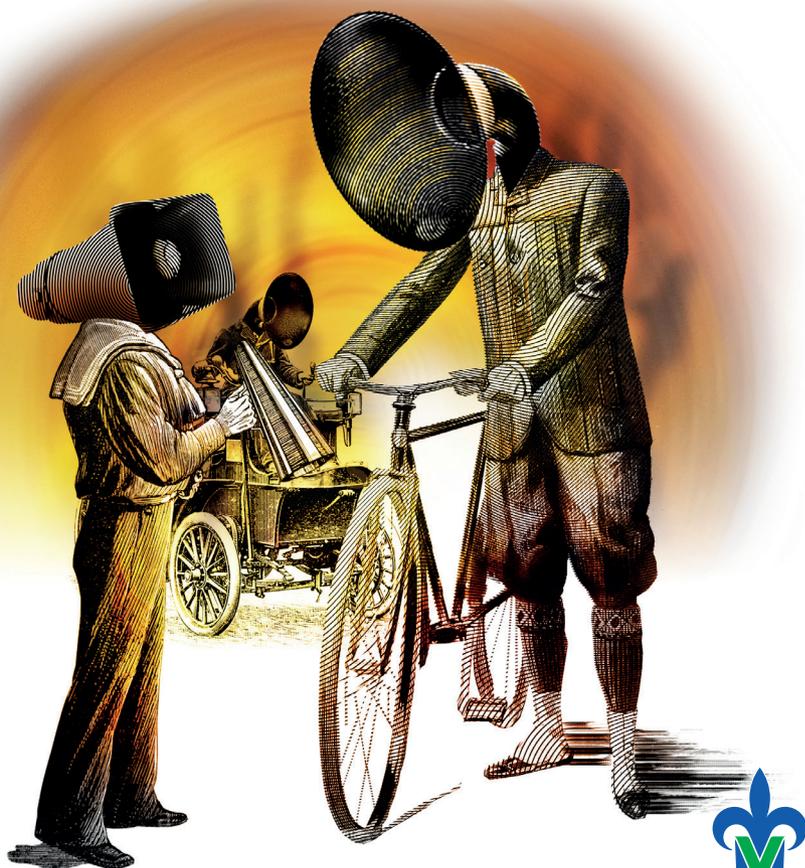


Irlanda Villegas  
Gunther Dietz  
Miguel Figueroa Saavedra  
(coordinadores)

## La traducción lingüística y cultural en los procesos educativos: hacia un vocabulario interdisciplinar



Esta obra se encuentra disponible en Acceso Abierto para copiarse, distribuirse y transmitirse con propósitos no comerciales. Todas las formas de reproducción, adaptación y/o traducción por medios mecánicos o electrónicos deberán indicar como fuente de origen a la obra y su(s) autor(es).

Se debe obtener autorización de la Universidad Veracruzana para cualquier uso comercial.

La persona o institución que distorsione, mutile o modifique el contenido de la obra será responsable por las acciones legales que genere e indemnizará a la Universidad Veracruzana por cualquier obligación que surja conforme a la legislación aplicable.

LA TRADUCCIÓN LINGÜÍSTICA Y CULTURAL  
EN LOS PROCESOS EDUCATIVOS:  
HACIA UN VOCABULARIO INTERDISCIPLINAR

UNIVERSIDAD VERACRUZANA

Sara Ladrón de Guevara

RECTORA

María Magdalena Hernández Alarcón

SECRETARIA ACADÉMICA

Salvador Tapia Spinoso

SECRETARIO DE ADMINISTRACIÓN Y FINANZAS

Octavio Ochoa Contreras

SECRETARIO DE DESARROLLO INSTITUCIONAL

Édgar García Valencia

DIRECTOR EDITORIAL

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

Jorge Enrique Linares Salgado

DIRECCIÓN

Ricardo Alberto García Arteaga Aguilar

SECRETARÍA GENERAL

Nair María Anaya Ferreira

SECRETARÍA ACADÉMICA

Juan Carlos Cruz Elorza

COORDINACIÓN DE PUBLICACIONES

# LA TRADUCCIÓN LINGÜÍSTICA Y CULTURAL EN LOS PROCESOS EDUCATIVOS: HACIA UN VOCABULARIO INTERDISCIPLINAR

Coordinadores

IRLANDA VILLEGAS

GUNTHER DIETZ

MIGUEL FIGUEROA SAAVEDRA



Diseño de colección: Aída Pozos Villanueva  
Maquetación de forros: *collage* digital de Jorge Cerón Ruiz

Clasificación LC:	P306 T712 2019
Clasif. Dewey:	418.02
Título:	La traducción lingüística y cultural en los procesos educativos : hacia un vocabulario interdisciplinar / coordinadores, Irlanda Villegas, Gunther Dietz, Miguel Figueroa Saavedra.
Edición:	Primera edición.
Pie de imprenta:	Xalapa, Veracruz, México : Universidad Veracruzana, Dirección Editorial ; Ciudad de México : Universidad Nacional Autónoma de México, 2019.
Descripción física:	384 páginas ; 23 cm.
Serie:	(Colección Biblioteca).
Nota:	Incluye bibliografías.
ISBN:	9786075027845 (UV)
Materias:	Traducción e interpretación. Lenguaje y cultura. Lenguaje y educación.
Autores relacionados:	Villegas, Irlanda. Dietz, Gunther. Figueroa Saavedra, Miguel, 1971-

DGBUV 2019/34

Primera edición, 25 de septiembre de 2019

D. R. © Universidad Veracruzana  
Dirección Editorial  
Nogueira núm. 7, Centro, CP 91000  
Xalapa, Veracruz, México  
Tels. 228 818 59 80; 228 818 13 88  
direccioneditorial@uv.mx  
<https://www.uv.mx/editorial>

D. R. © Universidad Nacional Autónoma de México  
Avenida Universidad 3000,  
Ciudad Universitaria, Delegación Coyoacán,  
CP 04510, Ciudad de México

ISBN: 978-607-502-784-5 (UV)  
DOI: 10.25009/uv.2091.1445

ISBN: 978-607-30-2335-1 (UNAM)

La publicación de este libro se financió con recursos PFCE.

Impreso en México  
*Printed in Mexico*

## PRÓLOGO

LA TRADUCCIÓN LINGÜÍSTICA Y CULTURAL EN LOS PROCESOS EDUCATIVOS: HACIA UN VOCABULARIO INTERDISCIPLINAR es el resultado de una larga ruta de discusiones en torno a ideas y conceptos que subyacen al quehacer educativo y que están emparentados con procesos de traducción, entendida esta en un sentido muy amplio de “función cognitiva del lenguaje”, es decir, aquella capacidad del lenguaje de facilitarle experiencias cognitivas al ser humano a través de “operaciones meta-lingüísticas” (Buden y Nowotny, 2009: 202). Surge del “giro cultural” en la traductología que comenzó a vislumbrarse desde la década de los setenta (siglo xx) –ya irremisiblemente contagiada con la consolidación de los Estudios Culturales– cuando empezó a emigrar hacia el campo de los *Translation Studies*, al concebirse ya no solo como un fenómeno lingüístico sino, sobre todo, sociocultural: práctico sí, pero también metarreflexivo, dependiente de contextos e ideologías; en suma, un concepto interdisciplinario que ya no tenía cabida solamente en las ciencias del lenguaje y en la literatura y que podía resumirse en una suerte de “transferencia intercultural” (Bassnett, 1998: 132).

Asumir las relaciones de poder implícitas en los procesos traductores ha marcado, a partir de entonces, el surgimiento de nuevas perspectivas. Así, entre las décadas 1980-2010 al giro cultural han proseguido los giros globalizador, empírico y sociológico hasta llegar, incluso, al propio giro traductoral (Snell-Hornby, 2010). En consecuencia, en la lucha por ser considerada como disciplina autónoma, la traducción ha recorrido un vertiginoso camino en los estudios de traducción donde ha pasado por considerarse “interdisciplina” hasta llegar a ser reconocida recientemente, inclusive, como una postdisciplina (Gentzler, 2014). Las tendencias en este campo revelan que actualmente el paradigma de la traducción se ocupa de fenómenos que ocurren en una relación que

puede ser tanto interna como externa a ella misma (Cfr. Gentzler, 2014: 22). De ahí que este libro se ocupe de asuntos que van más allá de la traducción propiamente dicha (*translation proper*, Jakobson, 1984: 69), puesto que no solo se enfoca en la traducción interlingüística sino que, antes bien, observa los fenómenos de intercambio al interior de una misma lengua y, por supuesto, también los que suceden con otros sistemas incluso no verbales. En este sentido, concebimos a la traducción como un procedimiento cognitivo básico que subyace a todos los sistemas lingüísticos y culturales y que consiste en la capacidad creativa de generar homologías interlingües e interculturales de inteligibilidad mutua, más allá de las fronteras intraculturales que las concepciones ideológicas del monolingüismo y de la monoculturalidad pretenden mantener de forma artificial. Por consiguiente, el presente Vocabulario se enmarca en lo que algunos autores (Bassnett y Lefevere, 1998; Vandepitte, 2008) denominan “umbrella *Translation Studies*”, es decir, aquellos que engloban con suficiente flexibilidad bajo un solo paraguas estudios traductores que se enfocan en procesos y discursos varios.

La génesis de este Vocabulario se remonta al año 2014, en la ciudad de Xalapa, Veracruz, en el sureste mexicano, cuando comenzaron a trabajar juntos dos grupos de colaboración académica (que en México han sido denominados Cuerpos Académicos por la Secretaría de Educación Pública) del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana, a saber, Lingüística y Traducción, por un lado, y Estudios Interculturales, por el otro. Nos percatamos de que tanto en las reuniones de Cuerpos como en los seminarios con nuestros estudiantes utilizábamos con frecuencia el término “traducción” para referirnos a procesos de transmisión, recepción e interpretación, sobre todo, en la comunicación intercultural, es decir, en contextos de gran diversidad, marcados por asimetrías. Solíamos adjetivarlo con palabras o frases como “cultural”, “semiótica”, “contextual” o bien usar sinónimos como “traslado”, “transferencia”, “interpretación”, “lectura”, etc., pero, a decir verdad, nadie sabía bien a bien a qué se estaba refiriendo específicamente el o la colega.

Fue así como surgió la necesidad de erigir una plataforma para la comprensión común de términos ya acuñados, que estábamos utilizando en la cotidianidad, pero que quizá no tenían aún una definición libresca o bien tenían tantas acepciones que realmente no se entendía, en una primera instancia, a cuál nos referíamos. Fue así que por iniciativa de Irlanda Villegas pusimos en marcha, en 2015, el Seminario Permanente que se encargaría del Proyecto Vocabulario Indispensable para el Debate en los Estudios de Lingüística y de Traducción en los Procesos Educativos, a través de reuniones mensuales durante dos años. Compuesto principalmente por profesores-investigadores decidimos integrar también a estudiantes tanto de licenciatura como de posgrado. Eventualmente recibimos invitados de otras universidades tales como: Christiane Stallaert (University of Antwerp, Gante, Bélgica), Iwona Kasperska (Universidad Adam Mickiewicz de Poznan, Polonia) y Angelica Duran (Purdue University, Indiana, EU), quienes con mirada crítica y extrapolar retroalimentaron nuestra labor, al tiempo que nos compartieron la suya. Nuestra misión fue proponer nociones que estuvieran surgiendo de continuo en nuestro quehacer académico o que subyacieran al mismo a manera de pilares o guías de nuestra actividad. La tarea era identificarlas, nombrarlas, explicarlas y tratar de sistematizarlas. Creamos una dinámica de trabajo consistente en la elaboración de fichas conceptuales rigurosamente documentadas en bibliografía ya existente. A estas fichas íbamos agregando, poco a poco, los usos o aplicaciones que hacíamos de cada noción en nuestra docencia o investigación. Se describía pormenorizadamente el valor práctico de tales nociones, la manera en que se ejercita y los efectos que notamos. Operamos a través de la exposición y la discusión presenciales de “voces” que compartimos mediante un soporte electrónico diseñado *ex profeso*.

En abril del 2016 decidimos abrir nuestro espacio de estudio para realizar un Seminario Nacional organizado por la Universidad Veracruzana Intercultural, el Instituto de Investigaciones en Educación, la Facultad de Idiomas y la Facultad de Letras Españolas de la Universidad

Veracruzana, con el apoyo de la Red de Cuerpos Académicos Niñez y Juventud en Contextos de Diversidad. El Seminario logró reunir la participación de investigadores, docentes y estudiantes de licenciatura y posgrado de la Universidad Veracruzana (UV), la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) y otras instituciones de educación superior de México e incluso una europea (Universidad Adam Mickiewicz). El objetivo general fue contribuir, a partir de nueve mesas heterogéneas y treinta y seis ponencias, a establecer puntos de partida nocionales que nos permitieran, a los traductores, docentes e investigadores, discutir sobre la manera en que trabajamos tanto en la práctica de la traducción (incluida su didáctica) como en el ejercicio de la enseñanza-aprendizaje de temas incluidos bajo el amplio techo de la comunicación intercultural. Participaron tanto especialistas maduros como jóvenes aprendices de la UV, de la UVI y de otras instituciones inmersos en esta temática, preferentemente desde una perspectiva investigadora. La intención principal fue provocar la reflexión sobre cómo en nuestras prácticas educativas echamos mano de estrategias traductivas o de puenteo entre diversas culturas, al tiempo que se crea un intersticio altamente productivo para transformar nuestro ser y estar en el mundo desde una perspectiva crítica de la educación. La experiencia resultó exitosa, como puede constatarse en la *Memoria del Seminario*, disponible en <https://www.uv.mx/iie/files/2013/02/Memoria-Seminario-Vocabulario.pdf>.

Nos percatamos de que las estrategias traductivas permean el quehacer educativo formal y no formal y por ello nos propusimos, en una etapa ulterior, afinar la exposición de las nociones que aparecían en diversos contextos. Fue así que trabajamos en una plantilla de contenidos comunes que utilizamos para convocar a distintos actores con experiencias disímiles desde distintas disciplinas y quehaceres a colaborar en el libro que ahora presentamos. Pensamos, como elementos de rigor investigativo indispensables: una definición general de la idea central; cómo se ha desarrollado históricamente; desde qué enfoques o ejes suele estudiarse; algunas de sus acepciones o tipologías, haciendo

énfasis en el uso específico que le da el/la autor/a; qué ideas se contraponen a esta noción y cómo se vislumbra su desarrollo en el futuro. En el punto central de la plantilla figuran los usos y aplicaciones que cada autor/a da a la noción. Esto le confiere la riqueza de contextualizar perfectamente, desde un punto de vista pragmático, nociones que solemos ver desarrolladas teóricamente pero que pocas veces entendemos cómo aterrizar. Todo ello para poder presentar aquella noción que cada colaborador/a considera muy importante para su práctica educativa y que está ligada a operaciones lingüísticas o metalingüísticas de carácter translaticio, susceptible de ser estudiada desde el punto de vista de la traducción o de la mediación intercultural. Se trata, en cada caso, de nociones en uso actual en procesos de enseñanza-aprendizaje que conllevan una fuerte carga histórico-intelectual, no pocas veces con un alto compromiso social en aras de una pedagogía crítica.

Los coordinadores editoriales realizamos una primera apreciación de las contribuciones recibidas y, para asegurar la calidad y el rigor académico de las que alcanzaron el nivel esperado, solicitamos la valiosa colaboración de expertos temáticos que dictaminaron ciegamente cada una de ellas. En tal sentido, agradecemos la especializada valoración realizada por René Barffusón, Celia Contreras, Eva Cruz Yáñez, Nina Crangle, Andrés Hasler, David Medina y Agustín del Moral, quienes gentilmente accedieron a valorar los textos propuestos. A manera de un Vocabulario que busca ser ágil y eficaz, *LA TRADUCCIÓN LINGÜÍSTICA Y CULTURAL EN LOS PROCESOS EDUCATIVOS...* presenta alfabéticamente dieciséis entradas altamente útiles no solo para los Estudios de Traducción o los Estudios Culturales sino para cualquier docente o aprendiente, dada la aplicación práctica de cada noción en procesos educativos.

En la entrada “Agencialidad del intérprete”, Cristina Victoria Kleinert nos presenta un concepto clave y transversal –“agencia”– para la práctica traductiva-interpretativa. La figura del/a intérprete para el servicio público es un caso óptimo para descubrir las diferentes nociones y matices de la actividad y el rol del intérprete como agente, en un estudio

de caso específico: la impartición de justicia en México con hablantes de lenguas nacionales. Así, en contextos poscoloniales la propia formación y práctica profesional ofrece una oportunidad para la discusión de acepciones conceptuales de agencia y la construcción misma de la definición de intérprete.

En “Competencia intercultural”, Gunther Dietz ahonda en las diferentes acepciones que podemos encontrar dada la aplicación interdisciplinar de este concepto, el cual ha sido esbozado en un amplio conjunto de ramas del campo de la comunicación, los estudios culturales y la psicología organizacional, e incluso en la filosofía y la teología, pero que aún no ha merecido una atención plena por parte de la filosofía y la traducción; sin embargo, se advierte en la presentación histórica y multidisciplinaria del término que va desde acepciones relacionales, situacionales y aptitudinales, mostrando diferentes modelos descriptivos de los saberes-haceres con los que interactuar con la diversidad cultural y que podrían contribuir a una interacción, una mediación y una traducción intercultural menos asimétrica.

Claudia Lucotti y María Antonieta Rosas Rodríguez retoman en la entrada “Ciudad en traducción” esta novedosa noción. El término es útil, en el contexto de pluriculturalidad urbana y migratoria, para reconocer nuevos fenómenos de interacción lingüística y cultural. Tal como lo muestran las autoras, representa una ampliación de las unidades textuales que suelen ser objeto de traducción. Por consiguiente, es un concepto complejo y actual que alude a la interrelación entre el contexto urbano y los procesos de traducción cotidiana, que ponen en juego las comunidades lingüísticas que lo ocupan y los límites de la creación y la traducción textual. Por ello, se trata de un término también sugerente y aún en construcción.

Aída Pozos Villanueva nos comparte la entrada “Diseño: metáfora de construcción editorial”. La autora explora el sentido del diseño y del diseñador editorial como partícipes de procesos de traducción gráfica en el que entran en juego las dimensiones semióticas, estéticas y mer-

cantiles. El diseño editorial es mostrado, así, en toda su complejidad como un proceso de generación de discursos y retóricas gráficas que interpretan y atienden necesidades diferenciadas para comunicar-significar y que hoy en día adquiere una dimensión transdisciplinar. La autora recupera la fructífera y secular tradición del/de la editor/a como “embajador/a cultural” que *de facto* actúa como traductor/a entre culturas, entre lenguas, entre soportes gráficos y textuales así como cada vez más también entre diversas textualidades mediáticas. Es una succulenta invitación para reflexionar sobre este aspecto traductivo en un quehacer con múltiples aplicaciones comunicativas, educativas e identitarias.

Daniel Heiman y Luis Urrieta nos presentan la entrada “Educación bilingüe crítica” a través de un artículo reflexivo que propone la inclusión de un enfoque crítico freireano en la formación de formadores bilingües y explora sus contextos, justificaciones y aplicaciones a partir de situaciones concretas. De modo implícito se introduce el sentido político y agencial de la acción traductora más allá de lo lingüístico y se ve como herramienta pedagógica y estrategia política de dominio o resistencia. Así, una sensibilización y concientización política de los formadores y formados (estudiante, familia, comunidad) desde una dimensión ideológica del bilingüismo contra-hegemónica, que pone sobre la mesa la estigmatización y el bilingüismo transicional o sustitutorio, se enfrenta a una posición de dominio de las minorías que pueden permitirse un bilingüismo aditivo que les da ventaja en los procesos de comunicación y en la gentrificación lingüística. Sin lugar a dudas, es un aspecto que invita a las comunidades lingüísticas en contacto a reflexionar sobre las desigualdades, asimetrías e inequidades y cómo las políticas lingüísticas bilingües son traducidas en acciones. Este pensamiento crítico acotado desde un enfoque técnico, pedagógico y lingüístico invita también a reflexionar sobre el papel de la agencia del educador y del traductor (críticos) como mediadores socioculturales y del papel de la traducción como estrategia o medio para impulsar o reprimir la imposición de un modelo cultural y lingüístico único.

Iwona Kasperska nos ofrece las entradas “Error” y “Evaluación”. En “Error” presenta un aspecto recurrente y fundamental en la formación y en la actividad del traductor. Se exponen las diferentes tipologías de “error” en la traducción, desde su noción competencial-profesional hasta recepcional y participativa. Así, es indisociable de los conceptos de corrección y evaluación, de lo cual nos muestra un amplio debate que va desde la impericia y llega incluso al activismo. Es, pues, un concepto ligado tanto a la formación de traductores como de docentes de lenguas extranjeras y participa de estrategias traductivas poscoloniales y críticas que desde la agencialidad del traductor llegan a cuestionar el término mismo de “error”.

Por otra parte, en “Evaluación”, Kasperska define la evaluación de la labor traductoral como un amplio tema de discusión. La evaluación, sobre el producto, el agente y el proceso, responde a diferentes modelos, criterios y contextos evaluativos que nos son presentados de modo crítico, tanto en el plano formativo como en el profesional y cuya historia refleja la necesidad de profesionalización y estandarización de la práctica traductora hacia criterios objetivos de certificación y crítica textual; en este caso, según enfoques funcionalistas, estilísticos, receptivos y competenciales.

Mario Murgia define la entrada “Formación de traductores literarios” desde un planteamiento metodológico, tanto profesional como investigativo. Desde la propia experiencia de lo que ha sido la instauración de una entidad y un plan de estudios para la formación universitaria de traductores literarios en México, nos ofrece una detallada revisión de cómo se ha definido la formación profesional del traductor literario en la educación superior, centrada en la traducción en lengua inglesa. Esto le sirve para mostrar la dificultad y complejidad de integrar los “estudios de traducción” como disciplina universitaria y establecer una formación de la traducción literaria como oficio y teoría desde múltiples criterios y perspectivas traductológicas y traductorales que han justificado y atendido la formación de grado y posgrado del futuro traductor.

Verónica Moreno Uribe y Elia María del Carmen Méndez García analizan en su entrada “Género y relaciones interculturales”, desde una aproximación tanto descolonial como interseccional, cómo en contextos del sistema mundo colonial/moderno los intercambios entre personas procedentes de diversas matrices culturales y los sistemas sexo-genéricos confluyen en procesos de dominación, exclusión y “otricación”. El “intercambio comunicativo, traductológico y [...] convivencial” es indispensable en estas relaciones para esbozar “horizontes culturales diversos” que permitan no solo reconocer las jerarquías desiguales entre personas, sino también plantear formas otras de desciframiento para construir una mejor inteligibilidad entre ellas. Sin lugar a dudas, se trata de un ejercicio traductológico que pone atención en las subjetividades y en la interhistoricidad.

En “Metáfora y traducción”, María Guadalupe Flores Grajales y Luis David Meneses Hernández identifican desde una mirada hermenéutica la capacidad humana de generar metáforas como una forma de “traslación”, de trasladar significados, i.e. de traducir. Esbozan, por tanto, la historia de las influencias mutuas entre actividades de traducción y de metaforización así como los procedimientos de traducción agrupados como formas de transposición, de modulación, de equivalencia y de adaptación.

Irene Artigas Albarelli enfatiza en su entrada “Poéticas visuales” no la oposición sino la complementariedad entre lo textual y lo visual como metodologías de semiosis que incluyen tanto ecfrasis o verbalizaciones como cartografías, atlas y mapas como visualizaciones. Posteriormente, la autora distingue como tipos de poéticas visuales los iconotextos, las imágenes y las representaciones como mimesis y como presencia.

“Purismo lingüístico”, la entrada que aportan Miguel Figueroa Saavedra y Carlos Rojas Ramírez, remonta este fenómeno sociolingüístico a las posturas ideológicas que subyacen en determinadas comunidades de habla acerca de las formas y los usos “correctos” de su lengua; los autores analizan cómo impactan estas posturas en las políti-

cas lingüísticas y en procesos de planificación lingüística, así como en las exigencias planteadas a la traducción.

Julia Constantino Reyes argumenta en “Traducción, feminismo y género” que el surgimiento de los *Translation Studies* coincide temporal y conceptualmente con la deconstrucción y los estudios poscoloniales, que supera una pretendida separación entre lo académico y lo activista para plantear la falacia de posiciones supuestamente neutras. Es particularmente la confluencia entre el feminismo y la traducción la que permite insistir en la agencia y posicionalidad de quién traduce así como de su potencial contribución a procesos de transformación.

En su entrada “Traducción poética: John Milton”, Angelica Duran repasa el papel que las diferentes traducciones han jugado en la conformación del canon literario de determinadas obras del Renacimiento europeo. La autora recurre específicamente a *Paradise Lost* de John Milton (1667), que ha sido traducida a más de cincuenta idiomas y que, por tanto, permite analizar de cerca el papel que juegan las traducciones para la historia literaria, para la historia lingüística, para la poética, así como para el análisis comparativo de los géneros literarios.

La entrada “Traducción transcultural”, elaborada por Lilia Irlanda Villegas Salas, analiza los procesos de traducción que van más allá de lo lingüístico y de lo cultural para procurar comprender fenómenos de diversidad de culturas, pero también de desigualdades y de asimetrías de poder entre culturas. Las respectivas traducciones son necesariamente intersticiales, híbridas, ya que no se supeditan ni a la cultura fuente ni a la cultura meta. Bajo el impacto del poscolonialismo, la traducción transcultural contribuye a un giro *Post-Translation Studies* que requerirá una nueva didáctica de la traducción como quehacer proactivo, transformador y potencialmente subversivo.

Por último, Fabiola Itzel Cabrera García analiza en “Transculturación” aquellos fenómenos lingüísticos y culturales de “frontera” y de “zonas de contacto” entre diferentes grupos humanos, así como entre sus respectivos productos artístico-literarios, que surgen a menudo en con-

textos de colonización, pero también de difusiones y migraciones. Las transculturaciones generan heterogeneidades e hibridaciones que acaban cuestionando lógicas unidireccionales y/o binarias como tradición vs. modernidad o lo culto/letrado vs. lo popular/oral, lo cual coincide con nuevas nociones interlingüísticas e intercosmológicas de traducción.

Todas estas voces se ven, a su vez, entrecruzadas por sus connotaciones y denotaciones al abordar tanto de modo central como tangencial aspectos comunes en la teoría y en la práctica traductiva. Esto lo puede reconocer rápidamente el lector en la propia consulta de cada una de las entradas, sea suelta o consecutiva. En todo caso, a través de la referencia “Véase además” incluida al inicio de cada artículo, facilitamos al lector la identificación de las entradas más directamente vinculadas con la de su interés, a fin de ampliar la utilidad y aprovechamiento de este Vocabulario con un fin informativo y formativo.

Con este esfuerzo pretendemos invitar a estudias/os y a profesionales de la Traducción, en particular, y de los Estudios Culturales, en general, a revisar, cuestionar y complejizar nuestro andamiaje conceptual de los procesos de traslación y traducción, aún demasiado anclados en nociones estáticas o binarias de lengua y de cultura, de lo puro y lo impuro, de lo ortodoxo y lo heterodoxo, de lo académico y de lo activista, de lo permitido y lo prohibido, en el quehacer de quienes practicamos y estudiamos la traducción. Consideramos necesario abrirnos a lo intersticial, a lo híbrido, a lo heterogéneo y diverso que ocurre al interior de los procesos de traducción, que trasciende no solamente simplificaciones y dicotomías sino que, más allá de las materialidades textuales y/o visuales, enriquece nuestras capacidades de “leer el mundo” para cuestionarlo y para transformarlo, para desencantarlo en sus desigualdades y reencantarlo en sus diversidades.

Cabe subrayar que en aras de mantener la coherencia interna entre los contenidos de cada una de las entradas y el posicionamiento ideológico de sus respectivos autores, como editores hemos decidido conservar la forma enunciativa y el tratamiento de lenguaje inclusivo en cada

noción, por lo que el lector encontrará no un formato unívoco sino variaciones a este respecto.

Nuestro agradecimiento a Arturo Reyes Isidoro, nuestro editor, así como a Dania Martínez Lara, quien colaboró en este volumen en la realización de su Servicio Social.

IRLANDA VILLEGAS, GUNTHER DIETZ  
Y MIGUEL FIGUEROA SAAVEDRA

## BIBLIOGRAFÍA

- BASSNETT, Susan. "The translation turn in Cultural Studies", Susan Bassnett y Andre Lefevere, *Constructing Cultures. Essays on Literary Translation*. Multilingual Matters, Bristol, 1998, pp. 123-140.
- BUDEN, Boris y Stefan Nowotny. "Cultural translation: An introduction to the problem", Translation Studies Forum: Cultural translation, *Translation Studies*. Núm. 1, vol. 3, 2009, pp.196-219.
- GENTZLER, Edwin. "Translation studies: Prediscipline, discipline, interdiscipline, and postdiscipline", *International Journal of Society, Culture & Language*. Mayo, 2014, pp. 13-24.
- JAKOBSON, Roman. "Los aspectos lingüísticos de la traducción", Roman Jakobson, *Ensayos de lingüística general*. Trad. de Josep M. Pujol y Jem Cabanes, Ariel, Barcelona, 1984, pp. 67-78 [1974].
- SNELL-HORNBY, Mary. "The turns of translation studies", Yves Gambier y Luc Van Doorslaer (eds.), *Handbook of translation studies*. John Benjamins, Amsterdam y Filadelfia, 2010, pp. 365-369.
- VANDEPITTE, Sonia. "Remapping translation studies: Towards a translation's theory onthology", *Meta: Journal des Traducteurs / Meta: Translator's Journal*. Núm. 3, vol. 53, 2008, pp. 569-588.

# AGENCIALIDAD DEL INTÉRPRETE<sup>1</sup>

CRISTINA VICTORIA KLEINERT

LA AGENCIA EN INTERPRETACIÓN, o sea traducción oral, está estrechamente relacionada con lineamientos, directrices, conceptos y elementos que en los eventos comunicativos interpretados (ECI) acotan o amplían la misma. El margen de actuación de los intérpretes durante su función, es decir, su capacidad de agencia o de injerencia en los ECI más allá de fungir como cauces lingüísticos para evitar rupturas o malentendidos entre las partes dialogantes, se convierte en una noción que impacta y acarrea consecuencias tanto para los servidores públicos como para los ciudadanos usuarios de dichos servicios. La capacidad de análisis de los intérpretes, su sensibilidad, aunado a la toma de decisión y percepción en cuanto a la necesidad o no de una ampliación de información o una aclaración de tipo cultural o contextual, marca la diferencia en el ámbito acceso a los servicios públicos: justicia, salud, educación o cualquier otro servicio.

Para dilucidar la voz que tiene como objetivo dibujar un campo altamente sensible y con importantes implicaciones para todas las partes involucradas, se hace necesario abordar aspectos tanto históricos como estructurales que imprimen un carácter particular al contexto en cuestión. Se considera la agencia del intérprete en contextos acotados y específicos, sin que por ello pierda relevancia para amplios sectores. La demarcación contextual en este caso es un área geográfica donde se identifican condiciones de poscolonialidad o huellas de un pasado colonial, racismo y relaciones desiguales entre lenguas nacionales dentro de

---

1 Véase además ◀ Competencia intercultural ◀ Error ◀ Formación de traductores literarios

un mismo territorio. Históricamente, el ámbito de la impartición de justicia se ha privilegiado para analizar los papeles del intérprete y sus funciones (Berk-Seligson, 2002) por tratarse de un contexto público que ofrece mayor facilidad de acceso a datos y que, además, acarrea consecuencias visibles y, por lo tanto, se pueden analizar.

## HISTORIA

El concepto de agencia, tal como expone Buzelin (2011), está inextricablemente ligado al de estructura, que, es necesario subrayar, no es externa sino interna, tal como propone (Giddens, 1984) desde los setenta. Se invita a pensar de manera no dicotómica sino relacional, así que se observa y analiza más en términos de un espacio o campo y, por lo tanto, se utiliza en estrecha unión con noción de *habitus* (Bourdieu, 1977). El uso de estos conceptos en los Estudios de Traducción ha sido vasto, en algunos casos celebrado y en otros criticado por su carácter determinista, estático e incluso más nacional que intercultural (Maylaerts, 2008). Sin embargo, permite visualizar la complejidad, fluida y cambiante, de la práctica que depende de factores múltiples que se presentan en esta entrada.

El carácter individual de cada traductor o intérprete como un actor individual socializado se ha estudiado sobre todo desde su faceta de profesional (Simeoni, 1998); sin embargo, esta es una de muchas que se consideran y pueden ser determinantes en el entramado del ejercicio de las prácticas traductorales o interpretativas. Este autor invita a alejarse, igualmente, del paradigma de lo objetivo y acercarse a las disciplinas que dialogan entre lo filológico y lo psicológico, integrando, por supuesto, lo lingüístico y retomando también el concepto de *habitus* dado que le permite articular factores o elementos individuales y colectivos para dar cuenta de la adquisición de la competencia traductora (*translatorship*). Estas consideraciones se exponen para alejarse de una visión cerrada y determinada que impida vislumbrar lo complejo de la noción y situarla en un campo no estático.

El primer momento donde el debate sobre la regularización de la práctica de traducción oral, o sea interpretación, se hace visible es, sin duda, en las *Leyes de Indias* (1529) donde el Artículo XIX completo se ocupa de la descripción y acotamiento de la práctica de interpretación durante la Colonia. Ya en dichas leyes, el objetivo era regular una práctica compleja para evitar el abuso de poder que los intérpretes ostentaban claramente. Se les prohibió en la Ley VI recibir u oír fuera de la Audiencia a los indios, hacer negocios fuera de la Audiencia (Ley VIII), cuestión que tenía como objetivo evitar la corrupción y el posible sesgo a la hora de participar en un ECI. Aunque, por supuesto, en la época no se hablaba de agencia o agencialidad, se trata del primer momento donde se regula una práctica tratando de limitar o acotar la noción que nos ocupa.

En cuanto al concepto de agencia en sí mismo, es importante recordar que se trata de una noción que proviene de la sociología y no es hasta mediados de la década de 1990 cuando aparece en el campo de los Estudios de Traducción como “agente de traducción”, coincidiendo con el nacimiento del estudio de la interpretación en los servicios públicos (Roberts, 1997). Se refiere tanto a una persona que actúa desde una posición intermedia en el proceso traductor, o sea, desde un revisor, editor, etc., o bien una institución o revista que participa en un proceso de intercambio cultural, hasta una característica del papel que juega en mayor o menor grado el intérprete en los servicios públicos. Para fines de esta entrada, el interés se centra únicamente en la acepción que se relaciona con los intérpretes en los servicios públicos. En la historia de los Estudios de Traducción, tal como Pym (2009) reivindica, se puede apostar por una “humanización” de la historia de la traducción y, por tanto, del estudio de los agentes, los intérpretes y los traductores.

Tal como Buzelin (2011) analiza, la investigación en los Estudios de Traducción, que toma como centro nuclear el análisis del traductor o intérprete y, por lo tanto, su agencia, se divide en dos grandes corrientes: la primera abarca la historia de la traducción que se dedica al estudio de figuras clave en la historia cultural, literaria o política desde un enfoque

socio-historiográfico. En esta línea se estudian personajes relevantes de la historia cultural, literaria o política donde los mediadores lingüísticos jugaron papeles importantes y se lleva a cabo a través de la revisión de materiales diversos como documentos de archivo, paratextos, intercambios epistolares, notas, etc., combinado con análisis de traducción. La segunda línea invita a un enfoque sociológico y etnográfico donde se construyen visiones complejas de estudios particulares o de caso con métodos afines a dichas disciplinas, tales como encuestas sobre la percepción, estatus de los intérpretes o entrevistas a traductores o etnografías de lugares donde se realizan tareas traductorales ya sean orales o escritas. En todos estos espacios y contextos la agencialidad del intérprete o traductor se erige como un factor nuclear.

## ENFOQUES O EJES

La noción de agencia y su debate solo tiene sentido en contextos específicos marcados por pautas sociales, culturales e históricas específicas. Por ello se sitúa la presente reflexión en el momento y lugar actual, desde donde se observan y analizan las reflexiones realizadas en otras latitudes, pero reconociendo el sesgo de la mirada que se encuentra en el siglo XXI, a caballo entre América Latina y Europa. La mirada retrospectiva permite visualizar e identificar mitos y elementos que han limitado el reconocimiento de la disciplina y que repercuten en cómo los participantes de las ECI conciben la labor del intérprete o traductor. A partir de esto se han construido pautas, lineamientos o prescripciones que aplicados a contextos históricos muy diferentes, como son las situaciones de poscolonialidad en países con una megadiversidad lingüística de origen, han creado incluso obstáculos para establecer la deseada comunicación entre personas que hablen idiomas diferentes. Es importante subrayar la diferencia que existe cuando se analiza el entramado de un ECI en un contexto nacional que ha transitado por un proceso de colonización y cuando se analiza un ECI en una situación de migración

reciente. Se reconocen paralelismos en cuanto al desequilibrio en las relaciones de poder, la crisis de la situación en la que participan como mediadores y las fuertes cargas emocionales a las que se ven expuestos todos los participantes. Empero, el hecho de que los hablantes se encuentren además en su propio país, en su territorio, y no puedan acceder a los servicios públicos en su lengua nacional (LGDLPI, 2003), es una característica crucial que es imperante hacer visible.

