

Trabajo de Fin de Grado

Grado en Traducción e Interpretación



Análisis y traducción:
The School Principal – Jalāl Al-e Ahmad

Mahan Goudarz-Mehdikhani Roozbeh
Director: Dr. Alfred Gutiérrez Kavanagh
5º Doble Grado en Relaciones Internacionales y
Traducción e Interpretación
Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Universidad Pontificia Comillas
28 de abril de 2016
Curso 2015-2016

ÍNDICE

1. FINALIDAD Y MOTIVOS	1
2. OBJETIVOS Y PREGUNTAS QUE PRETENDES CONTESTAR EN EL TRABAJO	2
3. METODOLOGÍA.....	3
4. ESTADO DE LA CUESTIÓN	4
4.1. LA LENGUA PERSA EN ESPAÑA.....	4
4.2. SOBRE EL AUTOR.....	5
4.3. GHARBZADEGÍ	8
5. MARCO TEÓRICO	9
5.1. DIFERENCIAS ENTRE EL PERSA FORMAL Y COLOQUIAL.....	9
5.2. ORALIDAD FICTICIA	11
6. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN	12
6.1. CONTEXTO HISTÓRICO-SOCIAL	12
6.2. ELEMENTOS CULTURALES.....	16
6.3. ANÁLISIS FORMAL.....	21
6.4. DIFICULTADES CULTURALES DEL TEXTO	24
6.5. DIFERENCIAS TERMINOLÓGICAS.....	27
6.6. GLOSARIO EQUIVALENCIAS	31
6.7. FRAGMENTO COLOQUIAL.....	33
7. CONCLUSIONES.....	36
8. BIBLIOGRAFÍA	38
9. ANEXOS	41

1. FINALIDAD Y MOTIVOS

Durante la carrera de Traducción e Interpretación siempre he tenido el interés de analizar una obra escrita en persa ya que vengo de una familia iraní a la que le gusta mucho los clásicos persas de Hafez de Shiraz, Ferdousí, 'Omar Jayyām o Rumí, y quería poder aprovechar mis conocimientos de la lengua y realizar un trabajo original. A pesar de que hablo persa con mi familia, no tengo un vocabulario formal muy amplio. Por esta razón, la obra que voy a analizar en este trabajo emplea un lenguaje coloquial, simple, y que domino. Cuando le dije a mi familia que tenía mucho interés en realizar mi trabajo de fin de grado de Traducción sobre una novela escrita en persa se sorprendieron y les gustó mucho la idea. Además, me dijeron que estarían dispuestos a ayudarme en todo lo que necesitase como con la explicación del significado de algún término o la aclaración de una idea. Mi director del trabajo, el profesor Alfred Gutiérrez Kavanagh me recomendó que analizase la novela titulada *Modīr-e Madraseh*, escrita por Jalāl Al-e Ahmad, con un vocabulario sencillo y un contexto histórico-social extremadamente interesante. Asimismo, da la casualidad de que el hermano del autor, Shams Al-e-Ahmad, vino a España en los años 80 y cenó con mis padres en nuestra casa, por lo que el análisis que voy a realizar se convierte en mucho más personal.

Además, este tema no solo me interesa porque soy iraní, sino también porque la traducción del persa al español me parece un tema muy original. En este trabajo voy a analizar la traducción de una novela coloquial. Desgraciadamente, no existen muchos traductores del persa en España, sobre todo si lo comparamos con el número de traductores del árabe. Es una pena que muchas de las obras en la literatura persa contemporánea de autores pioneros como Sādeq Hedāyāt o Jalāl Al-e Ahmad no estén disponibles en español. Gracias a la traducción que voy a aportar del persa al español espero que otros traductores sigan la misma línea.

2. OBJETIVOS Y PREGUNTAS QUE PRETENDES CONTESTAR EN EL TRABAJO

El propósito de este trabajo es la investigación de la novela con lenguaje coloquial titulada *Modīr-e Madraseh*, escrita por Jalāl Al-e Ahmad, y contrastarla con la traducción al inglés de John K. Newton. Siempre me ha interesado leer y llegar a entender una obra escrita en persa, el problema era que todos los libros de mis padres eran demasiado difíciles de entender, ya que la mayoría son poesías con términos muy formales e ideas abstractas. La obra de Al-e-Ahmad es una novela de 135 páginas, muy fácil de entender, que podré contrastar con la traducción al inglés de John K. Newton. En primer lugar, explicaré la situación del persa en España, la dificultad de encontrar traductores del persa al español y qué se sabe sobre el autor. En segundo lugar hablaré sobre las diferencias entre el persa formal y coloquial y la oralidad ficticia en las obras literarias. En tercer lugar, por un lado, analizaré algunos aspectos fundamentales de la obra escrita en persa (el contexto histórico-social, los elementos culturales, el análisis formal) y, por otro lado, realizaré un análisis entre la obra en persa y la obra traducida al inglés que incluirá una observación de las dificultades culturales del texto, un glosario de equivalencias de los términos persas en español, una tabla con las diferencias terminológicas entre la versión en persa y en inglés, y la traducción al español de un fragmento coloquial.

3. METODOLOGÍA

Para este trabajo voy a usar tanto la obra en persa como su traducción al inglés; investigaciones sobre la traducción, el autor y el aspecto cultural; e información de primera mano de personas que han vivido en Irán. En primer lugar, no me esperaba que la búsqueda de la traducción del libro sería tan difícil de encontrar. Esta traducción tan conocida fue el trabajo de fin de doctorado de John K. Newton. Según mi padre, no lo encontró en venta en las librerías más conocidas de Irán y al final consiguió la fotocopia de la obra proporcionada por la Biblioteca Central de la Universidad de Teherán, la copia oficial no se podía sacar porque solamente hay cinco copias oficiales en bibliotecas por todo el país. Sin embargo, la obra en persa sí que es fácil de encontrar. En segundo lugar, mucha de la información bibliográfica que he empleado para este trabajo me la ha proporcionado mi director. En tercer lugar, mi familia me ha comentado sus experiencias y he incluido su información de primera mano. Por ejemplo, mi padre fue miembro de las brigadas educativas conocidas como *Sepāh e dāneš*, en las que, como opción de su servicio militar de dos años, los graduados de secundaria podían ir a las zonas rurales a enseñar a alumnos de primaria a leer y escribir. Tanto mi director como mi familia me han explicado términos y aspectos culturales que conocían mucho mejor que yo.

En este trabajo he encontrado información en inglés sobre mi autor y los factores culturales de la obra. No obstante, como la obra no está traducida al español, he encontrado muy poca información sobre el autor y la obra en español. Como estoy realizando el primer estudio existente bajo estas características en español, comparar la obra en persa y la traducción en inglés, el análisis ha sido un trabajo muy personal, bajo la ayuda fundamental de mi director y familia.

4. ESTADO DE LA CUESTIÓN

4.1. LA LENGUA PERSA EN ESPAÑA

En primer lugar, el persa se encuentra dentro de la familia indoeuropea, como el inglés o el español, dividido en la familia de lenguas iránicas e indoarias. La lengua se habla en Irán y en comunidades en Afganistán, Tayikistán, Uzbekistán, Azerbaiyán, Rusia, Irak, Omán, Emiratos Árabes y Pakistán (Windfuhr, 2009). Por lo tanto, tiene más de 100 millones de hablantes nativos y diferentes variantes desde hace más de 25 siglos.

En segundo lugar, la literatura persa empieza a estar presente en occidente en el siglo XIX, con la traducción de las obras de los poetas más reconocidos. Uno de los poetas más conocidos de esa época fue 'Omar Jayyām (1048-1123) y su obra *Rubā'iyyāt* fue traducida por Edward FitzGerald en 1859 (Merriam-Webster, 2016). Los poetas clásicos como Hafez y Ferdousí son muy conocidos en Europa en países como Reino Unido. Sin embargo, en España, muchas de sus obras no se han traducido y por eso no se conocen tanto como en otros países que cuentan con traductores del persa. Además, aparte de las traducciones disponibles, en el Reino Unido en el siglo XIX el persa formaba parte de la enseñanza superior, sin embargo, en España tiene mucha menos presencia y se puede encontrar en algunos centros como asignatura optativa.

En tercer lugar, dado a este vacío de la presencia del persa en España, es difícil encontrar traductores persas. La traducción cultural del farsi al inglés está muy extendida, sobre todo en obras clásicas, sin embargo, del persa al español prácticamente no hay. Como ejemplo, cuando mi madre vino a España en los años 80 tras la Revolución Islámica estudió Económicas en la Universidad Complutense de Madrid. En esa época ella no hablaba español y como no existían diccionarios del persa al español tenía que consultar dos diccionarios, primero del persa al inglés y luego del inglés al español. La falta de traductores del persa al español sigue presente en la literatura.

4.2. SOBRE EL AUTOR

Jalāl Al-e Ahmad (1923 – 1969) fue un reconocido escritor, pensador, crítico social y político iraní del siglo XX. Al-e-Ahmad nació en Teherán, capital de la República Islámica de Irán, en una familia religiosa. Al terminar primaria siguió una educación religiosa en el colegio *Madreseh-ye Marvi*, y sin el consentimiento de su padre, acudía a clases de noche en *Dār ul-Funūn*, la primera universidad moderna del país, creada en 1851 (Mottahedeh, 2000). No quiso seguir con la carrera eclesiástica como su padre, y en 1946 obtuvo un Máster en Literatura persa de la Universidad Tehran's Teacher College (Boroujerdi, 1996). Tras graduarse, fue inmediatamente contratado como profesor por el Ministerio de Educación al mismo tiempo que se independizó de su familia dedicada a la religión. Al contrario que su familia, Al-e-Ahmad decidió seguir con sus estudios académicos y empezó a realizar un doctorado de Literatura persa en la Universidad de Teherán, que dejó justo antes de defender su tesis doctoral (Boroujerdi, 1996).

Al-e-Ahmad se unió a un partido político comunista, conocido como el Partido Tūdeh de Irán o Partido de las Masas de Irán, con el que tuvo problemas porque según el partido el autor era demasiado independiente. Por esta razón, decidió formar el suyo propio pero no triunfó, y en 1952 se unió a otro partido denominado *The Third Force* (Mottahedeh, 2000). Después, ayudó a formar el *Toilers Party*, uno de los partidos que formaba parte del partido de la oposición política conocido como el Frente nacional de Irán, fundado por Mohammed Mossadegh, Primer Ministro de Irán entre 1951 y 1953 (Beltrame, 2009). Tras el golpe de Estado iraní de 1953, realizado por el Reino Unido y los Estados Unidos para derrocar al gobierno democráticamente electo de Mossadegh y su gabinete, Al-e-Ahmad fue a la cárcel varios años y decidió dejar a un lado la política (Mottahedeh, 2000). Con el golpe de Estado, el *Shah* Mohammad Reza Pahlaví recuperó la posición dominante en la política iraní. A pesar de su relación con el grupo secular *The Third Force*, Al-e-Ahmad se volvió más comprensivo con la necesidad de un liderazgo religioso en la transformación de la política iraní, sobre todo después del ascenso del ayatolá Jomeini en 1963. Además, fue uno de los pocos intelectuales seculares elogiados abiertamente por el ayatolá (Abrahamian, 2008).

