, las causas sociales -condiciones de vida, nivel de bienestar, vivienda, educación, huida del servicio militar-, los factores políticos -legislación, problemas políticos, persecuciones, beneficios fiscales-, factores psicológicos -las percepciones subjetivas, los sentimientos-, los factores físicos, los transportes, la religión, cuestiones históricas, redes de información, contactos previos, mercado de trabajo, alfabetización, etc. Objeto de estos estudios son la naturaleza y direccionalidad de los movimientos, las características sociodemográficas del

---

<sup>6</sup> *Ibidem*, pág. 70.

emigrante, las características de las unidades familiares en las que se gesta la estrategia de emigrar, las características de las áreas o zonas entre las que se establecen los flujos migratorios, así como de sus mercados laborales, las tipologías migratorias, las cadenas migratorias, la elección del destino, el cálculo de probabilidades y la distancia. Al igual que el enfoque macro, el micro tiene sus ventajas e inconvenientes. Este método tiene la enorme ventaja de poder concebir el mundo desde el punto de vista del individuo y ofrecer una gran riqueza de datos, explicar los comportamientos diferenciales y mostrar el verdadero funcionamiento de ciertos fenómenos, distorsionados en la generalidad. Entre los inconvenientes, podemos señalar su mayor dificultad metodológica y la utilización de técnicas complejas que requieren una importante inversión en tiempo, como la reconstrucción de familias o las historias de vida, que exigen el cruce de fuentes de carácter nominativo. En cuanto a sus resultados, la reducción de la escala de análisis y la utilización de muestras reducidas puede provocar un problema de la representatividad y el localismo, que suele verse contrarrestado por la gran riqueza de datos y detalles que aporta. El método micro es bastante endeble a la hora de abordar los procesos de cambio en el tiempo, y al analizar las implicaciones de los fenómenos demográficos con los económicos. Son métodos poco dinámicos por naturaleza, de ahí que sea difícil abordar las sociedades móviles, ya que las fuentes disponibles, bien sean los padrones, o bien los registros de acontecimientos vitales, sólo ofrecen fotos fijas de población en el caso de los primeros, y en ningún momento recogen los movimientos. Estas dificultades se verán, si no solventadas, sí al menos reducidas con el desarrollo de metodologías indirectas...<sup>7</sup>

En la década de los ochenta del siglo XX surgió la "teoría de las redes migratorias", en un nuevo afán revisionista de las tesis clásicas y como intento, una vez más, de creación de enfoques más o menos definitivos sobre cuestiones teóricas y de metodología aplicable a los estudios migratorios. Los más significativos entusiastas de esta escuela son: T. Hareven, M. Anderson, M. Piore, A. Plakans, M. Morgan, D.E. Baines, L.R. Taylor, D.S. Massey, J. Arango, G. Hugo, A. Konaonci, A. Pellegrino, J.E. Taylor, F. Devoto, D. Reher, F. Requena, C. Sarasua, K. Schurer, J. Recaño, G.R. Boyer, J.J. Hatton, S.A. Wegge, J.C. Moya, T. Baner, R. Leandro, V. Miguel.

### **Las redes de la diáspora**

Tal y como las define D.S. Massey, las redes o cadenas migratorias son, y sigo sus palabras, conjuntos de vínculos interpersonales que conectan a migrantes, antiguos migrantes y no migrantes en su área de origen y de destino a través de los lazos de parentesco, amistad y comunidad de origen compartida. Se sostiene, como hipótesis, que la existencia de estos lazos aumenta la verosimilitud de la emigración al bajar los costes, elevar los beneficios y mitigar los riesgos del movimiento internacional. Las conexiones de la red constituyen una forma útil de capital social que la gente utiliza para acceder al empleo de extranjeros y a salarios

---

<sup>7</sup> *Ibidem*, págs. 64-65.

altos<sup>8</sup>. Esta teoría ha sido muy bien acogida por aquellos estudiosos de la emigración hacia América donde, tal y como nosotros comprobamos en 1992<sup>9</sup>, la significación del papel de los "ganchos", "enganchadores", "gatekeepers", "agentes reclutadores" o incluso autoridades diplomáticas, tuvo una incidencia insigne en el fomento de las cadenas migratorias cuyo destino final era el continente americano. Y es que, no nos cabe la menor duda, las redes migratorias que surgen tanto en los puntos de partida como en el destino final marcan en alto grado las decisiones individuales y también familiares de emigrar, fomentando los desplazamientos y su dirección. Las cadenas migratorias son útiles para el análisis de la continuidad de los flujos migratorios, activados por redes sociales cuya urdimbre es tejida por familiares, amigos y paisanos de ambas direcciones del procedimiento de la diáspora. Uno de sus hitos más significativo es el definido como "efecto llamada" y que, como su propio nombre indica, tiene que ver con el reclamo en origen de familiares, amigos o vecinos por parte de quienes habían salido antes y ya estaban instalados en el punto de destino de la red, que funciona entre todos sus partícipes como un auténtico canal de transmisión de información y ayuda y, a veces, también de copioso interés económico, favoreciendo que la salida migratoria, y sus circunstancias inherentes, se tornen más amables. La experiencia de los que ya han viajado antes puede resultar muy útil a quienes les van a suceder en tal actitud, aunque en ocasiones la información que se transmite es de éxito rotundo y magnificente sensación de perfección socioeconómica en el país de destino.

Los estudiosos de las redes migratorias insisten en la función de apoyo o asentamiento e integración de los nuevos inmigrantes, en lo que concierne a la búsqueda de trabajo, acceso a la vivienda y ayuda psicológica o afectiva. Esto es así, claro está, en el marco conceptual teórico pues tantas veces hemos constatado nosotros que este idílico panorama no se ajusta a la realidad objetiva. Los casos de abusos y comportamientos deshonestos son tantos, como bien sabemos quienes tratamos estas cuestiones, que al menos nos hacen plantearnos la validez general de este método. Sí es verdad que al ser menores los costes y los riesgos, el flujo migratorio se vuelve menos selectivo y notoriamente representativo de la comunidad de origen. Esta circunstancia activará los envíos de remesas, los lazos de solidaridad y las migraciones de regreso. Porque, una vez que se establece un

---

<sup>8</sup> En D.S. Massey et al., "Una evaluación de la teoría de la migración internacional: el caso de América del Norte", en Malgesini, G. (ed.) *Cruzando fronteras. Migraciones en el sistema mundial*, Madrid, 1998, pág. 229.

<sup>9</sup> En *Los paraísos posibles. Historia de la emigración vasca a Argentina y Uruguay en el siglo XIX*. Bilbao, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Deusto, 1992, donde dedicamos una especial atención a la actuación de los "ganchos" como impulsores de los procesos de emigración vasca hacia el Río de la Plata en el siglo XIX, con aportación documental del Archivo de la Diputación Foral de Bizkaia.

flujo migratorio y empiezan a actuar las redes, se dan dos tendencias nítidas. La primera nos lleva a la continuidad de dichos flujos que puede, incluso, conducir a la perpetuación de una determinada corriente de forma independiente de las causas que lo conformaron. La segunda tiene que ver con la difusión de la red en forma de tela de araña cada vez más llena de contactos entre las localidades de origen y de destino. La cadena migratoria puede mantener sus nexos y la transmisión informativa en tiempo no propicio para el éxodo hasta que, con la mejoría de la estructura económica en la que se inserta esta cadena, vuelve a reactivarse, aunque incluso hayan pasado varios lustros.

Las cadenas migratorias pueden generar, como elemento negativo, una fuerte endogamia que lejos de ser benigna para el emigrante puede proporcionar resultados funestos, como es bien sabido. Es verdad que representan adecuada metodología para estudiar las migraciones internacionales, especialmente en su aspecto temporal a medio o largo plazo y que abren puertas a perspectivas antropológicas y sociales. Y no es menos cierto que, en altísimas secuencias, la toma de decisión migratoria se sustenta en la existencia de familiares, vecinos y/o paisanos en los lugares de destino escogidos. Claro que la búsqueda documental, como puede imaginarse, que permita la reconstrucción fidedigna de toda la cadena migratoria es tarea imposible en muchos casos, dificultosa siempre.

# **COMUNICACIÓN CULTURAL EN ESPAÑOL**



# LA COMUNICACION Y LA CULTURA EN EL ESCENARIO DE IBEROAMERICA

**Juan Francisco Torregrosa Carmona**

**Departamento de Ciencias de la Comunicación**

***Universidad Rey Juan Carlos/Madrid***

---

## **Introducción. Algunos datos sobre la investigación de la comunicación iberoamericana**

Este texto aborda la realidad de la comunicación en el escenario de Iberoamérica y con las relaciones entre España y la comunidad de naciones latinoamericanas como perspectiva.

Como apunte histórico no sólo de contexto, sino como forma de acercamiento a los lazos históricos y culturales entre las dos orillas, se mencionarán, del mismo modo, algunos aspectos que permitan entender mejor los procesos de las independencias de los territorios iberoamericanos, con elementos comunes y también grandes diferencias en función de los territorios concretos afectados por esos procesos.

El interés por la investigación de la comunicación y la cultura iberoamericana desde España se muestra en aspectos como la alta producción bibliográfica y el significativo número de tesis doctorales especializadas<sup>1</sup>.

Veamos ambos aspectos:

1) Abundante producción bibliográfica en España:

Más de 300 trabajos académicos especializados (entre 1940-2000, especialmente en los últimos decenios).

Fechas más relevantes:

- 1992. Quinto Centenario de la Llegada de los españoles al Nuevo Mundo.

---

<sup>1</sup> Jones, Daniel E. "Investigaciones en España sobre la comunicación iberoamericana". PCLA, volumen 1, número 3, abril-junio de 2000. Artículo disponible en línea para la consulta: [http://www2.metodista.br/unesco/PCLA/revista3/artigo\\_jones.htm#5](http://www2.metodista.br/unesco/PCLA/revista3/artigo_jones.htm#5) [Consulta: 04/03/2012].

- 1998. Cien años desde el “desastre” finisecular decimonónico: la pérdida de las últimas colonias españolas en América (Cuba y Puerto Rico). (Además de Filipinas).

2) Alto número de Tesis Doctorales.

2.1) La universidad más prolífica en cuanto a investigaciones ha sido sin duda la Complutense de Madrid, seguida por la de La Laguna, en Canarias.

2.2) Del total de 84 tesis doctorales españolas (apenas un 5% del total) dedicadas a analizar alguna faceta de la comunicación en el ámbito iberoamericano, una se leyó en los años sesenta, dos en los setenta, 23 en los ochenta y 58 en los noventa (hasta 1998).

2.3) Los países más analizados han sido, en primer lugar, México, seguido por Colombia, Portugal, Argentina, Chile, Brasil, Cuba, Puerto Rico y la comunidad hispana de Estados Unidos.

Algunos investigadores de referencia son los siguientes: Jesús M. Aguirre, en Venezuela; Eulalio Ferrer Rodríguez, en México; Jesús Martín-Barbero, en Colombia; José Luis Sáez Romo, en la República Dominicana; José Martínez de Toda y Terrero, Venezuela. En cuanto a España y otros países iberoamericanos, cabe destacar a Francisco Sierra Caballero; Elizabeth Fox; Luis Ramiro Beltrán; Néstor García Canclini, entre muchos otros.

### **Las independencias iberoamericanas o el principio del fin de la aventura española en América**

El objetivo del presente apartado no es otro que conocer dentro de lo posible las causas que provocaron el estallido de las revoluciones hispanoamericanas. Tomamos como acotación cronológica principal el periodo que abarca los años 1808 y 1826, de acuerdo con el criterio expuesto por John Lynch, del Instituto de Estudios Latinoamericanos de la Universidad de Londres, en su emblemática obra titulada precisamente *Las revoluciones hispanoamericanas (1808-1826)*<sup>2</sup>. Será el principal texto seguido como fuente, así como los otros títulos que se citan de forma oportuna.

---

<sup>2</sup> Valores especiales de esta relevante obra son, entre otros, su apartado final de personajes principales de las revoluciones hispanoamericanas, su glosario de términos y su ensayo bibliográfico. Muestra de la calidad de la obra de Lynch es su amplio número de ediciones, desde la original de 1976, bajo el título *The Spanish American Revolutions, 1808-1826*. Para este trabajo, la empleada ha sido la edición de abril de 1989 (ampliada y puesta al día), a cargo de editorial Ariel (Barcelona).

La historiografía suele considerar que la colonización americana había alcanzado su mayor nivel de florecimiento en el siglo XVIII. Sin embargo, los mismos autores que estudian la cuestión indican que el proceso de luchas por la independencia se debió a varios factores principales: entre otros, la fundación de Estados Unidos, el espíritu de la Ilustración o la Constitución liberal de Cádiz (proclamada por las Cortes Generales reunidas en la ciudad andaluza el 19 de marzo de 1812, día de San José; de ahí su popular denominación de "la Pepa"). Por cierto que la citada Constitución incluiría ya reconocimientos a la dimensión conceptual y práctica de la nacionalidad, por primera vez en el caso español, un hecho que posee su trascendencia.

Era una realidad la función de América como productora de materias primas para España. Así lo describía el propio Simón Bolívar, uno de los libertadores (en realidad considerado panlibertador) más conocidos hoy: "Los americanos, en el sistema español que está en vigor no ocupan otro lugar que el de los siervos propios para el trabajo y, cuando más, el de simples consumidores [...] ¿Quiere usted saber cuál era nuestro destino? Los campos para cultivar el añil, la grama, el café, la caña, el cacao y el algodón, las llanuras solitarias para criar ganados, los desiertos para cazar las bestias feroces, las entrañas de la tierra para excavar el oro que puede saciar a esa nación avarienta"<sup>3</sup>.

Estas palabras reflejan claramente una toma de conciencia, permiten ver cómo ya existe un discurso que establece una cierta idea de alteridad y de identidad propia que rechaza abiertamente el papel desempeñado por las poblaciones autóctonas en beneficio de la Metrópoli.

Otro factor cuya influencia se resalta en el crecimiento de los sentimientos y las actitudes de enfrentamiento y hostilidad es el crecimiento de la presencia de españoles mediante la inmigración, con continuas oleadas procedentes de la península. Tenían una idea, una impresión -"clara, aunque exagerada", según Lynch-, de invasión por parte de estos "gachupines" y "chapetos", que eran los despectivos nombres que les pusieron a los peninsulares que, generación tras generación, renovaban su presencia en lugares como México. La mayoría eran jóvenes de origen humilde que se disponían con su traslado allende los mares a "hacer la América".

Aunque pueda resultar obvio decirlo, se debe indicar que el nacimiento y la evolución de los movimientos por la independencia no resultó uniforme en todos los territorios de lo que fue el Nuevo Mundo.

---

<sup>3</sup> John Lynch. *Las revoluciones hispanoamericanas, 1808-1826*. Ariel, Barcelona, 1989, pág. 21.

En aras de la claridad, interesa dejar constancia de la siguiente cronología básica (revista *Muy Historia*. Núm. 34, 2011, págs. 38-39):

1808 - El inicio de la Guerra de la Independencia en España repercute al otro lado del Atlántico.

1810 - El cura mexicano Manuel Hidalgo provoca en Dolores el primer estallido de independencia de las colonias americanas.

1811 - Francisco Miranda logra la independencia de Venezuela.

1812 - Se aprueba la Constitución de Cádiz, la *Pepa*, que declara la igualdad de derechos de los ciudadanos coloniales.

1816 - El territorio rioplatense formaliza su independencia y se configura como país. Se produce el nacimiento de la nación argentina.

1818 - Chile proclama su independencia de la Corona española.

1819 - Simón Bolívar crea la República de Colombia, siendo nombrado presidente del Poder Ejecutivo único.

1821 - El general José de San Martín entra en Lima y proclama la independencia de Perú.

1822 - Agustín Iturbide vence en México. Dos años después, el Congreso convierte al país en los Estados Unidos de México.

1824 - Tiene lugar la creación de la Federación Centroamericana, que aglutina a los siguientes cinco países: Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicaragua y Costa Rica.

Como fotografía general podemos aludir a las palabras de Malamud (2005: 329) sobre la nueva realidad regional que configuró la culminación de los procesos iberoamericanos de independencia: "el primer fenómeno observable sobre las consecuencias del proceso emancipador hispanoamericano es la nueva realidad nacional y regional surgida a causa de la disolución del Imperio colonial y la creación de nuevas unidades políticas y administrativas. No fue un movimiento automático sino un proceso de larga duración cuyos límites cronológicos se sitúan entre 1750 y 1850. Los virreinos del Perú y el Río de la Plata se desgajaron en varios países: Argentina, Bolivia, Chile, Ecuador, Paraguay, Perú y Uruguay. La Gran Colombia y América Central dieron origen a nuevas unidades: Colombia, Venezuela y Ecuador por un lado, y Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras y Nicaragua por el otro. Del virreinato mexicano se separaron miles de kilómetros cuadrados que terminaron incorporados a Estados Unidos y constituyen los actuales estados de California, Arizona, Nuevo México y Texas. En poco tiempo, el secular esfuerzo unificador y centralizador de la monarquía española saltó por los aires".

En cuanto a los sistemas políticos triunfantes, "en la mayoría de estos nuevos estados se escogió primeramente la forma republicana de gobierno, con variantes entre presidencias unipersonales y triunviratos, aunque las alternativas también produjeron experiencias monárquicas como la mexicana o la brasileña" (Frasquet y Slemian, 2009: 9).

Para comprender las situaciones que se produjeron en América, lógicamente hay que volver primero la mirada a España. Los autores señalan que si bien el monopolio económico ya se había perdido de modo irrecuperable, lo que se encontraba ahora en juego era el futuro del país como potencia imperial. En esa coyuntura, los franceses ocupan Madrid, a principios de mayo de 1808. Napoleón, tras forzar la abdicación de Carlos IV y de su hijo Fernando (quien ocupaba el trono desde marzo por una revolución en palacio), proclamó a José Bonaparte rey de España y de las Indias. Resulta bien conocida la actitud del pueblo en España, que empezó a combatir heroicamente por su independencia. Mientras, los liberales empiezan a preparar una constitución (precisamente la que declararía, tras su proclamación en 1812, a España y América una sola nación). Según Lynch (1989: 39), a quien seguimos en este punto, "los liberales españoles no eran menos imperialistas que los conservadores".

Frente a interpretaciones como la del propio Lynch, algunos otros autores, como Gonzalo Zaragoza (1998: 84) hablan de "desvinculación más que rebelión", puesto que considera que si bien es cierto que existía un fermento revolucionario en Brasil y en las Indias españolas, junto con un entusiasmo por las revoluciones francesa y norteamericana, dicha actitud sólo se daba entre grupos reducidos de criollos ilustrados. Por ello, insiste en que en realidad no hubo un sentimiento generalizado hacia la independencia. Sin embargo, entre las fuentes de apoyo bibliográfico consultadas, se hace preciso insistir en que una de las que más credibilidad inspira es la del citado Jonh Lynch.

A juicio de nuestro autor de referencia, la independencia llegó de una manera fácil al Río de la Plata. Sin embargo, considera que la revolución engendró más revolución y la independencia "se alimentó de sí misma". El éxito de la independencia en Uruguay, Paraguay y Bolivia se debió en parte a su situación de aislamiento geográfico, así como a la incapacidad de Buenos Aires de enviar fuerzas militares contra ellas. Porque países como Paraguay y Uruguay repudiaron la autoridad de lo que hoy es la capital de Argentina; primero, de manera breve, para apoyar a España, y más tarde, y más intensamente, para afirmar su propia independencia.

Y desde luego se vio como una oportunidad que no se podía dejar pasar de largo la situación que vivía España en esos años. Hubo una serie de factores económicos, políticos e incluso de intereses de clase que también influyeron en el desenlace de la insurrección, roto ya el equilibrio que otrora formaran los grupos de poder como la Administración, la Iglesia y los colonos.

Precisamente el papel de la Iglesia resultó fundamental en el largo proceso global de la independencia. En opinión de Amores Carredano (2009: 233), "el sistema colonial y la cultura política y social en que se hallaba inmerso tenían un fuerte componente religioso, tanto dogmático como simbólico. Ninguna de las dos partes en conflicto quiso ni pudo hacer abstracción de esa profunda realidad para confrontar sus respectivas posiciones ideológicas: la secularización de la política estaba aún muy lejos de triunfar en la América hispana, como demostrará el largo conflicto entre la Iglesia y los gobiernos republicanos americanos durante la mayor parte del siglo XIX. Además, en la última fase del dominio español, el absolutismo borbónico había utilizado conscientemente a la Iglesia "nacional", secular, como punto de lanza de su proyecto reformista, incluso en contra de ella misma".

En el tránsito del estado colonial al estado nacional independiente, los expertos advierten dos líneas primordiales de desarrollo. "Fueron simultáneas, tanto en su nacimiento como en su evolución, y estuvieron correlacionadas pero tuvieron motivos específicos y rasgos propios. Una línea primordial tendió a la formación del estado independiente; la otra, al desarrollo de la conciencia nacional. Al conjugarse ambas líneas, dependiendo de los desarrollos sociopolíticos, desembocaron en el nacimiento del estado independiente nacional. Se dio continuidad de esta manera a un laborioso proceso de formulación de proyectos nacionales cuyos primeros ensayos comenzaron a realizarse de manera pacífica o violenta según los casos y el desconocimiento por parte de la Corona española en las diferentes colonias al finalizar la primera década del siglo XIX. No cabe subestimar la importancia de estos prolegómenos" (Carrera, en Vázquez, (dir)., 2003: 31). Y es que estos autores sostienen que fueron justamente esos antecedentes los que dieron la pauta que habría de seguirse una vez roto definitivamente el nexo colonial, tanto en las colonias que abolieron la monarquía y abrazaron la república como en las que asociaron la independencia con el mantenimiento de la primera.

Otro aspecto importante de las guerras de independencia americanas lo constituyen las finanzas. Porque los conflictos políticos y militares de esta época y este lugar, además de romper "la espina dorsal del imperio español", "tuvieron un fuerte impacto tanto en la economía privada como en la estatal". Habría dos problemas centrales: la crisis del sistema fiscal colonial y el impacto de las finanzas de los

ejércitos insurgentes sobre las economías locales (Marichal, en Vázquez, (dir)., 2003: 404).

Por lo que tiene que ver con el terreno más propio, el militar, el principal responsable de las victorias que llevaron a la independencia a Argentina, Chile y Perú sería José de San Martín.

En el caso chileno, con una sociedad homogénea desde el punto de vista racial, se consiguió la liberación de la tutela peruana y se zafó igualmente de España sin una declaración formal de independencia, pero adquiriendo los hábitos de la misma. "Entre 1810 y 1814 Chile era una nación incipiente con gobierno e instituciones propias"<sup>4</sup>. En este caso, uno de los nombres más destacados entre los revolucionarios fue Bernardo O´Higgins, hasta tal punto que llegaría a convertirse precisamente en el libertador chileno.

A partir de esa fecha la represión fue dura, a juicio de nuevo de Lynch, para quien entre 1814-1816, España empezó a "golpear fuertemente" en las regiones de América del Sur, una vez terminada la guerra peninsular y restaurado en el trono Fernando VII.

La independencia del Perú fue declarada en julio de 1821, con San Martín, de nuevo, como padre de la patria (los españoles lograron recuperar Lima a mediados de 1823). Sin embargo, los liberales peruanos no habían formado un movimiento de independencia, sino que pedían reformas políticas e igualdad para los criollos. Publicaciones periódicas como el *Mercurio Peruano* ofrecían la voz de escritores impregnados del espíritu de la Ilustración del siglo XVIII, unas firmas que condenaban desde la atalaya de sus textos el oscurantismo y la intolerancia del antiguo régimen.

Más violenta fue la revolución en Venezuela, pese a la existencia de tan solo un año de vida para la independencia. La junta representaba los intereses de la clase criolla dominante, que se convenció de que sus intereses únicamente estarían seguros con la independencia absoluta, frente a la opinión de la aristocracia, que se mostraba contraria a ella. Fue Simón Bolívar el que derrotó al ejército español mediado el año 1821. Con la liberación del monopolio colonial, Venezuela se abrió al comercio internacional. Sin embargo, la guerra convirtió a la zona en tierra baldía, y con la paralización de la vida económica, el tesoro resultó completamente desorganizado. Por si fuera poco, la tensión racial no amainó con el tiempo, con problemas especiales durante la mitad de los años veinte, algo que llevaría a que el propio libertador se refiriera a "la enemistad natural de los colores".

---

<sup>4</sup> *Ibidem*, pág. 134.

En el caso de Nueva Granada el movimiento de independencia se inició en Quito. Este estaba todavía por liberar cuando mediante la Ley Fundamental de 17 de diciembre de 1819 el Congreso de Angostura creó formalmente la República de Colombia, una unión de los departamentos de Nueva Granada, Venezuela y el propio Quito. En 1821 la Constitución formó un estado muy centralista, una gran Colombia, en torno a esos departamentos, según las aspiraciones del que ya era presidente de la República, Simón Bolívar.

Tan solo un lustro después, la anarquía y la inestabilidad -como el viejo separatismo venezolano o la precaria situación financiera de Colombia- parecían consumir a los nuevos estados, pese a los intentos de nuevas formas de federación o unión.

Finalmente, el 13 de mayo de 1830 Ecuador se separaría de la unión. La antigua Nueva Granada quedaría sola manteniendo el nombre de Colombia.

Bolívar acabó decepcionado con los logros de la revolución. De hecho, poco antes de morir, en los últimos días de 1830 afirmaría nada menos que lo siguiente: "Yo he mandado veinte años, y de ellos no he sacado más que pocos resultados ciertos: 1) la América es ingobernable para nosotros; 2) el que sirve una revolución ara en el mar; 3) la única cosa que se puede hacer en América es emigrar<sup>5</sup>".

La desesperanza invadía al luchador de la revolución, al héroe que liberó a un tercio de América del Sur del régimen español. Pareciera que el líder decimonónico carismático y prototípico que había entrado en Europa en contacto con las ideas de los principales pensadores del viejo continente, el mismo que un día juró no descansar hasta "liberar" al Nuevo Mundo, de sus "tiranos", acabase convencido, andando el tiempo, de que lo realmente imposible sería liberar a América de sí misma.

Pese a la desintegración final de las nuevas realidades político-administrativas, y al consiguiente desencanto, Simón Bolívar seguiría siendo, según observan los principales autores, un claro referente del nacionalismo radical.

En el repaso que venimos haciendo por los distintos territorios, tenemos que referirnos también a México, que resultaba para los españoles la colonia más provechosa. "Era pura colonia. Los españoles dominaban a los criollos, éstos utilizaban a los indios, y la metrópoli explotaba a los tres. De nuevo lo que ocurría al otro lado del Atlántico dio alas a los urdidores de la insurgencia. Se rompió el delicado equilibrio de intereses que hasta entonces regía. Y para ello fue esencial la noticia que se tuvo de hechos como la revuelta liberal del general Riego en la

---

<sup>5</sup> *Ibíd*em, pág. 289.



península, el 1 de enero de 1820 o la restauración de la Constitución de 1812 a la que se vio obligado Fernando VII en marzo, con la nueva convocatoria a Cortes". Es Agustín Iturbide el que logra la victoria en tierras mexicanas.

En el caso de las zonas de Centroamérica, Lynch habla de una "independencia por defecto".

Como aspecto significativo dentro de las relaciones internacionales de la época, resulta necesario referirse a la Doctrina Monroe, proclamada por primera vez en 1823. Suponía la "expresión de la voluntad estadounidense de configurar Latinoamérica como un coto exclusivo de influencia"<sup>6</sup>.

Una última fecha esencial a la que tan sólo aludiremos será 1898, con la pérdida de las últimas colonias españolas (Cuba y Puerto Rico, así como Filipinas). El "desastre" finisecular originará, con toda lógica, un pensamiento político y literario centrado en él, con toda una serie de autores a los que les "duele" España. Ante la mala situación, habrá también quienes pondrán todo su talento al servicio de la demanda de regeneración y de nuevas miras políticas y sociales que intenten abrir la senda de la recuperación de un ánimo colectivo en caída libre. En ese sentido, la revisión de la dimensión intelectual y literaria del momento puede resultar muy atractiva hoy.

Como conclusiones de este apartado histórico, hay que decir que los diversos procesos de Independencia en Iberoamérica se saldaron con un fracaso, en la medida en que las colonias de Latinoamérica se habían emancipado creyendo que "cada uno de los territorios podría vivir en libertad sin estar sujeto a la Metrópoli o a otro poder extranjero. La realidad fue otra". La gran unión americana a la que se aspiraba fue igualmente imposible de alcanzar<sup>7</sup>.

Sin duda, la independencia acarreó unas determinadas consecuencias tanto políticas como económicas.

En este último orden, Malamud (2005: 342) considera que dado que las guerras de independencia habían arrasado buena parte de los recursos productivos, la reconstrucción económica devino prioritaria, en medio de una coyuntura marcada por la falta de capitales. El mismo autor apunta, respecto a la otra dimensión, la de carácter administrativo-político, que la finalización de dichas guerras "aclaró el confuso panorama de la vida política regional en lo referente a los enfrentamientos con la metrópoli, aunque dejó pendiente la organización política interna", con

---

<sup>6</sup> Sáenz-Francés, E. *Entre Europa y América. La Doctrina Monroe. La Intervención extranjera y el papel de los procesos migratorios en Iberoamérica* [Disponible en [www.emiliosaenzfrances.es](http://www.emiliosaenzfrances.es), consulta: 04/03/2012].

<sup>7</sup> Idem.

grandes desafíos para los nuevos gobiernos, tales como la pacificación de los territorios bajo su mando y la construcción de aparatos estatales que aseguraran la gobernabilidad (Malamud, 2005: 328).

La independencia abriría nuevas posibilidades de diferenciación dentro de las sociedades locales. En el citado ámbito económico, la liberación del dominio de la metrópoli permitiría abrirse al comercio mundial, pero de ningún modo sin permanencia de diversas restricciones, de modo que no existió nada parecido a un comercio libre como tal.

Además de una lucha por el poder, el proceso global de las independencias fue también una disputa por los recursos. Como ejemplo de beneficio concreto, un sector social como el de los criollos lograría cumplir un sueño largamente acariciado: el acceso a los cargos públicos.

También debían sus cargos y prebendas los miembros de la jerarquía eclesiástica y el alto clero, en este caso al monarca, lo que propició que se vieran obligados a definirse desde el principio. Por eso su influencia fue notable, y también especialmente porque formaban parte de la estructura de poder colonial existente hasta esos momentos.

Junto a todo lo anterior hay que mencionar otro aspecto que es bien conocido: que la invasión napoleónica de la península ibérica debilitó la autoridad que podía seguir ejerciendo España en los territorios que vieron surgir las respectivas revoluciones.

Más allá de eso, constatado el fracaso que hubo de las aspiraciones centrales de las independencias iberoamericanas, a tenor de los autores consultados e incluso de las amargas palabras de profundo desencanto del propio Bolívar al final de sus días, bien podría concluirse, aun a riesgo de resultar algo reduccionista, con una frase tan coloquial como gráfica: "para ese viaje no hacían falta esas alforjas".

### **La comunicación y la cultura en el escenario de Iberoamérica**

En el terreno de los retos pendientes sobre la comunicación y la cultura en el escenario de Iberoamérica, permanecen, en mayor o menor medida, algunas de las características que definían al sistema iberoamericano de medios de comunicación durante la década de los años noventa<sup>8</sup>:

---

<sup>8</sup> Quirós Fernández, Fernando. *Curso de estructura de la información*. Editorial Dossat, Madrid, 1991. Pág. 170. Puede ampliarse información en el libro editado por la investigadora Elisabeth Fox. *Medios de comunicación y política en América Latina. La lucha por la democracia*. Editorial Gustavo Gili. México, 1989.

1. La libertad de información ha tenido períodos de vigencia muy cortos, dada la inestabilidad política de la región. Cuando la ha tenido, gracias a la democracia parlamentaria, ha prevalecido una concepción mercantilista de la información sobre otros enfoques. (En la actualidad son especialmente graves las carencias y limitaciones de este tipo en Cuba y en Venezuela).
2. La propiedad de los medios es mayoritariamente privada-comercial y, en la mayoría de los casos, la introducción de nuevos medios, como la radio y la televisión, se debió a empresas norteamericanas.
3. La propiedad de los medios está muy concentrada.
4. El sistema de telecomunicación está muy desequilibrado y presenta graves deficiencias.
5. La información internacional, e incluso la nacional, está en manos de las grandes agencias anglosajonas de noticias, especialmente de Associated Press (AP).
6. Se importan masivamente equipos técnicos y contenidos para los medios audiovisuales.
7. La mayoría de los medios de comunicación se encuentran en las ciudades, pese a haber más población en zonas rurales.
8. A pesar de existir numerosas escuelas y facultades universitarias de Comunicación Social, el nivel de la profesión periodística es todavía bajo, hasta el punto de constituir en muchos casos el periodismo un segundo trabajo para quienes lo ejercen. Por tanto, las necesidades de información de las audiencias no siempre han sido satisfechas de una manera suficiente y adecuada.

Como apuntan los autores especialistas, Iberoamérica ha mostrado a lo largo de los decenios una estructura en su sistema de medios basada en la dependencia económica permanente, lo que evidentemente ha lastrado de forma extraordinaria sus propias posibilidades de entrar en procesos amplios e irreversibles de desarrollo tanto en términos de bienestar material como de ampliación de libertades constitucionales de información y expresión. La situación general ha mejorado en los últimos años, si bien se mantienen casos muy graves como los apuntados que no contribuyen precisamente tampoco al avance y la consolidación de las garantías parlamentarias de estas libertades en el resto de las naciones cultural y geográficamente próximas.

La realidad actual podría configurarse a partir de consideraciones como las siguientes:

- La constatación de que algunas de las limitaciones históricas han sido superadas total o parcialmente.
- La experiencia histórica, lo mismo que el presente, demuestra con toda claridad que la comunicación es un elemento básico en la conformación de los consensos nacionales y en la formación de una identidad regional o subcontinental en Iberoamérica.
- La cooperación política e institucional (pero también empresarial y de otro tipo) pasa por una adecuada gestión de los intangibles de la comunicación, a partir de discursos de respeto y reconocimiento de la alteridad.

Ha sido Francisco Sierra (2011) uno de los autores en caracterizar recientemente los rasgos de nuestra cultura común:

1. La rica y compleja diversidad de la cultura popular.
2. La cultura del mestizaje.
3. La cultura carnavalesca.
4. La cultura escenográfica.
5. La participación.

El mismo autor se ha ocupado también de las líneas para conformar un programa o agenda de trabajo:

1. Observatorios de comunicación y políticas culturales.
2. Redefinición de las políticas de cooperación.
3. Empoderamiento de lo hispano o latino.
4. La identidad negada de la cultura indígena.
5. La formación de agentes culturales.
6. La articulación de redes de ciudades culturales.
7. El protagonismo del Tercer Sector.
8. Fomento de la industria radiotelevisiva y musical.
9. Consitución de redes de televisiones públicas (como Ibermedia o ATEI, Asociación de televisiones educativas iberoamericanas).
10. Replanteamiento de la doctrina y la política de derechos de autor.

## **A modo de conclusión**

Pueden establecerse una serie de ideas finales en torno al papel de la comunicación y la cultura iberoamericanas:

1. Sin duda, resulta relevante la contribución de la comunicación y la cultura a las relaciones España-Iberoamérica (al reconocimiento y respeto mutuo).
2. Ha existido y existe un gran interés académico y científico en España: libros, tesis doctorales, congresos...
3. La comunicación deviene elemento clave en la construcción identitaria y de las relaciones mutuas de cara al entendimiento.
4. Las políticas de comunicación en Iberoamérica han ignorado con frecuencia las aspiraciones de igualdad y participación, lo que supone un claro fracaso respecto a las metas fijadas. Los sueños de desarrollo en este campo no se han cumplido por la rigidez social y, en ocasiones, el papel nefasto de gobiernos populistas y/o autoritarios.
5. El establecimiento de una tradición de políticas de comunicación propias se revela como imposible ya desde los años veinte del pasado siglo, cuando la radio se une como un nuevo medio a los muchos periódicos ya existentes.
6. La dependencia de Europa y Estados Unidos ha sido siempre muy fuerte en materia de industria de la comunicación.
7. La consolidación de los medios comerciales ha ido pareja al errático papel del Estado, sometido a la coyuntura política de turno en cada país.
8. Los países que han intentado contar con políticas propias de comunicación han sido, desde los años setenta, Perú, Venezuela, Chile, México y, en menor medida, Colombia.
9. En la actualidad, sólo tres naciones han logrado una integración más favorable en el mercado globalizado contemporáneo, tanto de la Comunicación como general: Chile, Brasil -con su papel internacional emergente indiscutible- y México.

# LOS TÓPICOS SOCIALES DE LOS EXTRANJEROS QUE VISITAN ESPAÑA

Eugenio García Pérez

Departamento de Idioma Moderno

*Universidad Rey Juan Carlos/Madrid*

---

## Introducción

Es incontestable que España ocupa uno de los primeros puestos en el mundo por el número de turistas que recibe, siendo la segunda gran potencia mundial en este sentido, con más de 57,6 millones de turistas<sup>1</sup>, tan sólo por detrás de Francia. Esto demuestra la importancia que nuestro país, nuestra lengua y nuestra cultura tiene dentro del panorama internacional, además de proporcionar un notable empuje a la economía española, suponiendo este sector un 12 % del Producto Interior Bruto español. Es por este motivo por el que es muy importante saber la opinión que de sobre España tienen quienes nos visitan, antes de venir, y sobre todo, una vez acabada su estancia en nuestro país. Esta importancia se puede resumir en dos puntos claves:

- 1.- El grado de satisfacción del visitante, que será básico para que este repita su destino vacacional de nuevo, generando confianza. Su grado de fidelización es de vital importancia a la hora de que este vuelva al país, e incluso acabe comprando propiedades inmobiliarias en España.
- 2.- Se ha comprobado que la publicidad más efectiva que existe, muy por encima de campañas y anuncios en televisión, radio y prensa escrita es la llamada "boca – oído". Si en el retorno de sus vacaciones en el país, el turista valora positivamente su estancia en él, es fácil que gente de su entorno le imite, y acabe yendo a visitar el país recomendado.

Por estos motivos, una mayor duración de la estancia del turista en España, debería de suponer un mayor refuerzo de los valores positivos que el país transmite, y por ende, un mejor conocimiento de su realidad. Es por ello que en este capítulo se va

---

<sup>1</sup> Datos del informe Frontur 2011. Ministerio de Industria Comercio y Turismo.

a analizar las opiniones de los estudiantes del programa de intercambio académico Erasmus, que cursan sus estudios en la Universidad Rey Juan Carlos, analizando su visión de nuestro país, tras haber vivido en él al menos un periodo de 5 meses, y corroborando, como más adelante se podrá observar, que los estereotipos con los que llegaban, pocas veces tienen que ver con la realidad de la nación, pues es objeto de este estudio el contrastar las opiniones de este grupo con los datos objetivos de varias instituciones, fundaciones y estudios académicos. Previamente se hará un breve estudio sobre qué es un tópico, y su tipología, aplicando su definición al concepto-nación de España, y viendo a nuestro país desde esta perspectiva.

### **Definición de Tópico**

Es importante antes de empezar a analizar las respuestas de la muestra, el sentar las bases y poder definir lo que supone la palabra tópico, y como es aplicado en este estudio. La acepción y el entendimiento de este concepto va a marcar el devenir de este capítulo, pues es de vital importancia el no dejar resquicio a la duda ni a la mala interpretación de su significación.

Según se indica en el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española<sup>2</sup>, tópico en su primera acepción viene definida como “perteneciente o relativo a determinado lugar”, es sin embargo la quinta definición de esta palabra con la que nos vamos a detener más pausadamente. Dice así: “Lugar común que la retórica antigua convirtió en fórmulas o clichés fijos y admitidos en esquemas formales o conceptuales de que se sirvieron los escritores con frecuencia”, y aunque en la definición se hable de retórica antigua, en la actualidad se sigue actuando con dicha fórmula, sobre todo gracias al gran poder de los medios de comunicación en la era global.

Buscando una segunda fuente que nos dé una idea más precisa de lo que significa la palabra *tópico*, nos vamos a otro diccionario en el que podamos leer una nueva descripción del término que está siendo analizado<sup>3</sup> “hace referencia a una expresión o idea muy empleada, trivial o vulgar. Se trata de una idea estereotipada o de un lugar común que, de tan utilizado, pierde su valor.” Es esta otra interesante manera de encarar la palabra, y cuyo significado está muy cercano al valor de la palabra tópico en este capítulo. Pero en nuestra opinión estamos ante una idea o rasgo de identidad fuertemente asociada a un país o cultura y que es difícil de disociar respecto de esa cultura, pueblo y/o país. Y es en concreto esta última parte de la

---

<sup>2</sup> Buscon.rae.es

<sup>3</sup> www.definicion.de

definición la que más se ajustaría a los conceptos que en este artículo se van a exponer. El elemento identitario de pueblo y de país es básico, y el ideario, que en este caso en particular se tiene sobre España. Siempre teniendo en cuenta estas tres definiciones e ideas proporcionadas, se va a proceder a desgranar la idea de España, desde la subdivisión de la idea de tópico en tres categorías:

1. Los tópicos de identidad de España.
2. Los tópicos culturales de España.
3. Los tópicos sociales de España.

### **Los tópicos de identidad de España**

Como bien se refleja en la obra de Mario Mignucci<sup>4</sup> el asunto de la identidad y de los tópicos es algo que ha preocupado desde siempre a los grandes pensadores de la humanidad. Como se refleja en el artículo del Mignucci ya incluso el propio Aristóteles oponía al individuo contra la nación, dotando a esta última de cualidades tópicas únicas en una singularidad no repetible. Esta singularidad se conforma uniendo todos los rasgos referentes a la identidad únicos que han conformado el estado de un país o cultura en un momento determinado. Estamos hablando de los rasgos que nos asemejan y a la vez los que nos diferencian del resto de culturas y de naciones. Es el resultado del nexo de estos rasgos por el que ese país o esa cultura va a ser conocida por el resto de naciones y/ o de culturas. Es decir, que estos rasgos de identidad son transnacionales, ya que un mismo rasgo de identidad puede ser compartido por varias naciones y/o culturas a la vez, pero no todas las naciones y/o culturas tienen los mismos rasgos.

¿Por qué son importantes estos elementos? Son los que dan una imagen de identidad frente al resto del mundo, y a la vez lo que hacen que esa nación y/o cultura sea atractiva para ser visitada. Partiendo de esa base, vamos a diseminar los rasgos de identidad más atractivos para los turistas que visitan España.

- a. Sin lugar a dudas el primer rasgo de identidad más asociado a nuestra cultura es el de ser latinos. Este rasgo, como bien viene indicado por su nombre, es una herencia del pasado peninsular y de la larga y muy influyente invasión romana<sup>5</sup>. Este hecho histórico, nos marcó en nuestro carácter y costumbres, y sin lugar a dudas es un factor de identidad que tenemos en común con otros países del área mediterránea, como Italia, Grecia, Portugal, entre otros.

---

<sup>4</sup> Mignucci, Mario, "La noción de identidad en los tópicos", *Anuario filosófico* 2002, volumen 35, número 2, Depósito Académico Digital Universidad de Navarra, 2002, págs 313-340

<sup>5</sup> Véase García de Cortázar, Fernando y González Vesga, José Manuel, *Breve Historia de España*, Madrid Alianza Editorial, 2009, págs. 94-115.



- b. El segundo rasgo de identidad, que nos diferencia de los otros países latinos, y que añade un rasgo más a nuestra personalidad como país es sin lugar a dudas el hecho de ser hispanos. Esta cualidad nos da una fuerza no sólo a nivel de identidad, sino también en cuanto a lengua, siendo de hecho el español ya la segunda lengua nativa más hablada en el mundo, y la tercera con mayor número de estudiantes. Asimismo, España tiene una cultura muy fuerte con mucha personalidad y un pasado histórico en común compartido con veinte países de tres continentes distintos – Europa, África y América del Sur- que hace que compartamos un pasado histórico, cuyos flujos migratorios han enriquecido a todos los países que con los que compartimos esta cualidad a ambos lados del Océano Atlántico<sup>6</sup>.
- c. Por último y para terminar baste aportar el rasgo de lo árabe, que a su vez nos diferencia de los países latinos y de los hispanos. Este hecho de nuevo se debe a acontecimientos históricos ocurridos en nuestro país. Como bien se sabe, la invasión de la Península Ibérica por parte de los árabes y su ocupación durante 781 años (del año 711 hasta 1492), han dejado impregnado en nuestra nación una sapiencia, cultura, gastronomía y arquitectura única en el mundo<sup>7</sup>.

Entonces se podría afirmar según lo explicado que la España en la que vivimos en la actualidad es una mezcla de los tres elementos identitarios mencionados con anterioridad, es decir el solapar en una única cultura los elementos latino, hispano y árabe, y que el resultado de dicho amasijo, nos convierte en un país que a pesar de no tener más de cincuenta millones de kilómetros cuadrados y una población ligeramente superior a cuarenta y siete millones de habitantes en la segunda potencia mundial respecto al número de personas que nos visitan cada año. No cabe duda que para el turista, o para el estudiante, España es una tierra magnética que atrae, y que no deja indiferente a nadie, siempre hablando, claro está, desde el punto de vista de la identidad de nuestro país.

### **Los tópicos culturales de España**

Una vez analizados los elementos de identidad de nuestro país, se va a proceder a analizar la razón por la que nuestro país sea un sitio tan atractivo para el turismo mundial. Es decir, teniendo en cuenta nuestra atractiva identidad, ¿cuáles son los motivos por los que nos visitan los turistas?

---

<sup>6</sup> Véase Azcona Pastor, José Manuel, *Los paraísos posibles (historia e la emigración vasca a Argentina y Uruguay en el siglo XIX)*, Bilbao, Universidad de Deusto, 1992.

<sup>7</sup> Véase García de Cortázar, Fernando y González Vesga, José Manuel, *Breve Historia de España*, Alianza Editorial, Madrid, 2009, págs. 145-167.

#### a. La Lengua.

Como ya se ha mencionado con anterioridad, el español es sin lugar a dudas la lengua referente mundial en estos momentos. Pues es el segundo idioma nativo más utilizado, con más de 440 millones de hablantes, en un total de 23 países, distribuidos en tres continentes. En estos momentos, el español es tan solo superado por el chino mandarín con más de 1041 millones hablantes, y ya está situado por encima del inglés, ya que este tan sólo cuenta con unos 340 millones de hablantes nativos.

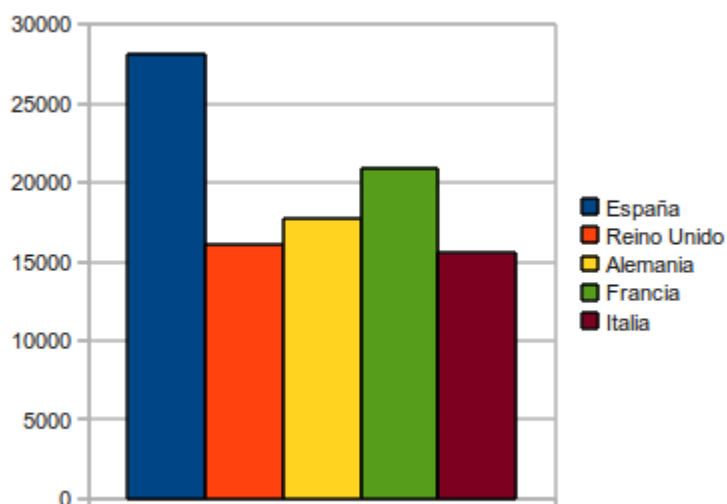
Además en un periodo de tiempo relativamente corto, es decir unos treinta años, el español va a ser el idioma más hablado en los Estado Unidos superando a los hablantes anglosajones. Este hecho ya es una realidad en el país norteamericano en los estados sureños y de la costa Oeste, pero sin embargo, todavía no se da ni en la costa este, ni en el centro, ni en el norte del país, aunque vaya acelerando su implantación en la vida diaria del país a pasos agigantados. El español es ya la mayor lengua minoritaria de este país, que avanza inexorablemente hacia un sólido liderazgo de la nación más potente del planeta.

Pero este avance tan imparable del idioma de Cervantes se puede observar de igual manera en el resto del planeta. De hecho es la lengua extranjera más enseñada en Brasil, donde el español es una asignatura de oferta obligada en todos los centros educativos de enseñanza secundaria de esta república. De igual forma, la ratio de crecimiento de este idioma en Asia se incrementa de forma exponencial de año en año, pues ya es términos relativos es el idioma que más crece en China, Japón y Corea del Sur, acortando distancias a pasos agigantados con el resto de hablas dominantes en la región, como el francés y el inglés. De igual manera, este proceso de desarrollo está sucediendo en la Unión Europea, donde los datos estadísticos del avance del español son muy importantes, convirtiéndola en la lengua extranjera más estudiada en la Europa de los quince, y en la tercera en la Europa de los 27, siendo el tercer idioma más usado dentro de las instituciones de gobierno de la U.E.

Fiel reflejo de este importante crecimiento del idioma cervantino, es la importancia de España como país de acogida dentro del programa de movilidad y de intercambio académico europeo Erasmus/Munde. Según las últimas estadísticas recogidas por la Comisión Europea, del curso académico 2009/10, España fue el mayor receptor de estudiantes Erasmus de todos los países participantes en el programa, con un total de 29.326 estudiantes, es decir un 16,5% del total de los usuarios del mismo. A mucha distancia están el resto de países. Por ejemplo, Francia, ocupó la tercera posición tuvo un total de 22.022 estudiantes, o un 12,39% del total, Alemania obtuvo la tercera posición con 17.906 estudiantes o un

10,07%, y el Reino Unido, con 16.823 o un 9.46% del total, en cuarto puesto. E incluso Italia, que se situó en la quinta plaza de este ranking, cuyo idioma, gastronomía y cultura pudieran considerarse como cercanos al español, tan solo obtuvo el 8,93% del total de los estudiantes, es decir, 15.858<sup>8</sup>.

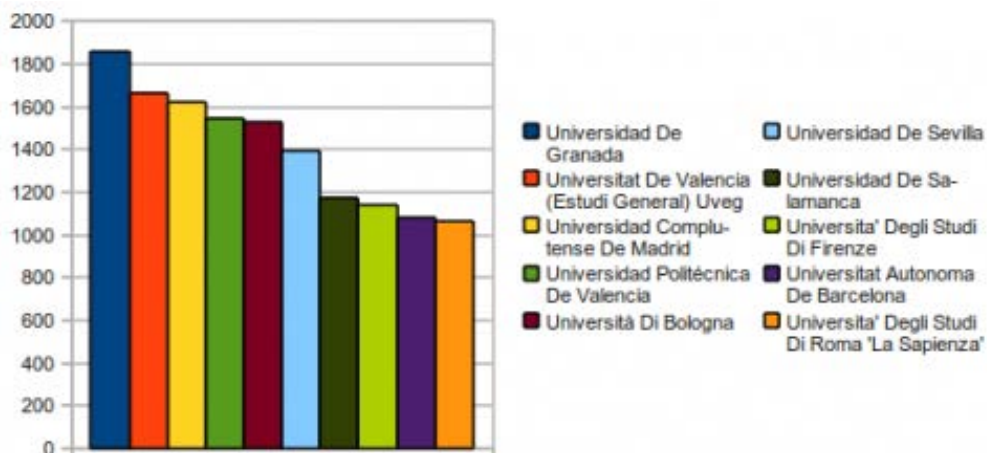
Figura 1. Distribución de estudiantes Erasmus/Munde por país de destino



Es por tanto lógico pensar, viendo las estadísticas explicadas con anterioridad, que el número de Universidades españolas encabezando la clasificación de instituciones de acogida sea bastante amplio. De las diez universidades europeas con mayor número de estudiantes de acogida del programa Erasmus/Munde en el curso académico 2009/10, siete de ellas son españolas, y de entre ellas las cuatro primeras de la lista. La Universidad de Granada con más de 1800 alumnos, seguida de la Universidad de Valencia – UVEG superando con creces los 1600 alumnos. En tercera posición, muy a la par con la segunda tenemos a la Universidad Complutense de Madrid con más de 1600 alumnos extranjeros, y cerrando el podio español de las cuatro primeras posiciones se posiciona la Universidad Politécnica de Valencia, cuyo censo de estudiantes del programa Erasmus Mundo fue en ese curso académico de 1550 alumnos.

<sup>8</sup> [eacea.ec.europa.eu/erasmus\\_mundus/results.../statistics\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/erasmus_mundus/results.../statistics_en.php)

Figura 2. Ranking de Universidades Españolas de acogida del programa Erasmus



Otro índice que demuestra la importancia del crecimiento del español como lengua estudiada, son los impresionantes números que presenta el Instituto Cervantes, institución gubernamental dedicada en cuerpo y alma a la enseñanza del español a nivel mundial, y a la expansión de la cultura hispana alrededor de todo el mundo. Cabe destacar que es la única institución gubernamental dedicada a la enseñanza de los idiomas que ha crecido en los últimos cinco años, a un ritmo anual estable y constante del 8%. En el año académico 2009/2010, los centros del Instituto Cervantes inscribieron un total de 210.000 matrículas de alumnos de español, en más de 13.895 cursos. De igual manera, el número de candidatos inscritos al diploma de español como lengua extranjera (DELE), la cifra en ese mismo año, se estima que fue de unos 55.000, en más de 600 centros examinadores distribuidos en 107 países. Y la previsión que el autor hace para el curso académico 2011/12 es que el número total de matrículas supere y con creces el cuarto de millón, y que los candidatos al DELE se acerquen a los 75.000 estudiantes.

Una consecuencia económica de este auge en el aprendizaje del español en el mundo, es el considerable incremento del turismo idiomático, es decir, los viajes para mejorar el nivel de adquisición de la lengua. La estimación que hace la Federación de Escuelas de Español (FEDELE) sobre el número total de estudiantes que vinieron al país Ibérico para mejorar su nivel lingüístico fue de 165.000 estudiantes, suponiendo un ingreso bruto de una cifra que rondará los 650 millones de euros, aproximadamente. Esto supone una estimación de gasto directo por alumno de entre 1950 y 2000 euros. En España hay más de cuarenta universidades con centros de enseñanza del español, a los que hay que sumar los más de 325

centros privados de enseñanza asociados a FEDELE. El 25% del total de estudiantes provinieron de la Unión Europea, y del 75% restante una gran mayoría eran o bien japoneses o brasileños. En cuanto a destinos cabe destacar la ciudad castellana de Salamanca, la cual acogió en este curso a más de 6500 estudiantes de español, pero es sin embargo Andalucía y su Costa del Sol, la región que más alumnos de español recibió, con casi un 20% del total de estos que vinieron a nuestro país<sup>9</sup>.

#### b. Patrimonio artístico

Cabe considerar por lo tanto al español como parte de nuestro patrimonio, y sin lugar a dudas como un activo que atrae y promociona a nuestro país. No obstante, España tiene la suerte de contar con un muy amplio patrimonio artístico, ocupando posiciones privilegiadas en el contexto mundial como a continuación se va a demostrar. Así el tipo de turismo que se practica en España ha ido progresivamente cambiado de un turismo de sol y playa hacia otro más cultural, tomando gran protagonismo en este cambio, ciudades como Madrid, Bilbao u Oviedo, cuya oferta cultural es muy relevante.

Según se desprende de los datos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España existen a fecha de mayo de 2012, 1553 museos y colecciones museográficas en España<sup>10</sup>. El último dato oficial recogido sobre el número total de visitantes a estas colecciones es de 57,4 millones de personas en el año 2010<sup>11</sup>. Sin embargo, y según publicó el diario español *El País*, a fecha de 3 de enero de 2012, los tres grandes museos madrileños cerraron el año 2011, con cifras record de visitantes. El Museo del Prado incrementó su número total de visitantes a 2,9 millones de personas, lo que supone un auge de 9,03% respecto al número de visitantes del año anterior. El Museo de Arte Contemporáneo Reina Sofía incrementó esta cifra en un 17% hasta alcanzar los 2,7 millones de visitantes. Por último, el Museo Thyssen incrementó su cifra hasta los 1,07 millones de visitantes, es decir un 30% más respecto al año anterior<sup>12</sup>. Extrapolando estas cifras al total de todos los museos y colecciones museográficas existentes en España, no sería descabellado manejar una cifra de entre 60 y 62 millones de visitantes durante el año 2011, lo que vendría a equivaler a un 10% de aumento con respecto al año anterior. Quepa como comparación, y para dar la importancia que tiene a estas cifras espectaculares de visitantes, que por ejemplo, los museos británicos tuvieron un total de 18 millones de visitantes durante el año 2011, y eso teniendo en cuenta, que las autoridades del Reino Unido tuvieron que eliminar las tarifas de

---

<sup>9</sup> [www.fedele.org](http://www.fedele.org)

<sup>10</sup> [http://www.mcu.es/novedades/2012/novedades\\_DirMusColecEspana.html](http://www.mcu.es/novedades/2012/novedades_DirMusColecEspana.html)

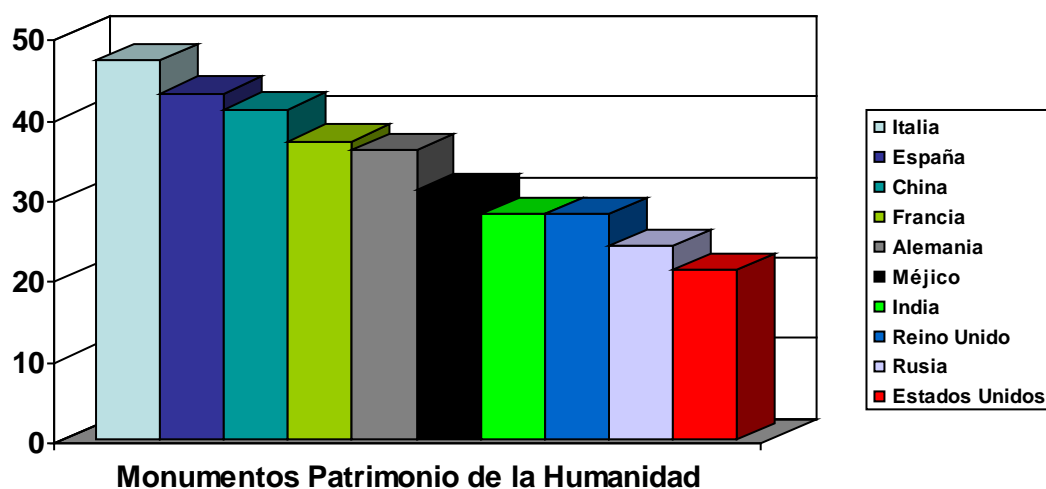
<sup>11</sup> <http://www.calameo.com/read/000075335e7de6d0d71b2>

<sup>12</sup> [http://elpais.com/diario/2012/01/03/madrid/1325593457\\_850215.html](http://elpais.com/diario/2012/01/03/madrid/1325593457_850215.html)

entrada a los museos, para poder dar un empuje a la cifra anteriormente mencionada<sup>13</sup>.

A todo lo comentado hasta el momento, hay que añadir además, el increíble potencial español en lo que se refiere a Monumentos Patrimonio de la Humanidad, título honorífico que la UNESCO concede. En este respecto, España vuelve casi a estar en cabeza de la lista mundial de monumentos que tienen concedida esta mención. En total hay 43 monumentos declarados patrimonio de la Humanidad, tan solo superado por Italia con 47, y por encima de países como China, con 43, Francia (37), Alemania (36), Méjico (31), India y el Reino Unido con 28 cada uno, Rusia con 24 y los Estados Unidos de Norteamérica con 21<sup>14</sup>. Y cabe añadir a esto que además España tiene 25 monumentos en la lista de tentativas de la UNESCO, esperando a ser evaluados para entrar en la lista mencionada con anterioridad. Este dato, junto con el provisto anteriormente de los museos y colecciones museográficas, hace que nuestro país tenga un atractivo cultural muy fuerte.

Figura 3. Países con mayor cantidad de Monumentos Patrimonio de la Humanidad



### c. Playa y Sol

Pero a pesar de todos los datos dados con anterioridad en torno a la importancia creciente de las vacaciones idiomáticas y del turismo cultural, sería cosa absurda negar que aún hoy la mayor parte del turismo que viene a España es de sol y playa. De los 57,6 millones de turistas que visitaron España el año pasado, más del

<sup>13</sup> <http://www.bbc.co.uk/news/uk-15979878>

<sup>14</sup> <http://whc.unesco.org/en/list/stat>

80% fue turismo de playa<sup>15</sup>. Está claro que es el divertimento más popular entre nuestros visitantes, pero sin embargo, y como a continuación se va explicar, no es el personal que más riqueza trae al país. Como ya se ha mencionado anteriormente, el gasto medio por cada turista idiomático es de aproximadamente 2000 euros. Sin embargo el gasto medio por turista de playa y de sol es tan solo de 934 euros por persona.

Cabe destacar por encima de todos los datos publicados, algo muy relevante, y que certifica la calidad del turismo en nuestro país. Según datos publicados por Tourspain, el grado de fidelidad de los turistas que visitan España es muy alto. Quiere esto decir, que el 84% de los mismos repiten al menos una vez de nuevo. Pero es todavía más significativo el dato de que casi la mitad de los visitantes de nuestro país, es decir, el 44,2%, repiten diez veces o más<sup>16</sup>. Destacamos el alto grado de fidelidad de turistas procedentes del Reino Unido, Alemania y Francia, cuyos efectivos regresan al menos 1 ocasión de nuevo por encima del 88%. Y otro indicador de esta calidad es el alto grado de satisfacción del turista, con una nota de 8,5 sobre 10, es decir tan sólo por debajo del Reino Unido (8,6). En este sentido cabe resaltar las regiones de Asturias, de Navarra y de Extremadura, las tres con 9.4, 9.1 y 9 respectivamente en cuanto al grado de satisfacción del turista que nos visita. Según datos de Exceltur, el peso del turismo en el PIB es de un 12,6% en al año 2011, suponiendo un total de 2,6 millones de trabajadores en activo en este sector, sobre un total de 17 millones de trabajadores en activo para todo el país<sup>17</sup>.

A este respecto hay que decir que las condiciones geográficas y meteorológicas de España son inmejorables para poder producir los datos mencionados en el párrafo anterior. En España hay un total de 4000 kilómetros de costa, de los cuales hay más de 600 kilómetros de playas. Es de resaltar la calidad de nuestros arenales también, pues de todas ellas, más de la mitad, es decir, 368 kilómetros son playas con bandera azul, o el distintivo que la Unión Europea otorga a las playas de excelente calidad. Esto hace un total del 17% del total con bandera azul en toda la Unión Europea, dato proporcionado por la Federación Española de Municipios y de provincias (FEMP)<sup>18</sup>. En comparación con otros países europeos, Italia tan solo tiene 232 kilómetros, Francia 225 y 271 de Portugal y Grecia. Según datos de junio de 2012, España tiene 540 playas con bandera azul y 98 puertos, 29 más que el año anterior, superando a todos los países de su entorno. Para poder entender la importancia de la calidad de las playas, en el año 2012, se otorgaron un total de

---

<sup>15</sup> Fuente Tourspain.

<sup>16</sup><http://www.iet.tourspain.es/es-ES/estadisticas/otrasestadisticas/habitu/anales/Informe%20Habitur%202010.pdf>

<sup>17</sup> [www.ine.es](http://www.ine.es)

<sup>18</sup> <http://www.femp.es/>

3.774 banderas azules en todo el hemisferio norte, por lo que una de cada seis banderas azules corresponden a nuestro país.

Respecto a las condiciones meteorológicas, España posee una posición muy envidiable respecto al resto del continente europeo. Según la Agencia Estatal de Meteorología de España (AEMET), hay regiones de nuestro país que pueden disfrutar de hasta 300 días al año de sol. Es una cantidad muy importante comparado con por ejemplo, los 284 de Italia, los 234 de Inglaterra, los 188 de Holanda y Bélgica o los 177 del norte de Francia. Además hay que añadir que la temperatura media en la costa sueste de España, dependiendo de la región anda entre los 18 y los 30 grados<sup>19</sup>.

### **Los tópicos sociales**

Una vez analizados los tópicos de identidad y los culturales de nuestro país, se va a proceder a analizar los tópicos sociales acerca de España. Son los más peligrosos, ya que pueden primero mutar en estereotipos y luego acabar siendo realidades no confirmadas, pues pensamos como el filósofo y teórico literario francés George Steiner quien dijo una vez "los estereotipos son verdades cansadas". Esta parte del capítulo está basada en datos estadísticos sacados de entrevistas personales realizadas a estudiantes Erasmus de la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid por el autor de esta ponencia en un número de 300, con preguntas abiertas. Del resultado de estas preguntas se han extrapolado los estereotipos que a continuación se resaltan. Es objeto de este estudio el contrastar los tópicos de los estudiantes a través de datos estadísticos, para reforzarlos o refutarlos según corresponda. Es por eso que se va a usar el prestigioso trabajo hecho por el profesor Azcona Pastor<sup>20</sup> en el cual se aúnan datos estadísticos de distintas fundaciones y organizaciones oficiales, que van a ser de mucha utilidad para el propósito de este estudio.

Tópico Social 1: "España es un país con mala economía"

Es sin lugar a dudas uno de las ideas más asimiladas por los estudiantes extranjeros que viven en España, ya que más del 90% de los mismos creen a ciencia cierta que esta idea es verídica. Además no hay que obviar la tendencia de los medios de comunicación del norte y del centro de Europa, que ayudan en muchos casos a difundir esta consideración entre su población, sin hacer caso de los indicadores de organismos oficiales. Para contrastar este dato, tomaremos como

---

<sup>19</sup> [www.aemet.es](http://www.aemet.es)

<sup>20</sup> Azcona Pastor, José Manuel *Las grandes transformaciones de la España Actual*, Madrid, Ministerio de Educación. Madrid. 2009.



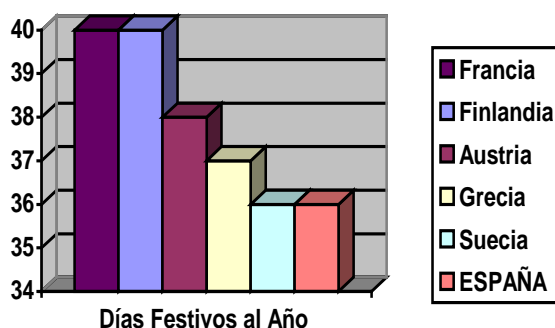
referente los aportados por el Banco Mundial, según los cuales España tuvo en el año 2011 un producto interior bruto (PIB) de 30.549 dólares per cápita, lo que la sitúa en la posición número 12 del mundo, por encima de países como Suecia, Países Bajos, Finlandia o Austria<sup>21</sup>. Según el Fondo Monetario Internacional, que analiza el dato de paridad de poder adquisitivo (PPA), España ocupa la decimotercera posición con 1,3 millones de dólares<sup>22</sup>.

Es cierto que uno de las grandes losas que lleva asociada la economía española en estos momentos es la crisis de desempleo, que se sitúa en 5,6 millones de personas de acuerdo a la Encuesta de Población Activa en el primer trimestre de 2012<sup>23</sup>, pero este dato no puede lastrar todo el empuje del milagro económico español sufrido entre los años 1994 y 2007.

#### Tópico Social 2: “En España siempre hay vacaciones”

Es sin lugar a dudas unos de los tópicos sociales más extendidos entre los estudiantes entrevistados para este estudio, ya que casi el 85 % de ellos afirmaban esta idea con certeza. Una tesis muy extendida, pero que sin embargo los datos oficiales que estamos manejando para este estudio vuelven a demostrar que es completamente falsa. Según el informe Condiciones del Empleo Europeo de la consultora independiente Mercer, los dos países de la Unión Europea que más días de vacaciones tienen al año son Francia y Finlandia con 40 días festivos por año trabajado. En tercera posición está Austria con 38 días, y a continuación está Grecia, con 37 días. En cuarta posición, empatada con países como Suecia, y Reino Unido, se encuentra España, que a pesar de tener un total de 14 días festivos por ley, tan sólo le corresponden 22 días de vacaciones. Otros países, como el Reino Unido, que tan sólo disponen de 8 días festivos, otorgan a sus trabajadores 28 días de vacaciones en sus puestos de trabajo.

Figura 4 Días Festivos al año en la UE.



#### Tópico Social 3 “En España no se trabaja”

<sup>21</sup> <http://datos.bancomundial.org/indicador/NY.GDP.PCAP.CD>

<sup>22</sup> <http://www.pib.com.es/2011.html>

<sup>23</sup> <http://www.ine.es/daco/daco42/daco4211/epa0112.pdf>

La percepción de una sociedad festiva y abierta, los horarios y la frecuencia de la diversión de la población española, llevan a confundir a los extranjeros que viven y/o nos visitan sobre la falta de dedicación al trabajo que tenemos en nuestro país. De hecho la mayoría de los entrevistados consideran que los españoles no trabajan la suficiente cantidad de horas, respecto a sus países de origen. Esta apreciación sobre la labor profesional hispana, ha ido *in crescendo* durante estos últimos dos años, justo a la par que la crisis económica que ha afectado a nuestro continente se ha agravado severamente. De nuevo, este hecho irreal ha sido tratado de forma poco ética y profesional por los medios de comunicación, ya que muchos de los encuestados han reconocido tener esta idea gracias a la prensa de sus respectivos países.

Desafortunadamente para estos medios, las estadísticas vuelven a desacreditar la fama que de España se quiere dar en el resto del continente. Según datos publicados por el Instituto Nacional de Estudios Estadísticos y Económicos de Francia<sup>24</sup> publicado en abril de 2012 los trabajadores españoles trabajan una media anual de 1.775 horas. Es con mucha distancia el país de la Unión Europea dónde más se trabaja, ya que por ejemplo en la vecina Francia, las horas de trabajo bajan a 1620 horas, es decir, 175 horas menos al año que en España (o lo que viene a suponer 22 días menos al año<sup>25</sup>). En Alemania, esta diferencia es aún mayor, ya que con respecto al país germano los españoles trabajan 362 horas más al año, es decir 1413 horas anuales, lo que viene a suponer 45 días menos al año. Otros países como el Reino Unido (1607), Suecia (1601) e Italia (1566), tampoco nos superan en la dedicación a sus puestos laborales. Fuera del ámbito de la Unión Europea, España está en una situación muy relevante respecto a horas trabajadas, siendo el cuarto país del mundo, tan sólo superada por Corea del Sur, con 2.165 horas al año, y muy cerca de las 1.785 horas de los Estados Unidos, y de las 1784 horas que los japoneses dedican al trabajo. No es por lo tanto cierto que en España se trabaje menos horas que en el resto de países de nuestro entorno, y por lo tanto, existe una buena conjugación de los elementos festivos típicos de nuestro país, con la obligación de trabajar tanto como sea necesario.

Tópico Social 4 "En España te roban mucho si eres turista"

Otro aspecto sorprendente de la encuesta realizada a los alumnos Erasmus que residen en Madrid, es cómo se destaca la inseguridad, resaltando explícitamente en sus respuestas el hecho de que es más peligroso para un turista que para un residente. Y también se destaca en este aspecto, entre los consultados, la alta

---

<sup>24</sup> <http://www.insee.fr/en/default.asp>

<sup>25</sup> Nota del autor: Se hace el cálculo para esta estadística de manera que 1 día equivale a 8 horas de trabajo.

peligrosidad de las dos ciudades más grandes de España, es decir, Madrid y Barcelona.

Sin embargo los datos estadísticos oficiales vuelven a desmentir este tópico ampliamente difundido entre los encuestados. Según las estadísticas publicadas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)<sup>26</sup> publicadas en el año 2009, España es el país con menor porcentaje de criminalidad de todos los países evaluados por esta prestigiosa organización, con un 9,1 % de sus ciudadanos habiendo experimentado algún tipo de crimen, por debajo de Japón con 9,9%, Hungría con un 10% y Portugal con un 10,4%. Además está en tercera posición, sólo por debajo de Portugal y de Japón respecto a robo de carteras y de objetos personales, acción esta que es la que el turista o el extranjero que viene a España más sufre en sus propias carnes. Es significativo que España esté por debajo de países como Finlandia, Suecia, Dinamarca o Alemania, países que tradicionalmente son concebidos como muy seguros.

Se trata de contrarrestar este dato tan favorable a España, y que contradice el pensamiento de los encuestados, con otro que indica una falsa percepción de la realidad. Este dato es la sensación de seguridad que el turista que visita España tiene de nuestro país, ya que es relevante señalar que un 33% de los extranjeros que vienen de vacaciones o a vivir declaran sentirse inseguros. Es por lo tanto obvio la diferencia entre el índice de criminalidad real y la sensación de seguridad existente. Aunque paradójicamente los encuestados afirman notar mucho más la presencia policial en las calles en España que en sus países de origen, en donde afirman esta no es tan visible.

#### Tópico Social 5 "En España se conduce mal"

Hay una tendencia a pensar que el conductor español es malo, y que en nuestro país hay una gran cantidad de accidentes de tráfico. El origen de este tópico no es muy claro, pero sí que está muy difundido, sobre todo entre los estudiantes de origen nórdico o centroeuropeo. Suponiendo que tenga que ver con una diferencia de caracteres o de formas de ser, se va a proceder, de nuevo a invalidar esta idea dando cifras oficiales.

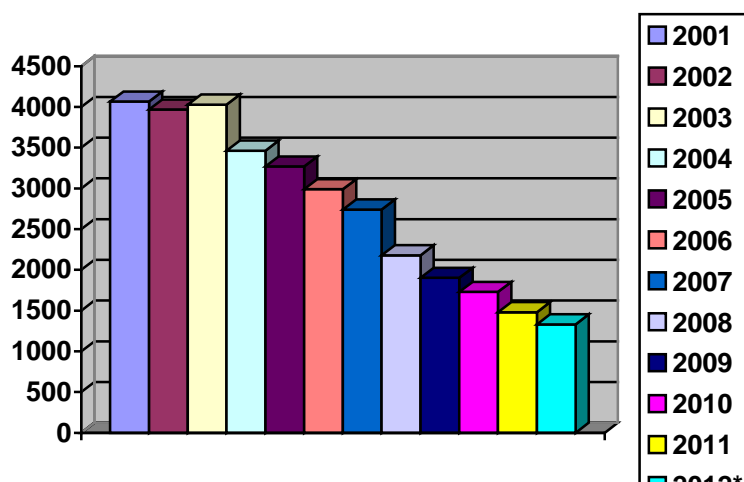
Según datos proporcionados por la Dirección General de Tráfico de España<sup>27</sup>, en el año 2011, hubo un total de 1339 accidentes mortales en España, un 13,5% menos que en el año anterior y un 60% menos que hace una década, con un total de 1.480 víctimas de tráfico, un 14,4% menos que el año anterior y un 65% menos que hace una década. Es decir, que en España hay 68 fallecidos por accidente de

<sup>26</sup> [http://www.oecd.org/document/0,3746,en\\_2649\\_201185\\_46462759\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/0,3746,en_2649_201185_46462759_1_1_1_1,00.html)

<sup>27</sup> [http://www.dgt.es/portal/es/seguridad\\_vial/estadistica/](http://www.dgt.es/portal/es/seguridad_vial/estadistica/)

tráfico por millón de habitantes que, y de nuevo se proporcionan datos oficiales de la DGT, es la quinta más baja de la Unión Europea, por detrás de Reino Unido, Países Bajos, Alemania y de Suecia, y una de las más bajas de la OCDE. En Francia, la cifra es de 69, en Dinamarca de 74, en Austria de 81, en Italia de 79, en Bélgica de 100 y en los Estados Unidos de 123 fallecidos por millón. Además, los datos provisionales del año 2012, predicen una nueva reducción de las víctimas en un 10% adicional respecto al año pasado<sup>28</sup>, dejando por lo tanto esta cifra alrededor de los 1300 fallecidos, casi 4000 menos que hace una década. Sin lugar a dudas la introducción del carné de conducir por puntos, y el endurecimiento de las sanciones de tráfico, pudiendo incluso acabar en condena a prisión ha concienciado a la población española.

Figura 5. Evolución de los fallecidos por accidente de tráfico en España



\* Previsión

#### Tópico Social 6 "España es un país católico"

La histórica asociación que de nuestro país se ha hecho junto con la religión Católica, carece en nuestros días de poca validez, no por opinión, sino por hechos<sup>29</sup>. Aún a pesar de la ruptura social con la Iglesia, cómo a continuación se va a proceder a demostrar con hechos, una gran cantidad de entrevistados seguían asociando a la sociedad española con la religión dirigida desde El Vaticano.

Según el barómetro publicado por el Centro de Investigaciones Superiores, publicado en Marzo del año 2012<sup>30</sup>, el 73,6% de la población se confesaba católica al ser preguntada por su religión, frente al 23,3% que respondían ser agnósticos o ateos, sin embargo el 58,7% de los encuestados respondían no asistir nunca o casi

<sup>28</sup> Elaboración propia.

<sup>29</sup> Véase Azcona Pastor, José Manuel *La España de la Modernidad* Madrid, Dykinson, 2005.

<sup>30</sup> [http://datos.cis.es/pdf/Es2935mar\\_A.pdf](http://datos.cis.es/pdf/Es2935mar_A.pdf)

nunca a misa o a los oficios religiosos, frente al 16,4% que declaraban ir varias veces al año, 9,3% alguna vez al mes, 13% casi todos los domingos y tan sólo el 1,6% varias veces a la semana. Es decir, que tan sólo el 23% de los españoles confiesa ser practicante, mientras que el 77% asiste esporádicamente a misa. A estas estadísticas hay que añadir, que tan sólo el 10% siguen las recomendaciones del Vaticano en su vida diaria, y lo que es aún peor, la Iglesia Católica es una de las instituciones peor valoradas por los españoles con un 4,4 sobre 10, aunque también se aprecia, una mejoría de esta imagen debido a la fuerte labor social que está realizando en la difícil situación económica que se está viviendo en el país en estos momentos.

#### Tópico Social 7 "España tiene una sociedad clásica"

Antes de empezar a analizar este tópico social, cabría dejar bien claro lo que se entiende por una sociedad clásica. Se tomara este concepto en cuanto se refiere a una unidad en la que, y según lo establecido por el Concilio de Trento (1545-1563), un hombre y una mujer se unen en santo matrimonio, y tienen descendencia, en un número bastante alto, a una edad relativamente temprana, por lo que también se tienen los nietos alrededor de los 50 años de edad. Pues bien, este concepto relatado de sociedad clásica sigue siendo aplicado a la sociedad española por una amplia parte de los extranjeros a los que se han hecho el estudio, ya que 6 de cada 10 tienen todavía este concepto sobre la familia de nuestro país, muy unido, por cierto, al tópico social 6, en el que se decía que España era un país muy católico.

Disecionando este tópico por áreas y empezando por la familia, se vuelve a oponer las ideas a los datos estadísticos, para de nuevo volver a refutar una imagen falsa de nuestro país. En el año 2010, y según los últimos datos oficiales publicados por la Unión Europea<sup>31</sup>, en España hubo un total de 165.641 matrimonios, lo que viene a suponer un 3,60% de tasa nupcial, que es la tercera más baja de la Europa de los 27, tan solo superada por Eslovenia con un 3,20, por Luxemburgo con un 3,52 y por Hungría con un 3,46, y la más baja de la Europa de los 15, junto con Portugal, que tiene la misma cifra que España. Es decir, que en nuestro país las parejas se casan cada vez menos, habiendo bajado significativamente el porcentaje en los últimos diez años, ya que en el año 1998 estaba en un 5,21.

Este dato contrasta significativamente con la presencia y la aceptación de la figura del divorcio en la sociedad española desde, sobre todo, el año 2000, con nuevas leyes de divorcio "express", que hace que España sea uno de los países en los que el

---

31

[http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics\\_explained/index.php/Marriage\\_and\\_divorce\\_statistics](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Marriage_and_divorce_statistics)

trámite de la ruptura matrimonial sea más sencillo y rápido. Volviendo a los últimos datos publicados por la Unión Europea<sup>32</sup>, en el año 2010 hubo un total de 102.690 divorcios, la segunda tasa más alta de la Unión Europa tan sólo superada por Alemania. Lo que supone que en España por cada diez matrimonios, seis acaban en ruptura. Aunque este dato no sobresalga de la media de la Unión Europea, sí que es significativo el cambio social que ha habido en nuestro país respecto al divorcio, y cómo ha pasado a estar aceptado y a ser parte de la sociedad española, mientras que hace apenas diez años, es decir, en el año 2001, la tasa de divorcios en España era de 1,8 por cada 10 matrimonios.

Respecto a la natalidad en nuestro país las cosas también han dado un vuelco significativo en la última década, como consecuencia también de los datos aportados con anterioridad. España ha tenido el dudoso honor durante muchos años de ser el país con menor tasa de natalidad del mundo, con 1,24 hijos por matrimonio en el año 2001 y 1,26 en el 2002. Debido a la masiva entrada de inmigrantes en el territorio español, la tasa de fertilidad llegó a mejorar llegando a estar en 1,46 en el año 2008. En los últimos años, y de nuevo debido a la crisis económica que nuestro país, al igual que nuestro entorno, está sufriendo, ha hecho que muchos de los inmigrantes tengan que volver a sus países de origen, haciendo que la tasa de fertilidad vuelva a caer a 1,38 hijos por matrimonio, volviendo a poner a nuestro país en el furgón de cola de los países de la Europa de los 15, siendo tan sólo superada por la vecina Portugal con 1,36 hijos<sup>33</sup>. Es también digno de mención en este apartado el número de nacimientos fuera del matrimonio, es decir, de parejas no casadas, o de padres solteros. De nuevo, y según los datos publicados por Eurostat<sup>34</sup>, en España el 33,1% de los bebés nacidos en nuestro país fueron concebidos fuera del matrimonio, es decir 1 de cada 3. No es una cifra muy alta en comparación con los países del centro y del norte de Europa – lejos del 64% de los islandeses o del 54% de los noruegos, pero sí que es reseñable, que en apenas diez años esta tasa se ha casi duplicado nuestro país, ya que en el año 2000 era de 17,7%, y menor del 10% en el año 1990. Es por lo tanto un cambio importante en la familia española en apenas dos décadas.

Finalmente y para terminar con este tópico cabe resaltar la modernidad de la sociedad española, como bien destaca el profesor Azcona Pastor en su estudio, y reflejo de esta modernidad es la situación social de las parejas homosexuales en nuestro país. España ha sido el tercer país de la Unión Europea en legalizar el

---

<sup>32</sup>

[http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics\\_explained/index.php/Marriage\\_and\\_divorce\\_statistics](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Marriage_and_divorce_statistics)

<sup>33</sup> Ibidem.

<sup>34</sup> Ibidem.

matrimonio entre parejas homosexuales, ya que esto es posible desde el año 2005, sólo habiendo sido adelantada en Europa por los Países Bajos (2001) y Bélgica (2003), y sigue siendo uno de los siete países europeos y de los diez mundiales donde los matrimonios y las adopciones de parejas del mismo sexo son legales. Siendo este un dato muy relevante, hay que destacar en este estudio el alto grado de aceptación que de estos matrimonios y adopciones tiene la sociedad española. España es el sexto país de la Unión donde las uniones legales entre parejas homosexuales son mejor vistas, con un 56% de su población aceptando esta situación y un 43% ven con buenos ojos la adopción de hijos por parte de estas parejas, estando la media europea en un 44% y 32% respectivamente. España se sitúa en este aspecto muy por encima de países como Alemania, Reino Unido Francia o Finlandia<sup>35</sup>.

#### Tópico Social 8 "Todos los españoles duermen la siesta"

No deja de ser un estereotipo muy arraigado a la imagen de España en el extranjero, y no es por lo tanto de extrañar que aparezca en esta lista de tópicos que los encuestados han respondido. Esta idea fuerza, además se ve apuntalada por el hecho del horario del pequeño comercio en España, donde normalmente permanece cerrado entre las 14 y las 17 horas.

Es de nuevo necesario recurrir a datos oficiales para poder comprobar si la idea que se tiene de nuestro país es cierta o no. Según un estudio de la Asociación Europea del Descanso (ASOCAMA), tan sólo el 16% de los españoles afirman dormir la siesta todos los días, el 3,2% los fines de semana, el 22% dicen adormilarse de vez en cuando y el 58,8% afirma no dormir nunca la siesta. Es por lo tanto, y de nuevo gracias a los datos, una imagen falsa de nuestro país, por datos estadísticos. Pero, ¿y comparados con Europa? En este caso España no sale tan mal parada como se podría pensar, al ser superado por tres países en esta clasificación. El país europeo en el que sus ciudadanos afirman dormir más la siesta es Alemania, en el que el 22% de su población declara acostarse en las horas centrales del día, seguido de la población del Reino Unido, que se sitúa en un 17%, y Portugal, que junto con España están en un 16%.

#### **Otros tópicos sociales de difícil cuantificación**

De la encuesta realizada a los alumnos Erasmus han salido una serie de Tópicos sociales, a los cuales el autor no ha encontrado datos para poder refutarlos, es

---

<sup>35</sup> [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/eb/eb66/eb66\\_highlights\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/eb/eb66/eb66_highlights_en.pdf)

más, en los dos casos que se van a exponer a continuación, los datos refuerzan las respuestas otorgadas por los encuestados.

#### A. *Los españoles no hablan inglés*

Es una de las opiniones más generalizadas entre los encuestados el hecho de que los españoles no hablen inglés, y por extensión ningún otro idioma extranjero, y de hecho los últimos datos oficiales disponibles no pueden más que, desgraciadamente, corroborar esta percepción que las personas entrevistadas tienen de España.

Según se desprende del Eurobarómetro 2830 del mes de Febrero del año 2010, publicado por el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS)<sup>36</sup>, tan sólo el 22,9% de los españoles tienen un manejo de la lengua inglesa que le permita su uso en las competencias tanto escritas como habladas. Según los datos proporcionados por el Eurobarómetro<sup>37</sup> siendo en este sentido estadísticamente el tercer peor país europeo, tan sólo superado por Turquía y Bulgaria. El porcentaje baja aún más con respecto a la segunda lengua extranjera más hablada, que en España es el 8% que tienen los hablantes del francés, y siendo ya muy poco significativa la proporción de hablantes de otros idiomas, tales como italiano o alemán. Es de todas formas significativo, que no es España el país con menor porcentaje de población hablando una lengua extranjera, ya que este dudoso mérito se lo lleva sin lugar a dudas el Reino Unido, ya que tan sólo el 14% de su población habla francés, y el 6% alemán, estando en porcentaje muy lejos del resto de países europeos.

#### B. *Los españoles son muy ruidosos*

Ya por último destacar otra idea muy difundida entre los entrevistados, y que de nuevo el autor del estudio no ha encontrado datos para poder refutar, es el hecho de que España es un país ruidoso. Según datos de la Organización Mundial de la Salud, dependiente de las Naciones Unidas<sup>38</sup>, España es el segundo país del mundo con mayores tasas de contaminación acústica, tan sólo superado por Japón. El caso de España es especialmente complicado, ya que esta contaminación acústica se da tanto por el día como durante la noche

### **Conclusiones**

En este estudio se han analizado los resultados de una serie de encuestas realizadas a los estudiantes Erasmus de la Universidad Rey Juan Carlos, y tras

---

<sup>36</sup> [http://www.cis.es/cis/open/cm/ES/1\\_encuestas/estudios/ver.jsp?estudio=10082](http://www.cis.es/cis/open/cm/ES/1_encuestas/estudios/ver.jsp?estudio=10082)

<sup>37</sup> [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_237.en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_237.en.pdf)

<sup>38</sup> <http://www.who.int/es/>



observar las respuestas obtenidas, se ha intentado por parte del autor el refutar los tópicos que sobre España tienen los alumnos que han contestado a dichas encuestas. Previo al análisis de los datos, se ha intentado hacer una clara y precisa definición del concepto de tópico, de acuerdo a las definiciones encontradas en diferentes organismos, e incluso el autor ha dado su propia interpretación. Con posterioridad se ha procedido a clasificar los tópicos en tres tipos: a) los tópicos de identidad: en los que el autor ha clasificado a España en una mezcla entre lo latino, lo hispano y lo árabe; b) los tópicos culturales: las fortalezas de España en el plano internacional, es decir, su lengua, su patrimonio, sus playas, sus museos y su climatología; y c) los tópicos sociales: que han sido identificados como los más peligrosos de los tres, ya que estos pueden solidificarse como estereotipos, y de ahí transformarse en verdades no certificadas.

De hecho se ha podido comprobar, gracias a la manifestación de los datos oficiales recogidos en el estudio de José Manuel Azcona Pastor "Las grandes transformaciones de la España Actual 1978-2008", que las ideas que los entrevistados tenían sobre los distintos aspectos analizados en esta ponencia. En primer lugar sobre la economía, en el que se ha podido constatar la importante posición española en el concierto económico internacional, siendo la duodécima nación en términos de producto interior bruto, y la decimotercera en la lista de países con mayor paridad de poder adquisitivo del mundo, según datos del Banco Mundial y del Fondo Monetario Internacional respectivamente. La concepción del trabajo que de España se tiene, no está ajustada a la realidad, pues es nuestro país en el que los trabajadores realizan una mayor cantidad de horas en sus puestos laborales al año, y el tercer país a nivel global, tan sólo superado por los Estados Unidos y Japón.

En tercer lugar el número de días de vacaciones, que como ha quedado demostrado con los datos presentados en la exposición, no es mayor que muchos otros países de la Unión Europea. En cuarto lugar se ha podido observar el los bajos porcentajes de acciones de delitos que hay en nuestro país, contrastando este dato con la muy alta sensación de inseguridad que el viajero que viene a España tiene. Con posterioridad se han considerado los datos sobre la seguridad vial y como ha mermado en una cifra importante tanto el número de accidentes como de víctimas mortales en nuestras carreteras, frente a la visión que hay fuera de nuestras fronteras de una mala conducción. Se ha proseguido a analizar la realidad religiosa y familiar de la sociedad española pudiendo mostrar con las estadísticas oficiales el cambio de modelo familiar que el país ha sufrido en la última década, y como los índices de matrimonio y de divorcio son, sino superiores, si al menos iguales que los existentes en los países del norte y centro de Europa. Para terminar con esta

sección de la ponencia incluso se ha podido desterrar la idea de que la siesta es más habitual en España que en el resto de países de nuestro entorno, colocándonos en la cuarta posición por detrás de alemanes, británicos y portugueses. Ya por último, se ha planteado aquellos tópicos de difícil cuantificación, tales como el conocimiento de las lenguas extranjeras en España o los niveles de contaminación acústica.