Otro aspecto que se visualiza como parte del contexto intelectual o social es el problema del reconocimiento limitado de la disciplina de la traducción en general, revisado por Katan (2011b). Una de las metáforas utilizadas para referirse a los procesos de comunicación es el de “cauce lingüístico” (Reddy, 1979), que presenta profundas implicaciones al representar los procesos comunicativos de manera simplista, pues tal como argumenta Reddy parece que el significado de las elocuciones pueda meterse y sacarse de las palabras, provocando que se creen expectativas en cuanto al flujo de comunicación que nunca se podrán alcanzar. Si a ello se suma que dicha metáfora se aplica directamente a las prácticas traductológicas y específicamente al papel del intérprete, se construye una imagen derivada de contextos y expectativas que no podrán ser satisfechos. Esta metáfora ampliamente conocida es, además, confundida con el paradigma de la literalidad o *verbatim* donde se pretende que prácticamente se ofrezca una rendición palabra por palabra, sin considerar que en México se hablan 364 variantes pertenecientes a 68 grupos y 11 familias lingüísticas (INALI, 2008) que no tienen parentesco alguno con las lenguas romances como el español. Por lo tanto, la interpretación y la búsqueda de términos equivalentes son más complejas que entre idiomas cercanos.

De igual manera, la metáfora que invita a pensar la traducción como una “mera copia” demerita nuevamente la práctica, ya que copiar se asocia con una tarea mecánica y repetitiva. En la actualidad, la práctica de la traducción asistida por computadora, como por ejemplo *Google Translate*, subraya la percepción de que la traducción es poco más

que un trabajo mecánico donde solo se requieren habilidades secretariales y de estatus no definido (Katan, 2011a). Específicamente en México y en el ámbito de impartición de justicia penal, el intérprete oficial es considerado un auxiliar del Poder Judicial (LOPJELSP, 2003, p. 6), o sea, alguien supeditado a brindar ayuda, situándolo en un rango profesional inferior. El peligro de ello es que se visualice o perciba en un nivel de profesionalización supeditado al de otros agentes participantes como el juez, el fiscal o el abogado, sin vislumbrar la complejidad de su tarea, que requiere de un esfuerzo cognitivo y emocional muy elevado. La exigencia en relación con la complejidad de la tarea, por lo tanto, implica un nivel de profesionalización igual que el de los otros agentes participantes en los ECI, o sea un médico, un abogado o un maestro, por citar solo los tres actores obvios que intervienen en las conversaciones que requieren la participación del intérprete.

Aunque originalmente su función en un juicio oral en la tradición de impartición de justicia anglosajona se caracterizó de esa manera casi mecánica para evitar el testimonio referencial que no constituye una prueba en juicios adversariales, ello provocó lo que Fenton (1997) llamó una “ficción legal”, pensar que los intérpretes son únicamente cauces, sin juicio para analizar e interesarse de manera inteligente y pensante en el procedimiento. La lógica que subyace está ligada a la percepción de que en los juicios adversariales el poder está en el lenguaje y al ceder la palabra se cede el poder. Además, los abogados son quienes ostentan el poder a través de cuidadosas formulaciones lingüísticas que al pasar a través del tamiz del intérprete igualmente se percibe en riesgo de ser distorsionado. Un tercer elemento es el poder del ritual de los juicios, ya que al aumentar la complejidad de la comunicación se suma el elemento de la impredecibilidad; el poder del ritual, según la misma autora, peligra. Se observa que la acotación de sus funciones, y por ende de la agencia del intérprete en el ámbito de la impartición de justicia, fue propuesta por quienes están en una posición de poder pero a partir de una concepción simplificada del proceso de comunicación. Las complejas exigencias lingüísticas e inter-

personales del intérprete, que a su vez requieren de un buen criterio e integridad, conllevan, además, responsabilidades legales en su desempeño. En el ámbito sanitario, donde el contexto ya no es adversarial sino que todos los participantes debieran tener el mismo objetivo, Angelelli (2007) estudia las competencias necesarias del intérprete para trabajar bajo presión en un ambiente cargado de expectativas. En cada contexto la agencia y papeles que desempeña el intérprete se definen de acuerdo con las normas, códigos deontológicos y de procedimientos que rige en cada país, estado, asociación, etcétera.

## ACEPCIONES Y TIPOLOGÍAS

Las diversas acepciones de los papeles y funciones asignadas y asumidas o performativizadas por los intérpretes en los servicios públicos son complejas y diversas. Una de las primeras definiciones relacionadas con la voz que nos ocupa se remonta a mediados de la década de los noventa cuando inicia la reflexión sobre el trabajo y papel de los intérpretes en los servicios públicos. La concepción clásica o tradicional, que parte de la visión idealizada del intérprete profesional con una sólida formación y estricta función de transmisor de mensajes entre hablantes de diferentes idiomas, entra en contraste con lo ejecutado por los intérpretes en los servicios públicos. Sin embargo, coincide con el papel que durante siglos desempeñaron miles de intérpretes llamados intérprete o “traductor natural” (Harris y Sherwood, 1978) o “traductor nativo” (Toury, 1995), que se refiere a personas bilingües, quienes sin formación formal en el ámbito de la traducción se desempeñan como intérpretes en situaciones diversas.

A finales de los años ochenta, en Canadá, una primera forma de referirse a ellos fue “intérprete cultural” (Pöchhacker, 2008: 22). Posteriormente, en diferentes países se ha llamado al intérprete de acuerdo con la posición que ocupa entre las partes que se quieren comunicar con nombres variados: mediador, *go-between*, *gatekeeper* o guardián, facili-

tador, agente, abogado, conciliador (cfr. Roberts, 1997: 13-14). Por una parte están los nombres asignados a los intérpretes, que hacen alusión a la función principal o característica que desempeñan, y una cuestión nuclear se refiere al papel que ejecutan en un escenario que cambia rápidamente. Los ECI aludidos se refieren a situaciones donde el intérprete se sitúa en diferentes papeles en distintos momentos de un mismo ECI, posicionándose como mediador, conciliador y abogado al mismo tiempo. Puesto que las palabras no tienen una sola acepción y se interpretan a partir de un contexto con una intención específica, el intérprete es un co-constructor de significados, y ello permea o influye además en cualquier otro papel que desempeñe.

Otra tipología clave se refiere específicamente a los papeles identificados desde finales del siglo xx en el desempeño de los intérpretes de señas en Estados Unidos (cfr. Witter-Merithew, 1999). Desde ahí, un primer papel, que corresponde al momento cuando inicia la práctica de interpretación sin que haya una regulación o reconocimiento profesional, se identifica como paternalista por naturaleza llamado “benefactor-cuidador” (Witter-Merithew, 1999: 2), al cual sigue el de “cauce lingüístico”, en el que el intérprete actúa como codificador y decodificador lingüístico exclusivamente. A este papel, según el modelo que se recupera, sigue el de “facilitador comunicativo”, en el que se consideran ya acciones de preparación, por ejemplo alrededor del ECI, alejándose del paradigma que visualiza al intérprete exclusivamente como máquina codificadora. La siguiente etapa en el desarrollo de esta tipología es el intérprete “bilingüe-bicultural”, en la que se convierte en “mediador lingüístico y cultural con una responsabilidad ética para pasar mensajes que mantengan la intención semántica original del hablante” (Witter-Merithew, 1999: 4). La última categoría es la del intérprete “aliado”, papel caracterizado por un compromiso de colaboración atendiendo especialmente el elemento ético de los intérpretes, para contribuir a la agenda del grupo minorizado cuyo objetivo es apoyar de manera positiva, mas no convertirse en líder.

Otra manera de ordenar y definir los papeles es la que propone Hale (2008). Para esta autora, el primer papel es el identificado como abogado del hablante de la lengua minoritaria o minorizada, en el que el intérprete se identifica mayormente con la persona perteneciente al grupo minoritario o minorizado. El segundo es cuando el intérprete cuida especialmente los intereses de la institución a la que pertenece el abogado de la institución o quien proporciona el servicio. La tercera posibilidad es el papel de guardián, en el que quien lo ejecuta llega incluso a omitir información que juzga irrelevante. El cuarto se denomina facilitador de comunicación en el que, según esta tipología, se combinan los papeles uno y dos, filtrando, explicando ambigüedades, omitiendo repeticiones, dudas y coletillas. Por último, en el quinto se hace referencia al traductor o intérprete fiel de la voz del otro, el único que la autora considera adecuado.

En relación con los papeles, Pöchhacker (2008: 13) reflexiona a partir de las implicaciones semánticas con las que se etiqueta a los intérpretes y que reflejan el grado de involucramiento que va desde el mensajero neutral hasta el negociador, quienes operan no solo entre dos lenguas y culturas, sino entre dos partes que tienen distintas intenciones, objetivos, expectativas, actitudes, estatus, poder o conflictos cada una (Pöchhacker 2008: 13). Por lo tanto, esta consideración complejiza y problematiza la función y el papel del intérprete, con consecuencias que afectan profundamente la interacción en la que participa. Comúnmente se considera que el intérprete es la voz, el *alter ego* de la persona interpretada, pero Cambridge (2002) y posteriormente Corsellis (2010) indican cuatro circunstancias en las cuales el intérprete podría iniciar o ser protagonista o autor de su propia voz: 1) para solicitar que se hable con mayor volumen o a menor velocidad; 2) cuando alguna expresión es ambigua, poco clara o con un término desconocido para el intérprete; 3) cuando el intérprete se percata de que alguna de las partes no está entendiendo lo que se dice a pesar de que la interpretación es correcta; o 4) para alertar a los participantes de que se está pasando por alto

alguna inferencia cultural relevante para alguno de los participantes. Estas circunstancias se vislumbran como los momentos durante los cuales, de ser necesario, el intérprete ejercería su agencia.

Se trata, tal como se puede apreciar, de una gran complejidad en cuanto a las definiciones y tipologías con fuertes implicaciones en su ejecución o performativización, observando escenarios diversos. En la Figura 1 se presentan los papeles asociados a posturas ideológicas y escenarios concretos para visualizarlos con mayor facilidad.

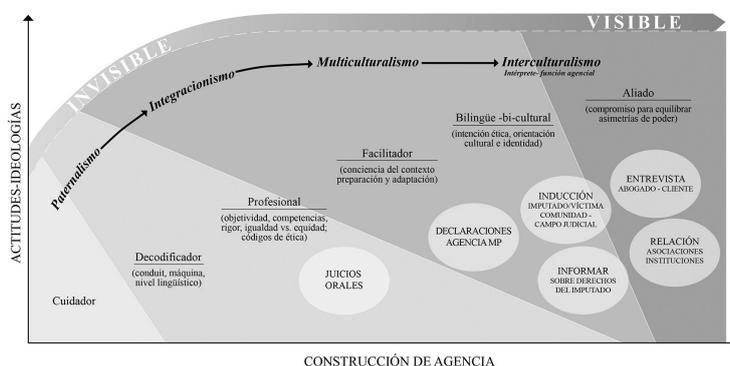


FIGURA 1. Papeles, ideologías y escenarios del intérprete en el ámbito de la justicia

Fuente: Kleinert (2016).

A partir de la representación visual de los papeles, el lector puede imaginar cómo los intérpretes se mueven a lo largo y ancho del campo, ocupando un papel más visible y con mayor agencia en ciertos momentos y menos visible conforme se acerca a la posición más cercana a la de decodificador lingüístico. Ello permite comprender de manera más clara que cuando nos referimos a la noción de agencia, esta implica pensarla de manera fluida, cambiante y con parámetros múltiples que la caracterizarán con mayor cercanía a la posición de una de las tipologías u otra dependiendo del contexto. Por todo ello, la definición o noción ofrecida busca acercarse a la misma teniendo siempre en cuenta que no hay una

receta o lineamiento que se pueda seguir de manera mecánica. Reivindica la mirada compleja que conjuga indicadores y ejes. Por lo tanto, anhela que quien ejerce como intérprete en los servicios públicos cuente con el juicio y los elementos que suele ofrecer una formación adecuada y pertinente, que haya abordado y ensayado la toma de decisiones en escenarios críticos variados.

La agencia es, entonces, la capacidad de injerencia que tiene el intérprete considerando que más allá de fungir como cauce lingüístico que evita rupturas o malentendidos entre las partes dialogantes es, además, quien evalúa y toma decisiones relacionadas con el ECI para asegurarse de que el entendimiento mutuo se cumple de la mejor manera. Todavía en un sentido muy amplio, la característica común que se identifica en la noción de agencia es la “habilidad de ejercer poder de manera intencional” (Buzelin, 2011: 6) y, por lo tanto, infiere y afecta sensiblemente el entramado o red que se observa en situaciones de impartición de justicia, acceso a la salud, a los servicios de administración o a la educación.

## USOS Y APLICACIONES

Las maneras en que estos conceptos alrededor de la noción central de esta voz se usan son, de nuevo, variadas. Puesto que en el campo de los Estudios de Traducción e Interpretación la reflexión teórica ha partido de la práctica y no viceversa, la agencialidad se ha estudiado y tipologizado analizando el quehacer, la ejecución o el desempeño de los intérpretes y por ello los estudios pragmáticos han sido muy importantes (cfr. Berk-Seligson, 2002). Igualmente, se ha estudiado desde la perspectiva y percepción del intérprete (Angelleli, 2003; Fenton, 2004), quien con frecuencia prefiere el anonimato y la función restringida sin mayores compromisos o implicaciones.

Sobresale su relación tanto con los códigos de ética como con los códigos de procedimientos para intérpretes en los servicios públicos. Se

recomienda que durante los procesos de formación, ambos tipos de documentos sean revisados y ensayados (Mikkelson, 2014: 9). Por ello, un primer uso que es necesario señalar es el educativo. Por una parte, se encuentra la lectura y el análisis minucioso de los documentos y, por otra, la puesta en práctica de la toma de decisiones a partir de lo estipulado en dichos documentos. Para ello se presta especialmente el juego de roles y las simulaciones de situaciones donde se presentan dilemas o problemas que deben ser resueltos por el intérprete (Najarro Smith, 2005; Lázaro Gutiérrez, 2009). Durante el ejercicio de dichas simulaciones o situaciones hipotéticas se practican, ensayan, analizan y discuten las elecciones del intérprete y los participantes, de manera que se vislumbren las consecuencias e implicaciones de los actos.

Los escenarios concretos son los que dictan la pauta para tomar una decisión u otra de acuerdo con los códigos, que con frecuencia restringen y prescriben de manera incluso contradictoria los límites de su función. Carbonell afirma que la destreza del traductor y su flexibilidad puede “atraer la ética de éste hacia la cultura original, entonces se abrirá una posibilidad para establecer la *agencia*” (1997: 109). Esto significa que un plano de la agencia se encuentra en la pericia de los intérpretes y dependiendo de su conciencia y capacidad de análisis de la situación podrán filtrar los conocimientos y formas de concebir el mundo desde sus culturas de origen. De ahí la importancia de que sean capaces de analizar rápidamente el contexto con las estructuras de poder subyacentes. Para ello, en el contexto mexicano y de diversidad lingüística nacional es crucial conocer el enfoque decolonial (Escobar 2003; Rama 1984; Mignolo 2003) para tomar decisiones.

Dado que los códigos de ética son documentos cuya finalidad es guiar el ejercicio de la interpretación, contienen ciertos ítems que se identifican como “universales” y que suelen incluir las siguientes nociones en orden de frecuencia: confidencialidad, fidelidad, imparcialidad o conflicto de intereses, formación profesional continua, responsabilidad respecto a la interpretación que realizan, definición del papel del intér-

prete, solidaridad profesional y condiciones laborales (Hale, 2010, 114). Se observa que cada uno de los ítems es muy amplio. De hecho, cada uno se define de manera particular para cada código, llegando incluso a ser contradictorios entre sí (cfr. Bancroft 2005: 28). Nombrar y construir un código de ética que sea representativo y esté de acuerdo con todos los participantes de un grupo de formación, por ejemplo, es una tarea ardua pero imprescindible en el contexto mexicano donde únicamente se cuenta con el Código de Ética del Padrón Nacional de Traductores e Intérpretes de Lenguas Indígenas (PANTILI) (INALI, 2010) que contiene definiciones muy amplias. Sin embargo, constituye un espacio donde se construye de manera colectiva una serie de conceptos-guía que se espera serán respetados y aceptados más fácilmente por saberse copartícipes del mismo. En esos tiempos de co-construcción es propicio ensayar dilemas y tomas de decisión.

En el contexto mexicano, donde existe un pluralismo jurídico que es parte de la diversidad cultural y lingüística, cabe preguntarse si algunos de los principios éticos descritos en los códigos son compatibles o aceptables con los preceptos o valores vigentes en alguna comunidad. Cuestionar la universalidad de los principios éticos es una tarea necesaria, igual que se cuestiona la universalidad de los saberes (Lander, 2000). Esto se cruza y complejiza, además, con la desigualdad, el racismo aunado al legado colonial, donde prevalece el orden de la matriz del poder colonial (Quijano, 2000). Las situaciones donde se desempeñan los intérpretes de lenguas nacionales mexicanas exigen que estos últimos estén alertas en cuanto a omisiones, descalificaciones o estereotipos, que pueden detectar y señalar. Estas acciones claramente se sitúan en el ámbito de la performativización de la agencia.

Un ejemplo narrado por un intérprete oaxaqueño se refiere a cuando la autoridad pregunta al detenido si quiere declarar. A pesar de estar presente el abogado de oficio, este último no ofreció explicación o asesoramiento al detenido sobre las ventajas o desventajas de ejercer el derecho a no declarar. El intérprete, con estudios de derecho y ante la

omisión del abogado, le recomienda al detenido no declarar. En esta situación, si se hubieran seguido de manera estricta las normas especificadas más arriba, el usuario no habría recibido asesoramiento alguno y la presencia del intérprete únicamente habría servido para cumplir con la ley, pero no para realmente permitir el acceso a la justicia del Estado a un hablante de una lengua nacional.

Este ejemplo y algunos que mencionaremos en breve son compartidos y analizados en los espacios formativos existentes donde se propicia que participen desde la experiencia vivida como intérpretes. El valor de intercambiar los puntos de vista y analizar las situaciones contrastando las normas y prescripciones con las experiencias conocidas de primera mano es invaluable. La agencia o agencialidad no se conoce en abstracto sino a partir de situaciones concretas donde en cuestión de segundos se toman decisiones que afectan el curso de la conversación, declaración o careo. Propiciar, presentar y guiar la posible discusión y debate en los espacios educativos son algunas semillas para el ejercicio de la agencia posterior. También ofrecer estrategias con ejemplos concretos en cuanto a acciones que se usan en momentos donde el intérprete debe intervenir para remediar las “diferencias culturales” se puede considerar parte de dicha toma de conciencia en torno a la capacidad de agencia. Pöchhacker menciona añadiduras explicativas, omisiones selectivas, elaboraciones persuasivas o atenuación de actos (*face threatening acts*) entre otras (2008: 13).

## CRÍTICA Y DEBATE SOBRE PAPELES Y ADHERENCIA A CÓDIGOS

La noción de agencia es quizás una de las más debatidas y criticadas, sobre todo por académicos y usuarios que defienden la adherencia a los códigos de ética y de procedimientos de manera estricta. Algunos autores como (Barsky 1993, 1996) han sido duramente criticados por plantear la apertura del papel del intérprete argumentando que en situaciones

como la petición de asilo el intérprete es el único que puede percatarse de que el peticionario está formulando su historia, de manera que no tendrá cabida en una tipología que le es ajena, o está omitiendo detalles que podrían ser cruciales para el éxito de su petición. En cambio, Fenton (2004) señala un temor frente a esta ampliación de la agencia propuesta por Barsky. La autora argumenta que las expectativas de los peticionarios, en su caso en Nueva Zelanda, pueden no cumplirse y remite, además, a la presión a la que los intérpretes se someten que pudiera tildarse de acoso por parte de personas desesperadas por conseguir el asilo. Puesto que quien interpreta es con frecuencia el único interlocutor de la persona en crisis, se convierte en el receptor de una carga emocional que llega a ser indeseable. Ambas posturas son comprensibles y respetables y deben considerarse como válidas. Sin embargo, la estricta adherencia a los códigos de ética y procedimientos también es debatible.

En conversaciones con intérpretes mexicanos, al ser con ellos los únicos con quienes con frecuencia se pueden comunicar los usuarios del servicio público, expresan que dichos usuarios hablantes de lenguas nacionales les preguntan y solicitan con frecuencia ayuda de toda índole. Estas peticiones comprometen a los intérpretes y los ubican en zonas de responsabilidad donde la solidaridad y humanidad entra en tensión con el cumplimiento de las normas profesionales establecidas en México. Quienes elaboraron dichas normas (INALI, 2010; CONOCER, 2009) no parecen haber realizado un estudio empírico previo y, por lo tanto, se partió de las normas y recomendaciones provenientes de otros contextos, como el de la interpretación simultánea para congresos y eventos internacionales o códigos provenientes de países con estructuras sociales y procesos históricos necesariamente diferentes, pues cuando se contrastan dichas normas con lo que sucede en los ECI, las tensiones y contradicciones saltan a la vista (cfr. Kleinert, 2016).

Fenton (2004) formula la hipótesis de que los intérpretes no se consideran parte del personal tomador de decisiones que interviene en los

casos de solicitudes de asilo y que gracias a que siguen de manera rígida el código de ética, una ampliación de su papel sería percibida como una violación de su ética profesional. El problema con dicha hipótesis es que no cuestiona que el código de ética pueda no ser aceptable o correcto; en ningún momento se pone en duda. Tampoco considera que los códigos, como guías que son, no pueden seguirse a pie juntillas sin sentir que se está violando alguno de sus preceptos cuando se interpretan de manera estricta. Durante un proceso de formación de intérpretes realizado en Puebla en 2011, dos de las estudiantes, quienes llevaron a cabo un servicio auténtico en una institución de impartición de justicia y que solo habían tenido tiempo de leer brevemente la Norma Técnica de Competencia Laboral (NTCL), preguntaban si haber establecido un diálogo previo, una vez que corroboraron la inteligibilidad, iba en contra del código de procedimiento, que dice: “su participación se limitará a lo que ellos expresen durante el servicio de interpretación” (CONOCER, 2009).

La cuestión crucial se refiere a cómo enfrentar la incompetencia de algunos servidores públicos, el racismo institucional y sistémico, en aras de parecer “profesional”. Los intérpretes en el estado de Oaxaca, por ejemplo, se conciben como promotores de los derechos lingüísticos, puesto que además de fungir como intérpretes desarrollan el trabajo de difusión de los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas (cfr. LGDLPI, 2003) en sus lenguas. Por otra parte, según testimonios de miembros de la asociación civil Centro Profesional Indígena de Asesoría, Defensa y Traducción, A.C. (CEPIADET), con frecuencia autoridades responsables de impartir justicia “piden que se renuncie al derecho al intérprete” puesto que ven a este como un elemento que aumenta la carga de trabajo, en vez de visualizarlo como un agente o colaborador que facilita y permite un mejor desempeño en su labor como servidor público.

Otro ejemplo donde los intérpretes ejercen su agencia está relacionado con su compromiso no solo para llevar a cabo su trabajo éticamente sino también para evaluar los fines con los que se lleva a cabo o

no un trabajo. Durante un proceso de formación en Oaxaca en 2016 se comentó el caso de un intérprete que optó por no trabajar con una empresa que pretendía aleccionar a una comunidad para que le vendiera sus tierras para uso de producción de energía eólica. En México, los intérpretes de lenguas nacionales son cruciales para llevar a cabo los procesos de consulta previos a la aprobación de proyectos que afectan sus territorios, y su capacidad de agencia es crítica. La agencia puede ser decisiva en procesos que involucran reformas, concesiones mineras, etc., puesto que participan en el desarrollo de asambleas comunitarias, acompañan a autoridades comunitarias ante instancias gubernamentales o participan en la interlocución con actores o instituciones ajenas a la comunidad.

Otro ejemplo en el que un intérprete de lenguas nacionales mexicanas ejerció su agencia se refiere a un caso sucedido en Puebla donde el intérprete llegó para la ratificación de una firma de sentencia. Sin embargo, se percató de que el imputado no conocía su sentencia. Pareciera fácil preguntar a la secretaria para que se le informara en ese momento, sin embargo, puesto que no había sido notificado de manera oficial para dicha diligencia, fue gracias al intérprete que se hizo obvia la omisión de los servidores públicos, de los responsables. Se vislumbra en este ejemplo cómo un conocimiento profundo del servicio coloca al intérprete como un actor de equilibrio en el sistema de justicia estatal y no como un servidor o ayudante de las autoridades. La presencia del intérprete competente, que conoce a fondo los derechos de los pueblos indígenas, y el funcionamiento de los servicios públicos donde actúa, puede, por lo tanto, ser percibida como una amenaza en contextos que se han caracterizado por la impunidad y la corrupción (cfr. CIDAC, 2015) y que dieron pie al cambio de paradigma en el sistema de impartición de justicia en México. Así, la invitación consiste en no considerar los códigos o normas de manera rígida, sino como guías flexibles que permiten evitar abusos a la vez que ofrecen la posibilidad de construir un margen, un espacio de negociación de su validez absoluta.

## PROSPECTIVA

En conclusión, se vislumbra que la noción de agencia o agencialidad en los intérpretes para los servicios públicos, especialmente en países con un pasado colonial, seguirá siendo controversial, disputada y debatida. Entre los activistas y defensores de los derechos humanos, de los derechos lingüísticos y de los pueblos indígenas, he podido observar la necesidad imperante de exigir que se cumpla con los protocolos de actuación (SCJN, 2014), con las leyes proclamadas que otorgan claramente al Estado la obligación de cumplir con el derecho al intérprete en los ámbitos públicos. Sin embargo, la realidad es que no conocen dichas leyes muchos de los hablantes, puesto que la LGDLPI no se ha difundido ampliamente en todas las lenguas nacionales de México.

Los intérpretes son agentes de cambio que difícilmente se limitarán a presenciar injusticias y omisiones cuando pueden indicar alguna cuestión que es posible atenderse desde el rango de acción del servidor público. La formación, el acceso a la información y a las redes que sean creadas para exigir que dichos derechos se cumplan serán cruciales. La unión de la academia, las instituciones gubernamentales, la sociedad civil y diversos profesionistas es necesaria para, por un lado, otorgar credibilidad a los nuevos perfiles profesionales como los intérpretes de lenguas nacionales para los servicios públicos y, por el otro, para proponer espacios de formación integrales, pertinentes y continuos que aseguren que los profesionales que participan como intérpretes son también pensantes, participantes plenos en los actos de comunicación y no simples ayudantes o máquinas codificadoras. Tener en el centro de la formación para intérpretes la noción y conciencia de la agencialidad responsable e informada, que se acompañe con fuertes competencias tanto lingüísticas como analíticas y de profundos conocimientos interdisciplinarios, debe ser una exigencia que se concrete en el corto o mediano plazos.

Igualmente, y para retroalimentar dichos procesos de formación, la investigación en campos concretos como la salud, la educación o los

espacios donde se relacionan pueblos originarios y los servicios públicos, o que afectan a los pueblos, como son las reformas gubernamentales en cuestión de usos de territorios o establecimiento de empresas nacionales o transnacionales, será crucial. Se necesitan estudios de caso, sistematización y visibilización de prácticas de traducción e interpretación en combinaciones lingüísticas que incluyan las lenguas nacionales mexicanas donde se considere el papel del intérprete y traductor. Las metodologías tendrán que ser innovadoras en cuanto a enfoques y métodos para la producción de datos, pues es urgente ampliar y sustentar la incipiente investigación actual no solo en México sino en toda América Latina.

## BIBLIOGRAFÍA

- ANGELELLI, Claudia. "Assessing medical interpreters. The language and interpreting testing project", *The Translator*. Vol. 13, núm. 1, 2007, 63-82.
- BANCROFT, Marjory. *The Interpreter's World Tour (An Environmental Scan of Standards of Practice for Interpreters)*. The California Endowment, Woodland Hills, California, 2005, recuperado de: <http://www.ncihc.org/assets/documents/publications/NCIHC%20Environmental%20Scan.pdf>.
- BARSKY, Robert. "The Interpreter and the Canadian Convention Refugee Hearing: Crossing the potentially lifethreatening boundaries between 'coc-code-e-eh,' 'cluck-cluck,' and 'cot-cot-cot'", *TTR: Traduction, Terminologie, Rédaction*. Vol. 6, núm. 2, 1993, 131-156.
- . "The Interpreter as Intercultural Agent in Convention Refugee Hearings", *The Translator*. Vol. 2, núm. 1, 1996, 45-63.
- BERK-SELIGSON, Susan. *The bilingual courtroom. Court Interpreters in the Judicial Process with a New Chapter*. University of Chicago, Chicago/Londres, 1990/2002.
- BOURDIEU, Pierre. *Outline of a theory of practice*. Trad. de Richard Nice, Cambridge University Press, Cambridge, 1977.

- BUZELIN, Hélène. "Agents of translation", Ives Gambier y Luc van Doorslaer (eds.), *Handbook of Translation Studies*. Vol. 2, John Benjamins, Ámsterdam y Filadelfia, 2011, 6-12.
- CAMBRIDGE, Jan. "Interlocutor roles and the pressures on interpreters", Carmen Valero Garcés y Guzmán Mancho Barés (eds.), *Nuevas necesidades para nuevas realidades*. Universidad de Alcalá, Madrid, 2002, 119-123.
- CARBONELL I CORTÉS, Ovidi. *Traducir al otro. Traducción, exotismo, poscolonialismo*. Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca, 1997.
- CIDAC (Centro de Investigación para el Desarrollo A.C.). *Ensayos sobre la implementación de la reforma penal en México*. Vol. I y II, CIDAC, Proyecto Justicia, USAID, 2015, disponible en <http://www.cidac.org>.
- CONOCER. Norma Técnica de Competencia Laboral: NUINL001.01 Interpretación oral de lengua indígena al español y viceversa en el ámbito de procuración y administración de justicia, *Diario Oficial de la Federación*. México DF, 2009.
- CORSELLIS, Anne. *Traducción e interpretación en los servicios públicos. Primeros pasos*. Trad. de Carmen Valero-Garcés y Rosa Cobas Álvarez, Comares, Granada, 2010.
- ESCOBAR, Arturo. "Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación de Modernidad/Colonialidad latinoamericano", *Tabula Rasa*. Núm. 1, 2003, 51-86.
- FENTON, Sabine. "The role of the interpreter in the adversarial courtroom", S. E. Carr, R. A. Roberts y D. S. Dufour (eds.), *The critical link: Interpreters in the community*. John Benjamins, Ámsterdam y Filadelfia, 1997, 29-34.
- . "Expressing a well-founded fear: Interpreting in convention refugee hearings", Gyde Hansen, Kirsten Malmkjar y Daniel Gile (eds.), *Claims, Changes and Challenges in Translation Studies Selected contributions from the EST Congress, Copenhagen 2001*. John Benjamins, Ámsterdam y Filadelfia, 2004, 263-270.
- GIDDENS, Anthony. *The constitution of society*. University of California Press, Berkeley/Los Angeles, 1984.

- HALE, Sandra. *La interpretación comunitaria. La interpretación en los sectores jurídico, sanitario y social*. Trad. de Rosa Cobas Álvarez y Carmen Valero-Garcés, Comares, Granada, 2010.
- HARRIS, Brian y Bianca Sherwood. "Translating as an innate skill", *Working Papers in Bilingualism*. Núm. 12, 1978, 96-114.
- INALI. Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. *Código de ética para intérpretes en lenguas indígenas*. México, 2010.
- KATAN, David. "Status of translators", Ives Gambier y Luc Van Doorslaer (eds.), *Handbook of Translation Studies*. Vol. 2, John Benjamins, Ámsterdam y Filadelfia, 2011, 146-152.
- . "Occupation or profession A survey of the translators' world", Rakefet Sela-Sheffy y Miriam Shlesinger (eds.), *Identity and Status in the Translational Professions*. John Benjamins, Ámsterdam y Filadelfia, 2011b, 65-88.
- KLEINERT, Cristina. Formación e iniciación profesional de intérpretes de lenguas nacionales mexicanas para la justicia: el caso de Puebla. Tesis doctoral, Xalapa y Amberes, Universidad Veracruzana, University of Antwerp, 2016.
- LÁZARO GUTIÉRREZ, Raquel. "Dilemas éticos del traductor / intérprete en los servicios públicos" (publicación electrónica), 2009.
- LGDLPI (Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas), *Diario Oficial de la Federación*. 13 de marzo de 2003. México, DF, disponible en: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/257.pdf>.
- LEYES DE INDIAS, LIBRO II, TÍTULO XXIX, *Revista de Historia de la Traducción. De los Intérpretes*. Núm. 1, 2007, recuperado de: <http://www.traducionliteraria.org/1611/esc/america/leyes.htm>.
- LOPJELSP (LEY ORGÁNICA DEL PODER JUDICIAL DEL ESTADO LIBRE Y SOBERANO DE PUEBLA). 2003, disponible en: <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Publicaciones/CDConstituciones/pdf/PUE4.pdf>.
- MAYLAERTS, Reine. "Translators and (their) norms: Towards a sociological construction of the individual", Anthony Pym, Miriam Shlesinger y Daniel Simeoni (eds.), *Beyond Descriptive Translation Studies*. John Benjamins, Ámsterdam y Filadelfia, 2008, 91-102.

- MIGNOLO, Walter D. *Historias locales, diseños globales*. Trad. de Juan María Madariaga y Cristina Vega Solís, Akal, Madrid, 2003.
- NAJARRO SMITH, Nadia. "Resolving ethical dilemmas for court interpreters", Carmen Valero Garcés (ed.), *Traducción como mediación entre lenguas y culturas*. Universidad de Alcalá, Madrid, 2005, 161-167.
- PÖCHHACKER, Franz. "Interpreting as mediation", Carmen Valero Garcés y Anne Martin (eds.), *Crossing Borders in Community Interpreting. Definitions and dilemas*. John Benjamins, Ámsterdam y Filadelfia, 2008, 5-25.
- PYM, Anthony. "Humanizing Translation History", *Hermes – Journal of Language and Communication Studies*. Núm. 42, 2009.
- QUIJANO, Anibal. "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina", Edgardo Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. CLACSO, Buenos Aires, 2000, recuperado de: [http:// bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/quijano.rtf](http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/quijano.rtf)
- RAMA, Ángel. *La ciudad letrada*. Pról. de Carlos Monsiváis, Tamar Editores, Santiago de Chile, 1984, 2004.
- REDDY, Michael. "The Conduit Metaphor: A Case of Frame Conflict in our Language about Language", A. Ortony (ed.), *Metaphor and Thought*. Cambridge University Press, Cambridge, 1979, 284-310.
- ROBERTS, Roda P. "Community Interpreting Today and Tomorrow", Silvana Carr, Roda P. Roberts, Aideen Dufour y Dini Styn (eds.), *The Critical Link: Interpreters in the Community. Papers from the first international conference on interpreting in legal, health, and social service settings*. John Benjamins, Ámsterdam y Filadelfia, 1997, 1-4.
- SIMEONI, Daniel. "The pivotal status of the translator's habitus", *Target*. Vol. 10, núm. 1, 1998, 1-39.
- SCJN (SUPREMA CORTE DE JUSTICIA DE LA NACIÓN). *Protocolo de actuación para quienes imparten justicia en casos que involucren derechos de personas, comunidades y pueblos indígenas*. 2a. ed., Suprema Corte de Justicia de la Nación, México, 2014.

WITTER-MERITHEW, Anna. "From Benevolent CareTaker to Ally: The Evolving Role of Sign Language Interpreters in the United States of America", *National Consortium of Interpreter Education Centers*. 1999, recuperado de: <http://www.interpretereducation.org/wp-content/uploads/2014/04/From-Benevolent-Caretaker.pdf>

## LECTURAS RECOMENDADAS

ANGELELLI, Claudia. *The visible interpreter: A study of community, conference and court interpreters in Canada, Mexico and United States*. John Benjamins, Ámsterdam y Filadelfia, 2004.

BAHADIR, Şebnem. "The task of the interpreter in the struggle of the other for empowerment. Mythical utopia or sine qua non of professionalism?", *Translation and Interpreting Studies*. Vol. 5, núm.1, 2010, 124-139.

INGHILLERI, Moira y Sue-Ann Harding. "Translating Violent Conflict", *The Translator*. Vol. 16, núm. 2, 2010, 165-73.



## COMPETENCIA INTERCULTURAL<sup>1</sup>

GUNTHER DIETZ

LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN LA TRADUCCIÓN es la capacidad de comunicarse, de desempeñarse y de interactuar como traductor/a inmersa en situaciones de diversidad y heterogeneidad con personas o grupos procedentes de diferentes contextos culturales o subculturales, de clase social, étnicos, nacionales, religiosos, de diferentes grupos de edad y/o de diferentes roles de género, así como de diferentes situaciones de capacidad-discapacidad. Estas competencias se manifiestan en el quehacer cotidiano del/ de la traductor/a mediante la capacidad de superar el etnocentrismo del grupo propio de origen, de efectuar un cambio de perspectivas, de identificar la propia posicionalidad y relacionalidad, así como de realizar traducciones tanto culturales como lingüísticas entre diferentes sistemas normativos y culturales (definición adaptada de Dietz *et al.*, 2007).

La competencia intercultural en la traducción es un fenómeno analizable desde la comunicación intercultural, como un campo interdisciplinario en el que confluyen enfoques psicológicos, lingüísticos, antropológicos y pedagógicos, a través de los cuales se estudian experiencias de extrañamiento, entendimiento e identificación entre personas, organizaciones, objetos y/o textos pertenecientes a diferentes culturas humanas. Y este tipo de experiencias requiere de ciertos saberes y saberes-haceres que –a diferencia de las competencias culturales– no se limitan a una determinada cultura sino que se refieren a las relaciones entre diversas culturas. En las últimas décadas, tanto en la investigación educativa como en la lingüística y la comunicación, estos saberes y saberes-haceres han sido denominados competencias.