Modīr-e Madraseh (1958) narra la vida del nuevo director de un colegio de primaria, un antiguo profesor que se convierte en director para trabajar menos pero más adelante se da cuenta de que en realidad no es un trabajo fácil. El director contempla los problemas de la sociedad, como la inmensa burocracia o la corrupción, y a pesar de que no sean fáciles de solucionar se le ocurren ideas al respecto. La sociedad de los años cincuenta que describe el autor experimenta una transformación descomunal en casi todos los aspectos hacia la modernización. En el Anexo 1 se proporciona un resumen de los capítulos de la obra.

Para entender la obra es fundamental conocer lo que sucedía en Irán durante esos años. En 1951, los ciudadanos de Irán establecen su primer gobierno electo de manera democrática. Mohammed Mossadegh se convierte en Primer Ministro y nacionaliza la industria petrolífera, por lo que el oro negro, anteriormente bajo el control de *British Petroleum*, vuelve a sus propietarios originales, el pueblo iraní. No obstante, tras el golpe de Estado iraní de 1953, liderado por la inteligencia británica, el MI6 y la CIA estadounidense, se vuelve a instaurar una monarquía absoluta de Mohammad Reza Pahlaví. El último monarca de la dinastía Pahlaví impone una monarquía absoluta y realiza reformas en las que las empresas estadounidenses y británicas vuelven a tomar el control del sector petrolero del país (Goudarzi, 2016). Los iraníes sufren una monarquía absoluta y algunos problemas de la sociedad empeoran, como la brecha económica, la desigualdad social y la inexistencia de libertades políticas.

Durante los años 60, Mohammad Reza Pahlaví emprende un programa de modernización económica que logra un crecimiento económico anual de un 7 %. Sin embargo, el crecimiento imperialista del momento lleva al país a depender más de la importación de tecnología, artículos de consumo y alimentos. Las importaciones se incrementan de 400 millones de dólares estadounidenses en 1958 a 18,45 mil millones de dólares estadounidenses en 1975 (Halliday, 1979). Esto se debe en mayor parte a los ingresos del petróleo, lo que destruye muchos de los pequeños negocios iraníes, refuerza el control del capital extranjero, y el país sufre la invasión

cultural occidental que fue tan criticada por Al-e-Ahmad. Además, estos cambios intensificaron la desigualdad social: mientras las compañías extranjeras, el *Shah*, los capitalistas y terratenientes aliados al Gobierno ganaban fortunas, millones de campesinos abandonaban el campo para pasar a barriadas urbanas en condiciones nefastas. Durante estos años, la población iraní es testigo de cómo los extranjeros invaden el éxito entre intelectuales.

Asimismo, Jalāl Al-e Ahmad estuvo casado con la renombrada Sīmīn Dānešvār, académica, novelista, escritora de ficción, traductora y la primera gran novelista femenina iraní. En 1948, Dānešvār fue la primera autora que logró publicar sus obras y tanto como autora y como traductora escribió con sensibilidad sobre la mujer iraní y su vida (Iran Chamber Society, s.f.). Con tan solo doce años empieza a escribir relatos cortos y estudia Literatura persa en la Universidad de Teherán. Como muchos otros autores de la década de los 40, Dānešvār se centra en cuestiones relacionadas con la sociedad iraní. Yuxtapone los valores opuestos del bien y el mal, como la pobreza frente a la riqueza, o la vida despreocupada de los ricos frente al dolor de los pobres y, por razones morales, condena la primera idea mientras que elogia la segunda. En 1969 publica la primera novela por una mujer iraní, titulada *Savushun*, y traducida al inglés como *Mourners of Siyāvash* y *A Persian Requiem* (Iran Chamber Society, s.f.). La novela narra la vida sedentaria y tribal dentro y alrededor de su ciudad natal, Shiraz. *Savushun*¹, una de las novelas persas más vendidas y por tanto, su obra más celebre, se ha reimpresso hasta dieciséis veces y se ha traducido a un gran número de idiomas (Iran Chamber Society, s.f.). En Irán, esta novela ha ayudado a dar forma a las ideas y actitudes de una generación en su revelación de

¹ El término *Savushun* tiene su raíz en el término *Sug-e Siyāvoshān*. *Sug* significa «lamento» y *Siyāvoshān*, «perteneciente a *Siyāvosh*» (o *Siyāvash*), un personaje masculino del *Shāhnāma* de Ferdousī que simboliza el desinterés y la inocencia. Por lo tanto, *Sug-e Siyāvoshān* es una lamentación en memoria de la muerte injunta de *Siyāvosh*. El autor de estas líneas se ha encontrado una referencia en persa que presenta una cita de *Ciropedia* de Jenofonte, que indica que *Sug-e Siyāvoshān* tiene su origen en una canción de lamentos que Ciro el Grande cantó al matar a soldados hircanos (Spooner, 1991).

los factores que contribuyeron a la Revolución Islámica en 1979. Además, también es una poderosa acusación de los efectos de la colonización.

4.3. GHARBZADEGÍ

Al-e-Ahmad es más famoso por acuñar el término peyorativo *Gharbzadegi* que se traduce por «Oestetoxificación» (*Westoxification*); «Oestetitis» (*Westitis*); «Euromanía» (*Euromania*); u «Occidentosis» (*Occidentosis*). *Gharbzadegi* es el título de su obra más destacada, escrita en 1962, en la que critica el contagio de occidente en Irán. Durante los años 70 pasa a ser unos de los pilares fundamentales de la Revolución Islámica y se busca la nacionalización de la industria y la independencia del país de los dos polos que dominan el mundo en este momento (Segodnya, 2014). Por un lado, el autor argumenta que el auge de occidente y su presencia cada vez mayor en el país explica las pérdidas y falta de interés de los oficios más tradicionales como el de tejer alfombras. Por otro lado, el país es testigo de una expansión occidental con la llegada de los coches importados o las corbatas para los hombres (Saunders, 1985).

5. MARCO TEÓRICO

5.1. DIFERENCIAS ENTRE EL PERSA FORMAL Y COLOQUIAL

El persa formal está presente en los libros, los periódicos, las noticias en la televisión, la poesía y en los discursos formales. Es la forma estándar del idioma. Sin embargo, no es la más utilizada, ya que la mayoría de la gente emplea un persa coloquial, el persa hablado en las conversaciones del día a día. La poesía en persa es especialmente difícil de seguir y muchos nativos con estudios lo encuentran muy complicado de entender, sobre todo la poesía. El persa formal y escrito es diferente al persa coloquial y hablado, mucho más diferente que en otras lenguas que conozco (español, inglés o francés). Las diferencias se pueden ver en la conjugación verbal, la pronunciación, la gramática y el vocabulario (Mazdeh, 2013). A pesar de que *Modīr-e Madraseh* se escribió en 1958 el lenguaje que emplea es mayoritariamente coloquial, sobre todo en los diálogos, que usan rasgos típicos de la lengua persa hablada. Algunos ejemplos de las diferencias que se pueden encontrar en la obra son las siguientes.

En primer lugar, una de las diferencias más importantes entre el persa formal y coloquial es la conjugación verbal. En el persa formal hay dos conjuntos de sufijos: uno para conjugar verbos en pasado simple y otro en presente simple. El sufijo "ید", utilizado tanto en tiempos pasados y presentes para la segunda persona del plural, por lo general se transforma en "ین".

- ¿Por qué os habéis ido?

چرا رفتید؟

چرا رفتین؟

En segundo lugar, en cuanto a la gramática, en el persa hablado los adverbios de dirección se posicionan después del verbo y en general las preposiciones se omiten.

- En el momento de la guerra, no se quedaron en Teherán.

زمان جنگ، آنها در تهران نماندند.

زمان جنگ، اونا نمودن تهران.

- Estoy yendo al colegio.

دارم به مدرسه می‌روم.

دارم می‌رم مدرسه.

En tercer lugar, en cuanto al vocabulario, hay ciertas palabras que son específicas del lenguaje hablado o coloquial y la pronunciación es diferente. Esta es solo una lista de algunas de las más importantes que aparecen en la obra:

- Pequeño

کوچک

کوچولو / کوچیک

- Grande

بزرگ

گنده

- Cabeza

سر

کله

5.2. ORALIDAD FICTICIA

La oralidad ficticia se refiere a la incorporación de lo oral en el texto literario. El fenómeno fue introducido por Goetsch con el término *fingierte Mündlichkeit* (oralidad ficticia o fingida) (Goetsch, 1985). La impresión de oralidad en obras narrativas se realiza a través de estrategias literarias como el diálogo, el uso del estilo directo, el relato en primera persona y el monólogo (Cadera S. M., Reflexiones sobre la traducción de la oralidad fingida en la narrativa, 2011). La mejor manera para el lector de conocer a los personajes es con el diálogo. Al-e-Ahmad utiliza todas las estrategias anteriores, además de recursos lingüísticos, coloquialismos y fórmulas típicas de la lengua hablada para representar el aspecto fónico de la oralidad en el texto. La oralidad ficticia no se opone a la oralidad real, pero se concibe como una técnica especial que consiste principalmente en la evocación de ciertas características de las situaciones comunicativas como la espontaneidad, la familiaridad, la interacción cara a cara o en la proximidad física (Brumme & Espunya, 2012). Los recursos en la oralidad ficticia se utilizan en dos niveles: en el narrativo y en el lingüístico. Por un lado, en el nivel narrativo están presentes las técnicas utilizadas por el autor y las representaciones gráficas del texto (signos de puntuación, espacios, etc.). Por otro lado, el nivel lingüístico recoge las variaciones lingüísticas como el dialecto, el argot o el discurso informal (Cadera S. M., Translating fictive dialogue in novels, 2012).

El siguiente paso es la evocación, que surge por la interpretación del lector de los recursos de la oralidad ficticia. La evocación está relacionada con el efecto causado por «el potencial interpretativo del lector de los recursos utilizados por el autor» (Cadera S. , 2011). «Las evocaciones desempeñan un papel central tanto para el funcionamiento como para las funciones de la oralidad literaria» (Coseriu, 1981). Según Coseriu, todo texto es diferente y por ello es difícil establecer unos parámetros generales para su análisis. Lo mismo ocurre en la traducción, el lector de la lengua meta se tiene que imaginar lo mismo que evoca la obra original.

6. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

6.1. CONTEXTO HISTÓRICO-SOCIAL

En el siglo XX, con el fin de la dinastía Qayar (1785 – 1925), asciende al trono Reza Jan, que escoge el nombre de Reza Pahlaví y funda la dinastía Pahlaví. Reza Pahlaví llegó a modernizar el país y hasta mantuvo lazos estrechos con el bloque occidental y relaciones diplomáticas, culturales y económicas con Estados Unidos. La dinastía Pahlaví fue la última dinastía de la monarquía iraní en gobernar el país, entre 1925 y 1979, hasta que fue derrocada por la Revolución Islámica. Durante el próximo medio siglo, Reza Pahlaví transformó el país, tanto por el programa de modernización que se llevó a cabo, como por la forma en la que se comprometía con Occidente (Ansari, 2007).