# THE PRESENCE OF IBERIAN AMERICAN CINEMA IN SPAIN

Eugenio García Pérez

Departamento de Idioma Moderno

*Universidad Rey Juan Carlos/Madrid/España*

---

## Introduction

Despite the fact that Spain shares a lot of aspects with many countries from Iberian America, such as the language, the common history, and an identity common to all the Hispanic way of living, which put these nations in a really close position, in a way that they called themselves brother countries. In this brotherhood, it is logical to think that the exchange of products, from a cultural perspective, is a two way road, which leads the contents across the Atlantic Ocean sideways. That is the reason why the intention of this presentation is to give a deep analyzes of the motion pictures done in South and Central America which are most successful and most popular in Spain. For this evaluation we will classify the films according to their nationality, as well as the topics which are relevant in their destinationn. Finally the criteria as to affirm that a movie has been successful in that country will be the amount of viewers and the money obtained in the box office takings. Through this brief general overview of the cinema done in this part of the world, we would be able to understand how successful is this cinema in Spain, despite the closeness of both geographical areas both in cultural and linguistic terms.

## Latin versus Iberian America

First of all it is crucial to settle down the differences and similarities in meaning among the terms Latin America, versus Iberian America, and the reason why in this chapter the latest is used to the detriment of the first. Although the difference is simple it is vital to understand the concept of this chapter. Whilst in the former the cinema from all the countries speaking both the languages of the Iberian Peninsula

are included, that is to say, that Portuguese speaking countries, such as Brazil are included, in the term Latin American, this country is excluded, as it is considered to be Spanish speaking countries. And nowadays there is no possibility to keep out Brazil from the features and the common identity of the South American continent, moreover in the times, where the whole geographical area is joint together in a economic and political body, such as the MERCOSUR, but also when in Brazil the learning of the Spanish language is obligatory in the secondary education, and where there is a lack of more that 11,000 teachers of Spanish. Although the term Iberian America includes both Spain and Portugal, in order to achieve the aim of this presentation, these countries will both be rejected, as the cinematographic relationship between Spain and Portugal would fill by itself a whole chapter.

### **Argentine cinema in Spain**

#### a. A global positioning

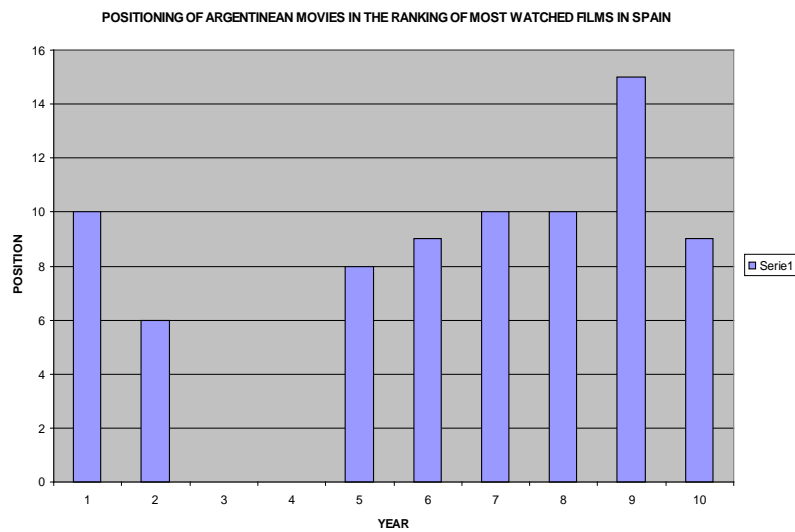
Without a doubt, Argentina is the South American country which has the second biggest number of films produced and released in theatres from all the continent, with a total of 601 films, and it is just behind the United States of America (1284) with a huge gap from the following countries in the list, such as France, in the third position with 220 films, Spain with 116 and Italy with 70 movies<sup>1</sup>. Regarding the rest of the countries in the area being analysed, as it will be seen later the difference is huge.

Compared to this exceptional figure of movies done in Argentina, the number of films which arrive to Spain is relatively poor, as in the period comprised between the years 2001 and 2010, only a 25% of the movies done in the land of Peron arrived to the Iberian country, which means only 160 Argentine movies were released. Furthermore, when the analysis is done in terms of the movies which managed to occupy a position in the top films ranking in theatres both by viewers or by box office sells, the list diminishes to a mere 10% of the total, that is to say, only 69 movies were in the most watched movies list of Spain.

---

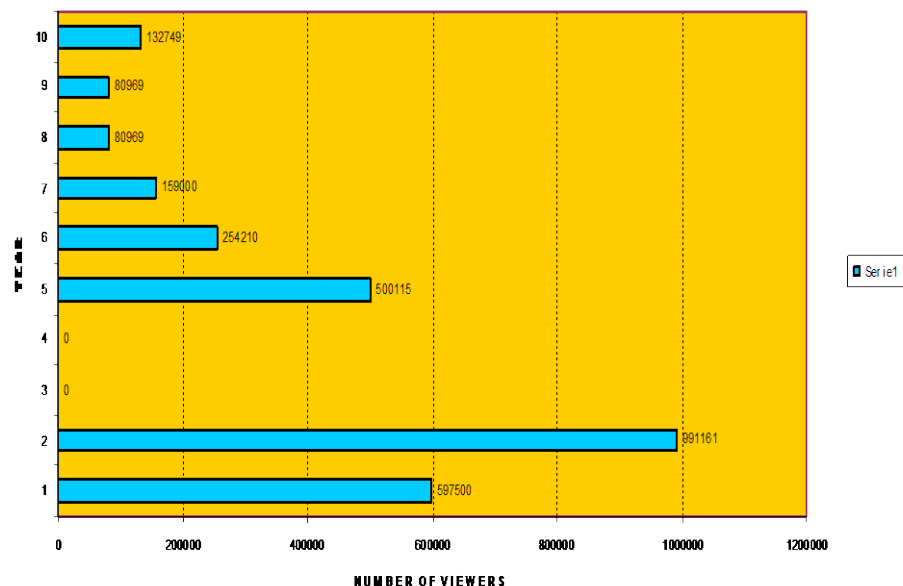
<sup>1</sup> De Izcue, Nora, Buquet Gustavo, Schiwy, Freda, Miller, Toby *Producción, coproducción, distribución y exhibición del cine latinoamericano en América Latina*, La Habana, Cuadernos Nuevo Estudio, 2009.

Figure 1. Number of Argentine movies in the Spanish theatres 2001-2010



The relevant figure which should be taken into account is the added audience or public which the movies of Argentina have had in this last decade, which is slightly over the 3 million spectators. Making an average figure of this statistic, the number of viewers per film is of 86,000, but as it will be stated in a few lines, this is not real and does not show the reality of the presence of the Argentine films in Spain.

Figure 2. Number of viewers of Argentine movies in Spain between 2001-2010



As shown in the chart above it would be unrealistic to make an average figure, as the one done before of spectators per year, as there are some years in which the number of the public going to see Argentine movies is around the million, such as it was in 2002, only 9,000 viewers away from this figure, or the years 2001 and 2005 when more than half million Spaniards went to the cinema to watch movies from

this country. On the other hand, as clearly stated in the graphic, there are two years in which the Argentine cinema was not present in the top ranking of movies in Spain, which were in the years 2003 and 2004, even though, in those years, more than 150 movies in total were produced and released in the country. So one might easily wonder what is the reason for this incredibly huge gap of viewers and relevance of the Argentine movies in Spain

#### b. Argentine themes in movies attractive to the Spaniards

Argentina has had a very interesting and deep history in the 20<sup>th</sup> century<sup>2</sup>, which goes from being the home to millions of Europeans – Germans, but especially Italians and Spaniards after the Civil War and World War II - to being ruled by one of the most charismatic couples of the contemporary history, Eva and Andrés Perón, evolving towards a military coup d'état, which many historians affirm to have had its weakest moments in the war against the British for the control of the Maldives Islands as to finally being one of the nations on the Earth with the biggest amounts of natural resources, but with a very controversial political class, which makes the population of this country to live in a state of poverty, not linked to the wealth and riches of the country.

As one might think, this very rich intrinsic background has been reflected in the Argentinean cinema, with a very special relevance of the period comprising the lives of the Peron matrimony, to the military coup d'état that this country suffered in the seventies, and to the most poetical characters of this historic event, the mothers of the second of May Square, who has been constantly denouncing the disappearance of more than thirty thousand Argentines during the 7 years that this stage of the history lasted. Another very attractive episode for the Argentinean cinema is the Maldives war, and especially the tragic effect that the nation suffered, especially from a psychological point of view. Finally the third episode very present in the cinema of this country is the so-called "Corralito", or the huge monetary crisis that the country suffered in the year 2001, where the population was not allowed to withdraw their savings from the banks, due to their lack of funds, which meant, basically, that the lifetime's savings of a country were lost.

Although these have been the most important themes of this land's cinema in the last decade, few of them have been relevant for the Spaniards. What is more, the historical themes for the public of the European nation have been something attached to the movie but it is not what they have looked for when watching a film

---

<sup>2</sup> See Azcona Pastor, José Manuel *Violencia política y terrorismo de estado en Argentina del totalitarismo de José Uriburu a la dictadura militar (1976-1983) una visión bilateral*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2010.

from Argentina, but the search of the imaginary that from the South American country the Spanish public has. The average Argentinean citizenship, according to the Spanish vision, is somehow proud, always speaking a lot, with that special accent with which they speak the language, very close to being a psychologist, or psychiatric doctor, and always wondering the fate of their nation. *The Porteño* (or a person born in Buenos Aires), has to struggle to survive, and fight against a unfair society, which according to them is a legacy of the Spanish empire, but according to Spain, is a historical problem by which the Argentinean people haven't known how to deal with. That is why films such as *Nueve Reinas* (The nine Queens), reflecting the picaresque and the struggle to survive, has been one of the most successful movies in Spain done in Argentina.

Another aspect of the cinematography of this country is the possibility to see a very wild landscape, untouched by the human hand, which is the idea that Spaniards have of all the south of Argentina, and that is why, movies such as *Caballos Salvajes* (Wild Horses) had some relevance in Spain. A third kind of movies which have had some relevance in the Spanish theatres have been the ones dealing with very deep and special feelings, the human touch, that all the societies need in order to survive, and to remind us the humanity of the population. That is the reason for the success of two movies in Spain, both *El hijo de la novia* (The bride's son) and *Kamchatka*. And in a fourth place, very close with the former one, are the movies telling us the normal life of the country, where little stories within the daily life of the cities and villages, but which in an general overview would not be highlighted or published by any newspaper. In this last category we could include movies such as *Familia Rodante* (Rolling Family) and *Bombón*.

#### c. Ricardo Darín

With very few exceptions, the biggest blockbusters of the Argentinian cinema outside its borders is due to the magnificent performance of the actor Ricardo Darín. And it is necessary to point out that the high performance of the movies featured by him, happens not only in Spain, but also in countries such as France, Italy and the United States. And far from being a coincidence, all the years that the Argentinian cinema did not appear in the most watched movies in Spain was due to the fact that this actor did not feature anything at all. Very briefly in this chapter we will talk about his most popular movies in Spain.

His first big blockbuster was the movie *Nueve Reinas* (The nine queens) shot in 2000, but released in Spain in 2002. According to the International Movie

Database<sup>3</sup> this movie managed to collect more than 2,2 million of euro in the box office with more than 473,000 admissions in the cinemas (more than 135,000 in France, 50,000 in the United Kingdom and more than 25,000 in Italy, The Netherlands and the United States). The movie deals with two professional con men, very different among them, who decide to team up in order to give the "Bank Job" of their lives, when they try to sell the replica of a stamp to a Spanish collector by a huge sum of money. Everything gets more and more complicated as towards the end of the movie, the characters find themselves immersed in the Bank crunch of the "corralito" not being able to cash in the cheque of the transaction. The plot of the movie is based on real facts obtained by the director of the movie, Fabian Bielinski, who used the confidences done by journalist and real con men. As to finish with this movie, it should be mentioned that a remake of *the nine queens* was done in Hollywood, but it was not half as successful as the original.

His second successful motion picture in the Spanish movie theatres was the movie *El hijo de la novia* (The Bride's son), which was shot the following year, that is 2001. The plot behind this movie is a very tender and endearing story, mixing moving narratives of the characters together with their own personal problems, which do not affect only to themselves, but also to those around them. This has been the most popular feature film from Argentina ever in Spain, with a total figure of 1,5 million spectators and with a total box office receipts of 7,2 million euro. Needless to say that besides the quality and the sentimentalism behind the stories of the plot of the film, the tremendous success of the movie was also a consequence of the feature movie mentioned above, *The nine queens*, put the actor Ricardo Darín in a privileged position in the cinema sphere in Spain.

The subject matters of *The bride's son* were the main reason for the popularity of the movie. The first one is the mental disease that the main female character suffers during the story. It is one of the first times that the Alzheimer illness was dealt with visually, including all the consequences that this sickness had on the whole family life. The disruption of the mental disease leads back the life of her husband, giving all his attention and importance he couldn't give to her before. The second issue this movie is about is the difficulty and the tensions of life. The problems that the modern man have to face, such as having to merge the business together with the family and the personal life of the character. As life goes through, the balance of the mixture becomes more and more complicated.

The third popular movie in which Darín took part was *Kamchatka*, produced and released in 2002. This movie has been the one and only incursion that the actor has

---

<sup>3</sup> [www.imdb.com](http://www.imdb.com)



done in the subject matter of the Argentinean dictatorship of the end of the seventies and the beginning of the eighties. But the reason of the social acceptance of this movie in Spain, compared to the big number of films done in this topic, further than the appearance of the actor being discussed here, is the projection of a very human story in contrast to a completely dehumanized society, in which there is no place for the feelings of children. The plot is centred in the story of a ten year old boy, who is in danger of being kidnapped due to the social position of his parents, both with very liberal professions, and therefore not supporting the coup d'état. This situation was a very common one during these years, and more specifically in the big cities, such as Buenos Aires, Córdoba or Rosario. For this reason the family of the boy has to hide away in the countryside, having to leave behind all their lives – friends, school, belongings, etc. Again the third movie in a row by Darín which went beyond the half million spectators in Spain and more than 2 million euros in the box office receipts.

As stated before, the dependence of the success that the Argentinean cinema might have in Spain is highly linked to the appearance of the actor being discuss here. The evidence for this, resides in the fact that during the years 2003 and 2004 Darín did not take part in any film at all. Coincidentally during these two years the figures of spectators and the box office receipts regarding movies from this South American country dropped drastically, disappearing from the top 50 position ranking of the most featured movies watched in our country. Such is the case, that all the organisations which work recollecting these figures, do not mention any movie in their listings. Being this not enough evidence as to support the idea of the subjection of the Argentinean cinema to Ricardo Darín, one should take into account that the following year, that is 2004, when another movie is back to the top lists, and once again, the famous actor is featuring in it. This film was *Luna de Avellaneda* (Avellaneda's Moon), which scored a total of 346,000 spectators and more than 1,5 million euro in the box office.

The last two most watched films by Darín have been *El secreto de sus ojos* (The secret in her eyes) and *Un cuento chino* (A Chinese Tale), both of them having had more that half million spectators in the movie theatres and takings over three million euro. The international recognition of the first one is unquestionable, as it received, amongst many other awards, the best foreign film Oscar by the Hollywood Academy. The movie has a perfect plot from a narrative point of view, mixing flashbacks, and crossed realities, both between different characters, but also, within the own characters. It is a metaphorical voyage to the discovery of what the human being is able to do for revenge, putting into images what the Greek philosopher Plauto said "man is wolf to man". On the other hand, the former

one *Un cuento chino*, is a story of survival and mutual understanding between two people each of them from the furthest corner of the planet, who happen by chance to live together.

#### d. Argentine cinema besides Ricardo Darín

Against to the recurring thought of “the cinema of a country cannot be just one actor or director”, this is the case of the situation of this industry in Spain. The popularity of the movies in which Darín do not feature, is really poor, and its performance in terms of number of spectators and the takings obtained still more irrelevant. However, there are some titles and directors which might be mentioned, as they have had some significance in the Spanish cinematographic sphere, but as highlighted before, these names are far away from the productions featured by Darín. The only Argentinean movie in which Darin has not appeared collecting more than a million euro in the Spanish box offices has been *No sos vos, soy yo* (It is not you, but me) which is a comedy involving affairs and flirting. The most popular director from the South American country in Spain is Carlos Sorín, whose movies have had some social acceptance, although not having received the approval in the movie theatres. His latest four movies *Historias mínimas* (*Minimal Stories*), *Bombón el perro* (*Bombón the dog*), *Maldeamores*, *La ventana* (*The window*) and *El gato desaparece* (*The cat vanishes*)

### **Mexican cinema in Spain**

As it was stated at the beginning of this presentation the country which has managed to export the biggest number of productions across the ocean and which also produces the most in South and Central America is Argentina, and the second country, but to a very long distance from the Patagonian one is Mexico. Compared to the 601 movies of the former, the latter’s industry releases only eighty feature films. So even though the gap between these two countries in number is large, surprisingly enough, the relevance of the movies of this Central American country could be stated as superior as from the productions coming from the South. This fact is explained thanks to the ability of the sector of this country as to work in joint productions, both with the United States of America as with Spain. Being able to have popular worldwide celebrities or very well known local faces has managed to give the products coming from Mexico a very good commercial image, pushing their titles to the first places of the rankings in all the markets. Such is the case of the most well known production coming from this nation, *Babel*, produced and released in 2004, featured by one of the most popular actors in the planet, Brad Pitt. *Babel* deals with four intermingled stories, whose main protagonist in belong to a different

race in each part. Needless to say its tremendous success from the number of spectators point of view as well as takings from the box office.

Regarding this joint production method together with the Spanish film industry, the system used has been quite intelligent, from our point of view. Although the capital invested had its origins from Mexican hands, the main roles of the movies were developed by local actors, making this mixture a complete achieving of the goals aiming at. The 2010 production *Biutiful* led by Javier Bardem, is a clear example of what has been remarked before. This motion picture was very well received among the public in the Hispanic cinemas. Another two illustrations of our theory are *El laberinto del Faunio* (Pan's Labyrinth) (2006) and *Y tu mamá también* (And your mother too) (2001) two Hispano Mexican productions with a very acclaimed Spanish actress, Maribel Verdú, who made that these movies were very well received in her country, as she was already beloved by her public. A final example of this methodology of production is the film *Las vidas de Celia* (Celia's lives) (2006), with Luis Tosar and Nanjwa Nimri leading the main roles of the plot.

As to finish with the analyses of the film industry of this country, we shall stop and speak in detail of the only one hundred per cent Mexican movie which has made its way through the top positions of the listings. This movie called *Amores Perros* (Love's a bitch), managed to have over three hundred thousand spectators in our country, with total takings of more than 2,5 million euro. The outline of the story is divided up into smaller narratives, all of them related somehow to dogs. But all of the parts of the movie show the miseries and the worse part of the society, notwithstanding the social status or level of the characters, going from the opulent to the homeless. When released, back in 2000, *Amores Perros*, was scrutinised as very cruel movie, showing hurting images of damaged animals, in spite of the fact that at the starting credits it is vouched for ensure that during the shooting no animal suffered any harm, although this warning seemed to have little effect on the criticism, heading to its banning in some western countries.

### **Brazilian cinema in Spain**

Albeit being one of the countries of the world, and for sure the one in South and Central America, with the biggest number of movie theatres, the number of feature productions done in this giant nation is quite scarce, either in the number of releases not to mention the quality of the films. So the number of motion pictures that from this country has arrived to ours is quite minimal, and our concern about their filmography is enclosed to the movies showing the misery, the poverty and the misfortunes of their society. It is quite normal to associate the image given in

the pictures, with the “favelas” or the very poor neighbourhoods in the outskirts of Rio de Janeiro.

The first of the three movies being examined here is *Estacao central do Brasil* (Central Station), produced in 1998. It is a heart-breaking road movie which shows for the first time at an international level the bottomless misery, indigence and penury of the Brazilian society, retreating from all the existing stereotypes of the country, such as the constant carnival in which they lived, the tropical sandy beaches and stopped from throwing off the scent of the happiness of its population that the foreigners had from this nation. Also it gave a very profound analyze of the religiousness of the peasants and the indifference and the struggle of survival against the mafias.

The second motion pictured being disseminated is *Cidade de Deus* (City of God), made in the year 2002, which gained more than 175,000 spectators in Spain, and takings over a million euro. Astonishing and hyper-realistic story of the quotidian life of one of the most perilous favelas in Rio de Janeiro, and the inner fights within the shack settlement in order to control the drug market of the city. A complex vision from the eyes of one of the boys who manages to stay clean of the mafias, and struggles to escape from the life of the commune.

Finally, and so as to close the dissection of the Brazilian productions we will remark the movie *Tropa de elite* (Elite squad), which deals with the same subject matter as *Cidade de Deus* but just from the opposite point of view, namely the perspective of the life in the shack areas as seen by a member of the elite police of Rio de Janeiro. Specially trained soldiers who have to raid in the shacks in order to stop the drug trafficking. However when being inside the raids they find themselves with worse combat equipment than the local population. This movie also shows the level of corruption within the local police, and how that image is extrapolated to all the security forces of the country, so all the member of this elite squad has to face this, and confront it socially.

### **The cinema of other countries**

As to conclude this presentation, we will mention some other important movies in Spain not belonging to the three countries which have already been referred to, that is Argentina, Mexico and Brazil. The first country that will be quoted is Colombia, whose most important presence in our cinemas was with the movie *Maria, llena eres de gracia* (Mary full of grace), produced and released in 2004, an extremely moving film depicting the story of a young girl whose economic situation

pushes her to take drugs in her stomach (71 balls of cocaine) into the United States, what in Spanish is called "mulero". An interesting and new perspective of the Colombian drug mafia, and how they threaten her to kill all her family if "something goes wrong". The situation gets worse, when she finds out that she is pregnant

Secondly we will briefly speak of the Peruvian cinema, from which we will highlight the title *La teta asustada* (The milk of sorrow), from 2009, which is a reflection in the present of the period before the arrival of the Spanish conquerors, as the characters of the movie speak in Quechua, the local language of the Indians and there is a constant mentioning of the ancestors traditions, one of them being la teta asustada, which describes the illness or the believe that the women who were raped during the terrorist war in Peru pass onto their babies through the milk of their breasts.

## **Conclusions**

Summing up what has been exposed in this presentation, the link between the idea of common language and interest in the culture of the Spanish speaking countries on either side of the Atlantic Ocean is not as valid as it might be thought. That is the reason why number of the movies produced in Central or South America which arrive to the Spanish screens is relatively small.

The first case analysed in the lecture has been the Argentinean one, a country who has produced over 600 motion pictures in the last decade, from which a mere 25% arrived to the cinemas of our country. And that from that percentage only 69 were in the listing of the most watched movies or the highest takings in the box office. It has been set very clearly that the fact that the actor Ricardo Darín features a movie, is a guarantee for the movie to be successful in our nation, giving as a proof of this the statistics of the takings of all the years, which diminish deeply in the ones when this actor did not appear in any movie. It has also been mentioned some other movies and directors which contributed a little towards the interest of the Spanish public to the films of that country.

Following Argentina, it has been depicted the situation of the Mexican cinema in Spain, which is slightly better than the previous country, due to the fact that most of the productions done by them are joint together with other nations, providing them with an international fame, from which their movies have benefitted. Such is the case of the collaboration with the United States in the movie *Babel*, being the movie from the country who has the biggest takings in the history. Also this

coproduction system has worked very well in our country, as using familiar faces, such as Javier Bardem, Maribel Verdú, or Luis Tosar, has pushed the films from this Central American land to the top positions of our theatres. And as to end up with them, a short note on the most popular Mexican films, not in a joint production, which was *Love's a bitch*.

Thirdly a short stop in the Brazilian cinema has been performed, as it is the second country with the biggest number of screens of the American Continent, only beaten by the United States, but whose production of motion pictures is quite poor both in number and in quality. It has been highlighted that the subject matters most attractive for the Spaniards that the cinema of this country can provide is the social situation of most of the population, which live in the poverty and the misery. The first movie to give the real image and to override the international imaginary that the overseas community had on Brazil was *Estacao central do Brasil*, soon followed by other two very succesfull titles, such as *Cidade de Deus* and *Tropa de Elite*.

Finally, a very brief word was given to movies shot in other countries different from the former ones, and very telegraphically explained about Colombia and Peru, countries which only provided a relevant movie each. The Colombian one is *María llena de eres de gracia*, telling the story of a young female who is force to use her body as to take drugs in the United States. And the Peruvian one was *La teta asustada* very intrinsic and intimate movie, showing the existing civilization and customs prior to the arrival of the Spanish conquerors.

# **LITERATURA HISPANOAMERICANA**

# LA DINÁMICA DEL COSMOS FEMENINO EN LA OBRA DE GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ

Majlinda Abdiu

Departamento de español

*Universidad de Tirana/Albania*

---

## Introducción

El presente artículo intenta un análisis reflexivo literario, poniendo de relieve el impacto evolutivo que ha presentado el inmenso y multicolor cosmos femenino en las letras del novelista colombiano Gabriel García Márquez. Dicho autor sistemáticamente ha expresado su inclinación por el cosmos femenino, para sentirlo con todas las oportunidades y conflictos históricos que conlleva: "Creo que las mujeres sostienen el mundo en vilo, para que no se desbarate mientras los hombres tratan de empujar la historia. Al final, uno se pregunta cual de las dos cosas será la menos sensata... En todo momento de mi vida hay una mujer que me lleva de la mano en las tiemblas de la realidad. Las mujeres conocen mejor que los hombres y en ellas se orientan mejor con menos luces".<sup>1</sup>

Las representaciones literarias de las mujeres buscan servir artísticamente al modelo marquesino para repetir los estereotipos de raza y sexo, de historia y mitología, folklore y ficción, romanticismo y surrealismo. Para justificar situaciones de dominación posesiva y desigualdad, de dependencia y discriminación, explotación a nivel nacional e internacional en América Latina. Me interesó el tema tras una lejana lectura mía titulada: *Gabriel García Márquez cuenta su vida*, recogida por el compilador Vicente Pérez Silva. Dicho escritor, describiendo la primera impresión de su llegada a Bogotá escribe: "Llegué a Bogotá en 1943 a las cuatro de la tarde. A la estación de la Sábana Bogotá es la ciudad que más me ha impresionado y que más me ha marcado. Era tarde. Una ciudad gris. Toda cenicienta. Con lluvia, con unos tranvías que cuando cruzaban por las esquinas echaban chispas e iba todo el mundo colgado. Todos los hombres estaban vestidos

---

<sup>1</sup> Gabriel García Márquez, *Vivir para contarla*, Barcelona, Mondadori, 2002, pág. 23.



de negro. Con sombrero, y no había una sola mujer... ¡No había una sola mujer en la calle!"<sup>2</sup>

La presencia real e irreal de las mujeres en la vida del escritor novelista, es sin duda la visión del pasado, presente y futuro, sin caer al vacío. Mujer fue la propia presencia de altura, sensación del frío-caliente, o mejor dicho del oxígeno. García Márquez se había históricamente convencido a sí mismo de que le costaba trabajo respirar. Y era absolutamente maravilloso ver la estación de Bogotá parecida a una mujer floja, como uno de los lugares más extraordinarios en todo el mundo.

Siempre leyendo la obra marquesina, siento en algún momento el palpito de Dios y de la creación, que te deja aflorar en la boca de la viuda de Monttel, uno de sus personajes femeninos más notables, como narró en el cuento del mismo nombre *¡El mundo está mal hecho!* Véase con detenimiento lo que dice en la página trece: "Quienes la visitaron por esos días tuvieron motivos para pensar que había perdido el juicio. Pero nunca fue más lúcida que entonces. Desde antes de que empezara la matanza política, ella pasaba las lúgubres mañanas de octubre frente a la ventana de su cuarto, compadeciendo a los muertos y pensando que si Dios no hubiera descansado el domingo, habría tenido tiempo de terminar el mundo"...."Había dejado de aprovechar ese día para no le quedaran tantas cosas mal hechas, decía. Al fin y al cabo, le quedaba toda la eternidad para descansar..."

Es una igualdad casi patética con las palabras de su abuela, hacia la increíble historia que contaba (según Daos Salivar, autor *Viaje a la semilla*, biografía de García Márquez). Su adorada<sup>3</sup> abuelita constituye sin duda un germinal en su carrera literaria, atribuyéndosela las características más destacadas de su memoria extraordinaria. Tales fueron la facilidad para la expresión escrita, la capacidad para la imitación y un acervo lexicográfico considerable, cuya fuente original había sido el diccionario de su abuelo y los abuelos mismos. La base de ficción e imaginación parecía lista. Había mucha imaginación frente a la fantasía. Márquez rescata el espíritu de fantasía, los juegos de las palabras, la creación de una novela abierta y el concepto de verosimilitud.

---

<sup>2</sup> Es un reportaje concedido al periodista Germen Castro Caicedo. Se publicó en *El espectador de Bogotá*, durante los días comprendidos entre el 16 y 23 de marzo 1977. G. G. Márquez cuenta su vida.

<sup>3</sup>Las historias ficticias, mitológicas, legendarias, casi surrealistas por parte de la abuela adorada y única, Tranquilita Iguarán, están testimoniadas en la biografía de Daos Salivar, autor de *Viaje a la semilla*, biografía de Gabriel García Márquez.

## Los tópicos temáticos

García Márquez es un gran narrador, pues trata los temas más convincentes para su público-lector, incorporado en toda su obra. Se siente vigorosamente comprometido con los personajes femeninos y acontecimientos. Tales son: el amor dinámico, reflejado en todo su abanico: sea físico, metafísico, virtual, utópico, demonizado, eterno, de interés, etc.; la soledad como una realidad histórica, una maldición eterna, un sufrimiento sin cura, un destino sin límites, un pasaporte de identidad personal e impersonal; el individualismo como filosofía de asociación del comportamiento; la decadencia y la decepción inevitables consecuencias de una sociedad podrida y descompuesta; la violencia como un reflejo de la destrucción total, sea íntima, social, económica, política, psicológica, existencial; el mundo aventurero lleno de intrigas, enfermedades, amores y locuras, viajes exóticos y muertes previstas; la religión, el poder metafísico de los sueños, la mitología, etc.

Todos resultan ser tópicos bien interesantes, reflejados en forma diferente y muy original del nuestro escritor. La originalidad de Márquez consiste en tener la habilidad de crear un sistema temático y lógico femenino atípico, por medio de dar características anormales a las situaciones y a las mujeres. Criaturas enamoradas con la vida y muerte, la maldición y gloria, la tierra y cielo, lo posible e imposible simultáneamente.

Las mujeres, madres, abuelas, hijas, niñas, nueras, prostitutas, vagabundas, esclavas, brujas, sirvientas, monjas, chismosas, casadas, enamoradas, solteras, viudas, mudas, ciegas, enfermizas, de todo tipo de clase y colores, son eternamente condenadas a la soledad. El olvido constituye una maldición histórica sin referencias. Es sinónimo de la ausencia impecable del amor. La soledad le da rostro y forma reconocible al mundo femenino. La soledad a que nos invita el vacío del texto no comunica, es oculta. Su naturaleza secreta es toda una reflexión sobre lo marginal y silenciado. Es toda una respuesta de lo céntrico, que se hace desde el lenguaje mismo del centro, sacudiéndolo. Y si en algún momento existió amor, terminará siendo rencor y soledad. El rencor como cambio de pura soledad. Es como si los sentimientos se fueran desdibujando con los años, hasta hacerlos indistinguibles entre las telarañas y el polvo, quedando tan solo una sensación de vacío, dejando un hueco que se siente sin saber que fue lo que se lo originó. Macondo arquetípico de Márquez, está presto de soledad de todos los rencores. Pues es irresistible y profunda hondura literaria de Amamanta. Solo en los últimos momentos de su vida, el rencor suyo hacia la vida se suavizó. Frustra el casamiento de Rebeca con Pietro Crespín, pero después orillar al suicidio con su negativa de

aceptarlo como esposo. Al final Amaranta muere, junto con su nombre y memoria...<sup>4</sup>

Esto lo expresa perfectamente Vargas Llosa al indicar el individualismo, el fatalismo, la soledad y el inmovilismo de Macondo. Allí forma parte una concepción pesimista de la propia existencia humana, dominada por "la visión esencialista del ser humano y de la historia" en la que "el hombre es una esencia anterior a su existencia, que la praxis no puede en ningún caso cambiar".<sup>5</sup> Así, las mujeres marquesinas se enfrentan metafóricamente con el olvido. Se perfilan como seres desesperados; mujeres proteicas, desfiguradas, despedidas, transfiguradas en mariposas, minerales, se zambullirán en las trampas del olvido. Pues el olvido también copia los caprichos y artificios de la memoria. Márquez es uno de los escritores posmodernos del siglo XX que mejor ha conseguido plasmar la desmembración de la realidad, marcado en el individuo de la época. En la obra titulada *La increíble y triste historia de la cándida Erendira y de su abuela desalmada* (1972), surge precisamente la dificultad de relacionar el desbordante humorismo de este relato con algún fondo serio. McMurry<sup>6</sup> sugiere que el relato constituye una inversión irónica del cuento de hadas tradicional: el Príncipe Azul libera a la doncella esclavizada, pero la pobrecita la rechaza y se marcha con el tesoro. De acuerdo con esta interpretación, creemos que la historia de Rendirá ofrece otra muestra del arraigado contra el romanticismo de García Márquez, ya visible pues en las páginas de *Cien años de soledad*.

Al contrario de Rulfo y de Cortázar, quienes parecen ver en el amor, la posibilidad de una reconciliación con la situación humana, ocurre otra cosa con nuestro escritor. El artista parece negar sistemáticamente tal salida a sus personajes, los cuales quedan al final como Ulises, dominados por la soledad, el temor, y el miedo. Una vez más, la acción en *La increíble y triste historia...* no lleva a ninguna parte. La triste Rendirá siente ver vidrio molido en los huesos. Por otro lado, el amor actúa a modo de filtro que transforma y subjetiviza tanto la aprehensión del objeto amado, como de la realidad circundante. De los extremos de la idealización a la divinización media solamente hay un corto trecho, el amor de las mujeres por sus propios hombres parece casi mistificado, salva sin dificultad. La pasión amorosa es una de las principales obsesiones narrativas. Podemos recordar además, toda una serie de personajes, cuyo objetivo único en la vida se limita a la consecución de un solo fin: entregándose a la tarea de una dedicación y un apasionamiento, que les convierte en verdaderas héroes insensatos.

---

<sup>4</sup> Emir Rodríguez Monegal, "Novedad y anacronismo de *Cien años de soledad* en Homenaje a Gabriel García Márquez", ed. Helmy F. Gil Omán, Nueva York, 1972, págs. 34-37.

<sup>5</sup> Mario Vargas Llosa, *García Márquez, historia de un suicidio*, Barcelona, págs. 270-274.

<sup>6</sup> McMurry, George R. *Gabriel García Márquez*, Nueva York, 1977, pág. 112.

“Pero en el desorden de la salida se sintió tan inminente, tan nítido en el tumulto, que un poder irresistible la obligo a mirar por encima del hombro, cuando abandonaba el templo por la nave central, y entonces vio a dos palmos de sus ojos los otros ojos de cielo, el rostro lívido, los labios petrificados por el susto del amor...”

En *El amor en los tiempos del cólera*, (1985) Márquez se propone un tipo de literatura más popular. Cabe atribuir el origen de la tendencia, considerada posmodernista a incorporar elementos “pop” en su narrativa literaria. Finalmente ha mostrado que existen varios niveles de lectura en *El amor...*<sup>7</sup>. Probablemente el tema central en el que resultan ser incluidos los personajes es el amor físico, a diferentes edades y en diferentes situaciones. Tenemos pues el matrimonio de Fermina Daza y Juvenal Urbina, y la infatuación de Florencio Arias. Ese muy joven se rapo con un rastrillo el cabello que todavía no se le caía, hasta que decidió dejarse el pelo más largo, para que atravesara su cabeza. Usaba lentes porque padecía de miopía, sufría de estreñimiento crónico. Su vestimenta era muy sombría y lo que hacía parecer más viejo de lo que era. Le encantaba escribir, leer poemas del amor. Locamente enamorado de Fermina Daza. La guapa llevaba ojos almendrados, con pelo largo color de miel y siempre se peinaba con una sola trenza. Era una chica de buena familia, esposa de Juvenal Urbina. De joven vivió un inocente romance con Florentino Arias. Le gustaban mucho los animales y las flores. Tenía el don de reconocer el olor de cada persona en cualquier lugar. Su amor de adolescente dura más que el tiempo propio, el cólera, el matrimonio, la vejez, las enfermedades. Solo llega a su consumación física después del medio siglo de espera, cuando los amantes han sobrepasado sesenta años. Un párrafo clave, establece el contraste entre la vida matrimonial y el amor verdadero de las esposas marquesinas:

“Solo ellas sabían cuanto pesaba el hombre que amaban con locura, y quizá las amaba, pero al que habían tenido que seguir criando hasta el último suspiro, dándole de mamar, cambiándole los panales embarrados, distrayéndole con engaños de madre para aliviarle el terror de salir por las mañanas a verle la cara de la realidad. Y sin embargo, cuando lo veían salir de la casa instigado por ellas mismas a tragarse el mundo, entonces eran ellas las que se quedaban con el terror

---

<sup>7</sup> Robin Fidan, “A prospective Post-Script: A Propos of “*Love in the Times of Cholera*”, en Richard Cardwell y Bernard McGuire, *Gabriel Garcia Marquez, New Readings*, Cambridge, Universidad , 1987, págs. 191-205.

de que el hombre no volviera nunca. Eso era la vida. El amor, si lo había, era una cosa a parte: otra vida".<sup>8</sup>

Otro retrato del amor se nos descubre según un amargo tono en *Del amor y otros demonios* (1994), contribución de García Márquez a la novela histórica y además precisamente al ramo de ella que pretende relevar un nivel más hondo de la verdad del que encontramos en la historia académica y oficial. Se visualiza la historia trágica de una chula como es Sierva María con el cura del pueblo. Se enamoran, pero no consiguen encubrir su pasión. Sierva María al final se encuentra alejada, encarcelada, maltratada, muere "de amor". La crítica de la mentalidad de la época, constituye uno de los procedimientos temáticos esenciales. "Es imposible —escribe Sarah de Mojica— desprendernos de una lectura que ve en Sierva María el emblema de la cultura híbrida y liberadora de Caribe".<sup>9</sup>

El problema para el escritor es el de denunciar la mentalidad del periodo, sin dividir sus personajes en simpáticos o antipáticos. La misma novela está llena de ambigüedades. En primer lugar, Sierva María colabora con el intento de declararla poseída. Luego, su papa evoluciona desde el odio hacia su hija hasta el amor y compasión. Ciertos acontecimientos, sobre todo el suicidio del Padre Aquino, el único sacerdote capaz de ayudar a Sierva María, quedan sin explicación. No todo del *Amor y otros demonios* tiene que ver "con el mundo opresivo en el que nadie era libre".<sup>10</sup> El tema del amor puro, resulta universal y único en la obra. El sacerdote Cayetano es el testimonio de su capacidad de amar. Pero su conclusión de que amor en esta novela representa "el camino de la reivindicación, la justicia y la felicidad individual", parece ajena. Por otro lado, obra afirma lo contrario del amor. "El amor es un demonio entre otros en el mundo esclavizado casi por completo. En *Amor en los tiempos del cólera*, García Márquez tiende a parodiar el amor romántico y en *Amor y otros demonios*, lo demoniza artísticamente. El escritor colombiano trata de introducirse en el mosaico socio-psicológico del amor femenino, guardando la belleza pura, la generosidad, la virtud humana enfrente del dolor y pérdida sin fin. Por ello, las protagonistas artísticas de Márquez confían en el mundo de los sueños y ficciones. Así tocamos el hecho cuando un puro sueño está convertido en un objeto narrativo y que implica como iniciadora una mujer. Consiste en la reproducción narrativa de unos sueños, que se relatan, como de hecho ocurre en la realidad no literaria, desde el estado de vigilia. La narración se produce dentro del sueño. Parece que el lenguaje que usan las mujeres

---

<sup>8</sup> Gabriel García Márquez, *El amor en los tiempos del cólera*, Bogotá, Oveja Negra, 1985, pág. 278.

<sup>9</sup> Sarah de Mojica, "Lugares de memoria" en Carmenas Klein (ed.), *Apuntes sobre literatura colombiana*, Bogotá, Ceiba, 1992, pág. 143.

<sup>10</sup> Gabriel García Márquez, *Del amor y otros demonios*, Barcelona, Mondadori, 1994, pág. 21.

marquesinas estuviera hecho para contar historias, para cambiar el mundo aterrador, para sumergir al hombre, sin que se de cuenta en los valles confortables del sueño. Como si de un gran calidoscopio se tratase que mostrara la realidad de los trozos de colores, pero ordenados en vistosos encajes, mágicos, cambiantes, multiplicados por los engañosos espejos.

En *Crónica de una muerte anunciada*, (1981) recordamos la figura de la madre llamada Placida Linero, muy pacífica, tranquila. Capaz de interpretar los sueños ajenos aunque no veía lo que realmente significaba el sueño que tuvo Santiago, su hijo, el día en que lo asesinaron. Ella fue quien le cerró la puerta de su casa a su hijo, cuando era perseguido por los gemelos Vicario. Trágicamente, pensaba que su hijo estaba dentro (porque así lo dijo Victoria Guzmán). Lo único que intentaba la madre, era proteger con todas sus fuerzas a su hijo de la muerte. Se visualiza como una protectora al lado metafísico, pero no físico.

En *Cien años de soledad* (1967) el mundo virtual de los sueños femeninos, parece convertido en una pura ironía literaria, logrando personajes grotescos y de dimensiones trágicas. Se encuentran "sólo en sueños "y estos son grandes separaciones entre el olvido y ellos, como el pez de oro que los Buendía fabricaban en su taller. Realmente el miedo de la vida es no poder repetirla. La única manera femenina de soportar es: el humor transgresivo a través de los sueños. La muerte se ve alegóricamente mediante una lluvia de flores. Remedios la Bella aparece asciendo al cielo colgando de una sabana. Las protagonistas forman parte en un experimento mágico de encararse a la muerte. Igualmente como los hombres, ellas son monstruosamente vivas, debido al individualismo que les aísla.

Las mujeres en la novela marquesina son religiosas estrictas. Sabemos que uno de los grandes atributos de García Márquez es no haber olvidado los orígenes católicos de su perspectiva sobre la vida. Dicho sentimiento religioso de la vida, es de gran importancia en su creación literaria, aunque en general este sentimiento se ha interpretado más desde punto de vista de la conciencia mítica, del realismo mágico o de un famoso talento por los presagios. Precisamente la mitología que cabe suponer en la narrativa marquesina, es literaria. El mito mismo de la creación y de su descifrado, el famoso manuscrito de Melquíades forman el límite y término de su propia coherencia. Una muchedumbre de mujeres marquesinas en su narración lleva preciosos calendarios con llavecitas doradas, en los que su director espiritual había marcado con tinta morada fechas de la abstinencia venérea. Respetan la Semana Santa, los domingos de Dios, las fiestas de guardar, los primeros viernes, los retiros, los sacrificios, y los impedimentos cíclicos. Su anuario quedaba reducido a cuarenta y dos días desperdigados, en una mañana de cruces moradas. En un

modo ejemplar e impresionante encontramos en *Cien años de soledad* una suerte de parodia del mito bíblico de Eva y Adán. La Eva literaria y muy transgresiva, es la famosísima Úrsula, representante personalizada del cosmos femenino en la novela.

La pareja bíblico-literaria vive sin pecados. Digna del jardín bíblico del Edén, vive sujeta a una prohibición sea sexual o carnal. Después sucede el éxodo y la maldición que persigue eternalmente los Buendía. Así, viene un tono de "sarcasmo teológico", sobre todo en lo relacionado con las mujeres. Por ello, Remedios la Bella satiriza en cierto modo a la virgen. Ella carece de todo sentido y culpabilidad paseando desnuda, sin tener ningún miedo a sufrir una agresión sexual. Amamanta satiriza el ideal cristiano de la falsa virginidad; en Fernanda del Carpio se nos presenta una imagen deformada de la mujer cristiana tradicional.<sup>11</sup>

### **En el laboratorio artístico, estereotipado**

Solemos leer la narrativa de lo que se ha dado en llamar el "boom" hispanoamericano como la creación de una realidad textual del propio continente. El lector hispano "incierto en cuanto a su identidad profunda, según Julio Cortázar, empezó a conocer...una literatura próxima y por decirlo así personal, en la que se miro como en un espejo".<sup>12</sup> Estas palabras de Cortázar perfilan lo que va a ser a continuación del objetivo en mi estudio: el análisis del "reflejo" de este espejo en el que los lectores de la narrativa del siglo XX se han mirado. Se trata de las representaciones femeninas estereotipadas en las letras marquesinas.

Empezamos con la posición desde la que se enuncian los textos del escritor. Me refiero a la existencia de una cadena de proyecciones que une las percepciones "occidentales" del continente latinoamericano. Explorando la narrativa, seguimos cual es la respuesta a estas percepciones desde la posición de una de una mujer. Mi curiosidad se relaciona con la observación de ciertas contradicciones dentro de las reflexiones, que son en gran parte de los casos, meta fricciónales. Me refiero a los modos de acercamiento social concreto, que no pocas veces en la historia de la literatura, ha funcionado con valores metonímicos. Márquez escribe sin limitar el universalismo literario. En algunos fragmentos, se perfilan claramente las posiciones que el escritor adopta respecto a "otro" diferente de la voz, por razones de sexo y raza. Las mujeres finas, delgadas, elegantes, bellas, no corren suerte bajo la pluma marquesina. En la hora de reseñar la producción artística e intelectual de las mujeres, la prosa marquesina generalmente precisa, clara,

---

<sup>11</sup> Julio Ortega, "*Cien años de soledad*", en Amster, *Asedios...* págs. 74-88.

<sup>12</sup> Julio Cortázar, "*Irrealismo y eficacia*", *Realidad*, 6, Buenos Aires, 1949, pág. 253.

contundente, se vuelve ambigua presentando combinación de condescendencia y alabanza.

Como sustenta la profesora Aranzazu Borrachero Mendíbil en el artículo *Estereotipos raciales y sexuales en la narrativa del "realismo mágico": la revisión crítica del "boom"*, en la revista *Ciberletras*, en su volumen dieciséis, que escribiendo a la negra, la pluma del escritor se apropia de la imagen femenina desde dos tradiciones que comparten muchos aspectos. Por un lado, la patriarcal del hombre que mira a una mujer con una carga considerable de erotismo: "viaja con todo el cuerpo, con la boca redonda y maciza, llena de una madurez frutal"; por otro lado, la del hombre blanco, el llamado hombre occidental, que se vale de las categorías del primitivismo- desarrollo para evaluar toda realidad distinta a la propia: "trae dos argollas a manera de aretes. Dos argollas falsas y poderosas que podían ser las que llevaron sus abuelos en la nariz". La proyección inicial del deseo que se ha convertido en humillación, pero termina con sombras de temor: "La negra sonrío regocijada, con una ancha y afilada sonrisa que le relumbra como un machete". Detrás de "la negra" siempre viaja un "indio". Este comparte la categoría del "sexo" con el autor, pero en ningún modo pertenece al mismo grupo social, como García Márquez se encarga bien de expresar a través de un discurso que parecería ocuparse más de una rareza botánica que de un ser humano: "...Es un ejemplar perfecto de estos hombres-mitad primitivos, mitad civilizados-que bajan de la Sierra Nevada de Santa Marta cargados de plantas medicinales y de formulas secretas para el buen amor... Liso el cabello y rabioso, este del indio deja pasar por su físico una violenta ráfaga de caballo".

Márquez se distancia y se diferencia de la "negra" y del "indio", colocándose en la posición de un observador masculino, civilizado y blanco, aspectos que cobran mayor relieve cuando "negra" e "indio" se enfrasan en una animada conversación en la que vuelve a entrar la sexualidad. La imagen evoca prejuicios extendidos sobre la sexualidad incontenible de las mujeres y los hombres de color, prejuicios, frecuentemente aplicados a todo el continente latinoamericano. No cabe duda de que dentro de lo universo literario del escritor la realidad se clasifica y separa sin conflicto aparente en: masculino y femenino, raza "blanca", y "otra razas", y de esta separación asegura un orden.

### **Sinopsis de la presencia femenina en la narrativa de García Márquez**

Tal y como analiza, y seguimos de forma estricta por considerarlo totalmente acertado en su enfoque la profesora Aranzazu Borrachero Mendíbil, en el artículo *Estereotipos raciales y sexuales en la narrativa del "realismo mágico": la revisión*



*crítica del "boom"*, en la revista Ciberletras, en su volumen dieciséis, desde los primeros cuentos, relevancia importante en la relación que se establece entre las figuras maternas y los hijos. En *La tercera resignación* (1947) la madre cuida del cuerpo de su hijo en estado vegetal; le construye un ataúd lo suficientemente grande para permitir el crecimiento de sus miembros; lo mide para asegurarse de que todavía está vivo; lo huele para constatar su muerte cuando deja de crecer. El cuento está plagado de mórbidas imágenes kafkianas que se repitieran en *Eva está dentro de su gato* (1948). Eva experimenta con su cuerpo como un propio organismo invadido de insectos nacidos "en el vientre de la primera madre que tuvo una hija bella". El pecado de este personaje consiste -evocación del pecado de la mítica Eva- es su belleza, que le llega a doler "físicamente como un tumor o como un cáncer". Como la madre del cuento anterior, Eva tiene un hijo muerto, enterrado en el jardín y convertido en fruta por los procesos de la descomposición del suelo y de nutrición de las plantas: "Sabía que el niño había subido hasta los azahares y que las frutas del próximo otoño estarían hinchadas de su carne..." .Lo que Eva nace desde su estado difuso de conciencia que acaba con la muerte, es comerse precisamente una de estas frutas. Extraña reescritura del mito adánico, en que las madres devoran a sus hijos. La Eva o el Adán bíblicos, metamorfoseados en naranjas. No todas las mujeres de cuentos márquesenos resultan ser antropófagas, pero casi todas presentan dimensiones enigmáticas y amenazantes. Casi todas están unidas a la casa, recinto de la angustia y de la alucinación artística del cuento postmoderno hispánico.

En los cuentos anteriores la figura de madre constituía la presencia en la vida del hijo, e iba asociada al origen y a la aniquilación. En este, la mujer es el espejo del deterioro y del absurdo de la vida de los hermanos. En *Monologo de Isabel viendo llover en Macondo* (1955), se configura definitivamente un personaje femenino que se va a repetir en pocas variaciones a lo largo de toda la obra de García Márquez. La casa sigue siendo el escenario en el que se desarrolla la existencia, viscosa como la lluvia que la rodea y que borra las horas y los días, hasta crear en protagonista la sensación de un tiempo que retrocede. Hay silencio y laconismo como formas favoritas de comunicación. La insatisfacción raramente verbalizada, con su vida y la complejidad de las relaciones familiares, cargadas con el peso del pasado.

Las mujeres están asociadas al origen y la muerte, las que emergen en esta colección se ocupa de supervivencia de sus hombres y de sus casas. La presencia literaria femenil está compuesta de silenciosas, adustas, practicas mujeres en extremo (sin diferencia de edad, tipo, clase, cultura, belleza, color, gustos). Están en posesión de una clarividencia sorprendente, una determinación y resolución absoluta. La madre que se pone de luto riguroso en *La siesta del martes* (1962);

Las viudas que se encierran a esperar la muerte *La viuda de Montt el* (1962). La abuela y la nieta que viven en un pequeño universo de silencios, acciones manuales y rutinarias y soledades.

Como sustenta la profesora Borrachero Mendíbil, García Márquez va construyendo un universo de ficción, en el que los personajes femeninos resultan prácticamente intercambiables de unos relatos a otros. Este patrón presenta dos variantes recurrentes y artísticas. Por un lado, está el retrato magnificado de la mujer de la voluntad férrea: la Mama Grande, en *Funerales de Mama Grande* (1962) protagonista impotente que ha convertido la ingrata labor doméstica en un poder "real", material. Dicha figura exhibe las fuerzas de los personajes de los primeros cuentos y se levanta sobre los temores masculinos, que otorgan un poder limitado y destructivo a la mujer, que llega a romper con las limitaciones impuestas a su sexo. *Los funerales de la Mama Grande* (escrito en 1959 y publicado en 1962), inaugura una nueva etapa en el desarrollo del humorismo de este autor, dentro de la novela hispanoamericana moderna. Precisamente en este terreno narrativo, García Márquez opta por ridiculizarlo, sin amargura y agresividad, pero al mismo tiempo sin dejar que la regocijada deformación de la realidad haga olvidar el blanco de la sátira.

El corpus femenino en *Cien años de soledad*, (1967), centraliza la gravedad de todo el árbol genealógico narrativo<sup>13</sup>. Aquí las mujeres forman el inicio y el fin de los hombres. Como apostilla y sostiene Carolina Guerra en su monografía en internet *Una estipe condenada: Amor y desamor son extremos que alivian y provocan sentimientos*. Las mujeres son sexo, regazo, refugio, ilusión, aparición, presencia y destino. También son manifestación del poder y soledad. Con mujeres se inicia y termina la vida en el pueblo. Ocurre la desaparición del mismo. Tanto los hombres, como las famosísimas mujeres Buendía se consumen y desaparecen. Al unísono de ellas y ellos, desaparece Macondo, dejándonos la sensación de irrealidad de su existencia. Ellas crean a los Buendía. Sin ellas, no existiría el andamiaje del pueblo. El derroche viril alcanza límites fantásticos e hiperbolizados. El coronel Aureliano Buendía embaraza a cuarenta mujeres que se le presentan a lo largo de los 32 levantamientos armados que promovió. Rebeca apacigua, entre aullidos placenteros, al magnífico animal de José Arcadio. Aureliano Segundo se casa con Fernanda del Carpio, pero sigue con Petra Cortes, con el conocimiento y consentimiento de su esposa Úrsula es la Gran Madre. Amamanta es la madre sustituta. Pilar es la madre alcahueta. Remedios Moscote es la madre sacrificada.

---

<sup>13</sup> González Bermejo, Ernesto. *Cosas de escritores*, Montevideo, 1971, págs. 27-30.

Petra Cortes es la madre desbordada. Fernanda es la madre impositiva, exquisita. Así, cada una de ellas representa una versión de su poder maternal.

Las mujeres artísticas poseen un amor que no va recompensando sus esfuerzos de madre en el éxito de sus hijos. No les proporcionan las satisfacciones que una madre podría esperar y se ven adentradas en los oscuros pasillos de la soledad. Unos, porque son hijos productores de angustias y dolores de cabeza, como el coronel Aureliano Buendía. Otros, porque llevan sus dudas y rencores hasta el absurdo como Amaranta. O porque mueren muy jóvenes como la desgraciada Remedios<sup>14</sup>. Las madres constituyen el pilar en el que se sostienen los padres Buendía y donde resiste Macondo, pero los Buendía padres son también una presencia ausente.

Así, Macondo tiene como uno de sus símbolos el rencor. Es rencor que florece en la soledad de todos los habitantes. Úrsula por su parte se consume sin dolor, sin pena a pesar de su ceguera, mientras que Amamanta, transforma su muerte en un viaje de encuentro con los muertos del pueblo, a quienes les lleva cartas y saludos de sus familiares. Úrsula murió un jueves santo, a los ciento veinte años, y fue enterrada en una caja de zapatos. Tiempos después mueren los gemelos. La próxima huida de Santa Sofía de Piedad dejaría a Fernanda llena de ira, sin saber que ella pronto moriría.

Ilustran estas figuras, además, otro rasgo característico de las representaciones femeninas en la narrativa de Gabriel García Márquez. Las niñas y las adolescentes de sexualidad naciente e impetuosa. Sierva María en *Del Amor y otros demonios*, es una niña de ojos claros, poseedora de una cabellera rojiza que mide varios metros de largo. Es blanca de nacimiento, pero es negra por crianza. Es hija de nobles criollos, vive con las esclavas y la servidumbre de la casa. De aspecto virginal, puro, delicado, frágil, la niña baila como una esclava negra, canta como una yoruba y oculta un torrente de pasiones asociados con las etnias de color. Sierva María, por lo tanto, reúne las características de la belleza "casi europea" asociada a la espiritualidad y a la pureza que García Márquez describía con delicadeza (en el censo de sensualidad y primitivismo) de la mujer negra comentada anteriormente.<sup>15</sup> Sierva María es la mujer-ángel y la mujer-diablo. La combinación resulta fatal, como sugiere la imagen macabra con que se abre la novela: "una

---

<sup>14</sup> Mena, Lucila Inés. *La función de la historia en "Cien años de soledad"*, Barcelona, Plaza y Janés, 1979, pág. 59.

<sup>15</sup> Eugenia Muñoz, "La verdad en un caso de segregación e hibridación cultural" en Klein, ob.cit., pág. 95.

lapida rota en pedazos de la que brota "una cabellera viva de un color de cobre intenso".<sup>16</sup>

No es casualidad que la larga cabellera de "22 metros y once centímetros sobreviva a su personaje: es el testimonio *post mortem* de una sensualidad desbordante que la condena, porque Sierva María no solo cruza las fronteras conflictivas de la raza, sino también los ámbitos prohibidos de la sexualidad infantil, cuyo impacto aparece notablemente mitigado en la novela, tal y como afirma la profesora Borrachero Mendibil. Representación femenina suele pasar en *Del Amor y otros demonios*, aspectos contrapuestos de la realidad y sirven para relacionar elementos de categorías dispares: "un nuevo corte de pelo y un fuerte dolor de cabeza" (pág.82), "la calentura de los huesos y la ansiedad del alma" (pág.124), "los rizos de mono... Y el ritmo del corazón" (pág.134). Con este discurso encajado en moldes redondos y perfectos que nombran lo ambiguo y lo concreto, lo paradójico y lo racional, el respectivo artista crea un caos ordenado, una armonía caótica, difícilmente quebrantable, en sus aspectos dolorosos, que suelen aparecer descritos desde la mirada y la distancia afectiva del narrador.

Pero ¿qué ocurre con los personajes femeninos de García Márquez puestos a funcionar artísticamente? Sirven para abrir la narración, construir un cosmos socio-psicológico, son portavoces de problemas universales de la humanidad. Reflejos de un mundo frágil y sentimental, pero llenos con el pleno deseo de dar una segunda posibilidad a la vida misma, para desviar la enfermedad del planeta: la soledad. Así como el lector de García Márquez llegaba hasta Sierva María por el filtro de la mirada de un hombre, con pleno deseo e idealización: "la languidez de la mujer...", "la luz de las sabanas roza los senos y los pómulos de ella", "el chal de la seda y los cabellos oscuros caen con igual delicadeza". (pág. 12). En resumidas cuentas, todos estos personajes femeninos muestran el hecho más oscuro de la soledad humana.

## Conclusiones

La mujer personalizada artísticamente en la narración marquesina está plenamente incorporada con el lenguaje, la anatomía y autonomía escrita de la narrativa. La mujer marquesina le pertenece al realismo mágico, al referencial del discurso. En toda forma de verosimilitud la narrativa contemporánea latinoamericana está cumpliendo el acto creador: es darlo a todo ese material, a todo este pasado conservado en su mayor parte en la tradición oral, un marco novelístico, que implicó un atrevido salto, un abandono del punto de vista naturalista y una vuelta

---

<sup>16</sup> Gabriel García Márquez, *Del amor y otros demonios*, Barcelona, Mondador, 1994, págs. 20-24.

aplazada literaria. La mujer posee una maestría lingüística que comprueba la crítica del siglo XX: Márquez habla del amor. Las protagonistas del cosmos femenino escogen palabras, son capaces de tocar con certeza el pensamiento de los hombres y la intuición del mundo entero.

Con esta separación categórica de las maneras en que hombres y mujeres interactúan con la realidad, es lógico e intuitivo que el narrador deshaga precisamente uno de los propósitos de su propio discurso, a saber, subvertir los papeles asignados a los personajes femeninos en el discurso tradicional. Generalmente nos enfrentamos con mujeres de poder de seducción, poder dirigido invariablemente, hacia el hombre fuerte, protector y viril. Las relaciones entre estos hombres y mujeres se definen de acuerdo a patrones harto conocidos para todos los lectores, y por lo mismo, carentes de valor como instrumentos de cambio social.

Hablando de las mujeres, la narrativa marquesina oscila entre el eufemismo y la expresión directa, mostrando una ambivalencia que refleja incomodidad explorando estos terrenos, donde el prejuicio y el tabú son todavía señores. Los textos de Gabriel García Márquez se escriben desde una perspectiva "occidental" y "blanca". El autor asume su punto de vista masculino en el desarrollo narrativo femenino. Dichas representaciones artísticas se polarizan en dos tipos característicos: el de la mujer omnipotente, de poder limitado y aniquilante, y el de la mujer- niña, desposeída de toda voluntad, abusada, prostituida. La propia escritura descriptiva del autor hispanico, inspira la nostalgia, cuando se trata del universalismo del amor, dolor eterno y la compasión sincera. Mediante las protagonistas femeninas la tierra hispana genera el peligro de unificación de virtudes, de un ser modelo ejemplar, extraordinario, exagerado, utópico, quien está destinado aceptar la amarga realidad, soñando por lo real maravilloso.

La narrativa marquesina se asienta aparentemente sobre el polo de la mujer omnipotente. Así se repasan los estereotipos femeninos, tratándose de subvertir uno a uno. Son una larga serie de mujeres activas, dueñas de su destino. No obstante, la validez de esta inversión de roles, está puesta en cuestión por el relato mismo: las elecciones eróticas y los romances de estos personajes aparecen por situaciones de desigualdad, donde el hombre muestra su superioridad. La fantasía omnipotente en la que viven los personajes de Márquez, respeta en la última instancia, las jerarquías genéricas de la sociedad en la que vive el lector.

Al final, fijémonos en un punto fundamental: el cosmos femenino de García Márquez que convive con los colores de la vida, mejor dicho de una supervivencia existencial. Hay una caída física, pero no virtual. Esa última se convierte en una redención. A pesar del tono festivo, trágico, cómico, grotesco, policíaco, surrealista,

de *lo real maravilloso*, no es difícil percatarnos de que la vida de seres femeninos está rodeada de soledad, violencia, frustración, sufrimiento, enmascaradas aventuras. Pero no todo termina en la muerte o en la futilidad simbolizada por el hacer y deshacer de "los pescaditos de oro". Recordamos la última de las mohicanas, Amaranta Úrsula, quien logra romper el círculo de la soledad, descubriendo el amor auténtico, cuando se cumple la maldición y todo se aniquila. Que no es poco, por cierto.

# ALGUNOS RASGOS DE LA DIVERSIDAD ESTILÍSTICA EN LA PROSA MARQUESINA

Majlinda Abdiu

Departamento de Español

*Universidad de Tirana/Albania*

---

## Introducción

Al igual que para muchos lectores hispanohablantes en todo el mundo, el autor Gabriel García Márquez fue en Albania una puerta por donde se coló un elenco de escritores americanos (Rulfo, Cortázar, Borges, Carpentier), quizá de una forma "injusta" al unificar a Hispanoamérica como una sola región cultural, por su *realismo mágico*, (bautizado así en Europa por el futurista italiano Máximo Bontepelli<sup>1</sup>), pero beneficiándose la aportación transatlántica por el conocido "Boom latinoamericano del siglo XX. En mis años de Universidad, bajo una lectura bilingüe (español-albanés), leí la *Hojarasca* de García Márquez (1985). Sentí la modernidad novelística plasmada por primera vez en mi imaginación. García Márquez, en su época, creó la primera novela, lucidamente vuelta sobre su propio discurso narrativo. Fue *la novela del lenguaje*.

## La coherencia del *boom* de otros escritores de América Latina con García Márquez

El conocido como *boom* latinoamericano fue un movimiento que reunió a cierto número de escritores que tenían un innegable aire de familia pero que dejó marginados a otros de tendencias diferentes. Sus características fueron:

- a- Se trata de un movimiento de autores masculinos, en el que no entraron escritoras tan conocidas como Rosarí Castellanos o Beatriz Guido, que eran sus contemporáneas.

---

<sup>1</sup> Máximo Bontepelli, "*La aventura novecentista*" en Jean Franco, *Historia de la literatura Hispanoamérica*, Barcelona, Ariel, 1981, pág. 361.

- b- Distraía la atención del público de otros escritores menos experimentales, quienes continuaban la línea de la novela "social".
- c- No todos los escritores se mantuvieron fieles ni a su cosmopolitismo, ni a sus técnicas, ya que Vargas Llosa fue siempre un novelista preocupado ante todo por el Perú.

Una característica común es el renovado interés por el lenguaje. No es casual que, al poco rato de haber descubierto la filosofía actual donde las categorías dentro de las que percibimos los objetos o la realidad son eminentes verbales, y que la palabra en muchas veces parte de la experiencia misma, la lengua haya empezado a preocuparles a los novelistas, no simplemente como un elemento estilístico, mero vehículo de la expresión, sino en sus relaciones más secretas con lo real.

Carlos Fuentes en su *Casa con dos puertas* insiste, como ante había hecho Miguel Ángel Asturias, en que la "novela es ante todo una estructura verbal". Y prosigue: "La nueva novela abandona las comodidades de una previa justificación- eficacia social, reflejo de la realidad aparente, para tener, renovar, transformar las palabras de los hombres. Al hacerlo, multiplica sus auténticas funciones sociales y también su real función psicológica, que son las de dar vida, mediante la construcción y la comunicación verbal, a los diversos niveles de lo real". En esto coincide perfectamente con Cortázar, quien define al novelista contemporáneo como "un intelectual creador, es decir un hombre cuya obra es el fruto de una larga obstinada confrontación con el lenguaje, que es su realidad profunda, la realidad verbal que su don natural utilizara para aprender la realidad total en todos sus múltiples contextos"<sup>2</sup>. Esto significa que tanto en Carlos Fuentes, como en Julio Cortázar, sobrevive cierto concepto de la realidad más compleja, misteriosa, ambigua. Sobrevive cierta idea de multiplicidad de lo real, junto con el postulado de una literatura, cuya tarea es afirmar, quizás explicar este misterio o esta multiplicidad. Pero queda siempre la otra posibilidad, más raramente mencionada por escritores y críticos. Es la posibilidad enunciada por Sarduy en *Escrito sobre un cuerpo*: "Todo en el realismo, en su vasta gramática, sostenida por la cultura garantía de su ideología, supone una realidad exterior al texto, a la literalidad de la escritura. Esa realidad, que el autor se limitaría a expresar, a traducir, dirigía los movimientos de la página, su cuerpo sus lenguajes, la materialidad de la escritura. Los más ingenuos suponen que es "la del mundo que nos rodea", la de los eventos; los más astutos desplazan la falacia para proponernos una entidad imaginaria, algo ficticia, "un mundo fantástico". Pero es lo mismo: realistas puros -socialistas o no- y realistas "mágicos" promulgan y se remiten al mismo mito. Mito enraizado en el

---

<sup>2</sup> La cita la recoge Oscar Collazos.



saber aristotélico, en saber del *origen* de algo primitivo y verdadero, que el autor llevaría al blanco de la página.<sup>3</sup>

Así, los partidarios literarios hispánicos, rechazando el realismo tradicional, coinciden con la emergencia de la novela "metafísica". En vez de mostrar la injusticia y desigualdades sociales con el propósito de criticarlas, la novela tiende cada vez más a explorar la condición humana y la angustia del hombre contemporáneo, en busca de nuevos valores. "Toda buena novela -ha escrito García Márquez- es una adivinanza del mundo". Existe la tendencia a subordinar la observación a la fantasía creadora y la mitificación de la realidad. La tendencia de llevar los aspectos ambiguos, irracionales y misteriosos de la realidad y personalidad, desembocando a veces en el absurdo como metáfora de la existencia humana.

Es evidente que el individualismo de la mayoría de los novelistas, en cuanto a la posibilidad de comprender la realidad, forma parte de una crisis de valores intelectuales y espirituales. El intenso pesimismo se asocia con:

- a- Desconfiar el concepto del amor como soporte existencial, y en cambio, re promueve la incomunicación y la soledad del individuo. Cabe hablar pues, de la intensa lucha contra romanticismo de la propia novela.
- b- Quitar valor al concepto de la muerte en un mundo que es ya de por si infernal.
- c- La rebelión contra toda forma de tabúes morales, sobre todo los relacionados con la religión y la sexualidad para explorar "las visiones demenciales mediante las que la riqueza oculta del mundo se nos manifiesta en la tenebrosa magnitud de nuestra vida secreta".<sup>4</sup>

Todas estas características de la nueva novela, vista desde el punto de su contenido, son conocidas. Dos elementos parecen más sustanciales: el humor y erotismo. No es nada fácil analizar las diversas formas de humor que han surgido en la nueva narrativa hispánica. Porque formas diferentes tienden a coexistir en la misma obra individual.

Destacamos:

- 1- El humor satírico, el más tradicional y familiar
- 2- El humor ontológico, metafísico
- 3- El humor trágico

---

<sup>3</sup> Severo Sarduy, *Escrito sobre un cuerpo*, Buenos Aires, 1969, pág. 47.

<sup>4</sup> Salvador Elizondo, *El grafólogo*, Méjico, 1972, pág. 67.

Para darse cuenta de cómo la sátira ha sido progresivamente reemplazando por el "compromiso" en la nueva novela, basta comparar *Los funerales de Mama Grande*, una de las más importantes e innovadoras obras satíricas de la moderna literatura latinoamericana, con la novela anterior de Márquez *La mala hora*. El autor ha contrapuesto el método más indiscreto de satirizarla, exagerando la inmensidad de su poderío. Lo mismo ocurre con Vargas Llosa en su obra *La ciudad y los perros*, obra dirigida contra la mentalidad militar y la hipocresía, pero con técnicas diversas en ambos casos.

Tratando pues el erotismo, los escritores del *boom* se han adelantado cada vez más en el estudio no solo de la sexualidad normal, sino también en el análisis de formas de comportamientos sexual. Convencionalmente se han considerado como aberrantes. Basta mencionar el tema del incesto en *Cien años de soledad*, el asunto de la homosexualidad, el sadismo sexual. A diferencia de lo que ocurría en la novela tradicional, el erotismo ahora está visto en el contexto de la orfandad espiritual del hombre, o como escribe Ernesto Sábato: "El sexo por primera vez en la historia de las letras, adquiere una dimensión metafísica. El derrumbe del orden establecido y la consecuente crisis del optimismo.... agudiza este problema y convierte el tema de la soledad en el más supremo y desgarrado intento de comunión, se lleva a cabo mediante la carne y así... ahora asume un carácter sagrado."<sup>5</sup>

Si pasamos del estudio del contenido de la nueva novela a la consideración de su forma, podemos añadir el interés suya por la necesidad de la revisión total de la técnica narrativa. En los términos más generales, se puede hablar de una sublevación contra todo intento de presentación unívoca de la realidad, sea la exterior a los personajes, sea la realidad interior psicológica, y de la creación de las novelas esencialmente abiertas, que ofrecen la posibilidad de múltiples lecturas. Cerrando el argumento de la coherencia lingüística hispánica del boom (en la que fue incluido completamente el novelista de reputación mundial Gabriel García Márquez), catalogamos las más importantes innovaciones técnicas:

a- Abandonar la estructura lineal, ordenada, lógica, típica de la novela tradicional (que reflejaba el mundo concebido más o menos ordenado y comprensible); re empezar otra estructura basada en la evolución espiritual del protagonista, aplicando estructuras experimentales que reflejan la multiplicidad de lo real.

b- Subvertir el concepto del tiempo cronológico lineal.<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup> La cita es de Ernesto Sábato y pretende introducirnos las honduras de la soledad.

<sup>6</sup> Pedro Ramírez Molas, *Tiempo y narración*, Madrid, 1978, sobre Borges, Carpentier, Cortázar, García Márquez.

- c- Abandonar los escenarios realistas de las novelas tradicionales, introduciendo en ella espacios imaginarios.
- d- Reemplazar el narrador omnisciente en tercera persona con narradores múltiples o ambiguos.
- e- Mayor empleo de elementos simbólicos.

### **Elementos estructurales y ficticios del estilo**

Sabemos que desde que era muy joven, García Márquez fue lector apasionado de Kafka, Virginia Wolf, Faulkner, Sófocles. Leyó también "Tarzan de los monos", leyó a Julio Verne y a tantos otros escritores de aventuras. Le encantaban las historias de conquistadores históricos como las de Marco Polo y Cristóbal Colón. No podemos olvidar los relatos orales y escritos de origen legendario, que influyeron en su sabiduría y conocimiento de la literatura, como *Las mil y unas noches*. Todo ello nos lleva a creer que el credo artístico de la narrativa marquesina está concebido bajo los principios del *Realismo mágico*. Ese recurso ha sido utilizado por el escritor como una moderación narrativa para relatar distintas circunstancias. El afamado realismo mágico nace a partir del enlace que realiza la novela entre la convivencia de lo real con lo mágico, fantástico.

Los elementos realistas, se internan en una descripción de los hechos, los personajes y la naturaleza de América. Es aquí cuando comienza la mezcla, surge en uno de los extremos de lo real, y es allí donde se establece y edifica su narración. Ciertos hechos sorprendentes se consideran reales. Podemos citar diálogos de personajes, casi irracionales, llenos de delirio y locura sin fin; perseguidos por la sombra de la muerte, por un fatídico destino y la eterna soledad, como pura maldición histórica; el gran diluvio representando el alejamiento del pueblo de lo real. Provoca la separación física y metafísica de los personajes, que acentúa mucho más su soledad y solidaridad. El diluvio y el castigo.<sup>7</sup>

Los elementos estructurales ficticios son abundantes, construyendo el paisaje artístico, casi influyendo en la percepción de los personajes. Además, el tiempo atmosférico, monótono, húmedo, apocalíptico, viscoso, provoca también que el otro tiempo, el cronológico, aparezca como clínico, anulado. Como estudió José Julio Angosto Martínez, en *Monologo de Isabel viendo llover Macondo*. El tiempo está utilizado como un recurso con el cual primero se cuentan los resultados que acarrea un hecho, para luego contarle y llegar nuevamente a aquel. Por ello no es lineal, ya

---

<sup>7</sup> Carlos Fuentes, "Macondo, sede del tiempo", en *Sobre García Márquez*, Montevideo, Ed. Pedro S. Martínez, 1971, págs. 110-112.

que no responde a una estructura en la cual un acontecimiento sucede a otro y así sucesivamente. Es más bien como rodear el tiempo, ya que se repite constantemente y no avanza en línea recta.

Los personajes tienen los mismos deseos, cometen los mismos errores, que se repiten una y otra vez, de generación en generaciones construyendo el mapa de una tierra prometida, en los límites de Macondo. En algún momento se rompe el diálogo del hombre y de la mujer con la naturaleza, porque la estirpe fue condenada a la soledad. El telón del fondo de la producción marquesina está marcado por la soledad. En ella confluyen la incomunicación, el miedo, la muerte. Como el tiempo, la soledad y la fantasía, también la presencia de los fantasmas y de la muerte en García Márquez, tienen función de ampliar, de extender el campo de acción de las posibilidades humanas más allá de sus límites reales, donde no llegaría, sino la potencia del sueño y de la imaginación. Las situaciones narrativas, sobresalen en *Cien años de soledad*, como un ciclo de vida extraordinaria. La historia de Macondo atraviesa todas las edades de la tierra, desde lo prehistórico hasta el Apocalipsis. Aquí historia y mito se entrelazan, y lo paradójico se carga de valor paradigmático. En ese ambiente nacen los personajes. Ese lugar puede carecer del nombre, pero siempre se define como el lugar arquetípico, que no se significa solo a sí mismo, sino que se construye como un lugar simbólico de todos los lugares de una realidad o un ámbito cultural determinado. El propio autor piensa que "las fábulas deben admirar, suspender, alborozar, entretener".<sup>8</sup> Siempre hay clima de ingratitud humana. Frente a esa comprobación sombría, el novelista colombiano nos muestra, "que nunca es demasiado tarde para nada" y que "la vida es la cosa mejor que se ha inventado"<sup>9</sup>. Vemos, pues, en los personajes de García Márquez, seres fuertes, prácticos. La permanente violencia instintiva señala la mayoría de los actos sexuales en la narración, desde el principio hasta el fin, donde es defendiendo este profundo deseo de retroceder temporal y culturalmente hacia un estado de primitivismo casi absoluto, que atiende a leyes naturales, como intento y estigma de aniquilación.

### **Visualización diacrónica en *Cien años de soledad***

Buscamos averiguar literariamente algunos rasgos estilísticos en la obra cumbre del escritor hispanoamericano, aplicándose típicas estrategias textuales, que plasman el universo poético con la misión artística del novelista. La verdadera novela del

---

<sup>8</sup> Emir Rodríguez Moneo al, "Novedad y anacronismo de *Cien años de soledad*", en *Homenaje a Gabriel García Márquez*, Nueva York, Ed. Eloy Gil Coman, 1972, págs. 15-42.

<sup>9</sup> Mario Vargas Llosa, *García Márquez, historia de un suicidio*, Barcelona, 1971, pág. 37.

lenguaje marquesina es natural, porque trasiega las verdades más esenciales que conforman nuestra identidad. García Márquez hoy en día pretende que no le ha sido fácil encontrar la razón, pero quiere creer que ha sido la misma que desearía. García Márquez pretende que su obra sea un homenaje a la poesía.

“La poesía que sostiene en el delgado andamiaje de los tercetos de Dante, toda la fabrica densa y colosal de la Edad Media. La Poesía que con tan milagrosa totalidad rescata a América Latina en las Alturas de Macha Picus de Pablo Neruda, por donde destilan su tristeza milenaria los mejores de nuestros sueños sin salida. La poesía es la energía secreta de esa vida, que cuece los garbanzos en la cocina, contagia el amor y repite las imagines en los espejos”.<sup>10</sup>

Leyendo en los tiempos del totalitarismo albanés a un artista como García Márquez, lo que te impresiona más no es el bloque de ideas, mensajes, o las referencias lógicas, sino el perfil discreto y valiente de un estilo puramente postmoderno. Gracias a la originalidad del texto y su perfume, fui consciente de comprender la íntima interconexión que existe entre lo narrado y la forma de hacerlo, y que se pueda llegar a transmitir una historia con toda su fuerza artística en una novela espléndida. La majestuosa novela *Cien años de soledad* resulto ser un factor lingüístico casi sobrenatural, diferente por el tiempo. Fue testimonio artístico de la contestación que la riqueza de castellano (sea connotativa o denotativa, sea real o ficción pura, sea mitológica, histórica, literaria, recurso imparable lexicológico), pasaba por Hispanoamérica, en todas sus variantes regionales y nacionales, de acuerdo al grado de la instrucción, cultura y costumbres humanas. El lenguaje de García Márquez notó seriamente la unificación literaria del estándar coloquial, popular, vulgar y jergas.

Fue la primera obra que se apoyaba artísticamente en el *realismo mágico*, esa admisión del lado esperpéntico de la vida con una naturalidad a prueba de clichés. La herencia hispánica del esperpento se hacía evidente en unas latitudes en las que el surrealismo está el orden del día: una niña vaga con los huesos de su progenitora en una bolsa, un galeón aparece varado en la selva, una fiebre de insomnio aqueja Macondo, a resultas de la cual sus habitantes olvidan los nombres de los objetos y deciden colocar carteles (silla, pared, mesa, cacerola y hasta un “Dios existe”) a fin de no quedar desmemoriados por completo, como almas en pena. De esta manera, la escritura narrativa de Márquez estructurada bajo el credo del postmodernismo, unifica el misterio y la belleza del *texto sugestivo, epiléptico, desorganizado dentro de su original organización*, (según la filosofía artística de

---

<sup>10</sup> Fragmento del discurso de aceptación del Premio Nobel de literatura de 1982. *La soledad de América Latina*, por parte del escritor colombiano Gabriel García Márquez.

Ortega y Gasset)<sup>11</sup>. Está plasmado el tiempo y el espacio sin coordinaciones y salidas. El lenguaje enriquece la galería de leyendas, mitos, historias reales o falsas, caracteres típicos y arquetípicos, protagonistas platónicos contra el absurdo universal.

La obra es un micro/macrocósmos textual, una célula que produce y reproduce el arte en su estructura. Así se explica que "*la literatura es mejor que la vida*", o más específicamente, como lo hace Santiago Mutis, es decir que es mejor" sobre todo, si podemos contar con el estilo de Gabriel Márquez, por las cosas que nos suceden en ella". Son estas opiniones las que mejor ilustran lo que sucede en torno a esas prácticas discursivas. Porque ahí se plantea la economía de los placeres en la modernidad, inquietud hacia los contenidos de la experiencia estética, la paradoja que opera entre la realidad literaria y extra literaria -en la edad moderna. Para Santiago Mutis "lo literario es aquello que no se da en la vida", y además esto es en García Márquez "minucioso en detalles, precioso en descripciones, lacónico en mensajes utópicos de la realidad". El autor de *Cien años de soledad*<sup>12</sup> había encontrado una manera eficaz de volver problemático todo el campo de aquello que creíamos claro y bien definido entre la realidad y ficción, entre la literatura y la vida<sup>13</sup>.

El estudioso de la obra marquesina Santiago Mutis refleja sobre la filosofía de su escritura cómo Gabriel García Márquez intenta confrontarnos y devolvernos a la radicalidad del problema de todo realismo, aunque correrá el riesgo complementario: quedar encerrado en el nominalismo.<sup>14</sup> La narrativa marquesina supone una supervivencia artística cuando la vida está en peligro, reinando la pérdida y la soledad humanizada. Márquez no es realista y no trata de retratar o de analizar psicológicamente. No se concentra en un punto específico del tiempo, el de un personaje observado en su diario vivir, ni se cuela en la memoria de uno que recuerda. Impersonal, la frase se refiere a un pasado remoto y un futuro ambiguo que tendrá y no tendrá lugar. El coronel Aurelia no tendrá que pararse de espaldas "ante seis grupos armados y sin poder hacer nada", pero su hermano José Arcadio

---

<sup>11</sup> Ortega y Gasset, J. *Obras completas*, Madrid, Alianza, 1983, *Literatura comparada*, págs. 96-112.

<sup>12</sup> Márquez. *Cien años de soledad*, ed. J. Joseph. Madrid, Cátedra, 1987.

<sup>13</sup> Cuando en 1982 Márquez recibió el premio Nobel de Literatura quería devolver la dignidad y la autenticidad a un género literario que muchos ya daban por desaparecido. Hay presencia de regionalismo en la novelística del autor *Cien años de soledad*. Allí, además de la tierra, se halla la impronta de Faulkner, el sentido autónomo de las ficciones de Borges, la precisión absoluta y el laconismo de Hemingway en la economía de palabras. Y tantos otros rasgos que podrían señalarse, como en el resto de los escritores del boom (Carlos Fuentes, Julio Cortázar, Mario Vargas Llosa). Ellos hablan de la mayoría de edad de una novelística que alcanza una difusión mundial.

<sup>14</sup> Santiago Mutis, "*Gabriel García Márquez ¿un escritor para niños?*" en *Metáfora*, 11, Cali, mayo de 1997, págs. 47-49.

lo salvara de la muerte. Estamos en el principio de una metáfora que en los múltiples matices de su interpretación, por la realidad de su fantasía, como crónica entera, exacta que verifica de una estirpe mestiza y de un pueblo, una región, un país, nación, estado, continente. Aparecen según el orden cronológico de su nacimiento los Buendía, llamados todos los hombres José Arcadio o Aureliano, para desesperación e irritación de los lectores perezosos; y sus mujeres como Ursula, Amaranta, Remedios, Rebeca, Pilar Ternera, Santa Sofía de la Piedad, la bella. Es toda una familia. En la saga "*de locos*", como diría Ursula de sus hombres, está el conquistador, el científico, el guerrero, el poeta, el aventurero, el desmedido y el vicioso. Es una inmensa e inagotable galería de caracteres, en la que está contenida la humanidad entera, no de superhombres, porque constituye una estirpe vista en su totalidad, desde su principio hasta el fin. Es un microcosmos de ficción exagerada, en los límites de *lo real maravilloso*.

Así como una célula artística reproduce el universo de su estructura, es el reflejo exacto de una realidad social mucho más amplia. La ambigüedad de los nombres masculinos es solo una de las múltiples estrategias formales, tal vez más superficiales. García Márquez universaliza su mensaje artístico y nos transporta, como Melquíades, de una realidad cotidiana a otra, además vasta y además profunda.

Las connotaciones literarias intentan artísticamente superar la existencia en la espectacular narrativa de *Cien años de soledad*. En duros momentos se siente el vacío planetario, externamente hiperbolizado. Es un universo lleno de patetismo, dirigido hacia el amor, que nos transforma vigorosamente con su propia metamorfosis. Metafóricamente, la prosa marquesina es un poco oscura en su propio significado, soleada en hipnosis del olvido, matando gradualmente el amor, el tiempo, la vida. Hay ambigüedades contextuales que comprueban el mismo caos humano. La filosofía existencialista está encarnada estilísticamente frente al absurdo. Los contrastes sociales, ya son lingüísticos, literarios, artísticos, imágenes maravillosas y crímenes de crueldad. El lenguaje simbólico lleva el peso de lo analítico-reflexivo.

La autonomía de la escritura apoya abiertamente la alegoría. El sistema metafórico se alimenta de la aplicación intensa de lo grotesco, la parodia, la ironía, los abundantes detalles artísticos. Una vez más, el lenguaje del escritor refleja el poder bíblico y amoroso, y otra vez la escritura es eclesiástica, disciplinada propia como un cuerpo físico, mediante el espíritu. En parangón, el postmodernismo hispánico inspira la escritura nostálgica, redimensionándola, cuando se trata universalmente del amor, dolor eterno y compasión humana. El existencialismo marquesino da aire

a la famosísima tempestad de la sangre. No se mezcla fácilmente el Viejo con el Nuevo Mundo. La tierra hispana genera el peligro de “unificación de virtudes, de un ser modelo ejemplarizante, extraordinario, exagerado, utopista, que está destinado a aceptar la amarga realidad y sueña con lo real maravilloso<sup>15</sup>”. Márquez adquiere rigurosamente la comprobación del texto escrito. Parece como un gran contraste bipolar: honor y sangre, blanco y negro, vida y muerte, memoria y olvido, luz y oscuridad, comunidad y soledad, optimismo y tristeza, estabilidad y equilibrio frente a la agonía eterna y desesperación fatal, persistencia o decepción. El contenido referencial se materializa dentro un río de palabras, “amarguras”, sinónimos de la pérdida y olvido, bajo el peso del tiempo circular.

“(…) Ignorante de que nada podía venderse en un pueblo que se hundía sin remedio en el Tremedal del olvido<sup>16</sup>”. Esta frase ubicada al comienzo de la novela podría resumir este punto de vista, puesto que predice el futuro que tendrá Macondo. Un futuro que el lector puede predecir de acuerdo al grado de atención que le preste a los detalles. Es un pueblo cerrado al tiempo, negado a trascender más allá del de la novela misma, más allá de esos pergaminos de antaño. Macondo nace, vive, muere, desaparece junto con sus personajes –habitantes al finalizar la novela.

## **Estrategias estilísticas en la narrativa de García Márquez**

### **1- Los contraveros, la antítesis, el contraste estilístico**

Hemos de incidir en el peso de la vulgaridad del texto, lo grosero, los crímenes comunes y las mezquindades planetarias. El espacio del texto releva hacia el receptor el absurdo artístico en forma de lo grotesco sorprendente. La ilustración competente sería la novela *Cien años de soledad*. La mayor riqueza inventiva, más que la delirante sucesión de episodios absurdos o siniestros, más que las simetrías y los saltos cronológicos, lo que finalmente caracteriza esta famosísima novela es la discrepancia entre lo narrado, que resulta siempre trágico, y el tono humorístico con que se narra. Carlos Fuentes parece ser el único que se haya dado cuenta cabal del significado de esta discrepancia: “García Márquez convierte el mal en belleza, porque se da cuenta de que nuestra historia no es solo fatal: también de una

---

<sup>15</sup> Sobre la condición metafórica de la obra marquesina, véase la entrevista “Cien años de soledad es una metáfora de América Latina”, *Metáfora* en págs. 47-49.

<sup>16</sup> Gabriel García Márquez, *Cien años de soledad*, ., Buenos Aires, 1974, págs. 2-4.



manera oscura la hemos deseado. Y convierte el mal humor porque, deseado, no es una abstracción ajena a nuestras vidas<sup>17</sup>”.

Ludmer, en el mejor libro escrito sobre la técnica de García Márquez en *Cien años de soledad*, demuestra que la estructura de la obra es en el fondo simétrica: “Tiene veinte capítulos sin numerar; los diez primeros narran una historia; los diez segundos la vuelven a narrar invertida”. Con el nacimiento de los dos hijos de José Arcadio primero, la narración se bifurca. En cada generación habrá dos tendencias antagónicas que se enfrentan:

a- Los Aurelianos eran retraídos, pero de mentalidad lúcida.

b- Los José Arcadio eran impulsivos y emprendedores.

Aunque las posiciones iniciales están invertidas en la tercera generación, en cada generación, uno de los Buendía muere fusilado y otro escapa; uno tiene hijos gemelos y el otro no; uno se dedica a la violencia y la crueldad y el otro sufre las consecuencias. También en cada generación, los hombres de la familia sufren un cambio brusco de personalidad: el tercer Arcadio empieza como profesor, pero termina como un dictador local sanguinario, mientras su tío, el coronel Aureliano, después de sus campañas militares, se retira a fabricar pescaditos de oro. La antítesis, las dualidades simétricas y las imágenes reflejadas como en un espejo, se agregan a las técnicas de exageración irónica y al empleo sistemático de lo fantástico, lo milagroso y lo mágico, ya experimentado anteriormente.

Por último, hablando con González Bermejo<sup>18</sup> en 1970, García Márquez afirmó que “la soledad es lo contrario de la solidaridad..., es la esencia del libro”. Parece ser que aquí el lector saca a relucir la vieja idea de la falta de la auténtica sociabilidad en América Latina, para explicar los problemas históricos y actuales del subcontinente, sinceramente reflejados en la narración majestuosa marquesina.