---

1 Véase además ◀ Traducción transcultural

## HISTORIA

Desde hace aproximadamente dos décadas, el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores que intervienen en un determinado saber-hacer específico es redefinido y conceptualizado bajo el concepto de *competencia* (Moya Otero y Luengo Horcajo, 2011). A diferencia de las anteriores definiciones un tanto fragmentadas de cada uno de los elementos de este conjunto –acerca de lo que es una habilidad, una destreza, una actitud, etc.–, la noción de competencia hace énfasis en dos aspectos medulares también para el acto de traducir: en primer lugar, el hecho de que se trata de procedimientos no mecánicos o aditivos, sino complejos y simultáneos, en los que a la vez interviene el mencionado conjunto de elementos cognitivos, metodológicos y axiológicos; y, en segundo lugar, el hecho de que este conjunto de saberes-haceres es plasmable, demostrable y evaluable en la práctica concreta, en el hacer y no en algún conocimiento abstracto, memorístico o enciclopédico. Ambas características de las competencias, su compleja integralidad y su concreción en la práctica, son relevantes para cualquier acto de traducción tanto lingüística como cultural.

En específico, las competencias interculturales que más abajo se tipologizan y ejemplifican no surgen en el campo de la traducción ni en las filologías, sino más bien en la pedagogía, la lingüística y la comunicación (Auernheimer, 2002; Deardorff, 2009), enfocándose en la mayoría de la literatura al respecto a situaciones de encuentro intercultural entre personas, entre individuos, no entre textos u otros productos literarios o artísticos. Aun así, consideramos que la traducción, implícita o explícitamente, siempre conlleva una competencia intercultural: traducimos entre textos y sus usos, entre sus sentidos y significados, que no solamente abarcan fenómenos lingüísticos, sino que siempre contienen dimensiones que consideramos culturales (Gal, 2015; Kothari, 2016).

La competencia intercultural es indispensable para la traducción porque cada acto de traducir entre textos, entre situaciones, entre len-

guas y/o entre culturas, implica un saber-hacer específicamente intercultural, resultado de un tramado de denotaciones y connotaciones que remiten al grupo emisor de un mensaje lingüístico, pero que van más allá de lo lingüístico, que reflejan contextos culturales más amplios que una relación estrecha, denotativa, entre significante y significado.

Se recurre a continuación a una noción de traducción en un sentido más amplio, como una traducción entre culturas, entre cosmovisiones, entre experiencias y vivencias, algunas de las cuales, por determinados cánones, se plasman en géneros literarios y/o artísticos, pero que no se limitan a estos géneros (Gutiérrez Rodríguez, 2010). Un encuentro entre personas procedentes de diferentes culturas, socializaciones y/o identidades implica necesariamente una dimensión de traducción, de un “ir y venir” interpretativo, comprensivo entre contextos y actores diversos heterogéneos (Dietz, 2012). Por ello, considero que todo acto de traducción es intercultural y, a la vez, toda relación intercultural contiene una indispensable dimensión traductológica.

Como concepto a la vez complejo, híbrido e interdisciplinario, la competencia intercultural se nutre de diferentes antecedentes y tradiciones académicas que estudian fenómenos de otredad, alteridad e identidad. En primer lugar, la comunicación intercultural contribuye al concepto de competencia intercultural el interés teórico, pero sobre todo empírico, de estudiar de manera comparativa cómo surgen las capacidades “cross-culturales” o trans-culturales de comunicarse, más allá de las diferencias de códigos culturales propios; esta tradición disciplinaria aporta un especial énfasis en el nivel grupal de la competencia, como un fenómeno social.

En segundo lugar, desde los estudios organizacionales se conciben las competencias interculturales como capacidades específicas de gestionar recursos de forma conjunta en grupos de composición heterogénea, evitando en su proceso sesgos y/o malentendidos culturales (Hofstede, 1984); aquí el énfasis también es puesto en el nivel grupal de la competencia, pero entendida más bien como un recurso empresarial.

En tercer lugar, la psicología que estudia fenómenos interculturales, transculturales o “cross-culturales” analiza y problematiza la competencia intercultural como una capacidad de percepción y de empatía que trasciende fronteras culturales, algo que se logra a través de experiencias de extrañamiento, de entendimiento conjunto y de identificación mutua (Roth, 2002); esta tradición disciplinaria se centra más bien en el nivel individual de las competencias y no tanto en un nivel grupal o colectivo.

En cuarto lugar, desde la filosofía y la teología intercultural se estudian y comparan las cosmovisiones culturalmente específicas, de las cuales se desprenden e identifican ciertas capacidades de poner en diálogo a diferentes racionalidades culturalmente determinadas. Por último, en quinto lugar, la así denominada pedagogía intercultural o educación intercultural analiza las competencias como un conjunto de capacidades de conducir procesos de transmisión-adquisición de conocimientos, destrezas y habilidades no únicamente dentro de una cultura, sino en contextos interculturales y/o de diversidad cultural.

## ENFOQUES O EJES

A continuación se define y delimita la competencia intercultural en tres pasos sucesivos, primero aclarando lo que entiendo por cultura, luego explicitando lo que quiero decir con lo intercultural y, finalmente, definiendo el término de competencia. En primer lugar, entiendo aquí por cultura una praxis colectiva, internalizada, rutinizada y generacionalmente transmitida y reelaborada al interior de un determinado grupo humano, que para fines de identificación se delimita de otros grupos humanos recurriendo a algunos rasgos de origen cultural, lingüístico o incluso biológico, que son percibidos como “propios” frente a los demás grupos con los que se interactúa. En este sentido, la cultura como una praxis está siempre en estrecha interrelación con la identidad como un discurso que procura cohesionar un determinado grupo (Dietz, 2012).

En segundo lugar, en su constante y recíproca concatenación, cultura e identidad, praxis y discurso, generan juntos de forma simultánea relaciones tanto intraculturales como interculturales. En cada grupo, cuyos miembros comparten una identidad común, se distingue, así, entre lo intracultural, por un lado, percibido como “propio” en una mirada hacia dentro del grupo, y lo intercultural, por otro, percibido como “ajeno” en una mirada hacia fuera del propio grupo. Y como lo cultural no hace referencia necesariamente a un determinado tipo de grupo humano –como sería una etnia, una nación, una comunidad lingüística o una comunidad religiosa–, tampoco lo intercultural remite a una relación hacia fuera de un determinado tipo de grupo: no debemos confundir lo intercultural con relaciones específicamente entre etnias, entre naciones etc., sino recordar que lo intercultural también se refiere a relaciones entre grupos heterogéneos en términos de cultura, etnicidad, lengua, religión, clase social, género, identidad sexual, entre otras fuentes de heterogeneidad (Dietz, 2012).

En tercer lugar, esta concepción amplia, relacional y situacional, no esencializada de lo intercultural, es particularmente aplicable al ámbito de las competencias. En la actual bibliografía constructivista se entiende por competencia un conjunto de saberes, actitudes, habilidades y herramientas que tienen una base probablemente innata, pero que requieren de estímulos exteriores para desplegarse plenamente y para aplicarse a situaciones concretas de aprendizaje. Aunque existe un sinfín de definiciones del término competencia, en mi propia práctica como docente e investigador suelo emplear competencia como sinónimo de capacidad en el sentido de Amartya Sen (1985): un saber-hacer que ejerce cada persona para convertir sus derechos en libertades reales, sustanciales, disfrutables. En este sentido, una competencia o capacidad no es simplemente un recurso en el sentido más instrumental, sino un proceso que implica agencia humana.

A diferencia de las competencias culturales, entendemos aquí como competencias interculturales aquellas capacidades que no se

refieren monográficamente a la comprensión de una determinada cultura –origen o destino de un acto de traducir–, sino a las relaciones situacional y contextualmente determinadas entre la o las culturas de origen y la o las culturas de destino que intervienen en procesos de comprensión intercultural, sea para facilitar o para obstaculizar esta comprensión. Las correspondientes capacidades suelen alistarse y dividirse en competencias cognitivas (en el sentido de *knowledge*, conocimientos sobre otras culturas y sus diferencias con la cultura propia), competencias actitudinales (en el sentido de *attitudes*, como empatía, sensibilidad, curiosidad, apertura hacia lo desconocido y/o lo diferente) y competencias instrumentales (en el sentido de *skills*, como capacidades lingüísticas y comunicativas específicas, capacidades de relación, mediación y negociación para gestionar conflictos) (cfr. Portera, 2014).

Uno de los enfoques más influyentes para identificar y desarrollar competencias culturales es el modelo de “competencias comunicativas interculturales” (ICC, en sus siglas en inglés) de Byram (1997), proveniente de la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras. En su modelo, el autor describe los factores que interfieren en una comunicación intercultural exitosa: se trata del conocimiento de uno mismo y de los otros, así como del conocimiento de interacciones individuales y societales (factor denominado *savoir* por el autor); de las actitudes que incluyen la capacidad de relativizarse uno mismo y de valorar lo otro o ajeno (factor denominado *savoir être*); de las habilidades de interpretar y de relacionarse (factor denominado *savoir comprendre*); de las habilidades de descubrir y de interactuar (factor denominado *savoir apprendre/faire*); y de la educación ciudadana, el compromiso y la conciencia crítica (factor denominado *savoir s’engager*).

Estos factores son identificados y explicitados en secuencias didácticas que ayudan a que el/la aprendiz reflexione en su proceso de encuentro con el otro, tanto en documentos como en encuentros cara a cara en torno a las diferencias culturales, y las tematice conscientemente, para así desencadenar procesos de aprendizaje intercultural que

eviten los malentendidos frecuentes en este tipo de encuentros. El o la “hablante intercultural” (Byram, 1997) es capaz de tomar la perspectiva del otro, de aguantar inseguridades o ambivalencias producto de la diferencia cultural para, finalmente, desarrollar una comprensión empática del punto de vista del otro.

Analíticamente, Byram (1997) distingue seis tipos de competencias comunicativas: lingüísticas (capacidad de generar enunciados dotados de sentido en la lengua destino), sociolingüísticas (capacidad de identificar estructuras y relaciones que influyen en la selección de lenguas), discursivas (capacidad de construir e interpretar un texto con las estrategias apropiadas), estratégicas (capacidad de hacer frente a malentendidos y errores en la comunicación en otra lengua), socioculturales (capacidad de reconocer el contexto sociocultural en el que se inserta una lengua) y sociales (capacidad de interactuar con otros). Con la identificación de este tipo de competencias comunicativas interculturales Byram contribuyó decisivamente a girar el foco de interés de elementos cognitivos de la diversidad cultural hacia una noción más holística del encuentro intercultural y de los procesos comunicativos implicados en el encuentro.

El segundo enfoque más importante en el ámbito de las competencias interculturales, en este caso más inspirado por la psicología que por la lingüística, es el “Modelo de Desarrollo de Sensibilidad Intercultural” (DMIS, por sus siglas en inglés) desarrollado por Bennett (1993). El modelo procura explicar cómo construimos mentalmente las diferencias culturales y cómo podemos llegar a experimentar diferencias culturales de forma más compleja y sensible. Para ello, el autor postula la existencia de un *continuum* de seis etapas a lo largo de las cuales construimos diferencial cultural, tres etapas “etnocéntricas” y tres etapas “etnorrelativas”: primero necesariamente pasamos por etapas etnocéntricas: la negación de la diferencia, la actitud defensiva ante la diferencia y la minimización de la diferencia; posteriormente podemos acceder a etapas etnorrelativas como aceptación de la diferencia, adaptación a la diferencia e integración

de una cosmovisión bicultural o multicultural. Este esquema de etapas ha sido aplicado en procesos de asesoría, capacitación y formación intercultural de profesionales “expuestos” a diferencias y diversidades culturales, ya que permite identificar distintos niveles de competencias interculturales, por un lado, pero también ayuda a revertir sesgos y lagunas en cuanto a insensibilidades e incompetencias, por el otro.

## ACEPCIONES/TIPOLOGÍAS

A partir de estos enfoques ha surgido una rica literatura que describe, a la vez que prescribe, las competencias interculturales deseables para evitar malentendidos, conflictos y/o etnocentrismos. A continuación se sintetizan algunas de las tipologías concretas que se han ido desarrollando para identificar, proponer y profundizar los saberes-haceres necesarios para interactuar en contextos de diversidad cultural.

Primero, una de las tipologías clásicas, proveniente de la psicología educativa, distingue entre diversas competencias interculturales en función de los contenidos exigibles a cada una de las competencias (Auernheimer, 2002): en primer lugar, la “competencia fáctica y/o cognitiva” incluye todos aquellos conocimientos acerca de normas y valores de la cultura propia, así como de la cultura ajena que se requieren para la comprensión intercultural; en segundo lugar, la “competencia social” es definida como la capacidad de aguantar ambigüedades, contradicciones y conflictos en la interacción con miembros de otras culturas, una capacidad que se demuestra a través del despliegue de una empatía con el otro cultural; en tercer lugar, la “auto-competencia” se entiende como la capacidad que tengo como sujeto de identificar la medida y el grado en los cuales mi yo está constituido por normas y valores culturalmente específicos; y, en cuarto lugar, la “competencia accional” es definida por Auernheimer como una capacidad integradora, sintética, de analizar y de influir en las interacciones entre culturas a partir de los tipos de competencias anteriormente mencionados.

Desde su experiencia con la educación intercultural, así como con consultorías y psicoterapias de orientación intercultural, Portera (2014) mantiene y recupera la clásica distinción que hace la teoría de competencias entre conocimiento, actitud y habilidad. En su propuesta, en primer lugar *knowledge* o *sapere* abarca la conciencia básica de la auto-identidad cultural, pero, asimismo, los conocimientos necesarios para comprender la cultura propia y otras culturas con las que se interactúa y, finalmente, los conocimientos lingüísticos necesarios para asegurar la comprensión, tanto en sus expresiones verbales como en las no verbales y paraverbales.

En segundo lugar, *attitude* o *saper essere* incluye actitudes de flexibilidad, sensibilidad, curiosidad, la capacidad de mantener una apertura hacia lo nuevo y lo diferente; igualmente, abarca capacidades de escucha, de conversación y de disenso, pero también factores como la atención al otro, la capacidad y la voluntad de compartir y de cooperar; culmina, finalmente, en una capacidad emotiva y social producto de una inteligencia intra e interpersonal para desarrollar paciencia, motivación e incertidumbre.

En tercer lugar, para Portera el ámbito de *skills* o *saper fare* incluye las capacidades lingüísticas y comunicativas indispensables para pensar, escuchar y dialogar con el otro cultural; asimismo, capacidades de aceptación, empatía y congruencia, pero, además, capacidades de observación, de análisis y de interpretación de la diversidad cultural; finalmente, este apartado concluye con capacidades relacionales que son necesarias para valorar situaciones nuevas, para establecer y mantener relaciones estables como grupos cooperativos e incluyentes, y para mediar y gestionar creativamente conflictos intra e intergrupales.

Por último, en un reciente estudio internacional Peng, Wu y Fan (2015) han desarrollado, probado y cuantificado un ambicioso sistema de indexación de competencias interculturales que distingue seis macro índices, subdivididos, a su vez, en una serie de indicadores específicos. Así, el índice “conocimiento de sí mismo” se subdivide en: conocimiento

general de la historia propia, comprensión de las normas sociales propias y comprensión del sentido de los valores propios. El índice “conocimiento de otros” abarca: comprensión del conocimiento de la historia ajena, comprensión de las normas sociales ajenas, comprensión del sentido de los valores ajenos, comprensión de los tabúes culturales ajenos, comprensión del lenguaje ajeno, comprensión de los conceptos básicos de la comunicación intercultural y comprensión de estrategias exitosas de comunicación intercultural.

El índice “actitudes” incluye los subíndices: disposición para aprender de aquellos que difieren de la identidad y cultura propias, disposición para respetar los estilos de vida y las costumbres ajenas, y disposición para aprender bien la lengua y cultura ajenas. El índice “habilidades comunicativas interculturales” comprende los subíndices: habilidad para asesorarse con forasteros en caso de malentendidos, habilidad para comunicarse con forasteros mediante el lenguaje corporal u otras formas de comunicación no verbal si hay problemas de comunicación lingüística, habilidad para comunicarse exitosamente con forasteros, habilidad para tratar respetuosamente a forasteros, habilidad para evitar ofender a forasteros con palabras o comportamientos inadecuados, habilidad para evitar prejuicios frente a forasteros, habilidad para evitar transgredir la intimidad de forasteros, y habilidad para tener sensibilidad intercultural y habilidad para adoptar perspectivas diferentes en el encuentro con culturas diferentes.

El índice “habilidades cognitivas interculturales” incluye los subíndices: habilidad para adquirir de los forasteros conocimientos acerca de sus culturas, habilidad para aprender diferentes estrategias de comunicación intercultural y cómo gestionar conflictos culturales. Por último, el índice “conciencia” incluye los subíndices: percepción de diferencias y similitudes culturales desde la perspectiva cultural lo mismo propia que ajena, percepción de cómo juzgar una situación desde la perspectiva cultural propia y ajena, y percepción de diferencias en identidad cultural al comunicarse con forasteros.

## USOS Y APLICACIONES

Reflejando el carácter y el origen interdisciplinario del concepto, las aplicaciones prácticas de las competencias interculturales son igualmente muy diversas y varían desde la formación docente, las asesorías y consultorías interculturales, el desarrollo de materiales educativos para la adquisición de lenguas extranjeras, la mediación intercultural, la psicoterapia transcultural, el etnopsicoanálisis y la cooperación internacional hasta la formación de traductores e intérpretes. En todos estos casos se puede distinguir entre aplicaciones enfocadas a una determinada cultura-objeto –acercando la noción de competencia intercultural a la de competencia cultural–, por un lado, y aplicaciones enfocadas de forma genérica y transversal en una “cultura de la interculturalidad”, por otro, destinada a generar capacidades para detectar y superar la persistencia de *habitus* monolingües y monoculturales, de etnocentrismos, racismos y otras formas de discriminación.

El primer tipo de aplicación se suele llevar a cabo a través de mediadores interculturales provenientes de una determinada cultura, que se considera la cultura-objeto o destinatario del desarrollo de competencias interculturales. Se diseñan y aplican manuales y guías de comunicación intercultural y de competencias interculturales para identificar y desarrollar sus respectivas dimensiones afectivas, cognitivas y accionales de forma específica y separada por la cultura-objeto de la intervención (al estilo de ¿cómo negociar exitosamente con ejecutivos japoneses?, ¿cómo lograr que el campesinado egipcio adopte una innovación tecnológica exógena?, etcétera).

El segundo tipo de aplicación, más acorde al concepto aquí defendido de competencias interculturales, procura incluir en planes y programas de estudio actividades formativas para transversalizar el enfoque intercultural en la formación de expertos en diversidad cultural e interculturalidad. En este caso, no se hace por separado según culturas-objeto, sino dentro de una sensibilización y capacitación en

“interculturalidad para todos”, en competencias interculturales genéricas. Para este tipo de aplicaciones están surgiendo instrumentos digitales de apoyo en procesos autoformativos, como el pionero portal del Consejo de Europa que reúne en una web interactiva “autobiografías de encuentros interculturales” (Council of Europe, 2009).

En mi propia práctica educativa promuevo la formación de competencias interculturales con una estrategia de enseñanza-aprendizaje general y algunos pasos concretos, que suelo aplicar tanto en mi práctica docente como en mi labor investigadora. La estrategia, aplicada y probada exitosamente en las últimas dos décadas tanto en niveles de licenciatura (en Antropología, en Pedagogía y en Trabajo Social) en la Universidad de Granada (España) y en la Universidad Veracruzana Intercultural (México) como en posgrados de Educación Intercultural, de Estudios Interculturales y de Diversidad Religiosa en las Universidades de Granada (España), de Gante (Bélgica), de Aalborg (Dinamarca), de Hamburgo (Alemania) y Veracruzana (México), más general, consiste en adquirir competencia intercultural a partir de la vivencia concreta y personal de la “incompetencia” comunicativa que padecemos todos cuando nos adentramos en un grupo humano distinto al nuestro, al habitual.

A través de un juego de roles interculturales que parte de interacciones asimétricas entre dos grupos jerárquicamente organizados –i.e. entre “minoría” y “mayoría”– y de un desconocimiento parcial de las reglas del juego vigentes en el otro grupo, los participantes –estudiantes, investigadores aprendices, profesionistas interesados en la traducción intercultural como mediación– son expuestos a experiencias vivenciales de “incomunicación”, de “malentendidos” culturales, así como de prejuicios e incluso discriminaciones mutuas, a raíz de experiencias negativas con la otredad cultural de los demás participantes. Estas vivencias generan experiencias de etnocentrismo que, para mí, son lo opuesto a las competencias interculturales: la generalización de reglas a partir de lo propio es uno de los principales obstáculos para que nos volvámos interculturalmente competentes.

A partir de estas vivencias negativas y/o inquietantes y problematizadoras acerca de las incompetencias interculturales que todos padecemos sin saberlo, el siguiente paso consiste en identificar lo opuesto: no la generalización, sino la relativización; no la aseveración rotunda de lo propio, sino la escucha flexible y paciente de lo ajeno; no la naturalización de determinadas rutinas habitualizadas, sino la identificación y modificación de rutinas nunca cuestionadas o siquiera percibidas, etc. Ello requiere de una habilidad “metacultural”, de una capacidad de identificar mis propias capacidades como intraculturales para poder traducir entre estas y las del otro grupo, del otro individuo, del otro texto.

Desde mi experiencia, ello se logra únicamente diversificando capacidades y “entrenando” al actor en cuestión –nuevamente se puede tratar de estudiantes, de investigadores aprendices o de profesionistas interesados en la traducción intercultural como mediación– para que adquiera esta reflexividad metacultural en un itinerario que Gogolin (2011) ha denominado “niveles de capacidades”. He aplicado en repetidas ocasiones este simple pero efectivo modelo de niveles o fases de reflexividad, que retoma y concreta gran parte de las tipologías arriba mencionadas:

Fase o nivel 1: “Saberes sobre fenómenos en los cuales se expresa la diversidad cultural, lingüística y social (por ejemplo: vestimenta, alimento, rutinas diarias, nombres, denominaciones, formas de hablar, rituales u otras expresiones religiosas, festividades, días festivos, etcétera)” (Gogolin, 2011, s. p.).

Fase o nivel 2: “Saberes sobre razones y motivos de los fenómenos en los cuales se muestra la diversidad cultural, lingüística o social (por ejemplo, ropa para cubrirse como protección del calor o del frío, el surgimiento de ‘cocinas regionales’ como reflejo de los productos de una región y de su pobreza o riqueza, la división de las actividades diarias como reacción a las condiciones climatológicas de una región, el poner nombres como forma de perpetuar los nombres de generaciones anteriores o nombres con significados diferentes, etcétera.)” (Gogolin, 2011, s. p.).

Fase o nivel 3: “Capacidad de observar y reflexionar sobre fenómenos cambiantes, que muestran o parecen mostrar diversidad cultural, lingüística o social (por ejemplo, la ‘pizza’ como producto originalmente regional del sur de Italia, que fue el alimento de la población pobre y que se elaboraba con ingredientes sencillos. La ‘exportación’ de la ‘pizza’ a otras regiones del mundo como especialidad ‘de la cocina italiana’, ligada a la refinación y el encarecimiento de sus ingredientes; la ‘internacionalización’ de la ‘pizza’ y su difusión como ‘comida rápida’ barata hasta su transformación en forma de cuadrado como motivo de la simplificación para la fabricación y distribución masiva. O el pañuelo o mascada como cobertura de la cabeza de las mujeres rurales o campesinas en todo el mundo; el pañuelo como símbolo religioso de diferentes religiones; el pañuelo como símbolo de la autoafirmación y de la reivindicación y protesta de las mujeres jóvenes en contextos migratorios en las metrópolis europeas)” (Gogolin, 2011, s. p.).

Fase o nivel 4: “Capacidad para considerar y reflexionar desde distintas perspectivas acerca de fenómenos, que indican o parecen mostrar diversidad cultural, lingüística o social (por ejemplo, la valoración de una fiesta desde la perspectiva de los que festejan, desde el punto de vista de un vecino que está molesto por el ruido o desde el punto de vista de un vecino que se deleita con las manifestaciones de alegría de la gente en la fiesta. La reflexión sobre la memoria de Cristóbal Colón desde el punto de vista de los conquistadores o desde el punto de vista de los conquistados; desde la perspectiva de un director de cine o desde el punto de vista de un historiador. La percepción de una canción desde el punto de vista de la madre del cantante, desde el punto de vista de un aficionado o desde el punto de vista de un seguidor de otro estilo musical)” (Gogolin, 2011, s. p.).

Fase o nivel 5: “La capacidad de analizar y relacionar contextos históricos, políticos y sociales que indican que, debido a la diversidad, fueron determinantes para la vida de una persona o un grupo (por ejemplo, la autoadscripción de un grupo a una ‘comunidad cultural’

puede llevarse a cabo para expresar unión o una preferencia estética unida. Sin embargo, es posible que bajo determinadas circunstancias histórico-políticas sirva para defender privilegios o para suprimir prejuicios o discriminación). También el reconocer y entender contradicciones posibles o aparentes son capacidades que pertenecen a este grupo (por ejemplo, un político de un partido alemán ultraderechista pronuncia discursos xenófobos, pero al mismo tiempo declara tener una estrecha amistad con Turquía; una mujer joven con cabellos teñidos de color chillón y con ‘piercings’, al mismo tiempo es una vecina amable y cortés a la vez que madre cariñosa de un infante)” (Gogolin, 2011, s. p.).

Fase o nivel 6: “La capacidad de reconocer y entender las propias percepciones, sentimientos y comportamientos habituales en el encuentro con desconocidos o desconocidos y su atribución (por ejemplo, ¿cuáles son los rasgos o características de una voz o una manera de hablar que me parecen simpáticas o antipáticas?, o, ¿en qué circunstancias me siento a gusto o a disgusto en un grupo?, o, ¿según qué rasgos de la apariencia física de una persona deduzco normalmente su origen?, o, ¿a causa de qué opino que una persona es ‘parte de nosotros’ o ‘no es parte de nosotros’ y qué sentido cambiante tiene el ‘nosotros’ para mí?)” (Gogolin, 2011, s. p.).

Fase o nivel 7: “La capacidad de orientar o rectificar la propia forma de actuar y de comportamiento, los comportamientos y valoraciones habituales, para que se orienten hacia las normas morales y éticas de una sociedad moderna, plural, abierta y democrática” (Gogolin, 2011, s. p.).

Por último, a partir de varias experiencias formativas con futuros docentes e investigadores, y guiado, asimismo, por resultados de proyectos empíricos semejantes (Bender-Szymanski, 2002), creo posible y viable transferir del ámbito de la formación docente al ámbito de la traducción cultural y lingüística (Gal, 2015; Kothari, 2016) algunas “cualificaciones-clave” que debería adquirir el o la traductor/a interculturalmente competente:

1. explicita, examina y contrasta sus propias teorías cotidianas sobre otredad, diversidad e identidad con las teorías contemporáneas de la interculturalidad.
2. evita sesgos etnocéntricos al analizar situaciones y conflictos culturales para poder comprender sistemas ajenos de normas y valores.
3. expone su propia implicación subjetiva en interacciones interculturales como oportunidad para acceder a sistemas ajenos de normas y valores.
4. reflexiona acerca de cada situación de diversidad y desarrolla alternativas interpretativas que incluyan posibles aportaciones de la cultura ajena.
5. examina las motivaciones culturales que pueden explicar determinadas actividades o interpretaciones de los propios actores.
6. se percibe a sí mismo/a como alguien que interpreta la realidad en función de su cultura, de sus normas y valores.
7. percibe rasgos contextuales y culturales que explican divergencias tanto como convergencias entre distintos sistemas culturales.
8. evita reproducir estereotipos o simplificaciones de rasgos supuestamente “típicos”, esencializados o folclorizados de otredad cultural.
9. analiza críticamente sus propios malentendidos y errores de traducción en función de su propia inmersión en acciones o percepciones culturalmente preestructuradas.

## CRÍTICA

El concepto de competencia intercultural está inmerso en un vivo debate entre diferentes disciplinas académicas, entre distintas aplicaciones prácticas y entre diversas clasificaciones y tipologizaciones, que resumo brevemente a continuación.

Una primera divergencia es observable cuando repasamos los diferentes campos de los que surge la noción de competencia intercultural

(Auernheimer, 2002; Deardorff, 2009): mientras que los enfoques que provienen de la comunicación intercultural y de los estudios organizacionales hacen énfasis en el carácter grupal de este tipo de competencia –poder comunicarse más allá de las fronteras lingüísticas y/o nacionales, poder evitar malentendidos culturales al trabajar juntos en una empresa transnacional, por ejemplo–, aquellos que provienen de la psicología y/o de la pedagogía de “lo intercultural” parten no tanto de lo grupal sino de capacidades individuales del sujeto en cuestión: un individuo que forma parte de una minoría o una persona inmigrada a otro contexto cultural.

El contraste entre ambos usos –colectivizante vs individualizante– de la noción de competencia intercultural genera, en sus extremos, sesgos que pervierten la base definitoria común de este concepto: por un lado, al postular la existencia de estructuras mentales subyacentes que comparte todo un colectivo se cae en el riesgo de esencializar la cultura como algo estático, prototípico y fácil de caricaturizar o de folclorizar mediante prejuicios simplistas (“los mexicanos son...”, “los yucatecos son...”, etc.), por el otro, si se sobredimensiona la perspectiva individualista, los rasgos culturales corren el riesgo de volverse idiosincrasias personales, “tics” individuales, fáciles de modificar o de “reinventar”, supuestamente carentes de procesos comunicativos internos que necesariamente son grupales e intergeneracionales.

Una segunda divergencia surge cuando se ponderan y priorizan determinados elementos constitutivos de las competencias interculturales sobre otros (Mecheril, 2002). Hay quienes enfatizan la dimensión cognitiva de estas competencias, lo cual a menudo desemboca en “recetas” simplificadoras de cómo comunicarme con una persona procedente de otra cultura, etnicidad, nación o religión. Frente a esta tentación de sobreestimar los saberes como tales, otros autores recomiendan centrarse en saberes-haceres más relacionados con lo actitudinal.

Sin embargo, las resultantes competencias “blandas” como empatía, escucha, flexibilidad, a menudo son de difícil identificación como interculturales, ya que intraculturalmente se requiere de estas mismas actitudes para poder mediar y negociar en forma interna entre intereses divergentes. Por ello, otros autores acaban privilegiando competencias más instrumentales y menos “blandas” como el conocimiento específico de una lengua y una “jerga” profesional diferente a la propia, una religión o cosmovisión concreta distinta de la mía, hacia las cuales se pretende traducir desde lo propio.

Por último, existe todo un debate sobre la utilidad de la noción misma de competencia, ya que proviene originalmente de un ámbito más bien organizacional, laboral y/o empresarial, y no de los estudios interculturales. Se percibe un riesgo de simplificar dinámicas intraculturales tanto como interculturales al fijar y predeterminar lo “propio” versus lo “ajeno”, algo que siempre está inmerso en procesos abiertos, híbridos y cambiantes. Como resultado de este riesgo, de forma un tanto tecnocrática y estandarizada, se tiende a reificar conocimientos y capacidades en supuestos manuales de entrenamiento para enfrentarse a situaciones muy diversas y complejas de interculturalidad vivencial, real (Mecheril, 2002).

Otras voces critican, asimismo, en este contexto, que se tiende a sobredimensionar, la competencia frente a la “performancia”, el saber-hacer frente al hacer real, frente al desempeño. Asimismo, se critica que la noción de competencia intercultural tiende a limitarse a distinciones semánticas entre diferentes culturas y grupos humanos –a nivel de discurso–, pero no se detiene a profundizar en las distinciones pragmáticas, en los haceres culturalmente específicos –a nivel de praxis cultural (Soenen, Verlot y Suijs, 1999; Dietz *et al.*, 2007). En este sentido, sería importante recuperar de la lingüística la creativa tensión entre competencia y performancia: no todo lo que se sabe hacer (discurso) se hace (praxis) ni todo lo que se hace (pragmáticamente) se sabe hacer (semánticamente).

## PROSPECTIVA

La comunicación intercultural, en general, y las competencias interculturales, en particular, constituyen aportaciones importantes para reconceptualizar el quehacer traductor en un sentido amplio como un saber-hacer de poner en interacción en contextos de heterogeneidad mundos ajenos pero no necesariamente opuestos ni incomprensibles o intraducibles. Se trata, por ello, de un campo aún emergente pero sumamente importante para el futuro de la traducción en un mundo caracterizado por crecientes diferencias, diversidades y desigualdades.

La bibliografía comunicológica, lingüística, antropológica, psicológica, pedagógica, filológica y filosófica revisada demuestra que –a pesar de las muy diversas disciplinas de origen que nutren el concepto de competencia intercultural– hay una creciente confluencia y coincidencia en torno a (Deardorff, 2009): una noción fluida, dinámica y nada esencializada de la cultura; una necesaria incorporación de factores no observables, tanto cognitivos como actitudinales, que influyen en procesos interculturales; una estrecha interrelación entre fenómenos lingüísticos y culturales; la integración de elementos cognitivos, instrumentales y actitudinales en nociones complejas de competencia; la necesaria conciencia de la especificidad cultural de la cultura propia frente a la cultura ajena, con las consecuentes capacidades de empatía, de cambio de perspectiva, de adaptabilidad y de flexibilidad en el encuentro con la diversidad cultural ajena.

Para concluir, resulta necesario identificar los ámbitos aun escasamente explorados y estudiados en la bibliografía existente sobre las competencias interculturales (Deardorff, 2015). En primer lugar, salvo contadas excepciones, la práctica totalidad de las definiciones, de los enfoques y de las tipologías aquí presentadas provienen de un contexto académico y cultural occidental, de la hegemónica cultura universitaria euroestadounidense. Requerimos con urgencia de aportaciones más plurales en las que desde epistemologías alternativas, descoloniales y no

occidentales, se revise el concepto de competencia intercultural. ¿Qué significa ser un/a traductor/a o un/a mediador/a interculturalmente competente en contextos subalternos o en marcos civilizatorios islámicos, asiáticos, africanos o indígenas latinoamericanos?

En segundo lugar, y muy íntimamente relacionado con este necesario giro descolonial, requerimos de un giro comunitario que deje atrás el “individualismo metodológico” de las definiciones contemporáneas de las competencias interculturales. Aunque arriba hemos distinguido enfoques más centrados en el individuo competente versus aquellos centrados en grupos y sobre todo organizaciones competentes, la unidad básica de estudio sigue siendo en todos los casos el individuo, imaginado en la tradición judeo-cristiana occidental. ¿Cómo variarían las definiciones y los enfoques de lo interculturalmente competente si ya no se limitan a centrarse en individuos o en organizaciones, sino en comunidades, en microsociedades internamente diversas y capaces de interactuar y convivir en dicha diversidad?

En tercer lugar, hace falta superar el sesgo tecnocrático y a menudo armonizante que pretende generar habilidades descontextualizadas y universalmente transferibles, sin tener en cuenta los contextos no solamente de diversidad, sino, asimismo, de desigualdad en los que estas habilidades se deberían de desplegar. Para ello, requerimos de una noción intrínsecamente conflictiva, no armonizante de las relaciones interculturales, que prácticamente siempre articulan desniveles de poder, asimetrías socioeconómicas frecuentemente de tipo poscolonial (Gutiérrez Rodríguez, 2010).

Este tipo de giros es necesario para descolonizar, para dialogizar, para contextualizar y situar en las asimetrías y desigualdades las competencias y las incompetencias interculturales, las competencias y las performances que requerimos para traducirnos mutuamente entre los diversos individuos, grupos y comunidades que convivimos en sociedades tan heterogéneas como las contemporáneas. Las competencias interculturales, entendidas –como aquí se esbozó– como capacidades de comunicar e

interactuar en situaciones de diversidad y heterogeneidad con fenómenos de otredad, resultan indispensables en procesos de traducción intertextual tanto como intergrupales. Así, en mi experiencia, la traducción y la competencia intercultural se vuelven saberes-haceres interpretativos, comprensivos de gran complementariedad, casi de sinonimia.

## BIBLIOGRAFÍA

- AUERNHEIMER, Georg (ed.). *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Leske/Budrich, Opladen, 2002.
- BENDER-SZYMANSKI, Dorothea. "Interkulturelle Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern aus der Sicht der empirischen Bildungsforschung", G. Auernheimer (ed.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Leske y Budrich, Opladen, 2002, 153-179.
- BENNETT, Michael J. "Towards Ethnorelativism: a developmental model for intercultural sensitivity", R. M. Paige (ed.), *Education for the Intercultural Experience*. Intercultural Press, Yarmouth, 1993, 21-71.
- BYRAM, Michael. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters, Clevedon, 1997.
- COUNCIL OF EUROPE. *Autobiography of Intercultural Encounters*. 2009, disponible en [http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/default\\_en.asp](http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/default_en.asp).
- DEARDORFF, Darla K. "Synthesizing Conceptualisations of Intercultural Competence: a summary and emerging themes", D. K. Deardorff (ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. SAGE, California, 2009, 264-270.
- . "Intercultural competence: mapping the future research agenda", *International Journal of Intercultural Relations*. Núm. 48, 2015, 3-5.
- DIETZ, Gunther. *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica*. FCE, México, 2012.
- DIETZ, Gunther et al. *Las competencias bilingües y biculturales de los niños y niñas transmigrantes hispano-alemanas: estudio de caso en Granada*. Laboratorio de Estudios Interculturales, Granada, 2007.