Sin embargo, gran parte de esta transformación se produjo durante el reinado de Mohammad Reza, heredero de las ambiciones de su padre, pero no de sus habilidades de liderazgo. Sus primeros años resultaron difíciles y en 1953, el *Shah* abandonó brevemente el país en un enfrentamiento con los rivales que realizaron una campaña para nacionalizar la industria petrolera de Irán. El líder de este movimiento, el Primer Ministro Mohammad Mossadegh, fue derrocado en un golpe de Estado dirigido por Washington y Londres, tras la reinstauración de la monarquía (Ansari, 2007). Sin embargo, para muchos iraníes, Mossadegh sigue siendo un icono nacional, y hasta nuestros días persiste el resentimiento por el papel desempeñado por las potencias extranjeras en la eliminación de un líder iraní que fue elegido.

En el marco de la Revolución Blanca (1963 – 1979), el *Shah* tiene el interés de aumentar la modernización del país y aplica una serie de reformas destinadas para reforzar el apoyo de la clase tradicional, de esta manera espera aliarse con los campesinos, y reducir sus lazos con la aristocracia de la ciudad. Una sugerencia por la administración de Kennedy, como alternativa a las revoluciones cada vez más agitadas, es la implementación de las brigadas educativas conocidas como *Sepāh-e dāneš* (Sabahi, 2004), en las que, como opción de su servicio militar de dos años, los

graduados de secundaria podían ir a las zonas rurales a enseñar a alumnos de primaria a leer y escribir.

Las brigadas educativas fueron un éxito porque este tipo de desarrollo era fundamental en la sociedad iraní durante estos años. Desgraciadamente, según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación y Diversificación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en 1958 el 67,2 % de los hombres y el 87,8 % de las mujeres mayores de quince años eran analfabetos. En 1979 las tasas habían disminuido, respectivamente, al 44,2 % y 53 % (Sabahi, 2004). Por tanto, los miembros de las brigadas educativas, formados por 166.949 hombres y 33.642 mujeres, enseñaron a 2,2 millones de niños entre seis y doce años y a un millón de adultos (Şadrā'i, 1997). A día de hoy los resultados no se parecen nada a los anteriores ya que el índice de alfabetismo para los hombres es un 98,8 % y para las mujeres un 98,5 % (UNICEF, 2013). Además, hoy también ha habido un cambio en cuanto al género en la educación, ya que en las universidades un 60 % de los alumnos son mujeres.

Además, con las brigadas educativas la educación quedaba menos bajo el control de los ulema que educaban a los más jóvenes de manera tradicional y religiosa. Por tanto, el objetivo del programa era reducir el analfabetismo y ayudar al régimen a convertirse en un Estado-nación moderno, sobre una base diferente de la religión. Todo lo que se enseñaba se realizaba en persa, a pesar de que cada zona rural pudiese tener su propio dialecto, y el uso de la lengua común inculcaba a los alumnos el espíritu de unidad nacional:

«Yo veía el control central de la educación pública como una forma de asegurar la unidad nacional. La enseñanza de la lengua persa en todo nuestro país fomentó un vínculo común entre todos», escribió el *Shah*, cuando se encontraba en exilio (Pahlavi, 1980).

No obstante, los hombres que enseñaban cobraban 16 dólares durante el período de formación, y luego 300-400 toman (50 dólares) de acuerdo con su rango militar (Airgram, 1963). Sorprendentemente, las mujeres cobraban un poco más que

los hombres, 450 toman en total. El coste de educar a un niño en un colegio de las brigadas educativas era muy bajo, unos 100 toman (16 dólares), que era un tercio del coste por alumno en un colegio convencional. Además, los propios campesinos pagaban para la construcción de las instalaciones (Sanghvi, German, & Missen, 1967).

Algunos de los profesores se involucraron en la actividad política dentro del partido islámico y otros hasta llegaron a difundir propaganda contra el régimen en los pueblos, a menudo como consecuencia de las emisiones de radio comunistas. Según una encuesta, el 82,3 % de los profesores declaró que esta experiencia les había hecho más conscientes de la situación real en las zonas rurales en Irán y que se habían dado cuenta de que no había una solución rápida disponible. El 80 % declaró que se había vuelto «más consciente de la ineficacia y la inercia de la burocracia del gobierno» (Faris, 1975). Otros profesores hicieron todo lo posible para seguir con el desarrollo de la Revolución Blanca, algunos hasta llegaron a escribir a muchos ministerios quejándose de la falta de recursos y, en vez de recibir una respuesta, recibieron amenazas por ser demasiado activos. De una manera o de otra, formar parte de la brigada educativa fomentaba el activismo político de los individuos (Sabahi, 2004). A pesar de que la Revolución Blanca mejoró las condiciones de vida, también profundizó las carencias, aumentó las diferencias, las disparidades se hicieron aún más transparentes y hasta creó problemas entre los campesinos y los profesores.

Con su llegada, el *Shah* canalizó sus enormes beneficios por el petróleo en busca de la modernidad. El país se convirtió en un punto de acceso internacional, al que llegaban desde banqueros occidentales interesados en los petrodólares iraníes a millones de turistas de todo el mundo queriendo visitar las ruinas de la antigua Persia. Asimismo, empezó el desarrollo de la oposición; los manifestantes estaban en contra del poder centralizado con el que el *Shah* se convertía en el máximo beneficiario. No solo la población se encontraba insatisfecha en el momento, sino que varios líderes estaban en contra de la occidentalización del país que llevaba transcurriendo décadas. La Revolución Islámica en 1979 fue el proceso de

movilizaciones que desembocó en el derrocamiento del *Shah* y la instauración de la República islámica, actualmente vigente en Irán. Tras la Revolución Islámica y con la huida del *Shah*, el 12 de febrero de 1979, el ayatolá Jomeini regresó de su exilio y se hizo con el control de la revolución. La política fue formada principalmente por el Parlamento, el Primer Ministro y sobre todo por Jomeini (1979 – 1989) y más adelante por Alí Jameini (1989 – hoy), cargos vitalicios que ostentan el cargo del Líder Supremo de la Revolución. Con las transformaciones, quedó evidente que Irán había pasado por grandes cambios a pesar de que muchas de las políticas fueron reutilizadas en cierto modo, pero con una inclinación islámica.

6.2. ELEMENTOS CULTURALES

Probablemente el mayor de interés de Al-e-Ahmad fue su compromiso con la sociedad al implicarse en cuestiones fundamentales como la educación para todos, que no tuviese que depender de los ingresos económicos, ya que él también participó en las brigadas educativas. Para entender su visión social que plasma en la novela hay que explicar un número de realidades de la sociedad iraní como el *ta'arof*, la violencia social o la división de clases y desigualdades.

En primer lugar, una de las tradiciones más importantes de la cultura iraní es la tradición de *ta'arof*. Los antropólogos trazan los orígenes del *ta'arof* de una palabra árabe que significa «conocimiento» (Parvini, 2015). Al igual que muchas palabras árabes que han encontrado su lugar en la lengua persa, *ta'arof* se ha transformado en algo plenamente arraigado en la idiosincrasia iraní. El *ta'arof* se puede describir como una forma específica de cortesía, y viene con una serie de reglas de la forma de interactuar con las personas. Por un lado, puede llegar a ser muy frustrante y, por otro lado, es una forma agradable de relacionarse con las personas ya que se es extremadamente educado y respetuoso. Un buen ejemplo de *ta'arof* tiene lugar cuando a alguien le invitan a casa de otra persona. Un anfitrión está obligado a ofrecer todo lo que un huésped pueda querer, y un huésped está igualmente de obligado a rechazarlo. Por ejemplo, cuando al huésped se le ofrece un vaso de agua o una taza de té no tiene que aceptar la bebida a la primera. El anfitrión tiene que insistir y volver a ofrecer la bebida, y en la tercera ronda, el huésped puede aceptar la bebida. Si se hace de otra forma puede resultar hasta de mala educación. También existen los casos de peleas por pagar la factura o hasta pretender que no se quiere comer cuando en realidad la persona se está muriendo de hambre. A veces, esta forma de cortesía extrema puede conducir a que se lleve a cabo una acción que no se quería realizar.

En segundo lugar, la violencia social siempre ha estado presente, sobre todo en forma de castigos en los colegios. Según el Código Penal iraní, el castigo físico y el castigo corporal no se descartan como métodos de corrección para los niños. De hecho, los padres y tutores son responsables de corregir a los niños y «si es

necesario» se les permite utilizar el castigo corporal. Sin embargo, esto se debe aplicar «de manera moderada». El artículo 49 del antiguo Código Penal establece que «si, con el fin de corregir a los menores delincuentes, se considera necesario el castigo corporal, debe ser moderado y conveniente» (Iran Human Rights Documentation Center (IHRDC), 2013) El problema aquí es que el término "moderado" es demasiado vago... ¿Cuál es el límite?. La Ley no solo permite ciertas formas de castigo corporal, sino que en algunas ocasiones son hasta «necesarias». El colegio es otro entorno en el que los niños están sujetos al control y poder de los adultos. Sin embargo, en virtud de la Ley de Irán, los profesores no gozan de las mismas disposiciones que los padres y tutores legales. No tienen derecho a imponer castigos corporales a los niños y, de lo contrario, los profesores y los colegios pueden enfrentarse a consecuencias penales (Nayyeri, 2015). No obstante, esto no refleja la práctica actual y la cultura en los colegios en Irán. Además, muchos padres no inician procedimientos legales ante estos problemas porque temen que tengan consecuencias negativas para sus hijos (Khordad News Agency, 2014). A pesar de que hay que reconocer que la aplicación de castigos corporales ha disminuido en las últimas décadas, de vez en cuando todavía existen casos extremos que atraen la atención del público y los medios de comunicación. En resumen, aunque existen normas disciplinarias y penales con el fin de castigar a los autores de la violencia infantil, son insuficientes y se necesitan medidas más drásticas para acabar con el problema.

En tercer lugar, durante el período Pahlaví las clases sociales en Irán cambiaron y las desigualdades económicas entre clases y regiones aumentaron. Tras el golpe de Estado de 1953, el *Shah* siguió experimentando dificultades para reunir el apoyo de la nueva clase media. La mayoría de los intelectuales, encarcelados por llevar a cabo actividades políticas independientes, se seguían llevando bien con los miembros restantes del Frente nacional de Irán. Muchos escritores y poetas, profesores, abogados, médicos, ingenieros y estudiantes se oponían o eran ambivalentes sobre el régimen (Bill, 1972). El rápido crecimiento en el número de estudiantes universitarios, tanto en casa como en el extranjero, coincidió con una tendencia mundial hacia la radicalización de la juventud. Muchos estudiantes persas

adoptaron las ideas de izquierda y revolucionarias, y formaron una serie de organizaciones guerrilleras y políticas. Desde los años 70 la población percibe que la educación es importante para la mejora de la situación social. La educación proporciona la entrada en los puestos de trabajo de estatus alto y a su vez crea oportunidades para establecer conexiones con los que tenían el poder político (del Vecchio Good, 1981).