## **2- La hipérbole convertida en sarcasmo**

El escritor está tan enamorado de contar historias de ficción, de rasgos increíbles, detalles específicos y exageraciones, entretanto el argumento parece verdadero y simultáneamente hiperbolizado. Todo se asocia a los personajes, al ambiente, forma parte del *realismo mágico*, el aspecto más notable del estilo de García Márquez. Hay cosas que son actuales y realistas, mientras parecen mágicas e imposibles. Muy extraño para los lectores es el número indeterminado de los narradores, los personajes mismos, porque cuando están recreados con elementos

---

<sup>17</sup> Carlos Fuentes, “Macondo, sede del tiempo”, en *Sobre García Márquez*, Montevideo, Ed. Pedro S. Martínez 1971, pág. 113.

<sup>18</sup> Ernesto González Bermejo, *Cosas de escritores*, Montevideo, 1971, pág. 22.

objetivos, todos pueden creer que son verdaderas. "El viento" del realismo mágico añade hechos innecesarios, pero específicos sobre personas y lugares de la época, para dar crédito a sus novelas, que solamente este artista puede tener.

Márquez adapta y desarrolla las técnicas de la exageración gigantesca y de enumeración cómica. En *Cien años de soledad* encontramos en un modo parodio y exagerado el mito de Adán y Eva. Como escribe Julio Ortega,<sup>19</sup> un "Génesis" en que José Arcadio, el fundador de Macondo y Úrsula su mujer, viven virginalmente, sujetos a una prohibición. La muerte de Prudencio Aguilar (= el mito de Caín) y la rebelión de la pareja contra la prohibición, producen un "Éxodo" y la maldición que persigue a todos los Buendía. En todos los demás, persiste un tono de "sarcasmo teológico", sobre todo en lo relacionado con las mujeres: Remedios la bella satiriza en cierto modo a la Virgen; Amamanta satiriza el ideal cristiano de virginidad; Fernanda del Carpio se nos presenta una imagen deformada de la mujer cristiana tradicional. Al final, la novela termina con la apocalíptica destrucción del mundo macondino.

### 3- La conexión entre lo connotativo y lo denotativo

El lenguaje está dominado en el espacio textual por la autonomía del discurso hacia los relatos referenciales y miméticos precedentes. Espontáneamente emerge el llamado Realismo mágico que ya no sirve a la realidad, sino que se sirve de la realidad. La autonomía y la autorreferencia viajan juntas, para vivenciar el lenguaje<sup>20</sup>.

Predomina el poder textual, el espacio sonoro de la palabra, el mensaje convertido en un vínculo de sonantes y consonantes, para hacer extrañarnos definitivamente con la línea del humorismo amargo, *lo real maravilloso*, lo grotesco sin límites.

La conexión "fatal" existe desde de los títulos, que resultan ser impresionantes en el proceso de la recepción, sea por el lector ejemplar, culto, como por el lector común. Es suficiente mencionar algunos títulos, bien conocidos: *Cien años de*

---

<sup>19</sup> Julio Ortega, "Cien años de soledad", en Hámster, *Asedios...* págs. 74-88.

<sup>20</sup> A partir de 1960 en las letras hispánicas apareció un grupo numeroso de jóvenes escritores, narradores y críticos literarios, los cuales hacían explicaciones, valorizaciones y críticas de sus obras. Fue el "boom" conocido como la *Nueva Literatura Latinoamericana*. Esta literatura presenta nuevas técnicas y el lector se convierte en "lector cómplice", dejando de ser el lector de antes. La simultaneidad del lenguaje, las variedades lingüísticas, diferenciándose del estilo directo literario. El argumento de la novela es borrado por el lenguaje de personajes y narradores, que serán ahora "hablantes" simultáneos. La novela fue ficción total. En esta parte ocurre una ruptura con la realidad circunstancial y los nuevos escritores emprenden la ruta hacia imaginación creadora. *El realismo mágico* es invención de lugares, nombres y personajes. Un gran ejemplo es *Cien años de soledad*, sin embargo a partir de Mario Vargas Llosa, G. G. Márquez se convierte en un territorio imaginativo que totaliza la realidad en todos los planos. G.G. Márquez dice: *Es muy difícil encontrar en mis novelas algo que no tenga un anclaje en la realidad*. Su realismo es mágico, precisamente porque es real.

*soledad, El otoño del patriarca, La hojarasca, La increíble y triste historia de la cándida Erendira y de su abuela desalmada, El amor en los tiempos del cólera, Crónica de una muerte anunciada, El general en su laberinto, Los funerales de la Mama Grande, Memorias de mis putas tristes, El rastro de tu sangre en la nieve, Del amor y otros demonios, etc.*

#### **4- La impersonalidad de la fatalidad**

Es un elemento del postmodernismo en la narrativa del siglo XX. La fatalidad marquesina parece advertida desde los inicios de la ficción artística. Se apoya de una serie de advertencias que pasan inadvertidas o mal entendidas, y de advertimientos que no llegan al destinatario o de los que se hace caso omiso. El papel del obispo funciona como el del magistrado: sugiere que la fe es de dudosa pertinencia en un mundo dominado por las fuerzas del mal. Desde la época de los románticos la fatalidad ha simbolizado en literatura el colapso de la confianza en la Providencia Divina. Recordamos *Crónica de una muerte anunciada*, en la que se describe con exactitud cada paso del asesinato del protagonista Santiago N. por los gemelos Pedro y Pablo Vicario, impulsados por lo que consideran la obligación de vengar el honor de su hermana Ángela. No se llega a saber nunca si Santiago fue de veras culpable. Leída metafóricamente, la novela pone en tela de juicio la comprensión de la realidad. El misterio queda sin explicación, pero también resulta tal el hecho de que nadie intente seriamente impedir un acto criminal, planificado anteriormente, a los cuatro vientos<sup>21</sup>.

#### **5- La narración y descripción ficticia**

Observamos:

a) La descripción visual con la mezcla de elementos estadísticos y dinámicos

Como ilustración recordamos la novela *La mala hora*. El protagonista es el alcalde, el representante del gobierno opresor, venido al pueblo "furtivamente con una vieja maleta de cartón amarrada con cuerdas y la orden de someter al pueblo a cualquier precio"<sup>22</sup>. Cada una de las descripciones visuales contienen un símbolo central: el cementerio, la lluvia, el gallo, los pasquines, el barro, la caja, el archivo, la tumba, las almendras, las rosas, el fuego, los raíces, el desierto, las naves, los postales, el rojo de los toros, la blancura del cal, etc. Que sacuden la modorra del pueblo, provocando muertes y ola de represión. Recordando *Del amor y otros demonios*, la descripción visual de la protagonista literaria está en la cumbre literaria. Ambientada en Cartagena de Indias durante la segunda mitad del siglo XVIII, la

---

<sup>21</sup> Hugo Méndez Ramírez, "La interpretación parodia del código de honor en *Crónica de una muerte anunciada*", *Hispaniza*, (Los Ángeles), 73, num.4, 1990, págs. 934-942.

<sup>22</sup> Gabriel García Márquez, *La mala hora*, Buenos Aires, 1972, pág. 160.

historia de Sierva María, hija del Marqués de Casaluelo con el Padre Cayetano De Laura. La muere un perro con rabia, y como consecuencia sospechan que sufre de hidrofobia. Reinterpreta su enfermedad el obispo local, como un caso de posesión demoníaca y tiene que ser exorcizada. Pues el cura se enamora de ella, y no consigue encubrir su pasión. Lo alejan y ella encarcelada y maltratada, muere de "amor".

b) La descripción paisajística, cromática- poética

Sirve como ilustración el retrato artístico en *El otoño del patriarca* como un personaje arquetípico, hijo de un padre desconocido y soldado anónimo, ha llegado al poder supremo. Para conseguir esto ha matado a sus rivales explotando el apoyo de los ingleses y norteamericanos. A García Márquez no le basta investir al patriarca de la realidad del poder, sino que crea en torno el mito de él. En " los tiempos de gloria" que precedieron su otoño curaba a leproso, paráliticos y ciegos con puñados de sal, procreaba cinco mil hijos, identificaba a un enemigo entre una muchedumbre después de años de búsquedas infructuosas por parte de sus agentes, hacia construir un barrio entero nuevo en torno a la casa de la mujer amada, y así siempre hasta que trasciende el estado mítico y alcanza la divinidad. El patriarca "fue hombre sin padre, a quien los textos escolares atribuían al prodigio de haber concebido sin concurso de varón y de haber recibido en un sueño las claves herméticas de su destino mesiánico"<sup>23</sup>.

Y se identifica finalmente con el Todopoderoso, al devolver la vida a criaturas muertas, hacer bajar las aguas de las inundaciones y pronunciar el bíblico "Yo soy el que soy yo".

## Conclusiones

Los núcleos estilísticos de la post-modernidad marquesina se encuentran en la materia primaria de vivenciar el lenguaje literario como metáfora de las cosas, elemental de la edad moderna literaria, según opina Umberto Eco, ensayista italiano de reputación internacional.

Se tendrán que esperar nuevas condiciones para que el lenguaje literario de Gabriel García Márquez en su dimensión, en su doble articulación, en su actividad interculturalista, en todo aquello que ha empezado a mostrar las actuales corrientes posteriores al formalismo, se asocie a los discursos de la postmodernidad. Macondo, con su significación lleva la sugestión de un mundo sin pecados, sin fronteras y cadenas artísticas, evocación de un reino en las profundidades de la

---

<sup>23</sup> Gabriel García Márquez, *El otoño del patriarca*, Barcelona, 1975, pág. 51.

memoria colectiva de una región, nación, país, continente. Esta saga de la costa atlántica colombiana es una gigantesca recopilación de los cuentos, leyendas, chistes, dichos y hechos históricos y antropológicos que García Márquez oyó y leyó desde niño, que conservó en su memoria privilegiada. El mensaje de Márquez es que la realidad y fantasía son fundamentales, creando una neblina que no permite discernir donde están los elementos reales o los imaginarios. La narrativa marquesina supone una supervivencia artística cuando la vida está en peligro; cuando reina la pérdida y la soledad humanizada. En duros momentos se siente el vacío planetario, externamente hiperbolizado. Es un universo lleno de patetismo, dirigido hacia el amor, que nos transforma vigorosamente con su propia metamorfosis. Metafóricamente la narrativa marquesina es un poco oscura en su propio significado, soleada en hipnosis del olvido, matando gradualmente el amor, el tiempo, la vida. La filosofía existencialista está encarnada estilísticamente frente al absurdo. Los contrastes sociales se convierten en lingüísticos, literarios, artísticos. Impacto de imágenes maravillosas y crímenes de crueldad. El lenguaje simbolizado lleva el peso de lo analítico-reflexivo.

El punto de arranque de la aventura narrativa marquesina es el ansia de la liberación del yugo de la realidad, los gritos de rechazo a una modernidad evasiva al mundo latinoamericano. La narrativa de García Márquez muestra su resistencia encarnada como una estética evasiva. La literatura (según piensa Mario Vargas Llosa), vive por estos años un momento de extraordinaria agitación y empuje creativo, liberación y gran vitalidad, hasta que la intensidad suya llega a afectar incluso a la naturaleza del lenguaje de la novela. En la obra marquesina la novela sigue siendo encadenada a la realidad. Se aprecia que los riesgos de reducir las contradicciones, o al disolver las paradojas, es lo que acecha toda la lectura la obra marquesina, dirigida a la estatización de la narrativa latinoamericana (según cree Hernán Vidal, crítico y ensayista de la obra marquesina). En este sentido, hoy es posible reconocer el realismo mágico junto a otros modelos, haciendo posible la vindicación de la imaginación como forma de conocimiento o de acercamiento de las cosas. El realismo mágico de Márquez continúa profundizando el sistema de las referencias artísticas y literarias del discurso según la línea postmoderna tal y como lo ve Inca Remolde, historiador y crítico literario<sup>24</sup>.

---

<sup>24</sup>Eco, Humberto. *Los límites de la interpretación*, Barcelona, Lumen, 1992, pág.80-86; Sansón. *Como leer a Gabriel García Márquez*, Madrid: Júcar, 1991, pág. 55-68; Llosa Vargas, Mario. *Latin American Literary Review* 15.29 (1987): 201-206. Vidal, Hernán *Literatura hispano-americana e ideología liberal: surgimiento y crisis* (una problemática sobre la dependencia en torno a la narrativa del boom). Buenos Aires: Hispamerica, 1976, pág. 123-134 Remolde, Inca. *Independencia cultural de Latinoamérica. La generación del boom*. Plural 241,1991, pág.18-23.

La diversidad estilística en la narrativa marquesina trata una de las raíces en que se hunde el maravilloso mundo imaginario. Además de la novela de la tierra, se halla la impronta de Faulkner, el sentido rigurosamente autónomo de las ficciones de Borges, la precisión absoluta y la economía expresiva de Hemingway y tantos rasgos que podrían señalarse. Se produjeron en un momento en el que la crítica occidental cuestionaba la misma existencia de la novela. No hay duda de que la mayor de las aportaciones de García Márquez ha sido la de devolver la dignidad y la autenticidad a un género literario que muchos ya daban por desaparecido.

**ASPECTOS GENERALES ESTILÍSTICOS EN LA LITERATURA FEMENINA  
IBEROAMERICANA**

**Flavia Kaba**

**Facultad de Lenguas Extranjeras - Departamento de Lengua Española  
Universidad de Tirana/Tirana/Albania**

---

### **Introducción**

La literatura hispanoamericana empieza en el siglo XV, aunque anteriormente existían civilizaciones bien desarrolladas (los pueblos aztecas, incas y maya), los cuales influyeron mucho en la literatura española hecha en América.

Con el proceso de independencia cultural y política durante el siglo XX, la literatura hispanoamericana empieza a influir en la literatura española, pero también en las literaturas occidentales; como la Generación del Boom de los años 1960 y 1970, donde podemos encontrar escritoras y obras influyentes como Juan Rulfo, Gabriel García Márquez, Isabel Allende, aunque Allende se sitúa literalmente en el Post-Boom de la literatura hispanoamericana. El fenómeno que se llamó el Boom, afecta a todos los autores de ese periodo.

Es un movimiento literario de los años 1960 y 1970 formado por pequeños grupos de jóvenes intelectuales, estudiantes universitarios, que asumieron el drama vivido en la humanidad y la mentalidad que surgía en Europa, buscando en las letras el camino para expresar sus inquietudes y su testimonio sobre la visión global de los contenidos del texto literario bajo una ideología común. En los años 1980 surgió otro movimiento literario conocido como el post-boom, donde destacan autoras femeninas. La escritora que sobresale más es Isabel Allende, quien conquista un lugar prominente en la literatura hispanoamericana, aunque su vocación despierta en el exilio.

El objetivo de mi estudio es analizar, averiguar, investigar y comentar el corpus temático y estilístico en la narrativa *Eva Luna* de Isabel Allende.

Me atrae su estrategia textual y mi atención estilística sobre su lenguaje. Aunque la obra más conocida de Isabel Allende es "La casa de los espíritus", lo que me intriga más es la obra *Eva Luna*, por las razones que voy a explicar.

Con ese trabajo he pretendido apreciar la gran importancia que tiene Isabel Allende en la literatura hispanoamericana. A través de la investigación hecha se dará cuenta de la influencia que tiene su vida personal en casi todas sus obras. En la novela de Isabel Allende existe un paralelismo entre otros escritores enmarcados en la corriente literatura del realismo mágico, como Gabriel García Márquez. Estos autores abordan el tema de la situación política, que se vive en los países hispanoamericanos, el tema del feminismo, referido al conflicto que enfrenta la mujer, la cual se pierde dentro del sistema patriarcal.

La escritora chilena está considerada como heredera de Gabriel García Márquez y como la más popular novelista iberoamericana, quien destaca por su creación de imágenes femeninas fuertes, luchadoras, capaces de tomar la iniciativa para cambiar su destino. Perspectiva feminista y descripción de la sociedad patriarcal de América Latina, Allende ofrece una nueva visión de la mujer en la literatura feminista. Coloca la mujer en el centro de la narración. Las mujeres se pueden sentir mucho más identificadas con los personajes de Isabel Allende, porque la escritora defiende mucho el mundo de las mujeres. Su narrativa lírica de humor, da voz nueva a las personajes. El humor es parte integral de sus escritos. Los elementos feministas son uno de los más frecuentes recursos de la escritora.

Tiene un uso adecuado del lenguaje y un estilo sencillo con situaciones repetitivas, estilo del realismo-mágico. La mayoría de los personajes que aparecen en sus libros son reales, el mejor ejemplo es *La casa de los espíritus*. Es considerada maga de las palabras, porque sólo Allende sabe jugar con las palabras.

### **El corpus temático en la narrativa de *Eva Luna***

*Eva Luna* nace de la relación que mantienen su madre, Consuelo y su padre, un indio moribundo. Sus padres trabajan en la casa del profesor Jones, un científico que trabaja en la fórmula de embalsamar muertos. Cuando Eva tenía unos seis años, su madre Consuelo murió ahogada por un hueso de pollo, y su madrina, otra empleada de la casa del profesor Jones, se ocupa de Eva. Al morir el profesor Jones, ellas se trasladan a la casa de unos hermanos solterones para trabajar. Allí conoce a Elvira, una criada vieja a quien llama abuela. Un día Eva se rebela contra su ama tras una discusión y así decide escapar. Perdida en la ciudad conoce a Huberto Naranjo, niño vagabundo, con quien pasa un tiempo y se hacen amigos, pero se cansa de esa vida y vuelve a su madrina quien la lleva a la casa de los patrones.



Mientras que la historia de Eva Luna transcurre en Sudamérica, paralelamente es la historia de Rolf Carlé, en Australia, hijo de un profesor que abusa con su esposa y sus hijos pero también con sus alumnos. Por esa razón un día es asesinado por los alumnos. La madre de Rolf lo envía a Sudamérica para que Rolf olvide las cosas horribles que han pasado con su padre y en su casa. Al mismo tiempo la vida de Eva se convierte en un ir y venir sirviendo en casas pero Eva no está feliz de eso y así decide de ir a buscar a Huberto Naranjo quien la instala en la casa de la Señora, dueña de un prostíbulo. En la casa de la Señora conoce a Melecio que es un homosexual y amigo de la Señora que después de su fama se llama Mimi.

Durante su estancia en la casa de la Señora tuvo lugar una revolución conocida como la "Revolución de las Putas", donde Eva logró escapar y otra vez se encontró de nuevo sola. Así conoce a Riad Halaba, un hombre con el labio partido que lo tapa con un pañuelo y quien la lleva a su casa en Agua Santa, donde empieza a aprender de leer y escribir. Riad está casado con Zulema, a quien quiere mucho, pero Zulema, una mujer muy pasiva no ha querido nunca a su marido desde el primer día que se conocieron. A la casa de Riad llega su primo, Kamal, quien huye después de haber traicionado a Riad con su esposa Zulema. Cuando Riad está de viaje, Zulema se suicida. Eva encuentra su cuerpo y empieza a limpiar todo para que Riad cuando vuelva no vea lo que ha sucedido a su querida esposa y por haber hecho todo eso Eva es arrestada por la policía como sospechosa de asesinato. Cuando Riad regresa del viaje paga la cantidad que le piden para que la saquen de prisión. El pueblo donde viven Riad y Eva, después de la muerte de Zulema, empieza a hablar y pensar que Riad y Eva tienen una relación amorosa. Riad se da cuenta de todo eso y decide enviar Eva a la ciudad, pero la última noche, antes de irse la pasan juntos, y así Eva a los diecisiete años descubre el amor con Riad.

Eva parte a la ciudad con poco dinero pero consigue buscar trabajo en una fábrica. En la ciudad encuentra a Mimi, una actriz popular que vive sola y la invita a quedarse con ella. Pasado un tiempo, Eva reencuentra a Huberto Naranjo que ahora es un comandante. Con el consejo de Mimi, Eva empieza a escribir como ella ya que tiene talento en contar cuentos. Rolf Carlé ha empezado trabajar con el señor Aravena. Durante ese tiempo la democracia en el país se ha demostrado cuando el partido de la oposición gana las elecciones y cae la dictadura. Rolf Carlé durante un acontecimiento de guerrilla dirigida por Huberto Naranjo se conoce con él. Después se conocen Rolf y Eva. Huberto pide ayuda para su plan a Eva que hace todo lo posible para ayudarlo y lo consigue. Rolf y Eva empiezan así a encontrarse y acaban siendo amantes. Al mismo tiempo, Eva consigue escribir una telenovela en la que introduce el documental sobre la guerrilla para que la sociedad sepa lo que sucede. La obra concluye con el gran amor de Eva y Rolf.

Iniciando de la tipología de los nombres, el nombre Eva deriva del jardín bíblico del Edén, en lo que predominaba la vida, el amor eterno, la paz, mientras Luna, su apellido, es una visión nocturna, la luna simboliza la feminidad y el feminismo pero también nos recuerda la utopía de la autora que la felicidad y el amor es algo utópico que se encuentra en el cielo. El amor está en los límites de lo imposible. Aunque Eva Luna lucha mucho para obtener no sólo lo que quiere sino también lucha para sus derechos de mujer. Cuando se une su nombre Eva y el apellido Luna, se forma Eva Luna, una muchacha con un gran deseo de vivir la vida, llena de buenos sentimientos hacia todos.

*"Me llamo Eva, que quiere decir vida, según un libro que mi madre consultó para escoger mi nombre"*<sup>1</sup>.

*"Se llamará Eva, para que tenga ganas de vivir.*

- *¿Qué apellido?*

- *Ninguno, el apellido no es importante.*

- *Los humanos necesitan apellido. Sólo los perros pueden andar por allí con el puro nombre"*<sup>2</sup>.

*" – Su padre pertenecía a la tribu de los hijos de la luna. Que sea Eva Luna, entonces"*<sup>3</sup>.

A Eva Luna no le gusta depender de nadie, representa a un tipo de mujer que no es común en la sociedad hispanoamericana, no tiene ninguna semejanza con la típica mujer hispana. Eva Luna invierte el papel de la mujer latina, es fruto de un amor pecaminoso, es una hija ilegítima, crece sirviendo a los demás y cuando no aguanta más escapa de la casa.

*"Cuando viajo mi mujer se queda sola, necesita alguien para que la acompañe. Ella no sale, no tiene amigas, no habla español.*

- *¿Quiere que yo sea su sirvienta?*

- *No. Serás algo así como una hija.*

- *Hace mucho tiempo que no soy hija de nadie y ya no me acuerdo cómo se hace.*

*¿Tengo que obedecer en todo?*

- *Sí.*

- *¿Qué me hará cuando me porte mal?*

---

<sup>1</sup> Allende, I., *Eva Luna*, Ed. Plaza&Janes, 1991, pág. 9.

<sup>2</sup> *Ibidem*, pág. 26.

<sup>3</sup> *Ibidem*, pág. 27.

- *No lo sé, ya veremos.*
- *Le advierto que yo no aguanto que me peguen...*
- *Nadie te pegará, niña.*
- *Me quedo a prueba un mes y si no me gusta me escapo.*
- *De acuerdo*<sup>4</sup>.

*"Me quedé con ella esa noche, la siguiente y la otra, y así durante varios años, en los cuales me arranqué del pecho el amor imposible por Riad Halaba, acabé de hacerme mujer y aprendí a conducir el timón de mi existencia, no siempre en la forma más elegante, es cierto, pero hay que tener en cuenta que me ha tocado navegar en aguas revueltas"*<sup>5</sup>.

Se entiende claramente en estas frases la fuerza que tiene Eva Luna. Después de haber pasado muchas peripecias, Eva Luna decide vivir con su amigo homosexual Melecio (Mimi), aunque en su época eso era algo imposible para una mujer, para la sociedad. Isabel Allende, a través de su personaje femenino, grita al mundo entero para hacer visible la fuerza de la mujer. Como se entiende durante la lectura de la obra, el tema principal es el feminismo. Eva Luna es un personaje fuerte, lleno de amor, un personaje que permite albergar las más radiantes esperanzas, no tiene miedo de la vida dura que le ha tocado vivir, siempre lucha para ganar sus derechos y su vida, y eso lo alcanza por fin. Nunca necesita encontrar el apoyo de un hombre para buscar el camino de la salvación. Aunque Riad y su esposa Zulema le aconsejan el matrimonio, para Eva Luna eso es algo que no la ayuda a ver y entender mejor el mundo que la rodea. Pero para la sociedad en la que vive, el matrimonio es una necesidad indispensable.

*"...Vamos a buscarte un marido con buena situación, que te respete y te quiera.*

*- Zulema me necesita y aquí soy feliz. ¿Para qué me voy a casar?... No había pruebas de que la percibieran del mismo modo, tal vez Zulema, Riad Halaba y los demás tenían una impresión diferente de las cosas, tal vez no veían los mismos colores ni escuchaban los mismos sonidos que yo..."*

A excepción de Zulema, esposa de Riad Halaba, ninguna de las otras mujeres necesita la ayuda o la existencia de un hombre para seguir adelante. Zulema, la única mujer que necesita a un hombre tiene un mal final al morir por culpa de un amor imposible con el primo de su esposo Riad.

---

<sup>4</sup> *Ibidem*, págs. 142-143.

<sup>5</sup> Allende, I., *Eva Luna*, Ed. Plaza&Janes, 1991, págs. 199-200.

*"Mi patrona ya no recordaba a Kamal ni lamentaba la pérdida del amor, simplemente se instaló en la indolencia para la cual siempre tuvo vocación. Su enfermedad le sirvió para huir de las pequeñas responsabilidades fastidiosas de su casa, de su matrimonio, de sí misma. La tristeza y el aburrimiento le resultaban más soportables que el esfuerzo de una existencia normal. Tal vez en esa época comenzó a rondarla la idea de la muerte, como un estado superior de pereza, en el cual no tendría que mover la sangre en sus venas o el aire en sus pulmones, el descanso sería total, no pensar, no sentir, no ser..."<sup>6</sup>*

Aunque el amor en el caso de Zulema fue peligroso, con un mal final, también proporciona felicidades. Pero hay varias clases de amor en la obra de *Eva Luna*. Primero es el amor de Consuelo y de su hija Eva, un amor maternal, a pesar de la muerte de Consuelo, el amor platónico por Huberto Naranjo en su juventud, el amor imposible por Riad, quien recoge a Eva de la pobreza y la trata como si fuera su hija, el amor prohibido de Zulema y Kamal, el amor incondicional de Mimi y Eva por Elvira cuando le permiten a ella vivir con ellas, y también el amor verdadero, que es el amor de Eva y de Riad, amor que une sus vidas.

La presencia de la muerte se encuentra a lo largo de la obra. Es una presencia que aparece en casi todas sus obras. Así como da luz, color y vida al amor eterno, Isabel Allende nunca olvida de hacer parte de sus obras la presencia de la muerte. Ella sabe justificar la presencia de la muerte y no tiene miedo de ella. Eso porque se relaciona con su vida real, la vida en la que ha visto morir a sus personas más queridas durante los años de la guerra y de su exilio. En la obra de *Eva Luna* primero se presenta la muerte de Consuelo y después la muerte aparece en la casa del profesor Jones, más tarde la muerte aparece en la casa de Riad, es su esposa Zulema que se aleja del mundo.

Otro aspecto de la obra que atrae la atención es la familia. Allende, en la obra de *Eva Luna*, dibuja con palabras una familia a que le falta siempre un personaje. Así como es el caso de la familia de Eva, que una vez que Eva tiene la madre ya no tiene el padre, Eva es una hija ilegítima a quien le falta mucho su familia incompleta. En toda la obra el espíritu de la madre, Consuelo, la persigue. Otra vez tenemos los espíritus de Allende, que no persiguen sólo a los personajes de las obras sino también al lector. Como explica Elena M. Jiménez en su tesis doctoral: *"A pesar de ser huérfana, para Eva Luna, la protagonista del libro con el mismo título, la influencia de su madre (Consuelo) es decisiva, pues de ella hereda su facultad para narrar historias; además, su presencia es constante en forma de espíritu. La vida de Eva es un transitar de un lado a otro siempre en busca de*

---

<sup>6</sup> Allende, I., *Eva Luna*, Ed. Plaza&Janes, 1991, pág. 175.

protección y de vínculos lo más parecidos posibles a una familia. Cuando encuentra a Elvira, la adopta como abuela. Riad Halabí durante años la trata como a una hija; después la relación evoluciona, sólo por una noche, a amantes. Más tarde Mimi (quien era antes Melecio) le ofrece su casa y la cuida como una madre. Las relaciones de Eva con muchos otros personajes tienden a buscar ese ideal de familia"<sup>7</sup>.

En la novela *Eva Luna* casi todos los personajes tienen el papel de ayudar a Eva Luna. Huberto Naranjo su primer amigo y amor la ayuda y la instala en la casa de la Señora, dueña de un prostíbulo.

" - Se llama Eva Luna y viene a vivir contigo –anunció Naranjo.

- Estás loco, hijo.

- Te voy a pagar.

...Nada de eso. Haz cuenta que es mi hermana..."<sup>8</sup>

Después es Riad Halabí el hombre con el labio partido que ayuda a Eva Luna, llevándola a Agua Santa.

"... Un día a eso de las seis de la tarde conocí a Riad Halabí... Me ayudó a subir, me cubrió con su chaqueta, puso el motor en marcha y se dirigió hacia el oriente..."<sup>9</sup>

Otro personaje que ayuda a Eva Luna es la maestra Inés, quien ayuda a Eva a leer y escribir.

"Pronto Riad Halabí decidió que yo no podía desempeñarme en el almacén ni transitar por la vida sin saber leer y escribir y le pidió a la maestra Inés que me diera lecciones particulares..."<sup>10</sup>

Mimi, su amiga homosexual, ayuda a Eva Luna, invitándola a vivir en su casa, cuando ésta viene a la ciudad y casualmente la encuentra.

"...Ven a vivir conmigo, yo estoy sola... y una vez que pase este jaleo ves lo que más te conviene..."<sup>11</sup>

Como se ve de los ejemplos, hay muchos casos cuando los personajes de la novela ayudan a Eva Luna. Hemos dicho que Eva es un personaje muy fuerte, que hace frente a las dificultades, es un personaje que intenta luchar no sólo para sus derechos sino también para mostrar a la sociedad que tiene la fuerza de un varón cuando se trata de pensar y hacer algo que según la época y la sociedad machista

<sup>7</sup> <ftp://tesis.bbtk.ull.es/ccssyhum/cs156.pdf>, pág. 234.

<sup>8</sup> Allende, I., *Eva Luna*, Ed. Plaza&Janes, 1991, pág. 112.

<sup>9</sup> *Ibidem*, págs. 129-130.

<sup>10</sup> Allende, I., *Eva Luna*, Ed. Plaza&Janes, 1991, pág. 144.

<sup>11</sup> *Ibidem*, pág. 198.

solo los hombres lo pueden hacer. Pero, sí hay muchas ocasiones cuando Eva necesita la ayuda de los demás.

En este punto tenemos que pensar que Eva es un personaje fuerte solo cuando se trata de pensar y expresar lo que es diferente en el mundo que la rodea o debemos entender que la mujer es una especie que siempre necesita ayuda, apoyo, y que cuando hablamos de igualdad con los hombres nos referimos solo a nuestros derechos y no al hecho que no necesitamos a nadie para seguir adelante. Porque en el caso de Eva Luna, el personaje sigue adelante no sólo con el deseo y la esperanza de una vida buena pero también consigue todo lo que quiere con la ayuda de sus personas queridas, que en la mayoría de los casos son hombres.

### **El poder de la palabra**

En la obra narrativa predomina la oración oral. Se transmite de generación en generación, tenemos aquí el fenómeno del boca a boca. Respeta las reglas determinadas y se basa en una completa libertad. En la obra *Eva Luna* se refleja el espacio de tradición y cultura. Porque la cultura refleja las tradiciones y la tradición forma parte de la cultura y la narrativa de Allende es una obra cultural. Leyendo la obra se ofrecen datos recogidos de una cultura particular que en muchos casos se recogen en comparación con el lenguaje contemporáneo. Refleja la historia pasada, es un testimonio de la historia pasada donde la palabra tiene una coherencia histórica y textual.

Es complicado averiguar el tiempo en el que se enmarca la historia, ya que la autora no hace referencia a casi ningún dato que nos lo indique. Aunque tiene que estar comprendido entre 1935 y 1945, ya que cita en varias ocasiones a la Segunda Guerra Mundial. El vocabulario está lleno de locuciones de Hispanoamérica que se usan también en España. El estilo es sencillo en el empleo de las palabras con situaciones repetitivas, estilo del realismo-mágico, un estilo directo y muy llano sin vocabulario refinado. *Eva Luna* está contada en primera persona, desde el punto de vista de Eva Luna, la protagonista del libro. El registro utilizado es cuidado y elaborado, en este mismo sentido puede analizarse la abundancia en el texto de estructuras sintácticas adversativas, también los recursos léxicos favorecen la cohesión textual, hay recursos literarios como la adjetivación, comparaciones, hipérbolos, metáforas e imágenes sensoriales.

También en la obra *Eva Luna* los personajes y las situaciones a menudo escapan a la concepción normal del mundo, se contagian del realismo mágico. Isabel Allende

escribió la obra de manera narrativa más que descriptiva. Aunque en algunos momentos se presenta la descripción, no es la forma predominante de expresión.

Isabel Allende en sus obras siempre representa algún momento, lugar o personaje importante de su vida, y en *Eva Luna* no es la excepción. En dicha obra la autora busca recuperar a su país a través de la historia y la sociedad de Eva Luna, recuperando así recuerdos y lugares de una manera fácil e inolvidable, como lo es para una escritora de tal nivel, mediante la literatura. En la novela de *Eva Luna* casi todos los personajes tienen el papel de ayudar a Eva Luna. Huberto Naranjo su primer amor la ayuda y la instala en la casa de la Señora, dueña de un prostíbulo.

## **Conclusiones**

Mi objetivo a la hora de hacer ese trabajo modesto era analizar y averiguar no solo los aspectos generales estilísticos en la literatura femenina iberoamericana sino también el papel de la mujer latina en la sociedad; por esa razón elegí la novela *Eva Luna* de la escritora chilena Isabel Allende. Primero porque Isabel Allende es una escritora que en casi todas sus obras ha exaltado la figura de la mujer, y eso ya se puede ver en la obra de *Eva Luna*. Es una historia en la que abundan los recursos estilísticos y hay una mezcla de real con la magia. El texto revela las relaciones hombre-mujer en un contexto sociocultural, la mujer pasa de objeto a sujeto. En once capítulos se narran los temas de amor, la mujer y la política que son referencias constantes de todo el entramado narrativo de Isabel Allende.

En la novela *Eva Luna*, lo real y lo mágico se funden, para mostrar las fases del proceso de concienciación de la mujer iberoamericana que culmina en la extraordinaria empresa de escribir su propia historia. La magia da sentido a la vida, a la imaginación que a veces se convierte en un sueño que da fuerza para seguir adelante, aunque la vida y las posibilidades para vivirla en el mejor modo faltan. Es una obra que da fuerza, esperanza al ser femenino que siempre ha sido y continúa siendo el ser más oprimido de la sociedad civil. En su obra, Isabel Allende no trata mucho el tema de la dictadura porque se presenta como tema de fondo, Eva lucha y ayuda para que se consiga la libertad, que derrota a la dictadura, porque Eva piensa que con la llegada de la democracia todo será mejor, especialmente la sociedad cambiará su mentalidad para que no haya diferencias entre las mujeres y los hombres.

Las circunstancias históricas objetivas y reales se mezclan con el material narrativo para complementar la narratividad y de este modo cautivar emocionalmente a los lectores. Es una obra donde se entiende mejor el papel de la mujer luchadora en

una sociedad machista, especialmente de aquella época. Los recursos estilísticos son utilizados en la manera más perfecta y con mucha opulencia. Es una novela que se puede utilizar perfectamente en las clases de estilística, por el amplio torbellino de los aspectos estilísticos que tiene. Isabel Allende sabe utilizar su pluma conmoviendo así el lector con sus historias maravillosas.

Isabel Allende es una de las grandes escritoras que con la que la literatura Iberoamericana se empezó a escribir en femenino. Porque, en muchas ocasiones, somos conocidas como "la esposa de...", "la hija de..." o "la amante de...". Porque en la literatura masculina, en la literatura escrita por hombres, los personajes femeninos siempre han tenido un papel secundario. La labor de las mujeres se ha limitado a la de madre, esposa, amante o sirvienta. La mujer, en la pluma masculina, ha tenido funciones de satisfacer las necesidades físicas y espirituales del hombre. Las mujeres carecen de valor e importancia. La novela *Eva Luna* ofrece una visión de la mujer que lucha por la igualdad de derechos, mujer que intenta relevarse y no quedar sometida, mujer que debe tomar conciencia de su propia condición. Porque, como dice Ana María Matute: "La verdadera esencia de la mujer, no es ser madre o esposa, sino ser libre, ser ella misma". Se trata de un estilo femenino que tiene la escritora, la misma idea de las mujeres aunque transmitida a los lectores con diferentes matices en sus diferentes obras.

Eva Luna es una mujer fuerte, una mujer luchadora. Es un personaje que no se queda satisfecha con recibir órdenes, especialmente de los hombres, pero es luchadora, quiere ser tratada por lo que es, porque sabe y entiende que el mundo no tiene sentido sin ella.

Cada personaje de Isabel Allende es una especie peculiar. Cada uno de ellos ha entendido perfectamente sus valores y lucha por sus derechos. Aunque la época en la que viven tiene sus problemas, la gente de la aldea, pueblo o ciudad piensan lo contrario y muchas cosas son tabúes, los personajes no se cansan de gritar al mundo entero lo que sienten, piensan y quieren conseguir con su lucha frente a la sociedad.

Como hemos visto en esta escritora chilena, a pesar de sus tiempos, en general todos sus personajes tienen en común la fuerza del alma, el deseo de vivir sus vidas sin diferencias de otros seres humanos. La pluma y el estilo de la escritora es sencillo, a veces irónico, pero simple de entender y profundizar en su mundo. Este trabajo ha consistido no sólo en buscar los tipos de estilo utilizados sino también en entender el papel vital de las mujeres en la sociedad.

Sería imprescindible acabar ese trabajo sobre el estilo que tienen en común las escritoras españolas e iberoamericanas sin mencionar el punto de vista de Rosalía



de Castro: *"Ser escritora, ¡qué continuo tormento! Por la calle te señalan constantemente y no para bien, y en la calle murmuran de ti. Si vas a la tertulia y hablas de algo de lo que sabes, te expresas siquiera en un lenguaje algo correcto, te llaman bachillera, dicen que te escuchas a ti misma, que lo quieres saber todo. Si guardas una prudente reserva, ¡qué fatua! ¡qué orgullosa!, te desdeñas de hablar como no sea con literatos. Si te haces modesta y, por no entrar en vanas disputas, dejas pasar desapercibidas las cuestiones con que te provocan, ¿en dónde está tu talento?, ni siquiera sabes entretener a la gente con una amena conversación. Si te agrada la sociedad, pretendes lucirte, quieres que se hable de ti, no hay función sin tarasca. Si vives apartada del trato de las gentes, es que te haces la interesante, estás loca, tu carácter es atrabiliario e insoportable; pasas el día en delirios poéticos y la noche contemplando las estrellas, como don Quijote. Las mujeres ponen de relieve hasta el más escondido de tus defectos y los hombres no cesan de decirte siempre que puede que una mujer con talento es una verdadera calamidad, que vale más casarse con la burra de Balaam y que sólo una tonta puede hacer la felicidad de un mortal varón..., que las mujeres deben dejar la pluma y repasar los calcetines de sus maridos, si los tienen, y si no, aunque sean los del criado"*<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> <http://blocs.xtec.cat/rosalia/>consultado en 24/04/2012.

# LITERATURA EN ESPAÑOL EN ALBANIA

# RECEPCIÓN DE LA LITERATURA EN ESPAÑOL EN ALBANIA: CUÁNDO, CÓMO, POR QUÉ

Mario García Moreno

Departamento de Español

*Universidad de Tirana/Albania*

---

## Contactos Albania-España

Las relaciones históricas entre Albania y España tienen hasta finales del s. XX pocos puntos de conexión. A pesar de ser dos territorios que compartían mar y espacio europeo han vivido sus respectivas historias sin apenas momentos comunes, en un casi absoluto desconocimiento mutuo.

La Embajada de España en Albania, abierta en 2006, se ha esforzado por dar a conocer los momentos históricos en que ambos imaginarios colectivos se encontraron e interactuaron. Dentro de su propuesta cultural de estos últimos años se han programado actividades que tenían como punto de partida este acercamiento, quizá momentáneo, pero en cualquier caso trascendente, como reflejo de una época. Uno de esos puntos de encuentro fue la Guerra Civil Española. Dentro de las Brigadas Internacionales que combatieron del lado republicano existió un grupo albanés integrado en el Batallón Garibaldi. Este grupo de albaneses incluso publicó en 1937 una revista en su lengua, *Vulnetari i lirise*<sup>1</sup>, que servía como voz común de estos albaneses que cruzaron Europa por motivos políticos para embarcarse en un guerra. Algunos de sus integrantes fueron intelectuales destacados como Asim Vokshi, Skender Luarasi, posteriormente traductor de literatura española del Siglo de Oro, o Petro Marko, autor de la novela *Hasta la vista*<sup>2</sup> que, al estilo de Hemingway, ambientó en la contienda española.

---

<sup>1</sup> Montobbio, Manuel (ed.) *Voluntarios de la libertad: Petro Marko, Hasta la Vista y los Brigadistas Albaneses en la Guerra Civil Española*, Madrid, Catálogo General de Publicaciones AECID, 2008.

<sup>2</sup> El título original de la obra es en español.

Otra de las actividades de aproximación tangencial entre la historia de España y Albania fueron las jornadas *Arberia-Sefarad, en el espejo del otro*<sup>3</sup>. En el s. XV un importante grupo de cristianos albaneses huyeron de su país ante el empuje militar del Imperio Otomano y fueron acogidos en el sur de Italia, entonces bajo el poder del rey Alfonso El Magnánimo de Aragón. A pesar del paso de los siglos la comunidad arberesh aún hoy mantiene sus tradiciones y su lengua albanesa en Italia, como sucede con el español sefardí en algunas comunidades judías. Por otra parte en 2010 los seminarios *Transiciones en el espejo*<sup>4</sup> sobre las transiciones políticas albanesa y española desde la dictadura hasta la actual democracia.

Puesto que ha habido tan pocos episodios históricos comunes entre ambos países no sorprende en absoluto que, a día de hoy, exista un número tan escaso de traducciones al albanés de autores españoles o hispanoamericanos. Afortunadamente el interés que despiertan la cultura y la literatura en lengua española crece año tras año. La enseñanza del español como lengua extranjera ya ocupa un espacio destacable en la Universidad de Tirana y próximamente lo hará en toda la enseñanza obligatoria, punta de lanza de la expansión y difusión de la cultura hecha en español.

El presente artículo esboza un panorama sobre cómo ha sido la historia de la traducción de textos literarios del español al albanés. Me he aproximado a esta cuestión desde dos posiciones complementarias.

En primer lugar, me acerco a la recepción de la literatura española e hispanoamericana con la curiosidad de un español que vive en Albania y quiere conocer qué se sabe de su lengua y su cultura en esta parte de Europa. No resulta infrecuente escuchar español en la televisión debido a las series latinoamericanas, ni encontrar algunos títulos españoles en las librerías de Tirana.

En segundo lugar, me aproximo al tema desde la óptica de un profesor de literatura española en la Facultad de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Tirana. En el estudio de la Historia de la Literatura una de las aproximaciones posibles es el análisis de las razones por las que determinadas obras fueron significativas en la época en que se escribieron y para los lectores contemporáneos a su publicación. A partir de esta premisa, desde una perspectiva diacrónica, se nos presenta otra cuestión relacionada con la recepción de estas obras en la actualidad, en un tiempo y un contexto diferente del que pensó el autor.

---

<sup>3</sup> *Arberia-Sefarad: en el espejo del otro: las relaciones entre Skanderbeg y la Corona de Aragón y las experiencias paralelas de los sefardíes y los arberesh*, Madrid, Catálogo General de Publicaciones AECID, 2009.

<sup>4</sup> Montobbio, Manuel (ed.) *Transiciones en el espejo. Una aproximación comparada a los procesos de transformación democrática de España y Albania*, Madrid, Catálogo General de Publicaciones AECID, 2010.

Sirva esta intervención como una toma de contacto con el asunto, pues no son más que reflexiones y anotaciones sobre la todavía minoritaria presencia de la literatura española y latinoamericana en Albania.

El número de títulos literarios tanto españoles como latinoamericanos traducidos al albanés no ha sido muy elevado hasta hace relativamente pocos años. Las diferentes razones son fundamentalmente históricas: podríamos calificar las relaciones entre Albania y España, como hemos mencionado antes, como de “desconocimiento mutuo” hasta el mismo s. XX.

A principios del s. XX la lengua albanesa se encontraba todavía en un proceso de consolidación ortográfica (Congreso de Manastir, 1908)<sup>5</sup> y sentando las bases de una lengua estándar, al tanto que el país se estaba sacudiendo el yugo de la dominación turca, hasta conseguir su independencia en 1912. Por otra parte, en las mismas fechas el papel de España no era determinante en el contexto internacional, como si lo era el de otras grandes potencias europeas- Alemania, Rusia o Francia. Su función de “árbitros de Europa” la desempeñaban tanto a través de la hegemonía política o económica como desde la hegemonía y prestigio cultural.

Para establecer la lista del material inventariado traducido más significativo me he centrado en el catálogo general de la Biblioteca Nacional de Albania, completado con la publicación *Bibliografía de la literatura traducida al albanés*, publicada por la editorial Toena en el año 2004<sup>6</sup>.

Gran parte de las ideas expresadas en estas páginas han surgido de la lectura de artículos publicados en la prensa albanesa y de conversaciones con personas relacionadas de alguna manera con la lengua española o con el mundo editorial albanés, especialmente con el profesor Skender Vuçini, que durante su carrera profesional trabajó en la editorial Naim Frasheri y cuyas aportaciones han sido fundamentales.

¿De qué material disponemos hasta la fecha? La mínima presencia de la literatura española y latinoamericana se ha visto afectada, en el pasado y aun hoy en la actualidad, por el escaso número de traductores de garantías que pudiesen abordar el trabajo sobre la obra en su lengua original. Aunque el número de traducciones y su calidad ha mejorado enormemente desde los años noventa, la mayoría de obras traducidas no seguían el texto original. Se trataba así pues de traducciones indirectas, del francés, del ruso, del serbio o en menor medida del italiano. Esta

---

<sup>5</sup> Ressuli, Namik. *Grammatica albanese*, Bolonia, Patron Editore, 1985.

<sup>6</sup> Hysenbegas, Vjollca. *Bibliografi e letërsisë artistike të përkthyer në shqip*, Tirana, TOENA, 2004.

traducciones indirectas suponen un filtro más, un obstáculo más, entre la creación del autor y el lector albanés.

Podemos dividir la actividad de traducción literaria del español al albanés en tres periodos: los primeros años y el trabajo de Fan S. Noli; la dictadura comunista y la literatura realista; y la etapa democrática y el interés comercial.

### **Los inicios, primeras traducciones literarias del albanés al español**

Comenzar a hablar de la traducción de literatura española al albanés supone mencionar a uno de sus grandes traductores, Fan S. Noli. El personaje es venerado en Albania como una figura crucial de la literatura, pero también de campos tan aparentemente alejados como la teología o la política. Nacido en 1888, en una pequeña localidad de la Tracia oriental, todavía dentro del Imperio Otomano, desempeñó un papel importante en la consolidación de la lengua albanesa por medio de traducciones de numerosas obras maestras de la literatura mundial. Fue así mismo fundador de la Iglesia Ortodoxa Albanesa. En el campo de la política, dirigió como primer ministro el gobierno albanés desde junio de 1924 hasta que cayó frente a la contrarrevolución de Ahmet Zogu, que se proclamaría rey de Albania. Pasó varios años en el exilio hasta que en 1930 se estableció definitivamente en Estados Unidos, donde murió en 1965.

Antes de entrar en materia con las traducciones llevadas a cabo por Noli, sería conveniente hablar de dos términos albaneses que describen el proceso traducción pero que conciben la obra original de manera muy diferente: las palabras *përktim* y *shqipërim*. La primera, *përktim*, podríamos definirla como una traducción al uso, meramente lingüística; una transposición de un texto de una lengua a otra: Expresar en una lengua lo que está escrito o se ha expresado antes en otra, según la definición de la RAE. La segunda, *shqipërim*, implica una aproximación diferente: la ambientación, pasar de un contexto original A a un contexto albanizado B.

La labor de Noli con el primer texto español en ser vertido al albanés, nada menos que *El Quijote*, fue más una albanización (*shqipërim*) que una traducción al uso. La decisión tomada por Noli es la de aproximar al público lector la obra a través de una realidad conocida, la albanesa. No dudó en ningún momento en modificar pasajes, aligerar descripciones, suprimir personajes o eliminar capítulos farragosos y que se apartaban de la línea argumentativa principal. En el caso de *El Quijote* llega al punto de tomarse libertades como la de operar abundantes reducciones del

texto original<sup>7</sup>, dejar fuera no pocas canciones (capítulos XI, XIV, XXXIII y otros), así como la larga crítica que hace el cura del arte dramático del Siglo de Oro, y abreviar las novelas cortas intercaladas por Cervantes en su libro. Su objetivo era eliminar obstáculos para el lector albanés de su tiempo, distracciones del nuevo “ambiente” en el que alentaba su trasladado caballero evitando acontecimientos laterales que podrían despistarle o desinteresarle<sup>8</sup>.

La primera traducción de *El ingenioso hidalgo Don Quijote de La Mancha* es de 1931 y se publica en la ciudad estadounidense de Boston. Pasarían varios años todavía hasta que la obra de Noli pudiese llegar a Tirana debido a los obstáculos que planteaba su perfil político a las autoridades albanesas.

El otro contacto de Noli con la literatura española es la traducción de la exitosa novela de Vicente Blasco Ibañez *La barraca*, que supone un giro respecto a *El Quijote*. De la obra más internacional de las letras españolas a una novela contemporánea; de una superestructura narrativa como es la obra de Cervantes a un relato de corte naturalista.

Fan Noli ve en *La barraca* la lucha del campesinado por la tierra, similar a la situación que en los años 30 del pasado siglo se vivía en Albania. Sus conflictos personales con los *bejes*, terranientes y señores de la tierra, aparecen reflejados en la traducción, otro modo de reinterpretar (*shqipërim*) la novela de 1898.

Mutilación, aligeramiento, recorte. Tanto en *El Quijote* como en *La barraca*, Noli elimina párrafos o incluso fragmentos. No es la primera vez que se producen estas manipulaciones literarias en la historia de la edición y traducción ni será la última. En cualquier caso la figura de Noli está por encima de cuestionamientos sobre su trabajo para la crítica literaria albanesa, que sigue considerando su versión de *El Quijote* como la mejor y más fiel a la idea de Miguel de Cervantes.

## La dictadura

Con la llegada al poder de los comunistas en 1946 se comenzó a controlar la producción y traducción de literatura. Desde luego esto no significa que los comunistas inventaran la censura en Albania. En el campo de la traducción del español, las versiones albanizadas de Fan Noli ya sufrieron recortes y bloqueos en su difusión. Las traducciones de Noli no llegaron a Albania hasta la década de los años 30, siempre tras la eliminación de los prólogos, considerados subversivos e

---

<sup>7</sup> Plasari, Aurel. *Don Kishoti zbret në Shqipëri dhe ese të tjera të letërsisë së krahasuar*, Tirana, Naim Frasheri, 1990.

<sup>8</sup> Sánchez Lizarralde, Ramón. *Shqipëria në pasqyrën e letërsisë*. Tirana, Onufri, 2008.

inadecuados por las autoridades del momento, gobiernos enfrascados en una pugna política y política con el mismo Noli.

Además de la censura, había otras dificultades para transmitir lo más fielmente posible el sentido original de la obra literaria escrita en español al público albanés; las traducciones se hacían a partir de versiones en serbio o francés, en la mayoría de los casos por la falta de originales o de traductores expertos. Por otra parte, apenas había libros para traducir, y entre los que eran autorizados se establecía una preselección de los propios relatos, poesías o capítulos. Las posibilidades de publicar literatura española de calidad con los condicionantes anteriores disminuían radicalmente.

La única editorial existente en el país, la Casa Editorial Naim Frasheri, era un organismo estatal y del Partido. El cierre del régimen sobre sí mismo fue paulatino “pues de todo lugar puede venir el ataque del enemigo exterior y el enemigo interior; búnkeres nodriza y búnkeres lactantes que no beben leche sino miedo<sup>9</sup>”. Cualquier movimiento dentro de la editorial Naim Frasheri que se apartase de los cánones de la literatura social-realista podría ser considerado subversivo y suponía ser relevado del cargo y por extensión el aislamiento social o la cárcel.

La traductora y editora Donika Omari, encargada en aquella época de la sección de literatura extranjera en la editorial estatal Naim Frasheri, comenta sobre la censura que “ en los años 50 y 60 los libros de literatura extranjera podían ser publicados o no, pero sí podían ser encontrados en las bibliotecas”<sup>10</sup>. Unos años más tarde el control se hace más tenaz. En 1973 se produce un cambio en la política editorial respecto a la traducción que sugiere la selección de fragmentos de una obra en lugar de la obra completa. Se desacosejan las traducciones “en bloque” si hay tres partes buenas y cinco malas. Lo que puede entenderse como la simplificación de una obra literaria nos haría más bien pensar en la mutilación de ese sentido completo.

El Estado publica a través de la editorial Naim Frasheri colecciones de cuentos o antologías de poesía, siguiendo esta circular anteriormente citada, en parte para economizar en medios, quizá para centrarse en lo más importante, pero sobre todo para evitar episodios no tan del agrado de la ideología del régimen.

Entre los autores traducidos nos encontramos nombres de la talla de Miguel Angel Asturias, Miguel de Cervantes (con nuevas versiones de la primera parte de *El Quijote* y la traducción de la segunda parte), Lope de Vega (traducido por el que

---

<sup>9</sup> Montobbio, Manuel. *Guía poética de Albania*, Barcelona, Icaria Editorial, 2011.

<sup>10</sup> “Në vitet ‘50-‘60 librat e letërsisë së huaj mund të botoheshin ose jo, por mund të lexoheshin në bibliotekat”. Traducción propia del artículo “Censura, midis Shilës dhe Karibdë” escrito por Donika Omari y publicado en el diario *Shekulli* del 3 de octubre de 2008.



fue brigadista internacional Skender Luarasi, traductor así mismo de obras de Shakespeare), Pablo Neruda o Federico García Lorca.

Por ejemplo se tradujo al guatemalteco Miguel Angel Asturias, una figura indiscutible en América Latina cuyas obras le valdrán el premio Nobel de Literatura en 1967. Su sentido de compromiso con los sinsabores de los campesinos sometidos al yugo colonialista encajaban y hacían viable su publicación en Albania. Por supuesto, y sin querer desmerecer a su rica prosa, algunos de los motivos para que su traducción fuera autorizada provinieron no sólo de los personajes y acciones de sus novelas sino también de su ideología comunista. En 1965 recibió el premio Lenin de la Paz, equivalente al Premio Nobel de la Paz, entregado anualmente por la Unión Soviética.

Esta es una de las razones que explica que junto a grandes escritores encontremos también otros nombres no tan conocidos, tanto españoles como latinoamericanos, cuya presencia es fundamentalmente política.

Es el caso del hondureño Ramón Amaya Amador. Su biografía refiere su exilio en Guatemala y Argentina, su vuelta a Honduras y su marcha a Checoslovaquia, donde muere en 1966. La novela *Operacion Gorila*, traducida al albanés y publicada en 1974<sup>11</sup>, trata sobre el golpe de estado castrense perpetrado en Honduras el 3 de octubre de 1963, contra el gobierno constitucional de Ramón Villeda Morales. Al igual que Asturias, la activa vida política del autor le vale como garantía para engrosar la lista de libros traducidos por la editorial Naim Frasheri.

Otro ejemplo lo encontramos en la novela *La mina* - en albanés, *Nen qiellin e zi*<sup>12</sup> -, del escritor Armando López Salinas, traducida y publicada en 1970. Finalista del Premio Nadal de 1959, la historia se desarrolla en una deprimida zona minera de España y narra la vida de Joaquín García, "el Granadino", que abandona su pueblo andaluz para trabajar como caballista de una cuadrilla minera en Los Llanos, con su familia. Mientras se reivindica más seguridad laboral, el capataz Felipe defiende al empresario. Joaquín prospera hasta que el hundimiento de su mina, causa la muerte de la cuadrilla y la miseria de sus familiares.

En el prólogo a la edición albanesa se advierte al lector de "que no busque en la novela sátiras o críticas afiladas contra el régimen fascista puesto que la novela ha pasado por la censura que se cierne sobre el país, España<sup>13</sup>". Y añade más adelante, para tranquilidad del lector pero, sobre todo, del editor: "el antifranquismo en la literatura progresista española de hoy en día se muestra de

---

<sup>11</sup> *Operacioni "Gorilla"*. Tirana, Naim Frasheri, 1974.

<sup>12</sup> *Nën qiellin e zi*, Tirana, Naim Frasheri, 1970.

<sup>13</sup> *Ibidem*, pág. 4.

diversas maneras: primero lo vemos en la actitud humanista que mantiene el escritor hacia sus héroes [...] No tiene la posibilidad de mostrarnos al héroe luchador, a la persona que se levanta activamente contra la realidad siniestra de la vida que le rodea<sup>14</sup>. Aun así hablamos de un protagonista que encajaría en la búsqueda de una sociedad mas justa, como corresponde a la novela realista de corte social que se estilaba en la España de los años 50.

Otro de los títulos traducidos al albanés es *La hondonada*<sup>15</sup>, novela escrita por Jesús Izcaray y publicada durante su exilio en México en 1961. Izcaray nació en Béjar en 1908. Empezó a trabajar como periodista desde el año 1929, pasando por las redacciones de *El Imparcial*, por el republicano *La Voz* y colaborando también en *El Sol*, llegando a granjearse buena fama como reportero y cronista en los años anteriores a la guerra. En noviembre de 1936 pasó a la plantilla de *Mundo Obrero*, donde ocupó posteriormente el puesto de redactor-jefe. En 1938 se le concedió el Premio Nacional de Literatura en la zona republicana. Exiliado en Francia después de la guerra civil, residió allí hasta su regreso a España, tras la muerte de Franco, con la excepción de seis años que vivió en México. Fue militante comunista, miembro del comité del PCE y responsable del *Mundo Obrero* clandestino durante muchos años. Se dio a conocer como novelista en 1961, cuando apareció su obra *La hondonada*. Posteriormente publicó un libro de relatos, *Noche adelante* (1962), y las novelas *Las ruinas de la muralla* (1964), *Madame García tras los cristales* (1969) y *Un muchacho en la Puerta del Sol* (1973), todas ellas publicadas en el extranjero y prohibidas en España. "A pesar de ello, su obra ha sido traducida al francés, alemán, holandés, checo, húngaro, búlgaro, polaco y ruso"<sup>16</sup> y al albanés.

La novela se desarrolla en uno de los arrabales del barrio de Ventas en la ciudad de Madrid, una miseria de covachas y barracas en la colina, en la que malviven miles y miles de madrileños; los protagonistas son Román y Concha, Diego Garrido y su familia y Pascual. La novela narra la lucha de todos los habitantes del barrio contra la represión franquista.

Lo que más nos llama la atención en el prólogo de la edición albanesa es la argumentación para publicar a un autor prácticamente desconocido. En este caso la justificación es de nuevo ideológica. Entre las frases que destaca el prólogo de la novela se cita una contra el plan Marshall de ayuda americana a la España de la posguerra "los rumores de ayuda americana no son más que una manera de que

---

<sup>14</sup> *Ibidem*, pág. 6.

<sup>15</sup> *Jeta në Madrid*. Tirana, Naim Frasheri, 1967.

<sup>16</sup> En el obituario publicado en el diario *El País* el 11 de enero de 1980, "Ha muerto el escritor Jesús Izcaray" [en línea] <[http://elpais.com/diario/1980/01/11/cultura/316393204\\_850215.html](http://elpais.com/diario/1980/01/11/cultura/316393204_850215.html)> [Consulta: 24 de marzo de 2012]

sigamos durmiendo<sup>17</sup>". Otro pasaje remarcado en el prólogo menciona a los obreros que muestran su apoyo a la causa del partido comunista chino: "¿Has visto el periódico? Lo de China esta que echa chispas .Otro país que está escapando<sup>18</sup>" en referencia a la suerte que tienen contra el fascismo mundial. El autor del prólogo recalca especialmente el amor y entusiasmo con que los personajes de la novela hablan del Camarada Mao, pasaje más que anecdótico pero que proporciona un argumento más para la publicación de la novela en la Albania de los 70.

Debido al aislamiento en que se encontraba el país, las novedades literarias del extranjero llegaban con dificultad. La manera más sencilla de recibir literatura extranjera era a través de donaciones de los partidos comunistas de otros países amigos- algunos extranjeros visitaban Albania movidos por convicciones políticas y desempeñaban una labor de enlace con el exterior<sup>19</sup>- o de las misiones diplomáticas albanesas por el mundo. El profesor Skender Vuçini, responsable de las traducciones españolas de la editorial Naim Frasheri, cuenta<sup>20</sup> que al volver de su estancia de dos años en Cuba se encontró con que los 1500 libros que traía consigo, donaciones del gobierno cubano, fueron bloqueados en el puerto albanés de Durres durante 18 meses, entre 1969 y 1971. Esta anécdota no deja de ser un ejemplo de lo cauteloso y suspicaz que llegó a ser el régimen albanés durante décadas.

Con los años fue produciéndose cierta apertura y la editorial Naim Frasheri, tras la muerte de Franco, pudo en los primeros años 80 suscribirse a las revistas españolas *Diario 16* y *Tiempo*.

## **La Democracia**

Con el abandono de la ideología comunista y la convocatoria de las primeras elecciones democráticas en 1991, las perspectivas editoriales, como el resto de la sociedad, cambiaron. Se fundaron nuevas editoriales llamadas a crear, por fin, el mercado editorial.

También en este nuevo periodo entraron en Albania los libros de la Casa Editorial *Rilindja* de Prishtina. La editorial yugoslava tenía en su catálogo varias obras de autores hispanoamericanos que no encajaban en Albania pero sí en Yugoslavia,

---

<sup>17</sup> *Jeta në Madrid*, págs. IV.

<sup>18</sup> *Ibidem*, págs. V.

<sup>19</sup> Quizá el más conocido de todos fue Ramón Sánchez Lizarralde. Vivió en Tirana en los años 80 y tras su regreso a España se convertiría en traductor de albanés, especialmente del escritor Ismail Kadare, y divulgador de la literatura albanesa en España.

<sup>20</sup> Entrevistas mantenidas entre Mario García y Skender Vuçini en Tirana el 21 de marzo de 2012.

más abierta al cambio y sin un sistema editorial tan controlado. Esta editorial de Kosovo había publicado la traducción al albanés de *Cien años de soledad* de Gabriel García Márquez en 1978. Resulta curioso que no se hubiera publicado también en Albania, puesto que G. Márquez cumplía los requisitos ideológicos. El problema residía en la concepción de la novela, en el “realismo mágico” que chocaba frontalmente con la idea de “realismo socialista”<sup>21</sup>.

La primera publicación de Vargas Llosa al albanés tuvo que esperar a 1994<sup>22</sup>. El nuevo mercado editorial era libre para publicar a un autor de talla mundial que no había encajado en el corsé ideológico del régimen comunista.

La existencia de más editoriales y la desaparición de la censura no han supuesto para la literatura en español una mejora muy sustancial. A pesar de las nuevas posibilidades de traducción el número de traducciones sigue siendo limitado. En parte se han publicado títulos como reacción a lo que antes no se permitía: algunos traductores y editores vieron así cumplidos sus anhelos de publicar a autores entonces censurables; también se publica a autores cuyas novelas han sido llevadas a la gran pantalla. Las editoriales no dejan de ser un negocio y buscan títulos rentables y conocidos. Nombres como Isabel Allende o en los últimos años Carlos Ruiz Zafón se han convertido en superventas.

Queda una enorme hueco de obras clásicas que cubrir pero para lograrlo hay varios pasos que dar. Algunos ya se han dado: nuevos traductores empiezan a trabajar y cada vez más traducen del original. La presencia de la lengua y la literatura españolas en la universidad albanesa va en aumento desde 2005; otros están en camino, gracias a la anunciada inclusión del español en los planes educativos de la educación primaria y secundaria.

Pero quizá el paso más importante y más difícil es conseguir que la literatura española e hispanoamericana sea del interés del público albanés, que atraigan sus historias, sus personajes o sus ambientes. En definitiva, que sus valores literarios decidan y no una ideología restrictiva o unas reglas de mercado.

---

<sup>21</sup> Entrevista a Skender Vuçini, profesor de español, el día 2 de marzo de 2012, de 16.00 a 16. 30, por Mario García.

<sup>22</sup> Vargas Llosa, Mario. *Kush e vrau Palomino Moleron*. Tirana, Dituria, 1994.

## **LITERATURA Y MÉTODO DOCENTE**

# THE USE OF DIFFERENT GENRES OF LITERATURE IN EFL CLASSES

Elvana Shtepani

Department of English  
*University of Tirana/Albania*

---

## Literature in EFL classes

The growing influence of English and any other foreign language in the context of globalization has resulted in a growing interest in finding the most suitable techniques and strategies that contribute to the acquisition of a foreign language.

Along with the traditional methods, linguists and researchers have made use of alternative methods to teaching. Recent researches have stressed the importance of literature as a tool to improve not only the linguistic skills but also to make students feel more confident when using language in real contexts.

Researchers use different arguments to support their views on the integration of literature in EFL teaching and learning. We can summarize some of them as follows:

Teaching literature enables students "to understand and appreciate cultures and ideologies different from their own in time and space, and to come to perceive traditions of thought, feeling and artistic form within the heritage the literature of such cultures endows"<sup>1</sup>

Literary texts provide examples of language resources being used to the full, and the reader is placed in an active interactional role in working with and making sense of this language<sup>2</sup>.

Literary texts are not created for the specific purpose of teaching but they mainly deal with "things which matter to the author when he wrote them"<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Carter, R., and Long, M. *Teaching Literature*. Essex, Longman.1991, pág 2.

<sup>2</sup> Brumfit, C.J. and Carter, R.A. *Literature and Language Teaching*. Oxford University Press. 1986, pág 15.

<sup>3</sup> Maley, A. "Down from the Pedestal: Literature as Resource" in *Literature and the Learner: Methodological Approaches*. Cambridge, Modern English Publications.1989, pág 12.

The article will consider the different literary genres and how they fit within the context of foreign language teaching, such as the use of poetry and drama, and more specifically we will focus on the use of the short story as an effective way of choosing not only the right material but also the appropriate technique to infuse the necessary linguistic skills. Whereas with regard to novels, it is not the focus of this article, since a teacher may make use of different techniques and classroom settings. However, novels can be used in discourse analysis, where students are advised to make use of a dictionary so that they can enrich their vocabulary and increase their reading speed.

Another genre successfully used in EFL classrooms is poetry. The only concern with poetry is that students should be taught from the beginning to examine the deep structure and to make sure that they infer the implied meaning.

The use of drama in EFL classes gives students the opportunity to work as a team, develops and express their ideas freely and become more confident in foreign language learning. While using drama, students actively participate and become more motivated to learn. The class becomes more fun and relaxed and students are more prone to overcoming the fear of interacting in another language and become more fluent in speaking. The use of drama also helps students develop and enhance organizational and presentation skills. More importantly, it helps them to build self-esteem and the sense of responsibility they will be using throughout their life in different real life situations. Drama and other literary genres bring the real world situations and create opportunities to students to run away from reality and hide in some other place as a different person.

Earl Stevick states that, language learning must appeal to the creative intuitive aspect of personality as well as the conscious and rational part<sup>4</sup>. Perego and Boyle stated "Drama activities provide students with a variety of contextualized and scaffold activities that gradually involve more participation and more oral language proficiency, they are also non-threatening and a lot of fun<sup>5</sup>. Kao and O, Neill propose that confidence levels increase when students have something to talk about and, most importantly, when they know how to express their ideas.<sup>6</sup>

Moreover, the different literary genres that teachers of English can make use of provide them not only with valuable linguistic material to teach the basic four skills

---

<sup>4</sup> Stevick, F. *Teaching Languages: Away and ways*. Rowley, MA, Newbury house. 1980.

<sup>5</sup> Perego and Boyle. *Using Drama and movement to enhance English Language Learners' Literacy development*, 2008. < <http://business.highbeam.com/6137/article-1G1-204682056/using-drama-and-movement-enhance-english-language-learners>> [Retrieved: 27/4/2012].

<sup>6</sup> Kao, S. M., O' Neill, C. *Words into Worlds: Learning a second language Through Process Drama*. Stamford, London, Abbex, 1998.

but also with materials that may stimulate discussions and debate among students. Particularly, the events and characters in a poem, drama, novel or short story may be interesting topics to discuss or to role play.

Lately, with the means of technology, teachers are bringing literary texts alive through their adaptations in videos and audio versions. Another method that teachers encourage students to read the stories is by using the abridged versions, depending on the class level and student's individual abilities.

The following section will deal more precisely with the effective use of short stories in EFL teaching.

### **Teaching Short stories in EFL**

The reason why the short story is the literary genre mostly used in classroom, is that students favor this genre most as compared to the other alternatives available to them. One of the factors influencing this decision may be that the contents of the novel, poetry and drama are more difficult to assimilate because even the way we read them is different from the short story. The short story is also identified as simple and less complex than the other reading of literature courses.

In this context there are several advantages of using short stories in EFT:

- Teaching culture
- Reinforcing skills
- Motivation

#### **Teaching culture**

Humboldt's idea about language was that it influenced our point of view. He claimed that language is a closed circle and in order to learn another language we need to jump from this circle to another one and in this way we change our attitudes towards life. By making a comparison with literature, we can say that literature similarly provides us with the opportunity to learn about another culture.

Teaching literature enables students "to understand and appreciate cultures and ideologies different from their own in time and space, and to come to perceive traditions of thought, feeling and artistic form within the heritage the literature of such cultures endows"<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Carter, R., and Long, M. *Teaching Literature*. Essex, Longman, 1991. pág. 2.



Furthermore, literature deals with universal concepts that are common to all languages and cultures such as love, hatred, death, nature that are common to all languages and cultures.<sup>8</sup>

A foreign language is a means to enhance our communication with another culture. Under the global context there is a growing need for shared understanding among nations.

### **Reinforcing skills**

An efficient acquisition of the basic skills (reading, writing, listening and speaking) is best achieved in a natural learning environment. Artificial classrooms where the teacher and students are obliged to follow some strict scenarios have not proved to be a successful way of learning a foreign language.

Nowadays the real-life contexts have become a must in our teaching experience. Literature, particularly, plays an important role in this aspect. The introduction of short stories while teaching, influences the development of the language skill of reading. It is a valuable material, short and close to real life. On the other hand, it also develops the skill of speaking, where students are encouraged not only to discuss about its theme and characters but they can also be organized to bring the short story as a role-play among themselves. One of the objectives of the class could not only be to read and understand the text, on the contrary, students try to understand individual words but they try to grasp the deep structure of the text.

Listening and writing skills may also be reinforced either by bringing to class an audio version of the short story or by watching a DVD, in those cases where there is a film adaption of the story. Moreover, students may be encouraged to write a short story themselves or different activities may be used such as: describing the characters, the setting or writer's point of view.

### **Motivation**

Enhancing student's motivation is the goal of every foreign language teacher. A foreign language in itself consists of elements that motivate a student; however, combining it with the right strategies can contribute better to language acquisition.

Motivation can be better increased when using authentic materials. When you bring to class literary texts students are provided with the opportunity to read life stories, events and characters. They are more exposed to a foreign culture and together with linguistic skills; they learn and get more information about cultural elements.

---

<sup>8</sup> Maley. *Down from the pedestal: Literature as resource*. In R. Carter, R. Walker & C. Brumfit(eds.) *Literature and the learner: methodological approaches*. Modern English Publications and the British Council. 1989, págs. 1-9.

Thus, students are thrown into the real social context of that language, which they find more enjoyable.

In the context of EFL learning, Littlewood observes that “In second language learning as in every other field of human learning, motivation is the critical force which determines whether a learner embarks on a task at all, how much energy he devotes to it, and how long he perseveres. It is a complex phenomenon and includes many components: the individual drive, need for achievement and success, curiosity, desire for stimulation and new experience and so on. These factors play a role in every kind of learning situation”<sup>9</sup>.

### **Practical overview of the use of short stories in EFL classes**

Arioğul has elaborated in the following advantages in terms of integrating short stories in the curriculum designed for EFL<sup>10</sup>. According to him, the short story

- makes the students' reading task easier due to being simple and short when compared with the other literary genres,
- enlarges the advanced level readers' world views about different cultures and different groups of people,
- provides more creative, encrypt, challenging texts that require personal exploration supported with prior knowledge for advanced level readers,
- motivates learners to read due to being an authentic material,
- offers a world of wonders and a world of mystery,
- gives students the chance to use their creativity,
- promotes critical thinking skills,
- facilitates teaching a foreign culture (i.e. serves as a valuable instrument in attaining cultural knowledge of the selected community,
- makes students feel themselves comfortable and free,
- helps students coming from various backgrounds to communicate with each other because of its universal language,
- helps students to go beyond the surface meaning and dive into underlying meanings, and
- acts as a perfect vehicle to help students understand the positions of themselves as well as the others by transferring these gained knowledge to their own world.

---

<sup>9</sup> Littlewood, William. *Foreign and Second Language Learning: Language Acquisition Research and Its Implications for the Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press. 1987, pág. 53

<sup>10</sup> Arioğul, S. *The Teaching of Reading Through Short Stories in Advanced Classes*. Unpublished M.A Thesis. Ankara, Hacettepe University, 2001, págs. 11-18

To practically support the above mentioned advantages on the benefits of the short stories we will illustrate with a lesson plan carried out with first year students. This lesson plan details all steps a teacher may use when integrating literature as a linguistic material.

Lesson Plan (English through Fiction)

Story title: The Storm (by Kate Chopin)

Course: I (level of English proficiency: upper intermediate)

### **Objectives**

- a. To analyze the story using specific techniques and terms designed to understand and probe the text in order to identify the story's setting.
- b. To analyze selections of the story "The Storm" specifically in relation to literary elements explained before: elements of plot and point of view.
- c. To identify important vocabulary, specifically words that are new to students and to use context clues to explain those words.

Materials: Copies of the complete story (students), copies of selections (students), background information about author and her writing (teacher)

Warm Up: (3-5 minutes)

The storm: have students brainstorm what characterizes the storm and keep the ideas for the discussion.

Step One: Lesson Structure (10 minutes)

Explain the aims of the activities, that is, to identify the story's setting, plot elements and point of view. Check if any of the students has information about the author and place and time she wrote at. Give students some background information about the kind of writing the author does and her most frequent themes. Explain the use of *foreignisms* (in this case French words).

Step Three: Group work (15 minutes)

Set students in groups (4 groups) and assign roles in the group (e.g. the scribe, the presenter, and the vocabulary picker). Each group is given a selection of the story and required to find details that lead to understanding the elements of plot, point of view and setting. In addition, students are required to pick 5 words that are new to them and that seem to be important in the selection they have. They are asked to define the words using context clues.

Step Four: Presentation (20 minutes)

Each group presents what they have prepared in turns, starting with the literary elements and ending with vocabulary.

#### Step Five: Group Discussion (10 minutes)

Using the information brought by each group, the whole class concludes about the elements of the plot, the point of view and specifically the setting. Students and teacher try to find the multiple meanings in the title "The Storm" making use of the characteristics of the storm discussed at the beginning of the class. Students and teacher go over vocabulary that was new and explain by thinking of possible situations students can illustrate from their own life and experience.

After this activity, we observed that students encountered not only difficulties concerning certain literary aspect of the text but even vocabulary problems due to their proficiency level. The vocabulary difficulties were also a result of the cultural and historical differences and the cultural interpretation they gave specific parts of the story, especially the part entailing the whole idea of the story. Albanian students interpreted as a marital betrayal what Chopin intended to bring as an ironic fulfillment.

"They did not heed the crashing torrents, and the roar of the elements made her laugh as she lay in his arms. She was a revelation in that dim, mysterious chamber; as white as the couch she lay upon. Her firm, elastic flesh that was knowing for the first time its birthright, was like a creamy lily that the sun invites to contribute its breath and perfume to the undying life of the world. The generous abundance of her passion, without guile or trickery, was like a white flame which penetrated and found response in depths of his own sensuous nature that had never yet been reached."

During this class students were given the opportunity to work in groups and take roles which helped them interacting with each other and practicing the language.

#### **Selection of class materials**

After having analyzed the benefits and main reasons that teachers make use of the short story during their teaching experience and bringing this theory into the real context where a group of our students found these techniques as beneficial we should also be aware of the main elements that may jeopardize our essential goals; we are referring here to the material that we are going to bring to the class.

When choosing the appropriate material we should carefully consider several criteria like the level of proficiency of the students, their age and interest as well as

the relevance to the course objectives. Short stories can be used in EFL classes in different levels of proficiency, for both young and adult learners. The teacher should choose a short story that is appropriate and will help students in their foreign language learning.

When using short stories in their classes both teachers and students are given the opportunity to integrate all linguistic skills. Murdoch indicates that “short stories can, if selected and exploited appropriately, provide quality text content which will greatly enhance ELT courses for learners at intermediate levels of proficiency”.<sup>11</sup>

In addition, Spack suggests the aspect of interest to be considered. It is of great importance to the teacher to choose literary texts that could arouse the interest of the students and most probably those stories which are presented in a visual form.<sup>12</sup> McKay and Rivers point out that students read and enjoy a text if the subject-matter of the text is relevant to their life experience and interests<sup>13</sup>. The literary texts usually have a strong impact on the readers, thus providing them with linguistic competence and cultural and historical awareness. Teachers have to choose literary texts which have a simple language and which makes it easier for students to comprehend. Comprehension is only a part of the large umbrella including interest, appeal and relevance.

Enjoyment; a fresh insight into issues felt to be related to the heart of people’s concerns; the pleasure of encountering one’s own thoughts or situations exemplified clearly in a work of art; the other, equal pleasure of noticing those same thoughts, feelings, emotions, or situations presented by a completely new perspective: all these are motives helping learners to cope with the linguistic obstacles that might be considered too great in less involving material.<sup>14</sup>

## Conclusion

The use of different literary genres in EFL classes is important because it provides students with linguistic and cultural information; it helps them to interact with other students in a foreign language and it is a good opportunity for them to enhance their knowledge and vocabulary. The short story, one of the mostly used literary

---

<sup>11</sup> Murdoch, G. “Exploiting well-known short stories for language skills development”, IATEFL LCS SIG Newsletter 23, 2002, págs. 9-17.

<sup>12</sup> Spack, R. “Literature, Reading, Writing, and ESL: Bridging the Gaps.” TESOL Quarterly, 19, 1985, págs. 703-725.

<sup>13</sup> Rivers, Wilga. *Teaching foreign-language skill*. Chicago, CUP. 1968, pág. 230. McKay, Sandra Lee. *Literature as Content for ESL/EFL*. Ed. Marianne Celce-Murcia, 2001, pág. 322.

<sup>14</sup> Collie, J. and S. Slater. *Literature in the Language Classroom: A Resource Book of Ideas and Activities*. Cambridge, CUP. 1990, págs. 6-7.

genres in EFL classes, is simpler and less complex than the other readings in literature courses.

Short stories, when used in EFL classes, have a strong cultural impact on students and increase their motivation. All linguistic skills are being reinforced and classes become more pleasurable to students.

Along with the benefits of using short stories and other literary genres in EFL teaching and learning, the choosing of an appropriate material to use is of great importance. It is the teacher's duty to choose a material appropriate to the preparation, age, cultural background, linguistic skills and motivation of students.

Short stories can be used in EFL classes in different levels of proficiency, for both young and adult learners. The teacher should choose a short story that is appropriate and will help students in their foreign language learning.

The integration of different literary genres in EFL classes, prepares students to use a number of skills necessary not only when learning a language. It helps them develop critical thinking and analytical skills. Literature helps them to learn how to formulate and express independent opinions, to broaden their horizons and they are provided with the opportunity to understand other cultures. When literary texts are used in class, they provide students with an opportunity to entertain themselves, encourage creativity and originality and develop their attitudes toward the real world outside the classroom as well.

## **Appendix**

"The Storm" was written by Kate Chopin on July 19, 1898. The short story was first published in *The Complete Works of Kate Chopin* in 1969. The story is set in the late nineteenth century at Friedheimer's store in Louisiana, and at the nearby house of Calixta and Bobinôt.

### **The Storm**

I

The leaves were so still that even Bibi thought it was going to rain. Bobinôt, who was accustomed to converse on terms of perfect equality with his little son, called the child's attention to certain sombre clouds that were rolling with sinister intention from the west, accompanied by a sullen, threatening roar. They were at Friedheimer's store and decided to remain there till the storm had passed. They sat within the door on two empty kegs. Bibi was four years old and looked very wise.

"Mama'll be 'fraid, yes, he suggested with blinking eyes.

"She'll shut the house. Maybe she got Sylvie helpin' her this evenin'," Bobinôt responded reassuringly.

"No; she ent got Sylvie. Sylvie was helpin' her yistiday,' piped Bibi.

Bobinôt arose and going across to the counter purchased a can of shrimps, of which Calixta was very fond. Then he returned to his perch on the keg and sat stolidly holding the can of shrimps while the storm burst. It shook the wooden store and seemed to be ripping great furrows in the distant field. Bibi laid his little hand on his father's knee and was not afraid.

II

Calixta, at home, felt no uneasiness for their safety. She sat at a side window sewing furiously on a sewing machine. She was greatly occupied and did not notice the approaching storm. But she felt very warm and often stopped to mop her face on which the perspiration gathered in beads. She unfastened her white sacque at the throat. It began to grow dark, and suddenly realizing the situation she got up hurriedly and went about closing windows and doors.

Out on the small front gallery she had hung Bobinôt's Sunday clothes to dry and she hastened out to gather them before the rain fell. As she stepped outside, Alcée Laballière rode in at the gate. She had not seen him very often since her marriage, and never alone. She stood there with Bobinôt's coat in her hands, and the big rain drops began to fall. Alcée rode his horse under the shelter of a side projection where the chickens had huddled and there were plows and a harrow piled up in the corner.

"May I come and wait on your gallery till the storm is over, Calixta?" he asked. Come 'long in, M'sieur Alcée."

His voice and her own startled her as if from a trance, and she seized Bobinôt's vest. Alcée, mounting to the porch, grabbed the trousers and snatched Bibi's braided jacket that was about to be carried away by a sudden gust of wind. He expressed an intention to remain outside, but it was soon apparent that he might as well have been out in the open: the water beat in upon the boards in driving sheets, and he went inside, closing the door after him. It was even necessary to put something beneath the door to keep the water out.

"My! what a rain! It's good two years sence it rain' like that," exclaimed Calixta as she rolled up a piece of bagging and Alcée helped her to thrust it beneath the crack.

She was a little fuller of figure than five years before when she married; but she had lost nothing of her vivacity. Her blue eyes still retained their melting quality;

and her yellow hair, disheveled by the wind and rain, kinked more stubbornly than ever about her ears and temples.

The rain beat upon the low, shingled roof with a force and clatter that threatened to break an entrance and deluge them there. They were in the dining room—the sitting room—the general utility room. Adjoining was her bed room, with Bibi's couch along side her own. The door stood open, and the room with its white, monumental bed, its closed shutters, looked dim and mysterious.

Alcée flung himself into a rocker and Calixta nervously began to gather up from the floor the lengths of a cotton sheet which she had been sewing.

If this keeps up, Dieu sait if the levees goin' to stan it!" she exclaimed.

"What have you got to do with the levees?"

"I got enough to do! An' there's Bobinôt with Bibi out in that storm—if he only didn' left Friedheimer's!"

"Let us hope, Calixta, that Bobinôt's got sense enough to come in out of a cyclone." She went and stood at the window with a greatly disturbed look on her face. She wiped the frame that was clouded with moisture. It was stiflingly hot. Alcée got up and joined her at the window, looking over her shoulder. The rain was coming down in sheets obscuring the view of far-off cabins and enveloping the distant wood in a gray mist. The playing of the lightning was incessant. A bolt struck a tall chinaberry tree at the edge of the field. It filled all visible space with a blinding glare and the crash seemed to invade the very boards they stood upon.

Calixta put her hands to her eyes, and with a cry, staggered backward. Alcée's arm encircled her, and for an instant he drew her close and spasmodically to him. "Bonté!" she cried, releasing herself from his encircling arm and retreating from the window, the house'll go next! If I only knew w'ere Bibi was!" She would not compose herself; she would not be seated. Alcée clasped her shoulders and looked into her face. The contact of her warm, palpitating body when he had unthinkingly drawn her into his arms, had aroused all the old-time infatuation and desire for her flesh.

"Calixta," he said, "don't be frightened. Nothing can happen. The house is too low to be struck, with so many tall trees standing about. There! aren't you going to be quiet? say, aren't you?" He pushed her hair back from her face that was warm and steaming. Her lips were as red and moist as pomegranate seed. Her white neck and a glimpse of her full, firm bosom disturbed him powerfully. As she glanced up at him the fear in her liquid blue eyes had given place to a drowsy gleam that unconsciously betrayed a sensuous desire. He looked down into her eyes and there



was nothing for him to do but to gather her lips in a kiss. It reminded him of Assumption.

"Do you remember—in Assumption, Calixta?" he asked in a low voice broken by passion. Oh! she remembered; for in Assumption he had kissed her and kissed and kissed her; until his senses would well nigh fail, and to save her he would resort to a desperate flight. If she was not an immaculate dove in those days, she was still inviolate; a passionate creature whose very defenselessness had made her defense, against which his honor forbade him to prevail. Now—well, now—her lips seemed in a manner free to be tasted, as well as her round, white throat and her whiter breasts.

They did not heed the crashing torrents, and the roar of the elements made her laugh as she lay in his arms. She was a revelation in that dim, mysterious chamber; as white as the couch she lay upon. Her firm, elastic flesh that was knowing for the first time its birthright, was like a creamy lily that the sun invites to contribute its breath and perfume to the undying life of the world.

The generous abundance of her passion, without guile or trickery, was like a white flame which penetrated and found response in depths of his own sensuous nature that had never yet been reached.

When he touched her breasts they gave themselves up in quivering ecstasy, inviting his lips. Her mouth was a fountain of delight. And when he possessed her, they seemed to swoon together at the very borderland of life's mystery.

He stayed cushioned upon her, breathless, dazed, enervated, with his heart beating like a hammer upon her. With one hand she clasped his head, her lips lightly touching his forehead. The other hand stroked with a soothing rhythm his muscular shoulders.

The growl of the thunder was distant and passing away. The rain beat softly upon the shingles, inviting them to drowsiness and sleep. But they dared not yield.

III

The rain was over; and the sun was turning the glistening green world into a palace of gems. Calixta, on the gallery, watched Alcée ride away. He turned and smiled at her with a beaming face; and she lifted her pretty chin in the air and laughed aloud. Bobinôt and Bibi, trudging home, stopped without at the cistern to make themselves presentable.

"My! Bibi, w'at will yo' mama say! You ought to be ashamed'. You oughta' put on those good pants. Look at 'em! An' that mud on yo' collar! How you got that mud on yo' collar, Bibi? I never saw such a boy!" Bibi was the picture of pathetic resignation. Bobinôt was the embodiment of serious solicitude as he strove to

remove from his own person and his son's the signs of their tramp over heavy roads and through wet fields. He scraped the mud off Bibi's bare legs and feet with a stick and carefully removed all traces from his heavy brogans. Then, prepared for the worst—the meeting with an over-scrupulous housewife, they entered cautiously at the back door.

Calixta was preparing supper. She had set the table and was dripping coffee at the hearth. She sprang up as they came in.

"Oh, Bobinôt! You back! My! but I was uneasy. W'ere you been during the rain? An' Bibi? he ain't wet? he ain't hurt?" She had clasped Bibi and was kissing him effusively. Bobinôt's explanations and apologies which he had been composing all along the way, died on his lips as Calixta felt him to see if he were dry, and seemed to express nothing but satisfaction at their safe return.

"I brought you some shrimps, Calixta," offered Bobinôt, hauling the can from his ample side pocket and laying it on the table. "Shrimps! Oh, Bobinôt! you too good fo' anything!" and she gave him a smacking kiss on the cheek that resounded, "J'vous réponde, we'll have a feasts' to-night! umph-umph!"

Bobinôt and Bibi began to relax and enjoy themselves, and when the three seated themselves at table they laughed much and so loud that anyone might have heard them as far away as Laballière's.

#### IV

Alcée Laballière wrote to his wife, Clarisse, that night. It was a loving letter, full of tender solicitude. He told her not to hurry back, but if she and the babies liked it at Biloxi, to stay a month longer. He was getting on nicely; and though he missed them, he was willing to bear the separation a while longer—realizing that their health and pleasure were the first things to be considered.

#### V

As for Clarisse, she was charmed upon receiving her husband's letter. She and the babies were doing well. The society was agreeable; many of her old friends and acquaintances were at the bay. And the first free breath since her marriage seemed to restore the pleasant liberty of her maiden days. Devoted as she was to her husband, their intimate conjugal life was something which she was more than willing to forego for a while. So the storm passed and every one was happy.<sup>15</sup>

---

<sup>15</sup> The "Storm" by Kate Chopin. Retrieved April 15, 2012 from [http://wps.ablongman.com/long\\_longman\\_mylitlabdemo\\_1/24/6276/1606831.cw/index.html](http://wps.ablongman.com/long_longman_mylitlabdemo_1/24/6276/1606831.cw/index.html)

# LA COMPOSANTE CULTURELLE DANS LE DÉVELOPPEMENT DE LA LITTÉRATIE EN LANGUE ÉTRANGÈRE

Eldina Nasufi

Département de français

*Université de Tirana/ Albanie*

---

## **Introduction**

Dans notre pratique de l'enseignement de la langue étrangère (du FLE) nous remarquons que ce qui pose problème aux apprenants en matière de réception et de production des textes n'est pas toujours le niveau linguistique, la structure du texte ou la forme du discours travaillé, mais c'est aussi et surtout la référence à un univers culturel inconnu pour eux. Cet univers culturel n'est pas toujours facile à découvrir et cela va de soi que ce n'est point difficile à enseigner soit quand il s'agit de développer des compétences réceptives, soit des compétences de production. Une très bonne compréhension des aspects linguistiques d'un texte, ne garantit guère une aussi bonne compréhension de ses aspects culturels.