- GAL, Susan. "Politics of Translation", *Annual Review of Anthropology*. Núm. 44, 2015, 225-240.
- GOGOLIN, Ingrid. "Niveles de Capacidades en Educación Intercultural", CPUe. *Revista de Investigación Educativa*. Núm. 12, 2011, s.p., disponible en <http://revistas.uv.mx/index.php/cpue/article/view/52>.
- GUTIÉRREZ RODRÍGUEZ, Encarnación. "Decolonizing Migration Studies: On Transcultural Translation", E. Gutiérrez Rodríguez, *Migration, Domestic Work and Affect*. Routledge, Londres, 2010, 17-36.
- HOFSTEDE, Geerd. *Culture's Consequences*. SAGE, California, 1984.
- KOTHARI, Rita. "Translation, Language, Anthropology". *Interventions*. Vol. 18, núm. 1, 2016, 43-59.
- MECHERIL, Paul. "Kompetenzlosigkeitskompetenz: pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen", G. Auernheimer (ed.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Leske y Budrich, Opladen, 2002, 15-34.
- MOYA OTERO, José y Florencio Luengo Horcajo (coords.). *Teoría y práctica de las competencias básicas*. Graó, Barcelona, 2011.
- PENG, Ren-Zhong, Wei-Ping Wu y Weiwei Fan. "A Comprehensive Evaluation of Chinese College Students' Intercultural Competence", *International Journal of Intercultural Relations*. Núm. 47, Ámsterdam, 2015, 143-157.
- PORTERA, Agostino. "Intercultural Competence in Education, Counselling and Psychotherapy", *Intercultural Education*. Vol. 25, núm. 2, United Kingdom, 2014, 157-174.
- ROTH, Hans-Joachim. *Kultur und Kommunikation: systematische und theoriegeschichtliche Umriss Interkultureller Pädagogik*. Leske y Budrich, Opladen, 2002.
- SEN, Amartya K. *Commodities and Capabilities*. Ámsterdam, North-Holland, 1985.
- SOENEN, Ruth, Marc Verlot y Sven Suijs. "Approche pragmatique de l'apprentissage interculturel", *Les Politiques Sociales*. Núm. 3-4, 1999, 62-73.

## LECTURAS RECOMENDADAS

- BARRETT, Martyn *et al.* *Developing Intercultural Competence through Education*. Council of Europe, Estrasburgo, 2013.
- BYRAM, Michael, Adam Nichols y David Stevens. *Developing Intercultural Competence in Practice*. Multilingual Matters, Clevedon, 2001.
- PORTERA, Agostino y Carl A. Grant (eds.). *Intercultural Education and Competences: challenges and answers for the global world..* Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne, 2017.
- SERCU, Lies (ed.). *Intercultural Competence: a new challenge for language teachers and trainers in Europe*. Aalborg University Press, Aalborg, 1995.



# CIUDAD EN TRADUCCIÓN<sup>1</sup>

CLAUDIA LUCOTTI

Y MARÍA ANTONIETA ROSAS RODRÍGUEZ

LA NOCIÓN DE ‘CIUDAD EN TRADUCCIÓN’ aparece en el ámbito de los estudios de traducción a partir de la publicación, en el año 2006, del influyente libro *Translating Montreal. Episodes in the Life of a Divided City* de la académica canadiense Sherry Simon. Dicha noción busca visibilizar un fenómeno urbano contemporáneo donde un creciente número de ciudades con tejidos identitarios cada vez más variados se ven inscritas por una sucesión más y más rápida de historias complejas resultado de interacciones lingüísticas y culturales de muy diversa índole y que no son siempre evidentes en el espejismo de uniformidad del paisaje citadino. Para Simon, por tanto, las ciudades deben ser entendidas como una densa concentración de individuos y de comunidades con identidades múltiples, porosas y cambiantes.

En *Translating Montreal...*, la ‘ciudad en traducción’ se revela a partir del estudio concreto de momentos clave en las relaciones translingüales y las prácticas de traducción que ocurren al seno de centros urbanos marcados por flujos migratorios multiculturales, así como también del estudio de los productos culturales resultantes de dichas relaciones y prácticas. Este tipo de análisis contribuye, así, a entender mejor el tráfico social, cultural y lingüístico que se dio y se sigue dando en (y entre) comunidades marcadas por fenómenos histórico-migratorios coyunturales, además de que permite trazar toda índole de cambios que se han gestado y que continúan gestándose debido a estos.

---

1 Véase además ◀ Formación de traductores en Letras Inglesas ◀ Competencia intercultural

La recepción favorable que tuvo este estudio se debió primordialmente a que reposiciona de forma clara la práctica y el estudio de la traducción dentro de un contexto urbano, social, político e histórico más amplio que el de la unidad textual, pero siempre a partir de creaciones concretas –sobre todo literarias y arquitectónicas– y, de este modo, permite establecer un diálogo entre las humanidades y las ciencias sociales.

La noción cuenta también con una doble importancia para los debates actuales sobre traducción, ya que no solo propone, ejemplifica y, a su manera, sanciona ejercicios de traducción novedosos –además de aceptar la inclusión de prácticas poco convencionales dentro de este campo de estudio–, sino que también subraya el hecho de que todas estas prácticas se realizan, o debieran realizarse, a partir de contextos espacio-temporales concretos.

Cabría mencionar que, por el momento, el libro de Simon no se encuentra traducido al español; tampoco parece haber una traducción aceptada de la expresión “*cities in translation*” contenida en el mismo. Se ha escogido traducirla como “ciudad(es) en traducción” por ser esta una expresión breve y manejable que conserva el mismo doble sentido, algo sutil, que la frase en inglés: por un lado, la noción de la ciudad como foco de estudio de la traducción y, por el otro, la idea de que las ciudades deben entenderse en un estado constante de traducción. Habrá que señalar, sin embargo, que el problema de esta traducción es que con frecuencia induce al error en motores de búsqueda como Google, que interpretan la expresión como si se deseara traducir el término ‘ciudad’.

## HISTORIA

La ciudad como tema de estudio de las ciencias sociales y las humanidades, sobre todo en lo que toca a su producción cultural, tiene una larga historia –por ejemplo, Walter Benjamin y su *Libro de los pasajes* (1983); o Ángel Rama con *La ciudad letrada* (1984)– que en años recientes se ha

centrado de manera notable en cuestiones ligadas al multiculturalismo, la globalización, el cosmopolitanismo y la migración, entre otros. Del mismo modo, el enfoque del microcosmopolitanismo, es decir, un acercamiento a la ciudad, como ejemplo de lo que sucede en universos mayores, ha aportado material valioso para muchas discusiones actuales ligadas al tema (Mumford, 1991, Castells, 1997). Destaca, además, una preocupación nueva por el tema de los imaginarios urbanos que persigue un acercamiento más interdisciplinario a la materialidad de la ciudad, pero siempre en diálogo con los diversos universos simbólicos de sus variados habitantes (veáse García Canclini, *Imaginario urbano*, 1997).

Asimismo, existen historias de la traducción centradas alrededor de lenguas, países, localidades y demás configuraciones geográficas. De hecho, en Canadá ya desde fines del siglo pasado académicos como Luise von Flotow, Barbara Goddard, además de la propia Simon, habían realizado estudios puntuales sobre el tema (*Culture in Transit*, 1998). Sin embargo, es a partir del año 2000 cuando encontramos a autores como el irlandés Michael Cronin (*Translation and Globalization*, 2003; *Translation and Identity*, 2006) que abordan la traducción como protagonista central de las complejas interacciones lingüísticas y culturales que son parte medular de las evoluciones identitarias, que se dan actualmente en el mundo producto de la globalización y en las que los grandes centros urbanos cobran cada vez más importancia debido a cómo entienden y manejan el tema de la diferencia, diferencias de todo tipo: étnicas, religiosas, culturales y lingüísticas, solo por mencionar algunas.

Habría que agregar, además del cosmopolitanismo discutido por Cronin en sus textos, otro tipo de factores, aparte de los migratorios, que inciden en la configuración de las urbes. Autores como Emily Apter (2005), por ejemplo, brindan una perspectiva política a la interacción entre ciudad, globalización y traducción; especial mención merece en ese sentido su ensayo sobre el llamado '9-11'. Por otro lado, el trabajo de Mary Louise Pratt dirige su mirada hacia América Latina (2002) y nos recuerda que antes de los fenómenos migratorios y globalizadores del

siglo XXI, el pasado colonial de regiones como la nuestra fue decisivo en la construcción de sus centros urbanos y en la instauración de mecanismos lingüísticos y culturales al interior de ellas, que hoy en día continúan en operación.

Sin embargo, *Translating Montreal* sigue resultando un texto clave para comprender lo que implica la noción específica de ‘ciudad en traducción’.

A partir de un estudio centrado en la ciudad de Montreal desde la década de 1950 hasta inicios del siglo XXI, y basado en el análisis de ciertos productos culturales representativos, sobre todo literarios y arquitectónicos, el libro nos proporciona un modelo iluminador de las posibilidades que tiene un acercamiento de este tipo –que presta atención no a las interacciones sociales sino a los productos culturales derivados de estas– para el estudio (y la puesta en práctica) de los complejos procesos que conforman el tráfico de lenguas, la traducción el primero de ellos.

Si bien Simon comenta que su primer impulso fue realizar un estudio sobre el tráfico de lenguas en Montreal, a partir del concepto de ‘hibridez’, reconoce que por lo amplio del término optó pronto por sustituirlo por un enfoque anclado en la traducción, y que esto le permitiría rastrear de un modo más concreto y contextualizado las múltiples historias que dan cuenta de dicho tráfico, con sus logros y desencuentros, y que han ido caracterizando a la ciudad.

Para entender a fondo las cambiantes características y los mecanismos problemáticos de aceptación, adaptación y rechazo que se dan entre comunidades lingüísticas, Simon insiste de forma constante en la importancia de prestar atención al contexto sociohistórico y a las especificidades de ubicación geourbana de cada uno de los episodios concatenados de traducción a explorar, así como de las formas creativas (logradas o no) como estos episodios se expresan. En el caso de Montreal, esto significaba prestar atención a la francfonización de la ciudad (visible para Simon como una mujer anglo que pertenece a una generación que comienza a establecer vínculos con lo francófono), así como a

la progresiva llegada de distintos grupos de inmigrantes a esta –por ejemplo, la diáspora judía o la inmigración caribeña–, lo cual obligaba a revisar supuestos oficiales ligados a cuestiones lingüísticas que solo consideraban la presencia del inglés y el francés en la ciudad de Montreal y que reducían toda discusión sobre traducción a un simple traspaso de una de estas lenguas a la otra.

Debemos, nos dirá Simón, concebir la ciudad en traducción como un proceso complejo que contiene etapas y momentos diversos, los cuales se perciben de manera distinta según la posición que se ocupe, como bien lo demuestra su propio caso. A lo largo de este proceso, las lenguas (que no tienen por qué ser solo dos) se ven mediadas por mecanismos de traducción que las acercan o distancian de múltiples formas debido no solo a coyunturas sociohistóricas sino, de manera específica, aunque en estrecha relación con lo anterior, a las características de los espacios urbanos que habitan:

... to choose the city as a frame for investigating language exchange is to consider translation not as a mail-service that delivers culture from one distant site to another but as the source of culture ‘at home’, on site. Culture is *born* in translation, that is in relationships of exchange, resistance, or interpenetration. The space where this translation occurs is to be taken seriously (2006: 17).

Esta interrelación entre el espacio urbano y los procesos de traducción es precisamente la aportación de Simon.

Es importante recalcar que a este planteamiento sobre el tema hay que sumarle precisiones posteriores que Simon elaborará junto con Cronin en “The city as translation zone” (2014), donde destacan la idea de ‘espacios de traducción’ (*translation spaces*) y la de ‘mediadores culturales’ (*cultural mediators*).

Ligado con la noción de Pratt (2002) de ‘zonas de contacto’ (*contact zones*), Cronin y Simon definen los ‘espacios de traducción’ como “social

spaces where disparate cultures meet, clash, and grapple with each other, often in highly asymmetrical relations” (2014: 121) y en donde la traducción es una de las formas que puede adoptar este *engagement* crítico. Sin embargo, la noción de ‘espacios de traducción’ de estos autores es más específica y, sobre todo, más *situacional* al referirse a los espacios geográficos “that give rise to intense language traffic. These spaces are product of the city’s history” (*ibid.*).

Así, el tráfico de lenguas condensado y potenciado dentro de espacios urbanos reducidos y compartidos, y que tienden a consolidarse como marcadores performativos de identidades en conflicto, pierde los rasgos típicos de la traducción entendida como una relación de intertextos, para adquirir características más representativas de una situación de mediación, traslape o entretejido de lenguas y culturas. Esto cambia la forma como entendemos la traducción: tradicionalmente considerada un proceso de trasvase lingüístico, bajo la perspectiva urbana se ve reconfigurada como el proceso de tejido de una red de significados multifactoriales.

Esta transformación del concepto de traducción permite observar el impacto de una serie de aspectos ligados a cuestiones “afectivas”, donde la presencia de lo extranjero, sean individuos, textos, lenguas o puntos de vista, resulta en prácticas de traducción marcadas ya sea por el ‘distanciamiento’ (*distancing*) –que subraya el que se está lidiando con una diferencia irreductible– o el ‘acercamiento’ (*furthering*) –“a warmer form of interaction, more volatile, allowing for the possibility of creating hybrid forms, more similar to a “leap” than to a “bridge” (Cronin y Simon, 2014: 122)–, como podemos observar, por ejemplo, em *New Readings of Yiddish Montreal –Traduire le Montréal yiddish* (Anctil, Ravvin y Simon (eds.), 2007)

Es quizás este abordaje afectivo el que destaca mejor el peso que tienen los ‘mediadores culturales’ de los que hablan Simon y Cronin, cuyas identidades como “multilingual authors, self-translators, often active in a variety of intercultural and inter-artistic networks, often

migrants, with hybrid identities who develop transfer activities in several geo cultural spaces” (2014: 123), redundan en procesos comunicativos que trascienden y cuestionan los modos de la traducción tradicional.

## ENFOQUES O EJES

### LA CIUDAD EN TRADUCCIÓN Y LA LITERATURA

La noción de ‘ciudad en traducción’, entendida en estrecha relación con una visión de los textos literarios como testimonios potenciales del tráfico entre lenguas, ha enriquecido, complejizado y problematizado las discusiones sobre el ejercicio de la traducción, y sobre las interacciones y los límites entre la creación literaria y la traducción, así como los estudios sobre lo que sucede en estos ámbitos hoy en día en ciudades multilingües y multiculturales como Montreal.

También, ha cobrado fuerza el estudio crítico del creciente tráfico entre lenguas y su reflejo en la literatura en ciudades como Montreal, entendiéndose esto como una manifestación de lo que sucede entre comunidades urbanas diversas que se han ido abriendo cada vez más a otros grupos de inmigrantes. Existen numerosos trabajos académicos en torno a esta problemática basados en cuestiones de migración, diáspora, ciudadanía e, incluso, en la carencia de ella (ver Moyes, 2007).

En este sentido, posiblemente la sección más propositiva del libro de Simon, *Translating Montreal...*, sea la que gira en torno a lo que ella denomina “traducción desviada” (*deviant translation*), ya que esta noción encierra algunas de las prácticas de traducción ligadas con la vida urbana que mayor influencia han tenido tanto en cuestiones de creación y de traducción como en estudios sobre el tema. Para Simon, en Montreal –tanto en la práctica cotidiana como en diversos productos literarios– se han comenzado a observar procesos de traducción ‘desviada’ que no solo han obligado a repensar el concepto de traducción sino que, igual o más importante, registran nuevas formas de contacto entre lenguas y culturas

producto de coyunturas y problemáticas sociales y políticas específicas. El hecho de que mucha de la producción dentro de este rubro pertenezca a mujeres le agrega otro elemento de interés al asunto.

Autores como Nicole Brossard, Gail Scott, Erin Moure, Oana Avasilichioaei y Angela Carr han desarrollado la creación literaria experimental ligada a la traducción, la práctica de la ‘traducción cálida’ (*warm translation*) –“felicity rather than fidelity”– descrita por Simon (2006: 151), y la incursión por modos polémicos, pero siempre ligados con sus propias vidas, historias y realidades, en universos de interacción y traducción de textos y autores en otras lenguas en donde los límites entre creación y traducción se difuminan.

A diferencia de lo que ha sucedido hasta ahora con este tipo de creación experimental, en estos casos llama la atención la presencia de una conciencia crítica por parte de estas autoras, quienes se posicionan de manera clara y estimulante en cuestiones de género, raza y nacionalidad, entre otras, pero muchas veces a partir de su conciencia como sujetos urbanos, habitantes de ciudades que ponen de relieve dichas cuestiones en el día a día de vivir en ellas.

## LA CIUDAD EN TRADUCCIÓN Y LOS ESTUDIOS CULTURALES

La noción de ‘ciudad en traducción’ comienza a aplicarse en investigaciones de punta dentro del campo de los estudios culturales. En *Speaking Memory. How Translation Shapes City Life* (Simon (ed.), 2016) se recogen una serie de contribuciones diversas que exploran las consecuencias de leer una ciudad en más de una lengua. Se halló que este proceder resulta en versiones muy distintas, si no es que encontradas, de textos urbanos –y de la urbe como texto– que a su vez visibilizan un universo de prácticas malogradas de traducción resultado de relaciones problemáticas de poder y de posicionamiento. Una gran cantidad de estos estudios novedosos se liga con temas como la cultura urbana, los medios masivos de entretenimiento, las tecnologías de la comunicación,

las redes de información, las artes visuales de vanguardia y la escritura en exceso experimental. Incluso, mucho de lo anterior comienza a aplicarse en estudios no ya a nivel urbano sino a nivel país. Ejemplo de ello sería *Translation Effects. The Shaping of Modern Canadian Culture* (Mezei et al., (eds.), 2014).

## LA CIUDAD EN TRADUCCIÓN Y LO DIGITAL

Cada vez más la ciudad se visualiza como un espacio dual en donde está presente tanto la dimensión física como la virtual. Este espacio virtual es el producto de un desbordamiento tecnológico que ha dado lugar a una vasta red de conexiones digitales que ha cambiado las formas de manejar la información y el conocimiento (Braidotti, 2013). En el caso de los procesos de traducción que ocurren a varios niveles al interior de las grandes ciudades multilingües, en donde lo físico y lo virtual participan de distintas maneras, esto impacta, por ejemplo, en el acceso y en el uso de traducciones y opciones de lenguas para realizar diversas funciones en la internet y utilizar las redes sociales. Para las distintas comunidades lingüísticas, el fácil acceso a través de las redes sociales a otros grupos que comparten su misma lengua significa que ya no están obligadas a traducirse por completo a otra lengua y cultura (la de la urbe que los acoge), y que ahora pueden escoger cuándo y cómo realizar este proceso –si es que incluso necesitan realizarlo (Cronin y Simon, 2014: 124).

Este enfoque también se interesa por las consecuencias que puedan tener los sistemas de traducción automática (como el caso de Google que da la opción de ‘traducir’ cualquier sitio web que se encuentre en un idioma distinto al preconfigurado en el navegador) al simplificar o bloquear todo contacto real con formas de ser y de decir que resulten distintas a las de un muy empobrecido esquema occidental –con el inglés como lengua franca– que es el que tiende a imponerse en las redes. Lo anterior, pues, produce una disonancia entre la realidad física, que desafía la existencia de una cultura y lengua globales en el contacto

cotidiano de los ciudadanos de las grandes urbes multiculturales, y la llamada ‘realidad virtual’, que pareciera fomentar la existencia del *netizen* (palabra compuesta en inglés derivada de la unión de *(Inter-)*‘net’ y ‘citizen’) global que rechaza toda identificación local.

## LA CIUDAD EN TRADUCCIÓN, LA GLOBALIDAD Y LA ECOTRADUCCIÓN

En estos tiempos globalizados y globalizantes, los modelos de traducción de contenidos en la internet han resultado en un creciente monolingüismo que ha llevado a varios estudiosos a reflexionar acerca de lo que Cronin llama una ‘ecología de la traducción’: “a translation practice that gives control to speakers and translators of minority languages of what, when and [...] how texts might be translated into and out of their languages” (2003: 167). Dichas reflexiones han derivado en planteamientos más enfáticos ligados ya no con la sobrevivencia de un grupo lingüístico o cultural en particular, sino con la de todos los grupos y comunidades que habitan el planeta, el cual se enfrenta a las consecuencias catastróficas del cambio climático. En específico, habría que mencionar el paradigma ‘ecológico’ propuesto por algunos investigadores chinos (Xu, 2009), quienes hablan de una ‘ecotraducción’ (*ecotranslation*) que retoma conceptos del campo de la ecología (como ‘medio ambiente’, ‘selección’ y ‘adaptación’) para explicar la dinámica de los procesos de traducción.

Aquí la propuesta radica en fortalecer nuestra capacidad para realizar conexiones inteligentes entre distintos bloques de conocimiento e incluso de experiencias vitales como otra forma de traducción. En ese sentido, las ciudades –que operan como una compleja red de conexiones múltiples entre sus habitantes y entre estos y su medio ambiente– son el terreno ideal donde estudiar y practicar dichas conexiones a nivel micro antes de extrapolarlo al nivel macro de las naciones y, ¿por qué no?, del planeta mismo, que cada vez más tiende a configurarse en un entramado de megalópolis multiculturales.

## ACEPCIONES/TIPOLOGÍAS

*Afecto*: Habrá de distinguirse entre los significados dados por la psicología y por la filosofía. Para la primera, el afecto se concibe como el componente biológico de la emoción con sus diversas realizaciones fisiológicas, sociales, interpersonales e inconscientes (Tomkins, 2008); para la segunda, en cambio, el afecto se distingue de las emociones como una forma de “significado corpóreo” (Lara y Enciso, 2013: 103), es decir, como el significado que nace de la experiencia del contacto entre dos cuerpos: el que afecta y el que es afectado, donde el concepto de ‘cuerpo’ incluye la existencia de cuerpos ‘mentales’ o ‘ideales’ (Massumi en Deleuze y Guattari, 1987: 16).

A inicios de la primera década de este siglo, en la academia anglosajona, en las áreas de las humanidades y las ciencias sociales, se registró lo que se ha denominado *The Affective Turn*” (traducido por autores como Lara y Enciso como “El giro afectivo”, aunque estos reconocen que el término no se registra aún como tal en la literatura en castellano). Dicho ‘giro afectivo’, impulsado por los textos de Tomkins y Massumi (quien abreva de Deleuze y Guattari y, antes de ellos, de Spinoza), persigue otras formas de estudiar y registrar la experiencia más allá de los modelos clásicos de la representación argumentando, entre otras cosas, el carácter cultural, político y semiótico de las emociones.

*Traducción desviada / cálida (deviant / warm translation)*: Es una forma de traducción experimental característica de gran parte de la creación literaria que tiene lugar actualmente en Montreal. Su marca de fondo consiste en sustituir los mecanismos de operación de la traducción tradicional (esto es, convertir un texto fuente en un texto equivalente en otra lengua distinta) por una serie de ejercicios que contienen alternancias y trasposiciones lingüísticas de índole variada y que resultan en procesos de recepción más complejos (Simon, 2006: 122). Dicha práctica se concreta, por ejemplo, en poéticas translinguales, interferencias creativas, no-traducciones (*non-translations*) y traducciones sin

original. En todos estos casos se tiende a romper la liga entre forma y función para acercarse más y más a procesos creativos de reescritura, interferencia o apropiación (*op.cit.*, 15 y 120) que incluso cuestionan que se esté en presencia de una traducción.

Este tipo de traducción, que se desvía de estándares y cánones actuales, nos conduce a revisar las implicaciones de “escribir como traducción” (*writing as translation*), pues en ella

... what results is a form of one-way translation, the abandon of the language of origin in favour of a new mixed, imaginative literary language. These forms of intercultural writing are gaining on ‘linguistic translation’. It may even be that conventional, linguistic translation is losing ground precisely because of the growing diversity of national literatures (*op. cit.*, 184).

## USOS Y APLICACIONES

En el ámbito de la investigación, el impacto principal de la noción de ‘ciudad en traducción’ es que ofrece un modelo a seguir en cuanto a la delimitación de un campo de estudio contextualizado y concreto –e incluso prácticas puntuales– ligado al tráfico de lenguas y a la traducción tanto lingüística como cultural, un fenómeno que puede constar de etapas y procesos muy diversos. Dicho modelo permite una visión e interpretación más clara, completa y significativa de una serie de mecanismos y productos que, atendidos de manera más aislada, pueden desdibujarse o, al menos, prestarse a estudios en donde los límites y alcances de la traducción se vuelven difíciles de señalar (lo que es un problema permanente que enfrentan los estudios sobre traducciones).

En nuestro caso, esta noción ha desembocado en un proyecto de investigación y difusión titulado *Meridiano 105°* (<http://105grados.filos.unam.mx/>) que busca aprovechar las posibilidades de diseño editorial de la publicación electrónica para registrar el tráfico entre lenguas

mexicanas y canadienses –tanto originarias como de procedencia europea– a partir de la publicación multilingüe de una antología de poesía de mujeres indígenas de ambos países que incluye no solo los textos originales sino sus traducciones a trece lenguas distintas. En específico, este proyecto nos permitió, a través de un mecanismo de publicación multilingüe, des-localizar los originales para resaltar la naturaleza fluida de los textos en un contexto de plurilingüismo y multiculturalidad, así como visibilizar los mecanismos de jerarquización lingüística y cultural que se establecen en el tráfico entre lenguas al deshacernos de la posibilidad de establecerlos. Esto, sin mencionar que el hablar de lenguas mexicanas y canadienses, en plural, permite replantear los términos en los que fijamos la identidad en ambos países a partir del reconocimiento de la multiplicidad de lenguas que se hablan en ellos más allá de la triada español-inglés-francés.

En el ámbito docente, por otro lado, tomando como ejemplo los cursos de literatura canadiense que se imparten en la carrera de Letras Modernas Inglesas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, la lectura y discusión tanto de textos literarios como críticos en torno a esta noción han permitido a los alumnos ampliar, posicionar y problematizar una serie de aspectos ligados a cómo concebimos la literatura, la traducción, la lengua y la cultura, además de estimular ejercicios comparatistas acerca de lo que sucede en México en estos rubros. Del mismo modo, muchos de los trabajos de titulación por traducción comentada que presentan nuestros alumnos también se han beneficiado con esta noción, ya que les ha permitido realizar y defender prácticas de traducción poco aceptables para la academia y la industria editorial tradicional.

## CRÍTICA

Si bien el uso de la noción de ‘ciudad en traducción’ en el estudio de los textos literarios y sus traducciones abre todo un universo de posibilida-

des, la realidad es que muchos de los trabajos que han seguido este camino no logran hacerlo con el detalle y la dimensión que logra Simon en *Translating Montreal*... Esto reduce las posibilidades de un acercamiento profundo a las realidades complejas a las que apunta el tráfico de lenguas en un determinado espacio urbano a través de los textos que circulan al interior de este.

Ligado con esto, Cronin hace notar como esta atiende no solo a los logros dentro del campo de la ciudad y la traducción, sino que también habla de 'puntos de contacto' fallidos y de los peligros y costos de caer en el 'reino de la traducción', representado por ciertos tipos de traducción, como son las traducciones oficiales. Sin embargo, muchos estudios dejan fuera todo este universo que también resulta de enorme valor indicativo.

Del mismo modo, quedan de lado estudios sobre ciudades y problemáticas latinoamericanas, así como el incluir esta especificidad dentro de los estudios realizados para ciudades como Montreal, Barcelona o París, donde la inmigración y el exilio latinoamericano han estado presentes.

Quizás, antes que nada, resulte más importante situar todo estudio que gire en torno a la ciudad en traducción dentro de un marco ideológico mucho más claro y comprometido del que traza Simon o, incluso, Cronin. Intelectuales de la talla de Boaventura de Sousa Santos y Walter Dignolo ya han señalado que toda relación entre lenguas, culturas y conocimientos se da dentro de un complejo entramado de relaciones de poder, de hecho de colonialidad, en donde las consecuencias de las distintas formas de dominación en este tipo de interacción resultan sumamente graves. Para De Sousa y Dignolo todo tráfico y contacto entre lenguas debe entenderse y enriquecerse a partir de reflexiones y prácticas críticas que incorporen nociones como la pluridiversidad lingüística y epistemológica, el pensamiento fronterizo y el *linguaging* (la idea que el lenguaje es un proceso regulatorio parte de un proceso más libre de operación lingüística derivado de la observación e interacción

con otros objetos/observadores lingüísticos (Mignolo, 2000: 16-17)). Y cabría agregar que todos estos aspectos podrían enriquecerse al establecer un diálogo con trabajos más recientes sobre género y descolonialidad (Lugones, 2008).

Sin mencionar que habría que destacar el hecho de que este tráfico entre lenguas se da no solo entre lenguas del presente sino que también incluye lenguas sumergidas en el pasado de las ciudades (y las naciones), lo cual debiera incorporar a la discusión cuestiones ligadas a la historia y a la memoria.

## PROSPECTIVA

Resulta fundamental repensar de fondo la noción de Simon no para descalificarla sino para enriquecer nuestro propio quehacer. En realidad lo que ella ofrece es una lectura, una interpretación –entre varias posibles– de Montreal (y otras ciudades) como un texto complejo. Para ello escoge y delimita una serie de “discursos” en diferentes idiomas y adjudicados a grupos particulares que se traducen a lo largo de distintos momentos. Esta manera de abordar su estudio de la ciudad de Montreal resulta en un modelo que, como tal, no necesariamente resulta de utilidad o interés para muchos de nosotros. Sin embargo, si lo utilizamos como un detonante para indagar sobre qué otras maneras de leer una ciudad existen en nuestras propias realidades, podríamos quizá ampliar nuestra propia visión. Por ejemplo, respecto a la Ciudad de México, podríamos pensar en un principio que nada de esto aplica pero también es posible que haya que replantearse el tipo de texto que representa esta ciudad, los discursos que la conforman y nuestros modos de leerlos. Sin duda, la Ciudad de México, pese a percibirse como una urbe hispanoparlante que contiene algunos grupos que hablan sus propias lenguas originarias, no es tan homogénea como lo aparenta, ya que lo que tenemos aquí es una ciudad de gran complejidad constituida por numerosas capas o sustratos conforma-

dos por “discursos” diversos (que van más allá de lo lingüístico y que no se refleja ni en lo literario ni en lo arquitectónico) que interactúan y se traducen de múltiples modos con consecuencias poco estudiadas. A su vez, esto invita a pensar sobre qué tipo de textos pueden representar otras ciudades latinoamericanas como Buenos Aires o Río de Janeiro, y cuáles serían las herramientas interpretativas que necesitaríamos para entenderlas.

Hay, además, una necesidad apremiante de generar estudios sobre el tráfico de lenguas indígenas dentro de las ciudades de América Latina que vayan más allá de ser registros estadísticos de poblaciones y variedades lingüísticas. Sin duda, esta noción sugiere una serie de estudios y prácticas posibles en torno a nuestras ciudades latinoamericanas. Si bien no necesariamente estamos proponiendo realizar un calco de muchos de estos trabajos previos, sí consideramos que el espíritu de esta propuesta puede detonar numerosos ejercicios llenos de potencial ya que se ligan con preocupaciones nuestras muy actuales relacionadas con cuestiones de traducción, lengua, cultura e identidad, además de invitar a diálogos llenos de sentido para todos los involucrados. Consideramos que –si bien de formas más acotadas a lo que sucede en ciudades como Montreal– un acercamiento metodológico y epistemológico basado en esta noción podría abrir nuevas maneras de revisar, entre otros asuntos, las relaciones que se presentan entre las diversas lenguas y comunidades indígenas, así como su relación con otros grupos no indígenas.

En momentos en los que abundan tanto los discursos fóbicos como los planteamientos de grupos que están legítima y auténticamente preocupados por el futuro de las identidades minoritarias en peligro, el involucrarse con una noción como la aquí planteada permite reflexionar de modo muy cuidadoso acerca de las muchas posibilidades –con sus aspectos positivos y negativos– que puede ofrecer el fomentar y valorar una concepción de vida urbana contemporánea fundamentada en la idea de una ciudad en traducción.

BIBLIOGRAFÍA

- ANCTIL, Pierre, Norman Ravin y Sherry Simon (eds.). *New Readings of Yiddish Montreal – Traduire le Montréal yiddish*. University of Ottawa Press, Ottawa, 2007.
- APTER, Emily. *The Translation Zone*. Princeton University Press, Princeton, 2005.
- BRAIDOTTI, Rosi. *The Posthuman*. Polity Press, Londres, 2013.
- CASTELLS, Manuel. *The Power of Identity*. Blackwell, Oxford, 1997.
- CRONIN, Michael, *Translation and Globalization*. Routledge, Londres, 2003.
- . *Translation and Identity*. Routledge, Londres, 2006.
- CRONIN, Michael y Sherry Simon. “The city as translation zone”, *Translation Studies*. Núm. 7, vol. 2, 2014, 119-132. Disponible en: 10.1080/14781700.2014.897641 [25 octubre 2017]
- DELEUZE, Gilles y Felix Guattari. *A Thousand Plateaus. Capitalism and Schizophrenia*. Trad. de Brian Massumi, University of Minnesota Press, Minneapolis, 1980.
- LUGONES, María *et al.*, *Género y descolonialidad*. Ediciones del Signo, Buenos Aires, 2008.
- MEZEI, Kathy *et al.*, (eds.) *Translation Effects. The Shaping of Modern Canadian Culture*. McGill-Queens University Press, Montreal, 2014.
- MIGNOLO, Walter D. *Local Histories/Global Designs. Coloniality, Subaltern Knowledges, and Border Thinking*. Princeton University Press, Princeton y Oxford, 2000.
- MUMFORD, Lewis. *The City in History*. Penguin, Londres, 1991 (1961).
- PRATT, May Louise. “The Traffic in Meaning: Translation, Contagion, Infiltration”, *Profession*. Núm. 12, 2002, 25-36. Disponible en: 10.1632/074069502X85275.
- SIMON, Sherry (ed.). *Culture in Transit: Translating the Literature of Quebec*. Véhicule, Montreal, 1998.
- . *Translating Montreal. Episodes in the Life of a Divided City*. McGill-Queens University Press, Montreal, 2006.

- . *Cities in Translation: Intersections of Language and Memory*. Routledge, Londres y Nueva York, 2012.
- . (ed.). *Speaking Memory. How Translation Shapes City Life*. McGill-Queen University Press, Montreal, 2016.
- TOMKINS, Silvan. *Affect Imagery Consciousness: The Complete Edition*. Book One, Springer, Nueva York, 2008.
- XU, Jianzhong. *Translation Ecology*. Three Gorges, Beijing, 2009.

## LECTURAS RECOMENDADAS

- BENJAMIN, Walter y Rolf Tiedemann (eds.). *Libro de los pasajes*. Trad. de Luis Fernando Castañeda, Fernando Guerrero, Isidro Herrera Baquero, Akal, Madrid, 2005 (1983).
- GARCÍA CANCLINI, Néstor. *Imaginario urbano*. Eudeba, Buenos Aires, 1997.
- GREGG, Melissa y Gregory Seigworth (eds.). *The Affect Theory Reader*. Duke University Press, Durham, 2010.
- MOYES, Lianne. "Acts of Citizenship: Erin Mouré's *O Ciudadán* and the Limits of Worldliness", Smaro Kamboureli y Roy Miki (eds.), *Trans. Can. Lit.: Re-situating the Study of Canadian Literature*. Wilfrid Laurier University Press, Waterloo, Ontario, 2007, 111-128.
- RAMA, Ángel. *La ciudad letrada*. New Hampshire, Ediciones del Norte, Hanover, 1984.
- SIMON, Sherry. *Gender in Translation. Cultural Identity and the Politics of Transmission*. Routledge, Londres / Nueva York, 1996.
- SOUSA SANTOS, Boaventura de. *Una epistemología del sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. CLACSO-Siglo XXI, Ciudad de México, 2009.
- VENUTI, Lawrence (ed.) *Rethinking Translation: Discourse, Subjectivity, Ideology*. Routledge, Londres / Nueva York 1992.

## DISEÑO: METÁFORA DE CONSTRUCCIÓN EDITORIAL<sup>1</sup>

AÍDA POZOS VILLANUEVA

EN PLENO SIGLO XXI, la generación de productos educativos de antaño delegada a los sistemas académicos es una labor que involucra un amplio espectro de profesiones. Las propuestas son tan vastas que los conceptos se amplían hacia funciones antes impensables. Diferentes voces aparecen en escena y el diseño editorial hace acto de presencia para reclamar su participación en este mundo globalizado que debe atender la avasallante emisión de contenidos que con su sistema mediático casi hipnotiza. Reconocer que el diseño puede simplificar un mensaje complicado y ser factor de cambio es considerarlo una herramienta para impactar a la humanidad, pero se debe priorizar a las personas, porque cuando se priorizan necesidades humanas se puede generar un impacto profundo.

Volver a los orígenes para reconocer los modos de formular discursos es situarse en el presente y desde ahí mirar en perspectiva para hacer propuestas. Esbozar las herramientas de diseño y el escenario en que se insertan llevará a analizar ese contexto y generar una suerte de método que conduzca al diseño hacia una aplicación socialmente más responsable; a operar con un sistema persuasivo mediador hacia la emisión de discursos que puedan ofrecer productos educativos porque traducen mensajes con herramientas probadas.

Los conceptos iniciales de diseño editorial lo enuncian como una rama del diseño gráfico con campos de acción variables; el diseñador en el campo editorial está especializado en la maquetación y composición de publicaciones: libros, revistas o periódicos. Incluye la realización de

---

1 Véase además ◀ Poéticas visuales ◀ Metáfora y traducción

la gráfica interior y exterior de los textos, basada sobre un eje estético ligado al concepto que define a cada publicación y las condiciones de impresión y de recepción. Busca la unidad armónica entre texto, imagen y diagramación, que exprese el mensaje del contenido pero con valor estético y que impulse comercialmente a la publicación.