Los programas de desarrollo económico que implementó Reza *Shah* Pahlaví estimularon la industrialización y urbanización del país. A raíz de estos cambios, aparecen dos nuevos grupos sociales: una clase media de profesionales y expertos técnicos, y una clase trabajadora dedicada al trabajo manual e industrial (Hakimian, 1988). El crecimiento de la burocracia, la creciente demanda de técnicos y directivos de todos los niveles, tanto en el sector público y privado, y la rápida expansión de la educación al estilo occidental contribuyó al surgimiento de una clase media empresarial, formada por profesionales independientes, los funcionarios públicos, el personal militar, los empleados de oficina y técnicos de las empresas privadas, y los intelectuales. Los miembros de esta clase son los principales agentes de la construcción del Estado y la modernización en el período Pahlaví. Sin embargo, la oposición hacia el régimen entre los miembros de esta clase surge por la falta de oportunidades para la participación significativa en política, sobre todo en las dos últimas décadas de ese período, la ambivalencia generada y el descontento (Ashraf & Banuazizi, 1980)

Además, durante el período Pahlaví la proporción de campesinos y miembros tribus en la población se redujo del 80 % en 1920 al 50 % en 1970. Las personas que emigraban, en particular, perdieron su importancia demográfica bajo el reinado de Pahlaví, ya que se redujeron del 25 % de la población a menos del 5 % (Beck, 1990). Todos los habitantes de los pueblos, independientemente de su posición en la estructura social, se beneficiaron del auge económico que comenzó en la década de 1960. El aumento de los ingresos de los aldeanos reflejaron un modesto crecimiento de la productividad agrícola combinado con un aumento en la construcción.

Asimismo, las principales clases sociales que conducen a la revolución en 1979 consistían de profesionales, burócratas, burgueses, clases medias y media-bajas, clases de trabajo heterogéneo y clases agrarias. Antes de la Revolución de 1979, las conexiones políticas eran fundamentales para determinar la clase social de cada uno, los que tenían más poder en la toma de decisiones tenían más prestigio. Las personas con poder político también eran miembros de consejos de varias empresas industriales y comerciales, y eran propietarios de tierras agrícolas. Durante 10 años después de 1979, entrar en la élite política a nivel nacional dependía del grado de credenciales revolucionarias de la persona, proporcionando pruebas de haber participado en manifestaciones y otras actividades revolucionarias durante 1978-1979 y al haber tenido una reputación de haber sido un buen musulmán. No obstante, estas cuestiones pasan a ser menos importantes después de 1990 y el título universitario se convierte en un sustituto informal de credenciales revolucionarias (Curtis & Hooglund, 2008). A día de hoy, Irán se divide en clase alta, clase media (alrededor del 32 % de la población), clase trabajadora (alrededor del 45 % de la población activa), y clase baja (Curtis & Hooglund, 2008).

Durante el período Pahlaví el nivel de vida de todas las clases mejoró, debido al crecimiento económico; una fuerte inversión en servicios públicos y redes de comunicaciones; la expansión de la salud pública, la educación, la seguridad social y los servicios médicos; y la eliminación de muchos obstáculos tradicionales que habían restringido la participación de las mujeres en la vida pública, la educación y el empleo (National Census of Population and Housing, 1968) Sin embargo, el auge económico de los últimos quince años del gobierno Pahlaví contribuyó a una mayor profundización de las desigualdades económicas entre clases y regiones. La desigualdad también persistió en la vivienda, la educación, la nutrición y el acceso a los servicios públicos. Las diferencias entre las zonas urbanas y rurales, entre las provincias, y en especial entre la capital y el resto del país fueron dramáticas (Ashraf & Banuazizi, 1980). Por ejemplo, en 1975, el número de personas por médico en Teherán era 974 y 2.855 para el país en su conjunto. En 1976, en Teherán, el 76 % del segmento de la población de seis a catorce años va al colegio, mientras que en Kurdistán, Lorestán, Sistán, Baluchistán, y otras provincias subdesarrolladas,

solamente el 40 % (Ashraf & Banuazizi, 1980). En el mismo año, el 83 % de las familias urbanas tenía electricidad, y el 68 % tenía agua corriente; mientras que en los hogares rurales las cifras correspondientes fueron el 12 % y el 5 % (Ashraf & Banuazizi, 1980).

Una figura importante en cuanto a las clases en Irán es la del *Hājji*, un título honorífico dado a una persona musulmana que ha completado con éxito la peregrinación a La Meca. En su contexto tradicional, se utiliza a menudo para referirse a una persona mayor, ya que se puede tardar en acumular la riqueza para financiar el viaje. El título se coloca antes del nombre de una persona (por ejemplo, Heshmatollah Goudarz se convierte en *Hājji* Heshmatollah). *Hājji* viene del término árabe *Hajj*, participio activo del verbo *hajja* que significa «hacer la peregrinación [a La Meca]» (BBC, 2009). El *Hajj* es la peregrinación islámica a La Meca, y un deber religioso obligatorio para los musulmanes que debe llevarse a cabo al menos una vez en la vida por todos los musulmanes adultos que son físicamente y financieramente capaces de emprender el viaje, y que pueden mantener a su familia durante su ausencia (Long, 2011). El *Hajj* hace que los musulmanes sientan la verdadera importancia de la vida en la tierra y en el más allá, al eliminar todos los marcadores de posición social, riqueza y orgullo. En el *Hajj* todos son realmente iguales. El *Hājji Āgā* es una persona muy respetable porque, por un lado, es un musulmán devoto que ha realizado la peregrinación a La Meca y, por otro lado, ha sido capaz de cubrir los gastos de un viaje muy costoso.

6.3. ANÁLISIS FORMAL

La literatura persa es una de las literaturas más antiguas del mundo, abarca un período cultural de 2.500 años. Rumí, uno de los poetas persas más respetados, escribió en persa en el siglo XIII. Otros poetas muy conocidos en todo el mundo y que han influenciado la literatura mundial son Hafez de Shiraz, Ferdousí y 'Omar Jayyām. En la literatura persa la poesía es muy importante y se puede encontrar en todas las obras clásicas. Sin embargo, la novela antes era poco usual y los pioneros de este género literario empezaron a finales del siglo XIX. Históricamente, el cuento persa moderno ha pasado por tres etapas de desarrollo: un período de formación, un período de consolidación y crecimiento, y un período de diversidad (Bahreyni, 2012).

En primer lugar, el período de formación empieza con Mohammad 'Ali Jamālzādeh, considerado generalmente como el primer escritor de cuentos modernos en persa. Por el contrario, Sādeq Hedāyāt, el escritor que introdujo el modernismo a la literatura persa, provocó un cambio fundamental en la ficción persa. En segundo lugar, el segundo período en el desarrollo de la moderna historia corta persa comenzó con el golpe de Estado el 19 de agosto de 1953, y terminó con la revolución de 1979. Al-e Ahmad es uno de los escritores que proponen las nuevas ideas políticas y culturales que influyen sobre el primer y el segundo período en la historia de la ficción moderna persa. Sus obras muestran su preocupación con los problemas de dominación cultural de las potencias coloniales. En tercer lugar, en el tercer período la influencia de la literatura occidental sobre los escritores y autores iraníes es evidente. Se introducen nuevos y modernos métodos de escritura y se desarrollan varios géneros en el campo del cuento corto (Bahreyni, 2012).

Las novelas en Irán empiezan describiendo las condiciones sociales relacionadas con la mujer y la ciudad, y están influenciadas por el naturalismo literario de los novelistas europeos como Emile Zola (Meskoob, 1992). La novela social temprana fue descartada por una nueva generación de autores que habían empezado a experimentar con nuevas técnicas en los años previos a la llegada de la Segunda Guerra Mundial. Sādeq Hedāyāt es conocido por una gran cantidad de

cuentos cortos, novelas breves y una colección de parodias satíricas. Además se le considera el escritor más moderno de Irán por ser el primer autor en llevar el lenguaje del persa moderno y su literatura a un plano destacado dentro de la literatura contemporánea internacional (Yavari, 2002).

Los años 40 marcaron un período poco frecuente y de corta duración de la libertad de expresión en Irán cuando la actividad política y literaria florecieron. Este período también fue testigo de cambios graduales en los gustos y preferencias literarias y lingüísticas. Mientras que algunos autores, como Rasul Parvizi (1919-1977) y Jalāl Al-e-Ahmad (1923-1969), preferían las técnicas narrativas tradicionales y siguieron un estilo más o menos realista, una generación nueva, como Gholām-Hosayn Gharīb (b-1923), autor de *Afsana-ye Sarban*, traducido como «La leyenda del camellero» (1948), pasaron por el surrealismo, que ya había sido introducido en la literatura persa por Hedāyāt. Cabe señalar que una segunda ola de novelistas, como Behadin (Mahmoud Etemadzadeh), Sādeq Chubak, Jalāl Al-e Ahmad y Sīmīn Dānešvār, comenzaron su carrera literaria en este período, pero sus obras más importantes aparecieron alrededor o después de 1953 (Yavari, 2002). Tanto los autores más tradicionales como los que siguieron un estilo más o menos realista emplean las mismas figuras literarias como por ejemplo, la cronología. Tanto Al-e-Ahmad como Dānešvār emplean el concepto de tiempo, sienten la necesidad de recordar constantemente a sus lectores el paso del tiempo en forma de días, semanas, meses o temporadas (Iran Chamber Society, s.f.).

En la segunda generación de escritores (1953 – 1979) que se preocupan principalmente sobre cuestiones sociales y políticas se encuentra Jalāl Al-e Ahmad, una figura central, profundamente preocupada por las cuestiones de justicia social, transformación económica, vida intelectual y religiosa, alineación y el colonialismo cultural. Al-e-Ahmad escribe ensayos polémicos, diarios de viaje, informes etnográficos, autobiografías, así como obras de ficción (Dehbashi, 1985), y en todos ellos, al igual que en la mayor parte de sus obras, es subsumido por la crítica social. Por ejemplo, en *Modīr-e Madraseh (The School Principal)*, se burla de los absurdo

que es el plan de estudios y los métodos pedagógicos del sistema educativo existente, que es un símbolo de los defectos de la sociedad en su conjunto.

6.4. DIFICULTADES CULTURALES DEL TEXTO

Tras leer la novela original en persa y la traducción al español, el texto presenta dificultades culturales para un lector que no conoce la cultura iraní.

En primer lugar, el *Hājjī Firuz* es un personaje de ficción del folclore iraní que baila en las calles cuando empieza el año nuevo, conocido como Nowruz. Su rostro está cubierto de hollín, viste con ropa roja, colorida y brillante, y baila y canta por las calles tocando una pandereta. La gente se reúne a su alrededor para escucharle cantar y darle dinero. En las canciones tradicionales, se presenta como un siervo que trata de animar a los que él se refiere como sus señores. Al ser un siervo con la cara pintada de negro, es un personaje controvertido, y visto como un simbolismo racista (DeMello, 2012). Además, tiene un gran parecido al personaje *Zwarte Piet*, en español conocido como «Pedro el Negro», el paje que ayuda a San Nicolás a repartir regalos en la Fiesta de San Nicolás que se celebra en los Países Bajos. De modo interesante, el *Hājjī Firuz* no solo celebra la llegada del nuevo año, sino que los niños le tienen miedo de noche y es igual a la figura del coco en la cultura occidental. El personaje de *Zwarte Piet* es muy parecido porque originalmente secuestraba a los niños pero, al ser derrotado por San Nicolás, se convierte en su ayudante (Burgueño, 2010). En la obra, en el capítulo 6 el autor compara al nuevo conserje con un *Hājjī Firuz*, porque cuando está limpiando se mancha la cara. El traductor no traduce el término *Hājjī Firuz* pero sí que aparece en el glosario con una explicación.