La manière dont on appréhende les éléments culturels dans les supports à comprendre et dans les écrits à produire varie en fonction du contact que l'on a avec la langue/culture cible et de notre passé d'apprentissage, de la culture générale et de celle de la question spécifique traitée, de l'ouverture sur l'interculturel ainsi que de notre culture de l'écrit. Or, dans notre société il est devenu impératif de lire et d'écrire en s'exposant et en se servant de différents supports. Dans un contexte scolaire et plus précisément universitaire il est impératif de travailler le rapport que l'on a avec l'écrit, parce qu'il véhicule des valeurs importantes pour l'éducation d'un futur citoyen du monde et non pas seulement pour celle d'un futur professeur de langue ou de traducteur/interprète.

La plupart des chercheurs qui s'intéressent au domaine de l'écrit reconnaissent que les trois compétences à acquérir dans ce domaine ce sont la compétence communicative, textuelle et cognitive. L'aspect culturel présent dans les écrits fait partie intégrante de toutes les trois compétences ci-dessus mentionnées

indépendamment de la tendance à voir un lien plus fort de cet aspect avec celle communicative. Pour être plus précis prenons le cas de la rédaction de la lettre manuscrite que l'on rédige en français. Dans ce cas il ne s'agit pas uniquement de rédiger en français un contenu communicatif, mais aussi de respecter des contraintes textuelles à la française qui correspondent à cette forme d'écrit. Les éléments culturels apparaissent dans la manière dont on conçoit la disposition des différentes rubriques par exemple *Formation, Expérience professionnelle* aussi bien que dans les formules d'adresse et de conclusion. Ces dernières dans la culture française sont différentes selon que l'on s'adresse à un homme ou à une femme et les différences ne sont pas évidentes uniquement dans le changement du genre, mais aussi dans la structure des formules.<sup>1</sup>

Nous traiterons de la question de la culture dans le cadre de la *littératie* qui de nos jours même dans les pays développés acquiert une importance majeure. Il suffit uniquement de lire tous les travaux du CECR et les rapports de l'Unesco sur cette question pour se rendre compte de l'intérêt qu'elle porte dans le domaine de l'enseignement/apprentissage du FLM/FLE/FLS.

## **Cadre théorique**

### **Le concept de la *littératie***

Ce phénomène qui inquiète didacticiens, chercheurs, parents, apprenants, enfants est très souvent simplifié sous la définition capacité à écrire ou à lire en langue étrangère, mais en réalité elle concerne aussi tout ce qui " *relève de la pratique sociale, des relations, de la connaissance, du langage et de la culture*"<sup>2</sup>. Si nous nous référons à la lecture en langue étrangère, il suffit de mentionner le contexte universitaire où elle est vue comme un moyen pour acquérir des connaissances, indépendamment de la discipline où on l'applique. Fayol et Gombert mettent en évidence que " *l'école doit assurer pour tous...le passage d'une situation initiale d'une dépendance relative à une situation définitive d'autonomie aussi relative*"<sup>3</sup>.

Au cas où de différentes disciplines sont apprises en langue étrangère, la lecture prend une importance capitale, parce que si le processus de la lecture est

---

<sup>1</sup> Par exemple pour la formule de conclusion *En vous remerciant d'avance pour l'attention que vous voudrez bien porter à mon dossier de candidature, je vous prie de croire...à l'assurance de mes sentiments très respectueux (à un homme)/de mes très respectueux hommages (d'homme à femmes).*

<sup>2</sup> VV. AA. *La littératie au service d l'apprentissage, rapport de la Table ronde des experts en littératie de la 4<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année*. [on line] Ontario, 2004. <<http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/reports/literacy/panel/literacyf.pdf>> [consultée le 18/03/2012].

<sup>3</sup> Fayol, Michel. Gombert, Jean Emile. *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris, PUF, 1992, pág. 25.

interrompu, ralenti ou obscurci par des difficultés linguistiques ou culturelles, alors le but de la lecture ne sera pas atteint. Quand il s'agit d'interpréter les valeurs et le sens d'un texte en particulier, le point de départ est justement un processus réussi de la lecture. C'est pour cette raison que le caractère utilitaire de l'écrit « *pousse l'étudiant à classer les textes dans une taxonomie triadique : textes littéraires, médiatiques et d'études* »<sup>4</sup>.

Dans le cas de la production écrite il est important de souligner qu'il y a de différents niveaux d'écriture comme il suit<sup>5</sup> :

**Tableau 1 : Les niveaux de la littératie**

NIVEAU DE LA LITTERATIE	NIVEAU SCOLAIRE
■ alphabétisation: « acquisition des concepts de l'écriture et la maîtrise des mécanismes de décodage »	Ecole primaire, deuxième classe
■ <i>littératie fonctionnelle</i> : « la capacité à reconstruire et à reproduire la structure sémantique du texte en respectant la perspective choisie par l'auteur »	Ecole primaire, cinquième classe
■ <i>littératie académique</i> : « la capacité à construire de nouvelles connaissances en partant d'un texte et d'informations contextuelles et en s'appuyant sur des connaissances antérieures »	Ecole secondaire, deuxième année
■ <i>littératie critique</i> : « la compétence à transférer des connaissances et des processus acquis dans de nouvelles situations » (analyse, évaluation, lien entre les connaissances).	Fin de l'école secondaire.
■ <i>littératie créative</i> : « trouver de nouvelles situations à des problèmes compliqués en s'appuyant sur des connaissances acquises au préalable » (intégration et structuration des connaissances acquises-élaboration et création de nouvelles connaissances).	Les connaissances requises à l'université

La littératie est vue donc non pas comme un objet qui représente des objectifs pratiques et des objectifs concrets, en tenant compte du fait que nous avons affaire avec des générations qui manifestent un intérêt très faible par rapport à l'écriture et à la lecture.

### **La culture et la compétence interculturelle**

La culture est un aspect indissociable de la langue, c'est pourquoi il est très important de voir comment on peut l'aborder quand il s'agit de faire une analyse pré pédagogique des documents proposés aux apprenants, mais en même temps de vérifier la bonne réception de cet aspect de la part de ceux-ci. Il serait

<sup>4</sup> Grossmann, Francis. "Littératie, compréhension et interprétation des textes", *Repères* n°19, 1999, pág.142.

<sup>5</sup> Ibidem, pág. 144

nécessaire quand même de mettre en évidence que le terme *culture* apparaît plutôt dans les démarches appartenant à l'approche communicative de la langue, alors que l'approche interculturelle est un point de vue que prône surtout le CECR. Nous faisons la nôtre la conception de Beacco, car elle nous semble refléter au mieux cette différence entre culture et interculturel, mais aussi parce que nous retenons que l'acquisition d'une compétence interculturelle passe d'abord par une l'acquisition des contenus culturels. Ainsi, cet auteur explicite comme ci-dessous la différence dont nous sommes en train de parler.

- la compétence culturelle, constituée de savoirs et de savoir-faire relatifs à la société à laquelle on appartient (cette compétence pourrait aussi être nommée *sociale*) ;
- la compétence interculturelle, constituée de savoirs et de savoir-faire relatifs à la découverte de cultures/sociétés non connues ; cette connaissance et cette expérience de l'altérité peuvent rétroagir sur les valeurs, attitudes et opinions de chacun, sur les perceptions de soi et même modifier ses appartenances.<sup>6</sup>

Ce qui rend plus complexe et plus difficile la compétence interculturelle c'est que les apprenants doivent la repérer non au niveau de la civilisation, mais à celui des échanges concrets langagiers écrits ou oraux. En outre ils doivent se servir des aspects culturels qu'ils connaissent pour construire leurs propres discours écrits ou oraux.

## **2 Travailler la culture en compréhension des écrits et en production écrite**

### **La méthodologie du travail**

La première question qu'un professeur se pose est quelle serait la méthodologie du travail adoptée pour travailler sur ces aspects culturels, car il est nécessaire d'opérer des choix importants au niveau des documents, des activités à proposer et de la pédagogie adoptée. Il est de mise de prévoir une plus grande quantité de travail quand il s'agit de travailler sur un enseignement du français général et sur celui du français sur objectifs spécifiques. Dans le deuxième cas les références culturelles peuvent poser un véritable problème à un public apprenant, car il faut également maîtriser le domaine de référence, un domaine qui peut être un terrain inconnu même pour le formateur ou l'enseignant.

- Entre les documents authentiques et ceux fabriqués, le professeur doit privilégier ceux authentiques, parce qu'ils exposent immédiatement l'apprenant à la culture

---

<sup>6</sup> Beacco, Jean Claude. *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris, Didier, 2007, pag. 59.

cible. C'est ce que note également Zarate qui considère le document authentique comme un médiateur de la réalité<sup>7</sup>. Le risque que l'on court quand on choisit ces documents est un choix erroné du niveau du document, ce qui fait que l'apprenant bloque, parce qu'il se sent incapable de comprendre et de réagir. Le document authentique est particulièrement efficace pour l'acquisition de la culture, car il s'agit d'un échantillon prélevé au sein des échanges ayant réellement eu lieu entre les natifs de la langue enseignée/apprise et donc être conforme à leurs pratiques langagières authentiques : il doit correspondre aussi précisément que possible aux intérêts et préoccupations des étudiants<sup>8</sup>

- Les activités à proposer bien évidemment doivent être bien construites en fonction du niveau des apprenants et de leurs centres d'intérêt. Ces activités doivent s'articuler autour de thématiques spécifiques, mais aussi universelles comme le racisme, l'écologie, le développement durable, les énergies renouvelables, le commerce équitable, l'égalité homme-femme, la jeunesse, l'éducation en Europe etc...

- La pédagogie qui convient le mieux à l'acquisition des éléments culturels est celle de la tâche, cette dernière étant partie inhérente du soubassement théorique du CECR. Dans le cadre de cette approche il n'est pas à exclure non plus une pédagogie différenciée que l'on utilise au cas où au sein du groupe il y a des différences de niveau significatives.

### **Exemples de supports contenant des références culturelles**

Le premier exemple est un texte du niveau B2 qui contient une référence culturelle dans le titre, ce qui empêche tout d'abord une compréhension globale du texte, ensuite ne permet pas facilement aux apprenants de faire des hypothèses de lecture. Nous porterons ici une transcription partielle de ce document<sup>9</sup>:

*Erasmus : c'est pas «l'auberge espagnole» pour tout le monde !*

*«Partir en Erasmus», l'expression est désormais consacrée tant le programme européen d'échanges universitaires est connu du grand public. L'an dernier, la Commission européenne a fêté, en quinze ans d'existence, son...millionième Erasmus !*

---

<sup>7</sup> Zarate, Geneviève. *Médiation culturelle et didactique des langues*. Conseil de l'Europe, 2004, pág. 47.

<sup>8</sup> Besse, Henri. "Eduquer à la perception interculturelle", *Le Français dans le Monde*, n° 188, Hachette/Larousse, Paris, 1984, pág. 21.

<sup>9</sup> [www.europeplusnet.info/article168.html](http://www.europeplusnet.info/article168.html) >, [consultée le 18/03/2012].

Dans ce titre de texte apparaît l'expression idiomatique «*l'auberge espagnole*» qui en fait n'est pas du tout expliqué ni dans le chapeau de l'article, ni dans le corps du texte. Si les apprenants peuvent connaître le sens littéral de cette expression, pas tous connaissent le contexte qui se cache derrière cette expression et son lien avec les bourses Erasmus. Il s'agit en réalité du film de Cedric Klapisch intitulé *L'auberge espagnole* où l'on décrit l'expérience de colocation d'étudiants étrangers qui ont bénéficié d'une bourse Erasmus pour faire des études à Barcelone. Ce qui est mis en évidence dans ce film ce sont les bienfaits et les atouts des échanges de cultures et de la communication plurilingue dans le cadre de cette mobilité étudiante.

Dans un autre texte le titre peut contenir un sigle qui se réfère à une réalité française que les apprenants ne connaissent pas surtout quand ils n'ont jamais voyagé en France.

*Trois plantes pour discrimination contre un cinéma, la SNCF... et des tribunaux. Le combat des handicapés s'installe dans les prétoires.*

La lassitude a fait place à la colère. Sous la pression de ses adhérents, l'Association des paralysés de France (APF) a décidé de porter son combat pour l'accessibilité sur le terrain judiciaire. ....

*(Libération, novembre 2003)*

La SNCF (Société nationale des chemins de fer français) ne doit pas poser de problème de compréhension à un apprenant de français qui connaît relativement bien la culture et la langue française, mais pour le public avec lequel nous travaillons ça ne résulte pas être une réalité évidente.

Le troisième exemple que nous avons choisi est un support qui peut servir de prétexte à une production écrite portant sur le sujet de la corrida. Nous portons cet exemple pour souligner que dans quelques cas si nous avons affaire à des contextes culturellement éloignés, il devient difficile de réaliser des tâches de lecture et dans ce cas de production écrite. Voici une partie de ce document toujours du niveau B2 :

*Faut-il interdire les corridas ?*

En 2000, un jugement de la cour d'appel de Toulouse a permis la reprise des corridas dans des villes dites de «tradition taurine». Les militants anticorrída tentent de les faire interdire. Est-il légitime que cette pratique renaisse, après parfois des décennies d'interruption ? Simon Cassas, directeur des arènes de Nîmes : la réintroduction des corridas dans les villes où la tauromachie existe de façon ancestrale est légitime. (L'Express, 19 juillet 2004)



Si on demande à un public d'apprenants albanais de rédiger un texte argumentatif pour ou contre les corridas il leur sera difficile de se baser uniquement sur le texte, car pour eux il ne sera pas vraiment évident de faire une liste d'arguments favorables à la corrida ou défavorables à celles-ci. Dans le contexte albanais la corrida n'est pas présente comme phénomène donc un lecteur/apprenant albanais devrait tout d'abord faire un plus grand effort d'interprétation au niveau de la réception, mais aussi une recherche plus approfondie d'arguments liés à ce contexte.

### **Quelques techniques à utiliser pour travailler la culture en CE et PE<sup>10</sup>**

Les techniques utilisées par les professeurs pour améliorer le niveau de la littératie au niveau universitaire, peuvent être multiples en fonction des tâches à réaliser. On ne pourrait pas prétendre de proposer ici des listes exhaustives de techniques, mais nous essaierons de porter dans le cadre de cette intervention celles qui reviennent le plus souvent dans les écrits des méthodologues et des concepteurs de cours en FLE.

- La technique du remue-méninges dans le cadre du travail sur la compréhension des écrits est largement répandue et son utilisation fait l'unanimité parmi les chercheurs didacticiens. Quand on travaille sur les éléments culturels cette technique permet de mettre à l'aise le public avec lequel on travaille, car ils ressentent que malgré les références culturelles qui leur échappent ils peuvent trouver un point de repère d'où partir. Ce point de repère ça peut être pourquoi pas leur propre culture, ce qui constitue un des postulats les plus importants du CECR. Pour reconnaître la culture de l'autre, pour mieux aborder l'altérité, il faut commencer tout d'abord par reconnaître la sienne. «L'interculturalité existe en fonction de la présence de la langue-culture étrangère en contact avec la langue-culture maternelle». <sup>11</sup>
- Mettre en place plus souvent la pédagogie par projets ce qui permet aux apprenants d'apprendre de manière active la culture de l'autre. Cette pédagogie est à envisager surtout sur la compétence de la production écrite, ce qui n'exclut pas celle de la compréhension des écrits, parce qu'au moment où l'apprenant fait un travail de recherche il va se documenter et consulter de différents documents qui sont reliés au thème traité. Par exemple demander aux apprenants de créer une

---

<sup>10</sup> Désormais *Compréhension de l'écrit et Production écrite*.

<sup>11</sup> Hoxha, Dhurata. "En quelle mesure et de quelle manière le contact des cultures en classe de FLE contribue-t-il dans l'enrichissement de l'identité culturelle des élèves albanais ?", *Langues, éducation et interculturalité*, Tirana, Conférence Internationale, Mediaprint, 2009, pag. 105.

bande dessinée sur le sujet des éoliennes, les pousse tout d'abord à découvrir les caractéristiques d'un genre pour le moment inédit en Albanie, puis à connaître l'utilisation de l'énergie du vent dans les pays développés et enfin à mettre ces éléments dans un produit final et commun.

- Etablir une vraie progression dans l'acquisition des thèmes universels prévus pas le CECR. Si les enseignants de langue prétendent former un acteur social capable de se déplacer partout dans l'Europe, il faudrait exposer le plus possible les apprenants à des contextes culturels européens et qui s'inscrivent dans les préoccupations d'un monde qui va vers la globalisation. Le professeur peut construire des corpus de textes portant sur les sujets les plus récurrents surtout avec des articles de journaux français qui contiennent des références culturelles les plus variées et les plus riches possibles. Cette progression pourrait être spirale si l'on veut traiter quelques les mêmes arguments pendant le passage d'un niveau à un autre. (exemple passage du niveau B au niveau C du CECR). Traiter des questions comme les OGM, le foulard dans les institutions publiques, les biocarburants, la pollution, le monde des entreprises en France constituent des sujets très intéressants autour desquels un enseignant peut construire des corpus très riches en informations.

En guise de conclusion, la culture est un aspect du développement de la littératie qu'il faut développer à tous les niveaux en proposant des activités attrayantes, efficaces et diversifiées aux apprenants. Quand les possibilités de contact ou de voyage dans le pays dont on apprend la langue sont très peu nombreuses, le mieux ce serait de découvrir les aspects culturels à travers une didactique de l'écrit. En se référant au contexte universitaire, il faut admettre néanmoins que la littératie et la culture sont parties composantes de toutes les disciplines, car il s'agit non seulement d'un apprentissage DU français, mais également de celui EN français.

## **MITOS IDENTITARIOS DE LA SOCIEDAD ALBANESA**

# IL MITO ANTICO E NUOVO DELL'ITALIA NEL TERRENO SOCIO-CULTURALE ALBANESE

Diana Kastrati

Dipartimento di Italiano  
*Università di Tirana/Albania*

---

## **La riscoperta e la persistenza del Mito dell'identità locale. Il caso della città di Scutari**

Nell'attuale Europa globalizzata in cui si è rinunciati a pensare della società come un nucleo indipendente di valori e caratteristiche, esiste un punto fermo che potrebbe anche accomunarci. Si chiama Mito. Per quanto diversi e originali siano, loro hanno un comune denominatore: il simbolo, il quale a sua volta si interpreta e si decodifica semplicemente nell'habitat in cui nasce. Alla sua creazione, in quanto non solo fenomeno antropologico, ma soprattutto sociologico, il terreno albanese, ricco di fermento "mitico", si è trovato spesso nel corso dei secoli a mischiarsi con gli altri "terreni antropologici" vicini. I capricci della storia hanno portato a delle conseguenze inespugnabili a livello sociale e culturale. Esiste un caso abbastanza *sui generis*, in cui la storia, lo spirito, l'atmosfera, la letteratura, i culti, le armonie e le disarmonie, si intrecciano e spesso e volentieri si fondono. Ci stiamo riferendo al mito, oseremo chiamarlo storico, dell'Italia e dell'italianità incastrate nel nostro suolo socio-culturale. La nostra analisi viene inquadrata nell'ambito interdisciplinare tra l'antropologia culturale e la storia, in quanto la prima intenta e utile nella misura in cui contribuisce alla conoscenza del genere umano, e la seconda, inevitabile ed intrinseca nella stesura di qualsiasi fenomeno culturale. La prospettiva antropologica parte dal presupposto che i costumi e la mentalità di un gruppo debbano essere descritte oggettivamente, e calati nel contesto dei problemi e delle opportunità della società studiata. Si capisce che si tratta del concetto ben noto del relativismo culturale e, poiché richiede un atteggiamento di empatia e di comprensione, ha un carattere tipicamente umano.

L'argomento comprende un asse di tempo che inizia dall'antichità ai giorni nostri. Grazie a questa vicinanza geografica, le storie nostre si sono viste ininterrottamente intrecciate, avendo lasciato di conseguenza un plasma molto affine da ambedue le parti. Ma, va sottolineato il fatto che la supremazia dell'Italia in quanto un grande paese e con una lunga storia e cultura addosso, ha fatto sì che lasciasse da noi tracce indelebili le quali, col passar del tempo, hanno assunto la forma dei miti.

Uno dei tratti più spiccati e legittimi del concetto dell'identità in genere, tra quello nazionale, collettivo ed individuale, ci sta quello dell'identità locale. Si è visto non di rado che nelle comunità albanesi di alcune specifiche zone, questa identità si intrecci in modo indiscibile con quello della religione, delle particolarità che ne conseguono, dell'isolamento dal resto del paese, della tradizione, del modo di pensare e di vivere. Abbiamo ritenuto opportuno di considerare il caso di una delle città più note d'Albania, quella di Scutari.

### **Il dominio medievale veneto in Albania, in particolare a Scutari**

Una pagina estremamente importante e di primaria influenza sulla vita e sul modo di vivere degli albanesi, comprende il periodo tra 1392 fino al 1479. Forse, è il caso di dire che il momento chiave fu l'incontro con la Repubblica di San Marco, la quale segnò una volta per tutte il percorso mentale e culturale di questo territorio, di alcune città arber dell'epoca ma, in particolar modo, della Scutari. Partendo dal concetto di "cultura", nella chiave antropologica, ci si intende lo stile di vita di una società. Perché un'idea o un'azione siano culturali, esse debbano essere condivise da un gruppo o comunità. A volte, quest'ultime possano essere condivise da un gruppo all'interno della società, il che costituisce anche il fulcro della chiamata subcultura. In questo senso, vengono inserite le apposite parole che designano anche i limiti dei modelli che influenzano poi la "cultura" in genere. Da tempo esiste il termine di "cultura occidentale" e del culto che ne abbia assunto nella cornice europea. Tradotto in altri termini, sarebbe l'equivalente della cultura superiore. Il caso della città di Scutari, ne costituisce una testimonianza in merito.

Costretti a fare un passo indietro per rinfrescare la memoria storica, dobbiamo accennare un fatto risaputo che questa città, grazie alla sua posizione geografica, già dai tempi remoti toccò l'apice dello sviluppo in tanti campi, nell'economia, commercio, arti, artigiano. Nella primavera del 1396<sup>1</sup>, nell'Arberia del Nord, viaggiavano dei nobili veneti come rappresentanti della loro terra madre, per

---

<sup>1</sup> Ljubic, S., *Commissiones et relationes venetae. Monumenta slavorum meridionalium*, volume 6.8.11, Zagreb, 1871-1880.

ottenere dalle mani del Gjergj II Strazimiroviq Balsha, principe di Zeta, il dominio sulla città di Scutari e della regione in genere. Qui ha inizio la storia appesantita di tantissimi episodi che nuotavano nel contrasto tra odio e amore, dove "l'italianità", nel senso culturale, trovò l'espansione maggiore e la sua migliore espressione. La zona di Scutari, profondamente cattolica, possedeva già a quel periodo 365<sup>2</sup> chiese, ragion per cui i veneti si trovarono come se fossero a casa loro, nella stessa atmosfera religiosa e quant'altro. Per quanto gli scutarini cercarono di opporsi a questo dominio, grazie alla strategia politica ed economica molto raffinata dei veneti, la città cominciò a scemarsi nella sua resistenza. Non fu solo il potere massiccio dei veneti che determinò il loro potere prolungato per ben 80 anni, ma anche il sostegno che gli abitanti del posto gli concessero. Questo potere fu stabile perché la Repubblica riuscì a sfruttare le circostanze sociali e gli eventi politici per crescere il gruppo dei sostenitori nell'Arberia del Nord. La chiave con cui vogliamo interpretare il nostro discorso non potrebbe mai isolarsi da quella storica, ma con l'unico scopo a fare luce su questo fenomeno alquanto strano della sottomissione scutarina quasi volenterosa psicologica e culturale nei confronti dei suoi dominatori.

Dagli archivi emerge chiaramente come la nobiltà scutarina godesse dei privilegi spiccati: per esempio, per l'anno 1404<sup>3</sup> si era pianificato che tutti i nobiles e magni proprietari si premiassero con tanto di regali da parte della Repubblica. Quest'ultima aveva capito che il trucco per avere dalla loro parte gli scutarini, non erano le truppe militari, ma le merci di lusso e i ducati veneti. Aggiungendo il fatto che Veneto compì cambiamenti in questioni non essenziali per lei, facilitò il suo accesso tra gli abitanti del posto. La nobiltà scutarina aveva principalmente interessi materiali, i quali la spinsero verso la Repubblica di San Marco, offrendole il suo sostegno. Il catasto della regione di Scutari degli anni 1416-1417, offre un panorama chiaro dei privilegi goduti da questo ceto, ma che nello stesso tempo ne è testimonianza della riforma che subì la società scutarina. Va ricordato anche un altro fatto: l'élite di Scutari, a differenza delle altre élite di Durazzo, Tivar ed Ulqin, non aveva mai partecipato alle trattative per la resa di Scutari a Venezia e, a maggior ragione il dominio dei veneti in questo territorio aveva un significato più forte che per le altre città dell'Arberia del Nord. Dando una rapida occhiata ai dati biografici dei sostenitori del Veneto negli ambienti scutarini, vengono delineati anche i profili di questi gruppi sociali: da una parte stava la *nobiltà* della città la quale fu corteggiata nei campi dell'economia e nell'amministrazione. La loro partecipazione nelle varie imprese commerciali comuni con quelle venete, gli investimenti, i business, i loro patrimoni in terreni immobili, crearono un rapporto di

---

<sup>2</sup> Schmitt.J.,O., *Arberia Venedike 1392-1479*, Tirane, K&B, fq.27, 2007.

<sup>3</sup> Acta Albaniae Veneta (AAV) III 768.

dipendenza dalla Repubblica, ma che non si accusava come un fastidio appunto a causa dei profitti materiali. Al contrario, loro si identificarono con la causa veneta rappresentandola nella veste dei diplomatici nelle corti di Balshaj e dei despoti serbi. Dall'altro canto stavano *gli artigiani*, i quali si inserirono tranquillamente nel sistema feudale scutarino. In questo caso, la Serenissima li premiava quest'ultimi con degli immobili i quali venivano sottratti ai ribelli. Di conseguenza, gli artigiani costituirono un altro punto forte di sostegno, ma anche di profitto reciproco che andava in vantaggio del potere stabile della Repubblica. Alla fine c'erano i *funzionari dello stato*<sup>4</sup>, i quali non rappresentavano i comuni come i nobili scutarini, ma erano dei veri e propri funzionari veneti. Venezia concentrò tutti i suoi sforzi a migliorare la situazione a Scutari, partendo dalla convinzione che senza di essa, le speranze erano vane. Al comandante della flotta Benedetto Soranzo, il quale fu mandato nel 1466 a difendere Scutari, il Senato glielo disse chiaro e tondo che "apprezziamo più di tutte le altre la Scutari come capoluogo; se essa è al sicuro, tutte le altre si possono recuperare".<sup>5</sup>

### **Gli Statuti di Scutari**

Una delle testimonianze più potenti per poter districare la complessità di questo rapporto, ma anche interpretare questo duplice rapporto con un invasore in fin dei conti, costituisce la presenza degli *Statuti di Scutari*, nati nella prima metà del Trecento i quali accompagnarono la vita di Scutari senza grandi modifiche. Nei confronti di questa città, dalla parte del Veneto, venne adottato un criterio di larghissima disponibilità alla conservazione dei tradizionali ordinamenti, restando con ciò fedeli all'*habitus* proprio di Venezia, verificabile in tutto quel suo dominio che si stava allargando in modo stupefacente e ancora più lo avrebbe fatto nel corso del quattrocento, con la conquista della Terraferma<sup>6</sup>. Il buio informativo di quel periodo così importante per la storia albanese, viene a completarsi per la prima volta con questo testo. Se veramente si vuol sapere qualcosa in più sulla costituzione psicologica e mentale degli albanesi, oltre all'unico documento finora considerato importante, che era il Kanun di Dukagjini, questo testo ti offre le possibilità ad uscirne fuori dai margini di un'interpretazione alquanto folcloristica che si è fatta sull'Albania nei secoli di studio. Gli Statuti, costituiscono il letto comune su cui si può indagare profondamente per capire i rapporti dell'Albania dell'epoca e in seguito con gli altri paesi del Mediterraneo e dell'Adriatico. Lui ci

---

<sup>4</sup> Acta Albaniae Veneta (AAV) II 491.

<sup>5</sup> Schmitt, Actes, Nr. 24.

<sup>6</sup> Ortalli, G., *Il ruolo degli statuti tra autonomie e dipendenze: Curzola e il dominio veneziano*, in "Rivista storica italiana", XCVIII/I )1986, 205-206.

permette per la prima volta ad avere un quadro completo sull'organizzazione della vita pubblica nella comunità più importante urbana dell'Albania del Nord, che fu Scutari. Questi Statuti regolamentavano nel XIV secolo la vita di questa comunità cittadina nordalbanese che, nell'ambito del regno serbo, godeva di un'autonomia piuttosto ampia. La comparsa di Venezia nell'Albania settentrionale attorno al 1400 da un lato preservò questo territorio da una rapida conquista ottomana; nello stesso tempo tuttavia il regime della repubblica lagunare significò per Scutari la principale roccaforte veneziana. Fu la minaccia degli ottomani a spingere l'élite scutarina dalla parte dei veneziani. Tra tanti altri elementi, a noi interessa sottolineare un fatto che si deduce appena lo leggi: tutte le simboliche, i giorni di festa, santo Stefano che era il protettore della città, il quale veniva qualificato come il "confaloniere della città"<sup>7</sup>, il giorno dell'elezione del monsignore, il giorno dell'elezione dei membri del Comune con tre giudici, otto consiglieri ed anche due funzionari incaricati a raccogliere il decimo il giorno del 25 aprile, oppure il "Sancto Marco evangelista", dunque la festa della Repubblica di San Marco, quella dell'Acqua Santa, di Santa Maria Vergine, di Natale ecc, tutti questi dati dimostrano il quadro della vita sociale e religiosa di Scutari negli anni 1400. La realtà scutarina era infatti una vita segnata dall'identità religiosa cattolica e, dall'identificazione spirituale con tutto ciò che riguardasse la Repubblica di San Marco. Secondo la studiosa Lucia Nadin, Scutari, più di qualsiasi altra città albanese, ha rivendicato nei tempi, le sue radici profonde cristiane contro l'islamizzazione fatta con forza dopo la caduta della città. Lo studio del testo evidenzia chiaramente che la *farmae mentis* veneta, abbia formatato anche la *formae mentis* degli scutarini. Per la prima volta si parla e si discute di una "citade", in cui la causa comune trova l'espressione migliore nelle vite personali dei cittadini. Ma più in particolare, ci parla di una coscienza culturale urbana, che va a pari passo con lo sviluppo delle equivalenti città medievali europee. Per la prima volta, l'Albania non si studia con un caso folcloristico curioso dal punto di vista antropologico, ma come un'occasione del recupero storico di specificità certa. Gli Statuti restituiscono all'Albania un pagina fondamentale, ma dimenticata della sua storia.<sup>8</sup> Nel frattempo, il culto veneto si impregnò definitivamente nel tessuto sociale e culturale degli scutarini. La doppia identità, come la vogliamo chiamare, oramai era un dato di fatto per i cittadini. Loro si sentivano al proprio agio con il triplo peso delle loro appartenenze spirituali, psicologiche e religiosi, rispettivamente quella scutarina, quella veneta e quella cattolica. Il mito si era realizzato in pieno.

---

<sup>7</sup> Pagnin. B., *Un "mezzo grosso" di Scutari nel Museo Bottacin*, nel "Bollettino del Museo Civico di Padova", VIII, 1932, págs. 115-119.

<sup>8</sup> Nadin, L., *Il testo statutario*, in *Statuti di Scutari* della prima metà del secolo XIV con le addizioni fino al 1469, Tirane, Onufri, pág. 111.



Nell'immaginario collettivo albanese e nella cliché diffusa, il mito dello scutarino si sintetizza in: persona gaudia, amante della vita, divertente, spiritoso, sdrammatizzante nei confronti degli essenziali problemi della vita, un po' controcorrente, tanto conservatore, quanto di mente aperta, "culturato" (un attributo questo secondo una categorizzazione molto "albanese" del concetto della cultura), accogliente, spendaccione, per niente calcolato, quasi apolitico, l'uomo delle belle arti, "cattolico" nel primo senso della parola, ma anche in quello metaforico ecc. Questo ritratto "nazional-popolare" che ovviamente include anche delle caratteristiche veritiere e verificabili, costituisce infatti la più alta percentuale dei tratti comuni di questa comunità. Allora, la domanda sorge spontanea: perchè dobbiamo trattarlo come mitico? Tentiamo di capire quali siano stati i fattori oggettivi che abbiano definito questo identikit scutarino, il quale continua ad esistere come tale tra la verità ed il mito. Ripassiamo velocemente alcuni momenti-chiave del fermento scutarino e del modo in cui sia trasmesso nei secoli tra le generazioni diverse.

- è un fatto riconosciuto che la città di Scutari già dai tempi remoti abbia conosciuto uno sviluppo massimo in tanti campi, come in quello dell'economia, commercio, della cultura, dell'artigianato. La sua posizione geografica, ne è stato un fattore determinante: la vicinanza fisica contemporaneamente sia col mare, con il fiume ed il lago, i contatti regolari con i paesi vicini, il libero commercio, l'esistenza delle dogane, il regime della politica fiscale, insomma tutta l'organizzazione interna della città, hanno fatto sì che Scutari avesse una fisionomia molto chiara dal punto di vista sociale ed economico.
- Tra tanti stranieri che ci passarono sul territorio scutarino, il passaggio dei veneti della Repubblica di San Marco, una delle repubbliche marinare del Medioevo dalle più potenti dell'epoca, influenzò notevolmente nell'assorbimento e l'assimilazione delle loro caratteristiche più spiccate. Questi tratti occidentali, in avanguardia relativamente all'epoca, si evidenziarono nell'organizzazione istituzionale, nell'architettura urbana, nel modo di vestirsi e nell'aspetto culinario, insomma nello stile di vita scutarina. Un altro tratto assimilato al 100% fu anche quello religioso, o meglio l'identificazione della comunità cattolica scutarina con l'identità essenziale veneta. Questo processo fu molto naturale, tant'è che ci sentiamo quasi di dire che non fu l'impostazione veneta a portare una tale conseguenza, quanto l'andare volentoso e ovvio verso questa doppia identità. Come una delle testimonianze più vive e determinative per l'interpretazione di questa città così complessa, ci viene l'esistenza degli Statuti di Scutari, un testo scritto tra Scutari e Veneto alla fine del XIV secolo. Volendo riportare un quadro chiaro sullo stato particolare di cose in quella di Scutari, citiamo un fatto che possa essere fonte di

tante interpretazione alla luce della mentalità nostra attuale. Nel capitolo 136 di questi Statuti, troviamo una definizione relativa agli abitanti della città che cita tre categorie della società urbana di quell'epoca: "Ordinemo che d'ogni guarentizia data in iudicio infra cittadino e sclavo e arbaneso, che la parte chi dà li guarenti, la mità de' dar de sua gente e la mità de l'altra..."<sup>9</sup> in questo caso sottintende i cittadini di Scutari, i quali vengono distinti chiaramente dagli slavi e dagli albanesi. Quest'ultimi vengono considerati come una categoria a parte relativamente agli scutarini, anche se pare che godino ugualmente gli stessi deitti con loro. La professoressa Lucia Nadin, studiosa, veneta, la quale per prima nel 1997 scoprì l'esistenza degli Statuti da un'indicazione ricavata presso la Biblioteca del Museo Correr di Venezia, esprime il dubbio che forse una tale categorizzazione dei cittadini veniva fatta partendo dal criterio degli immigrati che erano stabiliti lì, cioè la parte non autentica della città. Comunque sia, lei suggerisce che si debba fare un confronto con gli Statuti delle altre città come quelli di Ulqin (Montenegro), Katarro, Split, Korkuta ecc, in cui la distinzione consisteva tra i *cives* i quali godevano pieni diritti, e i *forensis* ovvero i rustici con diritti parziali. Dall'altro canto, nel capitolo 262 troviamo: "Ordinemo chadauno forestier de fora de la nostra citade venisse a star habitar ne la nostra città per cittadino, volemo che sia libero d'ogni agoridio per uno anno, e se lo suo parone volissi chazare over latino aver sclavo aver chadauna persona, volemo che lo Comuno le debia defender e nessuno de la nostra città lo debia zurare no ma li zudesi; nisuno lo possa per suo homo appropriare e quello zudese voy homo lo appropriasse chi paghi per pena..."<sup>10</sup> Secondo il nostro punto di vista, probabilmente una regola del genere sia stata messa con l'intento di mantenere forti gli equilibri dell'ordine sociale all'interno della città. Le fonti ufficiose parlano di un'altra regola non scritta, ma applicata, la quale consisteva nel divieto agli appena arrivati di prendere in affitto o di acquistare una casa al centro della città. A loro si preservava la periferia. Solo dopo tanti anni, quando loro avevano dato prove su prove del loro comportamento civile, gli veniva conferito il diritto della "naturalizzazione" con i cittadini autoctoni scutarini. Sempre secondo queste fonti, questo schema, molto rigido diremmo oggi, faceva sì che si mantenesse intatto l'omogeneità della popolazione garantendo sicurezza e ordine pubblico dato che i membri della comunità erano tutti sprovati per secoli su quel terreno. Di conseguenza, era molto più facile individuare i casi della criminalità e tenerli sotto la sorveglianza giusta. Forse, potrebbe essere questa una spiegazione del fatto che i matrimoni misti a Scutari difficilmente si realizzavano, costume

---

<sup>9</sup>*Gli Statuti di Scutari* della prima metà del secolo XIV con le addizioni fino al 1469, Tirane, Onufri, pág. 245.

<sup>10</sup> Idem, págs. 278-279.

conservato ancor'oggi a Scutari. Malgrado che, attualmente, un comportamento del genere suoni molto razzista, siamo del parere che all'epoca si sia scelto a priori di definire le "regole del gioco di casa" per chiunque avesse avuto l'intenzione di viverci a Scutari.

- Ci sono tante "prime", culturalmente parlando, che ti portano a questa città: i primi documenti scritti della lingua albanese, Meshari i Gjon Buzukut (1555) si scrive da uno scutarino; il primo libro della Storia d'Albania scritto da Marin Barleti, scutarino, nel 1508, pubblicato più tardi a Roma; il primo Dizionario latino-albanese, 1635, scritto da Frang Bardhi; il primo romanzo della letteratura albanese scritto da Ndoc Nikaj, scutarino anch'egli, 1888; il primo dramma albanese, Nata e Krishtlindjeve (La notte del Natale) messo in scena nel 1878 al Teatro di Scutari; la prima Banda musicale albanese creata dal 1856; l'abbondanza delle tipografie già dalla fine del XIX-esimo secolo; la prima opera lirica composta da uno scutarino e messa in scena per la prima volta a Scutari dalla troupe del Teatro della città ecc. Shkodra/Scutari, da secolo in secolo veniva a rafforzare il suo profilo sempre più raffinato nel campo della cultura, come nella letteratura, pittura, fotografia. Relativo a quest'ultima, a Scutari esisteva un'ateliè fotografica, oppure la fototeca Marubi dal 1920, un centro straordinario di testimonianze celluloide, l'unico di questo genere in tutta l'Albania fondato da Kel Marubi, discepolo dei fratelli Lumiér. Era ovvio che questo terreno così fertile creasse le giuste condizioni per la nascita e la coltivazione delle belle arti, della musica raffinata cittadina la quale, a differenza delle altre città in cui le reminescenze della musica orientale continuavano a persistere, non accettava nessuna influenza da questi elementi che predominavano lo sfondo musicale dell'epoca. Era la città che coltivava i fiori e il giardinaggio. La fama di questo fatto diede il nome ad alcuni fiori, etichetati come "scutarini" (siamo alla fine del XIX secolo e l'inizio del XX secolo); la città dei circoli e salotti letterari, i quali in un certo modo ti fanno ricordare alcuni loro equivalenti europei. Un terreno del genere, così ricco e sofisticato, coltivò nei suoi gusti raffinati, fece sì che Scutari diventasse nelle decadi una delle maggiori "fornitrici" per la cultura nazionale. Un tratto del genere si conservò fortunatamente anche durante il periodo del regime totalitario, malgrado le privazioni e le dure sanzioni esercitate su questo organismo vitale.
- La presenza plurisecolare dei gesuiti e dei francescani in questa città con le loro biblioteche e le scuole (i seminari), diffuse un'atmosfera tipica europea a livello culturale e religioso. Il loro impatto fu notevole nella società scutarina.

- Gli scutarini, essendo spiccatamente impregnati di un "plasma" artistico, fece sì che si venisse a formare un profilo molto particolare identitario di questa comunità. L'essere storicamente parte dell'élite albanese, sia in cultura che in economia, produsse un certo effetto di superiorità inconscia nei cittadini di questa città. La filosofia della "bella vita", reminescenza pura dell'aria italiana in questo suolo, predominò a lungo fino all'ascesa al potere dei comunisti nel 1945. Questo limite non solamente di tempo, ma storico per tutta l'Albania ed in particolar modo per la Scutari, segnò il modo di vivere di questi individui. E' risaputo il fatto che la strategia comunista, enveriana, mirava a colpire forte proprio lì dove si sentiva il maggior rischio per il regime dittatoriale. Scutari ne costituiva un obiettivo tipico. Il più potenziale rischio per le dittature non è la forza fisica, ma la cultura. Trovandosi per un lungo tempo sotto questa spada di Damocleo, scattò anche il meccanismo di autodifesa degli scutarini. Questo meccanismo ne aveva diverse facce e forme, a cominciare dalle ribellioni, il non accettare dell'ideologia del tempo dalla maggiore percentuale della popolazione, dall'intolleranza assoluta verso qualsiasi cosa provenisse dalla Tirana ufficiale dell'epoca ecc. Accanto a questi elementi, spicca forse più delle altre volte, il lato della sdrammatizzazione posseduto dai cittadini di Scutari. Fu grazie anche a questa caratteristica che loro riuscirono a sopravvivere per i cinquant'anni della dittatura, malgrado le repressioni estreme che si esercitarono su di essi. L'investimento secolare sull'aspetto spirituale fatto da tante generazioni scutarine, ebbe la sua ricompensa: conservò intatta la vena della resistenza alla violenza tramite la coltivazione della cultura e della bellezza in genere.

Questi ed altri fattori, visti da un'angolatura sociologica ed antropologica, crearono quell'identikit di cui sopra ne accennammo. Alcune di queste caratteristiche antropologiche si trovano ancor'oggi nella cornice che attornia la società di questa città. Non capita spesso che si studino i miti locali, perchè probabilmente si considerano ovvi nell'ambito dei miti nazionali, in particolar modo il mito dell'identità. Data tutte quelle particolarità storiche e sociologiche menzionate sopra, ma anche grazie alla sua pozione geografica di confine con altri paesi vicini (è il capoluogo del Nord d'Albania), il rafforzamento di questi tratti, a volte cosciente ed altre no, aiutato anche dai media, ha fatto sì che si mitizzassero assumendo una forma esclusivamente specifica.

Come categorizzano gli scutarini un individuo della loro comunità? Quali sono i "criteri" che determinano le distinzioni sociali? Da una semplice constatazione ci risulta che l'espressione più usata dalla popolazione del posto, è la definizione "uomo di cultura", oppure "manca di cultura". Dunque, si deduce che la cultura sia uno dei criteri basilari. Ma come viene percepito una nozione del genere dagli

scutarini stessi e dove trova maggior espressione. Gli elementi costituiti di questa nozione sarebbero quanto segue:

*L'ampia gamma del sapere di una persona.* L'aspirazione molto positiva non solo degli scutarini, ma degli albanesi in genere, relativa all'istruzione completa di un individuo, si è vista storicamente non come una prospettiva pragmatica, ma come una questione di lusso (eccetto il periodo della dittatura). Probabilmente abbiamo a che fare con un calco del concetto aristocratico dell'Europa occidentale che una volta esigeva indispensabilmente l'aureola del sapere degli individui che ne facevano parte. Un aspetto del genere ne persiste anche attualmente tra la nuova generazione scutarina.

*I rapporti con l'estero.* Più un individuo frequentasse i paesi stranieri, più apprezzato veniva considerato dalla sua comunità. Siamo del parere che questo criterio viene dai tempi remoti quando le possibilità di muoversi erano un privilegio di pochi. Durante il regime totalitario, questa impossibilità divenne assoluta. Di conseguenza, come qualsiasi cosa che si vieta, il suo valore cresce smisuratamente, perdendo quello reale iniziale.

*L'origine della famiglia.* Anche dopo gli anni '90 del secolo scorso ha predominato la mentalità dell'eredità culturale "genetica". Dunque, il potere sociale preposto, a prescindere dalle capacità reali dell'individuo. Detto diversamente, la definizione "grande famiglia" oppure "grande porta" (nel senso di una famiglia di alto ceto sociale), ha condizionato anche lo status culturale dell'erede. Grande famiglia veniva considerata quella che aveva goduto storicamente di uno status rispettabile sociale immutabile, di origini autoctone, che avesse compattezza nei loro rapporti interpersonali tra i familiari, priva di problemi sociali e che non avessero mai violato le regole stabilite dalla comunità, quelle scritte e soprattutto quelle non scritte. Un esempio significativo costituisce l'aspetto del matrimonio. Va sottolineato che la popolazione fino al 1945, è stata molto omogenea. Ciò veniva tradotto in conoscersi profondamente tutte quelle grandi famiglie, per cui il margine dello sbaglio nella scelta di una sposa o sposo, era minimo. Il concludersi di un contratto matrimoniale, veniva definito prima di tutto dalla prima condizione sine qua non: figlio o figlia di chi fossi. Nella maggior parte di questi matrimoni, principalmente combinati, non si prendevano assolutamente in considerazione le qualità del giovane che stava per sposarsi. La garanzia a priori consisteva nella sua origine familiare. Di conseguenza, la stabilità e longevità di quel matrimonio, stava nel "pacchetto" genetico garantito dalla relativa famiglia, tra cui contava primariamente il gene ereditato dal punto di vista del comportamento civile e poi quello economico ecc.

*Il parlare di tante lingue straniere.* Una dote del genere, metteva in rilievo facendolo distinguere dagli altri, l'individuo che la possedeva. Essendo una qualità di quei pochi che avevano il lusso di permetterselo economicamente parlando, i viaggi all'estero o l'istruzione fuori dai confini nostri, rendeva questa qualità molto apprezzata. Un criterio del genere ne persiste ancor'oggi, ma si è reso di seconda importanza dal momento che la modernizzazione della vita e la globalizzazione lo include come una sua parte ovvia.

*L'etica della comunicazione.* Costituisce uno degli aspetti risalenti della figura cittadina il modo di comunicare della gente. Esiste il mito dello scutarino dolce e gentile, disponibile verso l'altro, generosità di un lessico accarezzante. Anche nei tempi del regime dittatoriale, quando l'attributo "signora o signore" era proibito severamente, la comunità scutarina, in genere, continuava ad usareli disprezzando le forme "collettive" che predisponavano i termini "compagno o compagna". Perfino dentro la famiglia, la regola esigeva che la suocera si rivolgesse al proprio suocero con l'attributo del signore e viceversa. Una comunicazione del genere si prevedeva vita natural durante. Questo schema includeva sia le regole all'interno delle grandi famiglie, ma anche nel resto della società meno abietta.

*Il mito dello scutarino come un individuo contro corrente.* Se la tradizione si considera come la migliore base della stabilità di una società, anche questo va visto con la giusta cautela. La conservazione di alcune caratteristiche radicate nei secoli, tra cui anche quella di andare contro corrente, ha portato non pochi danni agli scutarini. Il mito della "resistenza" scutarina, a volte è diventato per loro un boomerang sociale. Esiste una certa mentalità in una parte della comunità che sarebbe l'equivalente dell'espressione "noi siamo stati", mentalità che mira ad esaltare le glorie del passato della città, ma che dall'altro canto ha portato questi cittadini a cadere in una sorta di autovittimismo e nello stare a guardare nel passato. Attualmente, questo mito che ha conturato Scutari come una realtà a parte, non integrata del tutto con il resto dell'Albania, si è indebolito. Comunque, importante per loro è "essere scutarini" a tutti i costi!

*Il mito dello scutarino cattolico e della superiorità della relativa appartenenza religiosa.* Questa città, dovuto anche al suo percorso storico, costituisce il più grande centro cattolico dell'Albania. Esistono tre comunità religiose: mussulmana, cattolica ed ortodossa in minoranza. Si parla sempre di una convivenza pacifica tra di loro, la quale viene confermata durante i secoli. La divisione in appartenenze religiose diverse, non ha sempre facilitato i matrimoni misti. Chi lo faceva, veniva punito moralmente dalla comunità. L'appartenenza alla religione cattolica è stata vista sempre come una superiorità sociale agli occhi della maggior parte degli

individui. Per quanto suoni grottesco, gli appartenenti della religione cattolica si sono visti vivere con una doppia identità: quella scutarina e quella cattolica. Ma quest'ultima sottintendeva un'altra identità, quella des sentirsi appartenenti ad un'altra realtà sociale, quella italiana. Ovviamente un fenomeno del genere poggia le basi delle reazioni nei rapporti reali storici e culturali inseparabili con l'altra sponda. Lo studio della mentalità scutarina, la quale l'abbiamo interpretata anche sotto la forma del mito, esige uno studio approfondito ed ulteriore.

## **Il dopoguerra e il comunismo**

Forse l'aspetto più conosciuto e parlato da tutti, perfino dai media stranieri, è il mito dell'Italia in Albania tramite la tv, durante il periodo comunista. Per questa ragione, non ci soffermeremo a lungo sull'argomento, ma vorremmo menzionare che fu proprio la dittatura che nutrì potentemente l'aureola dell'Italia e dell'italianità sognata, desiderata e voluta dagli albanesi di quell'epoca. Questo suolo così fertile di proibizioni, che altro non fece che crescere il desiderio di vederla, conoscerla, toccarla come realtà, si realizzò nel momento del crollo del regime totalitario. La bella Italia, la terra delle meraviglie bramata da tutti, diventò l'obiettivo di tutti. Ovviamente, ne conseguì la desillusione. Ma la colpa non era di nessuno. Il mito era destinato a persistere nelle teste albanesi.

## **Conclusioni**

- Il mito dell'Italia e dell'italianità si consolidò nei secoli nel suolo socio-culturale albanese, dovuto al fatto che una cultura tende ad essere integrata anche per ragioni psicologiche, dato che, i tratti di essa, cioè gli atteggiamenti, i valori, gli ideali, le regole del comportamento, vengono immagazzinati nella mente di ciascun individuo. Questo processo di coerenza o di integrazione dei tratti culturali, che a volte può risultare anche non tanto cosciente, durò a lungo fino ad attingere le sue tracce anche nel DNA albanese, con delle forme piuttosto marcate fino a diventarne miti.
- L'idea che la cultura influenzi la lingua, è generalmente accettata. Eduard Sapir<sup>11</sup> e Benjamin Lee Whorf espressero la convinzione<sup>12</sup> che la lingua fosse dotata di una forza propria che determina il modo in cui gli individui di una società percepiscono la realtà. Nel caso degli effetti prodotti dalla cultura italiana sulla

---

<sup>11</sup> Sapir, E., *Conceptual Categories in Primitive Languages*, paper presented at the Autumn meeting of the National of Sciences, New Haven, Conn., 1931.

<sup>12</sup> Carroll, J.B., (a cura di), *Language, Thought, and Reality: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*, New York, John Wiley, 1956, págs. 65-86.

lingua nostra, ciò costituisce un'impresa ardua e spesso anche un problema molto serio. Quello che possiamo constatare è che facendo un confronto tra le reminescenze che abbondantemente si trovano nel cittadino scutarino, possiamo notare che le forme del vezzeggiativo, diminutivo o accresciutivo, sono molto più presenti che nelle lingue delle altre zone del nostro paese. In fin dei conti, il rapporto tra la cultura e la lingua, è la testimonianza della costituzione spirituale e psicologica, dunque culturale di una comunità, di un popolo.

- Il culto della lingua italiana si rafforzò in modo smisurato, tant'è che nel secolo scorso diventò simbolo di superiorità culturale per chi lo parlasse fluentemente. Il mito della superiorità linguistica e culturale, è una delle situazioni par excellence più diffusa laddove si eserciti l'effetto della "lingua dominante" appartenente ad un'entità considerata superiore da una certa comunità.
- L'unicità del singolo individuo oppure le somiglianze o i tratti in comune di una popolazione con un'altra, non sono altro che il prodotto di un'interazione tra eredità genetiche ed esperienze vissute di un gruppo con gli altri. Il caso sopraanalizzato ci fornisce la più autentica testimonianza.



# MITI MODERN I IDENTITETIT

Diana Kastrati

Departamenti i Italishtes

*Universiteti i Tiranës/Shqipëri*

---

## Shtysa reflektimi mbi identitetin

Sa e sa herë në kohët që po kalojmë jemi shtyrë të reflektojmë mbi "identitetin" tonë? Rrethanat në të cilat çështja e identitetit vjen e del në sipërfaqe, e ka shndërruar këtë temë në një *Leitmotiv* të përgjithësuar e të përgjithshëm, aq sa ka zënë hapësirën mendore e ligjëruese të shumë prej nesh si në nivel publik, ashtu edhe në atë privat. Mbarimi i një shekulli apo i një mijëvjeçari dhe fillimi i një tjetri ka krijuar kushtet më të mira për risjelljen e pyetjeve profetike të tipit "cilët jemi ne?", "ku po shkojmë?", pyetje që pashmangshmërisht na çojnë tek nocioni i identitetit. Në kushtet e një Evrope që përjetoi në dhjetëvjeçarin e fundit të shekullit të kaluar rënien e regjimit komunist, "riformatimi" identitar i ish vendeve komuniste të Lindjes u bë gjithnjë e më i prekshëm. Nga ana tjetër, ndjeshmëritë e të dy ekstremeve, pozitive dhe negative, u mahisën edhe më shumë duke krijuar kësaj krisje të ashtuquajturave "stabilitete" mendore, sociale e kulturore të shumë vendeve. Natyrshëm, Shqipëria është një nga shembujt më tipikë të këtij fenomeni që po guxojmë ta quajmë "në kërkim të një identiteti të ri". Akoma nuk e dimë nëse ajo që duam lidhet me një identitet të ri, apo "ushqimi" kombëtar i shekujve të kaluar është i mjaftueshëm për të na mbështetur në këtë kërkim të ankthshëm, ndoshta drejt një të panjohure. Duke i mbetur kësaj logjike, si kultura evropiane, ashtu edhe ajo shqiptare duket t'i bëjë llogaritë me vetveten, i duhet të rimarrë në shqyrtim e në konsideratë traditat e veta, trashëgiminë e saj. Është e qartë që këto do të ishin efektivisht burimet e identitetit të saj. Por, rekuperimi i këtij identiteti, i cili na shfaqet shpesh gati gati si një detyrë të cilës nuk mund t'i shmangesh, nuk mund të mendohet vetëm si një vështrim që "ne" shqiptarët i hedhim vetes të mbyllur në vetminë apo në imitim e vetes të kohërave të shkuara. Në këtë rrugëtim të rivlerësimit të traditave e të situatës aktuale në Shqipëri, ndeshemi me një seri veprimesh e analizash të cilat ngërthejnë, *së pari*,

një proces historiografik (shikimin ndaj të kaluarës), së *dyti*, analizë sociologjike (analiza e të tashmes), e së *treti*, projektimin për të ardhmen. Në çfarë termash duhet “negociuar” – siç e përdorin rëndom këtë fjalë antropologët – identiteti i ri?

“Miti nuk është një përrallë, por më tepër një paraqitje e disa fakteve në një idiome jo fort të përshtatshme. Si pasojë, të shpërbësh një mit nuk do të thotë t’i mohosh ato fakte, por t’i kthehen edhe njëherë idiomës së tyre<sup>1</sup>.”

Për arsye nga më të ndryshmet biografike, kulturore, sentimentale apo të propagandës, disa ide janë kaq të rrënjosura në mendjen tonë sa arrijnë të veprojnë tek ne si diktate hipnotizuese që nuk durojnë asnjë lloj kritike, asnjë lloj kundërshtie. Ndryshe nga idetë të cilat i *mendojmë*, mitet janë ide që na *zotërojnë* me mjete që vetëm logjike nuk janë. Duke qenë se mekanizmat të cilat futen në veprim janë *psikologjike*, nënkuptohet që ato kanë zënë vend në thellësi të shpirtit tonë, shkurt janë të rrënjosura, aq sa edhe drita e arsyes lodhet për t’i mbërritur me rrezen e saj. Mitet janë ide të thjeshta, të cilat pikërisht pse janë të tilla, na krijojnë më shumë rehati, nuk na hapin probleme, na e lehtësojnë gjykimin, me një fjalë na sigurojnë, duke i hequr çdo lloj dyshimi vizionit tonë për botën. Kësisoj, ky vizion i pashqetësuar nga asnjë pyetje, i qetëson ndërgjegjet tona të lume që.

Pyejes fillestare të konturimit të identitetit tonë, të kërkimit e gjetjes së tij, është e vështirë t’i japësh një përgjigje thjesht dhe ekskluzivisht shkencore. Mitizimi, ky fenomen i pandashëm në ekzistencën e të gjitha kulturave njerëzore, do ta shoqërojë analizën objektive ngandonjëherë duke shkaktuar edhe diskutime mbarëpopullore. Interpretimi objektiv kërkon një kapërcim rrënjësor të inercisë së mendjes, të pasivitetit të tij, drejt një mendimi aventuror që të dijë të çlirohet nga mendimet e palëvizshme për t’u ndeshur me ide të reja të cilat të mos digjen pa lindur mirë.

Në këtë kontekst në të cilin inkuadrohen shumë shoqëri perëndimore, Shqipëria ka shumë përkime, por edhe shumë dallime me si motrat e saj. Për të gjitha karakteristikat historike, sociale, fetare, etike, rajonale, shkurt antropologjike, vendi ynë përbën një laborator jashtëzakonisht interesant të studimit të lindjes, ushqimit e forcimit të miteve sa kombëtarë-lokalë, aq edhe modernë. Në fermentimin e pandalshëm të kësaj “pëlhure sociale” që mbart markën krejtësisht origjinale shqiptare, të një rrugëtimi që nuk ka shume precedentë historikë, të ndryshimeve të pritura e shumë të papritura, të pritshmërive të djegura e të tjerave të transformuara në MITE, do të mundohemi të hedhim një vështrim të kujdesshëm e të matur për të kuptuar gjenezat e miteve tona, moderne.

---

1. Ryle G. *Lo spirito come comportamento*, Torino, Einaudi, 1955, fq. 4.

Para se të tentojmë të japim ndonjë përgjigje, ndoshta lypset të sjellim në kujtesë e të rishqyrtojmë problemin thelbësor: në çfarë mënyre konceptohet zakonisht identiteti?

Nëse është e vërtetë që identiteti i një grupi varet, pjesërisht, nga motivimet e nga ndjenja e përkatësisë të gjithësecilit individ, gjithsesi nuk mund ta shterrojme vetëm me këto. Të njëjtat përmasa e funksione që karakterizojnë identitetin individual, dallojnë edhe atë kolektiv. Dallimi nuk ka të bëjë me përmasat/funksionet të cilat janë të ngjashme, por me vendosjen e ndryshme të tyre brenda një kuadri teorik rational choice, ashtu siç e nënvizon edhe J.Coleman<sup>2</sup> në studimin e tij. Ndërkohë që të dy komponentët e vetes tek subjekti/person janë të lidhur në të njëjtën bashkësi fiziko-natyrore, tek subjekti/kolektiv kjo ndarje e vetes i korrespondon pjesëve fizikisht të ndryshme. Përmasa vendore përfaqësohet nga kufinj të territorialë e simbolikë si dhe nga anëtarët që bëjnë pjesë në to, ndërsa ajo integrative (përmasë që ekziston edhe tek Coleman i cili e merr nga Mead më parë), nga funksionarët e saj drejtues. Bëhet qendror roli i përmasës kohore të memories, e cila si për subjektet individë, ashtu edhe për ato kolektivë, siguron ruajtjen e njëlloj integrimi biografik apo komunitar. Ajo lidh të tashmen me përvojat e së kaluarës dhe projektton kuptimin e këtyre të fundit për të ardhmen. Por, në lidhje me trajtimin filozofik që, duke u nisur nga Locke<sup>3</sup> vendos pikërisht në vazhdimësinë e memories garancinë e identitetit të personit në kohë, ekzistojnë shumë dallime. Dy janë më të rëndësishmet. Dallimi i parë ka të bëjë me faktin se memoria dhe ndërgjegjja e vetvetes nuk përkojnë, por memoria është një rindërtim e përzgjedhje e të kaluarës. Dallimi i dytë lidhet me rëndësinë parësore që ka vlerësimi dhe të njohurit e subjektit nga ana e të tjerëve.

Memoria e një grupi nuk mbështetet vetëm tek fjalët, tek historitë e shkruara apo të transmetuara gojarisht, por mbahet edhe nga monumentet, simbolet, cerimonitë publike e nga institucionet përmes të cilave memoria vjen e ndërtohet, riprodhohet, ruhet e transmetohet nga një brez tek tjetri. Që kur studiues si E.J.Hobsbawm e T.Ranger<sup>4</sup> e sociologë si Anderson<sup>5</sup> e risollën në vëmendje raportin midis memories dhe identitetit kombëtar me konceptet e “shpikjes së traditës” dhe “komuniteteve të imagjinuara”, impostimi ndërtues i memories – i pranishëm siç e thamë që në studimet e sociologut francez Halbwachs -, lëshoi rrënjë akoma e më shumë duke u shndërruar në një teori mjaft ndikuese për rrethet akademike. Hobsbawm në

---

<sup>2</sup> Coleman, J.S. *Foundations of Social Theory*. Cambridge (Mass.), Harvard University Press, 2000.

<sup>3</sup> Locke, John. *Saggio sull'intelligenza umana*. Bari, Laterza, 1951.

<sup>4</sup> Hobsbawm E.J., Ranger T., (eds), *The Invention of Tradition*. Cambridge, Cambridge University Press, 1983.

<sup>5</sup> Anderson B., *Imagined Communities*. London, Verso, 1991.

veçanti, dëshmon se nga fundi i shekullit të XIX-të e fillimet e shekullit të XX-të (deri në prag të Luftës së Madhe), shumë shtete, autoritete politike, grupe shoqërore pak a shumë të organizuar, me ndërjegje e vullnet të plotë nga ana e tyre, ndërmorën fushatën e "shpikjes" së traditave me qëllimin për t'u dhënë konteksteve shoqërore të reja të cilat karakterizoheshin nga mobilizimi politik i masave e ku nuk mund të veprohej më me format e bindjes e të ndershmërisë, forma të reja kohezioni e identiteti kolektiv. Shkurt, bëhej fjalë për shtetet kombëtare evropiane që nga hiçi ndërtonin mite e simbole që të ishin në gjendje të krijonin një ndjenjë përkatësie e identifikimi. Funkzioni i shpikjeve të tilla ishte ai i "të rifuturit të statusit në një botë që bazohej mbi kontrata, të rifuste si superiorin ashtu edhe inferiorin në një botë të barabartësh përballë ligjit".<sup>6</sup> Assman<sup>7</sup> sqaron ndryshimet midis memories feudale e asaj kombëtare në Angli. Në atë vend, identiteti kombëtar lind e zhvillohet së bashku me absolutizmin e shteteve territoriale duke neutralizuar konfliktualitetin e memorive divergjente. Të ndahesh nga memoriet e vjetra nuk do të thotë për partitë e familjet antagoniste, thjesht "të falësh" e të harrosh. Jemi në prani të një "transformimi të memorieve të vjetra". Assman sjell në kujtesë rolin që pat luajtur Shekspiri i cili transformoi memorien dhe etikën feudale në memorie e në etikë kombëtare. "Në bazë të këtij konceptimi të historisë, individi e mendon veten si pjesë të një identiteti kolektiv: procesi i njejtësimit ndodh në kuadrin e komunitetit të përcaktuar historikisht, i cili zë vendin e shenjtërimin të fisit dhe legjitimitit të trashëgimisë, ashtu sikurse dashuria për atdheun do të zerë vendin e shenjtërimin të emrit; ndërsa krenaria nga ndjenjë familjare është shndërruar në ndjenjë kombëtare".<sup>8</sup>

### **Alteriteti dhe Identiteti**

Në vijim të shkollave perëndimore të mendimit mbi identitetin dhe predominimin e tij në kohët moderne, propozimi i parë që na shtrohet të marrim në shqyrtim është të provojmë të zëvendësojmë nocionin abstrakt të identitetit, me një nocion tjetër shumë më konkret, më të kapshëm e më të manovrueshëm, me nocionin "NE". Ky zëvendësim, në të njëjtën kohë, na jep avantazhin e të pyeturit "cilët NE"? Ky detyrim saktësie e qartësimi, në fakt, nuk është tjetër veçse një ushtrim analitik që sjell përfitime edhe në rrafshin politik e social, në mos tjetër ndihmon në zh dramatisimin apo tendosjen që problematika e identitetit ka sjellë në gjysmën e dytë të shekullit të kaluar e në fillim të këtij shekulli. Është gati e qartë që

---

<sup>6</sup> Assman A., *Ricordare. Forme e mutamenti della memoria culturale*, Bologna, Il Mulino, 2002, fq. 85.

<sup>7</sup> Ibidem.

<sup>8</sup> Ibidem.

zbërthimi i një problemi të tillë (i zëvendësimit eventual), është paksa i parakohshëm për shoqëritë e sotme, por do të procedohet nëpërmjet një lloj kritike të brendshme.

Në të gjitha përpjekjet për të vendosur një drejtpeshim midis dy elementëve *Identitet/Alteritet*, është vënë re që në përgjithësi trajtimi mendor-logjik i alteritetit ka qenë dhe është akoma një xhest ndarjeje, pastrimi apo purifikimi, largimi nga identiteti. Në hullinë e mendimit filozofik perëndimor, veprimi i ndarjes së identitetit nga alteriteti, apo më mirë i papërshtatshmërisë së tyre trajtohet edhe nga Georg Wilhelm Friedrich Hegel<sup>9</sup>. Refuzimi i logjikës klasike, i themeluar mbi parimin ekskluziv të identitetit, i hap rrugë filozofit Hegel për konceptimin "dialektik" të raportit midis dy koncepteve pra, një implikim të ndërsjelltë të tyre. Madje, shkohet deri aty sa Hegel braktis në mënyrë të qartë konceptin e identitetit, duke e konsideruar atë një instrument të padobishëm e që të çon në rrugë të shtrembër. Por, siç është e ditur tashmë, për Hegelin alteriteti, për sado që është i pranuar e i njohur, vjen e zbutet në njëfarë mënyre. Shkurt, duket sikur thotë se identiteti, edhe pse dialektikisht i parë, ka përparësinë mbi alteritetin. Tek Hegeli, identiteti është një proces gjigant e universal historik. Kësisoj, alteriteti nuk lihet më mënjanë, nuk ndahet më nga identiteti, por përfshihet më të (herë vendoset, herë mohohet apo kapërcehet). Me terma paksa të ndryshuar në trajtimin e kësaj çështjeje, por gjithashtu edhe me protagonistë të ndryshuar, një koncept të ngjashëm e kanë bërë të vetin edhe maksistët, madje deri në planin politik: sigla e tyre u vulos me universalizimin uniformues në fund të proceseve historike.

Duke i lënë mënjanë majat e metafizikës klasike nga njëra anë, dhe dialektikën hegeliane e marksiste nga ana tjetër, të shohim paksa atë lloj kuptimi të përbashkët mbi çështjen e identitetit që ka mbizotëruar gjatë skenën e shkencave sociale të shekullit të XIX-të e XX-të. Ndër ta vlen të përmenden antropologët Edmund Leach<sup>10</sup> dhe Eric Wolf<sup>11</sup>, sipas të cilëve shpesh shoqëritë e studiuara veçanërisht nga antropologët, janë konceptuar si të ishin "topa bilardoje", sfera me kufij të qartë, parimi bazë e themeltar i të cilave është pikërisht ai i identitetit. Po kështu, vlen të kujtohet kritika që Jean-Loup Amselle i bëri "ndarjes koloniale të etnive" në entifikimin e kulturave e, si pasojë, "obsesionit të identitetit"<sup>12</sup>.

---

<sup>9</sup> Hegel, G. W. Friedrich. *Enciclopedia delle scienze filosofiche in compendio*. Bari, Laterza, 1967.

<sup>10</sup> Leach, Edmund. *Etnografia tribale: passato, presente, futuro* (nën kujdesin e Antonio Marazzi), tek *Antropologia. Tendenze contemporanee. Scritti in onore di Bernardo Bernardi*, Milano, Hoepli, 1989, fq. 125-145.

<sup>11</sup> Wolf Eric, *L'Europa e i popoli senza storia*. Bologna, Il Mulino, 1990, fq.38.

<sup>12</sup> Amselle, Jean-Loup. *Logiche meticce. Antropologia dell'identità in Africa e altrove*. Torino, Bollati Boringhieri, 1999, fq.56 dhe 74.

Mendimi që ka mbizotëruar gjatë në të kaluarën, por që vazhdon të mbahet në këmbë akoma sot është se, çdo shoqëri është veçanërisht e në mënyrë ekskluzive e shqetësuar për identitetin e vet. Si pasojë, nuk kanë munguar daljet në pah të dallimeve shtresëzimeve, kontrasteve e madje edhe konflikteve të brendshme. Por, interpretimi mbizotërues, i vendosur në një perspektivë funksionaliste, ka qenë ai i nënvendosjes së këtyre konflikteve ndaj interesave të mbajtjes së identitetit. Antropologu afrikan Max Gluckman<sup>13</sup> p.sh., nënvizonte aspektin ritual të "rebelimeve", të konceptuara si mjete për ruajtjen e identitetit të strukturës sociale e politike. E parë në këtë perspektivë, mund të themi se alteriteti rezulton një fakt i rastit, pra i mundshëm, por jo struktural. Ai lulëzon vetëm në momentin kur shoqëritë, të themeluara në bazë të parimeve të tyre të veçanta të identitetit, vihen në lidhje me shoqëritë e tjera, pavarësisht se mund të bëhet fjalë për lidhje paqësore apo konfliktuale. Raporti me alteritetin ravijëzohet gjithmonë, e pashmangshmërisht, si i tepërt e rastësor. Një vizion i tillë do të ishte në mënyrë definitive një pohim i parimit gati ekskluziv të identitetit, aq sa do ta hidhte alteritetin në një marginalitet të rrezikshëm. Kësisoj, identiteti na shfaqet në terma superpozitivë, ndërkohë që si pasojë, alteriteti na ravijëzohet si një nocion kryesisht i kufizuar e anësor.

Për të kuptuar më mirë ndryshimet, mund të citojmë një nga studiuesit më në zë në dekadat e fundit në Itali e më gjerë, Francesco Remotti. Ai përdori për herë të parë shprehjen e "lidhjes (detyrimit) të veçantisë"<sup>14</sup>, një ide që gjeti shumë mbështetje në antropologji, pavarësisht dallueshmërive e shkollave të ndryshme të mendimit të perspektivave teorike mbizotëruese. Mbi një ide të tillë gjendet një përkim shumë domethënës midis strukturalizmit të Lévi-Strauss<sup>15</sup> dhe antropologjisë interpretative të Clifford Geertz<sup>16</sup>. Çfarë nënkuptohet me "lidhje të veçantisë"? Edhe nëse bëhet fjalë për sisteme, institucione, tradita, zakone, kultura, bindja është se ato janë gjithmonë të veçanta e lokale. Universaliteti lidhet vetëm me bashkësinë e potencialeve fillestare e të pashprehura, prej nga zë fill çdo realizim njerëzor, çdo formë kulturore si, një sistem farefisnor, një gjuhë, një fé etj. Të prodhosh e të japësh formë, sjell gjithmonë e në mënyrë të pamëshirshme si pasojë një përzgjedhje kriteresh. Siç na mëson lingusitika por edhe antropologjia, në studimin e terminologjisë së farefisnisë është e pamundur të përshtaten të gjitha kriteret e disponueshme. Në bazë të gjithçkasë qëndron gjithmonë nevoja e një zgjedhjeje. Përveç kësaj, nuk ekzistojnë zgjedhje të detyrueshme apo të

<sup>13</sup> Gluckman, Max. *Potere, diritto e rituale nelle società tribali*. Torino, Boringhieri, 1977, fq. 32.

<sup>14</sup> Remotti, Francesco. *Noi primitivi. Lo specchio dell'antropologia*. Torino, Bollati Boringhieri, 1990, fq. 31, (botimi i dytë është i vitit 2009).

<sup>15</sup> Lévi-Strauss, Claude. *L'identità*. Palermo, Sellerio, 1980.

<sup>16</sup> Geertz, Clifford. *Interpretazione di culture*. Bologna, Il Mulino, 1987.

privilegjuara; ekzistojnë vetëm shmangie, për sa kohë që çdo zgjedhje është një alternativë, një shmangie në krahasim me të gjitha të tjerat të mundshme<sup>17</sup>. Rruga që ndërmarim apo në të cilën jemi të tërhequr, është gjithmonë një "shmangie", një drejtim njëkahësh, që të çon drejt formash apo rezultatesh të veçanta<sup>18</sup>.

### **Shkollat e ndryshme të mendimit perëndimor mbi këtë çështje**

Por, rrënjët e këtyre analizave mund t'i gjejmë edhe shekuj më parë ku mendimtarë të shkollave të ndryshme të mendimit kanë bërë reflektime të cilat do të meritonin të vinin sërish në vëmendjen e konsideratën tonë. Risjellja në kujtesë e këtyre autorëve klasikë do të na vlente për një arsye të thjeshtë: për të parë më konkretisht se çfarë fryrjeje e pamatë i është bërë këtij koncepti derisa arriti në emërtimin e Mitit. Ndër ato që janë përpjekur të nxjerrin në dritë mistifikimet, kufizimet e veçanërisht rreziqet e këtij koncepti, na pëlqen të citojmë Amin Maalouf<sup>19</sup>, Amartya Sen<sup>20</sup>, François Laplantine<sup>21</sup>. Ndoshta ai që guxoi më tepër me emërtimin ishte autori Augusto Ponzio<sup>22</sup> i cili e quajti "kürthi mortor i identitetit"!

Nga një shikim i shpejtë i shkollave aktuale të mendimit mbi këtë nocion, spikat haptas një prirje për t'iu kundërvënë një njësie kaq të ngurtë, sipas mendimit të këtyre studiuesve perëndimorë, siç është identiteti. Në këtë lumë teorish e kundërteorish, hamendësish e rrekjeve për të gjetur një gjuhë të përbashkët në njësimin e mendimit mbi këtë koncept kaq të hershëm e kaq aktual, besojmë se do të ishte me vend që t'i rivizitojmë klasikët dhe teoritë e tyre. Më pas, përjasja e ndoshta edhe ndeshja e përballja me terrenin shqiptar që gëlon nga fuqia e mitit, do të mund të na japin të paktën një idé mbi këtë çështje që sa vjen e komplikohet. Natyrisht, larg çdo pretendimi shterrimi të çështjes, shpresa dhe urimi ynë është që këto kolona të mendimit filozofik botëror do të na jenë çelësi i parë jo vetëm historik e kronologjik, por e mbi të gjitha, udhërrëfyes në të kuptuarit e një koncepti, nocioni, realiteti të tejfryrë që ka cikur tashmë përmasat edhe të një Miti, ama krejt Modern.

Paskal, për shembull, në veprën e tij *Pensées*, e botuar postume (pas vdekjes së tij, në 1669), flet mbi identitetin dhe, ndoshta, kontributi i tij më i madh në lidhje me këtë çështje qëndron në shkatërrimin e konceptit të "unit", të cilin e trajton si

---

<sup>17</sup> Wittgenstein, Ludwig. *Ricerche filosofiche*. Torino, Einaudi, 1974, fq. 167.

<sup>18</sup> Sapir, Edward. *Il linguaggio. Introduzione alla linguistica*. Torino, Einaudi, 1969.

<sup>19</sup> Maalouf, Amin. *Les identités meurtrières*. Paris, Grasset, 1998.

<sup>20</sup> Sen, Amartya. *Identity and Violence. The illusion of Destiny*. Norton&Co, Neë York, 2006.

<sup>21</sup> Laplantine, François. *Je, nous et les autres. Etre humain au-delà des appartenances*. Le Pommier, Paris, 1999.

<sup>22</sup> Ponzio, Augusto. "La trappola mortale dell'identità", *Athanor. Semiotica, Filosofia, Arte, Letteratura*, XX, 13, 2009.

një thelb (substancë) që i mbetet identik vetvetes, e që në realitet është një illuzion: "Një njeri është një njësi thelbësore; por, nëse i hyjmë ta analizojmë, do të jetë koka, zemra, stomaku, venat, çdo venë, çdo pjesëz vene, gjaku, çdo erë gjaku?"<sup>23</sup> Cila është domethënia e një pyetjeje (retorike) apo pohimi (varet si duam ta shikojmë ne) të tillë e çfarë ka dashur të thotë Paskal? Në veprën e sipërcituar duket se autori e sheh njeriun – për sa kohë është një individ, – të konceptuar si një njësi thelbësore (rrafshi operativ). Por, nëse i hyjmë ta analizojmë më nga afër (rrafshi analitik), njësia e tij zhduket dhe ajo që del në sipërfaqe dukshëm është diçka e stërmadhe, shumëllojshmëria e papërshtueshme me të cilën është e përbërë. Jo vetëm një "venë", por çdo "pjesëz vene" përmban në vetvete një larmi gati gati të pakontrollueshme. Nga ky moment Autori e kthen në një çështje perspektive. Nëpërmjet shembullit të të qëndruarit larg nga një realitet, siç mund të jetë një individ, një qytet, një fshat, krijohet përshtypja e një thelbi njësi, e një bashkësie. Por, nëse provojmë e i afrohem kësaj bashkësie, shumëllojshmëria e pjesëve të saj shtohet deri në "pafundësi". *"Një qytet, një fshat, nga larg nuk janë tjetër përveçse një qytet apo një fshat; por sa më shumë që i afrohem, ato përkthehen në shtëpi, pemë, tjegulla, gjethe, bar, miza dheu, këmbë të mizave të dheut, deri në pafundësi. E gjitha kjo merr emrin e "fshatit".*<sup>24</sup>

Edhe *John Locke* mban një qëndrim të ngjashëm me Pascalin në lidhje me këtë çështje. Edhe ai e mohon se uni mund të përbëhet nga një thelb i përhershëm që mbetet i pandryshueshëm ndër kohëra. Në dallim me Pascalin, në kapitullin XXVII të librit të tij të dytë, *An essay Concerning Human Understanding*, (1690) ai fut një koncept të ri e ta panjohur deri atëherë, atë të identitetit. Saktësisht kapitulli që e përmban, titullohet pikërisht *Of Identity and Diversity*. Ky koncept e bën diskutimin edhe më të komplikuar, por na ndihmon që të bëjmë ndonjë hap më përpara në lidhje me trajtimin e tij. Locke kryen një operacion të rëndësishëm: shkapet identitetin personal nga idea e një bërthame që ndryshon në kohë duke ia debituar atë "ndërgjegjes", e cila bën të mundur që njeriu "të jetë vetvetja për vetveten". E thënë ndryshe, identiteti nuk është më i varur nga një substancë, si atribut thelbësor i tij, por konceptohet si një produkt i ndërgjegjes. Kemi të bëjmë me një ndarje të qartë midis substancës e ndërgjegjes, kështu që identiteti kalon nga njëra tek tjetra. Pra, për Autorin ajo që e bën "identik" qenien njerëzore në kohë, është "ndërgjegja" e tij. Ndërgjegja është ajo që "bashkon ekzistenca e veprime shumë të largëta midis tyre në kohë për të formuar të njëjtin person", pra të njëjtin "Unë". Është ndërgjegja ajo që lidh e bashkon, që kapërcen pabarazitë e ndryshimet,

---

<sup>23</sup> Pascal, Blaise. *Pensées*, tek *Oeuvres complètes*. Paris, Bibliothèque de la Pléiade, Gallimard, 1954. fq. 1081-1345, 1954.

<sup>24</sup> Ibidem, fq.24.



shumëllojshmërinë e ekzistencave e të veprimeve prej të cilave përbëhet një individ. Nëse atributi i identitetit humbet, lenda nga e cila është i përbërë Uni, do të shpërbëhet në mënyrë të pashmangshme.

I lakuar shumë shpesh në kohët moderne, ndoshta edhe më shumë se çdo fjalë tjetër e domosdoshme për ekzistencën tonë, Identiteti, ky koncept mbi të cilin janë hartuar po aq studime sa edhe "lakimi" i tij, në kohët tona ka fituar qytetarinë e statusit të Mitit modern. Ishin pikërisht Patrick Boumard, Georges Lapassade e Michel Lobrot<sup>25</sup> të cilët e pagëzuan me këtë emërtim. Nga ai moment, ndërtesa e analizave kritike është rritur e forcuar shumë në vitet që e pasuan shpikjen e parë. Identiteti është një koncept jo vetëm shumë i përdorur, por edhe jashtë mase tërheqës. Ky koncept është përhapur gati gati në mënyrë infektuese, sa që duket se edhe persona intelektualisht të fuqishëm nuk mund të bëjnë asnjë hap pa e cituar. Duket sikur nëse nuk do të përdorej identiteti, nuk mund të bësh pjesë në botën aktuale. Atëherë, për t'u bërë pjesë e saj, për të qenë aktorë të kësaj bote, lypset të nxirret në sipërfaqe ky term dhe kjo duhet bërë pavarësisht çdo përkatësie ideologjike e politike. Në fakt, identiteti nuk është më pronë as e të majtës, as e të djathtës: përdorimi i saj është i shpërndarë në mënyrë të barabartë. Identiteti është një monedhë që e përdorin të gjithë dhe, pa dyshim që shërben për të krijuar një kuptim të përbashkët. Studiues të ndryshëm janë grupuar në pozicione të ndryshme. Në Itali, filozofi *Pietro Rossi*<sup>26</sup> shprehet se një nocion i tillë është "më shumë se kurrë problematik" si në shkencat shoqërore e në psikologji, por rezulton i vështirë në përcaktimin e tij edhe nga pikëpamja historike kur përdoret për kontekstin e historisë evropiane. Sigurisht që maturia që karakterizon këtë autor nuk e pengon gjithsesi të deklarohej në mënyrë të qartë se identiteti në përgjithësi, jo vetëm ai evropian, "nuk mund të konceptohet thua se përbën një bërthamë të përhershme e të pandryshueshme". Atëherë çfarë tregon? Ja dhe përgjigja: "maksimumi, një vazhdimësi në kohë që nuk përjashton ama ndryshimin e asaj që përcakton vetë identiteti". Një formulë kjo që përfshin një kompromis goxha të madh midis ndryshimit e vazhdimësisë, një përzierje midis të përhershmes e të ndryshueshmes, ku paqartësia qëndron në faktin se identiteti, të cilit i ndalohet të përkojë plotësisht me të përhershmen për të mos rënë në një vizion "esencialist"<sup>27</sup>. Pavarësisht se në sytë e filozofëve ky koncept mund të ngjajë i vagullt, ashtu sikurse në shkencat shoqërore e humane, fjala në vetvete është e qartë, elegante, e pastër, Në fakt ajo transmeton një ndjesi saktësie, rregulli, pakundërshtueshmërie, falë ndoshta përdorimit logjik e metafizik të origjinës,

---

<sup>25</sup> Boumard, Patrick, Lapassade, Georges e Lobrot, Michel. *Le mythe de l'identité. Apologie de la dissociation*, Paris, 2006.

<sup>26</sup> Rossi, Pietro. *L'identità dell'Europa*, Bologna, Il Mulino, 2007, fq. 103.

<sup>27</sup> Idem, fq. 9, 12-13.

përpos atij juridik e administrativ. I dalë nga ky kontekst, nocionit të identitetit i duhet patjetër të zbresë në ato kompromise të cilat i japin edhe karakterin paksa të vagullt që i atribuohet nga studiuesit e fushave të ndryshme. Në shkollat e fundit perëndimore të mendimit sociologjik, antropologjik e filozofik, mbizotëron kjo ide, të cilën do të përpiqemi ta shtjellojmë si më poshtë.

Ludwig Wittgenstein,<sup>28</sup> thotë se kuptimi i fjalëve varet nga përdorimi që i bën atyre. Nëse kjo tezë e tij është e vërtetë, ka të ngjarë që është e vërtetë edhe që fjalët mbartin me vete edhe disa kushtëzime semantike. Duke e kaluar trajtimin e identitetit në planin e zakonshëm, në atë shoqëror e politik, identiteti hamendësohet të mbartë me vete të paktën një lloj premtimi për siguri e stabilitet. Nëse është kështu, pa dyshim që ky nocion do të kryente një funksion të merituar në shërbim të shoqërisë. Pra, identiteti, përveçse fjalë e bukur, do të tingëllonte edhe si fjalë e mirë e veçanërisht e dobishme. Atëherë, përse ta kritikojmë? Megjithatë, teza që hidhet nga disa autorë është mjaft e fortë e, ndoshta edhe ekstreme.

Një nga studiuesit që e zhvillon këtë tezë me pro-të e kundrat, është Francesco Remotti, i cili e cilëson fjalën identitet, në përdorimin që asaj i bëhet në mjediset shoqërore, politike e individuale, përveç atij shkencor, pra në nivel të përgjithshëm, as më pak e as më shumë, por si një fjalë të helmuar. Përse? Ai shprehet: "Thjesht sepse premtan atë çfarë nuk ekziston; sepse na krijon iluzionin e diçkaje që nuk jemi; sepse synon ta bëjë reale diçka që në fakt nuk është, është e stisur, ose e shumta mund të jetë një aspiratë."<sup>29</sup> Pra, nga ky moment, ky nocion futet në kategorinë e mitit, madje të një miti të kohëve moderne. Nga ana tjetër nuk duhet të harrojmë se jo të gjitha mitet janë të rrezikshme, apo të helmuara siç e përdor Autori, edhe sepse ka mënyra e mjete me të cilat mund të interpretohen saktësisht këto mite.

Sipas tij, ka mite të cilët ai i kategorizon në grupimin e parë (A) që, për çfarëdo motivi të jenë treguar, ato njihen si mite. Identiteti, sipas tij, nuk ngjan se mund të jetë pjesë e kësaj kategorie. Në të kundërt, ai e vendos identitetin në kategorinë (B), të atyre që refuzojnë të konsiderohen si të tillë, por që nga ana tjetër e pretendojnë të trajtohen si një realitet. Përmbajtjet e mitit të identitetit janë mjaft serioze për t'u marrë si një diskutim kalimtar, apo thjesht si një distancim kritik ndaj tyre. Remotti sjell në kujtesë e në ndihmë edhe një tjetër filozof shumë të ndjeshëm ndaj kësaj çështjeje, Paul Ricoeur. Edhe ky i fundit e rrotullon mendimin

---

<sup>28</sup> Wittgenstein, Ludwig. *Ricerche filosofiche*. Torino, Einaudi, 1974.

<sup>29</sup> Remotti Francesco. *L'ossessione identitaria*. Anticorpi GLF Laterza, 2010.

e tij rreth asaj që ai e quan identitet idem, do me thënë identiteti thelbësor<sup>30</sup>. Ricoeur e pasuron debatin e tij duke futur në valle edhe Hegelin. Ai nxjerr temën e të njohurit. Por, Remotti dëshiron të evidentojë e të argumentojë pikërisht këtë, që nuk duhet të lidhen në mënyrë të pakushtëzuar e të pandashme dy nocionet: identitet e njohje, thua se të gjitha kërkesat e të njohurit nga ana e të tjerëve të jenë pohime identitare. Ai propozon një kriter për dallimin e kërkesave për njohje identitare dhe, kërkesa për njohje jo identitare.

Një nga idetë që Remotti hedh në librin e tij, është edhe ajo që natyrisht tingëllon shumë e fortë dhe ekstremiste, por që gjen argumentimin, do të thoshim koherent nga ana e Autorit se, në analizë të fundit nuk ka shumë dallim midis racizmit dhe identitarizmit. Që të dyja i bëjnë apel në fakt, një substance, kryesisht asaj biologjike në rastin e parë dhe, kryesisht historike e kulturore në rastin e dytë dhe, që të dyja vendosin në qendër të shqetësimeve “pastërtinë” e substancës së tyre. Meqenëse në kohët moderne termi racizëm është diskretituar, si pasojë e të gjitha fatkeqësive e tragjedive që shkaktoi jo thjesht ky term, por realiteti i zbatimit të tij gjatë pjesës së dytë të shekullit të kaluar, edhe vetë fjalën “racë” hiqet keq për ta shqiptuar<sup>31</sup>, madje tingëllon keq. Fatmirësisht, miti i racës është tejkaluar tashmë, ndonëse nuk mungojnë disa “gromësira” tipike raciste apo edhe qëndrime që të ndërmendin ato të paraardhësve të kësaj shkolle.<sup>32</sup>

Në vijim të këtij qëndrimi, grupi i studiuesve italianë që kemi marrë në shqyrtim janë të mendimit se, me përcaktimin e rënien e mitit të racës, është ngritur ai i identitetit; vendi i lënë bosh nga i pari është zëvendësuar qetësisht nga i dyti. Madje, problemi shtyhet deri atje sa shihet një lloj lidhjeje më e hollë midis dy fenomeneve: i lejohet lirshëm të gjithëve, natyrisht të parëve studiuesve por edhe qytetarëve, të kritikohet ashpërsisht racizmi historik bashkë me manifestimet aktuale të tij sepse, në mbështetje e në alternativë na vjen miti i identitetit i cili madje, as nuk konsiderohet një mit, por një realitet i njohur nga të gjithë, pothuajse. Sipas tyre, identiteti është një version më elegant, joshës, i pranueshëm, jo i kritikueshëm haptas, shkurt mund të ndahet nga të gjithë me një konsensus të gjerë, të rehatshëm e të sigureshëm.

Nëse racizmi është individualizuar si rrezik prej kohësh, identitarizmi jo. Në kontekstin social, politik e fetar të Italisë së sotme, ky fenomen po merr përmasa të gjera. Në mbështetje të idesë së identitarizmit si një rrezik aktual, shembulli më i përfolur është ai i vendimit të Gjykatës Evropiane për të Drejtat e Njeriut e cila

---

<sup>30</sup> Ricoeur, Paul. *Sé come un altro*. Milano, Jaca Book, 1993.

<sup>31</sup> Rivera, Annamaria, *Regole e roghi. Metamorfosi del razzismo*. Bari, Dedalo, 2009.