Si bien los aportes de la historia muestran el papel del diseño en la cultura, con todo su valor como sistema de comunicación y traductor de significados, también muestran su transformación como un modo de adaptación a los tiempos futuros. Sobre esa historia, y teniendo como eje un programa académico profesionalizante de la labor editorial desarrollado y puesto en práctica por la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco (UAM-X), en Ciudad de México, aquí se postula que hay que abordar el diseño editorial como un sistema transformador del mundo, ya que no solo es un vehículo de información, mejor aún, es un medio de traducción hacia la emisión de mensajes: una metáfora fundamental para dar sentido a las ideas.

## HISTORIA

El diseño editorial, a lo largo de la historia, ha sido considerado casi un embajador cultural, ya que los diseñadores de todos los tiempos reexaminan patrones históricos y a partir de ellos generan nuevas formas, incluso esos patrones sirven para ejemplificar ciertas creencias culturales. Por ejemplo, en 1890, Morris fundó la Kelmscott Press, en donde el diseño de libros se convirtió en la extensión de su visión política y artística (Haslam, 2007). El diseño se consideraba, así, una parte decisiva en la representación visual de las ideas escritas y formó parte de un canon cultural.

En algún tiempo hubo quienes consideraron que la recuperación de los modelos históricos era un anatema, porque en el diseño se debe hablar con las voces actuales (Haslam, 2007). Posteriormente se asumió la idea de que el diseño busca la confección de un producto de la época y que debe reflejarla. Esta idea lleva vigente los 550 años de historia editorial, al

menos desde los tipos de imprenta. Pero si nos colocamos en el ahora y vislumbramos el futuro, es evidente que el diseño de libros, revistas y periódicos ha seguido desarrollándose y si bien no se puede predecir hacia dónde irá, sin duda algunos libros seguirían basándose en patrones históricos, aunque una visión más radical del futuro se obtiene extrapolando ideas basadas en la combinación de tecnologías actuales.

Entonces, podemos decir que el diseño tiene una historia dependiente de los cambios estéticos y sociales que ocurren en el tiempo. Su transformación es la constante adaptación a los contextos y símbolos que surgen en las diferentes culturas del mundo; es parte de su evolución. El diseñador editorial navega siempre a la deriva sujeto a las ondulaciones propias de un mar proceloso en donde las tendencias de hoy pueden cambiar el curso de manera repentina. Esa historia dinámica del diseño se escribe día a día sujeta a los vaivenes del tiempo, ese que ahora es tan relativo como los sistemas de tecnología que en un mundo virtual nos comunican. Tratar de abordar el diseño editorial como concepto fijo dentro de un ciclo cerrado sería improductivo; la propuesta es ensanchar el concepto y desdibujar los límites de su acción. Aterrizar un modelo de abordaje basado en la semiótica de la voz, y a través de una línea retórica argumentar su inmersión en la educación como herramienta de construcción y vía hacia la transmisión de las ideas, puede resultar más productivo en estos tiempos de cambios impredecibles. Revitalizar el arte de la argumentación para construir es parte de escribir una historia hoy.

Si bien la historia presta atención a las prácticas y posibilidades ofrecidas por la cultura gráfica, hay que asociar los papeles que han jugado esas formas y los soportes; es decir, observar la relación entre textos y objetos, entre lectores, discursos y su materialidad, aterrizando incluso en la ruptura dada por la revolución digital, lo que llevará a reconocer nuevas maneras de construir significados a partir de nuevos contextos. Chartier (1994) reflexiona en el uso de esos medios de información que han modificado los modos: "... los efectos de una revolución

temida por unos, aplaudida por otros, considerada ineluctable o simplemente designada como posible ha trastornado radicalmente las modalidades de producción, transmisión y recepción del texto” (7).

Hoy se plantea una revolución de esos modos de producción editorial, viendo como hecho consumado el destino de la existencia electrónica. Entonces, se debe reaprender el diseño editorial para volcarlo en pantalla, ya que se modifican las estructuras y las formas, están cambiando los soportes y los objetos se comunican de diferentes maneras; es la cultura marcando pautas, transitando y escribiendo su historia. Eso lleva a reflexionar que internet, correo electrónico, páginas web e hipertexto han introducido cambios profundos y acelerados en la manera de comunicar y recibir información, y esas tecnologías exigen capacidades de uso de la lengua y del diseño como sistemas de traducción más flexibles.

Actualmente, la computadora es una plataforma única en la que se diseñan libros pero también ofrece la capacidad de procesar y convertir el sonido directamente en textos; además, los formatos digitales y el diseño web se pueden animar en tiempo real. Anota Haslam (2007) que ese sistema de reconocimiento está cambiando, en última instancia, la forma de escribir. Los códigos lingüísticos del habla y la escritura formarán, entonces, parte de un mismo engranaje y así el habla influirá en la forma de la palabra escrita; hay nuevos estilos de habla y de escritura que atender y el diseño editorial es parte de esa transformación. Hay que volver al origen del diseño: la creación del discurso como sistema retórico

## ENFOQUES O EJES

*La retórica en el diseño.* De acuerdo con la teoría abordada en la obra de Barthes (2009), al elaborar un discurso se deben asumir las operaciones fundamentales de la *techné* retórica. La primera fase es la *inventio*, como el conocer a la audiencia involucrada y la búsqueda de los argumentos o eventos persuasivos que deben verse reflejados a través del trabajo de

diseño; sigue la *dispositio*, como la organización y disposición de los argumentos obtenidos, para dar paso al uso de las figuras retóricas que representen ese argumento, el *estilo* o diseño; y finalmente, llevar a cabo el evento, el *actio*, la puesta en escena de un producto editorial.

Entonces, el punto de partida debe ser conceptualizar a la audiencia, que puede ser asumida desde el punto de vista cultural como: “un objeto (sujeto) cuyos atributos pueden ser descritos dentro de la investigación y ser dados a conocer, ya sea en términos de preferencias, de usos, de efectos, de decodificación y demás estrategias interpretativas” (Ang, 1996: 44); desde el punto de vista social como: “un esquema complejo de relaciones ligadas dentro de un sistema estructurado de comunicación de masas” (Nightingale, 1996: 234); y adoptando la propuesta léxica como un “grupo de personas activas ante las cuales se presentan diferentes discursos” (Abercromble y Longhurst, 1998: 3).

Buscar argumentos en el evento de reconocer a una audiencia con su historia y motivaciones implica apropiarse de la información desde múltiples posibilidades para entenderlo, y dado que entender algo es básico para producir un objeto, de acuerdo con Radder (2011) “ese nuevo objeto será un contenedor de historias, de momentos y de relaciones”. Así, se propone el producto editorial como una concatenación de eventos persuasivos.

Luego, entendiendo al sistema conceptual como un sistema metafórico, se buscarán ideas argumentativas bajo la consideración de Lakoff y Johnson (1999) de que con la narración se puede ir a conocer, a través de metáforas, la categorización cognitiva de cierta audiencia. Se plantea lo anterior, de acuerdo con el mismo Lakoff (1987), como una forma de traducir contenidos mentales y, a través de reconocer las metáforas cognitivas, construir los argumentos persuasivos que podrán emplearse en el discurso a diseñar; también, bajo la consideración dada por el lingüista John L. Austin (1982): “... las palabras no pueden entenderse solamente por su carácter demostrativo, sino también, y fundamentalmente, por su temperamento performativo, donde emitir una expresión es rea-

lizar una acción [que] no se concibe [...] como el mero decir algo, sino como un acto con consecuencias sociales” (92).

Se debe reconocer, entonces, que las motivaciones, aunque particulares, pueden tener puntos en común: satisfacer algo que falta; hacia esa satisfacción se deben dirigir los proyectos editoriales. Conocer el cómo y el porqué de una situación y encontrar la propuesta más pertinente de acuerdo con la razón, la emoción o las “verdades” de una audiencia, llevará a la toma de decisiones a la manera del arte argumentativo, inventando pruebas por persuasión.

Apoyan lo anterior Rodríguez Porras y Chinchilla (2002) al indicar que las tres condiciones que la retórica plantea que debe reunir un elemento discursivo son: *logos*, *pathos* y *ethos*, los principales elementos de la argumentación. Seleccionar conceptos que aun apareciendo como razones subjetivas permitan mover emociones es retóricamente emitir una idea con argumentación pero, de acuerdo con los elementos de la tradición persuasiva retórica analizados también por Esqueda (2010), debe ser sólida y profesionalizante (el *logos*), atender necesidades y despertar emociones (el *pathos*) y buscar la manifestación de un sentido a través de los productos editoriales (el *ethos*). Eso lleva a trabajar en lo que ya no es simple diseño, es elaborar un discurso propiamente dicho.

*Hacia la construcción de un método.* Desde el programa de la UAM-X se postula, entonces, que el diseño debe tener en cuenta el comportamiento humano, tener sentido para la gente y poner su experiencia al principio como argumento del proceso. El diseño no es solo algo visual sino un proceso de razonamiento y ocurre a través de la interrogación y la empatía. Hay que incluir valores emocionales en el sistema para desarrollar una experiencia, pero es necesaria la construcción de herramientas para adquirir ese argumento a través del cual hacer confluir símbolos culturales y lingüísticos que nos lleven a diseñar.

De manera práctica Tapia (2007) muestra la *inventio* como el arte de introducir lo nuevo a partir de lo conocido, y para ello postula el horizonte teórico como la exploración de las imágenes que se asocian con los contenidos: “las palabras son a la vez símbolos complejos que resuenan y se esconden en hábitos lingüísticos cotidianos”; nos confirma que los elementos gráficos son argumento y marca una regla editorial: “no hacer a un lado los elementos originales, el *logos* primigenio que es historia y esencia de cualquier proyecto”. Así, muestra la metáfora como una visión del mundo que se propone a través de claves: un argumento en el discurso retórico que puede ser inventado con fines de persuasión.

Para llevarnos a entender la relación entre el contenido y la forma (texto, página, tipografía, imagen, soporte material, tecnologías, etc.) como partes inherentes de un discurso, en “Sobre el carácter retórico de los caracteres tipográficos”, Rivera (2011) confirma que el diseño es un tipo de arte retórico: “un artificio para moldear el pensamiento utilizando los recursos retóricos persuasivos a través del discurso gráfico [...] una aplicación de la *techné* para la invención de argumentos”. Insta a evitar la noción reducida de argumento como el conjunto de premisas que lleven a una conclusión y buscar la noción ampliada en donde los argumentos incluyen modelos que se dirigen a un auditorio con premisas que responden a necesidades. Rivera advierte que si bien el argumento puede expresarse lingüísticamente, también lo hace a través del discurso gráfico; echando mano de la tipografía, de la imagen y del color es visible el carácter retórico del diseño. Lleva a la reflexión de que el escritor y el diseñador proponen el significado, pero el lector lo infiere actuando desde una premisa inicial que le provoca; se establece, así, una relación autor-usuario-diseñador-usuario como un sistema de intercambio emotivo que genera estados de ánimo que favorecen la persuasión.

Han aparecido las tipografías, los colores y también hacen acto de presencia los sustratos, como esa voz o herramienta para proponer un discurso, y el diseño editorial vuelve al juego retórico: se proponen formas y se buscan funciones. El texto es un objeto y la lectura no es una

operación puramente lingüística; quien se acerca a un texto puede ser impresionado no solo por el orden de las palabras sino por el formato y el color de los caracteres, el granulado del papel, la paginación, etc. Esa puesta en escena dictada por la retórica desde la Grecia clásica nos permite diseñar de manera elocuente para persuadir.

Pero las posibilidades actuales en el diseño impelen a reorganizarse textual y visualmente para producir discursos con sentido y emplear las herramientas con toda la carga que puedan adquirir en las redes, que los mantengan altamente contextualizados, incluso atrevernos a considerar el uso de nuevos signos semióticos como los denominados operadores pasionales gramaticalizados (emoticones). Y se puede ir más allá si se entra en el terreno de las redes sociales, que emplean la llamada tipografía cinética, esa que está en movimiento y tiene nuevos niveles y formas conceptuales que visualmente transmiten mensajes con amplias posibilidades semánticas. Esa nueva tipografía es transitoria y puede modularse e ir en ambos sentidos, entre lo textual y lo visual, o bien desplazarse y superponerse hasta derivar en la tipografía animada, que con el movimiento y canales acústicos evoluciona construyendo subjetividades y otorgando identidad en las redes.

Se está ahora de frente a la página o área visual (pantalla) como unidad de comunicación. Hacer uso de las reglas de composición tipográfica y diseñística llevará a un discurso textual y visual que permita la interacción y, si al objeto editorial construido bajo un esquema retórico nos referimos, persuadir con su estilo y promover el acto lector.

En el enfoque desde la retórica, si los factores que determinan la organización estructural (espacial y visual) a proponer en el diseño editorial son dependientes del tipo de uso o consumo de un objeto, del entorno y del valor afectivo y económico que se le dará al producto a diseñar, acudir a la audiencia es intervenir para conocer necesidades y percepciones sobre los objetos a producir, es situar al objeto en el espacio humano, percibir gestos culturales que servirán de argumento y darán valor a nuestros diseños, ello mostrará en dónde colocar señales,

gráficos, códigos y subcódigos, y con ello armar un sistema para darle forma a un mensaje y generar significados.

Con Barthes (2009) se puede asumir un enfoque que conjuga al retórico en donde aparece la semiótica de los objetos actuando como herramienta de construcción, y muestra que al diseñar productos editoriales se debe tratar de comunicar un texto de acuerdo con la competencia de quien lo leerá, lo que llevará a trabajar el soporte y el diseño como estrategia comunicativa y a jugar con el formato como un modo de ampliar el concepto editorial, entendiéndolo como un objeto único y sígnico (marca semántica + signo + texto). Considerar que un signo maneja incluso la postura de una editorial es profundizar en el nivel semiótico de los significados, es trabajar la estructura compositiva de un texto a través del diseño estructural del objeto, y hacer uso de la codificación lleva a tratar de mantener la identidad de las producciones.

Confrontar la semiótica y la antigua práctica del lenguaje que durante siglos se llamó retórica es aceptar lo que dicta Barthes (2009): “El mundo está increíblemente lleno de retórica antigua” (113). El proceso de diseñar productos editoriales es actualmente visto como un simple modo de reconstrucción fundamentado en diferentes cánones editoriales y técnicas del diseño para buscar proporción, armonía y balance, pero la composición de la página, aunque puede estar basada en estructuras geométricas ya probadas, debe considerar que hay reglas y métodos del diseño editorial que se contradicen y que deben ser modificadas de acuerdo con múltiples factores y temporalidades que ocurren en un ámbito editorial específico y que son subjetivas. La caja actuando como el contenedor de la tipografía, los márgenes como los elementos fundamentales del diseño de la página, como el espacio circundante al contenedor, no solo están actuando con su función práctica (funcional, ergonómica), sino también con una función estética, más allá de lo que interactúen para lograr legibilidad. Se comprueba, así, que a través del diseño se posee la capacidad de replantear las funciones y, por lo mismo, los conceptos; el diseño editorial como una acción en constante evolución.

## ACEPCIONES

*El diseño: productor de signos.* Entender que todo proceso de comunicación lingüística y visual conlleva una carga creativa y por ello tiene una relación estrecha con la semiótica, al ser partícipe de una construcción del ser constituido por signos, puede ser un enfoque complejo, pero si se trata de organizar un proceso editorial, además de conocer su historia y la forma en que se construyen discursos, hacer uso de las herramientas semióticas lleva a entender cómo el ser humano construye significados y con ello se incursiona en el análisis simbólico del contexto editorial. Analizar todo aquello que sea significativo y simbólicamente debe ser considerado como medular en la propuesta de construcción textual y visual; es ir hacia la semiótica del objeto para ser capaz de proponer las estructuras que deben comunicarse y ser la línea de diseño en la producción editorial; es ir a la semiología como la ciencia de los signos y la semiótica, postulada por Saussure como la disciplina semiológica que estudia de qué manera los hombres dan sentido a las cosas (Barthes, 1966).

Barthes (1966) apunta, además, que en el objeto el sentido de la palabra “significar” no se debe confundir con “comunicar”; es decir, los objetos no solo transmiten informaciones sino también sistemas estructurados de signos; eso es perceptible en el diseño de objetos comunicativos. Si los significantes del objeto son colores, formas, atributos, accesorios, entonces el objeto sirve al hombre para actuar sobre el mundo y modificarlo, es un mediador entre la acción y el hombre.

*El diseño: hacia lo sensorial.* En la construcción editorial se puede asumir también el enfoque que retoma el modelo de Eco (2008) acerca de los *contenidos nucleares* como rasgos semánticos que llevan a entender a los objetos y darles significados, y los *contenidos molares* como los elementos independientes del libro, que dependen de cada individuo y están dados por todas las actividades humanas en relación con el circuito del libro.

Por ejemplo, si se va a proponer tipografía entra en juego la legibilidad, que alude también al aspecto de lecturabilidad, como referencia a la comodidad que proporciona un texto en la página, asumiendo el tamaño del tipo de letra, el interlineado y el espacio entre caracteres y palabras como factores a considerar. Dicta Bringhurst (2008) que dadas las características de una fuente puede decirse que una tipografía con variaciones estéticas es elegante, con presencia que podría influir en el *ethos* de los lectores, a la vez que su influencia caligráfica y la modulación en sus trazos dirige su apelación al *pathos* de un lector. Es la inclinación de su eje lo que remite a un carácter: humanista, racionalista, etc.; es decir, en esa orientación radica una más de las apelaciones retóricas, el *logos*, aspecto vinculado, por ejemplo, con un proyecto de colección, atendiendo justamente a la apelación del *pathos*.

Por su parte, el diseño de forros es entendido como un enfoque hacia los contenidos. La materialidad y forma que presentan permiten darle identidad al objeto y llevan incluso a identificar colecciones. Las marcas semánticas denotativas principales son el formato, la cubierta y el papel. Además, el texto de cuarta de forros y las imágenes de la primera buscan ilusiones y semantizaciones que atrapen y generen acciones al convertirlos en objetos. Los signos llevando a significaciones y a generar simbolismos remarcan la importancia de proponer la consolidación de una marca.

Si bien se puede acudir al terreno de las marcas sintácticas que son determinadas por la naturaleza del objeto y están dadas por el formato, también deben considerarse los materiales como expresiones que van más allá de la simple materialidad y que también construyen marcas semánticas que dan identidad al objeto. Así, la cubierta de un libro establece su identidad y esta es dada por el género y el tipo, porque los materiales permiten identificar al usuario, ya que refieren calidad y precio. Es así que la forma y el material hacen posible establecer el tipo de contenidos y mueven a su organización.

*El diseño en la transdisciplina.* Finalmente, los problemas sociotécnicos actuales en el campo editorial requieren un enfoque en donde el diseñador se maneje como un especialista temporal, y si se busca un enfoque integracionista en la construcción metodológica que se propone aparece la transdisciplina como un medio de diálogo entre diferentes ciencias, incluyente y horizontal. Vincular saberes y evitar la híper especialidad, su antagonista, es buscar accionar enlazando y ligando conocimientos, conceptos, individuos y disciplinas que aún sin guardar una relación aparente pueden actuar de manera transversal. Se propone mirar al diseño con una tendencia a no segmentar, no desplazar figuras editoriales; a los diferentes actores aparejados como gestores de un proceso comunicativo; y el diseño como un proceso creativo normado por su razón final: gestionar y traducir contenidos que se comuniquen.

Entonces, dada la naturaleza y complejidad de los factores involucrados en el proceso editorial, es necesario hacer un cruce de disciplinas que permita comprender la amplitud del hecho que nos ocupa; la transdisciplina en juego, para mostrar significados y llevar a percibir la integralidad del proceso. Así, pueden emplearse la etnografía, la sociología y la semiótica, guiadas convenientemente por la argumentación retórica como sistema traductor de ideas y constructor de contenidos.

Pero hay que estar atentos a la actualidad editorial, porque en el plano del libro este ha sido elegido como prueba de productividad, no como agente de conocimiento y cultura; en ese contexto, el libro es el fin, la cosa en la que se materializa la evidencia, y esa perversión de los fines tiende a enrarecer las prácticas propias de la producción editorial; el diseño y su potencial con frecuencia se malentienden, dice Sagahón (2016). El reto en la educación es doble.

## USOS Y APLICACIONES

En la edición, en el plano de los contenidos, interviene el tiempo y el espacio, y el principal acto comunicativo, el que *da lugar a* y el que final-

mente *es percibido como*, es la escritura, ese evento primordial del acto editorial que Harris (1995) modula como integracional porque integra el aquí y el ahora, a alguien, tiene aspecto y es sujeto de una circunstancia, y al ser parte de un producto editorial se presenta con varios niveles semánticos que se manejan en temporalidades en la lectura, provistas, por ejemplo, por el tono de la letra, el aparato crítico empleado y la imagen que le circunscribe. Así, la combinación entre notación y escritura resulta en sistemas de escritura complementarios; todo lenguaje se complementa: escritura + oralidad (+ diseño).

También Catach (1998) analiza el plano de los contenidos y el de la expresión como elementos que ayudan al mensaje y son componentes de un sistema de escritura. Se va a reconocer la letra y el contexto como determinantes y aparece la zona visual casi corporizándola en los títulos, que es lo más móvil y cambiante de un texto y que se observa al hacer uso del espacio, del color, del tamaño, del tipo de letra y otros recursos gráficos que son analizados como proveedores de simbolismos, elementos constitutivos de la llamada zona visuográfica de Cárdenas (2001).

En la Editorial de la Universidad Veracruzana, en México, ha sido posible abrir la veta que lleve al ensanchamiento del concepto de diseño editorial propuesto desde la UAM-X. La experiencia universitaria ha sido enriquecida al permitir poner en práctica acciones específicas que paulatinamente buscan la ampliación del campo de acción editorial con una historia de más de 60 años. Así, la profesionalización es llevada hasta sus productos y propone, además, la aplicación pedagógica, todo como un sistema de retroalimentación y crecimiento interinstitucional.

*La página: caja de resonancia.* Con la página, la interfaz que media entre las competencias necesarias para decodificar un sistema semiótico y a través de diferentes estrategias buscar la visualidad, se generan conceptos a través de la orientación, la composición y la organización; así se administran los espacios. Al manejar elementos (títulos, ilustra-

ciones...) y letras en contexto, como un sistema de apoyo al texto, se hace uso de la forma; cuando se ubican los elementos de modos sugerentes para la lectura se marcan mensajes empleando la letra de forma plástica, todo ello es un acto semiótico que utiliza signos que guían y mueven a una acción (Barthes, 2009).

Así, el acto de construcción de la página es un acto semiótico antes que diseñístico: los símbolos al servicio de la técnica y la técnica como sistema de producción simbólica. Si se analiza más profundamente, la página se halla a la escritura construyendo identidad a través de apoyos gráficos, el uso cromático refiriendo niveles de significado y la elección tipográfica con amplios significantes. Cabe considerar que los espacios en blanco en la página también juegan un papel simbólico, además de funcional; los márgenes, la interlínea, los espacios entre caracteres tienen una función práctica (hacia la legibilidad) pero también poseen un significado; la estética de los espacios actuando como forma (contenedor).

En la Editorial de la Universidad Veracruzana lo anterior ha sido aplicado en sus colecciones de poesía, buscando que en la página el poema adquiriera subjetividad y determine formatos construyendo visibilidad y sonoridad; la letra participa con sus formas plásticas, esas formas de composición que al menos en poesía no son perennes y tienen que ir cambiando y adaptando los formatos como un modo de mirar-sentir el medio que les pone en contexto; la poesía empleando la página cual caja de resonancia.

*La tipografía: sistema diacrítico.* Si bien en la composición de la página de un libro los contenidos textuales son los principales responsables de la transmisión del mensaje, la tipografía es la materia que hace de intermediario entre el receptor y la información; los caracteres matizan las palabras y aportan o refuerzan el sentido; cada familia tipográfica tiene sus características y su personalidad, que les permiten expresar diferentes notas visuales, unas más fuertes y otras más sutiles, unas más refinadas y otras más toscas, unas más geométricas y otras más orgánicas.

Una parte importante en la selección tipográfica es detenerse ante el catálogo de tipos y buscar respuesta a diferentes aspectos: *a)* carácter del producto, *b)* características técnicas del texto a componer, *c)* contexto donde se ubicará el producto, *d)* posible auditorio o lector, *e)* gusto del lector –pensar que la gente lee mejor lo que más lee– y entonces buscar correspondencias. Con algunas respuestas se estará en posibilidad de elegir una fuente tipográfica y luego disponer la cantidad de caracteres y líneas acordes con las características del lector que atenderá nuestro texto. El cuerpo (tamaño de letra) estará en función de la facilidad para leer; hay que administrar lo que se ofrecerá a nuestro lector a través del tipo adecuado y en la cantidad ideal. Elegida la fuente y el tamaño del cuerpo, se buscarán los tipos para cuerpos cortos o medianos, aquellos que serán empleados como contraste y como elementos gráficos que además de guiar la lectura persuadan visualmente por su forma. Estamos ante la tipografía como sistema diacrítico. Dice Bringhurst (2008): “el tamaño, la forma y la colocación de la tipografía revela un poco sobre el mundo en que se fabricó un libro [...] la página es una proporción visible y tangible, que resuena casi en silencio, como si fuera el bajo continuo del libro” (p. 169).

Así, los elementos tipográficos, el concepto, el formato, el tamaño, los márgenes, las unidades, la estructura, el orden y otros elementos, como la letra, el espacio entre las letras y entre las palabras, la longitud de la línea y el interlineado, entran en juego retórico al momento de diseñar-construir una metáfora de emociones.

Y ese acto de metaforizar un texto es lo que está experimentándose en las revistas que abordan un campo muy estigmatizado: la ciencia. En la revista de divulgación científica y tecnológica de la Universidad Veracruzana, *La Ciencia y el Hombre*, los textos están llevados a generar imágenes, las tipografías gritan demandas ecologistas y los ambientes naturales son recreados a través del color de las letras y con el espacio que casi invaden y reclaman su permanencia en el planeta. La ciencia reservada a los laboratorios sale a la calle convertida en un producto

editorial que clama su participación en la sociedad como parte de la construcción de esa cultura científica que hemos dejado de lado y que busca ahora ser partícipe de la construcción integral del ser humano del siglo XXI.

*Las colecciones universitarias.* Al diseñar objetos editoriales se debe entender que el libro requiere ser funcional, comunicativo por significativo, temporal y atractivo, y formar parte de un sistema de objetos-signos con sentido. En la etapa de diseño hay que analizar, apoyados en el sistema de los objetos de Baudrillard (1969), por ejemplo, el libro universitario que compone colecciones. Analizar productos a través del tiempo y reconocer necesidades puede llevar a plantear el rediseño al entender que el déficit de estilo en un objeto es una falta de espacio, es cuando la funcionalidad pierde su organización. Resaltar el papel de los espacios en interacción con los símbolos, con las letras, con los gráficos y los colores, y la interacción de los elementos con el espacio circundante, es una relación que cuidar para no perder la organización, la funcionalidad y, por ende, el estilo.

Dice Baudrillard que la desestructuración sin reconversión del espacio es un empobrecimiento; los valores simbólicos y de uso se esfuman detrás de los organizacionales. Cuando al estilo le sucede la desestructuración se altera el modelo que tiene armonía, unidad, homogeneidad y coherencia de espacio, forma, sustancia y función. El diseño busca la funcionalidad del objeto. El sistema de composición descansa en ese concepto: colores, formas, materiales, colocación, espacio, todo es funcional; no califica a lo que está adaptado a un fin, sino a lo que está adaptado a un orden o a un sistema: “es la facultad de integrarse a un conjunto” (Baudrillard, 1969).

Cuando se trabaja con colecciones queda claro que hay necesidad de unicidad en este mundo actual, ahora globalizado y digital; las colecciones relacionan a un individuo con su libro, con su editorial; es un signo acaso ostentoso pero parte de un sistema que se comunica. Por

ello, en 2014, a casi 60 años de existencia de dos de las colecciones más antiguas de la Universidad Veracruzana, se propuso el rediseño de esos objetos que ya aparecían carentes de funcionalidad. Se buscó revitalizar la colección Ficción, que ha sido cuna de las mejores plumas de Hispanoamérica, y la colección Biblioteca, que ha publicado los más notables ensayos humanísticos; para ello se fue a vincular las herramientas del diseño promoviendo la recepción (lectura), reconociendo que el diseño (código gráfico) despierta el ser sensible; el tema o contenido (código de lenguaje) genera historias propias, proyecta al lector como ser crítico; la marca (código de pertenencia) hace pertenecer, acaso poseer y vuelve a un ser social. Partiendo de un análisis histórico y etnográfico, se fue a reconocer a la comunidad y sobre necesidades percibidas buscar esos elementos que deberían quedar signados, por ejemplo, en la imagen de forros y su poder de atracción desencadenante de emociones estéticas; en los títulos, empleando la tipografía con todo su poder comunicativo; los materiales físicos amigables con el medio ambiente fueron propuestos también abriendo la puerta e invitando a formar parte de ese eje en varias vías que es la comunicación. Así, el rediseño de colecciones propuso y dispuso todo un sistema para ser aprehendido ante el acto lector. La universidad pública actuando con responsabilidad social.

## CRÍTICA

Así, ante la propuesta conceptual y las aplicaciones específicas, se asume que si lo que buscamos es mirar con otros ojos el diseño editorial, se deben atender necesidades propias de la humanidad actual, en donde parece ocurrir que gran parte de lo que se percibe entra por los ojos, un concepto muy añejo que debe ser punto de partida en el trabajo editorial. Al diseñar y producir hay que cuestionarse acerca de la historia de nuestros actores, y la sensación visual que se busca, hacerla sentir con los objetos al momento de la comunicación; asimismo, considerar las sensaciones y emociones como puerta hacia la percepción del fin último

de los objetos editoriales: dos entes (objeto-sujeto) comunicándose. Atender el acto de mirar-observar acercará más a los procesos con los que la industria editorial produce. El objetivo deberá ser mirar, observar nuestro entorno y, sobre la base de lo que percibimos, producir.

Si proponemos producir bajo la premisa de que todo entra por los ojos y que para aprender a *mirar* primero se debe aprender a observar, a observar con todos los sentidos, entonces debemos quedar atentos a lo subjetivo; luego, al incorporar diferentes disciplinas a los proyectos editoriales comprenderemos de manera integral el acto comunicativo y con esas bases analizaremos conceptual y simbólicamente los hechos que han ocurrido en contextos y tiempos definidos en una comunidad específica, permitiendo con ello la recuperación de esa memoria significativa que inscribe símbolos en las comunidades.

Con esa propuesta se van a observar una multiplicidad de simbolismos que permitirán entender lo que requiere comunicarse para luego plasmarlo con el diseño como herramienta natural de la labor editorial; a mirar signos plasmados con tinta y luz, y en ellos observar las técnicas de impresión con su carga emotiva y percibir los símbolos que se perfilan; a mirar para hacer elecciones observando los resultados de los diferentes procesos de producción y el cumplimiento de las necesidades percibidas; a mirar los detalles de los materiales y productos que impulsan hacia la calidad editorial; a mirar el mundo en que vivimos y a observar las situaciones que nos lleven a conciliar nuestro ser con nuestro modo de hacer, todo en una conjunción de existencia solidaria; a mirar el diseño editorial como un acto de impacto social, cultural y político, pero también económico y ambiental.

Desde nuestro lugar como diseñadores editoriales debemos situarnos en terreno de las condiciones coyunturales, lo que puede favorecer la construcción de una nueva manera de ver las posibilidades de la humanidad. Se debe apelar a lo humano, social y ciudadano posible y luego los contextos determinarán los puntos de encuentro y tejerán a su alrededor las posibilidades. Entender la función del diseño editorial

como una toma de decisiones, de acuerdo con la conciencia que se tiene como mediador de la cultura y basado en lo necesario, es diseñar bajo la idea de que las necesidades humanas ni se crean ni se destruyen por medio de un producto editorial, pero a lo largo de la historia la necesidad de vivir utilizando recursos para comunicarse ha derivado en multiplicidad de eventos y, entre ellos, los libros han sido herramientas que han resuelto de alguna forma esas necesidades.

Pero hay que estar atentos a que si bien podemos diseñar para educar, actualmente, dadas las necesidades de la industria, se generan contenidos en una acción acaso perversa de comunicación, ya que se diseñan productos editoriales buscando fines particulares, comerciales y con miras al enriquecimiento de los grandes monopolios que mediante el *marketing* seducen y ahogan a su población. Mirar al diseño con una visión humanista más que mercadotécnica para instrumentar y conducirnos a donde se nos requiera y ayudar a establecer puentes para actuar como mediadores de mensajes a través de nuestros objetos, ese debe ser el tema a desarrollar en los programas educativos que enseñan el diseño. Hay que tener claro que las decisiones de los diferentes programas para configurar esquemas educativos deben basarse en los contenidos y no en la demanda que la industria tiene hoy y que no atiende a los intereses del pueblo, sino a los de aquellos que dicen representarnos.

Si las más de las veces en las universidades las decisiones curriculares se configuran a través de proyectos desconsiderados de los intereses de su comunidad, son proyectadas en beneficio de unos cuantos y dictadas por las autoridades universitarias o por programas estatales proveedores de recursos e interesados en la adquisición de “prestigio” dado por lo “productivo”, eso tiene que cambiar.

En la veta que hemos abierto se puede reconocer el diseño editorial como mediador de discursos, como medio de comunicación, como lenguaje, como sistema y, en todas sus dimensiones y niveles, como una suma de competencias individuales y sociales. Eso es lo que se deberá atender en el diseño de objetos editoriales, en donde se ha implicado su

materialidad de modo importante, aunque solo como una interfaz del significado final, del todo como objeto de comunicación, como interpretación y como acción al considerar el campo semántico del concepto editorial y todos sus valores en la vida cotidiana.

En esta etapa del ensanchamiento propuesto al concepto de diseño editorial, nuestra labor aparecerá distinguiendo rasgos y características estilísticas como una ventana para reconocer elementos, cualidades y expresiones que llevan a identificar proyectos. Los actos comunicativos producen emociones otorgándole las cualidades de un sistema, es decir, de un ente organizado cuyos elementos se perfilan ordenadamente y producen algo más que el embellecimiento de las partes.

*El diseño sostenible.* Si el proceso de construcción editorial es una secuencia de decisiones y cada proyecto tiene su lenguaje específico, la elección de los materiales también es parte importante, pues al ser tangibles es como si nos hablaran. Se trata de una metáfora, porque la idea del diseño es el poder del contenido llevado a su materialidad. Y en productos educativos, universitarios, la encomienda se relaciona de manera directa con la producción de un bien social que ofrecer al entorno en que nos desenvolvemos: un objeto comunicando ideas para reflexionar y coadyuvar en la formación de sujetos críticos ante el mundo.

Lo sostenible o sustentable es un fenómeno que está en constante transformación, dado que se manifiesta en una dinámica multidimensional, y lo que sugiere es reflexionar de modo consciente sobre la forma en que impactamos, desde cada una de nuestras disciplinas, al planeta. Específicamente, en la edición en países europeos ya se han delineado algunas acciones que buscan hacer surgir un proyecto ideal: la producción armónica con nuestro entorno; armonía basada en el equilibrio como sustento de la vida; a pesar de esas iniciativas la realidad material de la Tierra se antoja muy comprometida, por lo que es necesario que cada uno, desde su espacio de acción, participe en una estrategia integral.

Lo que está ocurriendo en el mundo es evidencia de que el problema de la degradación ambiental está relacionado con esferas sociales, económicas y políticas. En las universidades la edición sostenible juega un papel relevante. Modificar e impactar los modelos tradicionales de producción basados en el mercado global y el consumo de recursos es tarea que debe ser atendida por los profesionales, conscientes del modelo de vida que queremos para generaciones futuras, porque el paso del *homo* por esta tierra debe dejar una huella diferente a la actual huella ecológica que ahora nos pone en debate porque lo que promete es el fin de nuestra especie.

Desde el campo del diseño ya se trabaja sobre lo sustentable y se dice: “...un problema observado no se puede abordar por separado, sino articulado con el complejo de relaciones que lo generan y la cohesión será el resultado, por lo que tendríamos que ver de qué manera el diseñador es corresponsable del deterioro ambiental” (Vargas, 2014). Volver a esa idea como reflexión activa y buscar producir objetos editoriales sustentables es mirar con otros ojos, con los ojos del planeta. Pero esa mirada debe ir desde la transdisciplina para integrar acciones hacia soluciones a los problemas que ahora trascienden al hombre. Hay que reflexionar sobre las mejores prácticas y participar en esta tarea urgente que la humanidad tiene pendiente.

## PROSPECTIVA

Para enfrentar el panorama planteado, proponemos posicionarnos desde el lugar del *ser* diseñador y desde ahí generar estrategias que respondan al modo, tiempo y circunstancia para gestionar y buscar que un objeto logre la comunicación. Darle sentido a la propuesta diseñística desde la mediación es hacer al diseño editorial partícipe de un hecho sostenible; de modo integral, pensarse como agente del desarrollo de un país, precisamente como argumento a nuestra existencia en este planeta

que requiere ser cultivado con sumo cuidado y cariño pues se encuentra en un estado de agonía que podría llevarnos a perecer juntos.

Con el diseño se puede participar activamente en la producción de contenidos educativos que muevan a la reflexión y al pensamiento creativo. El diseño tiene que impactar a la humanidad, amalgamar de forma sintética el proceso cognitivo y práctico. Y si bien no es un lenguaje universal, se debe tratar de emitir un mensaje objetivo. Hacer uso del color, de los materiales amigables con el entorno, de la tipografía, es trabajar no solo la forma, es buscar la funcionalidad, el diseño como herramienta que genera ideología e identidad en el mundo.