En segundo lugar, dos temas recurrentes durante toda la novela y que están interconectados son la burocracia y la corrupción. Por un lado, la burocracia en Irán es una realidad en la vida cotidiana de todos los habitantes ya que cualquier acción legal en el país requiere una montaña de papeleo y muchas horas de espera en las colas. Para cambiar dinero, comprar una casa, o crear una empresa hay que ir de oficina en oficina durante varias horas. El Estado controla casi todos los servicios públicos en Irán y la toma de decisiones ha sufrido por la complejidad y la falta de transparencia. Por otro lado, la burocracia va acompañada de la corrupción, ya que la mayoría de los procesos eternos que parecen imposibles se pueden acelerar con un par de *tomans*. El primer capítulo del libro es un claro ejemplo de la relación

entre burocracia y corrupción puesto que el narrador quiere dejar atrás sus años como profesor y convertirse en director de un colegio pero, tras varias visitas, hasta que no soborna al Jefe de Educación no consigue la certificación necesaria.

En tercer lugar, en la cultura iraní hay ciertos apellidos y términos de respeto que evocan prestigio. Por ejemplo, el apellido *Sayyed*, que viene del árabe, y significa «señor» o «maestro». Se trata de un título de respeto usado para los descendientes de Fátima, hija del profeta Mahoma (Dictionary of American Family Names, 2013). Además, como he mencionado anteriormente, el título honorífico de *Hājji* también es muy importante y viene acompañado de una clasificación social. Asimismo, el término *khan* se usaba como un título para reyes y príncipes, y más adelante para aristócratas y otras personas importantes. En los últimos años, el término *khan* ha perdido su significado especial y se utiliza a menudo como título honorífico con referencia a cualquier hombre que se quiera respetar.

En cuarto lugar, en los colegios iraníes vemos la figura del *nāzem*, una persona con muchas responsabilidades que, bajo la supervisión del director del colegio, es responsable de las operaciones diarias. El *nāzem* se ocupa de todos los problemas en los que el director no quiere perder el tiempo y en caso de estar ausente es la mayor autoridad. El término significa «organizador» o «quien mantiene el orden». El traductor no traduce el término de *nāzem* pero sí que aparece en el glosario con una explicación.

En quinto lugar, es interesante como el autor decide traducir algunos términos y otros aparecen en persa. Por un lado, la obra indica que el año nuevo iraní, conocido como *Nowruz*, tiene lugar en marzo, y los alumnos tienen que recibir las notas antes de las vacaciones. *Nowruz* celebra el inicio de la Primavera y del nuevo año iraní. El traductor no se refiere a la fiesta como *Nowruz* y el término en persa tampoco viene en el glosario del final. Esto puede ser porque la fiesta se lleva celebrando durante 3.000 años y la idea del año nuevo iraní ya está consolidada. Por otro lado, existen otras palabras del lenguaje cotidiano como *kucheh*, que puede significar o un barrio en una ciudad o un callejón, o *sangak*, el pan común iraní que

se cocina sobre un lecho de pequeños guijarros calientes en un horno. En ambos casos el traductor opta por emplear los términos en el lenguaje original con una entrada en el glosario. ¿Por qué? Son términos muy típicos de la vida cotidiana y así es como lo usan las personas locales. Además, las expresiones empleadas en la obra también aparecen en persa con una explicación en el glosario. Las expresiones que están en el glosario no tienen un equivalente y el traductor ha optado por una paráfrasis. En otros casos, el traductor emplea expresiones parecidas, que al menos tengan el mismo significado.

6.5. DIFERENCIAS TERMINOLÓGICAS

	PERSA	INGLÉS	EXPLICACIÓN
1.	<i>Morde šur (shur)</i>	<i>Son of a bitch</i>	<p>El término en persa se utiliza como un insulto pero en su totalidad significa «limpiador de muertos». Como un insulto se utiliza como «tacaño», «miserable» o «pobre diablo».</p> <p>En inglés el insulto <i>son of a bitch</i> es mucho más degradante. En persa el equivalente es <i>pedar sag</i>.</p>
2.	<i>Dar <u>k</u>one (khone) šan (shan) alam šaraṭi budeh ast</i>	<i>Learning was their sole to salvation</i>	<p>El traductor ha omitido la explicación de la situación familiar negativa de los niños. Según la traducción, los niños ven la educación como una forma de escapar de esa vida pero el traductor debería de haber explicado lo que sucede en sus hogares. Según el autor, vivían en hogares con problemas.</p>
3.	<i>Caseh az āsh daġtar (daghtar) ke nemišod (nemishod)</i>	<i>In any case, he couldn't be any worse than his predecessor</i>	<p>La expresión en persa significa que no tiene ningún sentido que la persona, en este caso el director, se implique más</p>

			en el problema. Al director le da igual la vestimenta del nuevo profesor, con que cubra el puesto es suficiente. Sin embargo, el traductor hace referencia al profesor que había anteriormente y en el original esto no existe.
4.	<i>Daftardār</i>	<i>Bookkeeper</i>	Un <i>bookkeeper</i> es un contable o un tenedor de libros, <i>ketabdar</i> en persa. Sin embargo, el término en la obra original se traduce mejor por secretaria o recepcionista porque se encarga de más funciones.
5.	<i>Baroye yek sure hesabi gozašte budan (gozashtebudan)</i>	<i>They made arrangements for a second luncheon</i>	<i>Sur</i> en persa hace referencia a una celebración, pero en este caso se refiere a los beneficios obtenidos tras un soborno. La traducción en inglés no representa las segundas intenciones de la comida.
6.	<i>Nah dudeh čeraġ (cherag)</i>	<i>No midnight oil whatsoever</i>	Tanto el autor como el traductor se refieren al mismo concepto: la manera de estudiar de los

			niños ha cambiado. No obstante, el autor hace referencia a que antes tenían que encender una lámpara para estudiar, de la que salía humo. El traductor hace referencia a la misma idea pero le falta matizar en que solía salir humo de la lámpara.
7.	<i>Mama dota bešavad (beshavad)</i>	<i>Too many cooks might spill the broth</i>	La expresión en persa significa que cuando una mujer da a luz si tiene dos comadronas puede que surja un problema ya que cada una puede tener una opinión diferente. El traductor ha buscado una expresión muy parecida en inglés. El equivalente en español sería «muchas manos en un plato hacen mucho garabato». La expresión del autor me parece más correcta sobre todo porque está relacionada con los niños directamente y el entorno de la obra es un colegio.
8.	<i>Hokm</i>	<i>Order</i>	El autor alude a un documento que

			manifiesta el ascenso de una persona y el cambio de lugar de trabajo. El traductor debería especificar más el tipo de carta que lleva el protagonista ya que en inglés no queda muy claro hasta el final del capítulo.
9.	<i>Nomreh e bist</i>	A+ / Twenty	Al igual que en Francia, las notas en Irán son sobre veinte. Para la nota máxima, el traductor emplea tanto el A+ como <i>twenty</i> . En mi opinión debería elegir una de las dos opciones y aplicarla durante toda la obra.
10.	<i>Digarān nešan (neshan) bedan</i>	<i>Show it to all the neighbors</i>	En este caso el traductor asume que los padres enseñan las notas de los hijos a todos los vecinos, sin embargo, el autor no especifica a quién, <i>digaron</i> puede englobar vecinos, familiares, amigos, etc.

6.6. GLOSARIO EQUIVALENCIAS

	PERSA	ESPAÑOL	EXPLICACIÓN
1	<i>Ḥājjī Firuz</i>	Mamarracho	Ambos términos aluden a un hombre desventurado.
2	<i>Giveh</i>	Alpargata	Un <i>giveh</i> o una «alpargata» es un zapato barato de hilado de fibras.
3	<i>Kučeh (cheh)</i>	Callejón	Calle muy estrecha
4	<i>Āgā</i>	Señor Don	Título de cortesía. Antecede al nombre de la persona y se usa como una expresión de respeto.
5	<i>Felani (goft)</i> <i>Felani (nabud)</i>	Uno Este	Artículo para referirte a una persona cualquiera. Al decir <i>felani goft</i> , «x dice» se puede traducir como «uno». Al decir <i>felani nabud</i> , «x no estaba» se puede traducir como «este».
6	<i>Matalak pič (pich)</i>	Sarcasmo	Burla en la que se da a entender lo contrario.
7	<i>Ābādi</i>	Aldea	<i>Ābādi</i> significa habitado, cultivado o un lugar próspero.
8	<i>Zabone čarb (charb) o narm</i>	Labia	Facilidad para expresarse y convencer.
9	<i>Tarifkardan</i>	Alabar Elogiar	Conversación en la que se habla sobre una persona o un objeto de manera muy positiva.

10	<i>Sareḡal</i>	Contento	Estado anímico positivo, se está feliz.
11.	<i><u>K</u>ert o <u>k</u>urt (Khert o khurt)</i>	Chapuza	Trabajo no profesional y de poca importancia.

6.7. FRAGMENTO COLOQUIAL

Traducción de un fragmento en persa del capítulo 13 (Anexo 2).

Al día siguiente tres personas vinieron al colegio: el contable y sus ayudantes. La comida la pagó el *nāzem*, y se habían quejado de que por qué este (yo) no estaba. Además, habían elaborado el libro de cuentas, reflejando las facturas y los demás gastos y, estando yo en las nubes, firmé con un garabato todos los documentos. También quedan con el *nāzem* para realizar una segunda comida como soborno. El *nāzem* me dijo rotundamente que tenía que estar con ellos la próxima vez. Gracias a Dios contaron conmigo y no me pidieron nada adicional aparte de la segunda comida. Finalmente, 300 *tomans* y pico se retienen de la cuenta del director del colegio para pagar estas comidas. Fue la primera vez que me sentía importante. ¡Esto también es un punto positivo de ser director de un colegio! La verdad es que poco a poco estaba entendiendo el sentimiento de ser director. Los 300 *tomans* del presupuesto del Gobierno dependían de la presencia del director en una reunión. De estos 300 *tomans*, de cada 2 *tomans* hay que gastar 12 riales para papel, tinta, facturas, libro de cuentas. Solamente cuando un hombre está en esta situación entiende el significado de una oficina o un ministerio.

No me acuerdo de nada de lo que había hecho hasta tres días antes de la comida con segundas intenciones. ¿Había ido o no al colegio, y si había ido, qué había hecho? Sin embargo, todo el rato estaba pensando en si ir o no ir. Al final, ¿vas o no vas? ¡No te das cuenta estúpido, todo el mundo sabe que es este el primer paso (para la corrupción)! Siempre es así. Crean una situación exactamente parecida a la que estás metido. Crean para ti un puesto de prestigio. Te hinchan como un globo y te atan a la rama de un árbol que está llena de pinchos. La situación que te han preparado no te deja que te enteres de qué está pasando. Igual que ahora. El *nāzem* de tu colegio está agobiado, pero por la culpa de un director como tú. Y tiene razón. No quiere ser aplastado entre estas ruedas. Y no quiere ser *nāzem* para siempre. Al menos asciendes, recibes una paga extra, te conviertes en director, cada vez más y más. Ahora encima te estás haciendo rogar. Lo peor de todo es que su madre es una carga, tiene gastos, y con 150 *tomans* al mes no se puede pagar la propina de las

enfermeras en el hospital. Además, no conoces a ningún otro *nāzem*. ¿A que no? Y si lo tuvieses no sería un salvador (*Salmān o Abāzar*). ¿Habría alguna diferencia hasta si fuese un salvador (*Salmān o Abāzar*) en lugar de estas personas inútiles? Ya no existe aquel tiempo en el que la gente no cogía dinero de un presupuesto común para usos personales. Tú tampoco puedes ser un cuidador o hacer las tareas del *nāzem*. Puedes dejarlo e irte o dar el primer paso. Haz un soborno, después recíbelo, da y recibe. Sigue con el segundo paso, con el decimocuarto paso, y... ¡vale, ahora ya eres director general y estás implicado! Justo como un funcionario miserable que se aprovecha de la caja del Gobierno. Aprovechador, oportunista, que tiene mucha labia, y justo pegada como una pulga a las normas, a las jubilaciones, la subvención de casamiento, el suplemento de repatriación y gastos de representación. ¡Ay, me estaba ahogando! Volví a meter mi carta de dimisión en mi bolsillo, y sin hablar sobre el tema tampoco fui a la comida.