<sup>32</sup> Aime, Marco. *La macchia della razza. Lettera alle vittime della paura e dell'intolleranza*. Milano, Ponte alle Grazie, 2009.

hodhi poshtë vendosjen e simbolit të Krishtit të kryqëzuar në shkollat italiane. Reagimi nga ana e qytetarëve të thjeshtë italianë, por edhe e përfaqësuesve të institucioneve shtetërore e fetare ishte ekstrem (zëdhënisi i Vatikanit, Atë Federico Lombardi, kardinali Giovan Battista Re, prefekti i Kongregacionit për Peshkopët etj). Që të gjithë dolën në mbrojtje të identitetit, po të cilit identitet? "Askush, as Gjykata evropiane e ideologjizuar, nuk do të arrijë të na fshijë identitetin tonë"<sup>33</sup>. Këto ishin në ligjëratë të drejtë fjalët e ministres aktuale italiane të arsimit, universitetit e kërkimit shkencor, Mariastella Gelmini. Kjo deklaratë ka meritën e madhe që të na bëjë të kuptojmë se si funksionon në mënyrë të shtrembër nocioni i identitetit, apo më mirë, i logjikës identitare: pasi është vendosur që kryqi është simboli i identitetit italian, ky i fundit nuk preket dhe, ai që synon t'i vihet kundër, shndërrohet në një lloj armiku. Shtrembërimi i simboleve fetare dhe mbivendosja e tyre ndaj simboleve kombëtare të vërteta e historike, xheneron pasaktësitë të cilat me kalimin e kohës zënë memorien kolektive në 100% të saj duke u kthyer në një sistem vlerash referimi. Si pasojë, mbrojtja me zjarr nga ana e përfaqësuesve të shtetit, politikanëve si dhe figurave të spikatura që bëhen opinionformuese për publikun, e nxisin këtë të fundit drejt një urrejtjeje të pamotivuar ndaj gjithësecilit që guxon të vendosë pasaktësitë mënjanë e të rifusë sensin e masës e të ndarjes historike të fesë me shtetin. Për të realizuar këtë nxitje, e cila merr përmasat e një orteku pas pak kohësh duke prodhuar vetëm urrejtje e dhunë ndaj kujtdo që nuk është i "yni", por është "tjetri", "i huaji", vjen në ndihmë pikërisht apelimi ndaj ndjenjës së identitetit. Fatkeqësisht, ajo që duhet të ishte gjëja më e natyrshme në botë, instrumentalizohet pa skrupull përmes një indoktrinimi masiv. Pyetja që lind në këto raste është: çfarë lloj identiteti është ky që shqetësohet vetëm nga prania e tjetrit? Përgjigja e studiuesve: është një identitet mjeran, i dobët, i papeshë.

Një tjetër penë e fuqishme e skenës antropologjike e sociale të elitës intelektuale italiane, Marco Aime, profesor i Antropologjisë kulturore pranë Universitetit të Xhenovës, i renditur në këtë pozicion të sipërpërmendur, ka botuar një seri librash, studimesh e përqasjesh veçanërisht, në të cilët ngre me forcë rrezikun që i kanoset shoqërive të sotme perëndimore nga miti i identitetit. Optika me të cilën ai analizon e kritikon qëndrimet e sotme në vendet si Italia, Franca e Anglia që deri dje kanë përcaktuar e vendosur fatet e dhjetra kombeve të tjera në kuadrin e kolonializmit e të diktaturave, (rasti i Italisë fashiste apo i Gjermanisë naziste), na shtyn ta thellojmë me seriozitet këtë fenomen që po përhapet me shpejtësinë e një njolle vaji në realitetet sociale e mendore të këtyre vendeve. Gjithsesi, e konsiderojmë shumë interesante të kuptojmë dinamikën e marrëdhënieve vendas - i huaj në këto shtete, për të marrë jo vetëm informacionet e nevojshme për përqasjet me

---

<sup>33</sup> "La Repubblica", fq. 2, 4 nëntor 2009.

realitetin tonë shqiptar, por edhe për të nxjerrë mësimet përkatëse në rastin e një rënieje në të njëjtat pozita egocentriste e të frikësuara ndaj hapjes me të tjerët. *Pikërisht ky term, "tjetri" bëhet edhe fjala kyçe me të cilën duhet lexuar një kontekst i tillë i qëndrimeve në pamje të parë tejet ekstremiste ndaj nocionit të identitetit në optikën tradicionale të tij.* Në një nga librat e fundit të studiuesit Aime (i poshtëshënuar tek referencat), letra që i dërgohet një fëmije rom i cili duhet të skedohet si një vjedhës ordiner, por që do t'i shënjojë përfundimisht qëndrimin e tij në Itali, Autori bën një retrospektivë të ndërgjegjes së perëndimorëve italianë për të apeluar atë të vërtetë të cilës në përgjithësi njerëzit i tremben. Ai shkruan: "Njëherë e një kohë Dragan, për ne italianët thuhej se ishim të çorganizuar, rrëmujxhi, të pasaktë, por simpatikë. Tani jo. As simpatikë nuk jemi më. Kemi humbur çdo lloj simpatie, kemi humbur të qeshurën alla Alberto Sordi që fshinte, ose më mirë, mbulonte të metat tona, që na bënte në sytë e të tjerëve më të tolerueshëm dhe jetesën tonë më të lehtë. Ndoshta vërtetë është mbyllur ai "transformim antropologjik" që Pasolini diti ta lexojë në rreshtat e modernitetit. Të këtij moderniteti. Por, ne kemi menduar gjithmonë se jemi "njerëz të mirë". Na e kanë përsëritur për vite me radhë këtë gjë... Që nga fundi i luftës që kemi filluar të mendojmë në këtë mënyrë. Ndoshta për ta bërë më pak të padurueshëm kujtimin, që kemi ndarë me nazistët një ideal të çmendur të pabarazisë e të vdekjes. Për të harruar se u kemi shpallur luftë njerëzve të cilët nuk kishin asgjë kundër nesh, që kemi ekzaltuar mitin e racës e kemi shkruar e pranuar ligjet që diskriminonin e vrisnin në emër të tyre. Asnjë individ, asnjë popull nuk mund të durojë ta mendojë veten të keq... Thomas Eliot kishte të drejtë kur thoshte se qenia njerëzore nuk mund ta durojë shumë realitetin. Duhet të shtiremi se jemi të ndryshëm nga ato që jemi, të harrojmë, Dragan, të harrojmë..."<sup>34</sup>

Të harruarit është vijimi i shtjellimit të këtij qëndrimi racist, sipas autorit, për ta mbuluar atë me velin e të qytetëruarit. Pavarësisht formës së thjeshtësuar dhe emotive të librit, i zgjedhur enkas nga autori, përmbajtja e tij është aq e fortë sa përbën një apel për gjithë ndërgjegjen nacionale të vendit që ka nevojë të çlirojë toksinat e historisë që mbart me vete. Instrumenti më efikas për të qenë ato që nuk jemi, është të harruarit. Ai shprehet se, të harrosh do të thotë të mos kesh asgjë përpara. Nuk ka të ardhme sepse e ardhmja modifikon të kaluarën, në të mirë apo në të keq, por gjithsesi e ndryshon. Që të gjithë aspirojnë e mendojnë të jenë të mirë, por për t'u bërë të tillë ose më mirë për t'u dukur të tillë para vetes tonë, lypset të kihen para sysh disa shembuj të këqinj. Dhe "Dragani", i "ndryshmi, "tjetri", është njëri prej tyre. Ashtu sikurse grekërit e lashtë kishin nevojë për

<sup>34</sup> Aime, Marco. *La macchia della razza, Lettera alle vittime della paura e dell'intolleranza.* Ponte Alle Grazie, Milano, 2009, fq. 9-10.

barbarët për t'u ndjerë më civilë, edhe "të tjerët", "të ndryshmit" përbëjnë zgjidhjen për këto shoqëri në ndryshim. Pra, ajo zgjidhje që normalisht duhet të vijë si pasojë e në vijim të një vetëanalize të fortë e të sinqertë nga ana e të gjithë popullatës, bëhet në mënyrën më hipokrite të mundshme duke ia atribuar të keqen e brendshme "të huajit". "Të gjitha shoqëritë prodhojnë të huaj: por secila prodhon një tip të veçantë, sipas modaliteteve unike të papërsëritshme", shprehet Bauman<sup>35</sup> në Intervistë mbi identitetin. "I huaji, i ndryshmi, tjetri", tri fjalë që zëvendësojnë të keqen, që mbushin vetmitë e njerëzve në universet e tyre njëqelizore. Në mentalitetin e shoqërive të zhvilluara, po rritet frika nga "tjetri". Atëherë, në ndihmë të këtyre kategorive vijnë mitet, vjen miti i identitetit. Koncept e fjalë që arrin të fshehë me mjeshtëri të gjitha kurnacëritë e mendjes e të shpirtit, të gjithë egoizmat. "Identitetin e mendojmë, por nuk e praktikojmë, e përdorim si bastun kundër të tjerëve, por nuk e frekuentojmë as me ata si puna jonë. Identitet do të thotë ta mendosh veten të barabartë me të tjerët, por bëjmë gjithçka për të qenë të ndryshëm njëri nga tjetri"<sup>36</sup>. Sa i ndryshëm është i huaji nga ne? Përgjigja vjen nga një manifest gjerman i viteve '90 në të cilin shkruhej: "Krishti yt është ebre. Makina jote japoneze. Pica jote është italiane. Demokracia jote është greke. Kafaja jote është braziliane. Pushimet e tua janë turke. Numrat tuaj janë arabë. Alfabeti yt është latin. Vetëm komshiu yt është i huaj."

Dominique Wolton<sup>37</sup> në lidhje me këtë argument, pra mbi statusin e tjetrit është i mendimit se nëse deri dje tjetërsia i përkiste fushës së etnologjisë, sot ajo ka të bëjë me antropologjinë, me sociologjinë, me drejtësinë e me shkencat politike. Profili multikulturor i shoqërive të sotme perëndimore, përcakton në mënyrë të pashmangshme rishikimin e statusit të tjetrit. Për këtë arsye lypset të sillen në vëmendje pikërisht çështja e identitetit, si në planin individual, ashtu edhe në atë kolektiv. Në planin individual, identiteti stigmatizohet në rrafshin shoqëror sepse evokon identitetin luftënxitës dhe nacionalist të shekullit të XX-të. Por, me ndryshimet e mëdha e radikale të fundshekullit të kaluar e të fillimit të këtij shekulli, identiteti ka ndryshuar status, "tjetri" vlen të shikohet me të tjera "syze" të cilat të lejojnë të komunikosh e të bashkëjetosh. Por, kush thotë bashkëjetesë,<sup>38</sup> thotë gjithashtu pranim i tjetrit, prandaj është e pandashme nga demokracia. Kjo do të thotë pra të kalosh nga një model autoritar i shoqërisë në një model negocimi. Edhe Wolton, del në përfundimin se ky koncept duhet nxjerrë jashtë

---

<sup>35</sup> Bauman, Zygmunt. *Intervista sull'identità*, nën kujdesin e Benedetto Vecchi, Roma-Bari, Laterza, 2003.

<sup>36</sup> Ibidem, fq. 81-82.

<sup>37</sup> Wolton, Dominique. *Të shpëtojmë komunikimin*. Tiranë, Papirus, 2011, fq. 142-143.

<sup>38</sup> Ibidem, fq. 209.

stereotipave të trajtimit të deritanishëm duke mbajtur si kriter e parim domosdoshmërinë e respektimit të diversitetit kulturor.

Edhe një tjetër autor autoritar në lëmin e çështjes së madhe e fort të diskutueshme të identitetit, Davide Sparti, jo vetëm çiftëzon identitetin me njohjen, por, në vend që të interpretojë kërkesat e njohjes si instanca që dalin nga një substancë identitare e dhënë tashmë, e koncepton identitetin si efekt i "praktikave të njohjes", "si një kondensim përmes të përsëriturit të një identifikimi"<sup>39</sup>. Sipas tij, identiteti nuk është një gjë e dhënë, por e fituar dhe e atribuar. Ai është diçka – një "unë", një "ne" – që bëhet i njohshëm nëpërmjet vendosjes së kufijve, por njëkohësisht është vetëm pjesërisht i padepërtueshëm ndaj kontekstit në të cilin shfaqet herë pas here".<sup>40</sup> Nëse kjo është e vërtetë, pra nëse identiteti varet vazhdimisht nga praktikat e njohjes shoqërore, ai duhet të jetë pra "gjithmonë në formim", ose "një identitet metaforik në lidhje me atë fizik e logjik"<sup>41</sup>. Autori e quan këtë përsëritje të vazhdueshme të identifikimit si një diçka që rreket të shkojë tek identiteti, që ka gjasat e një diçkaje të përhershme, por që ngelet në kufinj të "të përafërtes". Por Sparti, përveç idesë së "përafërsisë", na furnizon edhe me një tjetër sugjerim, falë të cilit atribumi i identitetit konfigurohet si një mjet për të kontrolluar "kaosin" dhe "tranzicionin", për t'u siguruar "unëve/neve një lloj "uniciteti" e njëfarë "kohëzgjatjeje"; por, e gjitha kjo në mënyrë të përafërt.<sup>42</sup> Është e vërtetë që identiteti shërben në rastet e një stabilizimi social dhe, vlerat e koherencës e të bashkimit anojnë më tepër nga krahu i identitetit, por autori i sheh sforcot e individëve natyrisht reale, por që rezultatet të cilat arrijnë ato mbesin gjithmonë si përpjekje të përafërta për të shkuar drejt identitetit. Andaj, nocioni që ai fut në këtë rast quhet "identitete të përafërta"<sup>43</sup>.

Claude Lévi-Strauss, në një seminar kushtuar konceptit të identitetit, arriti në një përfundim të tillë "që atje ku mendohet se ekziston identiteti, ai është jo më një substancë, por një zjarr virtual /foyer virtuel/, pa asnjë ekzistencë reale, një limit të cilit nuk i korrespondon realisht asnjë përvojë".<sup>44</sup>

Kësaj linje mendimi i bashkohen Wittgenstein dhe Sahlins në dy pohime absolutisht të forta, respektivisht si në vijim: "Të thuash për dy gjëra që ato janë identike, është e pakuptimtë; të thuash për një gjë që është identike me veten e saj, kjo

---

<sup>39</sup> Sparti, Davide, *Soggetti al tempo. Identità personale tra analisi filosofica e costruzione sociale*, Milano, Feltrinelli, 1996, fq. 20.

<sup>40</sup> Ibidem.

<sup>41</sup> Ibidem, fq. 103.

<sup>42</sup> Ibidem, fq. 18.

<sup>43</sup> Ibidem, fq. 178.

<sup>44</sup> Lévi-Strauss, Claude, *L'identità*, Palermo, Sellerio, 1980, fq. 310-311.

s'do të thotë asgjë"<sup>45</sup>. Ndërsa Sahlins, arrin në të njëjtin përfundim të mohimit me Straussin, por e paraqet atë në një mënyrë pak më të nënshtruar: "nëse kultura duhet të konceptohet në një shndërrim të vazhdueshëm [...], atëherë nuk mund të ekzistojë një diçka si identiteti"<sup>46</sup>. Për ta përmbledhur "përsenë" e distancimit që ky grupim studiuesish evropianë bën ndaj nocionit të identitetit, pse e quajnë atë një lloj utopie, le ta ndjekim në këtë paraqitje argumentuese:

*Së pari*, ata mendojnë se nëse identitetin e sjellin në kuadrin e përvojës, bëjnë një ngatërresë të fortë konceptuale që prodhon edhe konfuzion të madh, siç vërtetohet edhe nga shprehjet e mësipërme si, identitet i *paqëndrueshëm*, *i dobët*, *i përafërt* etj.

*Së dyti*, duke e lënë identitetin në vendin e tij, pra përtej përvojës, kemi avantazhin të shohim qartë sfocot reale që subjektet si individualë ashtu edhe kolektivë kryejnë për të arritur rezultatet e unifikimit e të stabilizimit; pra, ato që janë reale e të vërteta, janë përpjekjet, dhe jo identiteti.

*Së treti*, nëse kemi të bëjmë me diçka të pakapshme siç është identiteti, a nuk do të ishte më e logjikshme e më e mençur nga ana e këtyre subjekteve të aspironin për një diçka më konkrete, më koherente, të vazhdueshme e të stabilizuar?!

*Së katërti*, duke e zhvendosur identitetin në kuadrin e përvojës, rrezikohet që të errësohen një seri vlerash të tjera, krejtësisht të kundërta me identitetin, por po aq themelore e të domosdoshme siç janë *alteriteti* e *ndryshimi*. Subjektet njerëzore, individualë e kolektivë, kanë nevojë të marrin frymë e të ushqehen dhe, sipas tyre, kjo mund të vijë vetëm nëpërmjet alteritetit.

Grekët e lashtë, siç na e kujton Sokrati<sup>47</sup>, na kanë lënë mësimin: "Athina ka bërë të mundur që emri i helenëve të ravijëzojë jo më një fis (ghénos), por një mënyrë të menduari (diánoia). [...] Për këtë arsye, do të quhen helenë jo ata që kanë të përbashkët me ne gjakun, por ata që me ne kanë të përbashkët një paideia<sup>48</sup>."

Një pohim i tillë, sa klasik po aq edhe modern e po aq i pandryshueshëm në çdo kontekst historik e social, shtron para njerëzimit urgjencën e rishikimit të asaj që quhet kulturë e vërtetë humaniste. Nuk ka kulturë teknologjike moderne që mund të hapë mendjet e të riut në lidhje me vetë qenien e tij, me raportet me të tjerët,

---

<sup>45</sup> Wittgenstein, Ludwig, *Tractatus logico-philosophicus* dhe *Quaderni 1914-1916*, Torino, Einaudi, 1964, fq. 58.

<sup>46</sup> Sahlins, Marshall, *Addio tristi troppi: l'etnografia nel contesto storico del mondo moderno*, tek Robert Borofsky (nën kujdesin e tij), *L'Antropologia culturale oggi*, Roma, Meltemi, 2000, fq. 459.

<sup>47</sup> Isocrate, *Panegerico*, § 50, tek *Orazioni di Isocrate*, Torino, Utet, 1965.

<sup>48</sup> Sh. Autores: *Paideia*, është aftësia për të mësuar e cila nuk trashëgohet me gjakun, por e nxë gjatë procesit të rritjes së bashku me të tjerët.



me identitetin po aq sa edhe me alteritetin Për këtë arsye, shprehet Nussbaum<sup>49</sup> është e nevojshme të fuqizohet e jo të tkurret rekuperimi i traditës filozofike që duke u nisur nga koncepti sokratik i "jetës së shqyrtuar", përmes nocionit aristotelik të "qytetarisë rifleksive", për të mbërritur tek konceptet greko-romake të "edukimit" që, po të lexosh Senekën, është "liberale" nëse arrin të çlirojë mendjen nga zinxhirët e zakonit e të traditës, në një kohë kur kjo e fundit është shprehje vetëm e përtacisë mendore dhe e një gardhi të mbyllur që nuk të lejon të kuptosh asgjë nga tjetri.

Të nxënit e kulturës së vërtetë humaniste të lejon të kapërcesh verbëritë e ngushta të grupimeve. Të kuptosh tjetrin është thelbësore për çdo gjykim të përgjegjshëm dhe çelësi më i mirë për t'i hapur dyert e të kuptuarit, është dija, njohja.

### **Miti i identitetit ne truallin shqiptar. Miti i origjinës**

Nëse i hedhim një sy edhe të shpejtë, shkrimeve të publicistëve dhe figurave të tjera të kulturës shqiptare ndër shekuj, vihet re një tendencë e pamohueshme e një ekzaltimi të origjinave të popullit tonë. Zakonisht, mitet e identitetit janë mite historike. Ato kanë për qëllim ta theksojnë identitetin. Por krahas këtij synimi mjaft dobiprurës, në shumicën e rasteve ato nuk mbështeten në baza historike. Qëllimi për të cilin folëm, lidhet me nxitjen e një qëndrueshmërie dhe të një solidariteti që shkon jashtë kufijve kohorë. Ky fenomen nxitës i një identiteti të theksuar e të pandikuar nga asnjë lëvizje të huajsh në territorin tonë, ka lindur edhe si pasojë e një faktori objektiv. Mjafton të kujtojmë se Shqipëria arriti shumë vonë në formimin e një shteti kombëtar. Vetëm gjatë periudhës 1878-1921, krerët e lëvizjes shpirtërore e kulturore shqiptare arritën të krijojnë bazat e zgjimit të një ndërgjegjeje kombëtare, në një kohë që në vendet e tjera ky stabilitet ishte arritur që në kohën e Romantizmit. Nga ana tjetër, na duhet të kujtojmë se e gjithë kjo lëvizje kishte dy varësi: njëra ishte nga mendimtarët shqiptarë që jetonin e vepronin jashtë kufijve shqiptarë, si pasojë e politikës armiqësore otomane ndaj arsimit e kulturës shqipe: dhe e dyta varësi, lidhej me veprimet e politikanëve perëndimorë. Pra ajo lëvizje e pritshme që normalisht do ta kishte patur vendin brenda trojeve shqiptare, në terren, spostohej për arsye madhore jashtë saj. Këto dy aspekte, pra zgjimi i ndërgjegjes kombëtare tek popullsia e vendit si dhe të bërit e ditur të një lëvizjeje të tillë pranë forcave të mëdha perëndimore, u gjendën në një moment të caktuar historik të vendosura në një linjë.

---

<sup>49</sup> Nussbaum, M.C. *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*. Roma, Carocci, 1999, fq. 23-26.

Ajo që karakterizon këtë periudhë jashtëzakonisht të rëndësishme nga pikëpamja historike e nacionale, është dendësia e shkrimeve në lidhje me çështjen, e përqëndruar në shtypin e huaj, por e zhvilluar nga disa figura të spikatura të kulturës shqiptare. Kultivimi shpeshherë i qëllimshëm i një identiteti të pastër e të patëmetë, i pacënuar nga asnjë ndikim rrethanor, rezistent edhe ndaj feve kryesore që ndërkohë kishin gjetur shtrirjen masive në terrenin shqiptar, krijoi edhe shtratin e interpretimeve të mëvonshme mbi këtë çështje. Hullia e interpretimeve apo gjykimeve mbi identitetin nacional shqiptar e, veçanërisht, mbi zanafillat e saj, ka një karakteristikë të çuditshme: vetëm një fill i hollë i ndan të vërtetat historike shkencore nga mitet e krijuara pak a shumë në periudhën e mësipërme. Mund të themi se edhe ato njerëz që peshonin në skenën kulturore shqiptare, e kishin gati të pamundur të largoheshin nga ky “skenar” fillimisht i pafajshëm, por që prodhoi shumë pasoja në nivel shkencor, por edhe popullor. Që në krye të herës jemi përpjekur të sqarojmë që jo gjithmonë fjala mit ka konotacione negative që etiketon diçka false apo absurde. Veçanërisht në këndvështrimin e sotëm të interpretimeve me karakter sociologjik, fjala mit përdoret për të shprehur anën emocionale dhe simbolike të funksionimit të këtyre ideve. Gjithsesi, mitizimi në një përqindje kaq të madhe i origjinave të popullit shqiptar, e ka një shpjegim. Po i lejojmë vetes të themi se, të gjendur rregullisht në vonesa të stërmëdha historike, duke kapur “trenin e fundit” që kujtohej të kalonte edhe nga Shqipëria, të ndjerit i fundit në listën e vendeve perëndimore (pozicioni gjeografik na e mundëson këtë term), nevoja për të patur një kolonë të fortë ku të kapeshim për t’u ndjerë pak më të rëndësishëm, nevoja për të hequr qafe kompleksin e bezdisshëm të inferioritetit që na ka shoqëruar kaq gjatë (fatalisht!), krijoi kushtet më të mira që “e shenjta e profania” të bashkoheshin e të shkriheshin në një. Ekziston *edhe një faktor tjetër shumë i rëndësishëm*: mos të harrojmë që dy fazat e fundit historike shqiptare, pra komunizmi gati pesëdhjetëvjeçar dhe, njëzetvjetëshi që e pasoi, u mbështetën, e manipuluan (gjatë komunizmit) këtë mit në favor të ideologjive pushtetare. Natyrisht që kjo reflektohet më pas edhe në masën e popullit që ka nisur një debat “sa popullor, aq edhe shkencor!”, mbi lashtësinë e padiskutueshme dhe mbi epërsinë absolute të origjinës e të gjuhës sonë.

### **Zanafillat e gjuhës shqipe dhe teoritë përkatëse**

Që të formulosh një teori të saktë mbi origjinën e një populli, lypsen të sqarohen të gjitha pikat që e përbëjnë atë, më së pari ajo e gjuhës. Një teori e saktë shkencore mbi gjuhën shqipe është arritur të formulohet vetëm në pjesën e dytë të shekullit të XX-të falë gjuhësisë historike. Versioni shkencor bëri që të predominojë teoria

ilire, duke shmangur "konkurencën" pellazge apo kaukaziane apo edhe etruske. Falë punës së vërtetë shkencore, teoria kaukaziane, e ushqyer nga humanistët e Rilindjes fillimisht nga Eneo Silvio Piccolomini<sup>50</sup>, më pas nga diplomati francez dhe shkrimtari me ndikim në çështjet ballkanike François Pouqueville<sup>51</sup> dhe së fundmi nga një shkrimtar arbëresh Francesco Tajani<sup>52</sup>, u rrëzua. Ky i fundit u shpreh se shqiptarët ishin Skithë që flasin një gjuhë indiane, por që vendbanimi i tyre para se të vinin në Shqipërinë e sotme, kishte qenë Kaukazi. Madje ai shtyhet deri aty sa pretendon se fjala shqiptar, ka origjinën nga sanskritishtja "kishp" që do të thotë luftoj, dhe "tar" që do të thotë "hark" duke dëshmuar kështu se shqiptarët ishin harkëtarë skithë.

Dihet botërisht se etimologjia, si një nga shkencat bazë dhe kyçe të gjuhësisë historike, nëse bie në duart e jokompetentëve, bëhet një nga fushat më manipuluese e dëmprurëse. Është e qartë se këto autorë që përmendëm, por edhe të tjerë që lamë jashtë, kanë zgjedhur studiues dhe interpretime në mënyrë të atillë që të mbronin tezën e tyre. Me raste këto kanë qenë edhe me karakter politik.

Një pikë të rëndësishme në kthesën e kësaj teorie, shënoi punimi i arbëreshit Angelo Masci, i cili argumentoi se gjuhët e folura nga ilirianët, epirotët dhe maqedonasit në kohë të lashta, ishin të njëjta në thelb. Këtu duhej kërkuar edhe zanafilla e gjuhës shqipe. Megjithatë, Masci nuk i identifikoi shqiptarët me pellazgët. Tentativa të tjera të panumërta u kryen në një hark kohor që shkon deri nga gjysma e shekullit të XIX-të, ku vihet re pikërisht ajo që cilësuam pak më lart si përzjerje e "të shenjtës me profanen". Përpos shumë faktorëve të tjerë që ndikuan në përzgjedhjen e një teorie në vend të një tjetre nga ana e studiuesve në kohëra, ishte edhe aspekti mitik i çështjes.

Ai që i dha kthesën këtyre përpjekjeve të gabuara, ishte albanologu i shquar Johan Georg von Hahn në studimin e tij "Albanesische Studien", e vitit 1854. Von Hahn iu kthye teorisë së Mascit për ilirët, epirotët dhe maqedonasit të cilët përbënin një grup të vetëm gjuhësor. Në punimin e tij, *Kontribute për një gramatikë të dialektit toskë*, u përpoq të kapte në një mënyrë mundësisht sa më të plotë sistemin e trajtave (morfologjinë), ndërsa në sintaksë pa, se ai nuk mund ta ndërtonte atë pa punime paraprake dhe, prandaj, grumbulloi vetëm konstrukte që i ranë në sy. Në këtë rast ai që i detyruar ta kufizojë shprehjen "që i ranë në sy", sepse konstatoi që kishte të bënte, në pjesën më të madhe, me shmangie apo largime nga sintaksa e

---

<sup>50</sup> Piccolomini, S.E. [Papa Piu II ], *Cosmographia Pii Papae in Asiae&Europe eleganti descriptione*, Paris, 1509, fq. 13.

<sup>51</sup> Pouqueville, F.C.L. *Voyage dans la Grece*, 5 vols., Paris 1820-1821, vol. 2, fq. 510-525.

<sup>52</sup> Tajani, F. *Le istorie albanesi*, Salerno, 1886, pjesa I, fq. Xxi-XXii.

greqishtes.<sup>53</sup> Krahas këtij punimi ai botoi edhe Sistemin fonetik të shqipes në të cilin, duke kapërcyer paraardhësin e vet Xylandër, zhduku dyfishimin e zanores që ky i fundit e kishte mbajtur ende nga përdorimi i shkrimit grek.

Por, ajo që më shumë na intereson në këtë punim tonin, është fakti se me Hahnin kemi mundësi të bëjmë edhe përpjekjet për të kuptuar origjinën e shqiptarëve. Hahn tregoi se tek emrat e vendeve dhe tek emrat e veçantë mitologjike, ekzistonte farefisnia me emrat grekë ose me emrat e tjerë indoeuropianë. I nisur thjesht nga shkenca e gjuhësisë, Franz Boppi më vonë, duke u mbështetur shumë në materialin e mbledhur nga Hahn, provoi se shqipja i përket trungut gjuhësor indoeuropian. U vërtetua se shqiptarët nuk janë të ardhur, por autoktonë, njësoj sikurse grekët. Rumanishtja është, që prej kohës romake, një gjuhë romane, kurse tek shqiptarët ka qëndruar ende e fortë ilirishtja. Rumanishtja dhe shqipja kanë të përbashkët shumë elementë leksikorë. Problematike mbetet marrëdhënia e ilirishtes me pellazgjishten<sup>54</sup>.

Gjatë hulumtimeve të tij mbi sistemin fonetik të shqipes, i tërheq vëmendjen një shënim i Zef Krispit i 1863, mbi një alfabet të vjetër të shqipes, i cili kishte pas qenë në përdorim, për qëllime kishtare, ndër disa visë të Shqipërisë. Gjatë studimit të këtij alfabeti ai konstatoi se asnjë shenjë nuk ishte marrë nga alfabeti grek i kohës së mënonshme, por përkundrazi, ishin marrë 15 shenja nga shkrimi fenik, 3 nga ai hebraik, 6 nga alfabeti shumë i vjetër grek, 1 nga ai etrusk, 1 nga shkrimi oskisht etj. Hahn duke e konsideruar të pamundur marrjen nga alfabeti sllav-kishtar të vjetër, sepse përndryshe nuk do të ishin të shpjegueshme shenjat e greqishtes së vjetër dhe të fenikishtes së lashtë. Sipas mendimit të tij, mbetet vetëm një mundësi, që alfabeti të rridhte nga një vjetërsi më e lashtë dhe se transmetimi i tij, ardhja brez pas brezi, nëpër një kohë kaq të gjatë, ishte një fakt po kaq i mrekullueshëm sa ruajtja e arkaizmave në gjuhën shqipe. Si pasojë, autori mendon se alfabeti fenik ka qenë modeli primitiv i shkrimit të shqipes. Për shkak të periudhës së gjatë të kohës midis lindjes së dy alfabeteve, paskan ndodhur përsëri, sipas tij, ndryshime në trajtën e germave të veçanta, të cilat ndryshime i konsideron ligjë.<sup>55</sup>

Baballarët e shkencave historike, gjuhësore, dhe etnografike shqiptare, janë shprehur me superlativa mbi rëndësinë e veprës së madhe *Studime shqiptare* të Hahnit. Ndër ta rendisim prof. Aleks Budën, prof. Eqerem Çabejn, prof. Mahir Domin, prof. Jup Kastratin, prof. Shaban Demirajn, Theodor Benfëy, Nelson R. Çabej

---

<sup>53</sup> Kastrati, J. *Historia e Albanologjisë*, vol. I, L&M. Gëzhilli, Tiranë, Argeta LMG, 2000, fq. 756.

<sup>54</sup> Ibidem, fq. 757-758.

<sup>55</sup> Ibidem, fq. 759.

etj. Meqenëse përfundimet dhe vlerësimet e tyre përkojnë, nuk do t'i risjellim të gjitha, të cilat gjenden të përmbledhura në kapitullin kushtuar veprimtarisë së Von Hahnit në veprën *Historia e Albanologjisë* e prof. Kastratit, vepër së cilës i jemi referuar gjatë gjithë këtij pasazhi, por vetëm një përmbledhje konkluzive: Hahni shtroi në mënyrë shumë më të gjerë sesa paraardhësit çështjen e prejardhjes së shqiptarëve e të shqipes. Duke shfrytëzuar burimet antike që flisnin për karakterin jogrek të ilirëve, epirotëve dhe maqedonasve, duke ndjekur rrugën e Thunmannit, ai shfrytëzoi toponomastikën dhe shpjegoi, me anë të shqipes, shumë toponime ilire. Hahni vërtetoi se mjaft emra vendesh të viseve shqiptare ishin vazhdim i drejtpërdrejtë i emërtimeve të dikurshme ilire dhe zbuloi disa mjete fjalëformuese ilire që rrojnë në emrat e sotëm shqiptarë. Ai arriti në përfundimin se shqipja është vazhduese e drejtpërdrejtë e njërit prej dialekteve më të vjetra të ilirishtes dhe u bë mbrojtës i vendosur i autoktonisë së shqiptarëve. Ishte i mendimit se *ilirishtja është një gjuhë pellazgjike* në kluptimin e gjerë të fjalës. Për Hahnin, ilirët ishin një nga degët themelore të popullsisë paleobalkanike që qëndronte më vete përballë grekëve të vjetër. Mendimi i tij ishte në kundërshtim me temën e përhapur në shekullin e XIX-të se shqipja lidhej me greqishten si gjuhë motra për shkak të prejardhjes së përbashkët të shqiptarëve e grekëve prej pellazgëve. Teoria e prejardhjes së shqipes, nëpërmjet ilirishtes, nga pellazgjishtja, u mbrojt, përpara Hahnit e, për një periudhë edhe pas tij, nga një radhë autorësh arbëreshë të shekullit XVIII e më pas.

### **Teoria pellazge e origjinës dhe “shfrytëzimi” i saj**

Teoria e Hahnit, u bë teza e përgjithshme e rilindasve tanë që donin të theksonin me të e nëpërmjet saj, lashtësinë e popullit tonë. Një motiv ky, sa fisnik, por edhe po aq i vlefshëm për kohën. Zgjidhja e ndërgjegjes kombëtare, ishte i vetmi imperativ për të cilin ia vlente edhe “mitizimi” në njëfarë mënyre, apo “fuqizimi” i një teze që pati vërtetë një rëndësi të jashtëzakonshme për teorinë shkencore të origjinave të shqipes e të shqiptarëve. Në këtë rast, pozicionimi ynë, e jo vetëm i yni besojmë, është se përdorimi me zgjuarësi dhe efikasitet i një argumenti të caktuar që i shërben një kauze të madhe kombëtare, veçanërisht në momente të caktuara historike, deri në nivelet e mitizimit, ka patjetër një vend nderi në tipologjinë e çështjeve të mitizuara të një populli. Kjo teori pellazgjike e zanafillës së shqiptarëve pati një jehonë të fuqishme e shumë të shpejtë ndër intelektualët shqiptarë jashtë kufijve të cilët e reflektuan menjëherë në artikujt e tyre. Kësisoj, Pashko Vasa i kushtoi faqet e para të pamfletit të tij me mjaft ndikim në botën e letrave shqipe *E vërteta mbi Shqipërinë dhe shqiptarët* (1878), në Kajro u botua nga komuniteti

shqiptar që banonte atje, një revistë e titulluar "*Pellazgu*" (1907). Teoria e Hahnit, pavarësisht disa pasaktësive, u shfrytëzua me efikasitet nga udhëheqësit politikë e shpirtërorë të shqiptarëve të cilët e ndjenin rrezikun iminent të marrjes së territoreve nga vendet fqinje që në vitin 1881. Në këtë vit një pjesë e madhe e Vilajetit të Janinës i kaloi shtetit grek. Në 1913 vetë Janina iu dha arbitrarisht shtetit grek. Frika do të shkonte gjithnjë e në rritje kur do të vinte 1918, që mbartte në shpinë një histori të 1915 të një marrëveshjeje të Fuqive Aleate, ku pjesa më e madhe e Jugut të Shqipërisë i ishte caktuar Greqisë. Fan Noli në një artikull të shkruar në 1916, shkruante: "Shqiptarët janë të vetmit zotërues të ligjshëm të Shqipërisë. Ata e kanë zotëruar atë tokë që nga kohë të lashta, shumë më parë se grekët dhe sllavët të vinin në Gadishullin Ballkanik."<sup>56</sup>

Në këtë kuadër mjaft të çuditshëm ndoshta për veshët dhe shqisat e njerëzve të sotëm modernë mbi lashtësinë dhe parësine e shqiptarëve në trojet e tyre, objektivi i vetëm i këtyre mendimtarëve ishte ruajtja me argumentim (sipas tyre) historik, gjuhësor dhe etnografik i hartës shqiptare që sa vinte e rrudhej. Nëse në fillim të kësaj mbështetjeje gati në përmasa popullore të teorisë pellazge të origjinës, qëllimi ishte i dukshëm por edhe krejtësisht i përligjur, më vonë përdorimi i saj shkoi edhe më tej. Përpyekja këmbëngulëse për të gjetur pronësinë edhe të disa elementëve grekë që i përkisnin ilirëve me origjinë pellazge, Kristo Dako shkruan: "Le ta dinë të gjithë që Filipi dhe djali i tij Aleksandri i Madh, ashtu si edhe maqedonasit e tjerë, nuk ishin grekë, por stërgjyshër të shqiptarëve."<sup>57</sup> Të kësaj hullie mendimi ishin edhe publicistë të tjerë si Çekrezi, Mehmet Bej Konica etj, të cilët u përpoqën edhe në nivel etimologjik të shpjegonin etimologjinë e shumë fjalëve greke, apo edhe të mitologjisë së lashtë greke të cilat i kishin rrënjët tek shqipja.

Është e qartë që këto argumentime, por edhe të tjera të mëvonshme, përbëjnë edhe karakteristikat më tipike të mitizimit të disa çështjeve. Mbivendosja e dëshirës mbi racionalitetin shkencor, mendojmë se nuk duhet të karakterizojë punimet me profil shkencor dhe kombëtar. Megjithatë, duhet të mbajmë parasysh një fakt sa psikologjik aq edhe real: mitet lindin dhe prodhohen në ato vende dhe momente historike në të cilat kanosja nga një rrezik real, apo pamundësia për t'u përballur me një forcë madhore politike, natyrore, ushtarake apo ekonomike, është në potencën e saj më të lartë. Nevoja shekullore e studiuesve, mendimtarëve, intelektualëve dhe patriotëve shqiptarë për ta paraqitur gjuhën shqipe dhe trojet shqiptare si autoktone (fakt real), por edhe si parardhësit e të gjithë banorëve të tjerë që kanë populluar Gadishullin Ballkanik, i ka rrënjët në nja kanosje reale e të

<sup>56</sup> Noli, F. "Mehmet Bej Konica", *Illyria*, vol. 1, nr. 8, 1 gusht 1916, fq. 4-6.

<sup>57</sup> Dako, K., "The albanians", *Ylli i Mëngjesit*, vol. 1, nr. 3, 15 shkurt 1917, fq. 67-73.

vazhdueshme historike nga ana e Fuqive më të Mëdha. Shqipëria ka qenë një "joshje" e këndshme dhe shumë komode për shumë vende dhe për shumë interesa. Ajo që mendojmë se duhet të frenohet tashmë, në shekullin XXI, konsiston në mënyrat ekstremiste dhe amatore për t'u marrë me çështje që u përkasin ekskluzivisht shkencave, në mënyrë që amatorizmi të mos ketë vend aty ku shkenca e ka thënë apo do ta thotë fjalën e saj.

Në kushtet aktuale të një Shqipërie që duket se i ka vendosur ekuilibrat e saj territorialë, problemet ekzistojnë dhe persistojnë akoma. Lufta e Kosovës e fundshekullit të kaluar dëshmoi qartë se "toka" shqiptare akoma nuk kishte zënë vend në sytë e disave. Pa ia vënë theksin nëse ky "instabilitet" vjen nga jashtë apo nga brenda territorit social-politik shqiptar, kuadri mitik nuk resht së prodhuari simbolet e tij. Këtyre faktorëve, sipas nesh ndikues në fuqizimin e miteve moderne shqiptare mbi origjinën dhe parësinë, i shtohet edhe një faktor tjetër po kaq i rëndësishëm dhe përcaktues. Bëhet fjalë për emigracionin jashtë kufijve shqiptarë që ka karakterizuar 20 vitet e fundit. Nevoja e kësaj mase të madhe shqiptarësh për t'u ndjerë pjesë e diçkaje që iu përket, por edhe që ka peshë në universin perëndimor ku ato jetojnë e punojnë, e bën problemin e mitizimit të origjinave e të parësisë, edhe më akut. Fatkeqësisht, vula shqiptare e origjinës në këto vitet e fundit, e ka bërë atë pjesë të ndershme të emigrantëve, të mos ndjehet rehat. Ky ishte një fakt i ri, i panjohur dhe mjaft shokues. Të dalët nga korniza e dinjitetit me të cilin je mësuar, pavarësisht nëse ky dinjitet ishte pasojë e shkaktuar nga izolimi komunist, apo nga mosnjohja e kulturave të tjera, krijon probleme të mëdha në personalitetin e njeriut. Mediat e huaja të atyre vendeve në të cilat ekzistonin dhe operonin edhe komunitetet më të mëdha shqiptare, si Italia dhe Greqia, ndihmuan fuqishëm negativisht në stereotipizimin e shqiptarit. Ato u bënë opinioformuese për masat e gjera të popullatës së thjeshtë që nuk zotëron dot instrumentet e duhura për të "situr" materialin mediatik që i afrohet. Italia e viteve '95-98, ziente nga kronikat, emisionet sociale, analizat psikologjike të identikitit të shqiptarit emigrant. Etiketimi si kriminel, primitiv, prostitutë, i paligjshëm, asociacionin çdo individ me origjinë shqiptare që jetonte në Itali. "Indoktrinimi mediatik" i kishte arritur qëllimet e veta: shqiptari ishte "burri i keq" i përrallave, ai nga i cili duhej të ruheshe. Le të imagjinojmë për një çast se çfarë ka ndodhur me atë pjesë të ndershme, por edhe intelektuale të shqiptarëve të ikur pas '90, të cilët janë ndjerë të "zhveshur" nga çdo dinjitet njerëzor përballë një hakërritjeje me përmasa të tilla gjigande nga ana e mediave, por edhe e popullatës së gjerë vendase. Është krejtësisht e logjikshme që çdo individ do të gërmojë në çdo libër historie, material arkivi apo edhe tregim të rastësishëm të një miku, të krijojë një identitet me peshë specifike, i cili t'i lejojë hyrjen në shoqëri pa probleme inferioriteti. Në shumë raste ka ndodhur që impakti

tejet i ashpër me këto paragjykime apo emarxhinime sociale e kulturore, i kanë çuar njerëzit në probleme të parekuperueshme në nivel psikologjik. Personalitete të dyzuara, personalitete të mangëta, ose tejet ekstremiste që marrin përsipër të shpjegojnë atë çfarë të tjerët nuk e përfillin: origjinën tënde, të shkuarën tënde. *Këto janë rrethanat në të cilat miti kryen rolin e "ilaçit" për sedrën e lënduar, për mospranimin që të është bërë, për padrejtësinë që s'ka gjyq që mund ta verë në vend, për dinjitetin e nëpërkëmbur. Andaj, në "mitizimin" e pandërgjegjshëm të një origjine të vërtetë apo të imagjinuar, duhet kërkuar shpjegimi i lindjes së tij shumë më thellë se ç'ka paraqitet në sipërfaqe.*

Është e qartë që kuadri mitik i identitetit, por edhe ai i homogjenitetit etnik e i purizmit kulturor, bëhet pjesë me raste edhe i interpretimit shkencor, veçanërisht nëse kujtojmë një fakt shumë të thjeshtë, atë të komunizmit dhe të regjimit totalitar. Krahas përpjekjeve vërtetë të jashtëzakonshme të historianëve tanë pas Luftës së Dytë Botërore, së bashku me gjithë kastën e artë të gjuhëtarëve, etnografëve, lëvruesve të vlerave kombëtare që vendosën teorinë e identitetit kombëtar shqiptar në baza shkencore, të cilëve besoj dhe shpresoj iu shkon gjithë mirënjohja e brezave, duhet pranuar se faktori propagandistik i diktuar në mënyrë të padiskutueshme nga Partia-Shtet e asaj kohe, ndikoi në plazmimin e një miti të ri, modern do ta quanim. Për arsye të tjera, po kështu politike, e sociale, arsyetimi popullor u plazmua në 20 vitet e postkomunizmit nga miti. Jemi përpjekur të shpjegojmë arsyet, sipas mendimit tonë, të mbizotërimit të mitit në masat e gjera, por sigurisht do të donim fort të mbështesnim shpresën dhe besimin se shkencat e historisë e të gjuhësisë të jenë gjithnjë në pozicionin e nderuar dhe rigoroz të atij që thotë fjalën e fundit, atë të verifikueshmen. Ky pushtet absolut, i takon vetëm shkencave.



## **INTERCULTURALISMO IDIOMÁTICO**

## ORIENTALIZMAT NË RRJEDHËN E ITALIANIZMAVE NË GJUHËN SHQIPE

**Adriatik Derjaj**

**Departamenti i Gjuhëve Sllavo- Ballkanike**

*Universiteti i Tiranës/Albania*

---

**Flavia Kaba**

**Departamenti i Gjuhës spanjolle**

*Universiteti i Tiranës/Albania*

---

### **Hyrje**

Prania e elementëve të një gjuhe në një gjuhë tjetër nënkupton huazimet e njërës gjuhë nga tjetra. Në parim, dukuria e huazimeve gjuhësore është fryt i *kontaktit* që folësit e njërës bashkësi gjuhësore kanë patur me folësit e një bashkësie tjetër gjuhësore. Një kontakt i tillë mund të jetë rrjedhojë e një gjerdani rrethanash dhe faktorësh, nga ata kulturorë dhe fetarë, deri tek rrethanat dhe faktorët historikë, gjeografikë, politikë, ekonomikë, socialë etj. Vështruar nga ky drejtim, natyra e kontaktit përcakton vetë *dinamikën* e huazimeve, ndërkohë që shkalla, shtrirja, kohëzgjatja dhe dendësia së tij, përcakton – së paku në parim – *tipologjinë* e tyre.

Në këtë kumtesë do të bëjmë një provë për vlerësimin e huazimeve orientale në shqipe duke bërë së pari klasifikimin tipologjik të turqizmave sipas hershmërisë dhe rrënjës apo thellësisë së depërtimit të tyre në mjediset shqiptare si dhe një shqyrtim të gjeografisë së turqizmave, arabizmave, persizmave, aramiizmave, asirianizmave në kuadrin e italianizmave në shqipe dhe në arealin ballkanik. Në këtë kuadër do të trajtohet përshtatja fonetike dhe morfologjike e huazimeve orientale në shqipen siç është problemi i theksit fundor të turqizmave dhe trajtimi i tyre i diferencuar në arealin toskë e gegë (i ashtuquajtur i kalimi i theksit nga oksiton në para oksiton; tipi káfé për kafé, tenxhére për tenxheré, bába për babá,

etj.). Së dyti do të trajtohen probleme të ashtuquajturave huazime të tërthorta të shqipes psh: Ramazan – Ramadan, asqer – asker, ottoman – osman, etj.

Në kuadrin e zhvillimeve dhe kaheve të mëtejshme të shoqërisë së sotme evropiane dhe përgjithësisht botërore, prej kohësh ka filluar, është përvijuar dhe po shkon gjithmonë e më tepër drejt një përfshirjeje tërësore, procesi i njohur me termin globalizim.

Globalizimi prek në radhë të parë fushat që janë më të afërta me politikën, si: ekonominë, marrëdhëniet publike dhe marrëdhëniet me jashtë, krejt sistemin e komunikimeve me shkrim e me gojë dhe në këtë kuadër të gjërë edhe procesin e marrëdhënieve ndërgjuhësore të cilat në qoftë se deri vonë ndiqnin kryesisht sistemin e kalimeve binare (ose të ndikimeve të ndërsjella nga një kulturë në tjetrën, përkatësisht nga një gjuhë në tjetrën), tani, krahas kësaj udhe që mbetet edhe më tej, priren të ndjekin edhe udhën e ndërkëmbimeve të shumëfishta. Është e qartë pra, se po del në plan të parë procesi i globalizimit, të cilin ndoshta për ta pasur më të qartë mund ta thoshim me një fjalë tjetër shqipe, procesi i botërorizimit, që kalon së pari nëpërmjet procesit tashmë të njohur të evropianizimit.

Nuk është detyrë e trajtimit tonë, por nuk mund të mos përmendim kalimthi këtu se zhvillimi i përgjithshëm i përparimit kulturor, letrar e gjuhësor në të gjitha epokat e njohura nëpër të cilat ka kaluar njerëzimi, është karakterizuar nga një farë “kampëzimi” ose thënë më qartë nga një ndarje në kampe: në kohën e hershme ndarja e kulturave të Evropës në dy hapësira të njohura Lindja dhe Perëndimi, pastaj në vijim dhe në gërshëtim me këtë ndarje ka shkuar procesi i kampëzimit sipas ndarjes fetare: së pari ndarja midis botës së krishterë dhe jo të krishterë (përkatësisht pagane), më vonë me lindjen e fesë islame bëhet një ndarje tjetër shumë e madhe midis dy qytetërimeve, atij kristian dhe atij mysliman, të cilat i ka shpjeguar gjerë dhe gjatë Samuel P. Huntington në librin e tij të famshëm “Përplasja e qytetërimeve dhe ribërja e rendit të ri botëror”. Duke përmbledhur që të shkojmë drejt çështjes që na intereson, njerëzit e përcaktojnë veten nga pikëpamja e paraardhësve, besimit, gjuhës, historisë, vlerave, zakoneve dhe institucioneve. Në mendësinë e tyre çojnë peshë grupet ose bashkësitë etnokulturore, si : fiset, grupet etnike, bashkësitë fetare, kombet dhe në nivelin më të gjerë qytetërrimet.<sup>1</sup>

Grupimet më të rëndësishme të shteteve nga një shekull në tjetrin, nga një epokë në tjetrën kanë kaluar nëpërmjet përkatësisë në kampe ose grupimeve të

---

<sup>1</sup> Shih, S.P Huntington, *Përplasja e qytetërimeve*, Logos-A 2004, Përkthyer nga aglishtja, f. 21.

ndryshme, herë në dy, herë në tri e herë në më shumë. Në qoftë se në kohën e Luftës së Ftohtë, përkatësisht në vitet 60' ishin tri blloqe (bota e lirë, blloku komunist, vendet e paangazhuara). Pas viteve, 90' mund të flasim për shtatë ose tetë grupime (perëndimore, latino-amerikane, afrikane, islamike, simike, hindu, ortodokse, budiste, japoneze).<sup>2</sup> Në këtë botë të re ku shihet qartë se shoqëritë joperëndimore gjithnjë e më tepër ngulitin vlerat e tyre kulturore dhe hedhin poshtë ato të imponuara nga Perëndimi vihet re një risi që politologët e përkufizojnë duke u nisur nga dy polet e politikës së sotme botërore, politika lokale dhe globale, ose lokalizmi dhe globalizmi; le ta themi këtë me fjalët e një politologu të famshëm: "...në këtë botë të re, politika lokale është politikë e etnicitetit, politika globale është politikë e qytetërimeve. Rivaliteti ndërmjet superfuqive është zëvendësuar nga përplasja e qytetërimeve".<sup>3</sup> Ndërkaq në hyrjen e kësaj kumtese nuk mund të mos theksojmë edhe një konkluzion interesant gjithashtu të rëndësishëm, se në botën pas Luftës së Ftohtë kultura është forcë, njëkohësisht, si ndarëse ashtu edhe bashkuese. Njerëzit e përçarë nga ideologjia, por të bashkuar prej kulturës, lidhen bashkë, ashtu siç bënë dy Gjermanitë dhe ashtu siç kanë nisur të bëjnë dy Koretë dhe disa Kinat. Shoqëritë e bashkuara nga ideologjia a nga rrethanat historike, por të përçara nga qytetërimi, ose copëtohen siç ndodhi me Bashkimin Sovjetik, Jugosllavinë e Bosnjën, ose vuajnë nga tensione të fuqishme siç është rasti në shumë vende të tjera të botës. Më së fundi, shtetet me afëri kulturore bashkëpunojnë ekonomikisht e politikisht. Organizat ndërkombëtare të mbështetura në shtetet me përbashkësi kulturore, si Bashkimi Evropian, kanë më tepër sukses sesa ato që përpiqen t'i sipërkalojnë kulturat.

Fundshekulli që u mbyll dhe fillimi i mijëvjeçarit të tretë i vunë njerëzimit përpara një prej shfaqjeve më të rëndësishme: *komunikimin global*. Përmasa e mbisundimit të komunikimeve globale nga Perëndimi është burim kryesor i pakënaqësisë së popujve joperëndimorë ndaj Perëndimit. Këtu sigurisht janë me shumë rëndësi: gjuha dhe feja e njerëzimit, si elemente qendrore të çdo qytetërimi. Ka filozofë që mendojnë se nëse po përftohet qytetërimi universal (globalist, ose gjithëbotëror) atëherë duhet të ketë prirje drejt përfuturit të një gjuhe universale dhe të një feje universale. Ky synim është shprehur shpesh lidhur me gjuhën. Le të kujtojmë ndër të tjera pohimin "Gjuha botërore është anglishtja", siç e ka shprehur redaktori i *Wall Street Journal*<sup>4</sup>. Kjo mund të pranohet vetëm në një kuptim, anglishtja që është gjuhë e huaj për 92% të botës nuk mund të jetë gjuhë botërore, por ajo mund të cilësohet si e tillë duke nënkuptur se ajo është gjuha e përdorur nga

---

<sup>2</sup> Ibidem, f, 21, harta 1,2,3.

<sup>3</sup> Ibidem, f, 22.

<sup>4</sup> Shih, Bozeman, Adda B., *Strategic Intelligence and Statecraft: Selected Essays*, Brassey's Intelligence & National Security Library, Hardcoverf, 1998, f. 26.

njerëzit e grupeve dhe e kulturave të tjera gjuhësore për të komunikuar me njëri-tjetrin, pra nëse e pranojmë anglishten si *lingua franca* e botës ose me terma të gjuhësisë si gjuha e komunikimit më të gjerë, d.m.th. si gjuha kryesore e botës. Diplomatët, biznesmenët, shkencëtarët, turistët dhe shërbimet që bëhen për ta, pilotët e linjave ajrore e kontrollorët e qarkullimit kanë nevojë për një mjet komunikimi të frytshëm me njëri-tjetrin dhe sot për këtë shërben kryesisht anglishtja, pra, në një farë mënyre jemi në atë raport që ishte latinishtja në periudhën klasike dhe mesjetare, frëngjishtja për disa shekuj në Perëndim, sëhili në shumë pjesë të Afrikës. Këtë rol të një *lingua franca* e ka marrë anglishtja në gjysmën e dytë të shek XX dhe siç po duket do të vijojë me hapa e ritme më të shpejta në mijëvjeçarin që sapo ka filluar.

Pas kësaj hyrjeje gjithsesi inkuadruese le të ndalemi në problemin kryesor të kumtesës sonë: ndikimet dhe proceset e huazimit në binomin gjuhë dhënëse – gjuhë marrëse që shkon në vijën e trajtimeve tradicionale të dygjuhësisë, por duke i shtuar këtij binomi edhe peshën ose trysninë globalizuse që shfaqet sot në të gjitha gjuhët e botës nëpërmjet bankës më të madhe gjuhësore që është ajo e anglishtes, por jo thjesht e anglishtes si gjuhë e Britanisë, por e anglishtes si gjuhë e një qytetërimi të potencuar dhe të mbështetur nga fuqia më e madhe politike dhe ekonomike e botës së sotme.

Një vështrim i shpejtë mbi ndikimet e huaja në shqipen e sotme të shkruar dhe të folur përfshirë këtu gjithë shkrimtarinë, prodhimtarinë shkrimore me karakter shtetëror, burokratik e mediatik, tregojnë se gjuha shqipe merr me dorë të lirë kryesisht nga anglishtja, por merr jo pak edhe nga gjuhë të tjera ku shquhen sidomos italishtja për sa i përket ligjëritimit gazetaresk, sportiv dhe të modës, greqishtja për hapësirat e lidhura me elementin shqiptar të besimit ortodoks të rritit grek. Në këtë kuadër mund të themi se ka pasur dhe ka vendin e vet edhe terminologjia orientale që lidhet edhe ajo me një mjedis tashmë tradicional (por edhe të përtërirë) të shqiptarëve të besimit islam, tashmë edhe të përtërirë dukshëm në kuadrin e rikthimit të fesë myslimane, e ndihmuar edhe nga intensifikimi i komunikimit me Orientin në tërësi.

Pavarësisht se sot Shqipëria, shqiptarët, dhe gjuha e tyre janë nën trysninë shumë të madhe të anglishtes si dhe të gjuhëve fqinje, veçanërisht të italishtes, vijon të jetë edhe një sasi e madhe orientalizmesh shumë prej të cilave kanë një shtrirje dhe përdorim gati gjithëpopullor. Mund të thuhet se me gjithë fushatat “purifikuese” ose gjuhëpastruese të ndërmarra në kohë të ndryshme, që nga Rilindja e këtej, gjuha shqipe nuk u çlirua kurrë prej orientalizmave, shumica e të cilave janë fjalë që emërtojnë sende të përdorimit të gjerë.

Mund të themi madje se huazimet nga turqishtja por edhe përgjithësisht orientalizmat me kohë nuk ndihen më si barbarizma por thjesht si huazime ose si fjalë që, siç thoshte prof Çabej "janë bërë tashmë mishi e ashti i shqipes"<sup>5</sup>. Për shembull fjalë si: *tepsi, zinxhir, bojë, raki, çarap, çarçaf, çizme, pazar, berber, kasap, bajrak, kanun, xhelat, hoxhë, dervish, synet, bori, daulle, dyfek, fitil, xhep, dyshek, jorgan*,<sup>6</sup> Me fjalë të tjera edhe ky mjeshtër i madh dhe njohës aq i mirë i pasurisë dhe vlerave të shqipes, i mbante disa prej orientalizmave si të pazëvendësueshme, ose së paku si vështirësisht të zëvendësueshme.

Në mbetjen gjallë të orientalizmave duket se kanë ndikuar dy prirje të ndryshme për nga natyra, të cilat kanë shpënë tek i njëjti rezultat. Është një fakt i njohur tashmë se të paktën që pas Rilindjes, orientalizmat në përgjithësi dhe turqizmat në veçanti fituan një lloj ngjyrimi përkeqësues të cilin nuk e kishin pasur më parë. Ky ngjyrim me kalimin e kohës u dendësua aq shumë sa në më shumë se një rast e zhvendosi thuajse krejt kuptimin fillestar. Një dukuri e tillë pas të gjitha gjasave ka lindur fillimisht në meset e të shkolluarve e mandej është shtrirë edhe në përdoruesit e tjerë të gjuhës. Pikërisht falë këtij ngjyrimi e kuptimi të ri, një pjesë e huazimeve orientale mundën të mbijetonin edhe pas dublimit të tyre me fjalë të burimit veldaq. Fjalë si *qatip, defter, mehmur, pasha, bimbash, vezir, talim*, etj mundën të mos të dilnin nga përdorimi pikërisht falë atij ngjyrimi të ri përkeqësue që fituan pas mesit të shek.XIX e që vazhdojnë ta kenë edhe sot. Prirja e dytë lidhet me një tjetër rrethanë: huazimet orientale me kohë janë bërë pjesë te fondit të mbarë shqipes dhe ato nuk mund të shërbenin si element të dallimit dialektor. Ërhtë e vërtetë që në gegërishte hasim rregullimin mekanik të theksit,<sup>7</sup> që prek kryesisht fjalët e burimit oriental, por kjo dukuri nuk "e rrezikon" fjalën si njësi të leksikut.

Dhe në këtë kuptim ato kanë shërbyer e shërbejnë si një faktor koheziv. Fat që nuk e kanë huazimet nga gjuhë të tjera të kohërave të reja.

Këtu e shohim me vend të bëjmë një sqarim për sa i përket rrafshit terminologjik për aq sa me me turqizma kemi kuptuar ato njësi, fjalë a shprehje frazeologjike, të cilat kanë hyrë në shqipen drejtpërdrejt nga turqishtja dhe që, mbështetur në gjendjen e studimeve të derisotme, nuk dyshohet se kanë qenë huazuar në turqishten prej ndonjë gjuhe tjetër. Sigurisht, edhe ky përcaktim a kufizim nuk është gjithësesi i "imunizuar" prej problemeve interpretative. Kjo do të thotë që edhe nëse jemi të sigurtë se aksh fjalë ka ardhur drejtpërdrejt nga gjuha turke, nuk

<sup>5</sup> Shih Çabej, Egerem *Për pastërtinë e gjuhës shqipe dhe Gj. Shkurtaç Si të shkruajmë shqip*. Tiranë, Toena, 2008.

<sup>6</sup> Shih Çabej, Egerem *Për një shtresim kronologjik të huazimeve turke të shqipes*, Tiranë, SF 1975, No. 4.

<sup>7</sup> Shih Gjinari, Jorgji dhe Shkurtaç, Gjovalin, *Dialektologjia*, Tiranë, SHBLU, 2003.

mund të jemi gjithaq të sigurtë se ajo nuk ka rrjedhur prej ndonjë entiteti tjetër gjuhësor, sepse një gjë e tillë do të kërkonte analiza etimologjike shumë më të thella se ato që mund të ofrojë një trajtesë kësodore. Po ashtu, nuk kemi ndër mend të vëmë në pikëpyetje edhe ato pak gjëra të pranuar tashmë prej studiuesve kompetentë lidhur me dallimet mes huazimeve të drejtpërdrejta e të tërthorta. Megjithatë jemi të vetëdijshëm që një problem i kësaj natyre do të na dalë përpara e që në njëfarë mase edhe fati i trajtesave të këtij lloji varet nga përgjigjja që marrin pyetje të ngjashme me ato që ne dëshirojmë t'u shmangemi jo pa qëllim qysh në krye. Le të kujtojmë se e ajo që përmbahet sot në togfjalëshin "gjuha turke" nuk ka qenë as në kohë dhe as në hapësirë një entitet i vetëm, unik e homogjen. Që këtë nuk është e vështirë të kuptohet se, edhe në raport me shqipen, ajo nuk ka qenë dhe s'mund të ishte e tillë. Po të hedhim një sy prapa në histori, shkurtimisht, kontaktet e para të shqiptarëve me islamin dhe gjurmë të islamizimit të tyre dëshmojnë relativisht herët.

Në shekujt e mesjetës paraosmane tokat shqiptare, për hir të pozitës së tyre gjeografike, janë frekuentuar mjaft dendur prej misionarëve të botës islame arabo-turke, qoftë për qëllime tregtare, qoftë për qëllime fetare apo ushtarake.

Në këtë drejtim, lipset thënë se islamizimi i popullsisë shqiptare si proces i tërësishëm nuk është se ndodhi ab nihilo; përkundrazi, këto kontakte të para, sado që shfaqen të kufizuara, luajtën deri diku rolin e tharmit, njëlloj siç pati ndodhur edhe me rastin e krishterimit, bogomilizmit, ikonoklastizmit etj., duke lehtësuar në mënyrë mjaft të ndjeshme masivizimin që përhapja e besimit islam njohur gjatë periudhës së pushtimit osman<sup>8</sup>.

Porse, ky faktor vijoi të ishte për një kohë relativisht të gjatë tejet i kufizuar, dhe kjo për shkak të asaj tolerance historikisht tashmë të mirë njohur që osmanët e hershëm treguan ndaj besimeve të tjera. Përmes pushtimeve në shkallë të gjerë, synimet e hershme të osmanëve ishin fillimisht të karakterit gjeopolitik, gjeostrategjik dhe gjeoekonomik, dhe assesi jo gjeofetar, çka e bën perandorinë osmane të fillësive krejt të dallueshme nga perandoria e Medines, për shembull, e cila e lidhte zgjerimin territorial me përhapjen e mesazhit islam. Në këtë kuptim mund të dallonim edhe brenda turqishtës një *turqishte të vjetër* dhe një *turqishte të re*<sup>9</sup>; sipas së njëjtës logjikë tani mbi bazën e kriterit diatopik mund të dallojmë një *turqishte të Turqisë* dhe një turqishte të të ashtuquajturave *republika turke*, si fjala vjen Azerbajxhani, Ozbekistani, Tyrkmenia etj. Afërmendsh që shqipja ka pasur marrëdhënie të ngushta, në përdorimin e saj të folur e të shkruar, me të

---

<sup>8</sup> Inalçik, Halil. *Sureti defteri Sancaki Arvanit*. Ankara, TDK Yayinlari, 1984, f. 27.

<sup>9</sup> Ercilasun, Ahmet. *Türk Dili Tarihi*. Ankara, Akçağ Yayınları, 2006. f. 437.

gjitha këto entitete, së paku gjatë periudhës së kontakteve më intensive mes “dy gjuhëve”. Për të dhënë një kufi qoftë edhe të përafërt kohor këtë pikëtakim a ndërndikim kulturor e gjuhësor do ta vendosnim mes viteve 1385 dhe 1912. Jashtë këtij kufiri, që duket deri diku arbitrar, mbetet një datë e rëndësishme për historinë e gjuhës turke të Turqisë, 1928-a, viti i reformës qemaliste<sup>10</sup> në punë të gjuhës. Kjo datë, prej shumë gjuhëtarëve turq e të huaj mbahet edhe si “datëlindja” e turqishtes së re. Nga sa thamë, shpresojmë të jetë e qartë se termi *turqizëm* është jo pak problematik, madje ndonjëherë edhe spekulativ, për më tepër kur edhe ne u shmangemi me dashje prurjeve të tjera që janë pagëzuar me emrin e përbashkët *orientalizma*. Megjithatë, nuk është gjithmonë e lehtë t’u shmangesh orientalizmeve, aq më tepër kur je i shtrëngur që prej shqyrtimit në parim, t’i shtrohesh analizës rast pas rasti. E themi këtë ngaqë një pjesë e mirë e të ashtuquajturave orientalizma më parë se të hynin në shqipen kanë qenë pjesë e vetë turqishtes. Kjo është aq më shumë e vërtetë për një numër leksemash që në origjinë u takojnë gjuhëve të tjera, më së shumti arabishtes dhe persishtes. Pa mëtuar të bëjmë këtu etimologjinë e njësive të tilla, mjafton të themi se një numër i mirë fjalësh (emra të përgjithshëm), si : *kalem, sulltan, padishah, qitap, musliman, pejgamber, kadi, melaqe (melaiqe), shejtan, ezan, muezin, imam, mendile, vatan, kurban, insan, devlet (dovlet)*<sup>11</sup> ose emra të përveçëm, si: *Myzejen, Qerim, Ramazan, Shaban, Nazim e Nazmi, Sherif e Sheraf* etj. e shpërfaqin problemin që përmendëm më lart, ngaqë ato në thelb u takojnë gjuhëve si arabishtja e persishtja. Është e vërtetë se në shqipen ato kanë hyrë më së shumti prej turqishtes, por, gjithsesi, ky fakt nuk na duket i mjaftueshëm për t’i konsideruar thjesht turqizma.

Huazimet leksikore mund të shfaqin edhe disa forma më të ndërlikuara, siç është rasti i kalkeve, shprehimisht këtu, ndërmbartja morfemore e një fjale, e një fraze apo fjalie nga një gjuhë në tjetrën, duke ruajtur të paprekur konstruktin dhe semantikën e saj, siç shfaqet rasti i fjalës “mëmëdhe”, “fiskulturë” etj., të cilat janë përkthim morfemë për morfemë i fjalëve të turqishtes “*anevatan*” dhe “*bedenegitim*”, i shprehjeve frazeologjike dhe i fjalëve të urta si *u rrokullis tenxherja dhe gjeti kapakun, s’ke ç’i bën gomarit i bie samarit, me të pyetur gjen Stambollin*<sup>12</sup> etj. Krahas kësaj, huazimet mund të shfaqen edhe të natyrave të tjera

<sup>10</sup> Kështu quhet gjithandej në Turqi reforma politike, ekonomike dhe kulturore e ndërmarrë aso kohë nga Mustafa Qemal Ataturku, i quajtur prandaj edhe “ati ose babai i Turqisë moderne”.

<sup>11</sup> Është respektuar grafia e shqipes, pavarësisht prej formës me të cilën dalin në gjuhët nga vijën.

<sup>12</sup> Gjatë punës me këtë kategori shprehjesh, fjalësh të urta apo proverbash, jemi përqendruar thujse gjithnjë tek hershmëria e tyre, për evidentimin e të cilës, për herë të parë në studimet shqipe, kemi përdorur dhe shfrytëzuar gjerësisht një vepër e përmasave të *Uzname-s, Amaneti i turqve Ouzë*, e cila daton shekujt XIII-XIV.



gjuhësore, të tilla si huazimet *fonologjike*, siç ndodh në rastet kur një gjuhë përvetëson nga një tjetër disa tinguj të ri, që nuk i ka patur më parë në repertorin e vet fonetik; huazime *morfologjike*, në rastet kur një gjuhë përvetëson nga një tjetër një varg morfemash, kryesisht parashtesa apo prapashtesa, si në rastin e "burra-cak", apo "drita-re", e cila është fryt i një gërshetimi të dukurisë së *përkthimit morfematik* (turqisht *penc* – drita), nga njëra anë, dhe dukurisë së *përvetësimit morfologjik* (prapashtesa *re*), nga ana tjetër; dhe, së fundmi, huazimet në rrafshin sintaksor dhe gramatikor, të cilat janë në të njëjtën kohë edhe format më të "thella" dhe më të vështira për t'u evidentuar.

Krahas qarkësimeve dhe konceptualizimeve të mësipërme, një vëmendje e veçantë i është kushtuar edhe llojshmërisë së huazimeve dhe të natyrës së tyre, duke ndjekur një perspektivë të qartë të klasifikimit të tyre qoftë sipas tipologjive – nga më të thjeshtat, rastet e huazimit të drejtpërdrejtë, tek format më të ndërlikuara, rastet e huazimeve të tërthorta. Më konkretisht, nisur nga faktorët dhe tiparet e kontaktit gjuhësor që mundësoi vetë huazimin si proces; nga faktorët historikë, deri tek ata socialë, politikë, fetarë dhe kulturorë. Përpos të qenit forma më e thjeshtë e shfaqjes së huazimit si dukuri, huazimet leksikore janë më të hasura për shkak se në rastin e tyre nuk është e thënë që mes dy bashkësive të folësve të ekzistojë me patjetër një kontakt fizik<sup>13</sup>. Ekzistenca apo mosekzistenca e një kontakti të këtillë ndihmon jo vetëm në përcaktimin e natyrës së huazimit dhe të shkakësive që e mundësojnë, por edhe të dinamikës së tij. Për shembull, në anglisht hasim një repertor të dendur fjalësh të huazuara nga latinishtja klasike; mes anglishtfolësve dhe latinishtfolësve nuk ka ekzistuar ndonjë pikë kontakti gjuhësor i fortë dhe i dendur. Në këtë drejtim, e vetmja pikë "kontakti" kanë qenë shkrimet dhe veprat e shkruara në latinisht, çka ndihmon në përcaktimin e dinamikës së huazimeve, shprehimisht këtu, në klasifikimin e tyre për sa i përket *shkakësisë* që i mundësoi si të tilla, nëse janë huazime të natyrës poetike, filozofike, politike, fetare etj. Në këtë drejtim mund të sillnim edhe rastin e huazimeve në shqip nga arabishtja dhe persishtja; mes shqiptarëve, arabëve dhe persëve nuk kanë ekzistuar kontakte të dendura. Pohimi se të këtilla huazime janë mundësuara nga një kontakt gjuhësor jo i drejtpërdrejtë, shprehimisht nga turqishtja, shfaqet pjesërisht i vërtetë dhe i pamjaftueshëm, dhe kjo për një arsye më se të thjeshtë: dinamika që shpërfaqin huazimet arabe dhe perse në shqip është më e pasur sesa ajo që shfaqin huazimet arabe dhe perse në gjuhët turke. Kështu, për shembull, dinamika e huazimeve që turqishtja pati nga arabishtja përqendrohet thjesht dhe vetëm në një aspekt, në atë

---

<sup>13</sup> Sapir, Edward. *Selected Writings of Edward Sapir in Language, Culture and Personality*, Berkeley, Los Angeles, London, University of California Press, 1973.

kuranik<sup>14</sup>, i cili lipset parë si i ndarë nga aspekti fetar; ndërkaq, dinamika e huazimeve që turqishtja pati nga persishtja është shumë herë më e gjerë dhe, për më tepër, përfshin në vetvete qoftë aspektin fetar, qoftë aspektin botëkuptimor, qoftë atë kulturor. Në një formë apo në tjetrën, këto dinamika u përcollën edhe në gjuhën shqipe; porse, krahas kësaj, në gjuhën shqipe gjejmë edhe dinamika të tjera, të cilat na ofrojnë një tjetër burim huazimi nga ai i turqishtes.

Kështu, për shembull, në shqip hasim fjalë arabe që nuk kanë kurrfarë burimi kuranik, të tilla si "xhirafë", "algjebër", "zero", "doganë", "admiral" etj. Të këtilla fjalë janë huazuar më tepër nga gjuhët perëndimore, përkatësisht nga italishtja e cila i përvetësoi këto të fundit në kontaktet e saj të drejtpërdrejta me arabishten përgjatë shekujve XIII - XIV<sup>15</sup>, sesa nga turqishtja. Si argument mbështetës në këtë drejtim mund të silllet aspekti fonetik; fjala "xhirafë" në turqisht është "zürafa", ndërkohë që në shqip është sipas sistemit shqiptimor dhe fonetik të italishtes; fjala "algjebër" në turqisht është "cebiri", ndërkohë që në shqip e gjejmë sipas trajtës shqiptimore që termi arabishtes "Al Gebir" njohu ndër gjuhët perëndimore. Jemi të mendimit që korpusit të orientalizmeve të shqipes mund t'i shtojmë edhe një pjesë të italianizmave të cilat kanë transmetuar tërthorasi një numër të konsiderueshëm nga leksiku oriental<sup>16</sup>.

### **Nga leksiku ushtarak**

Admiral – *Ammiraglio* – Nga arabisht *am'r* (komandant, princ, guvernator), përvetësuar nga greqishtja *amerás*.

Doganë – *Dogana* – Nga arabisht *diwan(a)*, libër ku shënohen mallrat në tranzit.

Magazinë – *Magazzino* – Nga shumësi i fjalës arabe *makhāzin*, depozitë.

### **Veshje dhe ngjyra**

Kremis – *Cremisi* – Nga arabisht me etimologji oguze, qirmizī "nga ngjyra e një krimbi", një variant të kësaj fjale e gjejmë edhe në persisht

Xhup – *Giubba* – Nga arabisht, *ǧubba* "veshje prej pambuku".

### **Artikuj shtëpiakë**

Karaf – *Caraffa* – Nga arabisht *garrafa* "vazo cilindrike e punuar nga balta dhe argjila": duket e mikluar nga fjala tjetër arabe, qaraba, "shishe me grykë të gjerë".

Terasë – *Ma-terasso* – Nga arabisht matrah – taraha "hedh, shkund", d.m.th. "vend ku hidhen gjërat, ose vendosen gjërat që i përdorim më rrallë", kjo fjalë rastis të

<sup>14</sup> Johanson, Lars. *The Turkic Languages*, London, Routledge, 1998, f. 78-81.

<sup>15</sup> Gori, Alessandro. *Gli arabismi nell'italiano*, Nè, Istituto regionale Toscana orienti, 2011, f. 3.

<sup>16</sup> *Ibidem*, f. 3-7.

përdoret edhe në frëngjisht, gjermanisht, anglisht. Rruga prej nga ka depërtuar mbetet italishtja.

### **Leksiku nga administrata**

*Ottomano* – Otoman, varianti për fjalën osman nga turqishtja.

### **Peme, fruta, specie etj.**

Aranciata – *Arancio* – Nga arabisht *naṛangi*, me origjinë persiane. (në italisht kemi kalimin e n-së, \*un *narancio* > un *arancio*; forma *narancio* gjendet në Ariosto dhe në disa dialekte të sajë ndërsa në Venecia e gjejmë edhe në trajtën *naranza*).

Limon – *Limone* – Nga arabisht dhe persisht *limuun*.

### **Leksiku nga astronomia dhe matematika**

Algjebër – *Algebra* – Një zë i përkthyer nga Oksidenti nga Leonardo Fibonacci në *Liber Abbaci* (1202) prej arabishtes *‘ilm al-gābr ʿa al-muqāḥala*.

Alogoritëm – *Algoritmo* – termi është derivat i vetë emrit të matematicienit *al-Khëarizmi*, nga një rajon i Azisë.

Zero – *Zero* – Nga arabisht *sifr*, bosh, me etimologji nga sanskritishtja *śūnyā*

Shifër – *Cifra* – Një kalk nga matematicieni Guido Grandi më 1740, në italisht (cioè zero) .

Nadir – *Nadir* – Nga arabisht *nazir*, (pikë).

X – X – Nga arabisht *ṣāyʿ*,

Zenit – *Zenit* – Nga arabisht *samt al-ruʿus*, (drejtimi i kokës).

### **Leksiku I kimisë**

Lambik – *Alambicco* – Nga arabisht *al-anbiq*, një derivat nga greqishtja *ámbix*.

Alkalin – *Alcali* – Nga arabisht *al-qaly*, (mbetje).

Kimia – *Alchimia* – Nga arabisht *al-kimiyaʿ*, me një etimologji greke *chyméia*.

Alkol – *Alcol* – Nga arabishtja e Spanjës *kuḥūl*.

### **Fusha të tjera**

Meskin – *Meschino* – Nga arabisht *miskīn* me etimologji akadiane (i varfër).

**DIDÁCTICA DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS  
MODERNAS**

# **L'USO DELLE TIC APPLICATE ALL'INSEGNAMENTO DELL'ITALIANO COME LS. UN ESEMPIO PRATICO: IL CAMPUS VIRTUAL**

**Matteo Re**

**Departamento de Lenguas Modernas**

***Universidad Rey Juan Carlos/Madrid***

---

## **Introduzione**

Chi oggi affronta l'insegnamento della lingua italiana, o di qualsiasi altra lingua in generale, non può prescindere dalle cosiddette "tecnologie dell'informazione e della comunicazione", più comunemente conosciute come TIC (o ICT in inglese). L'informatica e le telecomunicazioni sono i pilastri su cui si regge la società della comunicazione quindi, per espansione, anche l'insegnamento deve fare i conti con tutto ciò che potrebbe agevolare l'aspetto conoscitivo dell'apprendente.

Negli scorsi anni l'introduzione delle nuove tecnologie ha trovato come maggiore ostacolo la presenza di un corpo docente non familiarizzato con queste novità oltre che scettico sulle loro effettive capacità di successo. L'allontanamento dalle classiche pubblicazione cartacee e il passaggio da lezioni frontali a quelle comunicative ha sollevato critiche ed opposizione. Tuttavia questo scoglio sembra essere stato superato grazie ad un lavoro costante di inserimento di metodologie didattiche moderne e più accattivanti per l'alunno, il quale è invogliato a partecipare in maniera attiva e non quale mero destinatario passivo della lezione. Si modifica quindi l'aspetto protagonista dell'insegnante che diviene mediatore e supervisore cedendo una parte della sua centralità all'alunno, il quale a sua volta non può limitarsi a una semplice ricezioni di dati informativi, ma è portato ad interagire continuamente sia con il docente che con il resto dei suoi compagni. Questa novità nella metodologia dell'insegnamento di una lingua straniera è sicuramente lodevole, dal momento che si è dimostrato che una maggiore comunicazione, naturalmente se ben applicata, abbassa il filtro affettivo del discente e ne aumenta la partecipazione in classe favorendo a sua volta l'apprendimento.

In una società come la nostra, che è sempre più *e-society*, sarebbe assurdo non approfittare anche nel campo dell'insegnamento di ciò che ci può fornire la tecnologia e la comunicazione internet. In questo senso bisogna adattarsi alla nuova situazione in cui stiamo vivendo e formare dei cittadini sempre più competenti. Se l'innovazione viaggia ad un ritmo frenetico, la sua adattamento nel campo dell'insegnamento non può andare alla stessa velocità, dal momento che è necessario un tempo di programmazione, uno di prova ed uno di studio dei risultati prima di poter applicare le TIC in maniera disinvolta e con la certezza che saranno un successo dal punto di vista didattico<sup>1</sup>. Bisogna tenere presente la costante differenza tra coloro i quali hanno un'evidente abilità nell'uso delle TIC (le nuove generazioni abituate ad un uso quotidiano di internet e delle reti sociali) e chi invece deve abituarsi all'utilizzo delle tecnologie di apprendimento basate sull'*e-learning*. Inoltre, non va dimenticato che, come sottolinea Alfonso Gutiérrez, la rivoluzione digitale comporta non solamente un cambio a livello di insegnamento dei contenuti, ma anche una sua applicazione per quanto riguarda il materiale didattico, il suo utilizzo e la sua elaborazione<sup>2</sup>. Si possono contemplare metodi unidirezionali (registrazioni audio e televisione) e interattivi (programmi al computer, giochi). Effetti di una globalizzazione a livello pedagogico fanno sì che si possa utilizzare un'enorme quantità di materiale didattico proveniente da diverse parti del mondo, ma soprattutto molto materiale autentico. Così possiamo disporre di video e tracce audio direttamente estrapolate dalla vita reale e non più adattate in maniera artificiale. Poi c'è l'interazione facilitata da internet che permette ad ogni persona interessata all'apprendimento di una lingua di iscriversi a un corso on-line.

I dati sull'aumento della presenza di internet nelle famiglie a livello europeo sono molto soddisfacenti. L'Eurostat del 2010 parla di un aumento esponenziale delle famiglie con figli che a casa hanno accesso a internet collocando la media europea al 79% contro il 62% dell'anno 2006<sup>3</sup>. Dati tratti dallo studio PISA 2009 hanno rivelato che gli studenti utilizzano il computer a casa per il divertimento e in casi ridotti per le attività legate alla scuola, così come riportato dalla ricerca promossa dalla rete Eurydice, che offre informazioni e analisi sui sistemi educativi europei e sulle politiche sviluppate in questo settore. La stessa ricerca avverte che le TIC sono ampiamente promosse a livello centrale quale strumento di insegnamento e approfondimento, ma di fatto scarsamente utilizzate dagli insegnanti. E così, "in

---

<sup>1</sup> Sulla certezza che una TIC sarà un successo dal punto di vista didattico si potrebbe aprire un dibattito interminabile. È naturale che oltre al mezzo tecnico bisogna valutare l'efficacia del professore, il contesto in cui è portato ad insegnare e un'infinità di altri fattori esterni che rendono impossibile un giudizio generale su qualsiasi TIC applicata all'insegnamento.

<sup>2</sup> Si veda Gutiérrez Martín, Alfonso. *Alfabetización digital algo más que ratones y teclas*. Barcelona, Gedisa Editorial, 2003.

<sup>3</sup> Fonte Eurostat: *Dati sulla società dell'informazione e i conti nazionali* (dicembre 2010).

base ai risultati dell'indagine TIMMS 2007, in scienze, circa il 60% degli studenti calcolati sulla media europea ha avuto insegnanti che non hanno mai richiesto l'utilizzo di un computer per lo studio di fenomeni naturali attraverso simulazioni, e il 51% ha avuto insegnanti che non hanno mai richiesto loro l'uso del computer per svolgere esperimenti scientifici"<sup>4</sup>.

### **Perché utilizzare le TIC per l'insegnamento di una lingua straniera**

A volte ci si chiede il motivo di un cambio metodologico a 360 gradi. Non sarebbe più comodo proseguire nell'insegnamento di una lingua straniera come si faceva fino a pochi anni fa? In realtà il metodo è sempre stato in continuo movimento e nel tempo ha subito delle modifiche anche radicali. Se oggi, per esempio, si parla con disinvoltura di metodo comunicativo non va dimenticato che fino a poco più di un decennio fa questa non era la prassi più utilizzata nella didattica delle lingue<sup>5</sup>. La possibilità di utilizzare materiale autentico, di reperire in maniera facile e rapida delle attività on-line, di interagire attraverso videoconferenza, offre uno spettro molto ampio alle possibilità di insegnare una LS. Da non sottovalutare poi la "fonte di motivazione" che scaturisce dall'utilizzo delle nuove tecnologie, così come sottolinea José Domingo Villaruel<sup>6</sup>. L'alunno, specialmente se adolescente, tende a distrarsi con enorme facilità e si abbandona alla mancanza di interesse nei confronti di una materia se non ne è più che attratto. Nell'insegnamento di una lingua straniera, specialmente se si utilizza un metodo che permette l'interazione tra alunni e professore, ma soprattutto tra gli stessi studenti, non dovrebbe essere difficile mantenere alto l'interesse di una classe. Tuttavia, ci sono dei determinati argomenti o delle situazioni comunicative complesse che possono essere complementate grazie all'apporto di strutture digitali.

Il problema che potrebbe sorgere, se dovessimo dare un'eccessiva importanza alla motivazione è quello di prediligere il divertimento piuttosto che l'effettivo apprendimento dell'alunno. Sappiamo invero che a un maggior divertimento non è spesso correlato un maggior apprendimento, anche se attività ludiche potrebbero

---

<sup>4</sup> Eurydice. *Cifre chiave sull'utilizzo delle TIC per l'apprendimento e l'innovazione nelle scuole in Europa*, edizione 2011, pag. 2.

<sup>5</sup> Per un approfondimento sulle tipologie di metodi applicati alla didattica di una lingua straniera in generale e dell'italiano in particolare si vedano le seguenti pubblicazioni: Balboni, Paolo. *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino, UTET, 2002; Diadori, Pierangela, Palermo, Massimo, Troncarelli, Donatella. *Manuale di didattica dell'italiano L2*. Perugia, Guerra, 2009; Diadori, Pierangela. *Insegnare l'italiano a stranieri*. Firenze, Le Monnier, 2001; Vedovelli, Massimo. *L'italiano degli stranieri. Storia, attualità e prospettive*. Roma, Carocci, 2002.

<sup>6</sup> Villaruel, José Domingo. "Las nuevas tecnologías, una fuente de motivación" in *Cuadernos de pedagogía*. N° 332, febrero 2003, pp. 37-39. Sulla motivazione si veda anche Casado, Rafael. *Claves de la alfabetización digital*. Madrid, Colección Telefónica, 2006.

comunque aumentare l'interesse dell'alunno e di conseguenza portarlo a una più facile assimilazione dei contenuti didattici.

Non va sottovalutata l'importanza dei video (film, telefilm, telegiornale, documentario, intervista, ecc.) che, dipendendo del livello dei discenti, possono essere facilmente scaricati da youtube e didattizzati<sup>7</sup>. Anche i podcast si rivelano utili per sviluppare determinate destrezze come, ovviamente, la comprensione di un testo orale. In questa maniera possiamo disporre di ascolti autentici che, in determinate situazioni, possono risultare molto utili in classe.

L'esaltazione quasi dogmatica dei testi autentici non ci sembra tuttavia condivisibile appieno. Se è pur vero che un alunno dovrebbe abituarsi ad un apprendimento quanto mai naturale e vicino alla realtà della lingua studiata, siamo dell'idea che, per lo meno nei livelli più bassi (fino al meno all'A2), sia opportuno utilizzare degli ascolti semiautentici, più mirati alla didattizzazione di un determinato contenuto linguistico, anche a scapito di una maggior verosimiglianza dei dialoghi. L'avvicinamento alla realtà è un punto imprescindibile a cui deve mirare un professore, il cui raggiungimento però deve essere progressivo.

Le TIC vanno applicate all'insegnamento delle lingue straniere perché facilitano il lavoro dell'insegnante e allo stesso momento aumentano la partecipazione attiva dell'alunno. Lo scoglio che troviamo ad ostacolare la strada verso un'effettivo utilizzo delle TIC in questo campo è la mancanza di una preparazione specifica da parte dei professori. Pur sapendo che oggi è imprescindibile per essere un buon insegnante saper destreggiarsi tra le nuove tecnologie, anche per evitare, come sottolinea Manuel Area, "un'emarginazione culturale nella società del XXI secolo", non è certo facile cambiare il metodo di insegnamento ed adattarsi ai nuovi tempi<sup>8</sup>.

Una delle principali modifiche rispetto ad una tipologia di insegnamento tradizionale, basata sulla frontalità del rapporto insegnante-studente, sta nel fatto che il discente viene reso autonomo nel suo apprendimento. È sempre più comune trovarci di fronte a studi sull'introduzione delle TIC che fanno riferimento a *autonomous work* o a *language learning autonomy*. Il problema, in questi termini, sta nel fatto che "molti professori intendono questa autonomy come una anarchica indipendenza o un'utopia"<sup>9</sup>. In realtà questa autonomia va collegata al fatto che

---

<sup>7</sup> Sull'argomento video e insegnamento di una lingua si veda l'interessante contributo di Martínez Triguero, Sonia. "El uso del video en el aula de idioma" in *Quaderns digitals: Revista de nuevas tecnologías y sociedad*, n° 64, 2010.

<sup>8</sup> Area, Manuel. *Educación en la sociedad de la información*. Bilbao, Ed. Desclée de Brouwer, 2001, pág. 82.

<sup>9</sup> Ruíz Madrid, Noelia. "The ICT and applied linguistics: an integrative perspective for the L2 language learning process" in *Rael: Revista electrónica de lingüística aplicada*, n° 5, 2006, pág. 177.



l'alunno è più portato a districarsi tra i meandri della lingua in maniera autonoma e senza ricorrere continuamente all'insegnante come guida. In questa maniera si acquisisce sicurezza e l'alunno acquista un ruolo centrale nella fase dell'apprendimento. Si è passati quindi da un metodo in cui si prediligeva la trasmissione dell'informazione, a uno che permette all'alunno di partecipare attivamente al suo stesso apprendimento. Al centro di questo nuovo modello vi è l'apprendimento e non l'insegnamento. Il nuovo ruolo del docente è quindi quello di guida o orientatore linguistico, a volte anche quello di moderatore ma soprattutto di mediatore.