Hay que proponer y diseñar, siempre con visos a la materialización de las propuestas; hay que generar empatía con los recursos del diseño, de tal suerte que se consiga provocar la retención de imágenes; considerar el diseño como una acción de colaboración, en donde colaborar es compartir, nutrir los discursos y amalgamar herramientas hacia un objetivo común que evite caer en el enfoque perverso que ha impuesto la mercadotecnia con su sistema mediático globalizado, urdido en pos de un beneficio individual: el de las grandes empresas que buscan el consumo sin sentido. Revertir la enseñanza del diseño como simple embellecimiento; hacer escuela del diseño desde la retórica y la sociología de la edición será mirar con otros ojos para ejercer nuestra profesión con responsabilidad social y participar en la educación de un país. Ese es el reto a cumplir.

Coadyuvar en la generación de proyectos culturales, conscientes de las necesidades de un pueblo, es parte del apoyo que dará el diseño editorial en la consecución de la receptividad de los mensajes y la generación de criterios, así seremos participantes de ideas de avanzada que lleven a las comunidades al crecimiento social.

## BIBLIOGRAFÍA

ABERCROMBLE, Nicholas y Brian Longhurst. *Audiences*. Sage Publications, Londres, 1998.

- ANG, Ien. *Living room wars. Rethinking media audiences for a postmodern world*. Routledge, Londres, 1996.
- AUSTIN, John Langshaw. *Cómo hacer cosas con palabras*. Paidós Studio, Barcelona, 1982.
- BARTHES, Roland. "Semántica del objeto", Piero Nardi. *Arte e cultura nellacivilta contemporanea*. Sansoni, Florencia, 1966, trad. Taller complementario de artes combinadas y procedimientos transdisciplinares, Facultad de Bellas Artes, U.N.L.P., Recuperado de: <http://artesyprocedimientos-textos.blogspot.com/2009/06/semantica-del-objeto-roland-barthes.html>
- BAUDRILLARD, Jean. *El sistema de los objetos*. Trad. de Francisco González Aramburu, Siglo XXI, México, 1969.
- BRINGHURTS, Robert. *Los elementos del estilo tipográfico, versión 3.1*. Trad. de Mágina Averbach y Cristóbal Henestrosa, FCE, México, 2008.
- CÁRDENAS, Viviana. "Lingüística y escritura: la zona visuográfica", *La dimensión plástica de la escritura*. BUAP, Puebla, 2001.
- CATACH, Nina (comp.). *Hacia una teoría de la lengua escrita*. Gedisa, Barcelona, 1998.
- CHARTIER, Roger. "Del código a la pantalla: las trayectorias del texto", *Libros de México*. Núm. 37, oct.-dic., Cepromex/Caniem, México, 1994, 5-17.
- ECO, Umberto. "Significado, interpretación, negociación", *Decir casi lo mismo. Experiencias de traducción*. Trad. de Elena Lozano, Lumen, México, 2008.
- ESQUEDA ATAYDE, Román, "La invención retórica. Un recurso para acceder al usuario del diseño gráfico", *Diseño en síntesis*. Núm. 42-43, otoño-primavera, 2010, UNAM Xochimilco, México, 26-29.
- HARRIS, Roy. *Signs of writing*. Routledge, Londres, 1995.
- HASLAM, Andrew. *Creación, diseño y producción de libros*. Blume, Londres, 2007.
- LAKOFF, George. *Women, fire and dangerous things. What categories reveal about the mind*. University of Chicago Press, Chicago, 1987.

- LAKOFF, George y Marck Johnson. *Philosophy in the flesh*. Basic Books, Nueva York, 1999.
- NIGHTINGALE, Virginia. *El estudio de las audiencias. El impacto de lo real*. Trad. de Raúl Quintana, Paidós Ibérica, Barcelona, 1999.
- RADDER, Hans. *El mundo observado/El mundo concebido*. Trad. de Laura E. Manríquez, UAM-Iztapalapa, México, 2011.
- RIVERA DÍAZ, Luis Antonio. “Sobre el carácter retórico de los caracteres tipográficos”, Luis Antonio Rivera Díaz (comp.), *Ensayos sobre retórica y diseño*. UAM-Xochimilco, México, 2011, 120-149.
- RODRÍGUEZ PORRAS, José María y María Nuria Chinchilla. “Logos, pathos y ethos”, *Revista de Antiguos Alumnos*. IESE, diciembre, Universidad de Navarra, Barcelona, 2002, 34-35.
- SAGAHÓN, Leonel. *Tendencia Editorial*. Núm. 9, Editorial Universidad del Rosario, Bogotá, 2016.
- TAPIA MENDOZA, Alejandro. “La persuasión por el orden. Una revitalización de la *dispositio* retórica”, 2007, disponible en: <http://www.mexicanosdisenando.org.mx/WebMaster/Articulos/ponenciadispositio.doc>
- Vargas Rojas, Ismael T. “El largo camino de la interdisciplina en el diseño sustentable”, *Foroalfa*. 2014, disponible en: <http://foroalfa.org/articulos/el-largo-camino-de-la-interdisciplina-en-el-diseno-sustentable>.

## LECTURAS RECOMENDADAS

- BERISTÁIN, Helena. *Diccionario de retórica y poética*. México, Porrúa, 2008.
- BOURDIEU, Pierre. “Una revolución conservadora en la edición”, *Intelectuales. Política y poder*. Trad. Alicia B. Gutiérrez, Buenos Aires, Eudeba, 1999, 223-268.
- CHAPELA, Luz María. “Interculturalidad”, *Sinéctica*. Núm. 15, julio-diciembre, ITESO, Guadalajara, 1999, 1-8.
- CHARTIER, Roger. “La Universidad como contexto para la edición de libros. Pasado, presente y futuro”, Magda Polo Pujadas (coord.), *Innovación y retos de la edición, universitaria*, Col. UNE, Madrid, 2007.

- FOUCAULT, Michel. *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*. Trad. de Elsa Cecilia Frost, Siglo XXI Editores, España, 1997.
- McKENZIE, D. F. *Bibliografía y sociología de los textos*. Trad. de F. Bouza Álvarez, Akal, Madrid, 2005.



# EDUCACIÓN BILINGÜE CRÍTICA<sup>1</sup>

DANIEL HEIMAN Y LUIS URRIETA

LA EDUCACIÓN BILINGÜE, crítica en la formación curricular, enfatiza que el desarrollo de una conciencia crítica politizada es parte fundamental en el aprendizaje del bilingüismo. Esta orientación hacia el bilingüismo señala la urgencia de politizar los programas de educación bilingüe así como a los futuros formadores para que tengan las orientaciones críticas necesarias, además de las destrezas técnicas de la enseñanza, para, a su vez, poder fomentar la conciencia crítica en sus aulas con los alumnos y sus familias al impartir una buena enseñanza. A este elemento político también se le ha llamado el *cuarto pilar* de la educación bilingüe y ha sido propuesto por académicos críticos en el campo de la educación bilingüe estadounidense (Cervantes-Soon *et al.*, 2017). Se podría decir que el campo de la educación bilingüe en Estados Unidos es un mundo figurado (*figured world*), un mundo producido histórica y culturalmente, constituido por los actores sociales que en él han habitado a través del tiempo. Este mundo figurado de la educación bilingüe estadounidense ha sido contencioso y políticamente controversial ya que algunos estadounidenses temen al bilingüismo y lo perciben como una amenaza a la hegemonía nacionalista angloparlante, especialmente en relación con el alto índice de migración hispanohablante, y luchan constantemente para eliminar o por lo menos despolitizar dichos programas educativos. La educación bilingüe, crítica en la formación curricular, acepta el reto del cuarto pilar para promover no solo el bilingüismo sino también una resistencia política ante el avance hegemónico del lingüismo monolingüista angloparlante.

---

1 Véase además ◀ Agencialidad del intérprete ◀ Formación de traductores literarios  
◀ Purismo lingüístico

## HISTORIA

### USO DE LAS LENGUAS MINORIZADAS

El bilingüismo y el multilingüismo tienen una larga historia en la humanidad, especialmente en relación con el contexto de contacto cultural entre grupos de variantes lingüísticas. A partir de la formación del estado-nación a nivel mundial, los movimientos políticos nacionalistas han privilegiado la hegemonía lingüística para promover la homogenización del país y su identidad así como para asimilar al *otro*. En la mayoría de los países la hegemonía lingüística se ha institucionalizado a partir del uso de una sola lengua en los aspectos políticos, jurídicos, económicos y educativos, de tal manera que la lengua dominante adquiere cierto capital lingüístico (Bourdieu y Passeron, 1977) en relación con el uso de las lenguas minorizadas, que existen como parte del patrimonio cultural de grupos dominados y excluidos en la formación nacional tales como los grupos autóctonos (indígenas o nativos) y los que se incorporan a la nación oficial y extraoficialmente como parte de los diversos flujos migratorios (inmigrantes, refugiados, desplazados, etc.) a través del tiempo.

Ante la diversidad etnolingüística, ciertos países han implementado programas educativos asimilacionistas e integracionistas que crean en sí un ambiente de inferioridad de los grupos minorizados y mantienen activamente jerarquías sociales basadas en la dominación lingüística (Skutnabb-Kangas, 2000). Asimismo, los grupos minorizados han luchado políticamente en diferentes contextos nacionales para defender sus derechos lingüísticos, especialmente al exigir del Estado programas de educación bilingüe (Gustafson, 2009). Tal es el caso de grupos indígenas del continente americano así como de grupos minorizados como los hispanohablantes en Estados Unidos y los quebequenses en Canadá. Aunque hay programas bilingües de mucho prestigio, tales como los de élite que enseñan inglés a las oligarquías de distintos países del mundo, los programas bilingües establecidos para los grupos etnolingüísticos

minorizados tienden a ser percibidos con deficiencia, tienen escasez de recursos (económicos, curriculares y de formadores) y constantemente luchan en contra de las amenazas políticas que buscan su eliminación.

Generalmente, la mayoría de los programas bilingües para grupos etnolingüísticos minorizados (con excepción de los quebequenses) no promueven el bilingüismo a largo plazo ni el biculturalismo, y suelen desvalorizar las lenguas e identidades originarias favoreciendo la lengua dominante hegemónica y la identidad normativizada como la nacional. La lengua originaria se usa con frecuencia como un medio para enseñar la lengua dominante y promover la transición de la lengua autóctona hacia la lengua nacional, que desafortunadamente resulta en la pérdida de la lengua originaria (Wong Fillmore, 1991). Esto indica que la mayoría de programas bilingües operan de manera despolitizada y contribuyen a la hegemonía lingüística nacional.

## LA EDUCACIÓN BILINGÜE EN ESTADOS UNIDOS

La educación bilingüe en Estados Unidos tiene una historia volátil y vive bajo el estigma de ser un programa remedial, dada su prohibición en los estados de California, Arizona y Massachusetts en los años 1998, 2000 y 2002, respectivamente, y el *boom* actual de los programas bilingües debido al alto interés del grupo dominante anglosajón. Al inicio de los programas bilingües en los años sesenta, el enfoque era una integración del idioma natal solo como una herramienta para facilitar la transición a un aula monolingüe en inglés y la traducción asimilacionista de prácticas y contenidos docentes. Dicho idioma natal era conceptualizado por el grupo dominante como un *problema* (Ruiz, 1984) y debía ser reemplazado lo más pronto posible por la lengua hegemónica, el inglés. A la vez, había un movimiento activista chicano que conceptualizaba la creación de la educación bilingüe como un *derecho* (Ruiz, 1984), es decir, debido a una historia opresiva de subyugar su lengua, cultura e historia, las minorías debían tener el derecho de ser educadas

en su propio idioma, aunque se tradujeran los contenidos de la cultura dominante. De tal forma, la creación del modelo bilingüe transicional fue una transigencia entre las dos perspectivas, el idioma como *problema* y como *derecho*, porque dicho modelo usaba la lengua natal por un periodo de entre uno y tres años, aunque la meta era la completa transición al aula monolingüe en inglés.

Durante los años ochenta y noventa del siglo pasado, los programas de transición prevalecían en los contextos bilingües estadounidenses y, simultáneamente, eran reconocidos muchas veces como programas remediales para corregir el percibido problema de hablar un idioma que no fuera el inglés. A medida que un estigma negativo sobre la educación bilingüe crecía nacionalmente, los estados de California, Arizona y Massachusetts fueron aprobando leyes para prohibir los programas. El caso de California, un estado con altos índices de estudiantes que aprenden el inglés como segunda lengua, marcó el comienzo de un periodo oscuro para la educación bilingüe. El movimiento *English for the Children* (Inglés para los niños), dirigido por el republicano conservador millonario Ron Unz, en 1998, convenció a los votantes de que la educación bilingüe era un fracaso que debía ser reemplazado con programas *English Only* (Sólo inglés). El éxito de dicho movimiento en California, clave para la ola antiinmigrante, se trasladó sucesivamente a Massachusetts y a Arizona, donde se aprobaron leyes parecidas para arrasar con la educación bilingüe. Así que la educación bilingüe, al sufrir por acciones legislativas trágicas y discursos retrógrados de la población dominante estadounidense, era vista como un problema que requería una transición a contextos de enseñanza exclusivamente en inglés.

## EL ABURGUESAMIENTO DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE

Paradójicamente, los ataques a la educación bilingüe coincidían con la introducción de un modelo bilingüe *aditivo*, el lenguaje dual bidireccional, el cual posicionaba la lengua minorizada como un *recurso* (Ruiz,

1984) o herramienta para el empoderamiento. Guadalupe Valdés, académica reconocida en el campo de la educación bilingüe, presagió en 1997 el momento actual, neoliberal, cuando emitió su nota de advertencia sobre el peligro de dicho modelo de equipar al grupo dominante con más poder mediante la adquisición de una segunda lengua, ampliando su control sobre la producción y traducción de contenidos. Investigaciones etnográficas recientes sobre el modelo dual bidireccional han confirmado que el recurso ha sido mercantilizado por dicho grupo dominante, y los estudiantes bilingües emergentes latinos no están beneficiándose equitativamente no obstante que el programa bilingüe, originalmente fue diseñado para la población minoritaria (Palmer *et al.*, 2017). Tal fenómeno ha sido denominado como aburguesamiento (gentrificación) de la educación bilingüe (Valdez *et al.*, 2016) y nos desafía a reflexionar sobre para quién realmente es el recurso del bilingüismo (Pimentel *et al.*, 2008); es decir, ¿vemos igual el bilingüismo de un anglosajón de clase media que el bilingüismo de un inmigrante latino de la clase trabajadora? ¿Los programas aditivos que posicionan al español como recurso están sirviendo a los dos grupos de una manera equitativa? Estas y otras preguntas conforman el contexto actual y controversial de la educación bilingüe estadounidense y forman parte también del contexto intelectual y social en el que surge lo que denominamos una educación bilingüe crítica para la formación curricular.

## ENFOQUES O EJES

En cuanto a los programas de educación bilingüe estadounidense, se han identificado, en general, tres pilares que forman la base de la instrucción curricular. Son: 1) el rigor académico en dos idiomas; 2) el bilingüismo; y 3) las relaciones interculturales. Debido al impacto neoliberal y al surgimiento del interés en la educación bilingüe por parte del grupo dominante anglosajón, académicos críticos como Claudia Cervantes-Soon están proponiendo un cuarto pilar que es el “desarro-

llar la conciencia crítica en los estudiantes, sus familias y la integración de la comunidad”. Este cuarto pilar es freireano y no podrá llevarse a cabo en las aulas de los futuros formadores sin una preparación crítica en la formación misma *antes* de entrar en sus propios salones. Definimos esta formación como educación bilingüe crítica en la formación curricular que, en el momento neoliberal actual en la educación bilingüe estadounidense, exige que nosotros como docentes en la formación de formadores en la educación bilingüe demos prioridad a una pedagogía crítica y que fomentemos los mundos figurados del aula y resaltemos el uso intencional del español.

Para explicar lo que entendemos como educación bilingüe crítica en la formación curricular exploraremos –en la sección de Aplicaciones– un curso universitario en Texas en el cual se implementó el español como lengua de instrucción en la preparación de formadores en educación bilingüe, como ejemplo práctico y pedagógico. Describiremos el espacio del aula como un mundo figurado (Holland *et al.*, 1998) que se experimentó como espacio transformador tanto por los estudiantes como por los profesores que la impartieron, debido a un enfoque pedagógico en el cual se integran el idioma (español), el contenido (teoría crítica) y la compasión/seriedad/compromiso necesario para el campo de la educación bilingüe (amor radical). Pero antes, es importante entender lo que se define teóricamente como un mundo figurado y su importancia para el entendimiento en la formación de la identidad como formadores bilingües, así como de las relaciones de poder en las que se contextualiza la educación bilingüe estadounidense.

## UN MUNDO FIGURADO POR LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

El concepto de *figured worlds* fue expuesto por Holland y sus colegas en 1998. Definen los mundos figurados como espacios de actividades *producidas socialmente y constituidas culturalmente, donde las personas figuran quienes son* (su identidad) *por medio de las actividades que se*

*llevan a cabo en estos mundos* y en las relaciones sociales con las personas que forman parte de estos mundos. Según su teoría, los seres humanos forman parte de mundos figurados a los que pertenecen o para los cuales son reclutados, dependiendo de sus posiciones sociales. Los mundos figurados forman a las personas mientras interactúan en ellos; hay mundos figurados en los que llegan a adquirir prestigio mientras que hay otros en los que viven vidas marginales dependiendo de la distribución de poder al interior de los mismos. En tales mundos, las personas aprenden a reconocerse y a reconocer a otros como actores a través de los medios discursivos y traductivos que en ellos circulan, en ocasiones con fuertes apegos emocionales, donde ciertos fines y actos son más valorados que otros. Dado que los mundos figurados se organizan socialmente, dependen de la interacción intersubjetiva de las personas que en ellos participan para su perpetuidad.

De ese modo, la educación bilingüe crítica en la formación curricular que nos proponemos como mundo figurado se vincula con la pedagogía crítica, la cual se basa en las perspectivas de teóricos y pedagogos críticos que posicionan la enseñanza y la educación como algo que implica mucho más que el dominio de las técnicas pedagógicas, el currículo nacional estandarizado y los estándares locales, es decir, nosotros como formadores debemos comprender profunda y claramente la estructura política de la escuela (también un mundo figurado) y cómo poner en práctica una educación transformadora desde la perspectiva y experiencias de la población subalterna (Bartolomé, 2004; Freire, 1997; Giroux, 1988). La pedagogía crítica se manifiesta como una crítica de las inequidades estructurales, económicas y raciales que el concepto de mundos figurados nos ayuda a entender, y se promueven las aulas dialógicas en vez de técnico-bancarias, es decir, aquellas que posicionan al formador como el único *depositario* de conocimiento.

La pedagogía crítica fomenta una educación que se proyecta en torno a problemas y, al mismo tiempo, busca una imaginación creativa que impulsa la reflexión a través de la praxis (Freire, 1997). Sin

embargo, han sido pocos los ejemplos que trasladan los principios de la pedagogía crítica a la práctica (Duncan-Andrade y Morrell, 2008), especialmente en contextos que están dirigidos en otros idiomas que no sean el inglés en EEUU (Macedo y Bartolomé, 2014). Así, se percibe una urgencia por documentar la pedagogía crítica en la práctica, la cual, en opinión de Freire, es una responsabilidad ética para apoyar a las poblaciones oprimidas e integrar una pedagogía basada en la justicia social como resistencia a las fuerzas sociales que deshumanizan el campo de la educación bilingüe. Este campo como un mundo figurado ha sido deshumanizado en Estados Unidos por las actitudes y prácticas racistas hacia los programas, estudiantes y formadores en educación bilingüe, quienes frecuentemente son menospreciados, aislados y segregados, además de estar compuestos por grupos minoritarios.

Habiendo estudiado el mundo figurado de la educación bilingüe, Cervantes-Soon propone el cuarto pilar freireano para el desarrollo de la conciencia crítica en espacios bilingües como algo fundamental de la pedagogía crítica, que se manifiesta mediante el proceso de sobrellevar las narrativas dominantes por haberse adquirido una perspectiva más profunda sobre cómo el poder tiene un papel clave en la formación de situaciones opresivas (Freire, 1997). Este autor resalta que no debemos hacer hincapié en que el desarrollo de la conciencia crítica debe ser un proceso que desencadena que todos piensen de la misma manera, sino un proceso que fomenta una reflexión más crítica sobre los sistemas de poder que los impactan. De Lissovoy (2015) admite también que no existen fórmulas, prácticas eficaces (*best practices*) y currículos que capaciten a los maestros para fomentar la conciencia crítica de una manera fácil; lo que es urgente, según dicho teórico, es una pedagogía del amor, la imaginación y la fuerza para enseñar y para resistir los sistemas de poder. Por ejemplo, la conceptualización de *temas generativos* (Freire, 1997) podría ser un punto de partida para exponer a los alumnos a temas de la injusticia, los cuales ofrecen posibilidades esperanza-

doras para las exploraciones curriculares, el diálogo, la traducción y procesos que podrán activar la conciencia crítica en los futuros formadores bilingües.

Freire define los temas generativos como procesos históricos cruciales, de ideas importantes y de esperanza, y cómo se vinculan con la enseñanza, el aprendizaje y la lucha por la humanización al interrelacionarse. Estos pueden ser utilizados como plataformas para la investigación y el diálogo. Es mediante procesos de diálogo, la traducción, la lucha y la praxis que los futuros formadores bilingües pueden comenzar a *figurarse* a sí mismos como formadores bilingües (identidad) en las realidades cotidianas de su mundo figurado como tal y al integrar temas generativos como la globalización, la colonización y el aburguesamiento (gentrificación) en la enseñanza-aprendizaje de sus propias aulas; es decir, la unión intencional de la enseñanza de tales temas en como los futuros formadores bilingües podrán establecer fuertes conexiones entre sus vidas y los temas, asuntos y los procesos históricos para poder desarrollar la conciencia crítica.

El mundo figurado del espacio donde se lleva a cabo la formación de los futuros formadores bilingües, donde se encuentran realidades lingüísticas, culturales e históricas muy diversas, es un espacio promisorio para explorar una pedagogía crítica (y por tanto, una traducción crítica) en la cual se utilizan los temas generativos. Dicho mundo figurado, que enraizó en el curso para la formación de los futuros formadores bilingües, que se explicará a futuro, fue orientado sobre la educación bilingüe crítica, es decir, fue un enfoque pedagógico en el cual integramos el idioma (español), el contenido (teoría crítica) y la compasión/seriedad/compromiso necesario para el campo de la educación bilingüe (amor radical). Vivimos con los futuros formadores bilingües una exploración al problematizar los procesos históricos y las estructuras sociales de poder a través del vehículo del español, para fomentar el desarrollo de la conciencia crítica. El mundo figurado de una educación bilingüe crítica también tiene que ser contextualizado en los procesos

históricos, lingüísticos y políticos de la educación bilingüe estadounidense.

## ACEPCIONES/TIPOLOGÍAS

### LA EDUCACIÓN BILINGÜE ESTADOUNIDENSE EN LA FORMACIÓN DE FORMADORES EN LA EDUCACIÓN

El enfoque de la educación bilingüe estadounidense en el contexto de la formación de formadores en la educación bilingüe ha sido concentrado en las siguientes áreas, típicamente en una manera aislada:

1. *Enfoque técnico*: Se enfatiza la necesidad de dominar las teorías de cómo los alumnos que aprenden el inglés como segunda lengua (alumnos bilingües emergentes latinos) la van adquiriendo (se conceptualiza su idioma nativo como una herramienta en este proceso), saber las diferentes etapas en la adquisición de una segunda lengua, el concepto de la transferencia de destrezas del primer idioma al segundo, los errores normales, los cuales suelen ocurrir en dicha transferencia, y otras facetas *técnicas* de la educación bilingüe como la traducción de contenidos. Se conceptualizan los dos idiomas como sistemas separados que deben ser utilizados en contextos separados; por ejemplo, tiempos específicos designados para el uso del segundo idioma sin la integración del idioma nativo de los alumnos. La meta es la formación de formadores en educación bilingüe para poder *diagnosticar* las habilidades lingüísticas de sus alumnos a fin de que puedan hacer una transferencia fluida a la lengua dominante (el inglés). Se hace hincapié en el conocimiento de las teorías de la adquisición de una segunda lengua (inglés).

2. *Enfoque pedagógico*: Se enfatiza la necesidad de dominar *estrategias* que llamarán la atención de los aprendices de un segundo idioma, es decir, tener al alcance una plétora de herramientas pedagógicas para ejecutar lecciones exitosas en el aula. Dichas estrategias están directamente vinculadas con los objetivos estatales, los cuales determinan las destrezas específicas que los alumnos bilingües emergentes latinos deben dominar para que puedan tener éxito en los exámenes estandarizados que suelen ser el enfoque primordial, especialmente en las escuelas con altos índices de alumnos de grupos minoritarios. De este modo, este enfoque pedagógico hace hincapié en las estrategias y lecciones (*lesson plans*) más eficaces y comprobadas por los *expertos* en la enseñanza del currículo requerido para los alumnos quienes están aprendiendo un segundo idioma.
3. *Enfoque lingüístico*: Debido a que durante su proceso de escolarización, desde preescolar hasta el doceavo grado (K-12), muchos futuros formadores bilingües forman parte de contextos bilingües transicionales que fomentan la adquisición del inglés, no tienen suficientes oportunidades para desarrollar el lenguaje académico en su lengua materna, el español. Así que hay una urgencia por ofrecer materias dirigidas plenamente en español para los futuros formadores bilingües, con el propósito de que tengan oportunidades a fin de mejorar/recuperar/redescubrir el idioma y transitar de una lengua a otra como intérpretes. Esa urgencia tiene mayor relevancia en Texas debido a que los futuros formadores bilingües tienen que demostrar en un examen estandarizado que dominan las cuatro habilidades del español: oral, comprensión, escritura y lectura. La integración de estos espacios en el contexto de la formación de los futuros formadores bilingües es clave y debemos reconocer y abogar por mayores espacios de este tipo; sin embargo, hay una necesidad urgente de “exigir más” (Caldas,

en prensa) de los académicos que se encargan de la formación de futuros formadores bilingües.

Es importante resaltar cuán crucial es exponer previamente a los futuros formadores bilingües a los enfoques mencionados; no se propone que estos sean de menor importancia. Sin embargo, si se agrega la responsabilidad de abogar por las familias, el desafío de encontrar materiales en español y el estigma de ser un formador bilingüe, se revela que hay una complejidad que exige que se haga *más*, es decir, se destaca la intencionalidad de exponer a los futuros formadores bilingües a una educación bilingüe crítica con la esperanza de fomentar su conciencia crítica con el propósito de que posean las habilidades de contextualizar y poner en práctica de manera crítica, equitativa y creativa, los tres enfoques mencionados y, además, agregar el cuarto pilar para así llegar a la educación bilingüe crítica.

## EDUCACIÓN BILINGÜE CRÍTICA EN LA FORMACIÓN CURRICULAR

Incorporando el cuarto pilar propuesto por Cervantes-Soon, la educación bilingüe crítica en la formación curricular es de urgencia en el proceso de integrar una pedagogía crítica en la formación de los futuros formadores bilingües *antes* de que estos entren en sus propias aulas. Es importante asentar los cimientos para que los futuros formadores bilingües posean una orientación crítica sobre la educación bilingüe con la intención de que puedan impartir una educación transformadora y orientada hacia la justicia social además de ser efectiva en la enseñanza de dos o más idiomas.

## USOS Y APLICACIONES

Para la formación de formadores de nivel general en Estados Unidos, es decir, los que serán docentes en contextos monolingües y bilingües,

siempre hay un curso que se enfoca en las influencias sociales y culturales en el aprendizaje usualmente impartido en inglés. Suele ser común que los futuros formadores bilingües tomen cursos dirigidos en español, los cuales se enfocan en las teorías del bilingüismo, los métodos para la enseñanza de alumnos bilingües y otras facetas técnicas que se relacionan con el aula bilingüe. El curso que exploraremos en esta sección como ejemplo de la educación bilingüe crítica en la formación curricular se denomina precisamente *Influencias socio-culturales en el aprendizaje* y fue impartido por Luis Urrieta asistido por Daniel Heiman durante el semestre de otoño del 2014 en la Universidad de Texas en Austin. Dicho curso es un requisito para todos los futuros formadores en el programa de formación docente, pero se imparte en español para futuros formadores bilingües desde el 2013.

El curso es conocido como el que desafía a los formadores a reflexionar profundamente sobre las inequidades sociales. Por lo tanto, existe también cierto tipo de aprehensión por parte de los futuros formadores en matricularse en él, dado que se abarcan temas que suelen ser delicados y controversiales, tales como las inequidades raciales, económicas, la diversidad sexual, la violencia de género y la supremacía blanca en la educación estadounidense. Este currículo usualmente genera también tensiones, debates y conflictos en las interacciones interpersonales durante el curso. El hecho de impartirlo en español reúne a hispanohablantes y en cambio reduce la tensión que gira alrededor de los temas del curso que suelen ser conflictivos como el del racismo y la desigualdad socioeconómica. Con frecuencia, para los alumnos latinos no es punto de discusión si existe o no el racismo y la desigualdad socioeconómica, ellos usualmente han vivido estas experiencias, así que el punto de partida en este caso es mucho más profundo que en el curso general impartido en inglés.

Aun así, el mero hecho de que se imparta el curso en español en el contexto de una universidad estadounidense de élite no es suficiente en el presente sociopolítico norteamericano y texano donde se da un pro-

ceso de deshumanización de los *otros*, en este caso de los hispanohablantes, especialmente de los indocumentados como grupo minoritario. Sí, ha sido un logro poder enseñar unos cursos en español en el programa de licenciatura para la formación de formadores bilingües, pero nos exige que amplíemos el papel del idioma minoritario con la integración de la pedagogía crítica. Luis Urrieta comenzó a impartir el curso para los futuros formadores bilingües en español debido a un cambio de enfoque del programa Bilingüe/Bicultural de la facultad de Educación. Se comenzó a promover y a llevar a cabo una postura mucho más crítica y activista. Se pensó que dicho curso, al impartirse antes de los tres semestres consecutivos en los que los futuros formadores bilingües se encontrarían directamente en aulas bajo el tutelaje de formadores bilingües practicantes, sería un punto clave en su formación técnica, política y filosófica debido a su contenido crítico y político.

Pensamos también que la complejidad de todo lo que implica el campo de la educación bilingüe exigía un mundo figurado, *un mundo creado*, como el que se ofrece por medio de un diseño intencional para el curso, que diera prioridad al uso del español a fin de integrar contenido curricular crítico con el propósito de abogar por y forjar relaciones con las familias hispanohablantes, así como fomentar la conciencia crítica, especialmente desde una conciencia politizada. La teoría de la identidad y el ser (Holland *et al.*, 1998), en la cual los mundos figurados cumplen una parte fundamental, se enfoca en los mundos figurados como sitios de posibilidad y agencia aunque siguen siendo parte de una realidad social que se media a través de relaciones de poder.

La posibilidad agencial existe porque en un espacio como el de una aula se pueden organizar las actividades y discursos que le darán vida a ese mundo figurado y se crea, de este modo, un sitio en el cual los actores sociales, en este caso los futuros formadores bilingües, tendrán la posibilidad de *figurarse* (identificarse o reconocerse) como formadores bilingües críticos y políticamente comprometidos. Así que Luis Urrieta y Daniel Heiman diseñaron el mundo figurado del espacio del curso

como clave en la preparación de los futuros formadores bilingües, es decir, que en el curso fuesen preparados para las facetas lingüísticas, traductológicas, curriculares, filosóficas y políticas del campo de la educación bilingüe en el contexto controversial y tenso estadounidense. Al fungir, respectivamente, como profesor titular y como asistente encargado de proveer retroalimentación de las tareas, los proyectos y otras preocupaciones de los futuros formadores bilingües, se llevó a cabo también investigación empírica por medio de la recolección de datos, los cuales incluyeron notas de campo, las asignaturas y entrevistas a los alumnos sobre sus experiencias en el curso.

Para ayudar a los futuros formadores bilingües a contextualizar el contenido de la clase hicieron lo siguiente:

1. Tuvieron que buscar por su cuenta una escuela, un centro comunitario o entidad pública donde tenían que dedicar quince horas a observar, colaborar con alumnos y familias bilingües y a entrevistar a un maestro bilingüe. Al final del semestre se les pidió que escribieran una reflexión que vinculara su práctica con los enfoques teóricos del curso.
2. Escribieron una autobiografía sobre sus experiencias y los procesos en su escolarización, específicamente enfocada en la influencia de sus familias, los tipos de pedagogía que recibieron y los desafíos, éxitos y/o privilegios que experimentaron en la escuela.
3. Se hizo una caminata en un barrio en la parte este de la ciudad, la cual había sido históricamente segregada para hispanos pero que estaba experimentando una transformación rápida debido a un proceso de aburguesamiento (gentrificación) que estaba inflando los impuestos de las propiedades debido a la llegada de *hipsters* y otra gente de la clase dominante. El propósito de la caminata fue que los futuros formadores bilingües se dieran cuenta de los estragos de dicho aburguesamiento y al mismo

tiempo que visitaran lugares como una despensa comunal, una iglesia católica, un negocio informal de un anciano quien vendía pan desde su casa, sitios históricos locales, especialmente de memoria comunitaria, así como un centro recreativo, para mostrarles a los alumnos las *riquezas comunitarias y fondos de conocimiento* presentes en el barrio. Los futuros formadores bilingües escribieron sobre la caminata y reflexionaron sobre el porqué como futuros formadores bilingües es importante recorrer y conocer el barrio, los recursos culturales y los fondos de conocimiento donde se desenvolverán como maestros bilingües.

Además de las actividades señaladas, desde el inicio la orientación del curso se planteó como una formación diferente enfocada en la necesidades de preparación para maestros bilingües de la siguiente manera, según el profesor titular: *La realidad de ser un (a) maestro (a) bilingüe es diferente que la de ser mainstream (monolingüe inglés). (Como formadores bilingües) Tienen que abogar por las familias, hablar con los directores, buscar recursos para sus salones. Hay un cierto estigma de ser un (a) maestro (a) bilingüe y a veces son mal vistos por las demás personas. Las necesidades de los estudiantes (bilingües) son diferentes y entonces la preparación (para futuros formadores bilingües) debe ser diferente también* (notas de campo, 9/9/14). Es notable que con esta declaración de otredad y de abogacía para muchos de los alumnos fue la primera vez que se les exigió que reflexionaran sobre la realidad de ser un maestro bilingüe estadounidense. El docente titular inició por medio de su declaración un proceso de reflexión para explorar la complejidad de ser un formador bilingüe y este tema resultó ser un *tema generativo* (Freire, 1997) durante el periodo del semestre, el cual llegó a guiar a los futuros formadores bilingües a hacer conexiones entre la teoría y la práctica que estaban llevando a cabo en sus trabajos de campo.

Hacia el final del semestre les enseñamos también a los futuros formadores el documental *Precious Knowledge* que documenta un programa de estudios étnicos que utilizaba la pedagogía crítica como método de enseñanza en una preparatoria pública en el estado de Arizona. El programa fue atacado en el 2011 por gobernantes republicanos conservadores que lo consideraron demasiado radical y supuestamente antiestadounidense, a pesar de que demostró ser el impulso para mejorar el desempeño académico de los estudiantes de minoría. Antes de ver el documental, los futuros formadores bilingües habían leído también algunos capítulos de *Pedagogía del oprimido* de Paulo Freire e hicieron conexiones inmediatas entre el documental, Freire, sus trabajos de campo y su experiencia en el curso.

Durante el diálogo que llevamos a cabo después del documental, una futura formadora bilingüe se refirió, por ejemplo, a una conversación que tuvo con un padre de familia en el centro comunitario donde estaba haciendo tutorías para estudiantes bilingües latinos, identificando cómo el sistema bancario y deshumanizador engañaba a dichos padres para que pensarán que los resultados en los exámenes estatales (STAAR, por sus siglas en inglés) eran lo más importante para determinar el éxito en la escuela. Así, sucesivamente, los futuros formadores, ahora aplicando el pensamiento crítico, continuaron reflexionando, cuestionando y gestionando sus futuras proyecciones como formadores bilingües. Sus experiencias comunitarias fueron el impulso para que se dieran cuenta de que la complejidad de la educación bilingüe exigía una postura activista que enfatizaba dichas competencias académicas, pero también los aspectos políticos e históricos de la educación bilingüe en el contexto estadounidense.

El mundo figurado que construimos durante el transcurso del semestre reveló que los futuros formadores bilingües, como Freire (1997) hacía hincapié, desarrollaron un sentido más profundo de su humanidad en su búsqueda de entender más a fondo las facetas múltiples que hace que la educación bilingüe sea un campo tan complejo desde una

perspectiva teórica, práctica e histórica. A la vez, con el curso *Influencias socio-culturales en el aprendizaje*, con un enfoque intencional de usar el español, integramos la pedagogía crítica y fomentamos un mundo figurado, reflejando las posibilidades de forjar una educación bilingüe crítica en la formación de los futuros formadores bilingües.

En conclusión, la integración de la pedagogía crítica en el campo de la preparación de futuros formadores bilingües en EEUU revela que nuestro trabajo en el curso "Influencias socio-culturales en el aprendizaje" fomentó las tres características de una educación bilingüe crítica y agregó el cuarto pilar, impulsó la creación de un mundo figurado y, al mismo tiempo, se llevó a cabo en español. La vinculación de la pedagogía crítica, el mundo figurado y la enseñanza en español son los cimientos de una "educación bilingüe crítica en la formación de formadores en la educación."