En primer lugar, por un lado, en la versión traducida al inglés el traductor matiza algunos detalles más que en el original. Por ejemplo, en *Why so and so (me)* el paréntesis especifica sobre quién se está hablando, he decidido seguir su propuesta con «este (yo)» aunque en la versión en persa no haya paréntesis. Por otro lado, en otros casos al traductor le falta dar un poco más de información, como por ejemplo con *sur* en persa. *Sur* en persa hace referencia a una celebración, pero en este caso se refiere a los beneficios obtenidos tras un soborno. La traducción en inglés, *luncheon*, no representa las segundas intenciones de la comida de forma clara. Por tanto, he optado por utilizar la explicación al traducir con «una segunda comida como soborno» y más adelante «la comida con segundas intenciones» para traducir *morede sur bud*.

En segundo lugar, las primeras frases del segundo párrafo son muy representativas porque el narrador pasa a hablar en primera persona «estaba pensando en si ir o no ir», con un monólogo, a segunda persona «¿vas o no vas?», como si el narrador fuese la conciencia del director. Durante toda la obra el autor juega con las voces para plasmar el monólogo interno del narrador.

En tercer lugar, la expresión *Salmān or Abāzar* no se ha traducido al inglés. Una entrada en el glosario explica que *Abāzar* fue uno de los primeros seguidores del Profeta Mohammad y que *Salmān* viajó desde Irán en busca del Profeta verdadero y se convirtió en uno de sus seguidores más cercanos. Cuando leí esta expresión en ambas versiones, la original en persa y la traducción al inglés, no sabía qué podía significar. Tras consultar el glosario y entender el contexto de la frase, he optado por explicar lo que representan estas personas con el término «salvador» seguido de la expresión para no omitirla. El término «salvador» me parece una buena opción, debido al contexto y porque está comparando estas personas al *nāzem*.

7. CONCLUSIONES

Para este trabajo he analizado una obra que pertenece a la narrativa contemporánea persa, desconocida en España ya que no existe una traducción del persa al español. Por un lado, he examinado la obra original para entender el contexto, fundamental para conocer los acontecimientos políticos y culturales de la época. Las características más importantes de la sociedad durante el reinado de Mohammad Reza Pahlaví son la desigualdad social y la mayor presencia de occidente en el país. Por esta razón, este trabajo puede servir para entender la diplomacia cultural porque explica la sociedad, el sentimiento local y la realidad de la población. Además del contexto, la obra está cargada de elementos culturales como el *Hājji Firuz, nāẓem* o *ta'arof* que he explicado para que el lector entienda el funcionamiento de la sociedad y sus características.

Por otro lado, he comparado la obra original de Jalāl Al-e Ahmad con la traducción al inglés de John K. Newton y he disfrutado mucho al identificar diferencias terminológicas, sobre todo en cuanto a las expresiones. De todas formas, la traducción al inglés es magnífica y me ha costado mucho encontrar términos que pudieran haberse traducido de otra manera. Para realizar un trabajo original también he propuesto una traducción del persa al español, seguido de un glosario de equivalencias, de los que estoy muy orgullosa.

El trabajo me ha aportado una visión aún más completa de la sociedad iraní ya que he aprendido sobre la presencia de personajes que no conocía antes como el *Hājji Firuz*, un personaje de ficción del folclore iraní que avisa la entrada de la primavera. Además, también soy consciente de la grandeza de las obras de la narrativa contemporánea persa y me encantaría leer más. Estoy muy agradecida por la ayuda que he recibido de mi director y mi familia porque me han abierto una ventana que seguro que será el comienzo de más trabajos de investigación. Se necesitan más traducciones de novelas como las de Jalāl Al-e Ahmad y para ello en el futuro me gustaría traducir la novela entera porque es sencilla y muy interesante.

Según varios amigos que han leído la traducción que he realizado, les encantaría leer la obra completa en español.

8. BIBLIOGRAFÍA

- Abrahamian, E. (2008). *A Modern History of Iran*. Cambridge University Press.
- Airgram. (1963). *Initial Implementation of Literacy Corps*. NARA.
- Ansari, A. M. (2007). *Modern Iran Since 1921: The Pahlavis and After*. London: Longman.
- Ashraf, A., & Banuazizi, A. (1980). *Policies and Strategies of Land Reform in Iran*. Asian and Pacific Development Administration Office.
- Bahreyni, B. (2012). *Persian literature*. Manila: Adamson University.
- BBC. (8 de agosto de 2009). Guide to going to Mecca. *BBC*.
- Beck, L. (1990). *Tribes and the State in Nineteenth and Twentieth-Century Iran*. Berkeley.
- Beltrame, S. (2009). *Mossadeq: l'Iran, il petrolio, gli Stati Uniti e le radici della rivoluzione islamica*. Rubbettino.
- Bill, J. A. (1972). *The Politics of Iran: Groups, Classes and Modernization*. Charles E. Merrill Publishing.
- Boroujerdi, M. (1996). *Iranian Intellectuals and the West: The Tormented Triumph of Nativism*. Syracuse University Press.
- Brumme, J., & Espunya, A. (2012). *The Translation of Fictive Dialogue*. Rodopi.
- Burgueño, M. J. (17 de noviembre de 2010). San Nicolás prepara su viaje desde España a Holanda. *Revista de Arte – Logopress*.
- Cadera, S. (2011). *Voces y pragmática comunicativa en la narrativa de Mario Vargas Llosa y algunas traducciones al alemán*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas de Madrid.
- Cadera, S. M. (2011). Reflexiones sobre la traducción de la oralidad fingida en la narrativa. En M. Romana García, J. Sáez Rotko, & M. Úcar Ventura, *Traducción e Interpretación: Estudios, Perspectivas y Enseñanzas* (págs. 37-38). Madrid: Universidad Pontificia Comillas de Madrid.
- Cadera, S. M. (2012). Translating fictive dialogue in novels. En J. Brumme, & A. Espunya, *The Translation of Fictive Dialogue* (págs. 35-45). Rodopi.
- Coseriu, E. (1981). *Textlinguistik: Eine Einführung*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Curtis, G., & Hooglund, E. (2008). *Iran: A Country Study*. Government Printing Office.
- Dehbashi, A. (1985). *Yād-nāma-ye Jalāl Āl-e Aḥmad*. Teherán, Irán.
- del Vecchio Good, M. (1981). *The Changing Status and Composition of an Iranian Provincial Elite*. SUNY Pres.
- DeMello, M. (2012). *Faces around the World: A Cultural Encyclopedia of the Human Face*. ABC-CLIO.
- Dictionary of American Family Names. (2013). *Sayed Family History*. (O. U. Press, Productor) Recuperado el 5 de marzo de 2016, de Ancestry: <http://www.ancestry.com/name-origin?surname=sayed>
- Faris, H. (1975). *Conscription of Urban Youths for Rural Education and Development in Developing Countries: Iran as a Case Study*. Washington, D.C.: American University.
- Goetsch, P. (1985). *Fingierte Mündlichkeit in der Erzählkunst entwickelter Schriftkulturen*. Poetica.
- Goudarzi, R. (11 de febrero de 2016). *¿Por qué los iraníes hicieron una revolución?* Recuperado el 20 de febrero de 2016, de HispanTV, Nexo Latino:

- <http://www.hispantv.com/newsdetail/politica/204607/iranies-hicieron-revolucion-islamica-pahlavi>
- Hakimian, H. (1988). *Industrialization and the Standard of Living of the Working Class in Iran 1960-79*. La Haya, Países Bajos: International Institute of Social Studies.
- Halliday, F. (1979). *Iran: Dictatorship and Development*. New York, United States: Penguin Books.
- Iran Chamber Society. (s.f.). Sīmīn Dānešvār. Recuperado el 20 de febrero de 2016, de Persian Language & Literature: http://www.iranchamber.com/literature/sdaneshvar/simin_daneshvar.php
- Iran Human Rights Documentation Center (IHRDC). (4 de abril de 2013). *Islamic Penal Code of the Islamic Republic of Iran – Book One & Book Two*. (I. H. (IHRDC), Productor) Recuperado el 20 de febrero de 2016, de Iran Human Rights Documentation Center: <http://www.iranhrdc.org/english/human-rights-documents/iranian-codes/3200-islamic-penal-code-of-the-islamic-republic-of-iran-book-one-and-book-two.html>
- Khordad News Agency. (6 de mayo de 2014). (Teacher and student discipline injury) ش‌اگرد، ج‌راحت و م‌علم تن‌ب‌يه . *Khordad News Agency*.
- Long, M. (2011). *Islamic Beliefs, Practices, and Cultures*. Marshall Cavendish Corporation.
- Mazdeh, M. M. (2013). *Colloquial Persian*. Recuperado el 10 de marzo de 2016, de Persiandee: <http://www.persiandee.com/view/colloquial/currentLesson/0>
- Merriam-Webster. (2016). *Rubaiyat stanza*. Recuperado el 2 de marzo de 2016, de Merriam-Webster: <http://www.merriam-webster.com/dictionary/rubaiyat%20stanza>
- Meskoob, S. (1992). *Iranian Nationality and the Persian Language*. Washington, D.C., United States: Mage Publishers.
- Mottahedeh, R. (2000). *The Mantle of the Prophet: Religion and Politics in Iran*. Oxford: One World.
- National Census of Population and Housing. (1968). *Markaz-e āmār-e Īrān*. Teherán: National Census of Population and Housing.
- Nayyeri, M. (9 de mayo de 2015). *Physical Chastisement of Children and Impunity for Fathers under Iranian Law*. Recuperado el 1 de marzo de 2016, de Insight Iran: <http://insightiran.org>
- Pahlavi, M. R. (1980). *Answer to History*. New York, United States: Stein & Day Pub.
- Parvini, S. (6 de julio de 2015). In the Persian World of 'Ta'arof'. *Los Angeles Times*.
- Sabahi, F. (15 de abril de 2004). *LITERACY CORPS*. (C. University, Productor) Recuperado el 2 de febrero de 2016, de Encyclopaedia Iranica: <http://www.iranicaonline.org/articles/literacy-corps-1>
- Šadrā'i, Ġ.-r. (27 de mayo de 1997). Education and the Making of Modern Iran. (D. Menashri, Entrevistador) Londres, Reino Unido.
- Sanghvi, R., German, C., & Missen, D. (1967). *The Literacy Corps, in The Revolution of the Shah and the People*. Londres, Reino Unido: Transorient.
- Saunders, H. H. (1985). *Occidentosis: A Plague From the West*. (C. o. Relations, Productor) Recuperado el 8 de enero de 2016, de Foreign Affairs: <https://www.foreignaffairs.com/reviews/capsule-review/1985-03-01/occidentosis-plague-west>