A questo punto sorge spontanea una domanda: come ci si comporta con una classe *on-line*? La metodologia TIC è indispensabile dal momento che si tratta di un corso di *e-learning*; questo aiuta l'apprendimento o vi possono essere degli ostacoli al processo formativo? La mancanza di interazione costante tra professore e alunno è uno dei principali problemi riscontrati in una lezione *on-line*. Ciò comporta due conseguenze contrapposte: da una parte ci si scontra con un allontanamento tra chi insegna e chi apprende, con la conseguenza di una poca partecipazione del discente e un quasi nullo svolgimento delle attività assegnate; dall'altra si verifica un sovraccarico di lavoro per il professore. Ciò si deve a sua volta a due fattori: a una maggiore difficoltà di preparazione di materiale da usufruire durante le lezioni e a una complicata fase di correzione degli elaborati dell'alunno, ma soprattutto al fatto che lo studente, lasciato "solo", sente la mancanza della figura guida dell'insegnante, si sente isolato, spaesato e quindi aumenta la sua interazione virtuale con il professore subissandolo di e-mail a volte ridondanti ed inutili. Naturalmente queste due tipologie di studenti (chi sparisce e chi sovraccarica di mail) sono i casi più radicali in un'aula *on-line*, però sono sempre più frequenti.

Va inoltre considerato che in un corso *on-line* non solo viene meno l'interazione naturale tra professore e alunno (lo schermo di un computer non è certo riconducibile a una situazione comunicativa normale), ma sparisce anche l'importante influenza reciproca tra i vari apprendenti. Questo è un ostacolo non da poco, dal momento che manca la spinta emotiva della sana competizione che si presenta in una classe o l'aiuto reciproco tra compagni. Il confronto tra alunni dello stesso livello è un incentivo al miglioramento, se gestito in maniera coerente dal professore.

### **Corsi *on-line* e il Campus Virtual**

All'*Universidad Rey Juan Carlos* di Madrid, dove lavoro come professore di Lingua Italiana, da tre anni è stata introdotta la materia Idioma Moderno. Si tratta di un

corso di preparazione a un esame ufficiale di inglese, francese, tedesco o italiano<sup>10</sup>. L'alunno dovrebbe scegliere la lingua che meglio conosce ed esaminarsi nella certificazione con cui l'università ha aperto una collaborazione. Per quanto riguarda l'italiano si tratta dell'esame CILS dell'Università per Stranieri di Siena. L'unica richiesta che viene fatta all'alunno è che scelga in base alle sue possibilità di superare un esame di livello B.1 in italiano, francese e tedesco o di B.2 in inglese. Come è facilmente intuibile, la maggior parte degli studenti è portata ad esaminarsi in inglese (con la prova TOEIC), così chi affronta l'esame in un'altra lingua è un numero molto ridotto di studenti. Ciò comporta che, dopo un biennio di sperimentazione non *on-line*, si sia pensato di trasferire questa materia per le lingue tedesco e italiano su di una piattaforma *on-line*. Ciò è dovuto al fatto che in questa maniera è possibile riunire gli alunni in un unico corso e in un unico campus, quello virtuale, evitando così la dispersione e i problemi di orario che ogni studente ha.

Il passaggio dalle lezioni con presenza di alunni a un corso *on-line*, anche se in realtà contempla anche lezioni *semipresenciales*<sup>11</sup> come si vedrà più avanti, è stato abbastanza complicato, ma grazie alla piattaforma che viene utilizzata nell'*Universidad Rey Juan Carlos*, il Campus Virtual, è stato più semplice coordinare e allestire il corso. Di seguito si cercherà di spiegarne le caratteristiche principali, le difficoltà incontrate e la maniera in cui il Campus Virtual è stato utilizzato per migliorare la didattica.

Prima di iniziare le lezioni, è stato indispensabile verificare il livello degli alunni iscritti attraverso un test (chi non si avvicinava a un livello B.1 è stato dirottato su corsi di lingua italiana di livelli più bassi; questi alunni potranno iscriversi a *Idioma Moderno* non appena raggiungano il livello B.1). Una volta terminato il test si è inviato a ogni studente una scheda da compilare con i dati più importanti per capire la tipologia di ogni alunno. Tra le domande più rilevanti, anche se possono sembrare banali, vi erano quelle inerenti al periodo in cui l'alunno aveva studiato italiano (quanto tempo, dove) e una specie di autovalutazione sui punti più deboli che lo studente considerava di avere. Abbiamo riscontrato che di solito l'autovalutazione dell'alunno coincide con l'effettivo grado di preparazione del discente.

---

<sup>10</sup> Le TIC applicate all'insegnamento della lingua italiana sono un argomento di estremo interesse negli ultimi tempi. Si veda un caso pratico in Bartolotta, Salvatore. "Las TIC aplicadas a la enseñanza-aprendizaje de la Lengua Italiana en el Posgrado en Lenguas Europeas y sus Literaturas" in Cartoni, Flavia e Calvo Montoro, María José (coord.). *El tema del viaje. Un recorrido por la lengua y la literatura italianas*. Universidad de Castilla La Mancha, 2010, pp. 1053-1054.

<sup>11</sup> Si tratta di un corso in cui le lezioni *on-line* sono coadiuvate da alcune lezioni frontali con la presenza dell'alunno e del professore.

Ecco un esempio di scheda creata con power point:

The image shows a registration form for the University of Rey Juan Carlos, Faculty of Modern Italian Language. The form includes a photo placeholder, university name, degree title, and campus information. It contains various input fields for personal and contact details, as well as questions about the student's Italian language proficiency and preferred tutoring times.

**FOTO**

**Universidad Rey Juan Carlos**  
**Idioma Moderno Italiano**  
*Grado de .....*

**Campus.....**

**APELLIDOS, NOMBRE:**

**DIRECCIÓN:**

**MUNICIPIO**  **PROVINCIA**

**D.P.**  **E MAIL**  **MÓVIL**

**FECHA DE NACIMIENTO**  **LUGAR**

**NACIONALIDAD**  **DNI / TARJ. RDCIA**

**RESULTADO PRUEBA DE NIVEL DE ITALIANO**

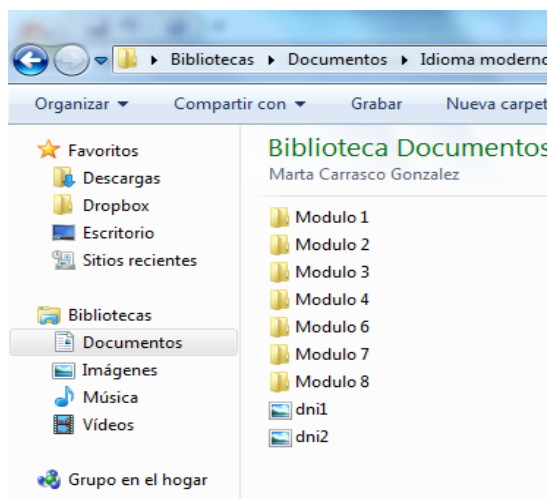
¿Has estudiado italiano previamente?  Si la respuesta es sí. ¿Dónde has estudiado?

¿Durante cuánto tiempo?

¿Cuáles crees que son tus puntos débiles en italiano?

¿En qué horarios y días te vendría mejor una tutoría? (poner el mayor número de posibilidades)

Una volta conclusa questa prima parte di contatto iniziale, si è proceduto alla creazione di cartelle, una per ogni alunno. Al suo interno, in altri appositi *file*, sono stati inseriti i moduli in cui si è diviso il corso.

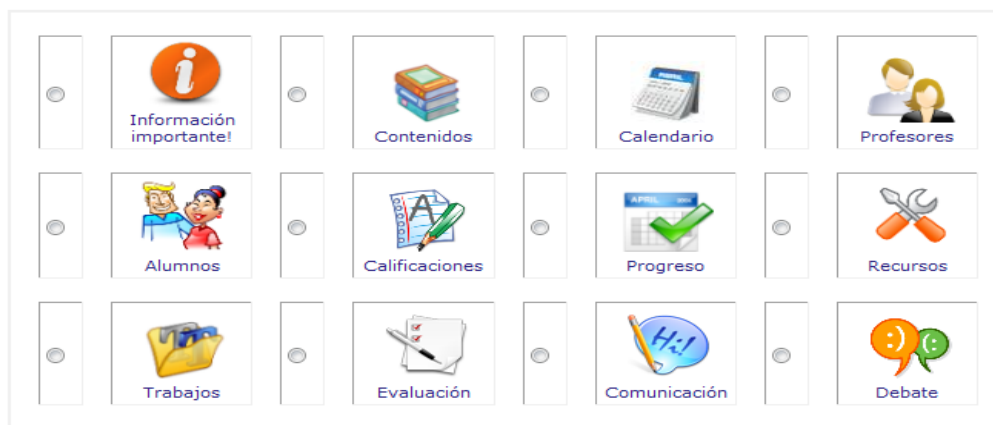


Si passa quindi al Campus Virtual, sulla cui piattaforma sono già stati inseriti gli alunni iscritti al corso.

Vediamo come si presenta la pagina iniziale del Campus Virtual:

**Asignatura: Idioma Moderno (Italiano)**

Curso: 2011-2012



Para añadir texto a este área de la página, haga clic en [Añadir bloque de texto inferior.](#)

La piattaforma è molto completa. Il professore può inserire ogni informazione e documento senza nessun problema. Prima di iniziare le lezioni va completata la parte dedicata all'informazione sul corso (prima a sinistra in alto). Qui vanno specificati gli obiettivi, il metodo di valutazione e va spiegato il funzionamento del corso. Questa parte deve essere molto curata, dato che si tratta di un corso *on-line* e vi è il rischio che qualche alunno, sin dall'inizio, si perda non avendo recepito o inteso le istruzioni iniziali. Sin da subito si chiarisce il fatto che non sarà un corso totalmente *on-line*, ma che si alterneranno lezioni in cui sarà, non solo possibile, ma anche doveroso ritrovarsi per chiarire alcuni concetti più complessi.

In *contenidos* va caricato tutto il materiale che può servire all'alunno per svolgere il lavoro (modulo) che viene caricato settimanalmente. Questi moduli sono a loro volta inseriti in *trabajos*. I lavori vengono programmati secondo il momento in cui sono visibili dall'alunno fino a quando vengono bloccati. Ciò permette una continua attività da parte dello studente, il quale ogni settimana deve iniziare e finire un modulo, dal momento che quella è la sua durata *on-line*, dopo di che viene bloccato. Sta al professore riaprirlo per qualche giorno o considerare assente l'alunno che non ha consegnato il modulo in tempo.

Ecco la schermata dei *trabajos*/moduli:

URJC Campus Virtual IM ITALIANO 2 2011-12

Panel de control Ver Opciones del profesor

Inicio > Trabajos > Gestión de trabajos

**Trabajos**

8 Disponible 0 Posterior 0 Pronta entrega

Mostrar: Todos los trabajos Aceptar

**Módulo 1**  
Disponibilidad: Inmediatamente - Ilimitado  
Calificación: -- / 10  
Estado: Disponible

**Módulo 2**  
Disponibilidad: Inmediatamente - Ilimitado  
Calificación: -- / 10  
Estado: Disponible

**Módulo 3**  
Disponibilidad: Inmediatamente - Ilimitado  
Calificación: -- / 10  
Estado: Disponible

**Módulo 4**  
Disponibilidad: Inmediatamente - Ilimitado  
Calificación: -- / 10  
Estado: Disponible

**Módulo 5**  
Disponibilidad: Inmediatamente - Ilimitado  
Calificación: -- / 10  
Estado: Disponible

**Módulo 6**  
Disponibilidad: Inmediatamente - Ilimitado  
Calificación: -- / 10  
Estado: Disponible

**Módulo 7**  
Disponibilidad: Inmediatamente - Ilimitado

Naturalmente all'interno di ogni modulo è possibile inserire video, tracce audio, documenti word o pdf.

Ecco un esempio di modulo:

URJC Campus Virtual IM ITALIANO 2 2011-12

Panel de control Ver Opciones del profesor

Inicio > Trabajos > Gestión de trabajos > Módulo 3

**Trabajo: Módulo 3**

**Información del trabajo**  
Calificación máxima: 10  
Fecha de entrega: Ilimitado

**Instrucciones:** L'alunno dovrà svolgere la prova d'esame dalla pagina 12 alla pagina 24. Si tratta della parte grammaticale e della produzione scritta. Vi allego anche il foglio delle risposte affinché lo vediate. Voi potete rispondere in una pagina word. Attenzione! In Contenidos / módulos ho inserito il foglio delle risposte che avrete sempre a disposizione per poter vedere come si svolgerà l'esame.

**Archivos de trabajos:** Para ver un archivo de trabajos, haga clic en su nombre.

Archivos	Fecha de modificación	Tamaño
<input type="checkbox"/> prova esame B 1.pdf	Febrero 13, 2012 10:20	135.6 Kb
<input type="checkbox"/> foglio delle risposte.pdf	Febrero 20, 2012 10:02	29.4 Kb

Dopo una fase iniziale in cui i contenuti dei moduli coincidono per tutti gli alunni del corso, si passa a una fase più complessa, che di solito viene accompagnata da un primo incontro con l'alunno. In questa fase infatti si procede a una differenziazione del programma in base alle capacità e alle necessità del singolo studente.

È interessantee molto utile l'area dedicata ai dibattiti. Qui è possibile che il professore proponga un dibattito o che gli alunni interagiscano fra loro e cerchino di risolvere i problemi che hanno. Naturalmente è consigliata una supervisione del docente. La lingua veicolare nel caso di assenza del professore nel dibattito è la lingua materna, che però passa all'italiano in presenza dell'insegnante. Non

dimentichiamo che gli alunni presenti al corso hanno un livello che parte dal B.1 in su, e che quindi si possono esprimere in italiano scritto, ma che se non obbligati difficilmente lo faranno. È più facile che scrivano in italiano interagendo direttamente con l'insegnante piuttosto che con un altro studente.

Con il Campus Virtual è anche possibile strutturare il calendario con le varie attività da svolgere. Se per esempio durante il corso si prevedono delle lezioni pratiche oltre a quelle teoriche, l'assistenza a seminari o a corsi specifici, esami intermedi, ecc... tutto questo può essere specificato sin nei minimi dettagli. Il professore può anche dare un giudizio sugli esercizi consegnati dall'alunno. In questo caso lo studente potrà verificare il suo progresso e identificare i suoi punti deboli per rafforzarli. Si sviluppa in questa maniera l'autovalutazione che è un requisito importante per aumentare l'interesse del discente e per svilupparne la sua competitività. Naturalmente il metodo di valutazione dovrà essere ben ponderato e precisato.

Per comunicare con gli alunni il professore ha a disposizione una messaggeria elettronica di facile utilizzo, una specie di e-mail in cui sono presenti i nomi di tutti gli alunni: cliccando su uno di loro (o anche su più di uno) è possibile inviare un messaggio di posta elettronica al Campus Virtual dell'alunno. In questa maniera si evita l'accumularsi di posta indesiderata o semplicemente lo smarrimento di e mail nel groviglio di altri messaggi. Un'altra opzione interessante, che non è stata sviluppata durante il corso ma che potrebbe essere oggetto di studi successivi, è l'autovalutazione. È messa a disposizione di un alunno uno spazio in cui il professore può inserire tutto il materiale di autovalutazione che considera opportuno. Si può trattare di testi originali elaborati *ad hoc* o di schede già presenti in altre pubblicazioni, per esempio nel Portfolio. Le opzioni sono realmente enormi e grazie alla versatilità del Campus Virtual è possibile sbizzarrirsi nell'adattare il corso agli obiettivi prefissati e a modificarlo secondo le esigenze individuate durante il suo svolgimento.

Il grande problema di ogni corso di lingua *on-line* è la comunicazione orale. In questo caso il Campus Virtual non ci può venire incontro dal momento che nell'applicazione non è prevista la presenza di una piattaforma di comunicazione audio. Tuttavia sappiamo che è impossibile impartire un corso soddisfacente senza sviluppare le competenze orali (che inoltre sono esaminate nelle prove CILS), per cui è indispensabile poter interagire con l'alunno o attraverso degli incontri periodici all'università o con l'utilizzo di un'altra TIC molto utile per sopperire alla mancanza di tempo: skype. Si tratta di un mezzo tecnico esterno al Campus Virtual che può essere facilmente utilizzato dall'alunno. I problemi che abbiamo constatato nel suo

utilizzo sono principalmente due. Il primo si riferisce alle condizioni acustiche non sempre ottimali, per cui a volte se la rete internet non è veloce c'è il rischio che la comunicazione sia frammentata e disturbata; il secondo è, paradossalmente, la poca disponibilità dei ragazzi a collegarsi con il loro professore. Non si capisce se questa specie di rifiuto si debba a una forma inconsapevole di mantenimento della privacy o a una semplice pigrizia congenita. Va detto tra l'altro che il dialogo può verificarsi a telecamera accesa (vedere il movimento delle labbra è comunque utile per migliorare la comprensione di un dialogo orale) o a telecamera spenta; in questo caso (più complicato ai fini della comunicazione) si tratterebbe di una specie di comunicazione telefonica. Quest'ultimo punto andrà migliorato in futuro.

### **Conclusioni**

In generale l'utilizzo del Campus Virtual per il corso Idioma Moderno di italiano è stato uno strumento estremamente utile, che ha agevolato le lezioni e la vicinanza con gli alunni. Il suo potenziale, durante il primo corso *on-line* (o *semi on-line*), è stato utilizzato in una percentuale ancora ridotta. Le difficoltà che si sono presentate si riferiscono alla difficile partecipazione dell'alunno in qualsiasi corso *on-line*. La mancanza di un rapporto diretto con il professore fa sì che lo studente meno motivato perda ulteriore interesse, per crollare clamorosamente di fronte alle prime difficoltà. D'altra parte va sottolineata la possibilità di differenziare il lavoro dipendendo dal discente con cui si ha a che fare. Questa tecnica non è possibile in una normale lezione di lingua italiana, in cui il gruppo guida la programmazione in maniera omogenea e qualsiasi tipo di differenziazione potrebbe essere recepita come elemento di distorsione per il filtro affettivo dell'alunno. Attraverso questa piattaforma invece si mantiene l'anonimato dell'apprendente stimolandolo a un miglioramento non competitivo con il resto del gruppo. A volte, proprio questa mancanza di interconnessione provoca un isolamento non del tutto positivo ai fini dell'apprendimento. Tutti questi tratti andranno migliorati in futuro.

# BREVE INTRODUCCIÓN A LA COMPETENCIA SOCIOCULTURAL EN EL AULA DE E/LE EN ALBANIA

Aida Myrto

Departamento de español

*Universidad de Tirana/Albania*

---

## La competencia sociocultural

Las 'competencias generales' en E/LE conforman un conjunto de competencias de la persona, que el Marco Común Europeo de Referencia incluye junto a las competencias comunicativas en la descripción de su propuesta de un 'enfoque orientado a la acción'. Según éste las 'competencias' son la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones. Las 'competencias generales' son las que no se relacionan directamente con la lengua, pero a las que se puede recurrir para acciones de todo tipo, incluyendo las actividades lingüísticas. Las 'competencias comunicativas' son las que posibilitan a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos.

M. Canale<sup>1</sup> describe la competencia comunicativa como un conjunto de cuatro competencias interrelacionadas:

- La competencia lingüística o gramatical
- La competencia sociolingüística (registro, variedades lingüísticas y reglas socioculturales)
- La competencia discursiva (cohesión y organización textual)
- La competencia estratégica (capacidad de suplir las dificultades que surjan durante la comunicación)

A estas cuatro competencias, J. Van Ek<sup>2</sup> (1986) añade la competencia sociocultural y la competencia social.

---

<sup>1</sup> Definición tomada del *Diccionario de términos clave de ELE* [en línea], Centro Virtual Cervantes, coordinado por Martín Peris, Ernesto <<http://cvc.cervantes.es>>.



Por último aparece el concepto de competencia intercultural. Byram y Zárate consideran que esta competencia debe incluir<sup>3</sup>:

- a) Cambio de actitud (*savoir être*): capacidad afectiva para abandonar actitudes y percepciones etnocéntricas del otro y una habilidad para establecer y mantener una relación entre la cultura nativa y las extranjeras.
- b) Adquisición de nuevos conceptos (*savoirs*) un sistema de referencias culturales que estructura el conocimiento implícito y explícito que el aprendiente debe adquirir con sus necesidades específicas de interacción.
- c) Aprendizaje a través de la experiencia (*savoir-faire*): el aprendizaje de una lengua en su aprendizaje en su uso.
- d) Aptitud para elaborar y poner en marcha un sistema interpretativo para acercarse a significados, creencias y prácticas culturales hasta ahora desconocidas (*savoir apprendre*).

Con ligeras diferencias de enfoque o de terminología en la definición del concepto, todos los autores que abordan el tema de la competencia comunicativa se refieren a la competencia sociocultural. Unas veces la asocian a la competencia sociolingüística, otras veces a la competencia discursiva y otras veces le confieren una identidad propia.

El *Marco común europeo para las lenguas* establece siete áreas de características distintivas de una sociedad que pueden ser objetivo del conocimiento sociocultural:

- La vida cotidiana
- Las condiciones de vida
- Las relaciones personales
- Los valores, creencias y actitudes
- El lenguaje corporal
- Las convenciones sociales
- El comportamiento ritual

El gran debate que sigue todavía es cómo enseñar esta competencia, qué hacer con las actividades que no nos parecen suficientes en los manuales que utilizamos y cómo modificarlas.

---

<sup>2</sup> Definición tomada del *Diccionario de términos clave de ELE* [en línea], Centro Virtual Cervantes, coordinado por Martín Peris, Ernesto <<http://cvc.cervantes.es>>.

<sup>3</sup> Vallegal, M. Ana. "¿Qué enseñarles a nuestros alumnos para que no pasen por maleducados? El componente sociocultural en clase de ELE", *Suplementos MarcoELE*, núm. 9, V Encuentro Brasileño de profesores de español, 2009.

En el punto 2, aparte del breve análisis de la metodología de la enseñanza de la competencia sociocultural, se presentan algunos ejemplos de los manuales que se utilizan en Albania para ilustrar sus posibles modificaciones al alumnado albanés.

### **Metodologías de la Enseñanza de la competencia sociocultural**

Para empezar este análisis habría que definir la teoría de la cortesía, la teoría de la relevancia, su importancia en la enseñanza de E/LE, definir más concretamente la competencia pragmática etc., pero como el objetivo de este artículo es ofrecer solo una breve introducción no voy a parar en ello. Además como no enseñamos de forma explícita estos elementos a los alumnos de E/LE, sus definiciones teóricas no vienen al caso.

De todos modos hay que mencionar dos aspectos que están específicamente relacionados con las tareas de quien enseña una segunda lengua y lengua extranjera: los actos de habla y la cortesía (Escandell Vidal)<sup>4</sup>. Desde una perspectiva teórica, los actos de habla y la cortesía constituyen los ámbitos específicos y privilegiados de las dos relaciones básicas: los actos de habla catalogan las intenciones y analizan los medios lingüísticos que se usan para expresarlas; la cortesía estudia los parámetros que determinan la distancia social y sus manifestaciones lingüísticas.

Rodríguez (2004)<sup>5</sup> propone dos formas para enseñar esto en clase:

- a) Dando fórmulas de comunicación de forma explícita a través de ejemplos;
- b) Hacer en clase actividades de *input* para que los alumnos vayan descubriendo poco a poco la competencia sociocultural/pragmática: por ejemplo, exhibir trozos de películas, etc.

Entre estas dos formas no hace falta decidirse por una sola, podemos utilizar las dos. Porque la adquisición de la lengua depende de muchos factores también personales (Ellis 2008)<sup>6</sup> de los aprendientes (la edad, la motivación, la personalidad, etc.), por lo que habría que ofrecerles diferentes tipologías para que ellos a partir de sus características individuales adquiriesen la competencia comunicativa. De todos modos opino que con los alumnos albaneses funciona mejor lo explícito. Sobre todo porque su nivel de comprensión es más alto que su nivel

---

<sup>4</sup> Escandell Vidal, V., *Introducción a la pragmática, segunda edición*, Ariel Lingüística, Barcelona, 2006.

<sup>5</sup> Rodríguez, S., College of Charleston, "Actividades para la enseñanza de pragmática en español como L2: el caso de los actos de habla" en Actas del Congreso. Indiana University-Purdue University Indianapolis, 2004.

<sup>6</sup> Ellis, R. *The study of second language acquisition*. Oxford, Oxford University Press, 2008.

expresión. Por ejemplo los alumnos de nivel A1, pueden tener un nivel B1 de comprensión oral. Por ello lo que más necesitan es aprender 'la regla'<sup>7</sup>.

Mientras que Vallegal, M. Ana (2009)<sup>8</sup> propone las siguientes metodologías para trabajar el componente sociocultural en clase:

- a) Realizar clases prácticas, mediante debates, comentarios, exposiciones por parte de los alumnos y actividades comunicativas para fomentar el desarrollo de las competencias lingüística y sociocultural.
- b) Propiciar el aprendizaje cooperativo. Combinar el trabajo individual con la organización de actividades de colaboración.
- c) Mediante el enfoque por tareas, proponer casos o supuestos reales para sumergir al participante en situaciones cercanas a la realidad.

Y como posibles recursos propone los siguientes (Vallegal. M. Ana)<sup>9</sup>:

- Periódicos
- Videos-películas
- Juego de Roles
- Cartas con gestos
- Juegos de preguntas y respuestas culturales
- Refranes y dichos
- Entrevistar a nativos de la lengua
- Historia y Literatura

Podríamos y deberíamos adaptar estos recursos a los objetivos comunicativos y lingüísticos de cada clase de E/LE.

Por ejemplo con actividades de vacío de información como esta (sacada del libro *Dual*<sup>10</sup>):

Título: Gestos

Objetivos comunicativos: Hacer gestos

Objetivos gramaticales: Interjecciones

Léxico: Léxico general . Es decir, enfocar los objetivos lingüísticos a la actividad sociocultural que queremos enseñar.

---

<sup>7</sup> Durante mi ponencia, en el congreso, los profesores presentes, que conocen el alumnado albanés, estaban de acuerdo conmigo en este punto.

<sup>8</sup> Vallegal, M. Ana. "¿Qué enseñarles a nuestros alumnos para que no pasen por maleducados? El componente sociocultural en clase de ELE", *Suplementos MarcoELE*, / núm. 9, V Encuentro Brasileño de profesores de español, 2009.

<sup>9</sup> Ibidem.

<sup>10</sup> Palomino, M Ángeles. *Dual*, Madrid, Edelsa, 1998.

## Ejemplos de actividades socioculturales

Antes que nada tiene que quedar claro que el análisis de los manuales (los tres pertenecen al nivel B1) a continuación se hace desde la perspectiva de un profesor no-nativo y albanés. Con esto quiero decir que no hablamos de 'malas' o 'buenas' actividades, simplemente de hablamos de mi perspectiva docente a partir de mi corta experiencia como profesora de E/LE.

- La primera actividad está sacada del manual Aula 3 (cuadro 1).

Es una actividad donde en la primera parte se presenta un test que se llama "¿Qué tal conoces a los españoles?". Los alumnos deben elegir la alternativa que ellos creen que darían los españoles. Después podríamos volver a hacer el test para que los alumnos puedan dar su propia alternativa de lo que harían en cada situación.

En la segunda parte se presentan las respuestas que darían los españoles. A partir de las cuales los alumnos pueden controlar sus creencias sobre los españoles y llegar a algunas conclusiones sobre las distinciones entre las dos culturas.

Cuadro 1: actividad extraída del manual Aula 3.<sup>11</sup>

**COMPRENDER**

### 1. ¿QUÉ TAL CONOCES A LOS ESPAÑOLES?

A. ¿Conoces bien las costumbres de los españoles? ¿Qué crees que hacen los españoles en las situaciones que plantea el test? Márcalo. Puedes marcar más de una opción, o no marcar ninguna y proponer otra cosa.

**CÓMO SOBREVIVIR EN ESPAÑA Y NO MORIR EN EL INTENTO**

**TEST**

- Un español te invita a una fiesta. Te ha dicho que empieza a las 11 de la noche.
  - a) Llegas a las 11h.
  - b) Llegas a las 11.30h.
  - c) Llegas antes de las 11h.
- Unos amigos españoles te han invitado a cenar en su casa.
  - a) Al día siguiente, llamas por teléfono o envías una tarjeta para dar las gracias.
  - b) Dices que todo está muy bueno y, al despedirte, les propones cenar en tu casa algún día.
  - c) Al despedirte, dices "gracias por la cena".
- Tienes invitados a cenar y un amigo español te trae una botella de vino.
  - a) La guardas y abres otra botella que tienes en casa.
  - b) La abres para compartirla durante la cena.
  - c) Se la devuelves porque no bebes vino.
- Son las 9h de la noche, estás cenando y un amigo español te llama por teléfono.
  - a) Le dices que no puedes hablar porque estás cenando.
  - b) Le dices que estás cenando, pero sigues hablando.
  - c) No le dices que estás cenando y hablas con él durante media hora.
- Estás de visita en casa de los padres de un amigo español y te ofrecen quedarte a cenar.
  - a) Dices "sí, gracias".
  - b) Dices "no, gracias", pero, si insisten, aceptas la invitación.
  - c) Dices "no, gracias" y das una excusa.
- Has cenado en un restaurante y te traen la cuenta.
  - a) Dejas un 5% de propina para el camarero.
  - b) No dejas propina.
  - c) Dejas un 20% de propina.
- Vas a un restaurante con tres amigos españoles. A la hora de pagar...
  - a) Dividís la cuenta en cuatro partes.
  - b) Dividís la cuenta en cuatro partes, pero, si alguien ha comido menos, paga un poco menos.
  - c) Pedís la cuenta por separado y cada uno paga lo que ha tomado.
- Estás viajando en un tren y, tras hablar durante dos horas con un desconocido, te da su dirección y te invita a visitarlo algún día.
  - a) Al cabo de unos meses vas a visitarlo con la intención de quedarte unos días en su casa.
  - b) Le das tu dirección y lo invitas a tu casa también. Esperas verlo pronto.
  - c) Le das tu dirección y lo invitas a tu casa también aunque sabes que probablemente no vas a verlo más.

<sup>11</sup> Aula 3, Nivel B1, página 18, Barcelona, Difusión, 2009.

Esta es una actividad que funciona muy bien en el caso de los alumnos albaneses. A ellos les gustan las actividades donde pueden expresar su opinión y confrontarlas entre ellos.

A través de este tipo de actividad ellos se divierten, se conocen entre ellos (y esto crea debate en clase cuando tienen opiniones diferentes), y al mismo tiempo aprenden las costumbres de la lengua meta, en este caso, el español. Además ya que lo que van a expresar lo tiene previamente en el texto esto facilita su expresión oral.

Como el test es sobre costumbres a partir de las respuestas de los alumnos podemos sacar alguna conclusión de las similitudes y diferencias entre las dos culturas.

A continuación se presentan las respuestas de los alumnos albaneses y entre paréntesis las de los españoles.

Pregunta 1: más respuestas: a (a, b)

Pregunta 2: más respuestas: b (b)

Pregunta 3: más respuestas: b (b)

Pregunta 4: más respuestas: c (b)

Pregunta 5: más respuestas: b (b, c)

Pregunta 6: más respuestas: a(a)

Pregunta 7: más respuestas: c (a)

Pregunta 8: más respuestas: c (c)

Como se puede ver, la mayoría de las respuestas de mis alumnos coinciden con las de los españoles. Esto podría ser ya que España y Albania podríamos considerarlas culturas de contacto<sup>12</sup>. De todos modos por ser así a veces se producen más malentendidos justo entre estas culturas más cercanas en el espacio. Ya que los hablantes están más preparados para los comportamientos diferentes en culturas más lejanas<sup>13</sup>. En el caso de la pregunta 4 parece que un albanés no diría que está comiendo, mientras un español sí que lo diría. Yo como albanesa me permito decir que es signo de nuestra forma de ser. Estamos caracterizados por el complejo de la inferioridad (el porqué de esto sería muy largo de explicar aquí pero creo que es resultado de nuestra historia) sobre todo cuando el interlocutor es extranjero.

---

<sup>12</sup> Vallegal, M. Ana. "¿Qué enseñarles a nuestros alumnos para que no pasen por maleducados? El componente sociocultural en clase de ELE", Suplementos MarcoELE, ISSN 1885-2211 / núm. 9, 2009, V Encuentro Brasileño de profesores de español.

<sup>13</sup> Ibidem.

Las respuestas a la pregunta 7 sí que han sido una sorpresa para mí. Porque los albaneses solemos ser muy caballerosos con nuestros amigos extranjeros. Pero igual hay que investigar más a fondo y con encuestas 'a ciegas'. En conclusión podría decir que ésta ha sido una actividad interesante, divertida y útil.

La segunda actividad que voy a analizar está sacada del manual *Es español 2* (cuadro 2).<sup>14</sup>

Cuadro 2: actividad extraída de *Es Español 2*.

**La lengua es un mundo**

14a ¿Ya tienes plan para las vacaciones del verano? Si necesitas algún consejo, puedes leer este artículo. Hay seis medios de transporte y seis lugares donde alojarse. Subráyalos.

**Millones de españoles preparan las vacaciones de verano**

Decidir cuál es el mejor medio de transporte para viajar provoca algunas discusiones familiares. Si coge el coche, ¡cuidado con el tráfico! Hay miles de personas como usted conduciendo por las carreteras y autopistas del país: solos, con la familia, con los amigos... Por eso durante estos días puede ser muy pesado conducir, pero siempre puede coger el tren o el autocar. El tren es un poco más caro, pero va más rápido y es más cómodo. El autocar es más barato pero, como el coche, puede tener problemas con el tráfico. Dicen que el avión es el medio de transporte más seguro, pero nunca se sabe.

Si viaja en familia siempre puede alquilar una caravana. Puede ser muy divertido viajar con la casa a cuestas. Ahora bien, si usted no es animal ni de tierra ni de aire y prefiere el agua, coja un barco para hacer un crucero por el Mediterráneo.

Una vez decidido cómo viajar surge el segundo problema: ¿dónde alojarse? Para los que no tienen problemas de dinero los paradores nacionales siempre son una buena elección. Después están los hoteles de estrellas, para todos los gustos. Para los que quieren ahorrar existen las pensiones y los cámpings, siempre muy económicos. Y para los más jóvenes, los albergues, donde es necesario presentar el carné de alberguista.

En España, últimamente, se han puesto de moda las casas de turismo rural. Se puede ir con la familia o un grupo de amigos. No hace falta llevar nada porque se puede utilizar todo lo que hay en la casa. Normalmente, uno está muy tranquilo y puede disfrutar de la naturaleza.

b Ahora, ¿por qué no completas las frases con los nombres de transporte y los lugares donde alojarse, que has encontrado en el texto?

- 1 Las carreteras y las autopistas estos días están llenas de coches.
- 2 Si no le apetece coger el coche, puede ir de vacaciones en \_\_\_\_\_ o en \_\_\_\_\_.
- 3 Dicen que el medio de transporte más seguro es el \_\_\_\_\_.
- 4 Si viaja con la familia y quiere divertirse, puede alquilar una \_\_\_\_\_.
- 5 Si usted prefiere el agua coja un \_\_\_\_\_.
- 6 Los que no tienen problemas con el dinero, pueden ir a los \_\_\_\_\_.
- 7 Después de los paradores, están los \_\_\_\_\_ como opción más barata.
- 8 Las \_\_\_\_\_ y los \_\_\_\_\_ son para los que no quieren o no pueden gastar mucho dinero.
- 9 Los más jóvenes pueden ir a los \_\_\_\_\_.
- 10 Si quiere estar a la moda, visite este año alguna de las \_\_\_\_\_ que hay en nuestro país.

<sup>14</sup> *Es español 2*, página 43, Madrid, Espasa, 2001.

Este manual tiene un apartado que se llama 'La lengua es un mundo' en la cual se presentan distintos textos sobre aspectos culturales de los españoles y algunos ejercicios de comprensión de lectura y de expresión escrita.

La actividad a la que me voy a referir se llama 'Millones de españoles preparan las vacaciones de verano'.

(Cuadro 2)

El texto ofrece muy poca información sociocultural. Habla de los medios de transporte en España, pero sin decir algo sobre cómo les gusta a los españoles viajar. Sólo en el último párrafo menciona una preferencia actual de alojamiento de los españoles.

Esta es una buena actividad de comprensión de lectura pero no es una buena actividad de competencia comunicativa. Además, la información no creo que sirva al desarrollo de la competencia sociocultural de los alumnos.

Opino que las actividades que tienen como fin la competencia comunicativa tienen que estar presentadas de forma más práctica y ofrecer a los alumnos recursos reales comunicativos.

En la parte derecha de la página están las direcciones de unas páginas webs que aparentemente te dan más información sobre los trenes en España, las Aerolíneas Argentinas, etc. Me gustaría mencionar que personalmente veo muy arriesgado introducir páginas webs en los manuales de E/LE. Porque las webs cambian muy rápidamente mientras que el manual queda más tiempo a disposición del público y el hecho de no encontrar la información aconsejada puede dañar la credibilidad del manual.

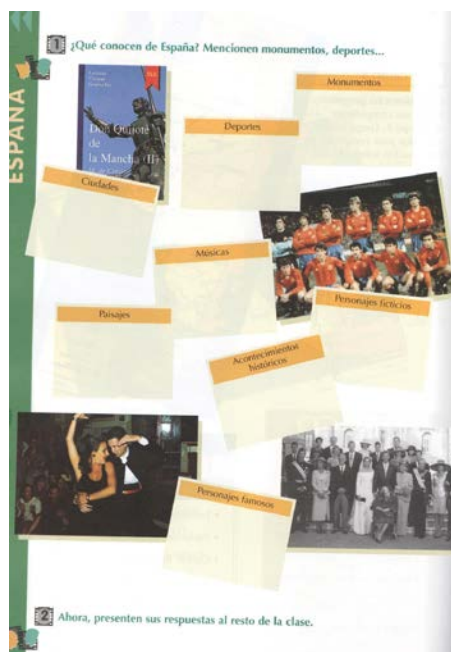
- La tercera y última actividad está sacada del manual *Primer Plano 2* (cuadro 3)<sup>15</sup>, nivel B, página 12, de la editorial Edelsa.

---

<sup>15</sup> *Primer Plano 2*, nivel B, página 12, Edelsa, 2007.



Cuadro 3: actividad extraída del manual Primer Plano 2



Primero voy a mencionar dos características principales de este manual que opino que son en función del componente sociocultural.

1. Está diseñado según un enfoque situacional; el clásico manual con los temas: en la farmacia, en la agencia de viajes, de compras, etc.
2. Está introducida la variedad mexicana del español a través de los dos personajes principales que son de América de sur y que se encuentran en distintas situaciones comunicativas en España.

La actividad propuesta en la página 12, se llama: ¿Qué conocen de España? Mencionen monumentos, deportes...

Está claro que el objetivo del ejercicio es ofrecer a los alumnos la posibilidad de mostrar lo que conocen de España para después compáralo con lo que escucharán en una grabación.

Pienso que ésta actividad estaría mejor si fuera una actividad, por ejemplo, de vacío de información. Es decir, una actividad que diera de alguna forma información sobre los hechos históricos y que provocara interacción entre los alumnos. Por esto opino que sería mejor una actividad de vacío de información. Aunque hay que ir con cuidado con la estructura de la actividad porque en el caso de las actividades de vacío de información se da por hecho de que los estudiantes ya conocen las estructuras gramaticales y el vocabulario imprescindibles para realizar la actividad.



A pesar de mi escasa experiencia en clase con este tipo de actividad, he constatado que funcionan muy bien, que los alumnos adquieren mejor la información y en su caso las estructuras lingüísticas.

### **Algunas reflexiones finales**

La importancia de la competencia sociocultural ya no es discutible. Ahora "luchamos" cada día para encontrar los materiales y los manuales que convengan a nuestra clase. Son muchos los elementos que tienen que estar en coherencia para que el desarrollo de esta competencia progrese.

Es muy importante que cuando los métodos de la enseñanza de ELE de que disponemos no se adapten a las peculiaridades de los aprendientes, sea el docente quien proporcione esta información/tareas a su clase, porque éste es a veces el único contacto de los alumnos con la lengua meta. Es él quien decide la información y la formación que llega a sus alumnos. Por lo que su papel y su formación son muy importantes también en el caso de la competencia sociocultural.

Por último, la introducción de la competencia sociocultural en clase se tiene y se puede hacer de forma explícita e implícita, pero sobre todo se tiene que hacer de forma adecuada y útil a los destinatarios.

### **Manuales de español para extranjeros analizados:**

- *Aula 3*, Barcelona, Difusión, 2011
- *Es español 2*, Madrid, Espasa, 2001
- *Primer Plano, B1*, Madrid, Edelsa, 2007.

# EXPERIENCIAS DE AULA: WEB 2.0 EN LA CLASE DE COMUNICACIÓN TURÍSTICA

Isabel Leal Valladares

Departamento de español

Universidad de Tirana/Albania

---

## Web 2.0

El término *Web 2.0* es ampliamente conocido hoy en día<sup>1</sup> y por ello no nos detendremos mucho en explicarlo. Una buena definición, como punto de partida, podría ser esta<sup>2</sup>:

La *Web 2.0* es una forma de entender Internet que, con la ayuda de nuevas herramientas y tecnologías de corte informático (TIC), promueve que la organización y el flujo de información dependan del comportamiento de las personas que acceden a ella, permitiéndose a estas no sólo un acceso mucho más fácil y centralizado a los contenidos, sino su propia participación tanto en la clasificación de los mismos como en su propia construcción, mediante herramientas cada vez más fáciles e intuitivas de usar.

Resumiendo, es una combinación de tecnología + actitud.

---

<sup>1</sup> Tal vez se haya abusado del término 2.0, simplificando o deformando su significado primigenio, y en algunos ámbitos se ha utilizado como una etiqueta de moda para denominar servicios, publicaciones, eventos, etc. En internet, como en botica, hay de todo: desde "elegancia punto cero" (<<http://www.eleganciadospuncocero.com/>>), que consiste "no sólo en vestir bien sin más, es una forma de vida, un cambio en nuestra conducta, en la forma en la que nos relacionamos con otros seres humanos", como lo define su autor, hasta "¡jamones dos punto cero!", (<<http://www.jamonesdospuncocero.com/>>), "el lugar de encuentro de los amantes del jamón de las Alpujarras". Por ello es habitual encontrar en páginas especializadas al término web 2.0 acompañado de alguno de estos adjetivos: manido (¡salen 55,400 resultados al buscarlo en google!), manoseado, maltratado, gastado... Pero para nuestros propósitos, y sin abusar, sigue siendo válido.

<sup>2</sup> Esta definición fue publicada por Aníbal de la Torre (coordinador del portal colaborativo Educacontic.es y toda una referencia en integración eficaz de las TIC en el aula) en su blog el día 12 de abril 2006 <[http://www.adelat.org/index.php?title=conceptos\\_clave\\_en\\_la\\_web\\_2\\_0\\_y\\_iii&more=1&c=1&tb=1&pb=1](http://www.adelat.org/index.php?title=conceptos_clave_en_la_web_2_0_y_iii&more=1&c=1&tb=1&pb=1)>

La combinación de TIC y Web 2.0 lleva más una década aplicándose en el ámbito educativo, tímidamente en sus inicios, con entusiasmo más adelante y en la actualidad con cierta sensación de saturación en determinados círculos<sup>3</sup>; y además con desiguales resultados. La conclusión, tras una revisión crítica de lo hecho hasta ahora, es que si introducimos las TIC en el aula es porque van a aportar algo que no podríamos realizar sin ellas. No tendría ningún sentido, desde el punto de vista pedagógico, quedarnos sólo en la primera parte, es decir, implantar la tecnología en las aulas, con las dificultades que esto conlleva, para hacer lo mismo que ya hacíamos sin ella.

Asociamos a la Web 2.0 palabras clave como *blogs*, *wikis*, *podcast*, agregadores, etiquetas, *folksonomías*, remezclas (o *mashup*), aplicaciones o redes sociales. De algunas de ellas hablaremos más adelante.

### **TIC vs TRIC**

Frente a lo que conocemos como TIC (tecnologías de la información y la comunicación), término del que afortunadamente ha desaparecido ya el adjetivo “nuevas”, me gustaría introducir otro término que se está empezando a emplear y, en mi opinión, añade una pieza fundamental al uso o la presencia de estas tecnologías en nuestro día a día. Son las TRIC, donde lo nuevo es la R de “relación”. Aunque pensemos que en la C de comunicación ya incluimos el componente relacional, añadir la R significa destacar el papel que están jugando las tecnologías en el modo en que intercambiamos experiencias y estamos en contacto con los demás.

Hay quien contrapone, frente a la idea estática de las TIC, las *dinámicas* de las TRIC. En ellas, especialmente entre los más jóvenes, se exploran las posibilidades del llamado ocio digital, que ocupa cada vez más horas del día a día: principalmente las redes sociales, pero también otros entornos, son para ellos espacios de conversación, juego, recreación, interacción y construcción; de risas y cotilleos; de parodias y flirteos, que generan un conjunto de oportunidades para aprender las denominadas “habilidades para la vida” (sentir y emocionarse, socializarse, conocerse...) <sup>4</sup>. Veremos luego lo que pasa cuando llevemos las TRIC al aula.

---

<sup>3</sup> Por ejemplo en el portal español Educacontic, (blog colectivo que lleva más de tres años publicando artículos sobre las TIC y el mundo educactivo), en un *post* publicado el 27 de marzo de 2012 <<http://www.educacontic.es/blog/saturacion-tic>>

<sup>4</sup> Gabelas, José Antonio; Lazo, Carmen Marta y Aranda, Daniel. “Por qué las TRIC y no las TIC”. *Comen, revista de Estudios de ciencias de la información y la comunicación*, número 9. Universidad Oberta de Catalunya (UOC), marzo, 2012.

## El *blog*, rey de las TIC y las redes sociales, reinas absolutas de las TRIC

Un *blog* es un tipo de página *web* (individual o colectiva) fácilmente editable en la que se publican periódicamente artículos (llamados *post*). Los lectores pueden interactuar y reaccionar ante el artículo dejando un comentario o compartiendo el texto con otros internautas. Hay *blogs*, *fotoblogs*, *videoblogs*, *blogueros* y *blogosfera*. Wordpress, Blogger o Tumblr (especializado en *microbloging*) son las plataformas más populares para publicar un *blog*.

En el nacimiento de la *Web 2.0*, la eclosión de los *blogs*, primero lenta (1999-2006) y luego más acelerada (2006-hoy)<sup>5</sup>, supuso una pequeña *gran* revolución que marcó el cambio de modelo para comunicarnos e informarnos en *internet*: era la primera posibilidad real para que cualquier persona sin conocimientos de tecnología, programación o manejo de un servidor pudiera publicar en la red. 2006 fue también el año de publicación del libro *Blogs, Wikis, Podcasts and Other Powerful Web Tools for Classrooms* de Will Richardson, pionero en el ámbito de la utilización de la tecnología digital en la educación.

Una red social es una comunidad, un grupo de personas que están en contacto a través de *Internet* y comparten experiencias, opiniones, textos, vídeos, fotos... Una red social puede ser más o menos pública o visible para el que no es miembro, pero para explotar todas sus potencialidades e interactuar con sus miembros hay que registrarse. El objetivo de las redes sociales es buscar/encontrar/hacer contactos ("amigos") alrededor de algo común. Las redes sociales más populares son *facebook* (nació en 2006, en 2009 tenía 250 millones de usuarios<sup>6</sup> y se calcula que en la actualidad tiene unos 800) y *twitter*, (nació también en 2006 y se estima que en la actualidad tiene más de 200 millones de usuarios) pero hay muchas más. Algunas giran en torno a temas o formatos específicos (*flickr*, *pinterest*, *instagram*, *deviantart*, alrededor de la imagen; *youtube* o *vimeo*, alrededor del vídeo); las hay también de carácter generalista, profesional (*linkedin*), especializado (la *comunidad todoele*, de profesores de español).

---

(<http://www.uoc.edu/divulgacio/comein/es/número9/articulos/Article-Dani-Aranda.html>, consultada el 20/02/12)

<sup>5</sup> La "muerte de los blogs" la proclamó *oficialmente* el periodista Paul Boutin en su artículo "Twitter, Flickr, Facebook Make Blogs Look So 2004" publicado en la revista *Wired*, en noviembre de 2008. ([http://www.wired.com/entertainment/theweb/magazine/16-11/st\\_essay](http://www.wired.com/entertainment/theweb/magazine/16-11/st_essay)), pero hay quien había hablado ya de ello en 2007 (<http://mangasverdes.es/2006/06/08/la-blogosfera-ha-muerto-viva-la-blogosfera/>) y un año antes (<http://mangasverdes.es/2006/12/15/acabara-el-boom-de-los-blogs-en-2007/>), en 2006, el año de su popularización, por lo que este año nos servirá de fecha bisagra en el proceso.

<sup>6</sup> «Facebook alcanza los 250 millones de usuarios». Diario *El País* (16/07/2009).

Utilizando un símil, tener un blog sería como vivir en una casa de campo, a la que llegan los amigos de visita o gente que vive en la zona o que pasa por allí y pertenecer a una red social equivaldría a vivir en un apartamento en un bloque de pisos, donde nos encontramos con amigos o conocidos, con los que interactuamos, en la que hay unas normas de convivencia/uso, ciertas “reglas de juego” que se asumen al pertenecer a dicha comunidad.

### **Cómo podemos sacarle partido a las TRIC en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras. En qué afectan al aprendizaje**

¿Es posible que las TRIC sirvan para promover la interacción en detrimento de la unidireccionalidad tradicional en el aprendizaje? ¿Es posible que el uso de las redes sociales (de las TRIC en general), contribuya a diseñar un nuevo modelo de aprendizaje, un aprendizaje constructivo?

Me parece interesante apuntar las líneas metodológicas, algunas nuevas, otras ya asentadas, que esbozan este nuevo modelo y que se ven reforzadas con el empleo de las TRIC en el aula, en general, y en el aula de lenguas extranjeras en particular:

#### **- El aprendizaje ubicuo.**

Este concepto (Kope y Kalantzis, 2009) supone que es posible aprender en cualquier momento, en cualquier lugar y de cualquier forma que les resulte útil a nuestros estudiantes, independientemente del grado de formalidad o informalidad del entorno. Tradicionalmente, el aprendizaje se ha concebido como un proceso mediante el que el aprendiz entra en contacto y absorbe, como si fuera una esponja, conocimiento o destrezas, de alguna fuente autorizada, ya sea el profesor o los libros. Pero esta definición ya no es suficiente para describir la convergencia de las condiciones del conocimiento en la sociedad de la información.

Las teorías más avanzadas sobre el aprendizaje sostienen que los aprendices no absorben de forma pasiva el conocimiento personalmente significativo, sino que más bien lo crean de forma activa, a partir de su experiencia del mundo<sup>7</sup>. Es decir, que aprenden haciendo.

---

<sup>7</sup> Cope, Bill y Kalantzis, Mary. *Ubiquitous Learning. Exploring the anywhere/anytime possibilities for learning in the age of digital media*. University of Illinois Press, 2009.

El aprendizaje ubicuo está estrechamente ligado a otros conceptos que están siendo "tendencia" en la actualidad pedagógica: el *aprendizaje invisible*, el *long life learning*, o aprendizaje continuo, y el auge del aprendizaje informal<sup>8</sup>.

### **- El aprendizaje significativo**

En todos los estudios sobre didáctica se recalca la importancia de fomentar la motivación de los estudiantes incorporando a la prácticas del aula sus necesidades e intereses<sup>9</sup>.

Las últimas investigaciones sobre los jóvenes españoles (a falta de estadísticas sobre los jóvenes albaneses) y sus hábitos de ocio e internet, recogidas en un interesante artículo firmado por tres profesores de Estudios de la Comunicación de la UOC<sup>10</sup> señalan que entre las actividades que los jóvenes declaran realizar en su red social (*Tuenti, Facebook, Youtube, Fotolog, Myspace*) destacan las siguientes: enviar fotos, vídeos o textos que ellos mismos realizan (59,8%); enviar o recibir fotos, vídeos o cosas divertidas que encuentran en Internet (59,5%); hablar sobre sus intereses o sobre lo que les gusta (63,8%) y dar su opinión (61,2%).

¿No es esto mismo lo que queremos que hagan nuestros alumnos en muchas de las actividades que proponemos en la clase de E/LE? Aprovechemos estas actividades, que ya realizan en su tiempo libre, a favor de su aprendizaje de español. Las redes sociales (internet en general) son motivantes en sí mismas para los alumnos. ¿Por qué no incidir en ese aspecto para formar a usuarios responsables, críticos, etc, en el uso del universo 2.0?

### **- La importancia de proponer en el aula de E/LE tareas reales**

Si, como acabamos de explicar, las redes sociales y otros servicios web 2.0 en el aula pueden funcionar como espacios de comunicación natural, en los que el estudiante parta de su experiencia y conocimiento del mundo para llegar a los objetivos de aprendizaje de forma significativa, propongamos a través de su uso tareas en las que hablar, escribir e interactuar tenga un propósito también real.

En lugar de simular una entrevista a un personaje famoso para practicar la narración de los acontecimientos vitales de una vida, ¿por qué no hacer una

---

<sup>8</sup> Cobo Romaní, Cristóbal y Moravec, John. *Aprendizaje invisible. hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona. Col.lecció Transmedia XXI. laborator de Mitjans Interactius. Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona, 2011.

<sup>9</sup> Lorenzo Bergillos, Francisco José. "La motivación y el aprendizaje de una L2/LE" en Sánchez Lobato, Jesús y Santos Gargallo, Isabel (coord.) *Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid, SGEL, 2004.

<sup>10</sup> Gil, Adriana; Feliu, Joel; Rivero, Isabel y Gil, Eva Patricia. *¿Nuevas tecnologías de la información y la comunicación o nuevas tecnologías de relación? Niños, jóvenes y cultura digital*, UOC, 2003. (Artículo en línea disponible en <http://www.uoc.edu/dt/20347/index.htm>, consultado el 20/02/12)

entrevista a través de servicios tipo *skype* a alguien de carne y hueso? En lugar de hacer una redacción de una película vista en clase para expresar la opinión sobre algo, ¿por qué no dejar un comentario a la crítica publicada en una revista o *blog* especializado con la que no se está de acuerdo? En vez de simular un diálogo entre un vendedor y un cliente para practicar el vocabulario de los alimentos, por qué no planificar la compra semanal en un supermercado *online*?

### **- La posibilidad de participar en la conversación**

Cuando uno no tiene la posibilidad de desplazarse al país en el que se habla la lengua que aprende, las oportunidades de estar en contacto con el idioma o poner en práctica lo que se aprende en el aula son muy pocas.

Hasta la difusión y generalización de las TRIC, estas oportunidades se limitaban al contacto con el texto impreso o la música el cine y la televisión o estaban dictadas por el azar que podía suponer toparse con algún nativo o cartearse con uno (a través de aquellos programas de penpal que se popularizaron en los años ochenta). Por ello la práctica, sobre todo la oral, o se hacía en el aula o no se haría jamás. En la actualidad podemos hacer uso de herramientas web 2.0 que sirvan para atravesar los muros del aula y así lograr que los estudiantes se comuniquen "de verdad" y puedan hablar de lo que les gusta o interesa con otras personas a las que les guste o interese lo mismo.

Hagamos que los estudiantes interactúen y generen contenido para la red en la lengua que están aprendiendo, en lugar de ser simples espectadores: ¿Que los estudiantes descubren que la información sobre su ciudad natal en *wikipedia* es inexacta o escasa? El objetivo de la actividad será, entonces, corregirla o ampliarla; ¿Que en un portal turístico no hay información sobre el país/ciudad/pueblo de los estudiantes? Pues se proporciona; ¿Que se lee un artículo de actualidad y surge un debate? Podemos trasladar ese debate a la sección de comentarios en el mismo artículo.

Tal vez alguien ajeno a la clase conteste; tal vez alguien encuentre útil la información aportada por los estudiantes; o incorrecta, y haga su propio aporte. Todo esto aumentará la motivación y la responsabilidad de los estudiantes; permitirá contemplar sus necesidades e intereses, así como sus ritmos de aprendizaje; generará *feedback*, proporcionará una práctica real y generará situaciones de aprendizaje.

¡Cuidado! El entusiasmo inicial puede desinflarse fácilmente si la promesa de conversar no se cumple rápidamente, cuando no llegan los comentarios al artículo

publicado en el blog, cuando la audiencia no se deja notar ni a través de un *click* de “me gusta”<sup>11</sup>.

La red está repleta de blogs de aula o de estudiantes inaugurados con entusiasmo pero abandonados tras experimentar el *silencio web 2.0*<sup>12</sup>.

### **Desarrollo de la competencia digital/alfabetización digital**

Llamamos competencia digital a la “combinación de conocimientos, habilidades, valores y actitudes para alcanzar objetivos con eficacia en contextos digitales”<sup>13</sup>. Esta competencia se expresa en el dominio de ciertas capacidades, asociadas respectivamente a cinco dimensiones:

1. La dimensión del aprendizaje, que abarca la transformación de la información en conocimiento y su adquisición.
2. La dimensión informacional, que abarca la obtención, la evaluación y el tratamiento de la información en entornos digitales.
3. La dimensión comunicativa, que abarca la comunicación interpersonal y la social.
4. La dimensión de la cultura digital, que abarca las prácticas sociales y culturales de la sociedad del conocimiento y la ciudadanía digital.
5. La dimensión tecnológica, que abarca la alfabetización tecnológica y el conocimiento y dominio de los entornos digitales.

Estas dimensiones se concretan en el desarrollo de las siguientes capacidades:

1. Aprender y generar conocimientos, productos o procesos.
2. Obtener, evaluar y organizar información en formatos digitales.
3. Comunicarse, relacionarse y colaborar en entornos digitales.

---

<sup>11</sup> “Me gusta”, “I like”, “g+1” son los modos más sencillos para interactuar en algunas de las redes sociales más populares. Son una reacción empática que no significa exclusivamente que el contenido publicado por nuestros contactos nos agrade. Más bien es una forma de decir “lo he leído y quiero que lo sepas”, “me solidarizo contigo”, “me ha hecho gracia”...

<sup>12</sup> Este *silencio 2.0* se explica por el *Principio del 90-9-1*, donde el 1 se corresponde con el porcentaje de quienes crean contenido, el 9 con el de quienes editan, modifican o amplían ese contenido y el 90 representa a la audiencia. Esa desigualdad, expresada por Jakob Nielsen en su artículo “Participation Inequality: Encouraging More Users to Contribute” publicado en 2006 (<[http://www.useit.com/alertbox/participation\\_inequality.html](http://www.useit.com/alertbox/participation_inequality.html)>) se pone de manifiesto, por ejemplo, si comparamos el número de autores que escriben en wikipedia en español, 71343 en marzo de 2012 (<http://stats.wikimedia.org/ES/TablesWikipediaES.htm>), y el número de visitantes en el mismo mes superó los 1000 millones (<<http://stats.wikimedia.org/EN/TablesPageViewsMonthly.htm>>).

<sup>13</sup> Basado en la descripción de la competencia digital en el wiki (<<https://competenciadigital.wikispaces.com/home>>), editado por Boris Mir y otros, 2009.



4. Actuar de forma responsable, segura y cívica.

5. Utilizar y gestionar dispositivos y entornos de trabajo digitales.

Como profesores, suponemos que la generación de los estudiantes que se sientan en nuestras aulas son nativos digitales<sup>14</sup>, en oposición al concepto de inmigrantes digitales, nosotros, sus profesores, que nacimos en un momento en el que este tipo de tecnología no existía; suponemos, pues, que nuestros estudiantes se manejan como pez en el agua por la red, pero suponemos mal, en la gran mayoría de los casos.

Nuestros estudiantes son nativos digitales, sí, pero el mero hecho de haber nacido en un mundo tecnológico, o tecnologizado, no garantiza saber desenvolverse en él adecuadamente, de igual manera que no nacemos sabiendo leer y escribir. Siguiendo con el símil, igual que aprendemos a leer y escribir, necesitamos ser alfabetizados digitalmente.

La práctica nos demuestra que, mientras para actividades relacionadas con el ocio, el aprendizaje del manejo de herramientas o aplicaciones es intuitivo y no requiere apenas instrucción (en todo caso, ejercida por un amigo, hermano..., es decir, un par), cuando llevamos al aula tareas que implican el uso de una herramienta, es el uso de la herramienta en sí lo que más tiempo absorbe a la realización de la actividad y lo que más dificultades crea. Por poner un ejemplo, cuando proponemos a nuestros estudiantes la búsqueda de información sobre un determinado tema en internet lo que se advierte es la desorientación total del estudiante que no sabe por dónde empezar a buscar, *wikipedia* aparte, y no es capaz de jerarquizar, filtrar o tener una actitud crítica ante la información que encuentra.

Sucede entonces que, de igual modo que ocurre en el aprendizaje de la lectoescritura, hay sujetos que se quedan en la fase de “juntar las letras” y garrapatear su nombre pero son incapaces de comprender lo que leen o redactar un escrito. Si a estos se les conoce como analfabetos funcionales, la mayoría de los estudiantes con los que he trabajado en el aula de informática de la Facultad de Lenguas Extranjeras de Tirana son analfabetos digitales funcionales:

- Entregan trabajos de clase escritos en procesadores de texto, sí, pero no saben sacar partido de los correctores ortográficos o de los diccionarios on line; más grave aún, por ser lo más básico: no maquetan adecuadamente sus textos, ni siquiera en cuanto a dar un formato homogéneo o “camuflar” el plagio.

---

<sup>14</sup> Término acuñado por Marck Prensky en el ya lejano 2001 y actualmente bastante criticado.

- Tienen cuenta de correo electrónico y escriben mensajes- de hecho es un medio utilizado por casi todos los profesores para comunicarse con ellos-, pero algunos estudiantes no saben cómo se adjunta un archivo, o desconocen que pueden etiquetar sus mensajes o clasificarlos en distintas carpetas, que pueden hacer envíos de mensajes grupales o, más grave aún, por básico, que el texto del mensaje no se pone en la línea del "asunto";
- Buscan información en *google* para hacer sus trabajos y conocen algunas páginas (*wikipedia*) y herramientas (*google translator* es ahora mismo la aplicación estrella) pero no son críticos con las fuentes que usan, no saben citar y no elaboran la información que extraen.
- En el nivel de expresión lingüística, tal vez el que más nos ataña como profesores de lengua, no saben cambiar de registro ni adaptar su discurso o sus textos a los distintos espacios de comunicación o publicación.

Nadie les ha enseñado.

### **¿Tenemos que enseñar los profesores de lengua "Competencia Digital" en el aula?**

Como profesores de lengua, tenemos que tratar de incidir en aquellos aspectos de la Competencia Digital que estén relacionados con la Competencia Comunicativa.

La Competencia Comunicativa en un entorno Digital (CCD) es la capacidad para comunicarse de manera eficaz y adecuada en este entorno: cuándo hablar (y cuándo no), de qué hablar, con quién, cuándo, en qué ámbito. Es decir, saber los lenguajes propios del entorno, sus características y técnicas, y además saber comportarse socialmente en ellos: trabajar conceptos como comunicación pública, derechos, diferencias entre ámbitos personales, privados y públicos. Y sobre todo, transmitir la idea de que se puede aprender en cualquier lugar y en cualquier momento.

El aula de lenguas es un espacio para la participación activa en estos entornos y en esa "gran conversación" *que existe*, y también para la reflexión sobre nuestras acciones y sobre nuestra identidad.

### **Recapitulando**

Usar las TRIC en el aula, más allá del mapeo de herramientas, conlleva un cambio profundo en el paradigma educativo, un cambio que deje atrás la educación

memorística e incorpore el trabajo colaborativo y el *aprender haciendo*. Si blogs, wikis, redes sociales y demás “parafernalia web 2.0” pueden contribuir a eso, bienvenidas sean.

### **Aplicación práctica: blog, wiki y red social en la clase de Comunicación Turística**

La asignatura de Comunicación Turística es una asignatura del primer año del segundo ciclo en la especialidad de Comunicación Intercultural y Turismo que se imparte este año por primera vez en español en la Facultad de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Tirana.

Durante el curso hemos analizado en clase el proceso de comunicación turística y analizado los factores que intervienen en ella y nos hemos centrado en conocer las características del lenguaje y en la lectura y composición de escritos de diversa índole textual que sirven de vehículo a la comunicación en este ámbito.

En el tratamiento de la expresión escrita en el aula de E/LE hay diversos planteamientos metodológicos: Si el enfoque comunicativo vincula el aprendizaje de la producción escrita con la participación en prácticas reales o verosímiles de comunicación, en el enfoque centrado en el proceso se hace hincapié en el proceso mismo, la composición, y en el desarrollo de las destrezas del aprendiz. Combinando estos dos enfoques volvemos a lo que hemos comentado anteriormente: la motivación de la escritura: hay que escribir con un propósito y tener en cuenta que siempre que escribimos escribimos para alguien.

Así pues, en las prácticas de composición de textos turísticos que hemos realizado a lo largo del curso, hemos hablado de la importancia de plantearse, antes de escribir, determinadas cuestiones: a quién escribes, para qué le escribes, a través de que medio le escribes. Este es el primer paso de la primera de las fases que señala Cassany<sup>15</sup> cuando habla de los procesos cognitivos que se desarrollan durante la composición de un texto escrito: planificar, textualizar y revisar.

Con esta preocupación por buscar tareas de escritura “reales”, y con la tecnología de nuestra parte, que nos permite participar en la “gran conversación”, a las dos profesoras que hemos preparado la asignatura se nos ocurrió proponerles a los estudiantes tres tareas de escritura en internet, con distintos propósitos y publicado en distintos formatos: un *blog*, un *wiki* y una red social.

---

<sup>15</sup> Cassany, Daniel. *Construir la escritura*. Barcelona, Paidós, 1999.

Daniel Jiménez, en su blog personal<sup>16</sup>, delimita dos tendencias en cuanto al diseño de tareas digitales: “Por un lado, las tareas centradas en una herramienta. Por otro lado, las tareas centradas en que los alumnos participen en diferentes plataformas de internet (redes sociales, etc.). En este último grupo, habría tareas destinadas a crear contenido y tareas destinadas a interactuar”. Las tres tareas propuestas a nuestros estudiantes podrían clasificarse en el segundo grupo, el de las tareas de participación, y dentro de este, en el de las tareas destinadas a crear contenido, pero sin desestimar la posible interacción que se podría producir una vez terminada la tarea.

El blog<sup>17</sup> sería la plataforma de publicación de textos elaborados por los estudiantes en los que se describiera lugares de Albania poco conocidos o explorados, atractivos desde el punto de vista turísticos. Después de la lectura y el análisis de artículos extraídos de guías de viaje y otros blogs con similares propósitos proporcionados por el profesor, los estudiantes, en parejas o pequeños grupos, debían seleccionar el objetivo turístico de su interés y redactar el artículo siguiendo unas pautas en cuanto al contenido:

- 1) Nombre de la zona elegida (opcional la creación de un eslogan turístico)
- 2) Introducción (breve descripción de la zona)
- 3) Principales puntos / atracciones / actividades de interés
- 4) Cómo llegar
- 5) Dónde alojarse
- 6) Gastronomía
- 7) Consejos / Recomendaciones

En cuanto a la evaluación de la tarea, se apuntaba lo siguiente: “se valorará el esfuerzo del alumno en la búsqueda de información de la zona elegida; la utilidad de la misma para el potencial turista así como la originalidad y creatividad en la realización del trabajo”, recordando además que el texto tendría una dimensión pública, estando en la red al alcance de cualquier lector que llegase al blog, interesado en Albania.

El wiki<sup>18</sup> sería la plataforma de publicación de un glosario de términos específicos del lenguaje turístico, en el que los términos se definirían según una plantilla en la que se contemplaban los siguientes puntos: definición, ejemplo de uso, sinónimos,

---

<sup>16</sup> Jiménez, Daniel. “Tareas digitales: comentarios” [en línea] <<http://www.algarabias.com/blog/?p=6403>> 14.03.2012 [consulta: 20.03.2012].

<sup>17</sup> Puede visitarse aquí <http://turismoalbania.wordpress.com/>

<sup>18</sup> Se puede ver aquí <http://wikidiccionario-turistico.wikispaces.com/>

ámbito<sup>19</sup> y “en albanés”. y se trabajarían a partir de un modelo proporcionado por el profesor. Además de los puntos establecidos, los estudiantes debían completar la entrada asignada añadiendo información sobre el origen del término, características específicas, algo de historia o de contexto, ejemplos concretos que sirvieran para ilustrarlo, comparaciones con otros términos similares, datos curiosos...

Las pautas sobre el modo de búsqueda, selección y elaboración de la información extraída de internet se publicaron en una de las páginas del wiki<sup>20</sup>. El trabajo de los estudiantes era monitorizado por el profesor, que hacía el seguimiento y evaluación de cada término editado, señalando errores y aportando sugerencias para mejorar los textos.

Un aspecto interesante del trabajo con el wiki es que todo el proceso de composición puede verse y las distintas versiones de una misma página pueden compararse para observar su evolución: qué se ha añadido, qué se ha suprimido, qué se ha ampliado o rectificado.

En cuanto a la red social especializada en temas turísticos, se escogió la plataforma *mimaleta.com*. En ella sus miembros aconsejan sobre lugares que visitar, dónde comer, qué hacer de las ciudades del mundo que visitan. Sus impulsores presentan esta red como un portal para viajeros- remarcando la diferencia entre viajero y turista- y en que la información se transmite sin intermediarios ni intereses comerciales, de viajero a viajero. La tarea consistiría en aportar contenido en español sobre la ciudad de Tirana<sup>21</sup>.

### **Algunos aciertos de las tres tareas**

- La dimensión de escritura pública: los textos que se producen no son simplemente un deber que sólo ve el profesor. el estudiante siente cierta responsabilidad sobre lo que se escribe, que se traduce, por una parte, en la motivación y por otra en el esfuerzo y la atención sobre la forma y el contenido.
- La utilidad de lo escrito: los estudiantes sienten que están aportando contenido a la red, generando contenido para la red sobre Albania en español (con la esperanza de que tal vez a alguien le servirá).

---

<sup>19</sup> A escoger entre los 4 ámbitos de los que se señalan en Calví, María Victoria. *Lengua y comunicación en el español del turismo*. Madrid. ArcoLibros, 2006: el viaje y los seguros; el alojamiento; la gastronomía y el ocio.

<sup>20</sup> <http://wikidiccionario-turistico.wikispaces.com/Instrucciones>

<sup>21</sup> Los textos escritos por los estudiantes pueden leerse aquí: <http://wikidiccionario-turistico.wikispaces.com/Recomendaciones+para+viajes+sobre+la+ciudad+de+Tirana>

## Algunos tropiezos

- Los estudiantes, supuestos “nativos digitales”, están en facebook, tienen teléfonos inteligentes, etc., es decir, en su vida cotidiana desarrollan destrezas tecnológicas asociadas a las redes sociales y que no han aprendido en el aula, sino en su ocio digital; sin embargo “no saben” usar las herramientas digitales para su trabajo académico. Importancia de usar la información encontrada en internet de manera crítica.
- La mayoría de los textos de los estudiantes, sobre todo los destinados al Glosario de términos turísticos, son un refrito de diversas páginas web, sin citar y sin reelaborar. Frente al “copiar y pegar” indiscriminado se insiste en la importancia de aprender a citar, de seleccionar sólo lo relevante y de parafrasear.

Todos estos tropiezos confirman lo que decíamos anteriormente sobre la importancia de la alfabetización digital como pieza para el desarrollo de una competencia comunicativa digital plena.

## Algunas diferencias

- Dinámicas de trabajo y evaluación:
  - Los artículos del blog se trabajaron en casa, en parejas o de forma individual. Los estudiantes enviaban al profesor sus textos, primero en una versión borrador y más adelante, siguiendo las sugerencias y correcciones hechas, en su versión definitiva. Toda la parte técnica de la publicación, la edición de los textos, las inserción de fotografías, etc, corrió a cargo del profesor. El blog se planteó como una tarea final del curso. Era una tarea que puntuaba para la nota final.
  - El glosario de términos del turismo se trabajó en el wiki de forma individual durante varias sesiones en el aula de informática de la facultad y, una vez dominada la herramienta, se debía finalizar fuera del aula, como tarea de casa. Esta actividad también puntuaba en la nota final.
  - Los textos al estilo de la red *mimaleta.com* se trabajaron en el aula, en dos sesiones de clase, siguiendo estos pasos: Trabajo en grupo: análisis de textos ya publicados sobre otras ciudades, lluvia de ideas sobre lugares reseñables de la ciudad de Tirana y consenso sobre el tipo de contenido que debía incluirse en cada microartículo. Trabajo individual: redacción. Trabajo en grupo: corrección (ortográfica y de estilo) de algunos de los textos. Tras esta corrección colectiva, los estudiantes podían hacer una última revisión

de sus textos. La publicación de los mismos durante las horas de clase no estaba prevista y no era obligatoria.

### **Resultados de las tareas**

El wiki: una experiencia fallida. La aparente sencillez de la tarea se reveló en la práctica de cada estudiante como un completo desastre, salvo honrosas excepciones. Muchas de las palabras del glosario quedaron sin definir, o fueron definidas de forma incompleta. No se siguieron las pautas de edición de los textos (formatos homogéneos, normas de citación, etc) ni se produjeron apenas textos propios.

Los estudiantes achacaron los malos resultados de la actividad a las dificultades en el manejo de la herramienta (infundadas, pues el funcionamiento de un wiki es como el de un procesador de texto normal). Tras una valoración de la experiencia, pienso que uno de los factores que explican el fracaso fue, curiosamente, algo que en su momento valoré de forma positiva. Cada vez que en el texto publicado en un wiki se introduce un cambio se puede comparar con la versión anterior, de manera que se puede observar el proceso de escritura de forma minuciosa. De este modo, tras las sesiones de trabajo en el glosario dediqué bastantes horas a monitorizar los escritos de cada estudiante, haciendo sugerencias y correcciones. Sospecho que ese nivel de control tan exhaustivo, que a su vez era una dinámica relativamente nueva para los estudiantes, acostumbrados a no recibir *feedback* de los trabajos académicos que entregan a sus profesores, y el nivel de exigencia formal fueron algunos de los elementos desmotivadores que explican los malos resultados de la experiencia.

El blog: una experiencia incompleta. De nuevo considero que la rigidez de la tarea anuló la motivación de la mayoría de los estudiantes a la hora de afrontar con éxito los objetivos propuestos por el profesor. A esto se sumó que el todo lo relativo a la edición del blog era responsabilidad del profesor y que, de este modo, la actividad no dejaba de ser un ejercicio de composición tradicional en la que no supimos explotar la vena que la herramienta 2.0 podía proporcionar. Ni siquiera conseguimos que los propios estudiantes dejaran comentarios en los *post* escritos por sus compañeros. a pesar de esto, muchos de los textos publicados han logrado el objetivo inicial de proporcionar contenido en español sobre Albania.

La red social Mimaleta.com: una experiencia muy positiva. Curiosamente la tarea menos *tarea* fue la que mejor acogida tuvo entre los estudiantes. Fueron ellos los que se registraron en la red social y publicaron sus textos, escogieron las fotos que

ilustrarían sus sugerencias y compartieron su trabajo en el grupo de facebook de los estudiantes de español de la Universidad de Tirana. La tarea que no contaba para la nota final fue la que, finalmente, mejores resultados tuvo.

### **Conclusiones**

Usemos en nuestro provecho todo aquello que sirva para facilitar aprendizaje significativo, el aprendizaje autónomo pero acompañado, las experiencias entre iguales, proporcionemos ocasiones de práctica cercanas a intereses y necesidades de los alumnos y que tengan significado fuera del aula. Ampliemos el radio de acción de lo que se hace en clase. Y para eso, explotemos didácticamente las TRIC. Están ahí y tienen cada vez más presencia y más importancia en la vida cotidiana.



# LA VALUTAZIONE E L' AUTOVALUTAZIONE DELLA PERFORMANCE NELLA LINGUA C(QCE): MODALITÀ EFFICIENTI PER UN FEEDBACK CONTINUO

Ela Vasi

Departamento de Italiano

*Universidad de Tirana/Albania*

---

## **Alla ricerca di una nuova concezione della valutazione**

Il problema della valutazione e dell' autovalutazione nel processo di insegnamento-apprendimento della Lingua Straniera mi ha spinto più di una volta ad osservare con maggiore attenzione la realtà di classe per delle ragioni che questo prestigioso Evento mi dà l' occasione di esporre e quindi di accogliere volentieri ogni opinione dei colleghi, sia nell' interesse di un dibattito ampio in questo ambito che a vantaggio di un totale miglioramento del lavoro da parte di docenti e di studenti. I curricula universitari riaggiornati secondo la Convenzione di Bologna di questa Facoltà mirano ad una formazione completa in Lingua C che passa dai livelli elementari a quelli più avanzati (*Quadro Comune Europeo di riferimento per le Lingue*)<sup>1</sup>.

Questa nuova dimensione nella formazione generale linguistica dei nostri studenti ci pone davanti delle sfide non facilmente superabili. Solo alla fine di un modulo riusciamo spesso a constatare che non tutto è andato come era previsto, che abbiamo incontrato varie difficoltà nonostante l' impegno e la grande fatica di tutti quanti. Alcuni di noi vorrebbero riconsiderare tutto, altri si rassegnerebbero soprattutto se la situazione è scoraggiante e si verifica ripetutamente nei vari gruppi. In questa direzione ho voluto indagare e per esperienza personale mi riesce difficile accettare la posizione fallimentare di fronte a una situazione di cui accennavo poc' anzi. L' insegnamento e l' apprendimento si muovono sulla stessa direzione per il raggiungimento delle stesse finalità per cui assumono un' importanza alla pari. Preferisco partire da questa posizione per effettuare un' analisi di ogni tappa del percorso didattico e cercare di capire in cosa consistono

---

<sup>1</sup> Consiglio d'Europa, *Quadro Comune Europeo di riferimento per le Lingue*, Scuola S.p.A. Milano La Nuova Italia-Oxford, 2002.

le difficoltà incontrate che hanno reso le mie sfide ogni tanto particolarmente difficili.

In questo intervento ho messo nel focus della mia analisi, come del resto risulta anche dal titolo, la valutazione e l'autovalutazione come direttamente collegate con le prestazioni del docente e le prestazioni dello studente nel processo dell'insegnamento e dell'apprendimento della LS, nel nostro/mio caso concreto è quello della Lingua C. A tale proposito mi sono posta da tempo delle domande: Quanto siamo diversi dai nostri prof nelle cose che facciamo? Diamo forse il giusto peso al bisogno di conoscere ogni membro del gruppo di classe e come faremo per personalizzare un percorso didattico per loro? Conoscere i fattori esterni ed interni aiuta il docente a rendersi conto delle criticità della sua impresa ed a ridefinirsi i percorsi didattici per una migliore efficienza in riferimento alla specificità dell'argomento da affrontare?

Siamo sicuri di saper valutare bene gli altri (gli studenti) e noi stessi? Gli studenti, che spesso esprimono i loro giudizi sulla nostra prestazione nell'insegnamento, sanno autovalutarsi (farsi un'idea sulla loro prestazione)? Se lo fanno, quanto incide sul miglioramento della padronanza della lingua perché questa sia quanto più motivante e più durevole? È indispensabile un impiego coordinato di valutazione ed autovalutazione per una migliore performance sia del docente che dello studente? La valutazione e l'autovalutazione assicurano un feedback continuo? Quali tecniche e quanto valgono per una valutazione ed una autovalutazione affidabili?

### **La valutazione: tradizione e nuovi tipi di valutazione**

L'impressione che ho avuto alla fine di un corso di Lingua C è che gli studenti, nella loro maggior parte, si aspettano solo un "verdetto finale" per liberarsi di quel modulo o di quella disciplina. Tanto è radicata la tradizione in loro che ancora stentano a credere che oggi valutare deve significare una procedura completamente nuova. La valutazione non può essere compiuta in un momento distaccato dall'attività didattica. Teniamo presente che l'unità didattica, in effetti, si articola nella fusione organica dei suoi sei momenti, tra cui la valutazione è compresente affiancando ogni tappa del processo didattico. Lo scopo della valutazione oggi non può più costituire semplicemente un giudizio sulla prestazione dello studente per mezzo di una votazione numerica oppure con una votazione verbale intermedia, e neanche essere un verdetto finale che si basa sulla media ricavata da una somma aritmetica dei voti conseguiti durante l'anno accademico integrata spesso da un'impressione su un dato soggetto.

La valutazione tradizionale presume il dare un giudizio sulla prestazione scritta o parlata o tutt`e due insieme dello studente, non riuscendo comunque a superare mai la soggettività con cui essa si esprime considerando lo studente quale unico responsabile del successo o/e dell`insuccesso dell`apprendimento<sup>2</sup>. Tradizionalmente siamo stati più interessati ai risultati finali. Alla fine del corso, tutto si misura con i risultati di ogni singolo studente e inoltre dal gruppo intero degli studenti. Questo è stato e così è rimasto il sistema-scuola a lungo andare. Se le cose stanno così, allora dovremo dire che i numeri (voti) non sempre contano, soprattutto nel nostro caso! Apparentemente sembra ci sia una netta contraddizione tra quello che tutti abbiamo ereditato dal passato e le nuove tendenze a cui si aspira per uscirne da una sorta di inerzia generale che ha colto oggi tutto il sistema scolastico. Inoltre, non tutto è riconducibile alla sola necessità di adottare indispensabilmente le nuove tecniche di valutazione. La valutazione ne è soltanto una concomitante che richiederebbe un`analisi piuttosto ampia e sicuramente non potremo esaurire in questa sede. E le tecniche didattiche adoperate? La valutazione tradizionale non ha avuto un qualche collegamento o influenza sulle scelte e neanche sembra possa indurre a pensare su come fare per migliorare l`insegnamento. Ma non solo questo, in pratica si segnala pure una notevole visibilità per quanto riguarda i risultati di ogni singolo soggetto, cosa che ha comportato non raramente seri problemi a livello psicoaffettivo tra i soggetti e la disciplina, nonostante abbiano una età adulta. Dunque ci troviamo in un contesto richiede una immediata ristrutturazione in vista delle nuove e più aggiornate tecniche di valutazione, considerando la possibilità di rivisitare nel contempo i vari curricoli e l`unificazione delle modalità di insegnamento e di apprendimento in un ambito più vasto, nella correlazione con le altre discipline. In altre parole, voglio dire che se i nostri studenti sono demotivati, sono svogliati e privi di ogni `grinta` e obiettivo di studio, tutto sta nella necessità di un ripensamento totale per l`adozione di nuove modalità e tecniche a seconda delle peculiarità e delle esigenze di loro.

Nel mio lavoro di docente con i gruppi di studenti albanesi della Facoltà delle Lingue dell`UT a quail insegno Lingua Straniera (Italiana) C e Lingua Latina (per una una formazione di base), ho avuto modo di accumulare non poca esperienza, nonché di diagnosticare molte situazioni createsi nel corso dell`insegnamento. Per la loro stessa specificità che caratterizza sia la Lingua Italiana che la Lingua Latina, l`atteggiamento degli studenti risulta diverso a seconda della disciplina in questione. Sembrano più motivati in Italiano e di meno lo sono nello studio del

---

<sup>2</sup> Mazzotta, P. *Didattica delle lingue straniere nella scuola di base*. Milano, Guerini Studio, 2001.

Latino, il che ha fatto scattare in me l'interesse di un approfondimento per conoscere ed interpretare le cause che condizionano determinati atteggiamenti e inoltre quanto incidono le strategie di valutazione sulle prestazioni del docente e degli studenti. Una volta evidenziate le cause, certo che potremo regolarci le modalità di lavoro per riempire quelle lacune incolmabili nelle condizioni in cui svolgiamo la nostra opera.

### **Elementi che assicurano un clima favorevole alla verifica e valutazione**

Ho considerato utilissimo un esame dei fattori esterni ed interni di cui è riconosciuta l'importanza per il raggiungimento degli obiettivi didattici<sup>3</sup>. L'ignoranza dell'esistenza di determinati fattori da parte del docente ci spinge a delle conclusioni incerte e fuorvianti che invece di aiutare e motivare maggiormente i nostri ragazzi, li demotivano sempre di più e li fanno assumere atteggiamenti apparentemente "inspiegabili" e conseguire risultati improbabili che deludono le aspettative di tutti. Un contesto come il nostro, nell'aula dell'università, mi fa pensare che la mia prestazione e quella dei miei studenti sarà tanto migliore quanto più avremo assicurato al completo i fattori interni ed esterni indispensabili per un buon insegnamento e apprendimento delle Lingue. Perché la situazione non è assolutamente una delle migliori, soprattutto quando si tratta di studiare una LS fuori dal paese dei nativi, che si tratti di una Lingua C che praticamente è una LS2, e dopo, figuriamoci quando si tratta del Latino, considerata già una lingua "morta".

Una ottimale condizione di fattori esterni ed interni garantirebbe senza alcun dubbio una valutazione certa e veritiera sia del percorso che della prestazione e della padronanza della disciplina in questione. Allora, quanto siamo in grado di fornire un input, dunque una quantità, una frequenza di strutture, una completezza e autenticità di lingua straniera in aula? Se veramente e con tanto sforzo riusciamo a offrire gran parte di questo, manchiamo veramente nell'assicurare una frequente e continua interazione tra gli interlocutori parlanti, nel mio caso, in italiano. I nostri docenti di Lingua Italiana non sono di madrelingua italiana, tranne un lettore che è stato sempre impegnato con i corsi di Italiano Lingua B. Pur essendo vero padrone e di farne un uso perfetto dell'Italiano, un docente di madrelingua Albanese difficilmente mette a interloquire i propri studenti tra loro, che sono per altro tutti albanesi. Utili iniziative, che richiedono una larga partecipazione dei vari gruppi di diversa provenienza sociale e culturale, il caso delle conferenze, dei seminari, dei congressi, come questo del Dipartimento della Lingua Spagnola, sarebbero da

---

<sup>3</sup> Krashen, S. *Some issues relating to the Monitor Model*. Washington.1977 e Krashen, S. *The input hypothesis*. London, Longman, 1985.

annoverare tra i fattori esterni di enorme interesse. A questo punto però bisogna fare molta attenzione a selezionare argomenti che destino l'interesse dei ragazzi e invitino loro a partecipare attivamente. Non di rado, quando partecipano, i nostri ragazzi, per colpa di chi ha organizzato l'evento, restano come emarginati perché nessuno ha pensato per tempo ed intelligentemente a coinvolgerli ed a lanciargli delle sfide.

Quando si tratta di ragazzi adulti, come del resto sono i nostri studenti, si ha apprendimento e non acquisizione delle LS, perché quello che succede in aula e fuori, è un processo rivolto alla forma linguistica, non è un fenomeno spontaneo. Questo è molto evidente nel caso dell'apprendimento del Latino in cui trovo riconfermata l'ipotesi che considera l'apprendimento e l'acquisizione quali entità differenti appartenenti a due realtà diverse, ma non tanto nel caso delle lingue cosiddette moderne, in cui il passaggio dalla modalità di apprendimento a quella di acquisizione è assai verificabile in fasi avanzate di padronanza della LS. Teniamo presente il caso in cui da un input comprensibile, non accompagnato dalle regole, avvenga l'acquisizione pure in soggetti senza una particolare formazione linguistica. Ma questo fatto non sarà per questa volta sottoposto alla mia analisi.

Ritorniamo quindi sugli altri fattori interni. Tutti sono ugualmente importanti: il monitor che in età adulta è particolarmente attivo sull'elaborazione del materiale linguistico appreso potrà aiutarci a fare le nostre scelte più razionali, l'ordine naturale delle regole nella LS, che nel caso degli studenti non viene osservato come è generalmente fanno i ragazzi minori, non dovrebbe influenzarci e farci cadere nella trappola dell'incertezza. Non sono pochi i casi in cui noi docenti ci sbagliamo nel valutare una performance partendo da una verifica dell'esattezza delle regole, pur essendoci stato comunicato un significato ben strutturato da parte del soggetto. Nel caso di una Lingua C, le interferenze tra lingua e lingua sono ovvie, è un fatto naturale constatare una non osservanza della regola per lo più quando si è appena partiti. Nulla di male. Quando ho aumentato l'input di lingua straniera a dimensione del gruppo con cui ho avuto a che fare, pur superando di un poco il loro livello di padronanza, ho notato un immediato e graduale aumento del livello di apprendimento e della prestazione dei singoli soggetti. Nel caso dell'insegnamento della Lingua Latina, pare evidente che la qualità di apprendimento dipenda parecchio anche dal sentimento di attaccamento o non che i ragazzi avrebbero per questa lingua. Questa ipotesi l'ho vista riconfermata personalmente dall'incremento considerevole degli studenti che preferiscono lo spagnolo in questi ultimi anni, all'italiano o alle altre lingue, che fino a poco tempo fa erano tra le più studiate in Albania. Il che posso spiegarlo da una simpatia condensata da parecchi anni e sfogata all'occasione dell'inaugurazione del Dipartimento della Lingua

Spagnola nella nostra Facoltà. La loro è definibile più come motivazione intrinseca legata a fattori culturali che una motivazione estrinseca o strumentale. Un fatto interessante che ho notato è quello che la motivazione varia di gruppo in gruppo e poi se nel caso dell'Italiano potrebbe anche essere di tipo strumentale legata a interessi di una futura occupazione, per quanto riguarda il latino, i ragazzi sono motivati soltanto al raggiungimento di un risultato positivo finale. Dopo la motivazione purtroppo muore. Questo atteggiamento rende più faticosa l'adozione delle nuove tecniche di valutazione che interesserebbero un lungo periodo di esercitazione con la lingua straniera. Comunque di questo ne ripareremo ancora più avanti.