## CRÍTICA

A medida que la educación bilingüe experimenta un nuevo *boom* después de casi dos décadas de ataques políticos, de legislación que prohibió e invisibilizó la educación bilingüe en ambos niveles, federales y estatales, y de nuevas medidas de austeridad económica, es necesario también resaltar las críticas usualmente dirigidas hacia estos programas educativos en EEUU. Una de ellas es precisamente que los formadores bilingües no son realmente bilingües al tener muchas deficiencias en el español académico debido a su formación educativa general casi completamente en inglés, al igual que los desafíos que representan el translenguajeo y el bilingüismo simultáneo *de barrio* al purismo lingüístico de muchos norteamericanos de orientación derechista y de clases media y alta. Estas críticas señalan que lejos de enseñar dos idiomas a un alto nivel de fluidez, los programas de educación bilingüe estadounidenses son deficientes y no se enseña ningún idioma a un buen nivel. Otra crítica de orientación política es que la enseñanza en dos idiomas

no es necesaria ya que el idioma oficial es el inglés, un idioma con alto capital lingüístico a nivel global. Además, alegan que la educación no debe de tener ninguna orientación política y que debe de fomentar el patriotismo y no la rebeldía de grupos minoritarios, algo de lo que frecuentemente se le acusa a la educación bilingüe crítica, ya que la mayoría de formadores bilingües pertenecen a pequeños grupos étnico-raciales, frecuentemente de familias de clase trabajadora.

Ante estas críticas, generalmente ya difundidas como discurso nacionalista, y la creciente paradoja del rápido crecimiento de programas bilingües de doble inmersión, debido a los intereses del grupo dominante de orientación liberal de que sus hijos sean bilingües, hay una urgente necesidad de preparar más futuros formadores bilingües con programas curriculares de educación bilingüe crítica en español. Esto es importante y necesario no solo para satisfacer dicho crecimiento, sino para prevenir el aburguesamiento de un programa originalmente diseñado como proyecto de justicia social y derechos lingüísticos para mejorar la educación de los estudiantes bilingües emergentes latinos y no para empoderar aún más a los grupos dominantes de la sociedad con propósitos económicos neoliberales del multilingüismo como capital humano.

Los retos del contexto estadounidense ante la complejidad de la educación bilingüe exigen que *hagamos más*. Cervantes-Soon (2017) hace hincapié en que el amor radical requiere una orientación explícita de la pedagogía crítica en donde los alumnos pueden hablar de una manera abierta y profunda sobre los asuntos que les preocupan y las estructuras sociales y dimensiones del poder que los oprimen (165). Aunque es una postura apta es necesario extender esa *orientación explícita de la pedagogía crítica* al usar el español como plataforma para dialogar sobre los asuntos que les preocupan y las estructuras sociales y dimensiones del poder que los oprimen como futuros formadores bilingües críticos.

Por lo tanto, nosotros, en tanto formadores de los futuros formadores bilingües, tenemos también la responsabilidad ética de ir más allá

de una preparación técnica en español, la cual se enfoca en las mejores prácticas (*best practices*) determinadas por los expertos y hacia una preparación bilingüe crítica en la que se prioricen temas generativos basada en una historia conflictiva y una actualidad compleja de la educación bilingüe. Al integrar el español como un vehículo crítico, en la clase "Influencias socio-culturales en el aprendizaje", es decir, como una herramienta para comprometerse con los futuros formadores bilingües sobre tales complejidades mediante un trabajo de campo y la creación de los mundos figurados, los futuros formadores bilingües experimentaron una transformación de sus identidades, perspectivas y creencias.

## PROSPECTIVA

Debido al aburguesamiento y a los procesos neoliberales que están impactando el campo de la educación bilingüe estadounidense (Cervantes-Soon *et al.*, 2017; Palmer *et al.*, 2017; Valdéz *et al.*, 2016), vemos la necesidad de ir más allá de documentar las inequidades que dichos procesos están desencadenando, para incluir cuáles son las posibles manifestaciones para resistir la mercantilización de la educación bilingüe a través de una pedagogía crítica de *amor, imaginación y furia* (De Lissovoy, 2015). La educación bilingüe crítica en la formación de los futuros formadores bilingües que proponemos y documentamos en esa entrada, provee un ejemplo empírico de los procesos generativos que emergieron cuando se centró el cuarto pilar de la educación bilingüe sobre el desarrollo de la conciencia crítica (Cervantes-Soon *et al.*, 2017), es decir, que promovimos un espacio transformador mediante un mundo figurado *en español*.

Desde una perspectiva metodológica, habrá una necesidad de seguir a los futuros formadores bilingües a medida que avanzan en su programa de formación docente, para poder documentar a largo plazo cómo las experiencias en la clase "Influencias socio-culturales en el aprendizaje" en español se manifiestan en el componente de práctica en

dicho programa y luego en sus propias aulas como maestros bilingües. Con la reciente restauración de la educación bilingüe por votantes, California fue, en 2016, el Estado con los índices más altos de alumnos que no hablan inglés como primera lengua; no cabe duda de que el *boom* continuará y *exigirá más* de los futuros formadores bilingües que estarán encargados de conceptualizar, entender y anticipar las complejidades de la educación bilingüe para poder llevar a cabo una educación bilingüe crítica con sus alumnos, familias y comunidades. Solo se puede especular si estos programas que proponemos de educación bilingüe crítica para la formación curricular se propagarán o se convertirán en el blanco de nuevos ataques políticos conservadores en el futuro. ¿Si una universidad de élite como lo es la universidad de Texas en Austin sigue formando docentes bilingües de esta manera crítica, incorporado el cuarto pilar, se le unirán otras instituciones de similar prestigio? El aburguesamiento de la educación bilingüe parece indicar que el cuarto pilar les es incómodo a las clases dominantes de angloparlantes que se interesan principalmente en que sus hijos adquieran el español y no orientaciones de índole crítica. Si esto es cierto, y hay necesidad de indagar más en esta aseveración por medio de investigación empírica, entonces será una lucha continuar con esta labor en la formación de formadores bilingües, pero en sí es una lucha que vale la pena.

## BIBLIOGRAFÍA

- BOURDIEU, Pierre y Jean-Claude Passeron. *Reproduction in education*. Lily Wong Fillmore, "When Losing a Second Language Means Losing the First." *Early Childhood Research Quarterly* 6(3): 323-346. Sage, Londres, 1977.
- CERVANTES-SOON, Claudia. *Juárez girls rising: Transformative education in times of dystopia*. Minnesota University of Minnesota Press, Minneapolis, 2017.

- CERVANTES-SOON, Claudia, *et al.*, “Combating inequalities in two-way language immersion programs: toward critical consciousness in bilingual education spaces”, *Review of Research in Education*. Núm. 41, 2017, 403-427.
- DE LISSOVOY, Noah. *Education and emancipation in the neoliberal Era: Being, teaching, and power*. Palgrave Macmillan, Nueva York, 2015.
- FILLMORE, Lily Wong. “When losing a second language means losing the first”, *Early Childhood Research Quarterly*. Vol. 6, núm. 3, 323-346.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogy of the oppressed*. Trad. del portugués de M. B. Ramos, Continuum, Nueva York, 1997.
- GUSTAFSON, Bret. *New languages of the State: Indigenous resurgence and the politics of knowledge in Bolivia*. Duke University Press, Durham, NC, 2009.
- HOLLAND, Dorothy *et al.* *Identity and agency in cultural worlds*. Cambridge. Harvard University Press, Massachusetts, 1998.
- PIMENTEL, Charise, *et al.* “The dual language dualism: ¿Quiénes ganan?”, *Texas Association for Bilingual Education Journal*. Núm. 10, San Antonio, Texas, 2008, 200-223.
- RUIZ, Richard. “Orientations in language planning”, *NABE Journal*. Núm. 7, 1984, 15-34.
- SKUTNABB-KANGAS, Tove. *Linguistic genocide in education or worldwide diversity and human rights?* Lawrence Earlbaum Associates, Mahwah, NJ, 2000.
- VALDEZ, Verónica E., Juan A. Freire y Garrett M. Delavan. “The gentrification of dual language”, *Urban Review*. Vol. 48, 2016, 601-627.

## LECTURAS RECOMENDADAS

- BARBIAN, Elizabeth, Grace Cornell Gonzáles y Pilar Mejía. *Rethinking bilingual education: welcoming home languages in our classrooms*. Rethinking Schools, Milwaukee, Wisconsin, 2017.
- FALTIS, Christian y Howard L. Smith. “Bilingualism as the Multilingual Turn: Language-as-Resource”, *Bilingual Review/Revista Bilingüe*. Núm. 33, 2016, 124-137.

- FLORES, Nelson. "A tale of two visions: Hegemonic whiteness and bilingual education", *Educational Policy*. Núm. 30, 2016, 13-38.
- MARTINEZ, Ramón A. "Dual language education and the erasure of Chicanx, Latinx, and Indigenous Mexican children: A call to re-imagine (and imagine beyond) bilingualism", *Texas Education Review*. Núm. 9, 2017, 81-92.
- PALMER, Deborah y Ramón A., Martínez. "Teacher agency in bilingual spaces: A fresh look at preparing teachers to educate Latina/o bilingual children", *Review of Research in Education*. Núm. 37, 2013, 269-297.
- URRIETA, Luis. *Working from within: Chicana and Chicano activist educators in whitestream schools*. University of Arizona Press, Tucson, Arizona, 2010.
- VALENZUELA, Angela. *Subtractive Schooling: U.S.-Mexican youth and the politics of caring*. SUNY Press, Albany, Nueva York, 1999.



# ERROR<sup>1</sup>

IWONA KASPERSKA

EL ERROR EN TRADUCCIÓN es una cuestión fundamental en la evaluación de traducciones. El error puede tener carácter formal o estar relacionado con el contenido del texto original. Ambos tipos se cometen por falta de conocimientos lingüísticos y/o culturales, mal uso de la lengua de llegada o inadvertencia. Dicho de otro modo, los errores pueden aparecer cuando el traductor interpreta de manera errónea el texto original, redacta incorrectamente el texto meta, desconoce los objetivos de su traducción y las reglas de traducción en general (cf. Delisle, 1993; Hejwowski, 2004).

No todos los errores son de igual peso y procedencia, por lo cual varios teóricos de la traducción (véanse Gouadec, 1989; Delisle, 1993; Pisarska y Tomasziewicz, 1995; Nord, 1996; Delisle *et al.*, 1999; Hejwowski, 2004, entre otros) proponen clasificar los errores reflexionando sobre su origen y sus repercusiones en la recepción del texto meta. Muchos sacan conclusiones teóricas acerca de las competencias lingüística, cultural, pragmática o traductora (porque los errores indican deficiencias en estas competencias) mientras otros, que también son prácticos-enseñantes de traducción, sugieren unos sistemas de puntuación para evaluar las traducciones hechas por los estudiantes de Traducción.

Aparte de la formación de traductores, la cuestión del error se desvela casi automáticamente en el proceso de evaluación de traducciones en los contextos profesionales, a saber: las agencias de traducción, las

---

1 Véase además ◀ Competencia intercultural ◀ Evaluación ◀ Formación de traductores literarios

editoriales que publican traducciones y las empresas que traducen documentación interna, para citar las situaciones más comunes. Asimismo, la investigación en Traductología conlleva el recurso al concepto del error en los estudios contrastivos de textos originales con sus respectivas traducciones. Los estudios contrastivos, que a menudo abarcan el examen de las técnicas y estrategias de traducción aplicadas, tienen en cuenta los errores de traducción y de lengua cometidos en el/ los texto/s meta. Indagan también sus causas y las consecuencias que pueden tener para la legislación, el funcionamiento de una empresa, la comunicación intercultural o la recepción de un texto artístico.

La cuestión que nos ocupa puede ser contemplada desde el punto de vista de los binomios, por ejemplo:

1. Los errores universales, es decir, los que se observan en todas las traducciones, independientemente de las lenguas implicadas vs. los errores que son típicos para una pareja de lenguas (por ejemplo, inglés-español o francés-polaco). Tomemos en consideración la *pérdida*, el error de traducción que resulta de “un empobrecimiento semántico o estilístico más o menos significativo en el texto de llegada con relación al texto de origen, que se manifiesta a través de una reducción de los procedimientos enunciativos, retóricos o estilísticos, y puede afectar el tono general del texto traducido” (Delisle *et al.*, 1999: 273). Este error se considera universal porque puede producirse en cualquier tipo de traducción y no depende de la pareja de lenguas concreta. Sin embargo, el *falso amigo*, definido como “palabra de una lengua que se parece en su forma a una palabra de otra lengua, pero que tiene un significado o por lo menos una acepción diferente” (Delisle *et al.*, 1999: 251), depende directamente de la pareja de lenguas concreta. Por ejemplo, *facilities* (en inglés) – *\*facilidades en vez de instalaciones, servicios* en espa-

ñol (*idem*); o *mandat* ('giro' en francés) – \**mandat* ('multa' en polaco) en vez de *przekaz* (Tomaszkiewicz, 2004, 39).

2. Los errores de traducción vs. los errores de lengua. El error de traducción es el que “se produce en el texto de llegada y que se puede atribuir sea a la falta de conocimiento o la aplicación equivocada de los principios de traducción, las reglas de traducción o los procedimientos de traducción, sea a la interpretación errónea de algún segmento del texto origen, o bien a un error metodológico” (Delisle *et al.*, 1999: 246-247). Mientras tanto, el error de lengua es el que “se produce en el texto de llegada y que se puede atribuir a la falta de conocimiento de la lengua de llegada o su manejo” (*idem*). La distinción entre estos tipos de errores está basada en varias premisas, principalmente en la diferencia entre las competencias traductora y lingüística, que requieren distintos métodos de enseñanza, y en el grado de dificultad con la que se detectan dichos errores en el texto de llegada. Por ejemplo, la *hipertraducción* queda invisible a menos que se compare el texto meta con el texto origen, mientras el *uso impropio* es observable a nivel del texto de llegada, sin la necesidad de recurrir al texto original.

La cuestión del error en traducción puede analizarse también desde la perspectiva de un problema particular, por ejemplo:

1. ¿Cómo proceder en el caso de los errores que aparecen en el texto original mismo? Las posibles soluciones a este problema dependen del carácter o género del texto: los errores cometidos en textos informativos (guía turística o especificación de mercancía) deberían corregirse ya que son textos de uso práctico. El peso de errores cometidos, deliberadamente o no, aparecidos en textos artísticos, es ínfimo y no perjudica a nadie.

2. ¿Cómo prevenir los errores en textos especializados? Dado al hecho de que se trata de textos altamente pragmáticos –jurídicos, médicos, técnicos, comerciales, de manuales de uso, etc.–, los errores pragmáticos (Nord, 1996; Nord, 1997: 75) afectan a la recepción y pueden tener consecuencias nefastas. Por ejemplo, es de cabal importancia el eficiente funcionamiento de los textos de promoción comercial y de los manuales de uso, que deberían traducirse de acuerdo con sus funciones, a saber: apelativa (convencer a los usuarios que compren un producto) y referencial (explicar cómo se usa un producto), respectivamente. La prevención de errores es posible gracias a la multiplicación de fases del control de calidad de traducciones, es decir: la revisión del contenido y la corrección lingüística.

## HISTORIA

A partir de la Antigüedad, los prácticos de la traducción reflexionaban sobre la naturaleza de su trabajo, llegando a las conclusiones que serían elaboradas desde distintas ópticas en el siglo xx, en el que la Traductología empezó a ser considerada como una disciplina. En su *Arte poética* (26 a. de c.) Horacio recomienda: “No trates de verter [...] palabra por palabra”. En *Del mejor género de oradores* (46 a. de c.) Marco Tulio Cicerón declara haber traducido a Esquines y a Demóstenes “acomodando las palabras al genio de nuestra lengua [latina]” y no “palabra por palabra”. Posteriormente, en *Epístola a Pammaquio sobre la mejor forma de traducir* (c. 405), San Jerónimo aboga por traducir “según el sentido”, como lo hicieron muchos otros escritores, citados y venerados por él en la carta (López García, 1996). Estas sugerencias sobre cómo traducir de manera *correcta*, con la especificación de técnicas y ejemplos concretos, nos llegan de los tiempos muy remotos y de parte de los prácticos de traducción, sin perder ni un ápice de su validez en la actualidad.

Los métodos utilizados por los traductores mencionados fueron retomados a lo largo de la historia de la traducción en forma de binomios que describían las principales estrategias (métodos, modos) de traducir, haciendo hincapié en la lengua/texto/cultura de partida (traducción literal) o la lengua/texto/cultura de llegada (traducción libre), por ejemplo, por Juan Luis Vives (1532, versiones vs. interpretaciones) o por Friedrich Schleiermacher (1813, imitación vs. paráfrasis). El “mártir” de los traductores, Étienne Dolet (1540), optaba por la “stratégie du moyen terme”, pero su aportación más importante son los cinco principios de “bien traduire”, entre los cuales se encuentran: 1) comprender “el sentido y la manera del autor” que se traduce, es decir sus ideas y su estilo; 2) conocer perfectamente la lengua original; 3) no verter palabra por palabra; 4) abstenerse del uso de latinismos a favor del vocabulario francés, aunque todavía (en el siglo XVI) bastante pobre; y 5) conocer las normas oratorias de la lengua meta (Dolet, 1540, en línea). Teniendo en cuenta la situación de la lengua francesa de la época, los principios propuestos hace quinientos años por Dolet siguen vigentes hasta la fecha, solo con ciertas reservas.

En el siglo XX, la reflexión acerca de las estrategias de traducción es notable en el concepto de la *equivalencia dinámica*, formulado por Eugene Nida. El lingüista acuña dicho término en los años sesenta del siglo XX para nombrar la única estrategia legítima para traducir la Biblia, siendo él mismo especialista en la traducción de la misma y miembro de la Sociedad Bíblica Americana. Según Nida, la equivalencia dinámica (llamada también funcional), a diferencia de la equivalencia formal, consiste en llevar a cabo una traducción que permita a los receptores de distintas culturas entender el mensaje, de Dios en este caso, de la misma manera o de manera semejante. La transferencia del espíritu del texto puede significar, por ejemplo, el recurso a la ampliación para explicitar o desambiguar ciertos contenidos, y/o los cambios en el orden lingüístico para aclarar la secuencia de acontecimientos (Moya, 2007: 55). Por ejemplo, el versículo “no sepa tu mano izquierda

lo que hace tu derecha” (Mat 6, 3) Nida y Charles R. Taber proponen traducirlo como “no lo sepa tu mejor amigo”; y “no juzguéis, y no seréis juzgados” (Mat 7, 1) como “no juzguéis a nadie para que Dios no os juzgue a vosotros” (Moya, 2007: 54). Para lograr el objetivo básico que es el de transmitir la palabra de Dios, hay que recurrir a la estrategia de equivalencia dinámica, interpretando el texto original y considerando el contexto cultural meta, lo cual implica la posibilidad de traducir el mismo texto de varias formas. El traductor apegado a lo formal (el que busca la equivalencia formal) corre el riesgo de darle al texto una interpretación errónea.

La reflexión sobre el error y la corrección está relacionada con la didáctica de lenguas extranjeras y la traducción como método de su enseñanza. En las décadas de los años sesenta y setenta del siglo xx aparecieron las llamadas *estilísticas comparadas*, iniciadas por la *Stylistique comparée du français et de l'anglais* (1958), de Jean-Paul Vinay y Jean Darbelnet, y seguidas por *Stylistique comparée du français et de l'allemand* de Alfred Malblanc (1966), *Du français à l'hébreu: la méthode du thème et stylistique comparée* (1978) de S. Avisar, *Traité de stylistique comparée: analyse comparative de l'italien et du français* (1979) de Pierre Scavée y Pietro Intravaia, y *Grammaire contrastive franco-polonaise* (1979) de Stanisław Gniadek, por citar nada más unos cuantos ejemplos. Este enfoque lingüístico ha marcado de manera significativa la enseñanza de teoría y práctica de la traducción: la comparación detallada de dos lenguas para establecer equivalencias se sigue usando en la formación de traductores profesionales, contexto en el que Vinay y Darbelnet (1966: 21, 25) veían su utilidad. Esta óptica contrastiva se basa en la supuesta equivalencia entre lenguas, por lo cual se supone que la traducción correcta es la que respeta dicha equivalencia. Curiosamente, la estilística comparada deja de lado el problema del error, como si el atenerse a las siete técnicas de traducción que proponen Vinay y Darbelnet (y cuyo conocimiento de ninguna forma es suficiente para traducir) garantizara una traducción correcta.

Hacia el final de los años setenta surge la *teoría del escopo* con la propuesta de hacer más hincapié en el texto meta. De esta forma, el texto original deja de ser el punto de partida para establecer la función del texto meta en la cultura de llegada y se supone que ya no puede constituir la base para la evaluación y la corrección de errores. Para los funcionalistas alemanes (Katharina Reiss, Hans J. Vermeer, Christiane Nord) es el texto meta el que adquiere su propia identidad y cuya *función* es susceptible de cambiar de acuerdo con las expectativas del cliente. La petición de este puede requerir, por ejemplo, una traducción filológica, una traducción palabra por palabra o una adaptación. Nord (1997: 30) recalca que el escopo debería negociarse entre el traductor y el cliente quien, normalmente, tiene tan solo una idea muy vaga, o incluso incorrecta, sobre la traducción y sus principios, métodos y estrategias, que son la responsabilidad del traductor. En suma, si adoptamos el enfoque funcionalista, la evaluación y la corrección de errores debe realizarse conforme a la función del texto meta, deseada por el cliente.

Los *estudios descriptivos* de la traducción, representados por el Eje Tel Aviv-Lovaina, surgen a finales de los años setenta y se desarrollan durante las siguientes dos décadas en los centros de investigación en Bélgica (André Lefevere), Holanda (Theo Hermans, José Lambert), Inglaterra (Mary Snell-Hornby, Susan Bassnett, James Holmes) e Israel (Itamat Even-Zohar y Gideon Toury). Sus enfoques más llamativos, a saber, la llamada Escuela de la Manipulación y la Teoría de Polisistemas, lanzan un nuevo encuadre para las investigaciones traductológicas, centrándose en la descripción del proceso de traducción, su producto y la función que este ejerce en la cultura meta. Las premisas para adoptar estas tres perspectivas se encuentran, según los investigadores, en los factores extratextuales, que pueden ser de orden cultural, político, económico y social, no solamente lingüístico y literario. Lo son también los factores textuales, como la lengua, el discurso, la poética y el contenido ideológico. Ambos tipos de factores se convierten en *restricciones* (Lefe-

vere, 1992: 15) que afectan a la traducción, entendida como proceso y producto. Toury enfatiza las normas existentes en la cultura meta, las que él mismo bautiza con el término de *aceptabilidad* (2004: 98). Entre ellas, el traductólogo distingue las normas preliminares que tienen carácter extratextual y las normas operacionales, relacionadas con el texto (Toury, 2004: 100-101). En cuanto a la evaluación y, por consiguiente, el error, los investigadores del enfoque *descriptivo* rechazan cualquier evaluación de traducciones: en vez de evaluarlas proponen describirlas.

La *teoría feminista* y la *teoría poscolonial* como los enfoques que resaltan, entre otros, el uso ideológico de lengua en la escritura original y, por consiguiente, en la traducción. En los géneros practicados, los discursos usados y las formas lingüísticas propuestas, los/las autores/as feministas y poscoloniales manifiestan su actitud de desacuerdo con las formas y estilos convencionales, dominantes, masculinos, los del centro. Desafían la norma lingüística para minar el orden establecido por la corriente principal. Se dan cuenta del poder de la palabra. Desde la perspectiva feminista, Susanne de Lotbinière-Harwood (1991: 12) percibe el acto de traducir como la toma de palabra, el espacio del poder en el que las feministas pueden invertir. Por eso, las traductoras deconstruyen las palabras, crean neologismos, usan el vocabulario existente en nuevos contextos o se sirven de marcas tipográficas para “hablar en femenino”, lo que se nota en los siguientes ejemplos: *lovhers* (el neologismo creado por Barbara Godard en su traducción de la novela *Aman-tes* de Nicole Brossard), *herstory*, *outsid(h-)-ers*, *ellogiquement*, *il-logique* (ejemplos de De Lotbinière-Harwood), *scribelle* como el femenino de “scribe”, *ma continent* (ejemplos de Nicole Brossard). De Lotbinière-Harwood recalca el papel de la traductora de textos feministas cuyo “acto de presencia” en el texto meta se manifiesta en el uso de estrategias que no coinciden con las de la autora. Dados estos procedimientos experimentales, ¿acaso no es erróneo seguir usando el término de *error* en su acepción convencional?

Los autores poscoloniales se sirven de las estrategias lingüísticas parecidas. Con el objetivo de minar el *mainstream*, desde la periferia transgreden la lengua del excolonizador, la de la (ex) metrópoli, que les fue impuesta. El escritor Salman Rushdie dice que los autores de la India no usan la lengua inglesa de la misma manera que los británicos, sino que la “rehacen” para lograr sus propósitos (Rushdie, 1992: 17). Lo evidencia, por ejemplo, la hibridez de la escritura de Homi K. Bhabha. Tomasz Dobrogoszcz, el traductor de su *opus magnum*, *The Location of Culture* (1994) al polaco (2010), dedica tres páginas a la explicación de su estrategia de traducción, que igualmente que el texto original es un híbrido de estrategias. Gayatri Chakravorty Spivak, escritora, investigadora y traductora poscolonial, recuerda su propia reflexión acerca de la estrategia que debía adoptar al verter la poesía bengalí al inglés: ¿traducir, respetando la lengua de llegada literaria y usar el “plain English”? o ¿traducir, transgrediendo estos principios, centrarse en la parte retórica del original y traducir de manera más literal para facilitar el “acceso” a dicha lengua vernácula? (Spivak, 1993, 180-181). La autora no tiene la menor duda de que el acto de traducir es un ejercicio político. También cuando se traduce hacia las lenguas del Tercer Mundo porque para los términos acuñados en el contexto occidental/imperial es necesario encontrar equivalentes, cuestión que ilustra el estatus de la lengua a la que se traduce (Spivak, 1993: 190). Para mostrar hasta qué punto se realiza la figura del/de la traductor/a merece la pena mencionar las competencias de la traductora de la literatura del Tercer Mundo que, según Spivak, deben ser más amplias: se trata de poseer una sensibilidad que permita discernir entre la agencia y la subalternidad (Spivak, 1993: 189). En resumen, tanto la teoría poscolonial como la teoría feminista ensalzan el papel del/de la traductor/a-agente en el proceso de traducción. De lo aquí expuesto podemos concluir que la libertad de (re)creación y el compromiso que deben caracterizar al/a la traductor/a relativizan el concepto/término de error.

Para concluir, citemos a Dybiec-Gajer (2013: 118), quien subraya que la definición y la tipología de errores dependen del enfoque traduc-

tológico. Este, a su vez, se basa en lo que sus seguidores consideran como el elemento más importante: el texto original, el texto meta, el mensaje, el encargo (las expectativas) del cliente o, incluso, la figura del/de la traductor/a. El error, sus tipologías y el control de calidad, en realidad, son los problemas de la formación de traductores y la producción institucionalizada de traducciones. Al respecto, también la investigación científica permitió un estudio más sistemático y metódico del alcance del error y sus implicaciones. Al observar las nuevas tendencias en la Traductología y la práctica de la traducción, podemos llegar a la conclusión de que va restando la importancia al error, entendido de manera convencional.

## ENFOQUES O EJES

Las propuestas de clasificación de errores se deben al enfoque representado al respecto. El enfoque lingüístico (Delisle, 1997; Delisle *et al.*, 1999; Tomasziewicz, 2004) refleja, por ejemplo, la óptica de “estilísticas comparadas” estrechamente relacionadas con la didáctica de lenguas extranjeras en la cual se confrontan dos lenguas: la materna y una lengua extranjera. En *Terminologie de la traduction/Translation Terminology/Terminología de la traducción/Terminologie der Übersetzung* (Delisle *et al.*, 1999), los autores de cuatro capítulos lingüísticos, cuyas lenguas de partida se manifiestan en el título mismo del libro, tienen en cuenta el aspecto didáctico. En la siguiente página presentamos la clasificación de errores incluida en el capítulo español.

La óptica de “lingüística comparada” se manifiesta en dos tipos de errores de lengua indicados, a saber: el dequeísmo (que es el uso de la preposición *de* entre un verbo o expresión verbal que enuncia un juicio y la oración subordinada introducida por *que*, por ejemplo \**Es difícil de que me olvide de esa mujer*, 237-238) y el leísmo (el uso de los pronombres *le/les* en casos en que se debe o puede usar *la/las* o *lo/los*, 259). Estos dos errores lingüísticos existen, dicho sea de paso, únicamente en

ERRORES DE TRADUCCIÓN		ERRORES DE LENGUA
adición	omisión	ambigüedad (no deliberada)
anglicismo	paráfrasis	barbarismo
contrasentido	pérdida	dequeísmo
falso amigo	sin sentido	leísmo
falso sentido	sobretraducción	repetición (abusiva)
hipertraducción	subtraducción	solecismo
interferencia	transcodificación	uso impropio
		zeugma

Adaptación española de la clasificación de errores hecha por Georges L. Bastin, Heberto Fernández, Édith LeBel y Rodney Williamson (Delisle *et al.*, 1999).

castellano. La óptica didáctica se nota, asimismo, en el capítulo que es la adaptación al inglés, donde encontramos tres tipos de errores que pueden producirse en las traducciones a este idioma, es decir galicismos, germanismos e hispanismos. Ahora bien, nos podemos preguntar si este repertorio de errores, calificado por los propios autores como el más útil en la enseñanza de traducción y centrado en la claridad y uniformidad, realmente sirve en la práctica pedagógica. Desde luego, aunque se busque prevenir los errores de todo tipo en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la traducción, la nomenclatura tan elaborada resulta inoperativa en la evaluación de traducciones. Los autores de la *Terminología de la traducción* recalcan, sin embargo, que “la terminología que un profesor emplea en el aula revela su manera de concebir la traducción y determina, hasta cierto punto, su práctica docente” (Delisle: 215). Dicho esto, se supone que los autores reservan a los docentes la adaptación de su terminología a la circunstancia pedagógica.

El enfoque funcionalista propone una clasificación hecha en función del tipo de problema (dificultad) de traducción a la que el traductor debe hacer frente en el proceso de traducción. Nord (1996; 1997: 75-76) distingue los siguientes tipos de errores según su importancia:

1. Errores pragmáticos: resultan de la aplicación de soluciones inadecuadas al tipo de traducción requerido en función del escopo del texto. Los problemas (errores) pragmáticos se pueden resolver fácilmente una vez determinado el objetivo (escopo) del texto meta. Se supone que los errores pragmáticos son imposibles de detectar sin un estudio contrastivo del texto meta con el texto original, siempre teniendo en cuenta el *translation brief* (los requisitos del cliente, especificados en el encargo). Por la misma razón el receptor no es capaz de ver estos errores en el texto meta y de ahí que estos sean los errores más graves.
2. Errores culturales: se deben a la decisión inadecuada respecto a la reproducción (exotización) o adaptación de manifestaciones culturales específicas que aparecen en el texto fuente. Los errores culturales pueden perjudicar el texto meta en el sentido de minar su funcionalidad en el contexto de llegada.
3. Errores lingüísticos: ocurren, sobre todo, en la traducción inversa (hacia la lengua materna), cuando el traductor se centra en la estructura de la lengua de partida, por ejemplo, el léxico o la sintaxis. Los errores lingüísticos se deben al insuficiente dominio de la lengua de partida o a la de llegada.
4. Errores textuales específicos: están relacionados con los problemas específicos del texto concreto y pueden evaluarse desde el punto de vista funcional o pragmático.

La importancia de los errores culturales y lingüísticos depende del grado en que afectan a la función del texto meta y su interpretación por parte del receptor. La clasificación presentada descansa en el *translation brief* (encargo de traducción), cuyo carácter impone la jerarquía de funciones (Nord, 1996).

Hejwowski (2004) representa el enfoque comunicativo-cognitivo y al comentar y ejemplificar una serie de errores indica primero los problemas estratégico-interpretativos que conllevan aquellos:

1. Traducción sintagmática (literal) como efecto de los límites temporales impuestos por el cliente, las insuficientes competencias lingüísticas en la lengua origen y culturales en la cultura origen, la idea de la superioridad de la traducción literal, el desconocimiento de los métodos en los traductores principiantes. Entre los errores que se cometen en esta situación, el investigador distingue los *equivalentes de diccionario inapropiados* (ej. *ironically* – \**irónicamente* (*paradójicamente*), error característico para los traductores principiantes), *falsos amigos* (ej. *eventually* – \**eventualmente* (*finalmente*)), *calcos* (ej. la reproducción de las estructuras del texto original como el orden de palabras), *construcción (uso) injustificada* (ej. el gentilicio polaco *Lichtensteinczycy* – aunque aparece en un diccionario de referencia, esta construcción es injustificada e inoperativa por lo difícil que resulta su pronunciación; error característico para los traductores más avanzados).
2. Interpretación errónea del texto de partida se debe a su lectura según las claves erróneas: *tiempo* (el marco temporal de la lengua de partida), *modalidad* (la ironía, la burla, el sarcasmo, el humor, los rasgos característicos del texto original que requieren un conocimiento muy avanzado de la lengua de partida), *lugar y escenario* (las asociaciones precipitadas, sobre todo en la traducción de literatura), lo cual lleva a la lectura global errónea.
3. Realización inadecuada de la traducción que se debe a la estimación incorrecta de los conocimientos del receptor del texto meta, hipotraducción (traducción no suficiente), errores en la lengua meta, los conocimientos generales y especializados deficientes en el traductor.
4. Errores de metatraducción que derivan del desconocimiento de las reglas de traducción: selección inadecuada del procedimiento de traducción, omisiones, adiciones, dos versiones, corrección ilegítima de errores que aparecen en el texto original, no corrección de errores que aparecen en el texto original, paratextos (explicaciones insuficientes o demasiado profundas).

En esta clasificación hecha en función de las ópticas específicas se puede observar, primero, el afán de presentar todos los errores posibles (Delisle *et al.*, 1999: 219-309); segundo, el intento de establecer una jerarquía de errores (Nord, 1996; Nord, 1997: 76-78) y, tercero, la propuesta de ver el problema desde las competencias comunicativa e interpretativa del traductor (Hejwowski, 2004: 124-149).

## USOS Y APLICACIONES

En el aula de traducción la corrección de errores ocupa un lugar muy importante y se supone que es ineludible. Por un lado, el estudiante necesita ser guiado y que se establezcan las reglas claras de evaluación de su trabajo, proceso que incluye también la corrección de errores. Por el otro, el profesor tiene que recurrir a un sistema de corrección de errores para poder detectar las deficiencias lingüístico-culturales del alumno y recomendarle ejercicios pertinentes para que mejore su performance. En nuestra experiencia docente, recurrimos al siguiente sistema de puntuación simplificado: cada trabajo vale 20 puntos que se reducen en función de los errores cometidos: -2 puntos por contrasentido, modificación del sentido, sin sentido, error de contenido (números, fechas, nombres propios, autores, etc.); -1 punto por errores de estilo grave u omisión; -0.5 punto por error de gramática, puntuación o captura. Se aplica también la puntuación positiva, es decir, se agregan 2-5 puntos por interesantes propuestas de traducción de los fragmentos especialmente difíciles, por soluciones amenas o formas lingüísticas ingeniosas.

Dicha puntuación es completada con una descripción mínima en el caso de errores más “tangibles”, es decir, fácilmente comprobables gracias a los diccionarios, gramáticas, fuentes temáticas; y más detalladas en el caso de los errores como el contrasentido o interpretaciones erróneas; por ejemplo: ¿en qué difiere el texto meta del texto origen y cómo esto afecta a la comprensión del texto meta? Para contrarrestar la

subjetividad que cada corrección implica no se penalizan los casos de ambigüedad o interpretación (en traducción de textos artísticos únicamente) sino que se indican para sensibilizar al alumno en cuanto a otra interpretación posible de un fragmento dado. En suma, preferimos la descripción a la proscricción y dejamos un margen de libertad al alumno, sobre todo cuando sabe justificar sus soluciones. No obstante, también imponemos ciertos límites (traducir en función del *translation brief*) con el objetivo pragmático de prepararlo para su futura profesión.

## CRÍTICA

El problema básico en la corrección de errores es la subjetividad del evaluador, especialmente en el aula, cuando el *translation brief* es artificialmente impuesto y solo intenta reflejar un encargo real. ¿Hasta qué punto hay que ser riguroso en evaluar/rechazar una traducción hecha sin que se respeten los requisitos del cliente ficticio? ¿Cuántos puntos hay que restar por el mismo error cometido varias veces? A estas dudas responderíamos que sí hay que ser extremadamente riguroso y rechazar toda traducción que no cumpla con los requisitos del cliente y restar los puntos cada vez que aparezca el mismo error. Sin embargo, existen discrepancias acerca de la estrategia de evaluar por medio de puntos. A nuestro parecer, los baremos propuestos tienen que ser operativos e incluir la puntuación positiva para premiar las soluciones acertadas e ingeniosas. A pesar de la falta de modelo, es decir, un sistema adecuado para todo tipo de traducción, se supone que la mejor solución es compaginar la puntuación con la retroalimentación en forma de descripción del problema y de ejercicios adicionales para mejorar la competencia traductora de estudiantes.