- Segodnya, R. (4 de noviembre de 2014). *A 35 años de la toma del "Nido de Espías"*. Recuperado el 5 de diciembre de 2015, de Sputnik News: <http://mundo.sputniknews.com/mundo/20141104/162860773/Documentacion-A-35-aos-de-la-toma-del-Nido-de-Espas.html>
- Spooner, B. (1991). *Siavushun: A Novel About Modern Iran*. Washington, D.C., United States: Mage Publishers.
- Tsar, F. P. (2006). *Robert D. Crews*. Cambridge: Harvard University Press.
- UNICEF. (27 de diciembre de 2013). *Statistics*. Recuperado el 20 de enero de 2016, de Islamic Republic of Iran: http://www.unicef.org/infobycountry/iran_statistics.html
- Windfuhr, G. (2009). *The Iranian Languages*. Routledge.
- Yavari, H. (2002). *The Persian Novel*. (I. C. Society, Productor) Recuperado el 5 de febrero de 2016, de Persian Language & Literature: http://www.iranchamber.com/literature/articles/persian_novel.php

9. ANEXOS

ANEXO 1: RESUMEN DE LOS CAPÍTULOS DE LA OBRA

- 1) A teacher with 10 years of experience is sick of teaching and wants to become a school principal instead. After many tries, the Chief of Education signs an order and the main character becomes the next school principal. In this chapter the prominent bureaucracy in the country is highly visible.
p. 41 (He eyes)
- 2) The author describes the looks of the teachers from 1st to 6th grade. The 4th grade teacher stands out due to his weight and personality. He is also more committed than the other teachers. In the 15 minute break at school the new school principal offers them all a cigarette and asks them about their personal lives. Then, he gives a speech to all the students and at that moment he realizes that, what he thought was going to be an easy job with no responsibilities, is going to be the opposite. The school principal also talks to the school janitor and the *nāzem* and gets to know them. Also, the school principal mentions how the student work has increased over the years, and after discussing the financial situation of the school and the costs, the principal tells the *nāzem* to imagine that he still has not arrived. In this way the *nāzem* will continue to do all the work like in the past 2 months that the school has been running without a principal.
- 3) A student is arriving late to school and shows no worries in the way he walks towards the principal. However, at some point he starts running and says hello to the principal. Since he has been polite the principal decides not to say anything. Then, a teacher that is also arriving late arrives sweating and running. The principal jokes with him but the *nāzem* tells him that other teachers are also late on a daily basis. One of these teachers has had a problem spreading propaganda and the *nāzem* has not done anything to solve this. They decided to mind their own business but the principal tells the *nāzem* to mark the teacher an hour late.

- 4) The principal arrives the next day just when the *nāzem* is whacking the palms of some children with a stick. The principal wants him to stop, and the *nāzem* hands him a report of what they had done. The principal has a chat with him, “like an old man would”, and remembers the 2 times when he was hit as a student.
- 5) After some days the principal decides not to come to school on the afternoons because there is not much to do anyways. One day a Ministry inspector comes to check the school and they realize that more medical equipment is necessary because the children fall several times during recess. The school did not have drinking or running water but there were two 200 liter containers for drinking water. One day, the owner of the school arrives and has a talk with the school principal, he has to be ready for his monthly visit. The principal requests another teacher to the Office of Education and reduces the working hours of all the teachers.
- 6) A second janitor arrives and the work becomes easier. He resembles a *Hajji Firuz* when waxing the stores. The teacher do not like him because he never says hello to them, although they have similar credentials to the principals, and he even signs the attendance book like them, and do not leave them alone during their 15 minute breaks. According to the principal, if teachers do not have their 15 minute breaks, they would take it out on the children. For this reason, the principal decides to intervene. The principal speaks to the new janitor and finds out that he makes more than the most experienced teacher. The new janitor replies saying he knows how the teachers are, they will ask him for vodka and cigarettes, and he also says that the principal is doing nothing for the school. The principal realizes that his experience is very valuable. Then, the old janitor starts having a problem with the school principal because he does not know the process with the coal (excess of coal) and what he has to do with it.
- 7) The principal does not understand why the children arrive so early and enthusiastic. The children have a problem with their shoes (*giveh*), this is why they stay for lunch hour and do not run or play. There are also many absences because of the winter. The new experienced janitor proposes to ask

the town council for clothes and shoes for the children. The janitor would deal with that matter later.

A father of a student brings sand to the school, also requested by the new janitor, and the principal, the *nāzem* and the 4th grade teacher go to a house party invited by this father. There are several men at the party and they chat about their things and stories happening to others that are not present. The 4th grade teacher makes a perfect speech in front of everyone, but the old janitor mines it by reciting a text and forgetting to include a sentence of the Koran. Everyone at the party thinks that he is begging... The principal starts asking himself why he took this job... no pride or dignity. After that day, he does not come to school for 2 days and the ones who inspect the school bring clothes and shoes.

- 8) A parent comes with naked pictures of women that the 5th grade teacher handed his son. The parent demands a meeting with the principle. The *nāzem* comes as if he knows and the principle is always the last one to find out. The father starts to threaten the principal and the teacher is fired immediately. The kid has to go to the principal's office and explains that his older sister betrayed him. The teacher also has to talk to the principal, who sympathizes with him and tells him an anecdote.
- 9) The accountant of the Office of Education steals everyone's salary and the new janitor (relatively rich) starts to lend everyone money. Their salary depends on the signature of the principal. The line at the office for the principal to pick his own salary is enormous but he decides to keep waiting because there is no way out. He earned 600 *tomans*! He starts to think about the salaries and torments himself.
- 10) The 4th grade teacher is hit by a car and the guilty driver drives away while the principal is at his house. The principal goes to the police station and the policeman tells him to follow the necessary procedures. The principal goes to the hospital, and since it was not time for visits, he lies saying that he is the inspector of the Ministry of Education. When the teacher sees the principal, he smiles. The father of the victim is also there. Then, the doctor, an ex-student of the principal, arrives and the principal starts swearing at him. The

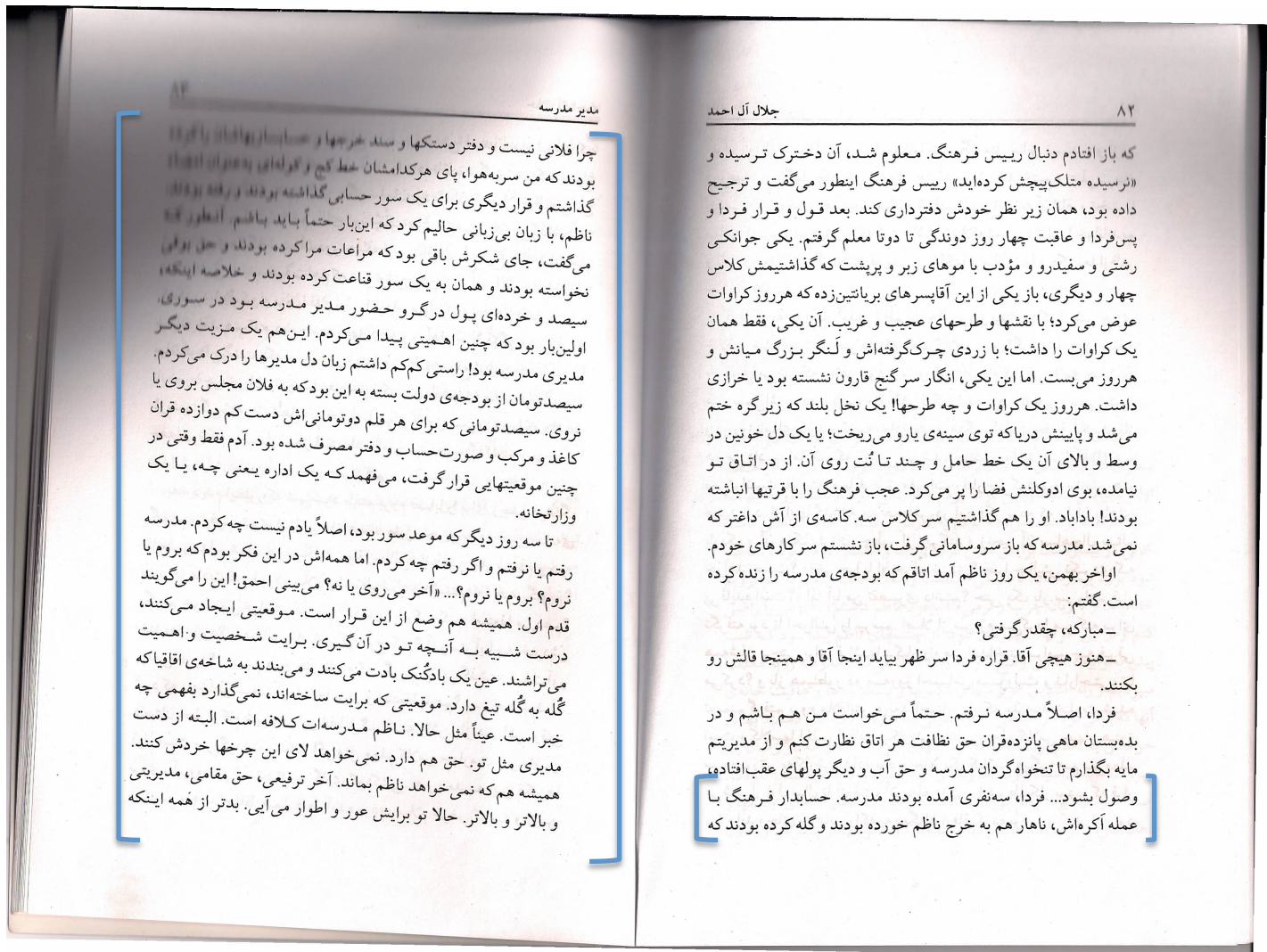
principal is too ashamed, or even afraid. The next day he signs a report as a witness, cancels classes and demands the 6th grade children and teachers to visit the teacher at the hospital with flowers.

- 11) The principal becomes more part of the school (4 months after). He starts complaining about the teachers and their lack of personality so the principal becomes more attentive to the children. Very few kids come to the school alone and their food is cheap. The new janitor treats the principal like a king and he is not used to this. He also gives him all the necessary information about the teachers, etc. A kid is selling sugar and the principal has a meeting with his father. The man has 2 wives, and the kid is a repeater. The principal thinks that this is due to the father's attitude and advises him to give his own son more love.
- 12) The *nāzem* does not come to school and 2 classes are without teachers. The principal covers for the 6th grade but the divorced mother drops by again. This woman comes once every week, covered in makeup, to talk to the teachers. The principal feels that she wants to devour him. In this case it was not her, instead a 21 year old female teacher comes. She compliments the principal and all the teachers check her out, she is the only female.
- 13) The *nāzem's* mother has cancers and is scared of going to the hospital, this is the reason why he has not been going to school. The *nāzem* asks the principal to convince her to go, and she does. He also goes to the Chief of Education to get those 2 teachers that are missing. According to him, he has scared the female teacher. The *nāzem* tells the principal the school's budget has been approved but the next day he does not come and misses the 3 men. They are upset and the principal says it will not happen again. 300 *tomans* are set aside the principal's account for their luncheon. The principal suffocates and goes to the Chief of Education. He wants to resign but in the end he does not.
- 14) The parents continue visiting the principal. One of them jumps the wall and complains that his son has not received clothes. At a meeting with the principal he starts crying. There is a rivalry between the janitor and the *nāzem* because he is trying to get his place. Another parent comes to the

school because he wants to enroll his child who fails. His gardener's son is enrolled in the school and has great results. The *nāzem* becomes his private teacher and receives a bonus. The principal and the *nāzem* gather the parents and the richest donate a lot of money. This pays for everything that has to be fixed in the school. The Home & School Society is created.