Poco ci occupiamo in effetti ad indagare se tra gli studenti ci siano quelli che potremo considerare nati per apprendere le lingue e la capacità innata di alcuni qui si mescola con la facilità naturale che gli albanesi in genere hanno per imparare velocemente le lingue, grazie anche al sistema fonico e fonologico che la Lingua Albanese possiede. Dietro all'attitudine potrebbe esserci spesso un attento percorso di formazione linguistica generale già dall'età prescolastica. Il che dimostra il possesso di una base consistente di partenza e di passaggio sicuro da una lingua all'altra. Inoltre, gli studenti ci arrivano da diverse scuole, diversa è la loro provenienza sociale e culturale come lo sono i loro stili cognitivi. Ognuno si porta dietro nel proprio zainetto un'esperienza scolastica che si vede successivamente confrontata con quella nuova che incontra nell'aula universitaria e per l'appunto nel laboratorio della lingua straniera. I ragazzi impiegano vari stili per apprendere, i quali vanno attivati ed orientati a seconda dell'attività da svolgere. Altri fattori interni di rilievo da considerare per la nostra attività sono le strategie d'apprendimento e l'età che condizionano seppur fino a un certo punto il raggiungimento degli obiettivi didattici prestabiliti. Il mio lavoro è iniziato qui. Senza una diagnosi della situazione in cui mi trovavo, senza una attenta analisi del profilo di ciascun soggetto del gruppo non avrei potuto interpretare i risultati ottenuti passo dopo passo, non mi sarei accorta dei motivi che accelerano e dei motivi che rallentano spesso da portarlo in fallimento il nostro sforzo.

Con questa ottica di vedere le cose vi riporto un esempio che consiste nella distinzione tra un certo tipo di prestazione ed un altro in riferimento al contenuto e di conseguenza in riferimento al tipo di motivazione che i ragazzi hanno in ambito di una data disciplina. Quando si tratta di volergli insegnare il Latino, ai più mancano tanti di quegli elementi indispensabili di cui accennavo poco sopra. La loro motivazione strumentale non esiste, tranne che in alcuni, dunque dovrei essere lungi dal credere che i ritmi di apprendimento saranno simili a quelli dell'apprendimento dell'Italiano Lingua C. Come accennavo prima c'è stato tutto

da riconsiderare nel mio operato, ma io questa volta riporto la mia esperienza per un indispensabile introduzione dei nuovi concetti di valutazione e delle nuove tecniche adoperate per garantire un feedback continuo e credibile.

Il mio primo intervento dopo pochi anni di lavoro con questi gruppi è consistito nel presentargli che a livello universitario per una serie di ragioni si lavorerebbe diversamente dal come loro avevano fatto al livello preuniversitario, conscia delle difficoltà che mi sarebbero capitate subito. I miei studenti hanno trovato un diverso modo di concepire l'ora di lezione in lingua straniera e si sono resi conto che questa valeva per me come del resto valeva moltissimo anche per loro.

Oggi la verifica e la valutazione vanno visti come due momenti interconnessi dello stesso processo. Solo così mi garantiscono un miglioramento degli interventi, e un concepimento dei traguardi formativi prestabiliti. Questo concetto della valutazione mi procura un feedback ambivalente per me e per il gruppo di classe. Il risultato, il miglioramento della performance nell'insegnamento e nell'apprendimento è lineare e senza momenti di trasformazioni radicali delle tecniche attuate. Alla base del concetto dell'unità didattica ci sta l'estensione di ogni momento per tutta la durata dello svolgimento di essa ed operando con quest'idea di valutazione nella sua relazione diretta con una verifica continua, mi sono assicurata costantemente una raccolta di dati sulla mia prestazione ma anche su quella della classe in riferimento agli obiettivi, ai contenuti e soprattutto ai comportamenti, sia di quelli verbali, non verbali, spontanei oppure intenzionalmente stimolati. Per il docente è più facile poter interpretare le informazioni raccolte sui soggetti e giudicare la validità del proprio percorso e dei criteri che hanno guidato l'azione didattica al livello formativo, educativo e organizzativo.

A mio avviso il processo di verifica e valutazione deve fungere da base per una accurata progettazione formativa sia quando si tratta di ogni singolo studente che quando si tratta di dover decidere cosa mettere e cosa no in un programma curricolare. Quasi sempre è successo, che ignorando essenzialmente il progresso raggiunto ma non solo, ci siamo messi a redarre piani di studio e programmi curricolari ambiziosi ma che mai sono stati realizzati, perché evidentemente impossibili. Riconoscendo il valore del processo di verifica e valutazione nella loro funzione specifica didattica mi sono messa a conoscere prima ed ad attuare successivamente dopo le differenti modalità di accertamento a seconda della loro natura e delle loro finalità in momenti diversi della mia attività didattica in aula. La partecipazione degli studenti dei corsi che seguo è stato di notevole aiuto per arrivare a delle conclusioni sulla possibilità di realizzare le mie intenzioni come per la attendibilità delle nuove tecniche.

## **Applicazioni efficienti di tecniche di verifica e valutazione**

All` inizio dell` anno ho applicato, con il mio gruppo, il tipo di valutazione diagnostica e questa esperienza mi è servita per orientare le mie decisioni riguardanti la programmazione curricolare e le scelte didattiche. Questo tipo di valutazione deve consistere in un giudizio preliminare sul profilo di ogni singolo studente ma anche dell` intero corso. I nostri studenti sono di provenienza sociale e culturale molto varia. Ci sono tra quelli che vantano una formazione alquanto completa al livello di scolarizzazione preuniversitaria per quanto riguarda la formazione linguistica generale, ma anche quella in determinate lingue straniere. Così lo è stato anche per il loro stile di apprendimento che spesso mi risultava spesso confuso e incerto. La valutazione diagnostica sempre ti potrà fornire informazioni sull` incidenza delle variabili soggettive ed oggettive dell` apprendimento cosa che mi ritornerà utile per il mio progetto di ulterior miglioramento degli interventi. Uno degli scopi per cui ho adottato questa tecnica, memore di alcuni momenti alquanto incerti che avevo trascorso nell` anno precedente, è stato quello di una prima acquisizione di dati riguardanti la formazione generale di ciascuno nonché la formazione specifica.

Con il corso di Lingua Latina ho acquisito dei dati scoraggianti per quanto riguarda la loro storia scolastica che non aveva assicurato loro nessuna formazione seppur elementare in lingua latina, tranne qualche autore latino che loro avevano studiato superficialmente e di passaggio. Non molto buona neanche la loro formazione generale preuniversitaria. Di provenienza dai ceti sociali medi o rurali, loro non mi hanno dimostrato di avere qualche interesse per la Lingua e la Cultura Latina. Ho capito di trovarmi davanti a un gruppo con livello di motivazione quasi zero diversamente definite strumentale a breve termine. Un po` diversa mi è risultata la situazione del gruppo di Lingua Italiana Lingua C. Stessa provenienza sociale e familiare, ma con una formazione più solida in Lingua e Cultura Italiana con delle conoscenze di livello A1 avanzato. Loro sembrano più motivati purché si noti facilmente una motivazione strumentale e non di altro tipo, tranne qualcuno che intende veramente incamminarsi sulla strada del consolidamento delle proprie conoscenze sulle lingue.

Questa modalità di diagnosi l` ho applicata anche con il gruppo al secondo anno dell` università, ed era la prima volta che facevo una lezione con loro e siamo andati avanti per un intero semestre. Ho raccolto ancora altri dati in riferimento, questa volta, all` anno precedente. Come ho fatto per valutare o meglio diagnosticare i miei gruppi? Per il tramite di osservazione diretta del comportamento nel gioco di interazione in aula, adottando ogni tanto efficienti prove di verifica.



Considerando questa una fase preparatoria o se vogliamo introduttiva al corso l'ho percepita utile perché mi rendeva possibile sincerarmi della reale situazione del mio gruppo per avviarci su un percorso d'apprendimento da intraprendere e per meglio adattare il tipo delle attività e costruire un itinerario formativo personalizzato.

Un'attività che mi ha fornito di continuo un feedback assai valido è stato il tipo di valutazione formativa che l'ho applicata nel corso dell'apprendimento. Questa mi ha aggiornato sull'efficacia delle modalità didattiche da me adottate. I dati ricavati dalla valutazione formativa servono a aggiustare l'itinerario formativo nella sua totalità. Così senza troppe perplessità ho precisato e personalizzato alcune tecniche di rinforzo e di recupero perché il percorso divenisse congeniale ai bisogni, ai ritmi ed agli stili dell'apprendimento. Non è stato sostanzialmente diverso decidermi cosa fare inoltre con gli altri gruppi del primo anno di Lingua C e di Lingua Latina alla fase conclusiva di ogni singola UD. La valutazione formativa mi consente sempre di effettuare un controllo sistematico del raggiungimento degli obiettivi intermedi e finali. Comunque il tipo di valutazione formativa possiamo considerarla come conclusiva globale ogni volta che chiudiamo con una UD, oppure la possiamo considerare diagnostica perché il gruppo si prepara per iniziare un'unità successive. Sostanzialmente il vero senso di un controllo sistematico sta nella garanzia di oggettività della raccolta dei dati sulla prestazione dei soggetti. La valutazione formativa va oltre, essa ci aiuta a superare manifestazioni che pregiudicano le capacità effettive degli studenti e che causano non raramente una opinione erronea sul loro conto. Ci aiuta a superare alcuni atteggiamenti di pregiudizio nei confronti delle aspettative per certi ragazzi o di una nostra scelta che abbiamo attivato e che pur non stia andando bene, continuiamo a credere che siamo sulla buona strada.

Un'altra valutazione che adatterò alla fine di quest'anno accademico con i corsi di Lingua C e quelli che fanno Lingua Latina è il tipo di valutazione sommativa. La valutazione sommativa va considerata come un giudizio finale complessivo sull'intero percorso didattico. Come tale aiuta a fare un bilancio di tutto quanto siamo riusciti a realizzare in riferimento a quanto all'inizio avevamo programmato. Tutti noi docenti alla fine del corso vorremmo capire cosa ha funzionato e in cosa abbiamo fallito. Una valutazione finale sommativa ci darebbe una visione globale del processo didattico, dei risultati raggiunti, considerando pure i fattori che in un modo o nell'altro svolgono un ruolo nell'apprendimento di cui ne abbiamo parlato sopra. Con una modalità così mi aspetto di capire l'efficacia dei contenuti, delle tecniche e delle attività, in altre parole l'efficacia del percorso didattico che avevo preferito seguire. Gli obiettivi prestabiliti sono stati quelli giusti o bisogna ridimensionare qualcosa, le nostre scelte sono state valide o bisogna rivedere e

migliorare ulteriormente. Tutto questo lo potremo conoscere proprio dai risultati della valutazione finale e sommativa.

Per nostra esperienza sappiamo bene che le conoscenze vere sono quelle che durano, nemmeno le lingue straniere ne farebbero eccezione, anzi, una continuità di tali conoscenze significa molto per la buona riuscita di un corso in questo ambito. Lo studio di LS se fatto seriamente richiede un impegno che dura parecchi anni. Così le conoscenze di anno in anno aumentano e nello stesso tempo non solo dovranno collegarsi tra loro ma anche durare il più al lungo possibile, altrimenti che senso avrebbe impadronirsi di una LS e poterla usare per comunicare con gli altri parlanti questa lingua. Il docente, da quando chiude con un anno accademico dovrebbe già pensare all'anno prossimo, agli obiettivi ed ai contenuti da dare. Ma prima avrebbe bisogno di diagnosticare il vero profitto di Lingua dopo un certo periodo di distacco previsto anche dalle norme che regolano il funzionamento della scuola in generale. Una pratica di valutazione chiamata follow up rende possibile raccogliere informazioni importanti sulle conoscenze apprese od acquisite che sono rimaste solide ancora dopo alcuni mesi ed indispensabili per proseguire con successo al raggiungimento degli altri livelli di conoscenza oppure padronanza. La tecnica di valutazione chiamata follow up si potrà applicare quando il docente reputa sia il momento opportuno, generalmente all'inizio di un modulo. Sia per il momento quando questa tecnica viene attuata che per le informazioni che questa assicura al docente, con la valutazione follow up possiamo diagnosticare le conoscenze dei nostri studenti e nel frattempo comprendere il vero progresso che hanno realizzato.

### **Valutazione e autovalutazione: due tecniche correlate per un feedback continuo**

Dalle finalità di questi tipi di attività valutative ci rendiamo conto come loro sono complementari e come tali vanno attuate a seconda della loro natura nei vari momenti dell'insegnamento ed apprendimento per offrirci una informazione credibile e leggibile in più direzioni. L'insegnamento e l'apprendimento sono un processo che presume essere costantemente controllato e verificato per adattare tecniche e modalità alle esigenze, per garantire un andamento progressivo verso gli obiettivi del programma. Solo se vengono attuate secondo un preciso ordine, affidandoci alla spontaneità della nostra inventiva, le attività valutative veramente offriranno un enorme aiuto a noi ed ai nostri studenti per migliorare la prestazione rispettivamente nell'insegnamento e nell'apprendimento. Riuscire a gestire queste procedure richiede una profonda conoscenza dei loro contenuti, del loro

funzionamento nonché delle finalità per cui esse vengono applicate. È importante intanto spiegare, sin dall'inizio, agli studenti che le attività valutative sono una tappa indispensabile del programma e che loro dovranno comprendere bene il loro funzionamento e il motivo per cui vengono applicate. Il processo valutativo va "a spirale", ogni attività a scopo valutativo e di verifica ingloba e dipende dalle altre, i singoli risultati diventano input per determinare quali attività didattiche seguiranno.

Vista l'importanza di una verifica continua ed attenta della situazione e dei progressi conseguiti, potremo proporre la necessità di un'applicazione combinata delle tecniche di valutazione a cui verranno sottoposti i nostri studenti con le tecniche di autovalutazione e di autoverifica che potremo fornire loro da applicare sotto la nostra guida o autonomamente a seconda del caso.

Mi ritornano utili tutte quelle strategie che mi hanno fatto conservare una comunicazione diretta ed umana con i ragazzi. Intendo dire che la provocazione che loro hanno avuto nel sottoporsi a queste tecniche è stata solo positiva. Stiamo attenti, la positività è una caratteristica che spesso, presi dal lavoro e impegnati fortemente per raggiungere gli obiettivi, ci sfugge e ogni volta che essa viene meno, minori e discutibili saranno i risultati ottenuti. Come del resto ho scritto nei paragrafi precedenti, è utile spiegare ai soggetti le intenzioni per cui vogliamo, ripetutamente e integrando le parti di un solo insieme che è l'ora di lezione, verificare, e che questa verifica avrà senso solo se loro partecipano attivamente cercando di esporre nell'interazione, senza inibizioni e sentendosi a loro agio, tutto quanto abbiano appreso.

Per quanto riguarda i contenuti che adoperiamo per le verifiche, questi dovranno essere chiari, diretti, per evitare che le risposte siano incerte, poco chiare e non diano una indicazione credibile sul fatto che abbiamo voluto controllare e valutarne "la consistenza". Quando si tratta di interrogare, a seconda del tempo e del tipo di verifica e valutazione che intendo effettuare, proporrei delle domande semplici e mirate su degli argomenti legati alla tematica che abbiamo affrontato. Per il tipo di valutazione diagnostica che del resto ho detto accompagna tutto il percorso, nel caso in cui la volessimo applicare all'inizio del corso, sarebbero opportune le tecniche di stimolo aperto e risposta aperta, proponendo argomenti su esperienze personali o di altri, su vicende vissute e non troppo complicate, fargli esprimere una opinione su uno scritto dai contenuti dentro i limiti della loro formazione. Invece se vogliamo diagnosticare un certo tratto di percorso formativo potremo adottare, almeno da quanto mi è risultato dalle pratiche nel laboratorio linguistic la tecnica di stimolo chiuso e di risposta chiusa. È un tipo di attività che richiede molta cura in fase di preparazione e induce un soggetto a dare risposte attivando le conoscenze apprese

in un preciso ambito o settore della lingua che costituisce il target che vorremmo misurare al livello di qualità di apprendimento. Il docente si dovrebbe fidare delle tecniche più recenti nella verifica e valutazione considerando con particolare attenzione il contenuto delle prove ancora per un altro motivo. I risultati ricavati dovranno essere misurabili e traducibili in dati che potremo analizzare anche statisticamente per poi confrontarli e migliorare la strategia dei future interventi. Vedremo che partecipando attivamente alla verifica e alla valutazione, pure i soggetti meno bravi sentiranno maggiori responsabilità per trovare vie di recupero e di miglioramento della loro situazione.

Non posso non menzionare qui il grosso supporto che ho trovato adottando le varie griglie di valutazione e di autovalutazione secondo il *QCE di Riferimento per le Lingue*. Sono come delle mappe delle tappe del progresso raggiunto ma anche dei traguardi futuri che assieme ai ragazzi ci prestabiliamo a realizzare. Con le griglie si fa una lettura molto chiara e convincente delle capacità apprese. Il docente e gli studenti per mezzo di queste griglie potranno individuare il livello di LS da un lato, e dall'altro, poter definire l'ampiezza delle lacune che si sono create e che vanno riempite. Le griglie offrono la possibilità del riconoscimento del livello di LS nelle sue quattro abilità. Quelle per l'autovalutazione garantiscono qualcosa in più: maggiore autonomia del soggetto.

In questo intervento penso di avere sfiorato alcuni argomenti che sono direttamente collegati con la qualità dell'apprendimento delle LS, ma certamente non pretendo di avere esaurito una tematica molto vasta, ho solo voluto accennare all'importanza dell'adozione di nuovi concetti di verifica e valutazione, partendo dalla mia esperienza personale, riportare una testimonianza di quanto sarebbe incisiva sui progressi dell'apprendimento l'applicazione delle modalità che offriranno al docente ed agli studenti l'opportunità di avere un feedback continuo e credibile per un avviamento sempre più efficiente dell'intervento didattico. Ho voluto sottolineare come sia indispensabile unificare la valutazione in termini di modalità di criteri e di standard. La verifica la conduce il docente ma lui la dovrebbe affidare allo studente. È necessario che docente e studente riflettano sui motivi, sulla natura del fallimento, sulle soluzioni che dovranno trovare. Se lo studente non è coinvolto nella verifica e valutazione, sarà una fatica sprecata inutilmente. Importante è accertarsi sull'andamento continuamente, discutere sui problemi, discutere su quello che si sbaglia di più con tutti ed invece sugli errori isolati parlarne solo con quelli che li commettono. Inoltre, l'autovalutazione è una opportunità in più che il docente la potrà gestire a vantaggio del raggiungimento degli obiettivi. Questa significava sempre considerata un'attività maggiore fiducia nei soggetti, in altre parole, maggiore partecipazione e protagonismo. Essa è

correlata e va correlate sempre con la valutazione e tutt`e due concorrono al miglioramento dei percorsi dell`apprendimento ed alla responsabilizzazione del soggetto sui percorsi successivi da compiere. Operare con le tecniche più recenti per la verifica, per la valutazione e l`autovalutazione presuppone considerare tutti i fattori che accompagnano il processo dell`insegnamento e dell`apprendimento, tra cui, quelli esterni ed interni assumono una particolare importanza per il successo della nostra impresa al raggiungimento degli obiettivi didattici nella loro totalità. Quando avevo cominciato a pensare a tante cose che riguardano la mia azione in aula, le mie emozioni per la buona riuscita dell`impresa di una giornata con i ragazzi, mi sono accorta che se per un momento tutti gli elementi del sistema non fossero sufficientemente attivati, ne avrebbe risentito immediatamente la dinamica del processo didattico, avremmo rischiato di non raggiungere qualche obiettivo. Inoltre, laddove si verifica un problema non succede tutto per colpa del docente, succede perché almeno uno degli elementi che fanno che un sistema sia funzionante, non si è attivato.

## TRADURRE LE VARIETÀ LINGUISTICHE DI UN'OPERA LETTERARIA

**Mirela Papa**

**Departamento de Italiano**

***Universidad de Tirana/Albania***

---

**Anastasi Prodani**

**Departamento de Español**

***Universidad de Tirana/Albania***

---

### **Introduzione allo studio**

Con le varietà linguistiche s'intendono le diverse forme del parlare all'interno di una lingua e le diverse lingue che convivono in un'opera letteraria. La traduzione delle varietà linguistiche causa grandi difficoltà nella traduzione. L'obiettivo di questo studio è analizzare le strategie che si possono adottare da parte del traduttore per trasferire le varietà linguistiche da una lingua ad un'altra. A questo proposito abbiamo scelto il romanzo *Il fu Mattia Pascal* dello scrittore italiano Luigi Pirandello tradotto nella lingua albanese e in quella spagnola. Nel caso de *Il fu Mattia Pascal*, oltre all'italiano, Pirandello usa segmenti testuali nel dialetto siciliano e piemontese. Inoltre caratterizza il modo di parlare di alcuni personaggi tramite determinati idioletti e registri.

Il corpus di questo studio viene costituito pertanto da:

- Pirandello Luigi, *Il fu Mattia Pascal, Testo integrale, schede storiche e letterarie, note al testo*, Meravigli Editrice, Vimercate, 1993.
- Pirandello Luigi, *Tre herë vetëvrasës*, traduzione di Sabah Ramja, pubblicato dalla casa editrice "E. Kadare", Shkodër, 2000.
- Pirandello Luigi, *I ndjeri Matia Paskal*, traduzione di Violanda Canko, pubblicato dalla casa editrice "Elena Gjika", Tirana, 2003.
- Pirandello Luigi, *El difunto Matias Pascal*, traduzione di Rafael Cansinos Assens, pubblicato dalla casa editrice Alianza Editorial, 1971.

## Le varietà linguistiche

Per la classificazione e l'analisi delle principali varietà linguistiche presenti nel romanzo di Pirandello abbiamo preso come punto di partenza il modello proposto da Hatim e Mason<sup>1</sup>. Questi autori stabiliscono due grandi categorie collegate rispettivamente all'uso e all'utente. Le varietà che dipendono dall'utente prendono il nome dei dialetti (le varietà geografiche) e idioletti (le particolarità linguistiche di ciascun utente). Le varietà che si collegano all'uso si chiamano registri. Partendo da questo modello e adattandolo alle necessità del nostro studio le varietà linguistiche prese in analisi le abbiamo classificate in tre gruppi: lingue e dialetti, idioletti e registri.

### Lingue e dialetti

In genere il dialetto è usato in un'area più circoscritta rispetto alla lingua, la quale invece appare diffusa in un'area più vasta<sup>2</sup>.

Propriamente il termine dialetto (dal greco *diàlektos* "lingua", derivato dal verbo *dialégomai* "parlo") indica due diverse realtà:

1. un sistema linguistico autonomo rispetto alla lingua nazionale, quindi un sistema che ha caratteri strutturali e una storia distinta rispetto a quelli della lingua nazionale (per esempio i dialetti italiani, spagnoli);
2. una varietà parlata della lingua nazionale, cioè una varietà dello stesso sistema; per esempio i *dialects* dell'anglo-americano sono varietà parlate dell'inglese degli Stati Uniti; ovviamente tali "dialetti" hanno gli stessi caratteri strutturali e la stessa storia della lingua nazionale<sup>3</sup>.

L'uso del dialetto in un'opera letteraria da parte di uno scrittore è sempre intenzionato.

Le varietà diatopiche (i dialetti) sono sempre state oggetto di riflessioni per la difficoltà che rappresentano nel trovare un'equivalenza linguistica. Rosa Rabadán esclude in maniera categorica la possibilità dell'equivalenza. La critica pensa che si tratti di uno di quegli argomenti problematici per i quali non esistono soluzioni soddisfacenti.

---

<sup>1</sup> Hatim Basil e Mason Ian, *Discourse and the Translator*: London, Longman, 1990, págs. 39 y ss.

<sup>2</sup> Dardano, Maurizio & Trifone, Pietro. *La Nuova grammatica della lingua italiana*. Bologna, Zanichelli, 1997, pág. 59.

<sup>3</sup> *Ibidem*.

Si offrono comunque delle varie soluzioni a proposito. La prima possibilità è la traduzione del dialetto con la varietà standard o neutrale della lingua d'arrivo. Questa possibilità permette di trasferire il significato semantico del testo originale, però si produce una perdita di tono e di ricchezza espressiva, specialmente se la varietà linguistica è importante nella costruzione delle identità<sup>4</sup>. Per alleggerire un po' questa perdita, s'intromette una glossa intratestuale (del tipo "detto in dialetto") oppure extratestuale (nota a piè di pagina) in modo da informare il lettore che un personaggio parla in una determinata varietà.

La seconda possibilità consiste nella traduzione o la sostituzione del dialetto originale con un dialetto specifico della lingua d'arrivo. Catford sostiene la traduzione del dialetto come possibilità di conservare la ricchezza funzionale che esiste tra le varietà geografiche del testo d'origine. La critica esclude questa possibilità. Lefevre<sup>5</sup> ritiene che le connotazioni prodotte dalle varietà linguistiche sugli utenti della traduzione di solito sono assai differenti; a questo va aggiunto il fatto che la scelta del dialetto nella lingua d'arrivo può essere condizionata da qualche approccio ideologico del traduttore<sup>6</sup>.

Le due proposte precedenti sulla traduzione del dialetto non risultano del tutto soddisfacenti per alcuni autori. Hatim e Mason<sup>7</sup>, per esempio, considerano che il traduttore – prima di tutto – deve essere cosciente delle implicazioni politiche e ideologiche che può comportare l'uso della varietà geografica e sottolineano la difficoltà della sua traduzione.

La terza possibilità invece prende come punto di partenza la varietà standard della lingua d'arrivo e suggerisce di sottometerla ad un processo di manipolazione introducendo vari elementi a diversi livelli (lessico-semantico e morfosintassi) per dimostrare al lettore che alcuni personaggi parlano in un modo particolare e diverso dalla forma considerata standard.

Occorre dire che nessuna delle tre opzioni non assicura la mancanza della perdita dell'espressione o del tono.

Ciascun testo poi ha le sue peculiarità e la sua relazione con il contesto di partenza e quello d'arrivo suggerisce la traduzione più o meno adeguata per poter ridurre le perdite. Nella scelta della strategia bisogna prendere in considerazione sia gli

---

<sup>4</sup> Carbonell i Cortes, Ovidi. *Traducción y cultura: de la ideología al texto*. Madrid, Ediciones Colegio de España, 1999, pág. 92.

<sup>5</sup> Lefevre, André. *Translating Literature: Practice and Theory in a Comparative Literature Context*. New York, The Modern Language Association of America, 1992, págs. 69-70.

<sup>6</sup> Lefevre, André. *Traducción, reescritura y la manipulación del canon literario*, Africa Vidal y Román Alvarez (traductores). Salamanca, Ediciones Colegio de España, 1997, pág. 78. (*Translation, Rewriting and the Manipulation of Literary Fame*, Londèr: Routledge, 1992).

<sup>7</sup> Hatim Basil & Mason Ian, *Discourse and the Translator*. Londres, Longman, 1990, pág. 41.



aspetti linguistici, sia quelli contestuali. Per di più bisogna analizzare il contesto della ricezione della traduzione sul quale influenzano fattori importanti tra cui la situazione linguistica della comunità per la quale si traduce. Bisogna prendere in considerazione anche la situazione della cultura d'arrivo, se viene caratterizzata dalla presenza di molte varietà linguistiche, riconosciute e accettate, oppure se, al contrario, si tratta di una comunità monolingue.

La situazione delle varietà geografiche in Albania differisce da quella italiana. In Albania si nota la presenza di soli due dialetti che geograficamente si dividono dal fiume Shkumbin. A destra di Shkumbin si estendono le regioni in cui si parla il dialetto del nord ossia il dialetto ghego, mentre alla sua sinistra si estendono le regioni che parlano il dialetto del sud ossia il dialetto toscano<sup>8</sup>. Bisogna tener presente che: «...il linguaggio letterario albanese è costruito sulla base della fonologia e fonetica del dialetto toscano...(...)... Ovviamente, in questa lingua standard unificata sono entrate e continuano ad entrare anche non pochi elementi del dialetto ghego e questo è un processo delle trasformazioni della comunità sociale albanese e conseguenza dei movimenti e delle numerose trasformazioni demografiche e socio-culturali...»<sup>9</sup>

È importante inoltre prendere in considerazione la situazione letteraria: se la letteratura autoctona suggerisce la tendenza della normalizzazione linguistica e se gli scrittori rifiutano l'uso delle varietà non standard, il pubblico non sarà abituato ad averne a che fare, e questo contribuisce a creare delle determinate aspettative linguistiche, e per questo, delle determinate strategie nella traduzione.

Per quanto riguarda la tradizione della scrittura in dialetto, in Albania negli anni del regime comunista viene imposto agli scrittori l'uso della lingua standard e viene represso ogni tentativo di ricorrere all'uso del dialetto nelle opere letterarie. Perciò la tradizione albanese richiede l'uso della lingua standard e non del dialetto.

### **Pirandello e il dialetto**

Pirandello, educato in un ambiente della filologia romanica, si prende cura del dialetto come prezioso strumento con il quale arricchire la lingua italiana, per rinnovare una lingua morta e sostituire le deformità della retorica. Il dialetto è capace di dare vivacità alla lingua. La ricerca della naturalità espressiva è una costante dello stile pirandelliano. Dall'analisi delle tre traduzioni de *Il fu Mattia*

---

<sup>8</sup> Gjinari Jorgji & Shkurtaj Gjovalin. *Dialektologji*: Tirana, Shblu, 2009.

<sup>9</sup> *Ibidem*.

*Pascal* che costituiscono anche il corpus di questo studio notiamo l'uso di due dialetti: il dialetto siciliano e quello piemontese.

Lo stesso Pirandello indicava quattro ragioni che potevano indurre lo scrittore a servirsi del dialetto: «*O il poeta non ha la conoscenza del mezzo di comunicazione più esteso che sarebbe la lingua; oppure, avendone la conoscenza, stima che non saprebbe adoperarla con quella vivezza, cioè con quella natività opportuna che è condizione prima e imprescindibile dell'arte; o la natura dei suoi sentimenti o delle sue immagini è talmente radicata nella terra, di cui egli si fa voce, che gli parrebbe disadatto o incoerente un altro mezzo di comunicazione che non fosse l'espressione dialettale; o la cosa da rappresentare è talmente locale che non potrebbe trovar espressione oltre i limiti della conoscenza della cosa stessa.*<sup>10</sup>»

Bisogna tener presente che questa analisi non pretende fare uno studio descrittivo dettagliato delle caratteristiche formali del dialetto, ma si concentra nelle strategie che usano i traduttori per tradurre questa varietà linguistica.

## **II dialetto siciliano**

Dai dialetti italiani, due sono i codici linguistici che costituiscono senza dubbio la fonte della gran parte del lessico di Pirandello. Da una parte il siciliano e dall'altra il toscano. Degli altri dialetti Pirandello si servirà in poche occasioni. Il periodo della vita artistica che oscilla tra 1902-3 ed il 1910 è un momento in cui il linguaggio pirandelliano risulta chiaramente influenzato dalla presenza del dialetto siciliano, sia dal punto di vista del lessico, che della sintassi.

S'insiste sul verismo anche se in realtà la parlata siciliana, debitamente strutturata, non è per lui, come per il Verga, "la lingua degli angeli" per usare un'espressione del Russo; ma solo un punto di passaggio, obbligato, per giungere, secondo il suo ideale, all'adozione di uno stile, che, assorbendo in sé il succo di tutti i dialetti, li risolve in una forma superiore<sup>11</sup>. Verga così penetra dall'interno il dialetto siciliano, vi si adagia con tutti i suoi disegni, Pirandello, invece, ne resta fuori: se vi entra è solo momentaneamente e col cuore rivolto a un paese lontano, senza denominazione né confini<sup>12</sup>. S'è parlato di verismo a proposito di lui e anche opportunamente, ma il vero Pirandello non è, come per il Verga, quello che appare ai sensi, sebbene quello che si rivela al sentimento nella sua doppia faccia. L'essere, che per gli altri, per il Verga, è realtà, per lui è illusione; reale per lui è solo il

---

<sup>10</sup> Pirandello, Luigi. *Teatro siciliano*, in *Saggi, poesie e scritti vari*. Milano, Mondadori, 1960, págs. 1167-1168

<sup>11</sup> Puglisi, Filippo. "Il dialetto siciliano nella lingua di Pirandello", in *Pirandello e la sua lingua* Cappelli Editore, 1968.

<sup>12</sup> Ibidem, pág. 118.

divenire. Ciò che è non pare, e ciò che pare non è! C'è sempre questo intento in lui di rivelare l'essere di là dell'apparire, di mettere a fuoco questo con quello, in modo da farne scaturire il contrasto e con esso i lati, triste e comico, della vita<sup>13</sup>.

Si deve a tutto questo complesso di ragioni, se Pirandello per un lato si accosta al dialetto della Sicilia e per un altro ne rimane sdegnosamente lontano.

Cos'è che resta dunque della Sicilia nello stile di Pirandello? Non il vocabolario (...), non la sintassi ben presto superata, ma il fremito, l'ansito come direbbe lui, il nervosismo dei Siciliani che si ripercuote sul loro linguaggio, a scatti, convulso, mai pago di sé, che fa ricorso alla mimica per completarsi e che rimane, malgrado ciò, in aria il più delle volte<sup>14</sup>. [...] Nella prosa di Pirandello avverti non poche stonature<sup>15</sup>...[...]...E non solo i termini, si tenga presente, stridono tra loro per la diversa fattura e provenienza, ma le costruzioni stesse della proposizione, del periodo, si trovano non di rado a disagio nella prosa pirandelliana<sup>16</sup>. [...]...Più che un accordo in Pirandello, tra la lingua dotta e quella dialettale, quell'accordo che c'è in Capuana, nel Verga massimamente, c'è un compromesso. Si direbbe ch'egli conceda, sì, ai suoi personaggi la facoltà di parlare nel loro dialetto, ma tosto li ferma per far passare sottobanco nel loro frasario qualche termine suo, quasi li volesse abituare a poco a poco a parlare la lingua madre<sup>17</sup>.

Ecco, ci sono esclamazioni, modi di dire, propri dei Siciliani, ma, siamo sempre lì, cacciati a forza all'interno del periodo, del discorso, e che restano pertanto soli, soli, spauriti<sup>18</sup>.

Ecco alcuni esempi tratti dal romanzo:

TO<sup>19</sup> - Me ne vado, e salute a voi.

TT1<sup>20</sup> - Po iki e të rrini me shëndet. (RAMJA, VII, 72)

TT2<sup>21</sup> - Po iki, mbetshi me shëndet. (CANKO, VII, 68)

TT3<sup>22</sup> Bueno, pues muchas gracias. Adiós y que sigáis bien. (Cansinos Assens, VII, 69)

---

<sup>13</sup> Momigliano, Attilio. *Storia della letteratura italiana*: Messina, Principato, 1960, pág. 619.

<sup>14</sup> Puglisi, Filippo. «Il dialetto siciliano nella lingua di Pirandello», in *Pirandello e la sua lingua*: Cappelli Editore, 1968, pág.119.

<sup>15</sup> Ibidem.

<sup>16</sup> Ibidem, pág. 122.

<sup>17</sup> Ibidem, pág. 123.

<sup>18</sup> Ibidem, pág. 126.

<sup>19</sup> TO = testo originale

<sup>20</sup> TT1 = testo tradotto 1 (la traduzione in albanese di Sabah Ramja)

<sup>21</sup> TT2 = testo tradotto 2 (la traduzione in albanese di Violanda Canko)

<sup>22</sup> TT3 = testo tradotto 3 (la traduzione del romanzo nella lingua stagnola)

«Salute a voi» espressione scopertamente siciliana<sup>23</sup> che ricorda al lettore l'ambiente siciliano.

TO - Sono brutto? E là: brutto bene, di cuore, senza misericordia. Che ne dice?

TT1 - I shëmtuar? Në rregull! Me gjithë zemër e pa hidhërim. Ç'thoni? (RAMJA, XI, 130)

TT2 - Nuk më shohin dot me sy? Le të mos më shohin: jam një përbindësh i shpifur, por shpirtmirë e s'kam nevojë për mëshirë. Si thoni? (CANKO, XI, 124)

TT3 ¿Qué soy feo? Bueno; pero lo soy con colmo, a la luz del sol, sin andar con paños calientes. ¿Qué me dice usted a esto? (Cansinos Assens, XI, 121)

«Brutto bene» espressione di colore dialettale per «molto brutto».

TO ... non tiravo più fiato.

TT1 Mezi merrja frymë. (RAMJA, XVIII, 227)

TT2 ... më zihet fryma. (CANKO, XVIII, 215)

TT3 ¡me faltaba el aliento! (Cansinos Assens, XVIII, 206)

«Non tirare più fiato», espressione di sapore dialettale per «non avevo più fiato»

TO - Che se poi, con le buone, non riesci a vincerlo, niente paura: un bel volo dal nido, e s'aggiusta ogni cosa. (IV)

TT1 - ... Po qe se nuk arrin ta bindësh, fluturo nga çerdhja e ndreqet gjithçka. (RAMJA, IV, 29)

TT2 - E tek e fundit, në nuk e bind dot me të mirë, bëje me pahir mos të të dridhet qerpiku: një ta rrëmbyer e një të fluturuar nga çerdhja dhe kështu i vihet kapaku kësaj pune. (CANKO, IV, 29)

TT3 Pues no te apures, hombre, que con levantar el vuelo del nido ya está todo arreglado. (Cansinos Assens, IV, 33)

«Volo dal nido», uno dei passi che più vistosamente "tradiscono" la sicilianità dell'ambiente dell'opera. Alla fuga o al simulato rapimento si ricorreva nel Sud, come è noto, per rendere possibili le unioni contrastate.

TO io andrò via, e sarà come non ci avessimo mai conosciuto...

TT1 do të ik e do jetë, sikur mos të ishim parë... (RAMJA, XVIII, 235)

---

<sup>23</sup> Pirandello, Luigi, Il fu Mattia Pascal, Testo integrale, schede storiche e letterarie, note al testo. Vimercate, Meravigli Editrice, 1993.

TT2 unë do të largohem dhe zëre se nuk jemi njohur kurrë... (CANKO, XVIII, 223)

TT3 me iré de esta casa, y ¡ si te vi, no me acuerdo! (Cansinos Assens, XVIII, 214)

La sintassi risente qui del dialetto, poiché l'italiano corretto richiederebbe l'uso dell'ausiliare *essere* («come se non ci fossimo mai conosciuti»).

Dagli esempi si nota che è proprio il lessico dove si sente meglio l'influenza della sua terra in Pirandello. Per quanto riguarda la strategia adottata da parte dei traduttori (sia i traduttori albanesi sia quello spagnolo) è la stessa: traduzione del dialetto con la lingua standard. In questo modo si trasmette il significato semantico, ma non viene rievocato l'ambiente siciliano che è anche l'intenzione dell'autore.

## II dialetto piemontese

È il dialetto che si nota per la maggiore presenza nel romanzo *Il fu Mattia Pascal* e viene usato da parte dell'autore per caratterizzare uno dei personaggi del romanzo che è di Torino e parla con un forte accento torinese.

TO - *Dôve ca l'è stô me car parent?*

TT1 - Ku asht ky kushëri i jem i dashtun. (RAMJA, XII, 146)

TT2 - Ku ma ka futur kokën ai kushëriri im i dashur? (CANKO, XII, 139)

TT3 - ¿Adónde está mi querido pariente? (Cansinos Assens, XII, 136)

TO - *Cusin, - Tut i Meis i sôma parent.*

TT1 - Kushri, - të tanë na Meis jena kushri me njeni-tjetrin. (RAMJA, XII, 147)

TT2 - Kushëri, - Të gjithë Meisët janë kushërinj. (CANKO, XII, 140)

TT3 - Primo – todos los Meis somos parientes. (Cansinos Assens, XII, 136)

TO - *Oh, ma còsta ca l'è bela! – L'è prori për lon che mi t sòn vnú a tròvè.*

TT1 - Oh, kjo asht e bukur. – tamam për këtë kam ardh ktu me t'gjet. (RAMJA, XII, 147)

TT2 - Oh, kjo po që është e bukur! – Je tamam kushëriri im që erdha ta përshëndosh. (CANKO, XII, 140)

TT3 ¡Esa sí que es buena! – saltó el torinés - ¡Pues por eso precisamente he venido a verle! (Cansinos Assens, XII, 136)

TO - *a l' à dime che to pare a l' è andàit an America: cosa ch' a veul di' lon? A veul di' che ti t' ses fieul' d barba Antòni ca l' è andàit 'ntla America. E nui sòma cusin.*

TT1 - m'ka thanë qi gjyshi jot ka ken n' Amerikë, ça don me thanë kja? Kja don me than qi ti je djali i axha Antonit, aj ka shku n' Amerikë e ne jena, kushri. (RAMJA, XII, 147)

TT2 - më tha që ka ardhur nga Amerika: ç' do të thotë kjo? kjo do të thotë, që ti je i biri i xha Antonios, që iku në Amerikë. Dhe ne jemi të një gjaku. (CANKO, XII, 140)

TT3 - Bueno; pues aquí, don Terencio, díjome que tu padre se había ido a América. ¿Qué más necesitaba yo oír para comprender en seguida que eres el hijo de Antonio, el que se fue a América? Así que somos primos. (Cansinos Assens, XII, 137)

TO - *A m' smiava Antòni... I veui nen côstradite: sarà pro Paòlo. I ricordo nen ben, perché mi' i l' hai nen conòssulo.*

TT1 - Ndoshta i kan thanë Anton... nuk du me ju ra ndesh. Ndoshta i kan than Paolo, nuk m' kujtohet mir se nuk e kam njoft. (RAMJA, XII, 148)

TT2 - Më duket se e quanin Antoni... Unë nuk dua t' ju kthej fjalë: mbase quhej edhe Paolo. Nuk e mbaj mend mirë, sepse unë vetë nuk e kam njohur. (CANKO, XII, 141)

TT3 - A mí me parecía que se llamaba Antonio... pero en fin, no te quiero porfiar; dejémoslo en Pablo. Yo no lo recuerdo bien, porque no llegué a conocerle. (Cansinos Assens, XII, 137)

TO - *fran nen. – A sòn passà trant' ani*

TT1 - E kishte harruar – kam kalu tridhjet vjet. (RAMJA, XII, 148)

TT2 - ...nuk i binte dot në të. – Kanë kaluar tridhjetë vjet. (CANKO, XII, 141)

TT3 - ¡Nada, que no se acordaba! - ¡Como han pasado ya sus buenos treinta años!... (Cansinos Assens, XII, 137)

Per quanto riguarda la strategia dei traduttori per tradurre le parole e le espressioni in dialetto, occorre dire che ognuno di loro ha una sua propria strategia. Così CANKO traduce le parole nel dialetto piemontese con parole della lingua standard albanese, applicando la prima soluzione suggerita dalla critica e pratica della traduzione per la traduzione del dialetto. È questa anche la strategia seguita da parte del traduttore spagnolo. RAMJA, da parte sua, opta per la seconda soluzione,

ossia per la traduzione del dialetto con un altro dialetto della lingua d'arrivo ossia il dialetto ghego.

Le parole dialettali nel testo originale sono in corsivo. Ciò mette sull'avviso il lettore dell'opera originale. Nel testo tradotto quest'informazione iconica viene data da CANKO, però non comunica niente al lettore della traduzione, poiché le parole sono quelle dell'albanese standard.

Quello che appare strano è la strategia del traduttore spagnolo il quale, nonostante il fatto che l'italiano e lo spagnolo sono lingue romanze e che hanno la stessa situazione per quanto riguarda i dialetti, traduce i segmenti linguistici in dialetto con termini della lingua standard. Avrebbe potuto scegliere un qualsiasi altro dialetto.

### **Idioletti**

Il concetto dell'idioletto, secondo Hatim y Mason<sup>24</sup>, comprende tutte le caratteristiche delle varietà linguistiche dell'utente. Questo uso particolare e caratteristico della lingua è legato in modo particolare con la forma idiosincratice del parlare (preferenze fonologiche, lessicali, sintattiche e stilistiche), però può comprendere anche caratteristiche di altre varietà dell'utente oppure dei dialetti (geografici, sociali, temporali ecc.).

Per quanto riguarda la traduzione dell'idioletto, Hurtado Albir<sup>25</sup> insiste sul fatto che importante nell'idioletto è l'effetto che produce e la sua importanza nella totalità dell'opera. Spetta quindi al traduttore chiarire quanto queste caratteristiche idiosincratice siano rilevanti e quando devono essere riprodotte nella lingua d'arrivo. Catford<sup>26</sup>, da parte sua, sostiene che l'importanza funzionale dell'idioletto risiede nel fatto che le caratteristiche di un personaggio vengano identificate sia dal lettore sia dagli altri personaggi. Mayoral<sup>27</sup> sostiene la possibilità della traduzione dell'idioletto, sottolineando che la forma di parlare di un individuo "può adattarsi alle esigenze della situazione, in maniera che l'idioletto può manifestarsi in forme differenti a seconda della diversità della situazione comunicativa."

Per quanto riguarda i personaggi de *Il fu Mattia Pascal*, prenderemo in esame il modo di parlare di Pepita Pantogada. Il modo in cui parla Pepita risponde

---

<sup>24</sup> Hatim Basil & Mason Ian, *Discourse and the Translator*. London, Longman, 1990, págs. 43-44.

<sup>25</sup> Hurtado Albir, Amparo. *Traducción y traductología: Introducción a la Traductología*. Madrid, Cátedra, 2001, pág. 596.

<sup>26</sup> Catford, J. C. *A Linguistic Theory of Translation, An Essay in Applied Linguistics, Language and language learning*. London, Oxford University Press, 1965.

<sup>27</sup> Mayoral Asensio, Roberto. *La traducción de la variación lingüística*. Monógraficos de la Revista *Hermeneus*, 1, Soria, Uertere, 1999, pág. 109.

sistematicamente ad un idioletto. La signorina è di origini italiane e spagnole. Conosce molto bene la lingua spagnola e un meno quella italiana, ed è per questo che nel suo modo di parlare si nota un intrecciamento fonologico e morfologico tra lo spagnolo e l'italiano. Il modo di parlare di Pepita non passa inosservato dagli altri personaggi e nemmeno dal lettore del testo originale.

TO - Che podo far? La póvara avrà trovato de meglio. Sono viecchio ió. E agradecio Dio, ántes, che me la son levata de sobre!

TT1 (glossa extratestuale + informazione iconica, corsivo) Çfarë mund të bëj? E mjera grua, do të ketë hap më të saktë. Jam plakur unë. Lus Zotin që e hoqa faqe. (RAMJA, VI, 63)

TT2 - E çë të bënj? Fukaresha do të ketë rënë në nonjë mashkull më të mirë. E kush i do pleqtë si unë? Po mirë që ma sikterisi Zoti! (CANKO, VI, 60)

TT3 - *Qué podo far? La povara habrá trovato de meglio. Sono viecchio, io. E agradecio Dio antes que me la son levada sobre.* (corsivo + glossa extratestuale Sic en el original N. del T) (Cansinos Assens, VI, 63)

TO - Ma porqué lei, - mi domandò, - non ha voluto occi approfittarsi de la sua fortuna?

TT1 - Po pse, - më pyeti, - ajo nuk ka dashur sot të provojë fatin e saj? (RAMJA, VI, 64)

TT2 - Po përse ju, - më pyet – nuk deshët të përfitonit nga shansi? (CANKO, VI, 60)

TT3 - *Ma porqué lei, - mi preguntó, - non ha voluto occi approfittarsi de la sua fortuna?* (Cansinos Assens, VI, 63)

TO - *Bien! – disse lui. – Podo io por lei. Lei, la fortuna, ió metaró el dinero.*

TT1 - Mirë, - tha ai – ju fatin e unë paratë. (RAMJA, VI, 64)

TT2 - Mirë! – pranon ai. – Vë unë për ju. Ju keni fatin në dorë, unë vë el dinero. (CANKO, VI, 61)

TT3 - *Bien! – exclamó él. – Podo io por lei. Lei, la fortuna, ió metaró el dinero.* (Cansinos Assens, VI, 63)

TO - *Eh no, signore mio! no! Occi, sí, l'ho fatto: non lo fado domani seguramente! Si lei punta forte con migo bien! si no, no lo fado seguramente! Gracie tante!*



TT1 - Eh jo, senjore! Jo! Oçi e kam bërë, jo e bëj nesër, sikurishto! Nëqoftëse ju veni fort mi migo, bien! nëqoftë se jo, nu e bëj! Faleminderësa shumë! (RAMJA, VI, 65)

TT2 - Eh, jo mor Zotni! Jo! Sot e bëra; po nesër nuku do ta bëj, sigurisht! Të faleminderit shumë. Nëse ju qëlloni në shenjë me paratë e mia, bien! në mos po, nuk e bëj dot! Faleminderit shumë! (CANKO, VI, 62)

TT3 - *Eh no, signore mio! no! Occi, sí, l'ho fatto: non lo fado domani seguramente! Si lei punta forte con migo bien! si no, no lo fado seguramente! Gracie tante!* (Cansinos Assens, VI, 64)

TO - *Agradecio Dio, ántes, che me la son levada de sobre.*

TT1 (glossa extratestuale) Falenderojmë Zotin që m'u hoq qafe. (RAMJA, XII, 149)

TT2 Është lënë siç është në origjinal. (CANKO, XII, 142)

TT3 - *¡Agradeció Dio, ántes, che me la son levada de sobre!* (Cansinos Assens, XII, 138)

TO - *Gracie tanto así no puede ser! Ió voglio estar entre el señor Paleari e la mia gobernante, caro señor Terencio.*

TT1 - Faleminderit shumë! (glossa extratestuale) Këtu nuk mund të rri, unë dua të ulem midis z. Paleari dhe dados time. (RAMJA, XIII, 164)

TT2 - Ju faleminderit shumë, po kështu nuk është mirë! Më pëlqen të ulem në mes të zotit Paleari dhe guvernantes sime, i dashur zoti Terenco! (CANKO, XIII, 156)

TT3 - *Gracie tanto. Así no puede ser! Ió voglio estar entre el señor Paleari e la mia gobernante, caro señor Terencio!* (Cansinos Assens, XIII, 151)

TO - *Gracie, signori! gracie! Aquí se dan cachetes!*

TT1 (glossa extratestuale) Faleminderit zotëri, faleminderit! Këtu u jepkan grushta! (RAMJA, XIV, 169)

TT2 - Faleminderit, zotërinj! faleminderit! Këtu të shqepkan me grushta! (CANKO, XIV, 160)

TT3 - *Gracie, signori! gracie! Aquí se dan cachetes!* (Cansinos Assens, XIII, 155)

TO - *La viechia mia, signore, che se grata así soto tute le sedie. Con permissio! con permissio!*

TT1 (glossa extratestuale) Plakushja ime, zotëri, plakushja ime që kruhet kështu. (RAMJA, XIV, 173)

TT2 - Plakushja ime, zotëri, që kruhet kështu pas të gjitha karrigeve. Më lejoni! më lejoni! (CANKO, XIV, 160)

TT3 - *La viechia mia, signore, che se grata así soto tute le sedie. Con permissio! con permissio!* (Cansinos Assens, XIV, 158)

TO - *Aquí, su un lado, una careccia.... – Aquí está! Aquí está!.... m'acareccia...*

TT1 (glossa extratestuale) 1) Këtu, në një anë, dëgjova një përkëdhelje. 2) Këtu është! Këtu është! 3) Po më ledhaton... (RAMJA, XIV, 175)

TT2 - Që këtej, nga njëra anë, një përkëdhelje... Këtu është këtu!... më përkëdhel. (CANKO, XIV, 165)

TT3 - *Aquí, su un lado, una careccia.... – Aquí está! Aquí está!.... m'acareccia...* (Cansinos Assens, XIV, 160)

TO - *Piedra muerta!*

TT1 (glossa extratestuale) Gur i vdekur. (RAMJA, XVI, 203)

TT2 - Gur që ka marrë fund! (CANKO, XVI, 191)

TT3 - *¡Piedra muerta!* (Cansinos Assens, XVI, 184)

TO - *Prima de tuto lei parli italiano, porqué aquí siamo a Roma, dove ci sono aquesti signori che nò comprendono spagnolo, e no me par bona crianza che lei parli con migo spagnolo. Poi le digo che me ne importa niente de su' retardo e che podeva pasarse de la escusa.*

TT1 - Para së gjithash, ju flisni italisht, porque aqui jemi në Romë ku ndodhen aquesti signori që nuk kuptojnë spanjisht. Pastaj ju them se nuk më duhet pse jeni vonuar. (RAMJA, XVI, 204)

TT2 - Para së gjithash, bëni mirë të flisni italisht, sepse këtu jemi në Romë, ku janë këta zotërinj, që nuk e kuptojnë spanjishten e nuk më duket me vend që ju të flisni me mua spanjisht. Veç kësaj ju them se nuk më bëhet hiç vonë që u vonuat dhe se nuk pi ujë ndjesa juaj. (CANKO, XVI, 192)

TT3 - *Prima de tuto lei parli italiano, porqué aquí siamo a Roma, dove ci sono aquesti signori che no comprendono lo spagnolo, e no me par bona crianza che lei parli con migo spagnolo. Poi le digo che me ne importa niente del suo retardo e che podeva pasarse de la escusa.* (Cansinos Assens, XVI, 185)

TO - *Lei puede pintar senza de mi o tambien borrar lo pintado, come glie par.*

TT1 (glossa extratestuale) - *Ju mund të pikturoni, mund të pikturosh edhe pa mua.* (RAMJA, XVI, 204)

TT2 - *Ju mund të pikturoni edhe pa mua, madje më mirë, vazhdojeni punën, si t'ju vijë për mbarë.* (CANKO, XVI, 192)

TT3 - *Lei puede pintar senza de mi o tambien borrar lo pintado, come glie par.* (Cansinos Assens, XVI, 185)

Per quanto riguarda le soluzioni traduttive che si adottano da parte dei traduttori bisogna dire che RAMJA lascia i segmenti linguistici in originale e con una glossa extratestuale (una nota a piè di pagina) offre la spiegazione. CANKO preferisce tradurre direttamente i segmenti testuali nel testo, ritenendo come più importante il loro contenuto e omettendo in questo modo l'idioletto di questo personaggio. È ovvio, che nessuna delle strategie usate da parte dei traduttori albanesi non riproduce l'idioletto nella lingua di arrivo.

Per quanto riguarda la strategia usata da parte del traduttore spagnolo occorre notare che lui ripete i segmenti originali nel testo tradotto. Questo ha a che vedere con il socioletto del lettore. Si tratta di un caso fortunato di equivalenza. L'idioletto di questo personaggio è un intrecciamento fonetico e morfologico tra lo spagnolo e l'italiano. L'effetto creato sul lettore del testo di partenza è lo stesso creato sul lettore del testo tradotto. Vogliamo attirare l'attenzione qui anche su un dettaglio grafico. In tutti i casi dell'uso dell'idioletto nel testo originale le frasi sono in corsivo. In questo modo il lettore riceve in anticipo un'informazione collegata alla comprensione della frase. Questo dettaglio si riproduce nel testo spagnolo però in nessuno dei testi tradotti in albanese.

## Registri

Il concetto del registro, secondo Hatim e Mason<sup>28</sup>, comprende le varietà che si collegano con l'uso, cioè l'uso che un parlante fa della sua lingua. Secondo Dardano e Trifone *si chiamano registri quelle varietà del codice che dipendono dalla situazione e che si realizzano non aggiungendo qualcosa al codice, ma piuttosto scegliendo tra le diverse possibilità offerte dal codice stesso...[...]. Un mutamento di registro consiste in quello che comunemente si dice "cambiar tono". Mediante i registri si ottengono i cosiddetti stili di discorso*<sup>29</sup>.

---

<sup>28</sup> Hatim Basil & Mason Ian, *Discourse and the Translator*. London, Longman, 1990, pag. 46.

<sup>29</sup> Dardano, Maurizio & Trifone, Pietro. *La Nuova grammatica della lingua italiana*. Bologna, Zanichelli, 1997, pag. 76.

Analizzando la lingua di un testo si notano casi di marcatezze lessicali, cioè quando un termine che appartiene ad un registro particolare viene inserito in un contesto ad esso estraneo. Nella traduzione si dovrebbe cercare di riprodurre le marcatezze lessicali<sup>30</sup>.

Per quanto riguarda la traduzione dei registri, Hatim e Mason<sup>31</sup> sottolineano il fatto che le difficoltà nella traduzione aumentano quanto sia maggiore la divergenza culturale, specialmente nel terreno scientifico-tecnico, tra la lingua di partenza e quella di arrivo. Hurtado Albir<sup>32</sup>, propone adottare una prospettiva funzionale che tenga presente le possibilità che offre la lingua e la cultura di arrivo. Carbonell i Cortés<sup>33</sup>, considerando che la traduzione del registro rientra nell'ambito delle particolarità culturali, suggerisce di aggiungere delle note o informazioni aggiuntive che aiutino a riprodurre tale varietà linguistica e l'effetto che produce il suo uso. Nel caso non fosse possibile ricreare con i mezzi della lingua d'arrivo il registro della lingua originale, Newmark<sup>34</sup> propone che il traduttore rinunci all'equivalenza funzionale ed eseguisca una traduzione focalizzata sull'informazione.

Quello di Pirandello è uno stile personale e orientato verso una meta ben precisa. Quando scrive pretende, anche se non lo ottiene sempre, di farlo con la naturalità e spontaneità di una conversazione tra amici. Proprio per questo, la sua forma di espressione si avvicina di più alla lingua parlata, mentre che nella lingua scritta risulta a volte aspra, antiletteraria.

Il linguaggio del romanzo è comune, antiletterario e antiaccademico e si fonda sul parlato<sup>35</sup>. Talvolta un vocabolo è scelto per il suo valore espressivo ed evocativo.

TO ... traeva di tasca la papaina, la tabacchiera e un pezzolone a dadi rossi e neri; s'infrociava una grossa presa di tabacco, si puliva, poi apriva il cassetto del tavolino e ne traeva un libriccio che apparteneva alla biblioteca:

TT1 ...nxirrte nga xhepi një lloj kësule të sheshtë, kutinë e duhanit dhe një shami të madhe me katrore te kuqe e të zeza. Bënte një thithje të fortë duhani me hundë e pastaj hapte sirtarin e tavolinës dhe nxirrte prej aty një libër të lidhur keq e të ndyrë që i përkiste bibliotekës. (RAMJA, V, 45)

---

<sup>30</sup> Osimo, Bruno. *La traduzione saggistica dall'inglese*. Hoepli, Milano, 2007, pag. 5.

<sup>31</sup> Hatim Basil & Mason Ian, *Discourse and the Translator*. London, Longman, 1990, págs. 48-49.

<sup>32</sup> Hurtado Albir, Amparo. *Traducción y traductología: Introducción a la Traductología*. Madrid, Cátedra, 2001, pag. 591.

<sup>33</sup> Carbonell i Cortes, Ovidi. *Traducción y cultura: de la ideología al texto*. Madrid, Ediciones Colegio de España, 1999, pag. 98.

<sup>34</sup> Newmark, Peter. *Approaches to Translation*. Oxford, Pergamon Press, 1981, pag. 121.

<sup>35</sup> Crepaldi, Cinzia (a cura di). *Sintesi II fu Mattia Pascal di Luigi Pirandello. Introduzione all'opera. Riassunto e analisi. Approfondimenti. Vita e opere dell'autore*. Milano, Avallardi, 2002.

TT2 ... nxjerr nga xhepi pipën, kutinë e duhanit dhe një shami me zare të kuq e të zinj; merr një dorë të mirë duhan, shkund mbeturinat, pastaj hap sirtarin e tryezës dhe nxjerr një libër nga të bibliotekës: (CANKO, V, 43)

TT3 ...extraíase del bolsillo de la americana la papalina, la tabaquera y un pañolón a cuadros encarnados y negros; tomaba una buena dosis de rapé, sonábase las narices y, por último, abría el cajón de la mesa y sacaba de él un librote que pertenecía a la Bilbioteca... (Cansinos Assens, V, 47)

Il verbo *s'infrociava* significa: si ficcava su per il naso una presa di tabacco. Il termine deriva da "froge", le nari del cavallo. Un esempio di *animalizzazione* di personaggi umani, che vengono cioè ritratti attraverso somiglianze fisiche o comportamenti con gli animali. In Pirandello, che pure fa un uso piuttosto frequente di questa tecnica, l'animalizzazione non arriva mai a snaturare l'essere umano<sup>36</sup>. Gli intenti sono normalmente umoristici. Né in albanese, né in spagnolo esiste un verbo che possa rievocare il cavallo.

TO ... eppure, come se la corsa della pallottola d'avorio gli promovesse l'asma, egli si metteva ogni volta ad arrangolare forte, irresistibilmente.

TT1 Megjithatë, sikur lëvizja e tophit prej fildishi t'i nxiste astmën, ai fillonte të shqetësohej shumë e në mënyrë të habitshme. (RAMJA, VI, 59)

TT2 ...e megjithatë, thua se rendja e zarit të fildishtë i shkakton azmën, dhe ai çdo herë fillon e gulçon, rëndshëm, i papërmbajtur. (CANKO, VI, 56)

TT3 ...y sin embargo, como si el rodar de la bolita de marfil le provocase en ataque de asma, antrábanle unos estertores hondos e irresistibles. (Cansinos Assens, VI, 59)

«Arrangolare» è un verbo che ha una carica semantica potenziata dalla singolarità dell'accostamento fonetico. Ha valore espressivo ed evocativo.

TO - D'un'oliva, d'un'oliva sola, bietolona!

TT1 - Të një ulliri, të një ulliri të vetëm, moj budallaqe! (RAMJA, IV, 22)

TT2 - Kërkon të mbledhë një kokërr të vetme, një kokërr një të vetme, moj torollake. (CANKO, IV, 22)

TT3 - A lo que va, so boba, es a la busca de una sola: ¡de Oliva! (Cansinos Assens, IV, 27)

---

<sup>36</sup> Pirandello, Luigi, Il fu Mattia Pascal, Testo integrale, schede storiche e letterarie, note al testo. Vercate, Meravigli Editrice, 1993, pag. 29.

«Bietolona» è un'espressione forte e colorita per *credulona, tonta*. CANKO usa un termine della lingua parlata e riesce a riprodurre il registro del testo originale. Anche il traduttore spagnolo usa un'espressione colloquiale rimanendo sullo stesso registro della lingua parlata usata da Pirandello.

TO Mi sentii atterrato, annichilito.

TT1 Ndjehesha i rrëzuar përtokë, si mos të isha. (RAMJA, XV, 186)

TT2 Ndihem i mbaruar, i shpartalluar. (CANKO, XV, 175)

TT3 Me sentí anonadado, aniquilado. (TME, XV, 169)

Il verbo «annichilire» si usa nel linguaggio letterario e significa annientare = aniquilir = asgjësoj. Il termine spagnolo riproduce questa particolarità di uso del verbo originale.

TO ... per la nequizia della madre...

TT1 ... nga poshtërsia e së ëmës... (RAMJA, IV, 29)

TT2 ... nga ligësia e s'ëmës... (CANKO, IV, 29)

TT3 ...por culpa de la maldad de la madre... (TME, IV, 33)

Il sostantivo «nequizia» si usa nel linguaggio letterario e significa malvagità = maldad = ligësi, poshtërsi. Non esiste in albanese un equivalente di questo termine che sia specificamente usato nel linguaggio letterario. La stessa mancanza si nota anche nella lingua spagnola.

TO ...il giorno appresso se la vedeva comparire tutta infronzolata.

TT1 ...por ditën tjetër e shihje si karnavale. (RAMJA, X, 112)

TT2 ... të nesërmen s'mënonte të dilte pispillosur tërë lajle-lule. (CANKO, X, 106)

TT3 ... al día siguiente la veíamos llegar muy peripuesta y adornada... (TME, X, 104)

Un termine della lingua parlata che significa *tutta agghindata*. Nelle traduzioni (sia nella lingua albanese, sia in quella spagnola) è stato rispettato il registro usato da parte dello scrittore.

Alla fine possiamo concludere che i termini usati da parte dello scrittore per creare i cambiamenti di tono nel discorso a volte vengono trasmessi e a volte no nei testi tradotti. Nei casi in cui non sia possibile riprodurre la carica semantica del termine si crea ovviamente una perdita nello stile dello scrittore, però si tratta di quelle perdite irrecuperabili.

## Conclusioni

In questo studio abbiamo preso in analisi la traduzione delle varietà linguistiche usate nel romanzo *Il fu Mattia Pascal* dello scrittore Luigi Pirandello. Dopo l'analisi dei tre testi tradotti (due in albanese e uno in spagnolo), concludiamo lo studio nel seguente modo:

- tradurre le varietà linguistiche di questo romanzo non è una cosa facile, anche se apparentemente quello di Pirandello sembra un linguaggio molto semplice.
- per tradurre i dialetti, le strategie usate dai traduttori sono diverse però bisogna dire che nessuna delle strategie non ha potuto assicurare che non ci sia una perdita di espressività o di tono. Non si sono potuti nemmeno riprodurre gli stessi effetti prodotti sul lettore del testo originale.
- per quanto riguarda gli idioletti, le idiosincrasie linguistiche tra l'italiano, lo spagnolo e l'albanese rendono impossibile riprodurre l'idioletto nei testi tradotti in albanese. Mentre nel caso dello spagnolo una coincidenza fortuita fa sì che l'effetto che si crea sul lettore del testo tradotto sia lo stesso a quello creato sul lettore del testo originale.
- riguardo ai registri occorre dire che i termini impiegati dallo scrittore per creare cambiamenti di tono nel discorso appaiono trasmessi nei testi tradotti con maggiore o minore intensità.

Si verificano così delle perdite nei testi tradotti, però, come dice anche Lefevre: "In ogni forma di comunicazione ci sono delle perdite".

# **ACTION RESEARCH AS A MEANS OF TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT**

**Vjollca Hoxha**

**English Department**

***University of Tirana/Albania***

---

## **Introduction**

Teaching is one of the professions that has a far-reaching influence on the society. It is a complex and difficult mission. With their work teachers can have an influence on their student's life through their teaching of a subject, as well as through their attitudes, beliefs, and behaviors, passion and motivation. "Teachers... are a bridge, not an endpoint, for all the boys and girls (and men and women) who come into their lives...the teachers job is to help students build a self, to create the entity that will be constant company for life. That's why the best teachers listen to students and draw out their thinking, but don't try to solve every problem. That's why the best teachers empathize and care deeply about students as individuals, but never lower standards or expectations."<sup>1</sup>

"Teaching will be a better job when we recognize that the world has changed, and the job of a teacher is to help young people learn to ask good questions, not regurgitate answers. With the flood of information around them, young people need help separating wheat from chaff. And it's no longer the teacher's job to tell them the difference, but to give them the skills to inquire, to dig deeper."<sup>2</sup>

Preparation of a teacher who is able to reflect, plan and work towards an ongoing professional development starts at university where the teachers of tomorrow are shaped. This is where individuals become aware of the necessity of a lifelong learning as well as of individual work towards ongoing professional growth.

---

<sup>1</sup> Merrow, J. *The Influence of Teachers: Reflections on Teaching and Leadership*. New York, LM Books, 2011, pág. 21.

<sup>2</sup> *Ibidem*.



## **The need for an ongoing professional development**

The secret of success in the profession of teaching is to continually learn and grow professionally. Professional development is defined as a continuous learning process in which teachers undertake voluntarily to learn how to match their teaching to the learning needs of their students. Professional development is not a single isolated event, but rather an ongoing process of professional reflection and growth which develops gradually and gives the best results when sustained over time and when focused on knowledge and skills matching the changing demands of jobs and occupations, workplace organization and working methods.

Today we need more different skills than we did in the 20<sup>th</sup> century, and the educational system and institutions have a crucial role to play in developing those skills and preparing the people of tomorrow. Teachers aim at equipping learners with a wide range of skills that they will need to live, study and work in a world that is in constant evolution. Even high-quality initial teacher education cannot provide teachers with knowledge and skills necessary for teaching during their entire life. Thus, teachers are urged not only to acquire new knowledge and skills but also to develop them continuously.

The European Council held in Lisbon in March 2000 signaled an important moment for the direction of policy and action in the European Union. It concluded that "Europe has indisputably moved into the Knowledge Age".<sup>3</sup> The way people learn, live and work is changing very quickly. As a result at the Lisbon European Council it was confirmed that "the move towards lifelong learning must accompany a successful transition to a knowledge-based economy and society."<sup>4</sup> In this respect, the education and professional development of every teacher needs to be seen as a lifelong task. "To equip the teaching body with the skills and competences needed for its new roles, it is necessary to have both quality initial teacher education and a coherent process of continuous professional development to keep teachers up to date with the skills required in a knowledge-based society."<sup>5</sup>

"Furthermore, as with any modern profession, teachers have the responsibility to extend the boundaries of professional knowledge through a commitment to reflective practice, through research, and through systematic engagement in

---

<sup>3</sup> *European Commission's Memorandum of Lifelong Learning*. Brussels 2000, pág. 3.

<sup>4</sup> *Ibidem*.

<sup>5</sup> *Teachers' Professional Development, Europe in Comparison*, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Union 2010, pág. 12.

continuous professional development from the beginning to the end of their careers.”<sup>6</sup>

There is a crucial characteristic of language which teachers sometimes fail to remember or underestimate; language is dynamic, fluid and changes continually. Thus, the best teachers are those who are also dynamic in the way they develop; always focusing on updating their knowledge of new teaching methodologies and approaches. These teachers are introduced to new methodology and theory to ensure they are kept informed of developments and take an active role in their own professional development.

Good teachers are, after all, students themselves.

### **How does action research contribute to professional growth?**

Action research is an expanding field which is commanding significant education attention. It is a methodology of paramount importance in teacher education programs as it offers an approach to introducing innovations in teaching and learning. Action research combines action with research; the term describes the integration of implementing a plan (action) with developing an understanding of the effectiveness of this implementation (research). “Lewin is credited with coining the term ‘action research’ to describe work that did not separate the investigation from the action needed to solve the problem”.<sup>7</sup> In education, action research is also known as teacher research. It is a method used by teachers to improve both their practice and their students’ learning outcomes. Kemmis and Mc Taggart argue that “to do action research is to plan, act, observe and reflect more carefully, more systematically, and more rigorously than one usually does in everyday life.”<sup>8</sup> Action research is a way to grow and learn by making use of one’s own experiences.

As Norton states “reflective practice is inextricably related to continuing professional development which, in the current climate in higher education, puts us firmly at the centre of our own learning and self-development. The action research process encourages academics to take control of their own professional development by being active learners”<sup>9</sup>

---

<sup>6</sup> *Teachers’ Professional Development, Europe in Comparison*, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Union 2010, pág. 12.

<sup>7</sup> McFarland, K.P., & Stansell, J.C. “Historical perspectives”. In L. Patterson, C.M. Santa, C.G. Short, & K. Smith (Eds.), *Teachers are researchers: Reflection and action*. Newmark, DE, International Reading Association, 1993, pág. 15.

<sup>8</sup> Kemmis, S. and Mc Taggart, R. *The Action Research Planner* (third edition) Geelong, Victoria, Australia, Deakin University Press, 1992, pág. 10.

<sup>9</sup> NORTON, L.S. *Action Research in Teaching and Learning. A practical guide to conducting pedagogical research in universities*. London, Routledge, 2009.

The report on European Profile for Language Teacher Education-A Frame of Reference, proposes that the foreign language teacher education in the 21<sup>st</sup> century should include certain elements of initial and in-service education among which, continuous improvement of teaching skills as part of in-service education (element 10) and ongoing education for teacher educators (element 11). As part of their in-service or continued education teachers should develop skills in action research, reflective practice, creative use of materials, resources and new learning environments and mentoring. "Qualified teachers benefit from keeping a "learning diary" to reflect on their experience and identify areas that might benefit from action research projects. Learning further skills in action research would be a key part of continued education, since it is easier to solve a problem if it is one's own."<sup>10</sup> Action research also encourages teachers to find new ways of doing things.

Teachers use action research because: it deals with their own problems, not someone else's; it can start immediately, or whenever necessary, providing immediate results; it provides them with the opportunities to better understand, and therefore improve, their educational practices; as a process action research promotes the building of stronger relationship among staff; importantly, action research provides educators with alternative ways of viewing and approaching educational questions providing a new way of examining their own practices.<sup>11</sup>

As action research is a process by which teachers work alone or in collaboration with colleagues to examine their own teaching and prepare their own plans and goals for self-development it is considered as an important issue to raise the quality of teaching in all levels of school. When teachers have the chance to prepare and participate in professional development activities which they create on their own or in collaboration, they develop ownership over the learning process and their learning is more likely to bring student success.

### **Action research compared to everyday actions and academic research**

- Action research is not just a simple way of thinking; it is not thinking about teaching in general. "Action research enables us to reflect on our teaching in a systematic way"<sup>12</sup> (Parker, 1997).

---

<sup>10</sup> Kelly, M., Grenfell, M., Allan, R., Kriza, C., Mcevoy, W. *European Profile for Language Teacher Education-A Frame of Reference*. September 2004, pág. 39.

<sup>11</sup> Adopted from Metler, C.A. & Charles, C.M. *Introduction to education research*, 6<sup>th</sup> Edition, Allyn & Bacon, Boston, Mass, 2008 pág. 308.

<sup>12</sup> Parker, S. *Reflective Teaching in the Postmodern World: A manifesto for Education in Postmodernity*, Buckingham, Open University Press, 1997.

- It is not just problem-solving. It does not only solve problems in a practical way. Action research involves problem-posing as well.
- The training you need to carry out formal research is extensive compared to action research which needs little training.
- Engaging in formal research means reviewing previous findings and extending them; in action research teachers deal with problems faced in a classroom or school. Action research is not carried to learn the reason why certain things are done; it is to investigate about the way how we can improve things.
- Results of academic research have theoretical significance; action research outcomes are practical. As Sagor has observed "The topics, problems, or issues pursued (in academic research) are significant, but not necessarily helpful to teachers on the front line."<sup>13</sup>
- Formal research aims at providing knowledge that may be generalized to a wider audience; actions research provides solutions or improves teaching performances and practices locally.
- Action research is not research done by other people; it is research done by certain people on their proper work aiming at improving their performance.
- Action research is conducted with the students and/or members of a school community; a formal research is carried with random representatives of large populations.
- An action research is quick; a formal research takes longer periods of time.

### **Case study: organizing project work**

The following research action was conducted in a group of 28 teacher students in the Master Program in the Faculty of Foreign Languages, University of Tirana. By comparing and contrasting the teacher's belief about organizing project work with the actual practice, we wanted to see whether there is a discrepancy between beliefs and classroom practices while organizing project work effectively. Students were appointed in groups of four to work in the class and they were given long-term group-based projects to carry out. Firstly, some reading on project work and organizing project work was done. Students were provided with a range of information resources and had face-to-face meetings with the teachers. Five university teachers were also involved in the research. They contributed by

---

<sup>13</sup> Sagor, R. *How to Conduct Collaborative Action Research*. Association for Supervision and Curriculum Development, 1992, pág. 3.

answering questions on organizing project work and their roles in organizing and conducting project work with their students.

As action research is considered to be a cycle of investigating including certain steps, we started the work by:

#### 1. Identifying the issue

Each research cycle begins when we ask a question on an issue that is of our interest. The question should be a higher-order question, not a yes/no question. We were interested to know about the new roles a teacher has to adopt in organizing project work. Answers to this question will directly contribute to teacher's professional development. Having focused on an area of interest then we moved to the next step

#### 2. Review literature and read on the topic.

Reading similar project as well as professional reading on the same topic was useful. Then we proceeded with the

#### 3. Collection and organization of data

During this action research we utilized data-collection methods such as classroom observations, teacher interviews, student interviews, collection of writing samples of students' work, performances, learning diaries/journals for individual work, teachers' plans and journals.

#### 4. Interpretation of data

We made observations on our practice and evaluated its effects. Evidence was analyzed and the findings were collated. This was followed by a discussion of the findings with colleagues for further interpretation. The results of the observations indicated that educator's role in project work should be less dominant. Teachers are facilitators and not the only source of knowledge or provider of all solutions. Teachers should assist project work as fellow learners, as coordinators.

#### 5. Reflection

The final step taken was reflecting on the results drawn from the previous stage; a kind of evaluation of the first cycle of the process. Implementing the findings and the new strategies discovered is what followed. It is important that only one variable be changed; if several changes are made at the same time, it is difficult to determine which action is responsible for the outcome.

The following table presents that part of the questionnaire which is related with the role of the teacher in action research. It shows the students' answers before the action research and after.

Table 1: *Transformed teacher roles*

<b>Role of teacher</b>	<b>Before</b>	<b>After</b>
Designer	20	9
Leader	5	0
Listener	28	28
Catalyzer	6	25
Facilitator	18	22
Observer	22	27
Teacher	15	3
Planner	23	5

This action research proved to be helpful to both the university teachers and the teacher students participating in the research. They acquired practical skills of organizing and participating in a project work. Working in groups was one of the problems that the action research helped being identified. There were noticed disagreements about task divisions, dominance of some students over the others as well as a feeling of competitiveness. We concluded that as teachers we have to clarify it better to the students that project work is directed towards cooperation rather than competitiveness. And it is our job to foster a friendly atmosphere. The other teachers shared with us strategies they had used to solve this problem successfully.

Engaging in action research influenced our collaboration with other teachers. It raised our willingness to communicate with colleagues and exchanging experiences, ideas and practices helped to better understand the role the teacher has in organizing project work. They suggested abandoning traditional roles and taking up new ones. Action research is credited with motivating the teachers to change the context of their teaching, in this case by putting the students at the center of attention by providing conditions to make them more autonomous. Being involved in action research influenced our thinking by becoming more flexible and open to new ideas which enabled us to solve new problems. We arrived at the conclusion that at all stages of project work the teacher should suggest ideas, provide references, provide alternatives to a situation or stimulate students to think. The research showed that great importance should be given to the first phase of the

project, that of the preparation. Being used to the teacher's traditional roles, that of the main authority in class, students appeared to have trouble to adjust to the new situation where the teacher is only a catalyst. It was suggested by the teachers that the transition should be performed slowly and smoothly.

## **Conclusion**

The 21<sup>st</sup> century offers new challenges to all of us. Students and teachers are faced with a vast range of information which relates to the rapidly changing nature of the educational environment. Teachers strive to prepare students who will be able to survive in a world which is in constant change. But there is no such teacher education which can provide skills and knowledge necessary for teaching during an entire life. As a result, there comes the need for developing those skills and knowledge constantly, the need to become life-long learners and to grow professionally continuously.

"Action research is continual professional development and provides a direct route to improving teaching and learning."<sup>14</sup>

Action research aids teachers as researchers and students as receivers of the change resulting from the findings of an action research, a lot in their efforts to improve. Engaging in action research is a way to grow professionally from pre service training to career end. We showed that through action research we achieved positive changes in the learning environment; teachers become lifelong learners because they learn constantly through action research and students experience success in learning because teachers reflect students' needs in their teaching. Thus, we would recommend action research to be widely used in teachers' teaching practices as well as its inclusion in Teacher Education Programs as a practice which leads to professional development of teachers by developing new methods of learning, improving their teaching skills, increasing their abilities of analysis and increasing their self-awareness. And as Stephen Corey states: "We are convinced that the disposition to study...the consequences of our teaching is more likely to change and improve practices than is reading about what someone else has discovered of his teaching."<sup>15</sup>

---

<sup>14</sup> Calhoun, E. *Action Research for School Improvement. Educational Leadership*, 2002.

<sup>15</sup> Corey, Stephen, *Action Research to Improve School Practices*, Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1953, pág 70.

# CULTURE AS A CRUCIAL COMPONENT OF LANGUAGE LEARNING

Miranda Veliaj-Ostrosi

Department of English Language

*University of Tirana/Albania*

---

## **Introduction**

When studying a foreign language people need to focus not only on reading, writing, listening and speaking skills but also be aware of how to interact and communicate using such a language within a new culture that is often very different from their own. Many curricula, including those of University of Tirana include culture as an essential component that students need to learn when studying a language. For example, students that study English language are also introduced to different aspects of British and American culture, those studying Spanish to different elements of Spanish culture, and so on. In the case of English language teaching process, students are introduced to British and American Studies as a special course<sup>1</sup>.

It is indispensable for students to consequently pay attention not only to linguistic elements while learning a foreign language but also to the cultural ones, on the contrary they risk lacking a very important part in learning process. Having said the above, it makes sense to define culture as an absolutely essential part of the second language learning class. Aside from understanding the linguistic side of language, culture is a key component in giving the student a well-rounded education in the chosen language and provides a context for understanding different aspects of life, culture and human development.

## **Cultural Interactions in Language Teaching and Learning**

Definitions of culture given by various scholars who have dealt with studies of culture, cultural competence and intercultural awareness and communication vary in the way they are formulated and the number of words used to describe each of

---

<sup>1</sup> Baseline study: "English Language Education in Albania" , Tirana, British Council, 2003.



them, but in essence they follow more or less the same pattern and imply same idea.

Among all, the way how Hall defines it, can be highlighted as essential, especially when related to the subject of how language and culture interact together, when stating that "culture is learned and shared behaviour.... learning came into its own as an adoptive mechanism when it could be extended in time and space by means of language"<sup>2</sup>. Further on, the American National Center for Cultural Competence defined culture as "an integrated pattern of human behaviour that includes thoughts, communications, languages, practices, beliefs, values, customs, courtesies, rituals, manners of interacting, roles, relationships, and expected behaviours of a racial, ethnic, religious or social group; the ability to transmit the above to succeeding generations; is dynamic in nature"<sup>3</sup>. The implication of language usage in both definitions above shows that it an essential part in explaining what culture is and at the same time helps to further enhance the role culture plays in the language learning process. Thus, during the foreign language study, it is crucial to think of and plan the introduction of certain cultural elements, introducing not only some local traditions, songs, and daily habits of the people from the area of the language to be learned but also examples from current political, economic and social developments in that area. Culture in its broadest meaning has to do with the intellectual development of a society and as such it is defined beyond only sporadic examples of food, or singing and dancing, traditional costumes, ceremonies and social institutions of certain groups of people. So in trying to summarize the real meaning of culture, it would be more than fine to say that it is a mirror that testifies our existence. And of course if we try to answer the question of how culture is managed through, in other words, how all these things are put into action, what comes first in our minds is of course through language. According to O'Sullivan and Tajaroensuk 'language not only expresses culture, it also brings it about.'<sup>4</sup>

Peterson and Coltrane's state in their article that "through initiatives such as the National Standards for Foreign Language Learning, language educators in the United States have made it a priority to incorporate the study of culture into their classroom curricula. Cultural knowledge is one of the five goal areas of the national standards. Through the study of other languages, students gain a knowledge and

---

<sup>2</sup> Hall Edward, T. *The silent language*. New York, Double Day, 1959, 1981 re-print.

<sup>3</sup> Washington, DC: Georgetown University Center for Child and Human Development, National Center for Cultural Competence [on line] <  
[http://www.culturalbroker.info/8\\_Definitions/index.html](http://www.culturalbroker.info/8_Definitions/index.html) > [checked on 20 March 2012].

<sup>4</sup>O'Sullivan, K. and Tajaroensuk, *Songphorn A handbook in intercultural communication*. Sydney, NCELTR Macquarie University, 1997.

understanding of the cultures that use that language; in fact, students cannot truly master the language until they have also mastered the cultural contexts in which the language occurs".<sup>5</sup>

In the same way, the EU gives priority to the incorporation of culture competencies into foreign language learning in the EU countries. This can be seen clearly in the outcome and recommendations of an EU<sup>6</sup> study which states that "the teaching of foreign languages is the logical and appropriate environment for the simultaneous development of linguistic skills and intercultural competences. There is sufficient evidence that this dual approach is already being widely applied in the EU's Member States, though the range of intercultural competences prescribed for development by the curriculum is often limited. The teaching of foreign languages will be enhanced by the promotion of these intercultural competences, since the spoken and written word - perhaps the key expression of a culture – is however only one of the many facets of a society and its culture: the full meaning of a language comes to life through an understanding of its speakers' value systems, beliefs, norms, practices, traditions, history, as well as its non-verbal signals. If this understanding is then also complemented by an ability to deal with these features affectively and behaviourally, the success of language learning will be all the greater.

If compared to the above examples, we can say that Albania has also shown signs of following the same trends through revision of curricula in the late 90-s and can be classified as a pioneer one in its efforts to develop cultural and intercultural competences in line with the linguistic ones. For this purpose, since 1997 the Faculty of Foreign Languages, at the University of Tirana launched a project to develop further its own curricula by introducing two extra courses, one of which was related to cultural studies i. e British and American Studies. Later on efforts were made in 2009 – 2010 to introduce cultural studies in the master studies curricula i.e Second Level Diploma in Language, Intercultural and Touristic Communication, as well as Literary-Technical Translation and Interpretation<sup>7</sup>.

---

<sup>5</sup> Peterson, Elizabeth and Coltrane, Bronwyn. 'Culture in Second Language Teaching'- Center for Applied Linguistics [on line] <[http://www.cal.org/resources/digest/digest\\_pdfs/0309peterson.pdf](http://www.cal.org/resources/digest/digest_pdfs/0309peterson.pdf) > [checked on 20 March 2012].

<sup>6</sup> Languages and Cultures in Europe (LACE) - The Intercultural Competences Developed in Compulsory Foreign Language Education in the European Union. EAC/25/06 – "Study of the intercultural skills taught in foreign languages courses at each stage of compulsory education and training in the European Union" [on line] Final Report; <[http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/lace\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/lace_en.pdf) > [checked on 20 March 2012].

<sup>7</sup>

[http://www.unitir.edu.al/rektorati/index.php?option=com\\_content&view=article&id=109&Itemid=130](http://www.unitir.edu.al/rektorati/index.php?option=com_content&view=article&id=109&Itemid=130) [checked on 20 March 2012].

### **Is culture needed in the language learning process?**

During the recent years many scholars who have dealt with studies of both culture and language development, have acknowledged that the uses of a certain language are in a way or another the mirrors of cultural characteristics of the society by which the language is used. When studying and learning a language, both the linguistic and cultural competences should be inter-related. Language learners need to develop along with linguistic competence, also (inter)cultural competence. As Byram writes "intercultural communicative competence requires that students acquire the knowledge, skills, attitudes and critical cultural awareness necessary to communicate intercultural"<sup>8</sup>. Intercultural knowledge means knowing about one's own culture and the culture of the second language. This means that students need to gain knowledge of many countries that speak the language and their associated cultures. Along with knowledge of the culture, students need to gain knowledge and understanding of societal and cultural norms, values and interactions associated with the culture(s) of the second language. They should be aware, for example, of the culturally appropriate ways to address people, express gratitude, make requests, and agree or disagree with someone. They should know that behaviours and intonation patterns that are appropriate in their own speech community may be perceived differently by members of the target language speech community. They have to understand that, in order for communication to be successful, language use must be associated with other culturally appropriate behaviour.

Quite often, culture is taught implicitly, incorporated in the linguistic forms that students are learning as well as in different examples and situations to illustrate lessons during reading, listening, writing and speaking. It is mainly teachers' task to try and turn those cultural features into a specific subject to be dealt with in relation to the linguistic forms being studied, thus helping students become aware of the cultural features reflected in the language they are learning. As an example to be mentioned here is the case of teaching academic writing, more specifically teaching writing formal and informal letters in English language to Albanian students. The teacher can help students understand when it is appropriate to use an informal form of greeting as 'best regards' rather than a formal form of greeting yours sincerely/faithfully – a distinction that Albanian language does not have as much specific. In the same way, an English teacher who teaches English as a Second Language could help students understand socially correct and appropriate communication, such as making requests that show respect "*Would you mind coming closer?*" as compared to the informal language being used in everyday

---

<sup>8</sup> Byram, Michael. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters Ltd. 1997.

conversations and amongst friends for example, "Hey you, come closer". Both are linguistically correct requests, but not culturally appropriate when two people of different ages or ranks get involved into the conversation.

Students will master a language only when they learn both its linguistic and cultural norms. As Sapir states "human beings do not live in the objective world alone, nor alone in the world of social activity as ordinarily understood, but are very much at the mercy of the particular language which has become the medium of expression for their society. It is quite an illusion to imagine that one adjusts to reality essentially without the use of language and that language is merely an incidental means of solving specific problems of communication or reflection. ....No two languages are ever sufficiently similar to be considered as representing the same social reality"<sup>9</sup>. As we go on to further stress the interconnection between the language and culture, it is important to mention Halliday's statement that "language is a semiotic system (a system of symbols) that expresses the culture and society that we live in" and "language as a social semiotic means "interpreting language within a socio-cultural context, in which culture itself is interpreted in semiotic terms."<sup>10</sup> To continue with what Geertz concludes about it when he states that "culture denotes a historically transmitted pattern of meanings embodied in symbols, a system of inherited conceptions expressed in symbolic forms by means of which men communicate, perpetuate, and develop their knowledge about and attitudes toward life."<sup>11</sup>

### **Introducing culture in the language classroom**

Many wonder how culture can be incorporated into the foreign language curriculum, with a view to fostering cultural awareness and communicating insight into the target civilization. It has been widely recognised in the language teaching profession that learners need not just knowledge and skill in the grammar of a language but also the ability to use the language in socially and culturally appropriate ways<sup>12</sup>. Amongst other publications during the recent years, the 'Common European Framework', also introduces the 'Intercultural Dimension' into

---

<sup>9</sup> Sapir, Edward, *The Status of Linguistics as a Science* 1929 [on line] <<http://grammar.about.com/od/rs/g/SapirWhorf.htm> [checked on 20 March 2012].

<sup>10</sup> Halliday, M.A.K., *Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. London, Edward Arnold, 1978. (Review by M. Berry, *Nottingham Linguistic Circular* 11, 1982, 64-94; M. Gregory, *Applied Linguistics* 1, 1980, 74-81).

<sup>11</sup> Geertz, Clifford. *The Interpretation of Cultures*. New York, Basic Books, 1973.

<sup>12</sup> Byram. Michael, Gribkova, Bella and Starkey, Hugh "Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching" -a Practical Introduction for Teachers , CoE 2003 [on line]. [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/guide\\_dimintercult\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/guide_dimintercult_en.pdf) [checked on 20 March 2012]

the aims of language teaching.<sup>13</sup> They all aim at helping those who learn foreign languages to communicate and interact with speakers of other languages smoothly, avoid misunderstandings as well as to be aware of the background and identity of their own as well as their counterparts in a conversation. All these are done with the belief that those who are educated with cultural aspects while learning a language will become successful not only in communicating information but also in understanding better different situations, circumstances being these political, historical, economic and so on. In certain times this has been attempted by indentation of the geographical environment and historical or political development of the foreign culture, its institutions and customs, its literary achievements, even the minute details of the everyday life of its members. At other times insights into the studying of a target community have taken the form of 'lecturtttes'<sup>14</sup> or a 'homily' on such issues as marriage customs and ceremonies, festivals, weekend excursions, and so forth, thus rendering the study of the foreign culture a tedious and unrewarding task. In the recent years, introduction of native speakers and their deployment to different countries with a primary task to teach language and at the same time disseminate culture and customs of the country of origin have been one of tactics, to be mentioned here the Peace Corps Volunteers sent around the world. Admittedly, trying to teach culture to anyone can be compared with teaching anyone how to breathe. Under such circumstances all what we can do is try to show the way, to teach about culture rather than to force a specific way of seeing things.

By bringing to the fore some elements of the target culture, and focusing on those characteristics and traits that are of importance to the members of the target community, refraining from taking an outsider's view, teachers can make students aware that there are no such things as superior and inferior cultures and that there are differences among people within the target culture, as well. 'Teachers are not in the classroom to confirm the prejudices of [their] students nor to attack their deeply held convictions'.<sup>15</sup> On the contrary, teachers should stimulate students' interest in the target culture, and to help establish the foreign language classroom 'not so much as a place where the language is taught, but as one where opportunities for learning of various kinds are provided through the interactions that take place between the participants. Cultural information should be presented without prejudice and in such a way that does not place value or judgment on distinctions between the students' native culture and the culture explored in the classroom.

---

<sup>13</sup> Ibidem.

<sup>14</sup> Rivers, Wilga. *Teaching Foreign-Language Skills*. Chicago, The University of Chicago Press. 1968, pág. 272.

<sup>15</sup> Ibidem, pág. 271.

Nowadays language teachers find different ways to introduce to their students certain objects, examples, situations or ideas that have their origin from the culture of study, but which in fact are not well-known or familiar to students. Under such circumstances the best way would be to give students some hints about any details or background information about objects, situations to be used as complementary information from the students and help them to better understand the new concepts, words, expressions or situations. An example might be a household bread-making machine. Students would be told that the object is somehow used for cooking, and then they would either research or be informed about when such a machine has been used for the first time, how does it operates, who uses it more, etc. This could lead into related discussion about ways how bread and related products are made in the target culture, customs, and so forth. This situation and others of similar background, offer students the opportunity to explore and understand not only the object or word being taught at that specific moment but also other notions, historical and social facts about the target culture as compared to their own. The followings are a variety of examples through which elements of culture and language learning can be very easily integrated through usage of authentic materials such as art work, commercials, videos/movies, music videos, news casts, radio, field trips, festivals, pod casts, songs, newspapers, anecdotes, illustrations, photographs, literature, stories and maps.

In order for students to understand the culture of the target language (C2) as separate and distinct from their own culture (C1), they need to be able to engage with authentic materials like those listed above, and not simply be exposed to them. In other words, playing a song from the target culture as students enter is a good way to set the mood for a class, but it isn't exposing the students to the culture in a meaningful way. In order for the experience and exposure to be meaningful, there must be some discussion or additional activities used on conjunction with the authentic materials in order to push students towards a deeper understanding of the C2. At the same time it is always important to incorporate examples and sometimes put them in a certain context by alternating them. Examples from the C1 sometimes might also help understand better those from C2 and vice versa. Below is a simple case study to illustrate this.

### **Case study: English through Public Relations and Vice-Versa**

The case of using combined authentic theoretical materials from C2 and illustrating examples from C1 has proved to be efficient during the Public Relations teaching classes. When introducing the PR subject to students of 2nd year at the Faculty of

Foreign Languages, English Branch, a challenge in its own was how to explain and define certain issues in PR, due to the fact that such subjects and its practical examples were not familiar to most of the students. Under these circumstances the best would be to not only teach it theoretically but also use as many examples as possible to illustrate the concepts and meanings. Because the subject was taught in English I decided to use authentic materials from US as basis for the lectures. The main course book was "Public Relations Kit for Dummies", written by Eric Yverbaum and Bob Bly<sup>16</sup>. Both authors being PR practitioners for almost 15 years illustrate theory with a lot of practical examples in their book. Thinking of that, at the beginning I was encouraging students to use the authentic examples from the book as much as possible to illustrate different concepts they were learning. After a while I realised that students were learning by heart but not really re-acting towards different situations. I decided to change the strategy and incorporate examples from our everyday life, Albanian culture and reality (C1), comparing or associating them with the authentic materials from the book. For example when in the book the concept was illustrated by using the example the Domino Pizza company<sup>17</sup>, I encouraged students to find examples from the local businesses on pizza-making such as *PICA ERA* or *PICA Juvenilja*, in the case of *Federal Express* or *Airborne Express* students were asked to look at *Posta Shqiptare* or *Ekspres Tirana*, while for *Wall Street Journal* and *Harvard Business Review* they were asked to bring examples from *Gazeta Shqiptare*, *Panorama*, *Shqip*, etc. I could immediately notice the difference and reaction of the students. They started to love doing this exercise and love the lessons as well. After dealing with this for almost 5 years now, I can state that it is important to integrate cultures into learning process and especially illustration with alternate concrete examples from both target language and their own one functions best.

## Conclusions

The interaction and relationship between language and culture, dating back in history, comes as live and vivid now days through the work of different scholars, anthropologists and linguists at the same time. The teaching of culture, together with that of grammar, reading, and writing, speaking and listening should constitute an integral part of the language learning curriculum. Just as learning and using a language involves the understanding of grammar and vocabulary, it also requires an understanding of the role of socio-cultural effects as well as the

---

<sup>16</sup> Yaverbaum, Eric and Bly, Bo . *Public Relations Kit For Dummies* .Wiley Publishing, inc. NY.2001 pág. 27.

<sup>17</sup> *Ibidem*, pág. 27.

environment where certain cultures develop. Although teachers have involved and dealt with culture in implicit way more frequently, it remains one of their primary tasks to introduce cultural aspects, and further develop their cultural competence while teaching foreign language classes. They should intensify efforts to fully incorporated culture as a vital component of language learning and especially while teaching second language classes. In conclusion, it makes perfect sense to state that those who take over the responsibility to teach a foreign language to a target group should of course be able to instruct and deliver to this group information and knowledge about the foreign culture as well, being in this way able to understand, experience and analyse both the home and target cultures at the same time.



# **THEATRICAL TRANSLATION PROBLEMS FROM SPANISH INTO ALBANIAN AND VICE-VERSA**

**Iris Klosi**

**English Department**  
*Tirana University/Albania*

---

**Esmeralda Subashi**

**English Department**  
*Tirana University/Albania*

---

## **Introduction**

Translation is hard work and requires skills, knowledge and a lot of patience. In the world of theatrical translation, the task is more complicated and more difficult. Theatrical translators have a challenging job aiming at successful staging of the plays. Even though there are innumerable opinions about the differences between dramatic written text and stage text, associating the former with literary studies and the latter with performance studies, many scholars in translation, semiotic and linguistic studies, do not consider these texts as two foreign objects.

What they suggest is that theatrical translation should not be independent from performance; it is closely linked with it. For this reason, the job of a theatrical translator is to predict the theatrical event and the impact it will have on the audience. This paper aims at providing an insight how theatrical translation problems in Spanish and English cultures have been overcome. Those translation problems range from the title of the play to the names of the characters and to inter-textual references and other items of cultural significance.

Different scholars suggest alternatives how to achieve equivalent effect in the target language culture. Theatrical translation nowadays is associated with performance, that is why theatrical translators can and do adapt. What they should

have in mind is the effect translation would have on the spectators. For the purposes of a successful performance, it has been suggested that theatrical translators collaborate with living playwrights in order to discuss for idiomatic and slang expressions of their plays. A very important stage is when translators should decide to change the names of some of the characters when they pose unwanted connotations or undesired effects on the target audience. Far greater problems are faced by translators when they have to translate musicals, jokes, pun, or word play.

### **Translating Serious Imaginative Literature**

Theatrical translation is one of the most interesting and most difficult tasks to perform. Dramatic written text according to Peter Newmark falls under the classification of 'expressive texts' which in turn should 'be translated closely, matching the writing, good or bad, of the original'.<sup>1</sup> Theatrical translation cannot be imagined without the theatrical event or performance. It is an ongoing process towards perfection on stage and easiness for the interpretation of the whole theatrical event in terms of theatrical text and signs, thus considering both theatrical linguistic and sign systems. Theatrical translators start their work from the dramatic written text, and reach to the point where the dramatic written text turns into a stage text. Theatrical translators divide their work into preparatory stage, where they simply translate the dramatic written text from the linguistic aspect, trying to translate words, phrases, idioms, different lexical, grammar or stylistic units. This preparatory stage helps them identify the plot and understand the intention of the playwright. This preparatory work might involve close textual analysis such as uniting or a more physical exploration of the characters and themes of each play.

The second stage of theatrical translation differently referred to as the final stage, belongs in turn to theatrical system of signs, to be recognized, elaborated and interpreted. There is an audience out there waiting to see the performance and the translators should take long thoughts about the translated lines and try to fix any inappropriate utterance or any phrase, which is misplaced or sounds too elevated or frenetic, or too clumsy or unattractive.

Plays need to be translated in an appropriate way and theatrical translators after analyzing the text, after deciding on their methods of translation, start thinking about other important elements such as coherence and cohesion, titles, dialogue

---

<sup>1</sup> Newmark. P. *A Textbook of Translation*, London, Prentice Hall, 1988, pág. 16.

cohesion, sound effects. All these units contribute to a successful performance trying to make proper use of referential synonyms, contrasts, functional sentence perspective, enumerators, etc. All these units are closely related to style and equivalent effect to the audience.

### **Translator – Playwright collaboration**

Theatre is changing its status. There is a different approach to plays and it is a demanding market for plays that bring success. Stage directors, playwrights, translators, all work together in the world of theatre. Plays should be texts that flow so that the performance is successful and brings money to theatre practitioners. It is not difficult to engage translators on stage, make them responsible for what they are doing, make them feel as creators, authors, train them close to the work of a stage director, so that they learn about every detail on stage. Attending rehearsals, translators are able to listen to those uttered words which are associated with tempo-rhythm and breathing. This process allows them to make the necessary changes to words or phrases which sound weird or inappropriate or search more closely whether there is any use of slang, dialect or colloquial language. Translators get involved in the rehearsals and listen to the play several times. At this stage, they collaborate with directors and actors to decide on elements such as mask work and puppetry, music and dance that might be included in the each play. This is the stage where translators are considered as coauthors because they convey the meaning of the source text to the target audience but with a 'distorting mirror image'<sup>2</sup> in translation.

Each play has its own demands and the translator, actors and director employ different methodologies to make such plays acceptable and admirable by the public. Collaboration between translators, actors, directors and even playwrights is ideal, because together they can analyze the component parts of the play text, and examine each and every one of them before assembling them and producing the theatrical event, the real performance. In the process of theatrical translation, performance is the most important part. To some extent, all stagings of plays, whether or not they are translations, involve adaptation to new circumstances. If we consider the experience of some theatre translators we start thinking about the relation between theory and practice.

Eaton shares with us her experience when working with actors during rehearsals trying to realize whether the translation was properly conducted:

---

<sup>2</sup> Eaton, K. "You Always Forget Something: Can Practice Make Theory?" in *With/out Theory: the Role of Theory in Translation Studies Research*. UCL, UK, April 2008, pàg 57.

As I have the good fortune to be working over time with the same nucleus of actors and directors, the idea is that we can build up between us a familiarity with Pinera's work through engaging with and exploring his texts in this intensely practical way. We can thereby detect patterns of speech and rhythms and repetitions that may not at first be apparent to the casual observer.<sup>3</sup>

Kate Eaton comments on her experience at translating the Cuban Virgilio Pinera's absurdist theatre for the British stage. She is an experienced actor and she also likes to translate and do research work on stage translation. The very fact that she knows theatre systems and she can easily recognize theatrical signs within the text makes her believe a lot in her skills as a professional:

As a translator of, and researcher into, Pinera's theatre, my aims are twofold: to render his rhythmic and playful Cuban Spanish into an equally rhythmic and playful English that will be at home in the mouth of an Anglophone actor, whilst at the same time discovering more about how his theatre works on stage. I am not a naysayer or negator of translation theory, but I am a practical opponent of it during the initial stages of target text development. I want to create translations that can be listened to and repeated, I want to position myself as translator at the root of the storytelling.<sup>4</sup>

Eaton continues by arguing that she wants both to be a "self-forgetful listener" and to recreate that state of self-forgetful listening in the audience, as she seeks to refashion the web in which the play is cradled. What she wishes to produce are templates from which further translations of Pinera's plays can be made and further studies of his theatre embarked upon:

This process is invaluable for achieving a deeper understanding of the complexities of each play and leads to a translation that is richly layered and nuanced.<sup>5</sup>

Phyllis Zatlin, an experienced translator from Spanish into English, brings invaluable opinions and arguments on how theatrical translators have faced many problems, especially at their second final stage, when different plays belonging to different periods were to be staged. She has dedicated a whole book named 'Theatrical Translation and Film Adaptation' to the steps theatrical translators should follow to have a pleasant and welcomed effect by the audience.

One of her illustrations deals with the failure of theatrical translation carried out by John Garrett Underhill of Nobel prize winner Jacinto Benavente's play *Los intereses creados* (The Bonds of interest) in the early decades of the 20<sup>th</sup> century:

---

<sup>3</sup> Idem.

<sup>4</sup> Idem.

<sup>5</sup> Ibídem, pág. 58.

Underhill's absolute fidelity to his source, coupled with his failure to recognize idiomatic expressions, resulted in the kinds of passages that give translators a bad name... No wonder Lorenzo Mans decided to do a new translation of Benavente's *Los intereses creados* (The Art of Swindling) for the 1996 staging in Atlanta.<sup>6</sup> Considering the former translator's failure in conveying the same meaning and comic flair, owes to a different approach to translation theory. Nowadays, translation theory has changed a lot and it allows more 'dynamic recreations of source text'.<sup>7</sup> A strong reason for that is the show business of theatre. Plays should sound interesting and acceptable to the audience. The most important element is the title and the opening pages. There are numerous plays which wait to be selected for performance and translation but they lack 'sparkle'.<sup>8</sup> Theatrical translators nowadays try hard to adapt the source dramatic text to the conventions and expectations of the target audience. With the revolution in semiotic approaches to theatre and the realization that theatre is a medium full of signs, it is the task of theatrical translators to understand the source dramatic text signs and interpret them in the receiving culture. Sometimes there is not any complete correspondence between one culture and another. For example in the case of Asian culture the mourning color is white, while in most European cultures it is black. Even though this detail may sound trivial, the audience should get the idea of a mortal ceremony through different theatrical signs which are clear and significant.

Many contemporary translation practitioners suggest that collaboration with living playwrights is ideal, because it helps avoiding many translation problems ranging from the title of the play to the names of the characters and to inter-textual references to movies, songs, and other items of cultural significance. Although one does not always expects that playwrights collaborate with translators of their plays, in most of the cases collaboration is efficient, because the playwrights are very much keen on the preservation of their intention and the spirit of their plays.

### **Translation of the play's title**

I have concentrated my paper on some very interesting examples I have extracted from Phyllis Zatlin's contribution in theatrical translation. These examples are those that pose problems of translation from Spanish into English and vice versa. Starting from this subdivision and on I will list these translation problems one by one and

---

<sup>6</sup> Zatlin, P. *Theatrical Translation and Film Adaptation*. Cromwell Press Ltd. UK, 2005, pág. 2.

<sup>7</sup> Ibidem, pag. 3.

<sup>8</sup> Idem.

one would have the chance to see what solutions are suggested from the practitioner's view.

One of the first plays Phyllis Zatlin translated was Alonso de Santos's box-office hit, *Bajarse al moro* (Going Down to Marrakesh). From the very title, it is clear that the characters use colloquial language or more specifically drug slang. She explains that at the time when she translated the play many communities in USA differed from each other regarding their openness to scenes containing the use of drug. The play was translated in the eighties and for a long period of time it was not allowed to be performed because it was exposed to an inappropriate language.

Another example is Catalan playwright Beth Escudé i Galle's *El color del gos quan fuig*<sup>9</sup>. The translator of this play Bethany Korp due to collaboration he had with the playwright realized that the previous title *The Color of the Fleeing Dog* was not appropriate and changed it to *Killing Time*, to the satisfaction of all.<sup>10</sup>

One of the difficulties theatrical translators have is when editors are very persevering and determined to change the title the translator has provided. Zatlin herself can hardly forget the disagreement she had with Rick Hite over the translation of the protagonist's name in Paloma Pedrero's *Una estrella*. As Zatlin underlines: 'The author typically invents character names that have meaning and then plays on that meaning within the dialogue; her names thus require great care. 'Estrella', which means 'star', is not an uncommon name in Spanish. On the other hand, 'Star' is an unusual name in English and the Spanish 'Estrella' is both difficult to pronounce and meaningless for most audience members.'<sup>11</sup> The editor suggested the name 'Estelle' while the translator preferred 'Stella' instead. The translators preference to 'Estelle' was because she thought that the spectators would have difficulty in understanding any connections between this name and its association with the meaning 'star', while 'Stella' obviously infer to such connection. 'Hite, on the other hand, not only associated 'Stella' with A Streetcar Named Desire but specifically with Marlon Brando yelling at his wife in the movie version of Tennessee Williams's play.'<sup>12</sup>

### **Translation of the setting**

It is very difficult to translate classic texts, and far more difficult translate classic texts in verse. Translators during the process of modernizing classic texts wonder

---

<sup>9</sup> *Ibidem*, pág. 7.

<sup>10</sup> *Idem*.

<sup>11</sup> *Ibidem*, pág. 8.

<sup>12</sup> *Ibidem*, págs. 9.

whether to preserve the original setting or to change it and adapt it to the target audience. They also need to decide whether to translate verse plays into verse or rather change them into prose. If a translator were to retain the verse form, he should have the talent for doing that.

Apart from the phenomenon of modernizing classic text, we have the opposite phenomenon of associating contemporary settings with settings similar to distant and exotic places. As Zatlin maintains that: 'Notable is the desire, both in France and in the United States, to make Spanish theatre fit the image of Andalusia. The practice works well with García Lorca, whose plays are rooted in his native region of Southern Spain, but does not fit Valle-Inclán, whose plays take place either on the Northwest coast of Spain or in Madrid. When Valle-Inclán's *Divine Words* was first staged in Paris in 1946, the cool mists of his native Galicia – a region not unlike the comparable Northwest coast of France – were converted into the blinding sun and overwhelming heat of Southern Spain. When Paloma Pedrero's *Parting Gestures* was staged at Pace University in New York City in 1991, the theatre department produced a lovely poster with a typical Andalusian building as the background; the problem is that Pedrero is from Madrid, where such architecture is not found.'<sup>13</sup>

Zatlin's approach after consultation with the author, in translating José Luis Alonso de Santos's *Hostages in the Barrio* was similar. Alonso de Santos lives in Madrid. The original title of his play, *La estanquera de Vallecas*, calls attention to a working-class neighborhood on the outskirts of the capital. When the play has been staged elsewhere in the Spanish-speaking world, local neighborhoods have routinely been substituted for Vallecas. 'The characters, in the translator's view, could be Hispanics who had emigrated to the city from any warmer or friendlier place. Rather than coming to Madrid from Andalusia, they might have come to the Bronx from Puerto Rico or – as it was discovered through staged readings at the Bridge Theater in Miami – to Hialeah from Cuba. Translator's revised title, *Hostages in the Barrio*, eliminated geographic specificity and instead emphasized the human situation.'<sup>14</sup> If the action of the play obviously takes place in the country of the source text and the translator decides to leave it there, some over- or under-translation may still be advisable.

Franz H. Link reminds us that the farther removed the audience is from particular historical events, the less informed it is about the details relating to them. The author does not tell the audience what it already knows, but 'the text is supposed to supply all the information necessary to understand the action and its

---

<sup>13</sup> Ibidem, pág. 69.

<sup>14</sup> Ibidem, pág. 70.

motivation'.<sup>15</sup> Link further observes that allusions can be eliminated when they are not important.

According to Zatlin's observations José Lo´pez Rubio put that concept into practice when he rendered *Death of a Salesman*; his *La muerte de un viajante* (1952), continues to be the classic translation in Spain of Arthur Miller's great tragedy. Willy Loman's passing reference to a particular New York hotel and the American business lunch disappears completely from Lo´pez Rubio's version:

"The whole wealth of Alaska passes over the lunch table at the Commodore Hotel, and that's the wonder, the wonder of this country, that a man can end with diamonds here on the basis of being liked!" (Miller, 1976: 86).

"Toda la riqueza de Alaska puede venir a sus pies. Eso es lo maravilloso de este país, el que un hombre pueda llegar a donde quiera..." (Miller, 1983: 66).

### **Translation of Characters' names**

Sometime it may happen that some of the characters' names may have unpleasant connotations or are difficult to pronounce. Edney reports that American translators of Molière have tended to use the original French names while British translators have Anglicized some of them.<sup>16</sup> If foreign names are unpronounceable or have unwanted connotations in the target language, change is clearly required. López Rubio kept Miller's original names in his translation of *Death of a Salesman*, but in performance in Spain Uncle Ben is replaced by Tío Fred, no doubt to avoid confusion between 'Ben' and a word that is pronounced identically, "ven", meaning 'come', as a command.<sup>17</sup>

A very interesting phenomenon that Zatlin has considered in her long experience with the translation of Spanish language and culture is the translation of names with unwanted connotations in the target language. In *Going Down to Marrakesh*, one character is named Jaimito, the diminutive of Jaime. 'If properly pronounced, Jaime sounds very similar to Hymie, a name with Jewish connotations. The author clarified that he chose the original name because there are stock Jaimito jokes in Spain. There are also stock Pepito jokes, so translator and author agreed to go with the latter name instead.'<sup>18</sup>

---

<sup>15</sup> Link, F. H. *Translation, Adaptation and Interpretation of Dramatic Texts*. Oxford and New York, Pergamon Press, 1980. Quoted by Zatlin, P. *Theatrical Translation...*, pág. 70-71.

<sup>16</sup> Edney, D. *Molière in North America: Problems of Translation and adaptation*. Modern Drama 41.1 (Spring 1998), pág 66. Quoted by Zatlin, *Theatrical Translation...*, pág. 73.

<sup>17</sup> Idem.

<sup>18</sup> Ibidem, págs. 73-74.



## **Spanish and English on Stage**

Regarding the uniqueness of both languages Spanish and English, the researcher Zatlín has observed that Spanish actors speak much more rapidly than American ones, particularly in comedies. 'Indeed part of Spanish comic acting style is directly related to speed. Spanish is known to produce sentences, on average, that are about 25% longer than their counterparts in English. This is true because Spanish has fewer monosyllabic words and often uses prepositional phrases where a single adjective will serve in English. (Example: 'my son's dog' ¼ three syllables; 'el perro de mi hijo' ¼ six syllables, when mi is correctly elided with the following hi-.) The automatic reduction in word or syllable count that takes place in translation from Spanish to English is generally not sufficient to offset the slower delivery of American actors.'<sup>19</sup>

Another suggestion and solution to timing the performance on stage is pruning. It is also called for in drama because 'acting styles in the Mediterranean countries (Spain, Italy, Greece) – like the corresponding languages – are more passionate than in Northern Europe or the United States.'<sup>20</sup> For this reason, Wellwarth suggests that translators into English tone down the natural emotion of the Romance languages to keep the dialogue from seeming too florid.<sup>21</sup> Apart from the distinction between the acting styles in different countries, there is a growing tendency to reduce the length of the plays. This phenomenon occurs when there are long old texts consisting in three acts, which are now played with no intermission.

## **Spanishness of the play**

Idiolect or individual dialect, a very important stylistic and linguistic tool, is the one which individualizes each character in the play. That is why in order to have performable and successful plays on stage, translators should give each character his or her own voice. Good translations maintain that differentiation; and inspired translators may enhance the differentiation if the playwright has failed to do so effectively. Pulvers believes that a translator must have a clear idea of how the work will be directed: 'When translating plays, one has to direct them in the mind

---

<sup>19</sup> Ibidem, pág. 75-76.

<sup>20</sup> Ibidem, pág. 76.

<sup>21</sup> Idem.

as one translates. The language must be acceptable, and the characters must have distinct verbal personalities'.<sup>22</sup>

In order to illustrate what is considered the Spanishness of the play *Zatlin* brings the approaches Gwynne Edwards and David Johnston have taken Federico García Lorca (1898–1936) and Ramón del Valle-Inclán (1866–1936), respectively.

'In a discussion of works by García Lorca on the English stage, Edwards reveals his preference for relatively literal translation and uses his rendering of *Blood Wedding* for staging in Manchester in 1987 as a model. Edwards wished to convey as accurately as possible 'the essential Spanishness of the play'. He sought the 'exact translation of references to food, dress, houses, climate, flowers, plants, landscape, customs, and other things which create' Lorca's special world. He therefore says that his literal reference to a 'good crop of esparto', despite the low frequency of the word 'esparto', is superior to 'hemp harvest', the expression that was used by James Graham-Luján and Richard L. O'Connell in their 1945 translation of the same tragedy.'<sup>23</sup>

Zatlin further comments on the effect the use of the collocation 'hemp harvest' created on her students in an advanced translation class in 2004. Students laughed at 'hemp harvest' because for them 'hemp' is a reference to marijuana. Anyone staging this 1945 translation today would have to take into account the prevalent contemporary meaning of the word. The students had no idea what 'esparto' might mean. As Alan Thomas points out, 'an actually attempted literal translation would produce opacity not transparency'.<sup>24</sup>

### **Use of Slang**

Another point in translation is the problem of slang. When a character speaks street language or slang throughout the play, the translator quickly sees the problem and sets about solving it. The strategy to solve this problem is similar to that of idiomatic or colloquial expressions. Slang is difficult to translate and may slip by unnoticed. Translation practitioners advise to pay careful attention to phrases containing slang expression. From the first sight, they may be confused and translators may undergo the risk of literal translation of slang. The ideal outcome is collaboration with living playwrights asking them about the specific meaning of an idiomatic expression. The following line shows the effect the Spanish expression

---

<sup>22</sup> Ibidem, pág. 77.

<sup>23</sup> Ibidem, págs.79-80.

<sup>24</sup> Thomas, A. *Introduction. Modern Drama 41.1*. Spring 1998, pág 4. Quoted by Zatlin, P. *Theatrical Translation and Film Adaptation*. Cromwell Press Ltd. UK 2005, pág. 80.

'quedarse con alguien' has on the audience. Zatlin is the translator of the play *Luna de Miel (Honeymoon)* by Yolanda Pallín and she explains that the idiom was difficult and could only be clarified when both playwright and translator sat and read line by line the source text and the translation. As Zatlin explains the following line is spoken by the groom to his bride in the opening scene of *Luna de miel (Honeymoon)* – moments after carrying her over the threshold: '¿Te quieres quedar conmigo?'. If the line had been translated word for word its literal rendering would have been: 'Do you want to stay with me?' which makes no sense under the circumstances. 'What he really says, in response to her previous comment, is 'Are you kidding?''<sup>25</sup>

A good translator understands when something goes wrong with an expression which is translated literally. But this is not always the case. Sometime it is very difficult to make that distinction. Practitioners advise theatrical translators to make frequent use of slang dictionaries or if they have the possibility, they may ask native speakers about the colloquial use or meaning of an expression.

A very sad situation for both the translator and the playwright was the incident with the German premiere of Ernesto Caballero's *Auto*. It is a flagrant case when the idiom was lost. As Zatlin observes, the production coincided with a conference on contemporary Spanish theatre sponsored by the university in that city, and the author was present. 'The Spanish work is a modern auto sacramental (eucharistic play); its four characters have just been killed in an auto accident but do not yet realize they are dead. Near the end, there is a long silence followed by five lines of dialogue that play on the idiom 'ha pasado un ángel'.<sup>26</sup> According to literal meaning the words say that an angel passed by, but 'any fluent native speaker of Spanish or good bilingual dictionary will define the expression as signifying a break in the conversation.'<sup>27</sup> The translator could not grasp the idiomatic usage of the phrase and failed to render the meaning and the intention of the whole play, which in fact from the very title 'Auto', the fatal accident and the silence after the disaster, makes it clear that the four characters are dead. The literal rendering in German, like English, misses the basic meaning and seems to refer only to an actual presence of an angel. 'Taking it that way, the director brought the word to life by adding a fifth character to the cast: an angel-waiter who walked across the stage carrying a tray and then joined the others for curtain calls.'<sup>28</sup>

---

<sup>25</sup> Zatlin, P. *Theatrical Translation...*, pág. 85.

<sup>26</sup> Ibidem, pág. 86.

<sup>27</sup> Ibidem.

<sup>28</sup> Ibidem.

Aside from losing the original meaning of the idiom, the appearance of the angel made more specific than the source text what awaited the characters in the afterlife. The author and other audience members who knew the original play were bewildered.

### **Translation of Musical Comedies and Humor**

There are many difficulties faced by translators of musical comedies, for the songs generally must be maintained and lyrics made to fit both sense and music. In 2002–2003 *My Fair Lady*, Lerner and Loewe's classic 1956 musical adaptation of Shaw's *Pygmalion*, finally reached the Madrid stage and became the hit of the season. 'Ignacio Artime and Jaime Azpilicueta passed the test of 'The rain in Spain stays mainly in the plain' by keeping the rain but cleverly changing Eliza's pronunciation puzzle from a vowel sound to b/v, consonants that cause spelling, if not pronunciation, problems for uneducated speakers of Spanish: 'La lluvia en España bellos valles baña'. Because h is silent in Spanish, for the aspirated h of 'Hartford, Havershire and Hampshire' they substituted the Spanish j: 'jardín japonés, jaula'. The solution works well even though the Spanish j is not equivalent to Eliza's struggle with the English h.'<sup>29</sup>

Some plays may contain comic episodes or there are comedies that need translation due to their sense of humor and the laughter they provoke on the audience. Theatrical translators who can translate comedy are the ones who have an inborn sense of humor. The ideal equivalent effect will be the case if a pun translates for a pun or a joke for a joke. Sometime compensation is required inventing a new pun for the one that was lost in the previous lines.

A famous example is the translation of Oscar Wilde's *The Importance of Being Earnest*, a comedy that treats the name 'Earnest' ironically. 'The standard Spanish translation of the title, *La importancia de llamarse Ernesto*, misses the point in that Ernesto is not a word. Jaume Melendres's 1983 translation to Catalan, *La importa`ncia de ser Frank*, hits the mark by playing on *franc*, meaning sincere.'<sup>30</sup>

One last and very interesting example is Paloma Pedrero's one-act play, *A Night Divided*, where an actress-character uses the professional name 'Luna Aláez'. 'Near the end of the play, the other character looks up at the sky, sees the moon, and says 'La Luna'; the woman, thinking he is speaking to her, responds, and the

---

<sup>29</sup> Ibidem, pág. 91.

<sup>30</sup> Ibidem, págs. 92-93.

audience laughs.<sup>31</sup> The translator found it appropriate to change the name of the character but preserving at the same time the comic effect it has on the source culture audience. Zatlín, as the translator of the play could not decide on the name Moon, which does not work in English as a first name. The last name Aláez is difficult to pronounce. The translator settled on Venus Vega. Audiences at the Pace University premiere and recently at New Jersey Repertory laughed heartily when the man identified the planet and the woman responded, 'What?'<sup>32</sup>

## Conclusions

Stage translation is very interesting and difficult. It has always been on the core of theoretical debates about the rules it should follow. According to theatre semioticians there are different approaches for stage translation. They provide a distinction between written play text and the performance or stage text. They see stage translation as closely linked with performance.

But from a practical perspective, stage translation is not a solitary work of an individual translator. Of course, there are different potential readings and interpretations of the written play text, as there may be different translations of the same written text. But the written play text does not remain written in the theatre. It becomes the stage or performance text. Stage translation then, is part of a collaborative process between translators and directors. The words and phrases are not only decoded by the translator, but they are also re-coded by the director, who serves the theatrical event to the audience, which in turn has to decode it again. The integrity of a play text does not remain untouched. The authority is delegated to the audience to interpret the play and to decide about its success. Theory is part of the first stage in a translator's work. Later, stage translators think more about the whole performance which involves other technical and musical devices, which make him a coauthor, somebody who bridges the source language culture and the target language culture.

---

<sup>31</sup> Ibidem, pág. 93.

<sup>32</sup> Idem.

# THE CHALLENGE YOUNG TEACHERS IN THE FIRST YEAR OF LANGUAGE TEACHING

**Shpresa Delija**

**Departamento de inglés**  
*Universidad de Tirana / Albania*

---

**Ymer Leksi**

**Departamento de inglés**  
*Universidad "Aleksander Xhuvani", Elbasan / Albania*

---

## **Introduction**

Training young teachers is very challenging. It needs time, courage, enlightened leadership skills. Now, in the 21st century more than ever, it is critical to attract and retain highly qualified, passionate, and dedicated language teachers. Research supports the profound impact that an excellent principal, working collaboratively with dedicated professional teachers, can have on student achievement in a school. Bewildered young teachers in the first year of teaching should be guided to be good leaders in their classes in order to provide them with step by step process for obtaining the right skills, certification, knowledge, and experience to become successful language teachers. Anyhow, this article underlines the effectiveness of the English teacher trainings in pre-university education system in Albania. It identifies the needs of the young English teachers in building their confidence in teaching English as a foreign language. Twenty four English teachers, twelve from the Tirana University and twelve from the "Aleksander Moisiu" University in Elbasan, attended the teacher training, were the subjects of this study. Data collection from the questionnaires was analyzed and the findings revealed that teacher training had a great impact on building confidence in teaching English as a foreign language and motivated those to further enhance their language skills.

Almost all the participants in this training stated that they need to get updated with the new teaching approaches early in the teacher training programs. In addition, they wanted to have teacher trainings at continuum because this training proved to be effective. It helped the English teachers improve their language and teaching skills.

English has become a very important subject in all levels of the Albanian education system. The Albanian government has shown a special interest to the English teaching and learning because of its opening to the world. The English language has become obligatory in all levels of the Albanian education system. So it is taught as a foreign language from the 3<sup>rd</sup> grade of the elementary school until the second year of the university level. Liyanage<sup>1</sup> has emphasized the idea to increase the quality of teaching among the English teachers. Thus a rise of awareness to the teacher training should be especially among the young teachers, who sometimes feel bewildered during the first months of teaching EFL. They need to be prepared linguistically and communicatively via teacher training programs, which should be centered on Master level. Pre-training service has become a very important concern in the Faculty of Education in Elbasan and in Tirana. It is mandatory for the young teachers to get a Master degree in teaching English in all levels of education in Albania. The Master degree is considered a very important qualification for a successful teaching.

A lot of changes have recently happened in Albania. A lot of foreign companies have launched their businesses everywhere and English has become the core language of business communication. However, student teachers that study English as a profession should learn English for communication to prepare their learners for the world of work. The English language teachers must be prepared to have all the language and social competences to make the students face all these changes. All these changes ask for new curriculum and new teachers training programs which meet the needs and interests of the teachers and learners. Before doing a teacher training program, the compilers of such programs should consider the following core pillars of teacher training: knowledge, attitude and skills of the teachers.

Guskey<sup>2</sup> has emphasized that a highly professional development of teachers helps to develop educators' knowledge, attitudes, skills, aspirations, and behaviors in their language classes and becoming competent of all the above the language teachers will be able to apply them and in the same time they will improve the

---

<sup>1</sup> Liyanage, Indika et al. *Contextually Responsive Transfer: Perceptions of NNES on an ESL/EFL Teacher Training Program*. Australia, Griffith University, 2008.

<sup>2</sup> Guskey, T.R. What Makes Professional Development Effective? *Phi Delta Kappan*, 2003, págs. 748-750.

students' language competences. During teacher training we have noticed that the young English teachers are apt to change their ways of teaching compared to the senior teachers, who are rigid in following the traditional way of teaching. Even though the young teachers like changes and have the will to change they fell like bewildered in the first months of teaching. They are more likely to implement new practices well if they receive support while trying them with their learners. So while designing the teacher training program the trainers should take into consideration the period of time and the intensity of the program.

Healey's<sup>3</sup> investigations about training in developing countries work for the Albanian education, too. He stressed the idea that training is a central feature of most social sector development efforts. He also said that training can make public sector personnel seek out professional development opportunities that will enhance their job performance, ensure that what they learn is actually utilized on behalf of better job performance-the impact will be of minimal value to the sector it was intended to improve. So the interests and the needs of teachers are not the same. Some would like to be more professional in the language teaching, while the others may take up leadership roles. Since teachers need training to get upgraded professionally, teacher training should be thoughtfully designed and instructed.

A well structured teacher training program can give good impact in teacher's improvement. Allen<sup>4</sup> pointed out that teacher training is a kind of adult learning that needs personal process. It means that the training must be contextual in order to meet the needs and interests of the teachers. The language teachers participating in such training courses must be involved in problem of knowledge transfer<sup>5</sup>. In course of the teacher training sessions teachers learn new skills or attitudes, and while practicing them in their classrooms they must anticipate the problems that might occur. Allen<sup>6</sup> also stated that training can be "transfer of learning", which is a very important element in any leadership development initiative. Marriam & Caffarella in Allen<sup>7</sup> highlight a number of adult learning theories, including teachers. One of the theories is constructivism which deals with meaning from experience. According to this theory, it is very crucial to consider the fact that what they learn from teacher training courses they have to apply with their learners

---

<sup>3</sup> Henry, Healey. *Of Square Pegs and Round Holes: Training in Developing Countries. Journal of Education for International Development* 3:2, 2008.

<sup>4</sup> Allen, Scott J, *Adult Learning Theory and Leadership Development*. 2007.

<sup>5</sup> Ibidem.

<sup>6</sup> Ibidem.

<sup>7</sup> Ibidem.



The Foreign Language Faculties in Elbasan and in Tirana offer Master degree courses for the English teachers in Albania. As above stated English is taught and learned as a foreign language. They do have a bachelor degree in English, but in the advanced post graduated studies they need English to be their profession. They want to become teachers, but they lack the knowledge needed for the teachers to teach English as a profession. So the requirements of the government to have qualified teachers are becoming high and the demand for qualified English teachers is being a serious problem in the education system in Albania.

A special EFL training program for the English teachers will also help to develop them professionally. Hull in Allen<sup>8</sup>, has pointed out that educational training apart from the developing leaders offers the ability to shape new and more productive behaviors; behaviors that have a positive effect on one's abilities, because the schools or firms that offer strong training and development packages will attract the best teachers/staffs. Teacher Training will give confidence in teachers while teaching and they can change the language teaching to meet their students' needs and interests. During our teacher training in both universities we have noticed that in order to have a very successful teacher training program we need to further their knowledge in the native language.

Bandura<sup>9</sup> has stated that teaching subject matter will influence the outcomes of teaching. Whereas Cullen<sup>10</sup> goes further with his idea that where English is not a medium of instruction, the main interest of English teachers is the need to improve the command of the English language so that they can use it more fluently and more confidently in the classroom.

Maehr and Braskamp<sup>11</sup> talk about a 'counterbalancing perspective' while mentioning the role of motivation in teacher training. They say that we do what we are requested to do. Maehr and Braskamp<sup>12</sup> describe the motivational theory in the figure below.

---

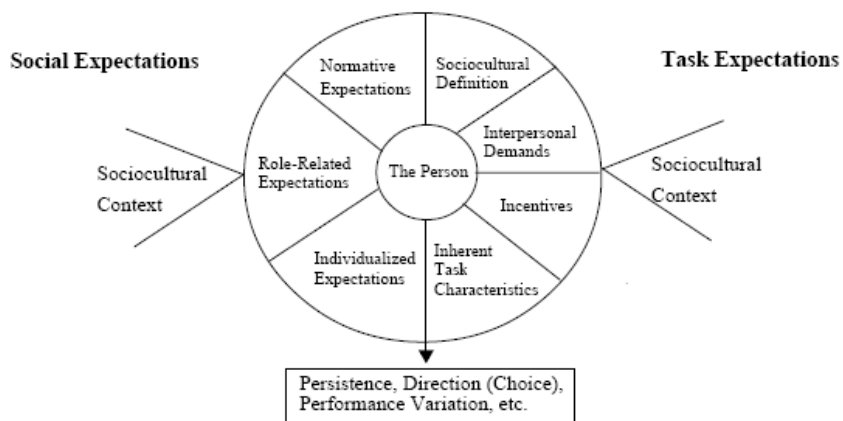
<sup>8</sup> Ibidem.

<sup>9</sup> Bandura, A. "Much ado over faulty conception of perceived self-efficacy grounded in faulty experimentation". *Journal of Social and Clinical Psychology*, 2007. págs 26(6), 641-758.

<sup>10</sup> Cullen, M. *Weighting it Up: A Case Study Of Discontinuing Access Students*. Edinburgh, Scotland: University of Edinburgh, 1994.

<sup>11</sup> Maehr, M.L. and Braskamp, Larry B. *The motivation factors: A theory of personal investment*. Massachusetts, Lexington Books, 1986.

<sup>12</sup> Ibidem.



## Method

### Participants

The participants of this study were the student teachers from the University of Elbasan and of Tirana University. There were 12 student teachers from Tirana University and 12 student teachers from the University in Elbasan, were taking their Master degrees in teaching English as a Foreign Language. These student teachers had a bachelor degree in English when they started the training course.

Those student teachers had almost no experience, but 8 out of 24 student teachers had a little teaching experience. Most teachers did not have a prior contact with a native speaker. Nor did they have prior teacher trainings. The training which took place in Tirana provided the participants with necessary knowledge to teach English in elementary schools. The training aimed to give basic knowledge and understanding of teaching English, English curriculum, and English teaching methodology. The participants were provided with questionnaires used as the instrument of data collection. There are five sections. The sections are classified according to the research questions:

Section A: Demographic Questionnaire

Section B: The effectiveness of training program

Section C: Building teachers' confidence

Section D: Building teachers' motivation

Section E: Future needs of the teachers

In this study, questionnaires are distributed to get the respondents' information about individual, the effectiveness of teacher training experience and their perception of training needs. Semi-structured interview was used as the second

data collection instrument, which included some prearranged questions suggested during a preliminary brainstorming activity. During the brainstorming session the questions that came up made us construct a general frame of three questions for the interview in which each participant had to provide information on: (a) teachers' need of the Teacher training (b) Teacher training program content (c) Teachers' language and social skills for their confidence and motivation.

Data was elicited from the questionnaire and interview. The teachers' responses to questionnaires were examined for the number of frequency and percentage by using SPSS 11.5. It will be used to draw mean to decide the score based on the measurement of score grades proposed by Katz and Kahn: if the mean score is "1" or less than 2.49 then effectiveness is low; if the mean score is 2.5 or less than 3.99 then effectiveness is moderate; if the mean score is 4 or less than 5.49 then effectiveness is high. Finally the mean score compared to the responses given by other teachers.

#### Scoring Measurements

Scores	Levels
1.00 – 2.49	Low
2.50 - 3.99	Moderate
4.00 – 5.49	High

The interview transcripts were read several times in order to get the reply that was relevant to the questions. Then the data was analyzed manually to draw general ideas, hypothesis and concepts about the research. The participants were asked individually for 8-10 minutes.

#### Results

From demographic data, it was 37.5% (n=8) of the respondents have one year teaching experience as an English teacher in elementary school level. The rest of the participants did not have any of the teaching experience i.e. 22 student teachers or 95.8%. All of them had a bachelor degree in English. So almost all the participants stated that they need teacher training, whereas the student teachers that teach stated that they still feel bewildered in their teaching because they do not feel competent of their teaching and of using the textbooks.

The results revealed that the teachers in this study identified the training program as being a source of influence for their teaching and upgrading their level of English as well. Generally, the training program was highly effective for the teachers for being effective English teachers. According to Guskey<sup>13</sup>, the effectiveness of the training program needs to be evaluated at five different levels: participants' reactions, participants' learning, organizational support and change, participants' use of new knowledge and skills, and student achievement.

From the findings above, it can be concluded that further English teacher training courses are needed by the English teachers in Albania. The participants in this study stated that the syllabus of their training should meet the standards of teaching set by the Ministry of Education and Science (MoES). They should be ongoing teacher trainings in order to update the language teachers with the recent trends in teaching. They also pointed out some problems which should be taken into consideration by MoES:

1. Teacher training should be balanced for urban and remote school teachers in the country.
2. Raise the awareness and the effectiveness of teacher training, which now it is low.
3. As much practice during the teacher training as possible, in order to raise the effectiveness of these training in the real classes.

However, in the final analysis, the effectiveness of this study for helping participants to develop and manage effective innovative pre/in-service teacher education programs in the Albanian schools is vital in order to provide young teachers with the necessary theories and practices in teaching English as a foreign language.

---

<sup>13</sup> Guskey, T.R. What Makes Professional Development Effective? *Phi Delta Kappan* 84(10):748-750, 2003.

# DIATESI PASSIVA NELLA LINGUA GRECA

Eneida Mataj

Dipartimento di Lingue Slave e Balcaniche

*Università di Tirana/Albania*

---

## Introduzione

Lo scopo di questa relazione è di analizzare la categoria grammaticale della diatesi intransitiva referendosi alle definizioni date dalle grammatiche scientifiche di lingua greca. Il nostro analisi comincia con l'esaminazione di questa diatesi nelle grammatiche del greco moderno e come si rappresenta essa nella lingua antica greca illustrandosi con degli esempi. Si analizzeranno i verbi passivi del greco moderno che datano sin dalla lingua antica greca e si suddividono in verbi riflessivi del passiva (αυτοπαθή ρήματα), i verbi cosiddetti indiretti della forma attiva (πλάγια ρήματα) e anche i verbi riflessivi reciproci (αλληλοπαθή ρήματα) ossia anche quei verbi della lingua greca che, siccome anche i verbi del greco moderno si suddividono in: attivi riflessivi (*μέσα αυτοπαθή*), passivi indiretti (*μέσα πλάγια*), *attivi reciproci* (*μέσα αλληλοπαθή*) e passivi dinamici (*μέσα δυναμικά*).

Esamineremo se esiste un rapporto funzionale tra la forma e la diatesi, siccome i verbi della forma attiva appartengono alla diatesi attiva e i verbi intransitivi-passivi appartengono alla diatesi passiva. Abbiamo anche dei verbi che dispongono tutte e due le forme ma, i verbi che hanno solo una delle forme spesso portano un significato che le porta ad un'altra diatesi da quella che dettava la forma data.

Si analizzerà anche la denominazione della diatesi passiva. Esamineremo, dando una conclusione concreta se in realtà la diatesi passiva include le caratteristiche delle due altre diatesi, quella attiva e quella passiva. Il soggetto, secondo una regola deve essere un verbo passivo, ed esprimere un attivo che influenzi l'azione e nello stesso tempo si influenzi da esso. Quindi, il soggetto è sia attivo che ammissivo<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> ΚΛΑΙΡΗΣ ΧΡ. –ΜΠΑΜΠΙΝΙΩΤΗΣ Γ., Γραμματική της Νέας Ελληνικής, Δομολειτουργική - Επικοινωνιακή, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 2007.

## La diatesi passiva nella lingua greca

La lingua greca fa parte nella famiglia delle lingue indoeuropee, termine con il quale si determina la famiglia di lingue geneticamente affini, che fin dai primi tempi si sono usati dalla India all'Europa. Il Greco forma un ramo diverso e non ha nessun collegamento con altre lingue. È stato documentato per iscritto fin dal XIV secolo avanti Cristo, si suddivide in tre periodi: nella lingua greca antica, in quella medievale e la lingua greca moderna. Il Greco antico va fino al VI secolo, quando comincia il Greco medievale che arriva fino al XII secolo. Mentre il Greco moderno include il periodo dopo il XII secolo. Il greco antico si suddivideva in questi dialetti principali: il dialetto dorico oppure il gruppo del parlato del greco nordoccidentale. Qui fanno parte anche il parlato dorico dell'Italia, di Creta, di Rod ecc.; il dialetto eolico che includeva il parlato dorico dell'isola di Lesbo e gli insediamenti eolici dell'Asia Minore, il parlato di Thessalia e di beotia, il dialetto arcado-cipriota, il dialetto ionico-atico che includeva il parlato ionico dell'Asia Minore, delle isole ioniche, dell'isola Eubea e dell'Atica, il miceno oppure il dialetto degli epitaffi del Lineare B, scoperti a Cnosos, a Pylos, Michene e Theba decifrato nel 1953. La lingua di questi epitaffi va ai secoli 14-13<sup>2</sup>. Partendo dal suo tipo antico, prese nei tempi forme multiple fino ad arrivare in quello dei nostri tempi, formato negli ultimi secoli. Per quanto riguarda alla struttura grammaticale, costituisce proprio la lingua antica che, parlata dai greci senza interruzione per quasi quattromila anni, ha cambiato dalla generazione alla generazione, per prendere la forma che porta oggi<sup>3</sup> La Sintassi della lingua antica greca non è molto diversa dalla sintassi della lingua greca moderna. In molte definizioni le regole di sintassi del greco antico si sono conservate rimanendo le stesse anche nella lingua greca moderna, perchè da quanto sopra il greco moderno costituisce la continuità e lo sviluppo della stessa lingua, della lingua antica<sup>4</sup>. In una delle nuove grammatiche di lingua greca moderna, la diatesi si vede dal punto di vista comunicativo, dal punto di vista del trasmettente e del ricevente. La diatesi si definisce come la caratteristica principale del verbo nella lingua greca che si lega alla possibilità che offre la lingua greca al parlante per vedere il rapporto del verbo con il soggetto da punti di vista differenti espressi con la diatesi attiva e passiva.

Il termine "diatesi" è usato tempo fa nelle analisi grammaticali e sintattiche di lingua greca per i verbi in contrapposizione al termine "forma". Il termine "forma" si

---

<sup>2</sup> Çabej E., *Studime gjuhësore*, Prishtina, 1977.

<sup>3</sup> Τριανταφυλλίδη Α., *Μανόλη Νεοελληνική Γραμματική της δημοτικής*, Θεσσαλονίκη, 2002.

<sup>4</sup> Μουμτακίς Α. Β. , *Συντακτικό της Αρχαίας Ελληνικής*, Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων, Αθήνα.

riferisce alla specificazione morfologica attraverso le desinenze del verbo (-ω/-ώ nella forma attiva e -μαι nella forma passiva). Il termine “diatesi” si riferisce al rapporto che ha il verbo con il soggetto, esattamente con il partecipante (l’agente e il ricevente) che si esprime dal soggetto.

L’azione, il subire o la situazione, cioè il contenuto significativo che porta il verbo, si definisce diatesi del verbo(διάθεση).

Nelle grammatiche di lingua greca si definisce come diatesi (διάθεση)<sup>5</sup> l’azione oppure lo stato, cioè il significato del contenuto che ha il verbo. La diatesi del verbo è di quattro tipi: attivo, passivo, intransitivo e neutro<sup>6</sup>.

Esiste un rapporto funzionale tra la forma e la diatesi, dal momento che i verbi ne dispongono tutte due le forme, la forma attiva appartiene alla diatesi attiva e la forma passiva alla diatesi passiva. Ma i verbi che ne hanno solo una delle due forme spesso assumono un significato che li metterebbe in un’altra diatesi diversa da quella che avrebbe determinato la forma adatta.

La diatesi intransitiva assume una tale definizione perchè ha delle caratteristiche delle due altre diatesi, quella attiva e quella passiva. Il soggetto, che secondo la regola dovrebbe essere verbo intransitivo-passivo, esprime un agente che influenza all’azione e nello stesso tempo si influenza da esso. Quindi, il soggetto è nello stesso tempo sia agente che ricevente.

Ο Γιάννης κοιτάζεται στον καθρέφτη.- Jani si guarda allo specchio.

Ο μηχανικός πλύθηκε και ξυρίστηκε. – Il meccanico si è lavato e si è raso la barba.

ΔΙΑΘΕΣΗ: Υποκείμενο	ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΗ ΠΑΘΗΤΙΚΗ ΜΕΣΗ		
Influenza all’azione (l’agente)	+	-	+
Si influenza dall’azione (il ricevente)	-	+	+

I verbi nel greco moderno sono appartengono alla diatesi intransitiva quando determinano che il soggetto agisce e subisce l’azione. Tali verbi sono: i verbi riflessivi (αυτοπαθή ρήματα) di forma passiva, i verbi indiretti (πλάγια ρήματα) e quelli reciproci (αλληλοπαθή) di forma attiva.

<sup>5</sup> ΚΛΑΙΡΗΣ ΧΡ. –ΜΠΑΜΠΙΝΙΩΤΗΣ Γ., Γραμματική της Νέας Ελληνικής, Δομολειτουργική – Επικοινωνιακή, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 2007.

<sup>6</sup> Molte grammatiche distinguono anche una quarta diatesi, il neutro, dove il soggetto che partecipa ne influenza e si influenza da quello che fa l’azione. In questa categoria hanno parte verbi tipo: κοιμάμαι/ dormo, πεινάω/ ho fame, διψάω/ ho sete ecc.

Nella sintassi di lingua antica greca <sup>7</sup> i verbi passivi e quelli attivi di definiscono come verbi che esprimono un'azione del soggetto, azione questa che va al soggetto oppure crea un rapporto speciale con esso.

I verbi passivi della lingua antica greca si suddividono in: *passivi riflessivi* (μέσα αυτοπαθή), *passivi indiretti* (μέσα πλάγια), *passivi reciproci* (μέσα αλληλοπαθή) e *passivi dinamici* (μέσα δυναμικά).

I verbi appartengono alla diatesi intransitiva quando determinano il fatto che il loro soggetto agisce e questa azione cade su di esso. Tali verbi sono:

### **Nella diatesi passiva i verbi riflessivi (αυτοπαθή ρήματα)**

I verbi riflessivi si chiamano quei verbi i quali se si usano senza il complemento oggetto di causa nella forma passiva rappresentano forma riflessiva, in altre parole l'azione si compie dal soggetto con un altro mezzo e questa azione torna al soggetto della frase. Come ad esempio: *λούζομαι – mi lavo*, *ντύνομαι – mi vesto*, *γυμνάζομαι – mi alleno*, *χτενίζομαι – mi pettino*,

Γυμνάζομαι / ασκούμεαι .... (από μόνος μου) = αυτοπάθεια

Mi alleno/ mi esercito (me stesso) =riflessivi

αντί: γυμνάζω / ασκώ ..... τον εαυτόν / κορμί μου= αυτενέργεια

Al posto di: *alleno / esercito*.... (me stesso) / il mio corpo = azione personale

ενώ: γυμνάζομαι / ασκούμεαι από το γυμναστή μου = πάθηση υποκ  
άλλον

mentre: *mi alleno/mi esercito* dall'allenatore = il soggetto s  
qualcun altro

γυμνάζω / ασκώ ..... ένα νέο παίκτη =αυτενέργεια μένου για άλλον

*alleno/esercito* ..... un nuovo giocatore = azione del soggetto

Mentre nella lingua antica greca<sup>8</sup> come verbi passivi riflessivi si definiscono quei verbi che stabiliscono che l'azione del soggetto torna su esso in modo indiretto e diretto. Come tali si qualificano per esempio: *Ὁ παῖς γυμνάζεται – il bambino si esercita*.

<sup>7</sup> ΧΡ. ΚΛΑΙΡΗΣ – Γ. ΜΠΑΜΠΙΝΙΩΤΗΣ, Γραμματική της Νέας Ελληνικής, Δομολειτουργική - Επικοινωνιακή, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 2007.

<sup>8</sup> Μουμπζακης. Β. Α, Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων Αθήνα, 'ΕΚΔΟΣΗ ΙΣΤ' 1996, Συνακτικό της Αρχαίας Ελληνικής, σελ. 62-63.



Γυμνάζομαι, questo verbo non è completo e lo troviamo nel Erodote (Ηρόδοτο) (7,208))<sup>9</sup>

Ἐκέλευον αὐτόν λούσασθαι = τον παρακαλούσαν να λουστεί / lo pregavano di lavarsi

Λούομαι και λοῦμαι, questo verbo lo troviamo nell'Ομηρο (Ιλιάδα Ε,905 – Οδ. Δ, 49)<sup>10</sup>.

*Verbi indiretti (πλάγια ρήματα) di forma attiva* si chiamano quei verbi che determinano che l'azione del soggetto si compie allo stesso tempo con qualcun altro e l'azione oppure il suo risultato tornano al soggetto in forma indiretta, quanto segue:

Σπουδάζω τα παιδιά μου (ενν. και μέσω δασκάλων ....) *Istruisco i miei bambini (sottintende anche attraverso gli insegnanti)*

Ράβω ένα ωραίο κοστούμι (μέσω του ράφτη) – *cucisco un bel vestito (attraverso il sarto)*

Κόβω το γρασίδι (με χέρια, δρεπάνι) – *falciare l'erba (con le mani e la falce)*

Κτιίζει σπίτι (με τον κτίστη, υδραυλικό....) – *Costruisce una casa (con i costruttori, e l'idraulico)*

Επισκευάζει το σπίτι του. – *Ripara la sua casa*

Αγοράζω τρόφιμα. – *Compro del cibo.*

Mentre nella lingua antica greca come verbi passivi indiretti (*πλάγια ρήματα*) si definiscono quei verbi che l'azione del soggetto torna su di esso in modo indiretto. Questi verbi si suddividono in: Verbi passivi intermedi<sup>11</sup>, e indicano che l'azione si compie dal soggetto torna su esso tramite un altro.

Κείρομαι τὴν κόμην = κόβω τα μαλλιά μου με τη βοήθεια του κουρέα./ Taglio i capelli con l'aiuto del parrucchiere.

κείρω – κείρομαι , απαντά στον Ομ. (Ιλ. Σ, 20 – Οδ. Ε, 457)<sup>12</sup>

Ο πατήρ τους παιδας παιδεύεται = ο πατέρας εκπαιδεύει τα παιδιά του με τη βοήθεια των δασκάλων. Il padre istruisce i bambini attraverso l'aiuto degli insegnanti.

---

<sup>9</sup> Γιαννακόπουλος Ε. Παν, Εκδόσεις Πελεκάνος Αθήνα, Λεξικό Ρημάτων της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας, σελ.744.

<sup>10</sup> Γιαννακόπουλος Ε. Παν, Εκδόσεις Πελεκάνος Αθήνα, Λεξικό Ρημάτων της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας, σελ.744.

<sup>11</sup> Μουμτζακης. Β. Α, Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων Αθήνα, 'ΕΚΔΟΣΗ ΙΣΤ' 1996, Συντακτικό της Αρχαίας Ελληνικής, σελ. 62-63.

<sup>12</sup> Γιαννακόπουλος Ε. Παν, Εκδόσεις Πελεκάνος Αθήνα, Λεξικό Ρημάτων της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας, σελ.644.

παιδεύω – παιδεύεται, appartiene a un gruppo con molti verbi ανήκει σε μια ομάδα πολλών ρημάτων που έχουν ως πρώτο συνθετικό το ουσιαστικό παῖς (ό,ή). Απαντά στον Πλάτονα (Νόμ. 741a)σελ.951

Εὐαγόρας τριήρεις ἐναυπηγήσατο<sup>13</sup> = κατασκεύασε πολεμικά πλοία με τη βοήθεια των ναυπηγών./ costruisce delle navi militari con l'aiuto della marina.

I verbi passivi approfittanti (μέσα περιποιητικά ή μέσα 'ωφελείας' ) sono quei verbi che indicano che il soggetto compie un'azione per usarlo o averlo a suo favore:

Πορίζομαι χρήματα = βρίσκω για τον εαυτό μου χρήματα./ trovo del denaro per me stesso.

Il verbo *πορίζω* / *troviamo nell'* Aristo.. (Εκκλ.810), nel Sof. (Ηλ.1267) e nel Plat.. (Φαίδρ. 275n a)<sup>14</sup>

ἄγομαι γυναῖκα = παίρνω γυναῖκα ως σύζυγό μου./ sposo mia moglie

Il verbo ἄγω come radice appartiene alla famiglia indoeuropea ag (lat. :ago, ind. .aga ) ed è una parola molto vecchia. Per la prima volta lo troviamo nell'Όμερο (Όδ. Γ, 245). A parte i diversi significati ha anche altri significati di perifrasi, come per esempio:

ἄγω και φέρω (το ἄγω επί εμψυχών και το φέρω επί αψυχών =) λεηλατώ, καταστρέφω τη χώρα/ distruggo un paese

ἄγομαι γυναῖκα = παίρνω γυναῖκα, νυμφεύομαι / prendo moglie, mi sposo

ἄγω εορτήν = εορτάζω / festeggio

ἡσυχίαν ἄγω = ησυχάζω, εἶμαι ἡσυχος / mi tranquillo, sono tranquillo

ἰρήνην ἄγω = ζω ειρηνικά / vivo in pace

ἄγω πόλεμον = πολεμῶ, διεξάγω πόλεμο / lottare, esclamo guerra

ἄγω εἰς δίκην = φέρω στο δικαστήριο /porto, presento in tribunale

ἀσχόλιαν ἄγω = ασχολούμαι / mi occupo di qualcosa

γέλωτα ἄγω = περιγελῶ / burlo

---

<sup>13</sup> Το ρήμα ναυπηγέω - ὦ δεν απαντά σε όλους τους χρόνους. Απαντά στον Ηρόδοτο (1,27).σελ.820-821.

<sup>14</sup> Γιαννακόπουλος Ε. Παν, Εκδόσεις Πελεκάνος Αθήνα, Λεξικό Ρημάτων της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας, σελ.1068.

(Confronti con il greco moderno: Συμβουλευόμαι το γιατρό / mi consulto con il medico. Δανείζομαι χρήματα / prendo in prestito/ in prestito del denaro).

I verbi passivi reciproci (αλληλοπαθή), sia nella lingua greca moderna sia in quella antica, sono quelli che determinano un'azione comune, di due o più soggetti, che va in modo reciproco da un soggetto all'altro, come per esempio:

- Nella lingua greca moderna

Φιλιοῦνται και μισοῦνται (ενν. μεταξύ τους, ο ένας τον άλλο)

*Si baciano e si odiano (sottintende tra loro, l'un l'altro)*

Ο Γιάννης και ο Κώστας μοιράζουν το χωράφι τους. (*Jani e Kosta dividono lo stesso campo*)

Φιλιόμαστε. Συμφιλιωθήκαμε. (*ci baciamo, ci siamo riconciliati*)

- Nella lingua antica greca

Συμβalόντες τὰς ἀσπίδας ἐωθοῦντο ἔχτυπώντας τις ασπίδες τους ἐσπρωχνε ο ένας τον άλλον.

Il verbo ὠθέωελλιπ-ῶ è incompleto, lo troviamo nell'Ōmero (l'Illiade A, 461). Σελ. 1361

Διενείμαντο την ἀρχήν Ζεὺς καὶ Ποσειδῶν καὶ Πλούτων μοίρασαν μεταξύ τους την εξουσία.....

I verbi passivi reciproci come regole sono al plurale e si possono analizzare da verbi attivi se hanno un complemento un pronome personale:

ἐωθοῦντο ἔωθουν ἀλλήλους, / spingono l'un l'altro

διενείμαντο διένειμαν ἀλλήλοις, dividono tra loro (con l'un l'altro)

φιλοῦνται ἢ μισοῦνται φιλοῦσιν ἢ μισοῦσιν ἀλλήλους. / si baciano oppure si odiano tra loro (con l'un l'altro)

Da verbi passivi dinamici (τα μέσα δυναμικά), determinano che il soggetto agisce usando tutte le forze del corpo e quelle dello spirito:

πολιτεύομαι ενεργῶ ως πολίτης / cittadino attivo,

συμμετέχω στην πολιτική / attivizzarsi in politica mentre il verbo attivo πολιτεύω εἶμαι πολίτης / sono cittadino / cittadino)

λύομαι αιχμάλωτων = ελευθερώνω έναν αιχμάλωτο πληρώνοντας λύτρα. / libero un prigionato pagando per lo scambio

Ποιοῦμαι πόλεμον = πολεμῶ / lottare, esclamo guerra

ndërsa πόλεμον ποιῶ = causo la guerra ),

ἀρχομαι λόγου = comincio il mio intervento

ndërsa ἀρχω λόγου = prendo per primo la parola.

In questa categoria fanno parte verbi come: στρατεύομαι – servo all’esercito,

Σκοπεύομαι - kam ndër mend, χαίρομαι -gëzohem, λυπούμαι- hidhërohem, φοβούμαι - kam frikë etj.

Di rado la forma attiva e quella passiva di un verbo portano lo stesso significato, per esempio: στρατοπεδεύω - e στρατοπεδεύομαι, σιδηροφορῶ e σιδηροφορούμαι ecc..Dagli esempi sopra citati vediamo che il verbo di forma attiva στρατοπεδεύω e quello di forma passiva στρατοπεδεύομαι hanno lo stesso significato “mi fermo, decido a installare l’esercito”. Ma anche il verbo di forma attiva σιδηροφορῶ e quello di forma passiva hanno il significato σιδηροφορούμαι di “vestito di ferro”.

### **Mentre**

μισθῶ τι – νοικιάζω κάτι σε άλλον / dò qualcosa a qualcuno in prestito

μισθοῦμαι τι – νοικιάζω κάτι από άλλον πληρώνοντας μισθῶ για δική μου χρήση / prendo in prestito qualcosa da qualcun altro pagando uno stipendio di uso personale.

ποιῶ τινα δοῦλον – κάνω κάποιον δούλο σε άλλον / lo faccio schiavo da qualcun altro

ποιοῦμαι τινα δοῦλον – κάνω κάποιον δούλο μου / faccio qualcuno mio schiavo

ἄρχω λόγου – αρχίζω να μιλῶ πρώτος / comincio per prima a parlare

ἄρχομαι τοῦ λόγου – αρχίζω να μιλῶ / comincio a parlare

Analizzando gli esempi sopra citati possiamo dire che il verbo attivo ἄρχω ha il significato di cominciare un rapporto con gli altri mentre il verbo passivo ἄρχομαι ha rapporto con l’iniziazione o con la fine della proposizione. In generale possiamo dire che l’uso del verbo attivo sottolinea di più l’azione del soggetto in rapporto a qualche altra persona oppure qualche altro mezzo mentre con l’uso del verbo passivo si sottolinea il rapporto dell’azione con lo stesso soggetto.

Il significato dei verbi passivi non è sempre facile distinguersi e definirsi con esattezza, dal fatto che questo verbo in dipendenza dal contesto può avere diversi significati. Lo stesso verbo passivo può non avere sempre lo stesso significato e non appartenere sempre alla stessa categoria. Per esempio: οικοδοκοῦμαι οἰκίαν può avere il significato a) costruisco una casa con i lavoratori e in questo caso è un verbo passivo intermedio (μέσο διάμεσο) ma anche b) costruisco una casa partecipando anche io, osservando ecc., in questo caso è un verbo passivo dinamico (μέσο δυναμικό).

Quindi alla fine possiamo dire che da quanto sopra, dalla presentazione teorica e l'illustrazione della diatesi passiva con degli esempi che appartengono alla lingua greca antica e quella moderna, si nota chiaramente che hanno delle assomiglianze strutturali nella loro formazione. Questo vuol dire che la diatesi passiva del greco moderno ha l'origine in quella antica.

La diatesi nella lingua greca si definisce come la qualità del verbo che determina se il soggetto agisce oppure semplicemente è in uno stato determinato, mentre le forme sono dei gruppi morfologici di tipi dei verbi nella lingua moderna greca. Le forme sono attive e passive (ενεργητική και παθητική) mentre le diatesi sono quattro attiva, passiva, intransitiva e neutra (ενεργητική, παθητική, μέση, ουδέτερη). Le forme sono caratteristiche della Morfologia del verbo, mentre le diatesi caratteristiche della Sintassi e della Semantica. Anche se i termini 'ενεργητική - 'attivo' e 'παθητική'- passivo' concordano con le diatesi e le forme, questo non vuol dire che concordano sempre le categorie morfologiche con le categorie di morfosintassi. Ci sono dei verbi che appartengono alla forma attiva ma fanno parte alla diatesi passiva oppure intransitiva per esempio: παθαίνω -pésoj, λιώνω-shkrij, ξαπλώνω-shtrij etj., e altri che concordano con la forma passiva ma appartengono alla diatesi attiva per esempio: έρχομαι/ vij , ανέχομαι-sopporto, tollero, δέχομαι-accetto. La diatesi passiva tocca ai verbi che determinano che l'azione compiuta dal soggetto cade su esso. Questi verbi si denominano come passivi per esempio: Η Χριστίνα χτενίζεται προσεκτικά / Cristina si pettina con cura. Ma è possibile che abbiamo la diatesi passiva anche se l'azione che esprime il verbo può non essere compiuta dal soggetto, ma da qualcun altro a favore del soggetto, per esempio: ο Γιώργος κουρεύεται στον κουρέα της γειτονιάς του/ Jorgo taglia i capelli dal barbiere del suo quartiere. I verbi passivi determinano che l'azione compiuta dal soggetto cade immediatamente al soggetto e si chiamano verbi riflessivi (αυτοπαθή) per esempio, Η Σοφία λούζεται. / Sofia si lava, mentre i verbi che determinano che si compie un'azione durante al quale due o più soggetti influenzano all'un altro e si denominano reciproci (αλληλοπαθή).

# EDUCATION AU PLURILINGUISME EN CONTEXTE ALBANAIS: ENJEUX ET PERSPECTIVES

**Silvana Vishkurti**

**Centre des langues étrangères**

***Université Polytechnique de Tirana/Albanie***

---

## **Introduction**

S'interroger sur la méthodologie de l'enseignement/apprentissage du français, c'est se pencher, entre autres, sur les rapports de parenté / diversité que cette langue établit avec les autres langues étrangères faisant partie du répertoire linguistique des étudiants. S'appuyant sur une approche didactique de type plurilingue cet article tente d'étayer cette idée à travers des exemples tirés de la réalité des classes de FLE dans les filières linguistiques de l'Université de Tirana. On s'attachera, tout d'abord, de décrire la notion du plurilinguisme de même que les enjeux politiques et institutionnels dans lesquels évoluent les langues en Albanie. Ensuite, l'analyse des enquêtes va proposer de nouveaux regards sur l'apprentissage des langues en partenariat qui pourraient être utilisés à profit dans l'enseignement.

L'intensification des échanges grâce à la mobilité ainsi qu'à l'utilisation des technologies d'information et de communication (TIC) ont augmenté sensiblement les relations entre les personnes de cultures différentes. C'est pourquoi l'apprentissage de la langue de l'autre s'avère être un élément important de connaissance, d'échange et d'enrichissement culturel. En l'absence de l'apprentissage de la langue en milieu naturel, l'école, c'est le lieu idéal où les langues étrangères pourraient être enseignées et se former également les premières représentations sur ces langues. Vivant dans un monde où la présence de l'anglais est indéniable, l'école se donne pour mission d'éduquer les jeunes à aimer les langues et les considérer comme vecteurs importants de communication et d'expression identitaire.

Cette communication s'appuie principalement sur l'apport théorique de Christian Puren<sup>1</sup> qui analyse le plurilinguisme dans le cadre des composantes de la compétence culturelle tout en accordant une place importante à l'exposition à la langue et aux activités métalinguistiques qui ont lieu dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Elle s'inspire également de l'apprentissage de la langue « par le détour par d'autres langues »<sup>2</sup> qui invite à la construction plurilingue de la réalité et à une attitude de décentration, par la mise en parallèle des langues. En ce qui concerne le cas albanais les chercheurs parlent plutôt d'un plurilinguisme exogène<sup>3</sup>, donc, un pays où l'albanais est la langue dominante, et les autres langues sont des langues étrangères vivantes.

L'hypothèse à vérifier est que l'ouverture de l'enseignement du français vers les autres langues connues par l'étudiant pourraient constituer un des moyens de diversifier l'enseignement/apprentissage de cette langue et de conscientiser les étudiants sur le fait qu'elle n'est pas une langue aussi « difficile » qu'elle paraît et que son apprentissage pourraient également les pousser à s'approprier d'autres langues romanes, vu les similarités qu'elles présentent entre elles. Une enquête est réalisée auprès d'un groupe d'étudiants de l'Université de Tirana qui suivent les cours de FLE, mais qui ont des connaissances dans d'autres langues étrangères également. Les résultats de l'enquête invitent à réfléchir sur l'apprentissage des langues voisines comme une approche didactique à utiliser pour éduquer les jeunes au plurilinguisme, mais aussi pour leur faciliter l'apprentissage et la mémorisation des mots d'une langue à travers ce qu'ils savent déjà dans une autre langue.

### **Le plurilinguisme en contexte albanais**

Les Albanais ont toujours eu un désir vif d'apprendre les langues étrangères. Etant un petit pays isolé par rapport au reste du monde, l'apprentissage des langues était considéré comme un atout important de progrès individuel et national. Dans les années 1920 surtout, les progrès qu'a connus le pays sont dus à l'élite du pays qui était formée à l'étranger. Les différents modèles d'enseignement qui l'ont façonnée ont été à la base de ce pluralisme d'idées et de visions différentes qui se sont

---

<sup>1</sup> Pour plus de détails, voir : Puren, Christian, *Modèle complexe de la compétence culturelle (composantes historiques trans-, méta-, inter-, pluri-, co-culturelles): exemples de validation et d'application actuelles*, 2011 [on line] <<http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2011j/>> [consulté le 12 février 2012].

<sup>2</sup> De Pietro, J.-F., « La diversité au fondement des activités réflexives », *Repères*, 2, 2003. [on line] <[http://publications.irdp.relation.ch/ftp/1168607179depietro\\_reperes.pdf](http://publications.irdp.relation.ch/ftp/1168607179depietro_reperes.pdf)> [consulté le 17. décembre 2011].

<sup>3</sup> Veldelhan-Bourgade, M., *Plurilinguisme : actualité et regard critique*, actes de conférence Nationale, *Langues, éducation et interculturalité*, éd. Media print, Tirana, 2009.

projetés sur la voie que devait suivre le pays pour progresser. L'existence, à cette époque, de plusieurs écoles étrangères implantées dans le pays (italiennes, anglaises, françaises, grecques, autrichiennes) a influé sur l'évolution de l'école albanaise et, par conséquent, sur l'élargissement des contenus d'expression de la langue albanaise également. Pendant la période communiste aussi (1944-1990) l'enseignement des langues faisait partie de la formation générale de l'individu et était considéré comme essentiel pour ceux qui voulaient poursuivre une carrière diplomatique ou académique. Le système d'enseignement était caractérisé par une cohésion plus grande qui se traduisait par la poursuite et l'apprentissage de la même langue du primaire au supérieur. L'enseignement de l'unique langue étrangère ne débutait qu'en cinquième année de l'école de huit ans. L'examen d'une deuxième langue étrangère pourrait être passé uniquement après avoir fini les études supérieures. En général, les langues les plus enseignées (russe, français) étaient celles des pays avec lesquels l'Albanie entretenait des relations économiques, culturelles ou politiques. Les écoles privées étrangères se sont fermées. Les peu de formations qui avaient lieu à l'étranger, s'effectuaient dans les pays de l'Est ou en France, le seul pays de l'Occident avec lequel les relations diplomatiques et culturelles n'étaient pas interrompues. L'utilisation des langues comme source de savoir et de connaissance se soumettait à une politique dirigiste et fortement contrôlée. L'enseignement de cette matière portait plutôt sur le côté linguistique que sur celui communicatif et culturel des langues. Indépendamment de la scolarisation massive, l'idéologisation des contenus des enseignements ainsi que l'isolement du pays ont eu un impact négatif et restrictif sur la formation des jeunes et le développement du pays.

### **Diversification de l'offre en langues étrangères**

Les grands changements qui ont traversé la vie économique et sociale du pays à partir des années 1990, ont entraîné une réforme profonde du système éducatif albanais également. Dans le domaine de l'enseignement des langues plusieurs décisions ont été prises touchant l'apprentissage précoce des langues, la proposition de manuels alternatifs ainsi que l'élaboration de nouveaux cursus de langue - LV1 (à partir de la troisième année du primaire), LV 2 (à partir de la sixième du collège)<sup>4</sup>. L'apprentissage de deux langues étrangères est devenu

---

<sup>4</sup> Ministère de l'Éducation et de la Science en Albanie, « *Circulaire sur le développement des langues étrangères dans le système préuniversitaire* », [on line] [www.mash.gov.al](http://www.mash.gov.al), publié le 15.07.2009, [consulté le 20 septembre 2010]. Selon cette circulaire ont droit au choix d'une autre langue au secondaire seulement les élèves qui n'ont pas étudié au primaire une deuxième langue étrangère, alors que ceux qui l'ont déjà choisi se trouvent dans l'obligation de poursuivre son apprentissage même au secondaire. En effet, les élèves n'obéissent pas



obligatoire pour les deux premiers cycles. Mais, si l'apprentissage de l'anglais est devenu, de facto, obligatoire, l'apprentissage d'une deuxième langue reste optionnel et peut varier d'un cycle à l'autre. La palette des langues se diversifie en introduisant, à part l'anglais et le français, l'apprentissage de l'italien et de l'allemand<sup>5</sup> (1996) dans les deux premiers cycles de l'enseignement. Une réalité nouvelle qui voit le jour est aussi la mise en place de sections bilingues<sup>6</sup> (1998) ainsi que l'implication dans le processus d'enseignement des langues de locuteurs natifs.

L'enseignement des langues étrangères est conçu selon les principes du Cadre et se réalise selon les programmes nationaux en vigueur. Leur contenu se base sur l'approche communicative. Pour la première langue étrangère obligatoire (l'anglais) le niveau B1 est requis à la fin de leurs études secondaires. Une deuxième langue étrangère est étudiée au début du collège et son apprentissage se poursuit jusqu'à la fin des études secondaires et quelquefois même à l'université. Il est à souligner qu'il n'y a pas de statistiques fiables et détaillées sur le nombre d'apprenants qui fréquentent chacune de ces langues, ni même sur les fluctuations que subit l'apprentissage des langues d'un cycle à l'autre.

Si l'enseignement des langues au niveau pré-universitaire se caractérise par une relative diversité et une forte motivation d'apprendre toutes les langues étrangères surtout si des bourses d'études à l'étranger sont offertes aux meilleurs élèves, au niveau universitaire, la situation se prête à une interprétation différente selon les filières suivies. Pour ce qui est des filières spécialisées en langues, le paysage linguistique paraît assez varié. Selon leurs objectifs personnels, les étudiants peuvent entreprendre l'apprentissage d'une première, deuxième, voire troisième langue étrangère vivante, la possibilité d'étudier d'autres langues étrangères étant optionnelle. C'est à l'étudiant de choisir laquelle des langues proposées doit faire partie de son propre curriculum de langues ou non.

Un tout autre tableau offre l'enseignement des langues dans les filières non linguistiques. D'un côté, on assiste à une offre de langues assez large, surtout à l'Université Polytechnique de Tirana<sup>7</sup>, mais qui se finalise par l'apprentissage d'une seule langue, l'anglais, dans la majorité des cas. Un autre problème important est

---

souvent à cette règle trouvant comme prétexte le libre choix de langues et passent d'une langue à l'autre sans rien apprendre.

<sup>5</sup>Pango Ylli, *L'enseignement secondaire en Albanie*. Tirana, 1996.

<sup>6</sup> À l'heure actuelle, l'Albanie compte sept sections bilingues: trois sections albanais-italiennes à Tirana, Korça et Elbasan, trois sections albanais-françaises à Tirana, Shkodra et Elbasan et dernièrement une section albanais-allemande à Tirana. Source <<http://www.newropeans-magazine.org/content/view/8031/259>> [consulté le 20 mars, 2012].

<sup>7</sup> A l'Université Polytechnique de Tirana les étudiants ont la possibilité de choisir entre cinq langues proposées: l'anglais, le français, l'italien, l'allemand et le russe.

le temps accordé à ces enseignements qui varie d'un semestre, ayant un volume horaire de 42 heures uniquement, à deux semestres dans les meilleurs des cas, ne pouvant pas dépasser 84 heures d'enseignement au total. De plus, le cadrage horaire est défini par le conseil des facultés et non par des professionnels de langues, ce qui a entraîné une diminution des heures consacrées à cette discipline universitaire<sup>8</sup>. Ainsi, cette contrainte horaire est un motif de plus pour les étudiants de poursuivre l'étude de l'anglais, surtout si leurs connaissances en d'autres langues ne dépassent pas le niveau élémentaire. A cette situation s'ajoute le fait que pour réussir le Master, l'examen d'anglais est devenu obligatoire pour tous les étudiants albanais.

Enfin, au-delà de cette lecture différente de l'enseignement des langues au niveau universitaire selon les filières philologiques ou non philologiques, la politique linguistique nationale s'efforce d'orienter l'enseignement des langues vers la diversité linguistique et de l'accentuer, tout en précisant les langues prioritaires à être enseignées, surtout au niveau pré-universitaire. L'idée qu'on avance c'est qu'il appartient aux universités de définir leur propre politique linguistique afin d'encourager l'apprentissage de plusieurs langues, surtout des langues voisines, ce qui permet de lutter contre le monolinguisme et jette les bases d'une approche fondée sur l'ouverture et la pluralité.

## **Méthodologie**

La méthodologie choisie pour confirmer notre hypothèse est celle de l'élaboration d'un questionnaire distribué aux étudiants qui suivent leurs cours de FLE en première année, à la faculté des langues étrangères de l'Université de Tirana. Ce sont des étudiants qui viennent d'étudier différentes langues et, ce qui les unit, c'est le fait de choisir tous le français comme deuxième langue étrangère dans leurs cursus d'études. Le but de ce questionnaire est de voir comment les méthodes d'enseignement/apprentissage du français centré sur ses liens de parenté avec les autres langues constituent un des moyens qui pourrait être utilisé à profit pour assimiler et consolider les connaissances acquises dans cette langue. D'ailleurs, le choix de cet échantillon nous permet d'analyser l'importance que revêt l'apprentissage de plusieurs langues dans l'éducation des jeunes à la diversité linguistique et culturelle. Le questionnaire est administré aux 50 étudiants au mois de janvier 2012 et porte en général sur la présence des langues dans leur environnement social, le recours qu'ils font à ces langues dans leurs

---

<sup>8</sup> Avant, l'enseignement des langues se poursuivait sur les deux premières années des études universitaires dans toutes les facultés albanaises.

comportements quotidiens, ainsi que l'utilité de ce bagage linguistique dans l'apprentissage d'une autre langue étrangère.

En ce qui concerne le nombre de langues qu'ils connaissent, il est à noter que la majorité des enquêtés (89%) avouent connaître plus de deux langues étrangères. Les langues les plus utilisées par ordre d'importance sont : l'anglais, l'italien, le français, l'allemand et l'espagnol. Ils affirment également que dans 95% des cas c'est à l'école qu'ils ont appris ces langues. Ce qui retient notre attention c'est le fait qu'ils souhaitent élargir leur répertoire linguistique vers d'autres langues telles que le turc, le norvégien, le chinois, l'arabe ou les langues slaves.

Ils affirment que les langues étrangères les aident à consulter des médias différents. Pour ce qui

est des documents de travail, ils les trouvent, dans la majorité des cas, en anglais, alors qu'en temps libre, ils peuvent suivre des films ou des émissions en différentes langues.

À la question de savoir si les langues diverses constituent une aide ou un handicap dans l'apprentissage d'une autre langue, ils répondent qu'aux premiers moments, ils ont l'impression de tout brouiller. Ce n'est que plus tard qu'ils se rendent compte, comme ils s'expriment eux-mêmes, que : « les langues ont des différences, mais aussi une grande affinité, en particulier les mots, ce qui nous a facilité leur mémorisation » et « en pratiquant les langues, je me suis habitué à les différencier ».

L'exposition à la langue à travers la communication avec les étrangers (en anglais et italien surtout) souligne le caractère plurilingue de nos sociétés de même que l'importance que revêt l'apprentissage d'un grand nombre de langues de nos jours.

Dans leur environnement propre, ils connaissent beaucoup de mots étrangers qu'ils entendent ou qu'ils voient écrits sur les enseignes des cafés, des boutiques, des supermarchés, des restaurants ou autres.

Les représentations des étudiants sur les langues se trouvent également changées. Ainsi, ils avouent que chaque langue a ses propres difficultés qui augmentent si l'apprentissage de cette langue est négligé, surtout s'il s'agit d'une langue qui n'est pas utilisée à l'école ou à l'extérieur de celle-ci. Une autre raison de la perte d'intérêt pour les langues réside dans le fait que « dans les écoles albanaises, ce sont les enseignants qui interrogent et qui donnent eux-mêmes la réponse, ce sont eux qui lisent et qui expliquent les textes ».

Ils souhaitent également faire cours avec des locuteurs natifs de même qu'utiliser les laboratoires de langues étrangères afin de travailler leurs connaissances en langues.

Le tableau ci-dessous donne une liste des mots qu'ils rencontrent le plus dans leur vie quotidienne.

Tableau 1

*Mots étrangers, rencontrés dans la vie de tous les jours*

Langues	Anglais	Français	Italien	espagnol
Mots utilisés	O.K., Flower, Hi, Top Chanel, Ice cream, Open, Close, No smoking, The economist, Academy, Buy, What's up, Love, Welcome, Thanks, One million, etc.	Surprise, Classique Beau, Maison de parfum, Cadeau, J'adore, L'amour etc.	Ciao, Lei&lui, Guidattore, Luna caffè, Bambini, Pizzeria, Posti etc.	El passo, Hola, E 's café, Vila Alehandro etc.

### **Interprétation des données**

Les opinions des étudiants nous font réfléchir sur la façon de créer une ambiance de travail qui encourage l'expression en langue sur des thématiques manifestant de l'intérêt pour les étudiants et qui portent sur des réalités multiculturelles. Utiliser la langue certes, mais comme un moyen d'accès à des informations de nature diverse de même qu'un outil d'échanges entre professionnels ce qui leur permettra de saisir les différences qui existent entre ces fonctions du langage. On peut travailler sur les expressions qui s'utilisent pour souhaiter à quelqu'un « Bonne chance ! » en différentes langues par exemple, ainsi que sur les réactions que l'emploi de cette expression pourrait éventuellement provoquer si elle se prononce dans une autre langue. Si l'on souhaite aux étudiants italiens « good luck » par exemple, ils réagissent en disant que « cela porte malheur » et qu'à sa place ils préféreraient l'expression autochtone: « in bocca al lupo ».

C'est d'ailleurs une bonne façon de les motiver à réfléchir et à entreprendre une recherche en plusieurs langues sur ces expressions courantes, sans qu'ils se rendent compte que c'est une tâche scolaire, afin de l'effectuer de la manière la plus naturelle possible. Ils vont éprouver ainsi le plaisir de s'exprimer à travers une

autre langue, ce qui va les motiver par la suite à élargir les moyens qu'ils possèdent dans la langue étudiée.

C'est pourquoi nous avons choisi d'encourager les étudiants à mener un travail individuel en dehors de la classe sur des sujets qui les intéressent et qui les rendent conscients du rôle de la langue dans la vie de tous les jours. La recherche documentaire, les sites qui encouragent la communication ([www.mocha.com](http://www.mocha.com)), les films ou les émissions qu'ils suivent récemment, constituent autant de motifs pour les faire parler et discuter en classe.

Cela contribue également à lutter contre les représentations mono linguistes qui dominent dans la société albanaise. C'est une raison de plus pour travailler fortement sur ces représentations en proposant des attitudes qui répondent à leur vocation personnelle en langues et à leurs objectifs professionnels.

La consultation de plusieurs sites en langues différentes va les aider également à enrichir le côté informatif de leur travail et rendre leur message beaucoup plus nuancé et crédible. Ce travail autonome va les convaincre sur le bien fondé de cette démarche ainsi que sur l'importance que revêt la connaissance de plusieurs langues étrangères dans une société ouverte et en plein mouvement. De plus, cela va les apprendre à se décentrer par rapport à l'anglais et comprendre que les ressemblances et les différences qui s'instaurent entre les langues peuvent les aider à entrer dans univers qui s'entraident et s'expliquent tout en restant uniques et différents. En fait, il est à reconnaître qu'il y a même des cas où les professeurs qui, non seulement ne les motivent pas à se documenter sur plusieurs langues lors de leur travaux personnels, mais, même lorsque cela arrive, ils n'apprécient pas ces efforts, prétextant que « l'anglais seul suffit ».

C'est pourquoi, le fait de se mettre eux-mêmes au travail, leur donne la possibilité de constater, à travers l'apprentissage de différentes langues, les avantages qu'ils peuvent réellement en tirer. C'est cet apprentissage par expérience qui les porte à conclure : « Plus de langues on connaît, plus il est facile d'en apprendre d'autres ».

### **Le français et les autres langues – deux exemples d'interaction**

Nous avons tenté de mettre en place ce projet d'intégration de différentes langues dans l'enseignement/apprentissage du français par une proposition de travail personnel sur des thèmes choisis par les étudiants eux-mêmes qui devaient ensuite les présenter oralement en français devant toute la classe. L'objectif de ce travail était d'encourager les étudiants à affronter une tâche complexe qui comprenait une recherche documentaire, une synthèse de documents provenant de sources

langagières différentes de même qu'une présentation orale en français. Deux de ces interventions ont retenu particulièrement notre attention. La première était intitulée «Non à l'alcool !» et portait en fait sur les conséquences néfastes de la consommation de l'alcool sur la santé des jeunes. L'intervenante avait consulté plusieurs sites anglais. Elle avait même enrichi le contenu de sa communication par des photos auxquelles elle avait associé des citations traduites en langue française. Afin de rendre encore plus attractif son discours, elle l'avait bâti sur cinq questions qu'elle avait écrites au tableau et qui devaient, entre autres, la guider dans la présentation de son travail. Par ailleurs, le choix de différents supports avait pour objectif d'attirer l'attention des étudiants sur le message principal exprimé par le titre de sa communication et repris à la fin de son discours par la conclusion écrite dans une bulle au milieu du tableau.

La deuxième intervention portait sur un voyage imaginaire sur les sites les plus intéressantes touristiques de l'Albanie. Une fois terminée cette présentation, les étudiants lui ont proposé d'illustrer le texte par des images sur ces sites trouvées sur Internet. Ils lui ont reproché également le fait de parler seulement des sites touristiques qui se trouvaient au Sud de l'Albanie, alors que le Nord ne s'y trouvait nullement représenté. Afin de réussir ce travail qui demandait beaucoup de temps et d'énergie la proposition a été faite de mobiliser toute la classe dans la réalisation de cette tâche. Ainsi, ils devaient communiquer sur *facebook* pour échanger leurs « trouvailles » et contribuer ainsi à la reconstitution collective de cette tâche. Etant de filières différentes (anglaises, italiennes, espagnoles et allemandes) la gamme des documents trouvés étaient assez large. C'était à l'intervenant ensuite de fusionner tous ces documents plurilingues et de traduire leur contenu en français de façon à le rendre intéressant et instructif pour tout le monde.

## **Conclusion**

Dans un monde en mouvement, la création d'un bagage linguistique large constitue une valeur essentielle pour la préparation des jeunes à affronter les défis du millénaire. C'est à l'école de les sensibiliser à la diversité et à la pratique de ces langues qu'afin qu'ils puissent, à tout moment de leur vie, s'approprier les langues dont ils auront besoin dans leur domaine professionnel et social.