- 15) Examinations are going to start and a report card is given before the new year (March). The kids are extremely nervous. The principal believes it is all *bs* and that the idea of obtaining a diploma is completely different for teachers and for principals. Fear is the technique teachers' use, this is a vicious cycle where the teachers are beaters. At this point he realizes he cannot even be a principal.
- 16) The principal signs the report cards. He realizes that he has prejudged the children and, in fact, the poorest are smarter, more educable and more eager. His reckonings are emotional, not rational.
- 17) The Chief of Education has been changed because he pays the salaries of the district representatives. The school is a quiet place and everyone works as a team. The 3rd grade teacher goes to jail but he looks better than ever. The principal realizes he is in his own jail, the school. He visits the new Chief, an old student of his, and talks about different things: the past Chief, the 3rd grade teacher...
- 18) A whole family comes to complain and insults the principal. The father is going to sue him (chastity). The principal brutally beats the child and asks himself why he did that. This case will finish in court. The child was raped and there is no sign of the seducer
- 19) The principal writes everything he wants to say in the court but when he enters the room the magistrate says everything is solved. He writes his resignation to his classmate, the new Chief of Education.

ANEXO 2: FRAGMENTO DE LA TRADUCCIÓN EN PERSA



که باز افتادم دنبال رییس فرهنگ. معلوم شد، آن دخترک ترسیده و «ترسیده متلک بیچش کرده‌اید» رییس فرهنگ اینطور می‌گفت و ترجیح داده بود، همان زیر نظر خودش دفترداری کند. بعد قول و قرار فردا و پس فردا و عاقبت چهار روز دوندگی تا دوتا معلم گرفتیم. یکی جوانکی رشتی و سفیدرو و مؤدب با موهای زبر و پرپشت که گذاشتیمش کلاس چهار و دیگری، باز یکی از این آقایهای بریاتین‌زده که هرروز کراوات عوض می‌کرد؛ با نقشها و طرحهای عجیب و غریب. آن یکی، فقط همان یک کراوات را داشت؛ با زردی چرک‌گرفته‌اش و لنگر بزرگ میاننش و هرروز می‌بست. اما این یکی، انگار سرگنج قارون نشسته بود یا خرازی داشت. هرروز یک کراوات و چه طرحها! یک نخل بلند که زیر گره ختم می‌شد و پایینش دریا که توی سینه‌ی یارو می‌ریخت؛ یا یک دل خونین در وسط و بالای آن یک خط حامل و چند تا توت روی آن. از در اتاق تو نیامده، بوی ادوکلنش فضا را پر می‌کرد. عجب فرهنگ را با قرتیها انباشته بودند! باداباد. او را هم گذاشتیم سر کلاس سه. کاسه‌ی از آش داغتر که نمی‌شد. مدرسه که باز سروسامانی گرفت، باز نشستیم سر کارهای خودم. اواخر بهمن، یک روز ناظم آمد اتاقم که بودجه‌ی مدرسه را زنده کرده است. گفتم:

– مبارکه، چقدر گرفتی؟

– هنوز هیچی آقا. قراره فردا سر ظهر بیاید اینجا آقا و همینجا قالش رو بکنند.

فردا، اصلاً مدرسه نرفتم. حتماً می‌خواست من هم باشم و در بده‌بستان ماهی پانزده‌قران حق نظافت هر اتاق نظارت کنم و از مدیریم مایه بگذارم تا تنخواه‌گردان مدرسه و حق آب و دیگر بولهای عقب‌افتاده، وصول بشود... فردا، سه‌نفری آمده بودند مدرسه. حسابدار فرهنگ با عمله آکره‌اش، ناهار هم به خرج ناظم خورده بودند و گله کرده بودند که

چرا فلانی نیست و دفتر دستکها و سند خرجها و حسابانها را برودند که من سر به‌هوا، پای هرکدامشان خط کش و کارهای بدوون آنها گذاشتم و قرار دیگری برای یک سور حسابی گذاشته بودند و رفته بودند ناظم، با زبان بی‌زبانی حالیم کرد که این‌بار حتماً باید باشم. اینطور می‌گفت، جای شکرش باقی بود که مراعات مرا کرده بودند و حق پولی نخواستند بودند و همان به یک سور قناعت کرده بودند و خلاصه اینکه، سیصد و خرده‌ای پول در گرو حضور مدیر مدرسه بود در سوری، اولین بار بود که چنین اهمیتی پیدا می‌کردم. این هم یک مزیت دیگر مدیری مدرسه بود! راستی کم‌کم داشتم زبان دل مدیرها را درک می‌کردم. سیصدتومان از بودجه‌ی دولت بسته به این بود که به فلان مجلس بروی یا نروی. سیصدتومانی که برای هر قلم دوتومانی اش دست کم دوازده قران کاغذ و مرکب و صورت‌حساب و دفتر مصرف شده بود. آدم فقط وقتی در چنین موقعیتهایی قرار گرفت، می‌فهمد که یک اداره یعنی چه، یا یک وزارتخانه.

تا سه روز دیگر که موعد سور بود، اصلاً یادم نیست چه کردم. مدرسه رفتم یا نرفتم و اگر رفتم چه کردم. اما همه‌اش در این فکر بودم که بروم یا نروم؟ بروم یا نروم؟... «آخر می‌روی یا نه؟ می‌بینی احمدق! این را می‌گویند قدم اول. همیشه هم وضع از این قرار است. موقعیتی ایجاد می‌کنند، درست شبیه به آنچه تو در آن گیری. برای شخصیت و اهمیت می‌تراشند. عین یک بادکنک بادت می‌کنند و می‌بندند به شاخه‌ی افاقیا که گله به گله تیغ دارد. موقعیتی که برای ساختن است. البته از دست خبر است. عیناً مثل حالا. ناظم مدرسه‌ات کلافه است. البته از دست مدیری مثل تو. حق هم دارد. نمی‌خواهد لای این چرخها خردش کنند. همیشه هم که نمی‌خواهد ناظم بماند. آخر ترفیعی، حق مقامی، مدیریتی و بالاتر و بالاتر. حالا تو برایش عور و اطوار می‌آیی. بدتر از همه اینکه

مادرش روی دستش مانده. خرج دارد. با ماهی صدوپنجاه تومان که نمی‌شود انعام پرستارهای بیمارستان را داد. ناظم دیگری هم که سراغ نداری. داری؟ اگر هم داشتی مگر سلمان بود یا اباذر؟ اصلاً خیال می‌کنی اگر سلمان و اباذر را هم جای این چُلفته‌های بی‌سروزیان می‌گذاشتند، فرقی می‌کرد؟ گذشت آن دوره‌ها که از بیت‌المال به چراغ خانه‌شان هم مددی نمی‌دادند. خودت هم که نمی‌توانی بیش ازین لُله باشی یا کار ناظم را بکنی. یا ول کن و برو یا قدم اول را بردار. سور بده، بعد هم بخور بده و بستان. بعد هم قدم دوم و بعد چهاردهم و... آه‌آه حالا دیگر مدیرکلی و میان‌گود! درست یک جیره‌خور صندوق دولت. موقع شناس، به نرخ روز نانخور، چرب‌زبان و درست همچون کنه‌ای چسبیده به مقررات، به بازنشستگی، به حق تأهل، به خارج از مرکز و حق سفره... و! که داشتیم خفه می‌شدیم. یک بار دیگر استعفانامه‌ام را توی جیبم گذاشتم و بی‌اینکه صدایش را دریاورم، روز سور هم نرفتم.

بعد دیدم اینطور که نمی‌شود. گفتم بروم قضا یا را برای رییس فرهنگ بگویم و رفتم. توی اتاقش باز همان میز تحریر بود؛ عین خانه‌ی تازه‌عروسها و همان زیرسیگاری براق خالی؛ اما این بار به دم و دود مدیرها عادت کرده بود. سلام و احوالپرسی و نشستیم. اما چه بگویم؟ بگویم چون نمی‌خواستم در خوردن سور شرکت کنم، استعفا می‌دهم؟ خنده‌دار نبود؟ یا مساله را اساسی‌تر طرح کنم؟ آنوقت آیا به خودش بر نمی‌خورد... دیدم هیچ چیز ندارم که بگویم. از این گذشته خفت آور نبود که به خاطر سیصدتومان جا بزوم و استعفا بدهم؟ پس چه شد آن داستان خطر و کام شیر و از این اباطیل؟... «نه. باش. باز هم باش. وقتی قرار است سروگردنت بشکند اگر مثل معلم کلاس چهارمت زیر ماشین بروی، آبرومندتر است؛ تا زیر گاری کودکشی...» و بعد به این فکرها خندیدیم و «خداحافظ شما. فقط آمده بودم، سلام عرض کنم.» و ازین

دروغها و استعفانامه را توی جوی آب انداختم. اما ناظم. یک هفته‌ی تمام مثل سگ بود. عصبانی، پرسروصدا و شارت و شورت! از نو ترکه‌ها و دست‌های یادکرده‌ی اول صبح. مگر جرأت داشتم دخالتی بکنم؟ حتی نرفتم احوال مادرش را بپرسم. یک هفته‌ی تمام هرکدامان در مدرسه حکومت مستقلی بودیم. من یواشکی می‌رفتم و در اتاقم را به رویم می‌بستم و سوراخهای گوشم را می‌گرفتم و تا از و چیز بچه‌ها بخوابد، از این سر تا آن سر کف اتاق را می‌کوبیدم. چه عذایی! و: «اصلاً چرا؟ چرا می‌رفتی؟» خودم هم نمی‌دانستم. فکرش را که می‌کردم، می‌دیدم در هر خراب‌شده‌ای از گوشه‌های زندگی که افتاده باشی کم‌کم چنان در ابتذال فرو می‌روی و چنان عادتت می‌شود که حتی نمی‌خواهی داد بزنی. حتماً آن جوانک ترکه‌ای هم - معلم کلاس سوم را می‌گویم - حتماً او هم به زجر و شکنجه‌ی زندان، به همین سادگی عادت کرده بود! خیرش را داشتیم که چه بالاها به سرش می‌آوردند. ده روز تمام قلب من و بچه‌ها با هم و به یک اندازه از ترس و وحشت تپید، تا عاقبت پولها وصول شد. منتها به جای سیصد و خرده‌ای، فقط صدوپنجاه تومان. علت هم این بود که در تنظیم صورت‌حسابها، اشتباهاتی رخ داده بود که ناچار اصلاحش کرده بودند!