Por otro lado, el peso de errores también es bastante subjetivo. Por ejemplo, Delisle *et al.* definen el sinsentido como un “error de traducción que consiste en dar a un segmento del texto de origen un sentido erróneo que tiene como efecto introducir una formulación absurda en

el texto de llegada”, y agregan que dicho error “se debe a una mala interpretación o a un error metodológico y pone de manifiesto una falta de reflexión o un error de juicio por parte del traductor o del estudiante” (Delisle *et al.*, 1999: 235). El error en cuestión es considerado como el más grave. Mientras tanto, en lo que atañe a otros errores, se subraya que “desde el punto de vista de la información vertida, el contrasentido es un error de traducción más grave que el falso sentido, pero menos que el sinsentido” (Delisle *et al.*, 1999: 235). Sometimos esta jerarquía de errores a la discusión en el aula y resultó que ninguno de nuestros estudiantes compartió la opinión citada: para ellos el impacto del sinsentido era menos grave ya que ese tipo de error era fácilmente descifrable en la etapa de edición, a diferencia del falso sentido. Se comentó la gravedad de cada error en función del escopo de la traducción y se llegó a la conclusión de que era casi imposible discernir el impacto que podrían tener un contrasentido y un falso sentido mientras no se pudiera referir a un caso concreto. Opinamos algo parecido, por lo cual en el baremo presentado arriba restamos el mismo número de puntos por los tres errores, con la reservación de que hay que ver su impacto en casos concretos.

Gouadec recalca que en el contexto didáctico la corrección de errores se justifica únicamente cuando tiene propósitos pedagógicos y no puede constituir la evaluación al traductor (Gouadec, 1989: 37). Además, Gouadec (*idem*) y Wójcik (2010: 11) subrayan que el error no siempre es necesariamente negativo. Su relatividad se debe al hecho de que, por ejemplo, en el caso de textos literarios, el receptor no se fija en los errores sino en la trama y el contenido, haciendo caso omiso de la lengua y la estructura del libro (véanse los estudios de Enkvist, 1994, y Kasperska, 2013, sobre la lectura de novelas de Mario Vargas Llosa en traducción al inglés, el francés, el sueco y el polaco). La atención del lector no se centra en la búsqueda de errores que, aunque aparezcan en el texto, quedan prácticamente invisibles frente a la totalidad del texto. En los casos así, en vez de *errores* Bednarczyk (2010: 161) propone hablar de *desviaciones* del texto origen a nivel microtextual, ya que no hay

repercusión para la lectura global del texto meta. De lo dicho se desprende que el error “depende” del receptor y de su punto de vista. La perspectiva del lector (en general) resulta distinta de la del crítico o investigador que toma en consideración un/os texto/s escogido/s y los evalúa/investiga detalladamente. Lo que puede ser correcto o no para el crítico de traducción/literatura no lo es para el lector. Merece la pena subrayar que, a diferencia de este, el crítico o el investigador disponen de las competencias suficientes para efectuar una lectura contrastiva del texto origen y del texto meta.

## PROSPECTIVA

Sería difícil polemizar con los objetivos de los revisores y correctores de una empresa o agencia de traductores, quienes mejoran la calidad del texto meta antes de que llegue al cliente, pero en cuanto a los investigadores en Traductología se recomienda que recurran a la descripción de los problemas de traducción en vez de puntualizar los errores y criticar a los traductores por haberlos cometido (Bednarczyk, 2010: 159-160). Obviamente, esta tarea no es fácil y requiere un cambio de perspectiva, especialmente en los investigadores que se desempeñan también como críticos de literatura o traductores profesionales y les cuesta mucho trabajo describir de manera neutra un texto de llegada sin apropiarse del lugar del (segundo) traductor. Por más difícil que parezca poner en práctica esta sugerencia, la distancia y la neutralidad son las únicas soluciones que permiten guardar la objetividad.

La relatividad parece el único rasgo característico estable del error, visto tanto desde la perspectiva diacrónica (por ejemplo, la evolución del concepto de la norma en la traducción de los nombres propios) como sincrónica (distintos enfoques traductológicos y géneros textuales). La lectura de las traducciones publicadas tan solo hace unos cincuenta años evidencia los cambios de la(s) lengua(s) y de la(s) norma(s): la aparición del nuevo vocabulario que se debe al desarrollo de la tecnología,

nuevos descubrimientos en varias disciplinas, préstamos interlingüísticos, etc. Como se trata de los procesos que reflejan la evolución de la sociedad, sin duda alguna podemos esperar sucesivos cambios de la(s) norma(s), el crecimiento de la traducción automática, la multiplicación de los objetivos de traducción en el futuro y, al mismo tiempo, un paulatino cambio de óptica frente al error.

En la actualidad, muchas traducciones, especialmente las que funcionan en internet, a saber: las traducciones de películas y series televisivas o las traducciones de la letra de canciones, son efectuadas por traductores aficionados. Evidentemente, en este tipo de traducción, que se inscribe en la llamada *traducción colaborativa* o *comunitaria*, se trata de la diversión y de la participación. El objetivo de esta actividad es facilitar la comprensión de los diálogos filmicos o las canciones originales a las personas interesadas en los textos de cultura popular. El cliente que, dicho sea de paso, también es *comunitario* y colectivo resulta menos exigente en cuanto al nivel de los textos meta. En estas traducciones muy a menudo es visible la competencia lingüística básica y la falta de competencia cultural, sin mencionar la traductora. No obstante, el interés por este tipo de traducción está creciendo porque el traductor es al mismo tiempo el consumidor de la producción traductora. Cronin recalca que este modelo de traducción está orientado al consumidor y como este es también productor se podría hablar del *prosumidor* (Cronin, 2013: 100). En la traducción comunitaria, la alta calidad del producto no constituye ninguna prioridad. Las bajas expectativas de parte de los consumidores frente a esta producción textual están relacionadas con los cambios de la norma en lectura y escritura, lo cual, al final y al cabo, afectará también a las normas en traducción (Cronin, 2013: 101).

## BIBLIOGRAFÍA

BEDNARCZYK, Anna. "Mikroodstępstwa i ich konsekwencje: *Одеськіє рассказы* Izzaka Babla i *Opowiadania odeskie* Jerzego Pomianows-

- kiego”, Piotr Fast y Alina Świeściak (eds.). *Błąd (i jego konsekwencje) w przekładzie*. Śląsk y Częstochowa, Wydawnictwo WSL, Katowice, 2010, 157-172.
- CRONIN, Michael. *Translation in the digital age*. Routledge, Londres y Nueva York, 2013.
- DELISLE, Jean. *La traduction raisonnée: manuel d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français*. Presses de l'Université d'Ottawa, Ottawa, 1993.
- DELISLE, Jean, Hannelore Lee-Jahnke y Monique C. Cormier (eds.). *Terminologie de la traduction/Translation Terminology/Terminología de la traducción/Terminologie der Übersetzung*. La versión española fue elaborada por Georges L. Bastin, Heberto Fernández, Édith LeBel y Rodney Williamson), John Benjamins, Ámsterdam y Filadelfia, 1999.
- DOLET, Estienne. *La maniere de bien traduire d'une langue en aultre, 1540*. The Project Gutenberg, disponible en: <http://gutenberg.polytechnic.edu.na/1/9/4/8/19483/19483-8.txt>, 9.08.2017.
- DYBIEC-GAJER, Joanna. *Zmierzyć przekład? Z metodologii oceniania w dydaktyce przekładu pisemnego*. Universitas, Cracovia, 2013.
- ENKVIST, Inger. “¿Qué rasgos caracterizan una buena traducción literaria? Reflexiones basadas en traducciones de Vargas Llosa al inglés, al francés y al sueco”, Salvador Montesa Peydró y Antonio Garrido Moraga (eds.). *Actas del Segundo Congreso Nacional de ASELE. Español para extranjeros: Didáctica e investigación*. Universidad de Málaga, ASELE, Málaga, 1990, 395-403.
- GOUADEC, Daniel. “Comprendre, évaluer, prévenir. Pratiques, enseignement et recherche face à l'erreur et à la faute en traduction”, Robert Larose, *TTT. Traduction, terminologie, rédaction: Études sur le texte et ses transformations*. Vol. 2, núm. 2, 1989, 35-54.
- HEJWOWSKI, Krzysztof. *Kognitywno-komunikacyjna teoria przekładu*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Varsovia, 2004.
- KASPERSKA, Iwona. “Ideologia w przekładzie: przypadki mikrointerpretacji w powieści *Raj tuż za rogiem* Maria Vargasa Llosy”, Magda Potok y Judyta

- Wachowska (eds.). *Mario Vargas Llosa - w kręgu twórczości*. Wydawnictwo Naukowe UAM, 2013, Poznan, 175-201.
- LEFEVERE, André. *Translation, rewriting, and the manipulation of literary fame*. Routledge, Londres y Nueva York, 1992.
- LÓPEZ-GARCÍA, Dámaso (ed.). *Teorías de la traducción*. Trad. de A. Agud et al, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca, 1996.
- LOTBINIÈRE-HARWOOD, Susanne de. *Re-belle et infidèle. La traduction comme pratique de réécriture au féminin*. Les Éditions du Remue-Ménage, Montréal, 1991.
- MOYA, Virgilio. *La selva de la traducción*. Cátedra, Madrid, 2007.
- NORD, Christiane. "El error en la traducción: categorías y evaluación", Amparo Hurtado Albir (ed.). *Estudis sobre la traducció*. Publicacions de la Universitat Jaume I, Castellón 1996, 91-108.
- . *Translating as a purposeful activity*. St Jerome Publishing, Manchester, 1997, 73-78.
- PISARSKA, Alicja y Teresa Tomaszewicz. *Współczesne tendencje przekładoznawcze*. Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznan, 1995.
- RUSHDIE, Salman. "Imaginary Homelands", *Imaginary homelands. Essays and criticism 1981-1991*. Granta Books and Penguin Books, Londres, 1992, 9-21.
- SPIVAK, Gayatri Chakravorty. "The politics of translation", *Outside in the teaching machine*. Routledge, Nueva York y Londres, 1993, 179-200.
- TOMASZEWICZ, Teresa. *Terminologia tłumaczenia*. Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznan, 2004.
- TOURY, Gideon. *Los estudios descriptivos de traducción y más allá. Metodología de la investigación en estudios de traducción*. Trad. del inglés de Rosa Rabadán y Raquel Merino, Cátedra, Madrid, 2004.
- VINAY, Jean-Paul y Jean Darbelnet. *Stylistique comparée du français et de l'anglais*. Didier, París, 1966.
- VIVES, Juan Luis. "Versiones e interpretaciones", D. López García (ed.), *Teorías de la Traducción. Antología de textos*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca, 1996, 66-70.

WÓJCIK, Tomasz. “Kilka uwag na marginesie tłumaczenia i błędów w tłumaczeniu”, Piotr Fast y Alina Świeściak (eds.). *Błąd (i jego konsekwencje) w przekładzie*. Śląsk y Częstochowa, Wydawnictwo WSL, Katowice, 2010, 7-54.

## LECTURAS RECOMENDADAS

CÁMARA DE LA FUENTE, Lidia. “Multilingual crowdsourcing motivation on global social media. Case Study: TED OTP”, *Sendeban*. Núm. 22, 2014, 197-218.

HURTADO ALBIR, Amparo. *Traducción y traductología. Introducción a la traductología*. Cátedra, Madrid.

GILE, Daniel. “Les fautes de traduction: une analyse pédagogique”, *Meta: journal des traducteurs / Meta: Translators’ Journal*. Vol. 37, núm. 2, 1992, 251-262.

LAROSE, Robert, “Méthodologie de l’évaluation des traductions” en *Meta: journal des traducteurs / Meta: Translators’ Journal*, vol. 43, núm. 2, 1998, 163-186.

MARTÍN MARTÍN, José Miguel. “Sobre la evaluación de traducciones en el ámbito académico”, *RESLA*. Núm. 23, 2010, 229-245.

*Palimpseste*. Revista de traducción en línea: <http://palimpsestes.revues.org>.

*Sendeban*. Revista de traducción e interpretación de la Universidad de Granada, en línea: <http://revistaseug.ugr.es/index.php/sendeban/index>

*TRANS*. Revista de traductología del Departamento de Traducción e Interpretación de la Universidad de Málaga, en línea: <http://www.trans.uma.es/presentacion.html>.



# EVALUACIÓN<sup>1</sup>

IWONA KASPERSKA

LA EVALUACIÓN ES UN PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO o, en el sentido más amplio, una de las etapas del proceso de traducción en la que el texto-producto de dicho proceso se juzga según los criterios previamente establecidos con el fin de estimar su equivalencia al texto original. No obstante, los contextos de evaluación son múltiples y no siempre resultan regidos por los criterios explícitos. Podemos distinguir los siguientes contextos en los cuales se recurre a la evaluación:

1. La didáctica de la traducción, en la que la evaluación es un procedimiento metodológico de carácter diagnóstico que permite valorar los conocimientos y predisposiciones en candidatos a las carreras de Traducción; es un procedimiento que permite también supervisar y juzgar los avances de estudiantes en el desarrollo de sus habilidades y la adquisición de la competencia traductora, aplicado a lo largo o al final del proceso didáctico completo o de una de sus etapas.
2. La investigación científica en Traductología, disciplina en el marco de la cual la evaluación de traducciones consiste en llevar a cabo un análisis comparativo riguroso del texto original con su(s) texto(s) meta, que puede tener distintos objetivos dependientes de las hipótesis lanzadas por el investigador.
3. El contexto profesional, en el que la evaluación tiene lugar a la hora de estimar y certificar las competencias traductorales espe-

---

1 Véase además ◀ Competencia intercultural ◀ Error ◀ Formación de traductores literarios

cíficas (traducción jurada, traducción especializada o traducción para los servicios públicos) en los candidatos a traductores *in house* (profesionales que trabajan para una empresa concreta) o acreditados (oficialmente reconocidos como preparados para trabajar como traductores); o una de las etapas del proceso de traducción en la que el texto-producto se evalúa en función de los objetivos específicos para cada traducción-texto meta que funcionará como un equivalente del original en la comunidad lingüístico-cultural de llegada.

4. El contexto editorial, en el que las traducciones de textos literarios y especializados se someten a la evaluación interna antes de su revisión, edición y publicación, sinónimo de la crítica de traducciones literarias publicadas, efectuada por críticos literarios.

En esta entrada nos interesa el contexto didáctico, en el que las traducciones hechas por los alumnos se evalúan en función de las exigencias del mercado. Sin embargo, independientemente del contexto, es indispensable fijar los criterios objetivos de evaluación que deberían regirse por los siguientes principios:

1. Deberían ser establecidos de manera clara y dados a conocer con antelación a las personas (candidatos, estudiantes, traductores) que efectúan la traducción.
2. Deberían someterse al contexto en el que la evaluación tiene lugar (por ejemplo, la investigación científica, la traducción jurada) y al tipo de evaluación (diagnóstica, sumativa).
3. Deberían especificar el objetivo de la evaluación (*cf.* Martínez Melis y Hurtado Albir, 2001: 283).

En la didáctica de la traducción, los objetivos de evaluación, la variedad de evaluación y los instrumentos de evaluación resultan las cues-

tiones más trascendentes. Sin duda alguna, todos los elementos de evaluación, es decir, la forma en sus aspectos cualitativo y cuantitativo, los instrumentos concretos que se aplican e incluso las medidas correctoras que se proponen, dependen de los objetivos de formación. Esos, a su vez, están estrechamente vinculados con la futura profesión por lo cual en la enseñanza y la consiguiente evaluación debería tenerse en cuenta la situación actual en el mercado laboral: las normas de traducción (generales e internas de una empresa), la diversidad de encargos, la variedad de clientes y las formas de colaboración con otros traductores, para mencionar los aspectos prácticos más obvios del taller de traductor.

## HISTORIA

Dybiec-Gajer (2013: 19-20) indica el Congreso de la Fédération Internationale des Traducteurs (1959) como un evento que inició la reflexión científica sobre el problema de evaluación. Durante dicho Congreso se discutió la noción de la calidad en la traducción literaria y se investigó el tema en el mismo encuentro por medio de cuestionarios. Posteriormente se publicó un volumen que llevaba por título *Quality in Translation*. Piotrowska (2007: 163-165) agrega más ejemplos de congresos de traducción e interpretación, organizados cada trienio por la European Society for Translation Studies. El repertorio completo, junto con los temas concretos dedicados a la evaluación, se puede encontrar en la página oficial de la Sociedad. De los ocho congresos organizados en los años 1995-2016, siete incluyeron el tema de enseñanza-aprendizaje y evaluación y tuvieron lugar en Praga (1995), Granada (1998), Copenhague (2001), Lisboa (2004), Liubliana (2007), Lovaina (2010) y Aarhus (2016). En el contexto de encuentros internacionales, esta vez dedicados exclusivamente al tema que nos interesa, merece la pena mencionar el congreso de la University of Portsmouth (2012), titulado *Those who can teach: translation, interpretation and training*.

En cuanto a las publicaciones científicas, en la década de 1970 aparecieron monografías pioneras de House 1977/1981 y Reiss 1971/1986 que son consideradas como clásicas y se inscriben en propuestas de carácter didáctico. La misma óptica funcionalista es representada también por Amman (1990) y Gerzymisch-Arbogast (1994). Dybiec-Gajer (2013: 20-21) clasifica sus propuestas como racionalizadoras, cuyo objetivo primordial es la búsqueda de instrumentos de estandarización y parametrización.

En las investigaciones de carácter interdisciplinario, representadas por Schmitt, 2001; Waddington, 2001; Campbell y Hale, 2003; Angelelli y Jacobson, 2009; Eyckmans *et al.*, 2009, los autores se sirvieron de los instrumentos teóricos y metodológicos como el sondeo educativo, la psicometría y la didáctica de lenguas extranjeras para establecer las bases de la evaluación. Dybiec-Gajer (2013: 21) describe esta tendencia como didáctico-paramétrica.

Robinson 1997/2009 y Gouadec 2007 también se inscriben en la tendencia didáctico-paramétrica, pero representan el enfoque llamado “el realismo profesional” o “la profesionalización de la formación”. Los autores parten de la premisa de que la formación de traductores debería ajustarse a las necesidades del mercado laboral. La calidad y el control de la calidad son tan importantes en la traducción como en otras ramas de la economía. De ahí que Dybiec-Gajer indique la industria y los negocios, la certificación de traductores y las normas de traducción como mecanismos de regulación del mercado. Además, hace hincapié en el hecho de que las normas y los exámenes influyen en la recepción del estatus del traductor (Dybiec-Gajer, 2013: 21-22).

Se crean importantes grupos de investigación, como PACTE (Procés d’Adquisició de la Competència Traductora i Avaluació) o PETRA (Pericia y Entorno de la Traducción), y proyectos de investigación, por ejemplo: CTP (Capturing Translation Process) (Zurich University of Applied Sciences) u Optimale (Optimising Professional Translator Training in a Multilingual Europe). Sus trabajos de carácter empírico se pueden clasificar como técnico-empíricos (Dybiec-Gajer, 2013: 25).

Merece la pena mencionar también las instituciones y organismos cuyo objetivo es cuidar la observación de las normas en lo que atañe a la preparación profesional, es decir, la evaluación de las competencias de traductores profesionales. Como ejemplo se puede indicar el instrumento SICAL (Système canadien d'appréciation de la qualité linguistique), creado en 1976, las organizaciones Ordre des traducteurs, terminologues et interprètes agréés du Québec o TEPIS (Asociación Polaca de Traductores e Intérpretes Jurados y Especializados) que, entre otras actividades, certifican las competencias de traductores e intérpretes.

## ENFOQUES O EJES

House (2011: 222; 2015: 8) se interesa por la calidad de la traducción que puede evaluarse en función del paradigma teórico. Al pasar revista a distintos enfoques para ver si proporcionan algunos modelos de evaluación objetivos y fiables, la investigadora incide en tres criterios:

1. La relación entre el texto original y el texto meta.
2. La relación entre el texto original (o sus rasgos distintivos) y la percepción que tienen de este el autor, el traductor y el receptor.
3. La posibilidad de distinguir entre la traducción y otros tipos de (re)construcción textual.

Dichos criterios permitieron clasificar diversos enfoques de la siguiente forma:

## ENFOQUES ANECDÓTICOS Y SUBJETIVOS

Estos no derivan de ninguna teoría y sus criterios de evaluación son intuitivos, basados en las impresiones, por ejemplo: “El tono del original se perdió en la traducción” o “La traducción no captó el espíritu del

original”; o, incluso, contradictorios, por ejemplo: “La traducción debería leerse como el original” o “La traducción debería leerse como traducción” (House, 2015: 9). Los traductores profesionales y los profesores de traducción seguramente reconocerán en esta serie de constataciones un eco de opiniones que les tocó escuchar en su práctica profesional. Por lo demás, House adopta una actitud igualmente crítica frente al enfoque hermenéutico al que reprocha la misma vaguedad y un excesivo hincapié hecho en la relación entre el texto original y el traductor y su (in)comprensión e interpretación individual del texto, así como la consiguiente imperfección de la traducción (*idem*). La investigadora subraya también el caso omiso que se hace de las expectativas del receptor del texto meta, la relación entre el original y su traducción, y la no distinción entre diferentes tipos de traducción y adaptación (House, 2015: 10).

## ENFOQUES DESCRIPTIVOS, BASADOS EN LA RECEPCIÓN-REACCIÓN

### *Enfoque psicolingüístico behaviorista*

El enfoque psicolingüístico influenciado por el behaviorismo estadounidense se orienta hacia la comunicación y la recepción de los textos origen y meta y se apoya en el concepto de equivalencia dinámica de Nida (1964). Los criterios de evaluación que se aplican, es decir, la eficiencia de la comunicación, la comprensión de la intención y la recepción del texto meta similar a la recepción del texto origen, resultan igualmente vagos e intuitivos como los criterios de los enfoques anecdóticos.

También los criterios propuestos por Nida y Taber (1969), a saber: la precisión del mensaje original percibido a través del texto meta y la comprensión de este gracias a su exactitud formal se muestran difícilmente mensurables y de ahí poco válidos y fiables desde el punto de vista teórico. House menciona también los criterios de “inteligibilidad”

e “informatividad” junto con las pruebas de comprensión del texto meta que se aplicaban a los lectores. Dichas pruebas debían demostrar que la “buena” traducción llevaba a la “equivalencia de recepción”. Entre los puntos débiles del enfoque psicolingüístico, señalados por House, se encuentran el no tomar en consideración el factor humano en la recepción de textos y demasiada simplificación en la evaluación según los criterios de inteligibilidad e informatividad. Adicionalmente, se ignora el texto original en las pruebas mencionadas y de esta manera se hace caso omiso de la relación entre el texto meta y el texto original (House, 2011: 223; 2015: 10).

### *Enfoque funcionalista*

En lo que atañe al enfoque funcionalista, resultado del “giro pragmático” en los años ochenta, la evaluación del texto traducido se hace en función de la adaptación a las normas culturales y lingüísticas de la cultura meta. Remitiendo a la escuela del escopo, que pregona la posibilidad de traducir el mismo texto de distintas formas debidas a los objetivos del cliente y el uso que se quería hacer del texto meta (Reiss y Vermeer, 1984), House recalca la importancia del objetivo de la traducción y de su similar función desempeñada en el contexto de llegada. Menciona la distinción que hacen los funcionalistas entre la equivalencia y la adecuación: la primera se logra cuando ambos textos, el original y la traducción, desempeñan la misma función, mientras que la otra tiene lugar cuando el texto meta alcanza a transmitir mera información. Según House, la necesidad de hacer la distinción entre los términos en cuestión es debatible. Sin embargo, lo que resulta realmente complicado para la evaluación es el determinar cuándo una traducción es “solamente” adecuada y cuándo es equivalente. Tampoco queda claro quién y cómo evalúa el escopo. De ahí que la investigadora considere la teoría del escopo poco útil en la evaluación de las traducciones (House, 2011: 224; 2015: 11).

## ENFOQUES ORIENTADOS AL TEXTO Y EL DISCURSO

En cuanto a los enfoques orientados al texto y el discurso, se adscriben a ellos los estudios descriptivos de la traducción, los enfoques socio-político-culturales y los enfoques lingüísticos.

### *Estudios descriptivos de la traducción*

En los estudios descriptivos, la calidad de la traducción se valoriza según la función del texto meta en el sistema literario de llegada. House se refiere a la teoría de polisistemas, en el marco de la cual se propone la evaluación del texto meta sin referencia al texto origen. Se evalúa la traducción dentro de la complicada red de relaciones que aquella establece con la cultura de llegada. La traducción no se juzga (evalúa) de manera prescriptiva y según los criterios concretos, sino que se describe en función de la recepción de la que goza en el sistema meta. Este enfoque, igualmente que el del escopo, ignora la importancia del texto original y no distingue entre lo que es la traducción y otros tipos de (re)producción textual (House, 2011: 223; 2015: 12-13).

### *Enfoques socio-político-culturales*

La segunda categoría de enfoques orientados al texto y el discurso engloba los enfoques socio-político-culturales como, por ejemplo, el deconstructivismo o el poscolonialismo. Teniendo en cuenta las relaciones de poder y las subsiguientes manipulaciones codificadas a distintos niveles del texto, los representantes de esas perspectivas ven en el traductor un actor más “visible” del proceso de traducción: son más propensos a concederle la agencia. En cuanto al texto mismo, indagan los motivos de la selección de textos a traducir y reflexionan sobre los intereses e ideologías individuales y grupales, en función de los cuales se tergiversan las traducciones. A nivel microtextual, según House, se

trata siempre de un análisis de formas lingüísticas ya que cada traducción es un acto de transferencia lingüística. Si se toman en consideración tres criterios básicos discernidos por la investigadora, los enfoques socio-político-culturales cumplen con dos primeros, pero no dan respuesta clara al tercer criterio, es decir, no delimitan la traducción de otros tipos de operaciones textuales (House, 2015: 13-14).

### *Enfoques lingüísticos*

La tercera categoría de enfoques delimitada por House como enfoques orientados al texto y el discurso abarca los enfoques lingüísticos. Las publicaciones de Wills (1982) y Koller (1979/1992), referidas por House, incluyen implicaciones de carácter evaluativo: en Wills se habla del estudio del texto de partida y del texto meta desde el criterio de la transferencia sintáctica, semántica, estilística y pragmática. Este enfoque lingüístico se interesa por las normas del uso en las comunidades lingüísticas origen y meta y considera toda desviación de ellas como una traducción deficiente. En Koller, la evaluación concierne al texto de partida y su traducibilidad, así como al texto de llegada cuya calidad se juzga en función de la reproducción de los rasgos característicos del texto original, previamente establecidos. A este enfoque House lo califica como demasiado “programático” en su naturaleza, aunque lo estime profundo y revelador (House, 2011: 223; 2015: 14-16).

En resumidas cuentas, House critica el carácter anecdótico, reductionista y programático de los modelos de evaluación comentados y la idea de que se pueda lograr una evaluación sin tomar en consideración tanto el texto de partida como el de llegada. House propone un modelo funcional-pragmático en la evaluación de la calidad de la traducción, en la que no pueden faltar el análisis de las particularidades lingüísticas y situacionales del texto fuente y el texto meta ni el análisis comparativo de estos en función de su relativa compatibilidad. Optamos por el modelo de Juliane House, ya que se trata del fruto de cuatro décadas de trabajo

empírico y científico sistémico y “total”. Además, es un modelo aplicable a todo tipo de textos. Sirviéndose del concepto de la estructura semiótica de la situación, elaborado por Michael Alexander Kirkwood Halliday (1978), House propone el siguiente modelo de análisis de los textos original y meta con el fin de llevar a cabo la evaluación de la traducción:

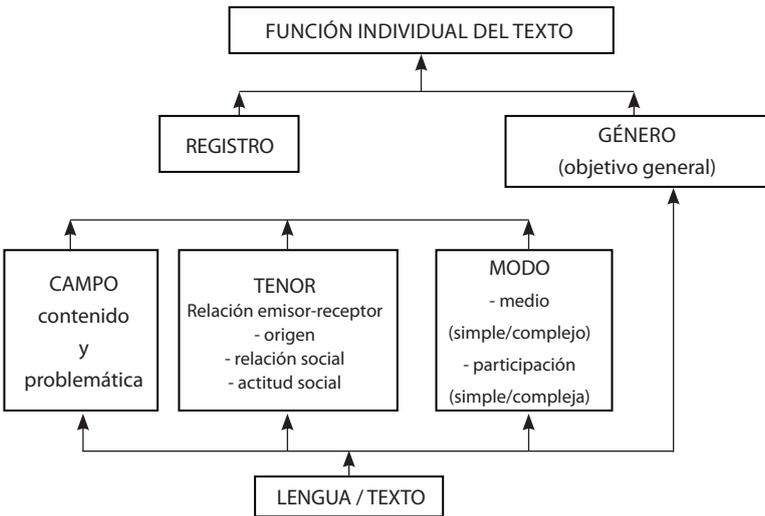


FIGURA 1. Los parámetros de la evaluación textual (House, 2015: 65).

En el “field” (campo) se trata del tema, el contenido del texto y su problemática. El texto puede caracterizarse por diferentes grados de generalidad y, de ahí, por diferentes grados de especialidad a nivel de léxico. El “tenor” (tenor) hace referencia al emisor y al receptor así como a la relación que se establece entre ellos, manifestándose en términos del poder y de la distancia social. El tercer factor lo constituye la actitud social o la “carga emocional” (énfasis de House). El campo del tenor incluye también el origen geográfico del autor, su proveniencia social y su época, su punto de vista frente a la temática del texto, así como los valores estilísticos del mismo. En cuanto al “mode” (modo), lo que House llama “medium” (medio) se refiere al canal simple (texto para leer) o al canal complejo

(texto para ejecución oral). La “participation” (participación) también puede ser simple (se trata de un monólogo sin receptor explícito) o compleja (cuando el receptor es explícito y tiene distintas expectativas) (House, 2015: 64). El análisis del texto origen, según estos parámetros, permite establecer su función que sería tratada como la norma, es decir, la base de la evaluación del texto meta. El grado de la adecuación entre el perfil y la función del texto original y el perfil y la función del texto meta indica la calidad de la traducción (House, 2011: 224).

Lo que llama la atención en el esquema de House es el hecho de que las categorías del campo, tenor y modo no llevan directamente a la “función individual del texto” (es decir, a las ideas y el punto de vista personal), sino a través de las categorías de registro y género. El registro significa que el texto de llegada debe ubicarse al mismo nivel de la variedad lingüística que el texto de partida, mientras que el género señala que el texto meta tiene que cumplir la misma función genérica que el texto origen (House, 2015: 64). Para sintetizar, en el modelo propuesto se expone la función del texto y su equivalencia pragmática que debe permitir lograr dicha función.

En suma, el modelo presentado tiene carácter holístico. Sin embargo, House sugiere que a la hora de evaluar el texto meta concreto se tenga en cuenta el tipo de traducción efectuada, a saber, la *overt translation* y la *covert translation*. Dicha distinción corresponde con las estrategias de traducción, introducidas por Schleiermacher (1813): exotizadora y domesticadora, respectivamente. House recalca que la característica básica de la primera consiste en no dirigir “abiertamente” el texto meta al receptor de la cultura meta en el caso de la *overt translation*, sino en encontrar un equivalente lingüístico-cultural, ateniéndose especialmente al tenor y a los orígenes sociales, geográficos y culturales del autor. La *covert translation* se distingue por no tener marcas de traducción gracias al carácter altamente pragmático y al hecho de que no se dirige a un grupo de receptores determinado (House, 2015: 65-67), sino mucho más general.

Además de la estrategia del traductor, a la hora de evaluar una traducción dada House propone tomar en consideración el “filtro cultural”, concepto que ella misma introdujo en 1977. Este consiste en un conjunto de diferencias entre las convenciones normativas y estilísticas en la cultura origen y la cultura meta, que se traducen por ciertas preferencias o expectativas en cuanto a lo que atañe al registro, lengua/texto y género. Este último, siendo bastante diversificado, debería analizarse por parejas de textos (House, 2015: 68-69).

## ACEPCIONES/TIPOLOGÍAS

La evaluación en el contexto didáctico debe centrarse en el alumno y en su adquisición de competencia traductora, sin olvidar al profesor que también puede ser sometido a la evaluación como responsable de la organización del proceso didáctico. Para comenzar, la *evaluación diagnóstica* es la que permite estimar el nivel de conocimientos de alumnos antes de iniciar el proceso de enseñanza y funciona como un examen de entrada o preselección. Por un lado, da la oportunidad de decidir si los aspirantes a la carrera de Traducción cumplen con los prerequisites, por ejemplo, si disponen de habilidades lingüísticas suficientes para ser admitidos y facilita su ubicación en grupos de nivel correspondiente al suyo; por el otro, proporciona datos sobre posibles deficiencias en el proceso de aprendizaje (Martínez Melis y Hurtado Albir, 2001: 277).

La *evaluación formativa* es la que sirve para medir el progreso del alumno en la adquisición de la competencia traductora, por lo cual está directamente inscrita en el proceso didáctico. En primer lugar, consiste en proporcionar al alumno la información sobre sus avances y al enseñante la información sobre la eficiencia de su método. En segundo lugar, incide tanto en el proceso como en el resultado, dando la posibilidad de supervisar el progreso de estudiantes de forma continua y darse cuenta del origen de dificultades que aquellos enfrentan. En tercer lugar, permite más flexibilidad, más variedad de instrumentos adaptados a las

necesidades individuales (Martínez Melis y Hurtado Albir, 2001: 277-278). Finalmente, es la que se lleva a cabo en función de asignatura y, como precisa Orozco-Jutorán, está enfocada en los tipos de traducción (general o especializada) para los cuales la investigadora propone una serie de ejercicios concretos (Orozco-Jutorán, 2006: 5-8).

La *evaluación sumativa* pretende determinar los resultados finales de un periodo (semestre, trimestre) de formación y medir los conocimientos y las competencias adquiridos. Normalmente se lleva a cabo en forma de exámenes previstos en los programas de estudios, que permiten pasar al siguiente nivel de formación o finalizar la carrera. Está estrechamente vinculada con las calificaciones que figurarán en el expediente académico y mide más bien la dominación de ciertas competencias en el marco de cada asignatura por separado, más que la competencia traductora holística. Por lo tanto, Martínez Melis y Hurtado Albir (2001: 277) y Orozco-Jutorán (2006: 8) subrayan que no se trata de una evaluación muy fiable ya que el trabajo bajo presión no permite reflejar el verdadero saber ni dar prueba del conjunto de competencias adquirido.

Merece la pena agregar la *evaluación formadora*, que atañe al profesor y se puede realizar al terminar la asignatura concreta. Consiste en la aplicación de una encuesta anónima y abierta (o de otra modalidad de la misma) que permita recabar críticas constructivas de estudiantes sobre los métodos de trabajo colectivo e individual, la eficacia de ejercicios propuestos, medidas para mejorar la performance, etc. La información al respecto facilita modificaciones e inspira enmiendas donde son indispensables (Orozco-Jutorán, 2006: 3-4).

En todo tipo de evaluación son necesarios métodos e instrumentos fiables y objetivos que permitan seleccionar a candidatos a la carrera de Traducción o estimar si se alcanzaron o no las metas de la formación, sean llevadas a efecto por periodos, por asignaturas o por competencias. Existe una variedad de métodos de evaluación e instrumentos, elaborados en función del objetivo de la evaluación. Por ejem-

plo, la prueba final para aprobar un semestre o el examen final cierran una etapa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De ahí la importancia de medir la performance del candidato al traductor certificado por medio de una o varias pruebas. Cohen (1994) hace hincapié en los criterios según los cuales hay que preparar todo tipo de prueba. Propone hacerse una serie de preguntas, entre otras las siguientes: ¿cuáles son los aspectos de la capacidad traductora individual que queremos evaluar?, ¿por qué ciertas técnicas, métodos de evaluación o enfoques se usan en vez de otros?, ¿cómo se seleccionan los instrumentos de evaluación (pruebas de traducción) y cómo se evalúan?, ¿cuándo, en qué circunstancias y con qué frecuencia deberían aplicarse? Además, Angelelli (2009: 15-22), quien representa el enfoque normativo, enumera los parámetros de la evaluación de traducciones que se tienen en cuenta en la situación profesional y que se supone que deberían constituir la base de la preparación de los estudiantes, a saber: la validez de la prueba (para reflejar las verdaderas habilidades del traductor), la fiabilidad (la congruencia de la calificación), la autenticidad de la prueba (el grado de similitud con una situación profesional real) y la autenticidad de la situación (el acceso a las herramientas y recursos en línea y la capacidad de usarlos).

Angelelli (2009: 33) propone una rúbrica que consta de cinco subcomponentes y que puede servir como punto de partida para la construcción de los parámetros de la evaluación de traducciones: significado del texto origen, estilo y cohesión (subcomponentes textuales), adecuación contextual (subcomponente pragmático), gramática y mecánica (subcomponente microlingüístico), y habilidad traductora (subcomponente estratégico). Aparte de las cinco subcompetencias mencionadas, la autora sugiere también la aplicación del baremo de 1 a 5 para asegurar la operatividad de la evaluación. Sin duda alguna, es deseable la aplicación de criterios de evaluación claros ya que un sistema de símbolos complicado tan solo oscurece la evaluación en lugar de dar a los estudiantes claros puntos de referencia.

## USOS Y APLICACIONES

En el aula de traducción la corrección es indispensable porque el estudiante quiere ser guiado y requiere una explicación. A nuestro parecer, el uso de portafolios individuales y rúbricas, por ejemplo, sirve para delinear los criterios según los cuales se evalúa los avances de cada alumno y se observa su autonomía en el trabajo. El portafolio, por un lado, permite a los candidatos a traductores profesionales documentar su avance en la adquisición de competencias y el desarrollo de sus habilidades; por otro, facilita al profesorado la asesoría en función de las necesidades individuales de cada alumno. En cuanto a la rúbrica, Angellelli (2009: 39) propone dos formas de evaluar numéricamente el trabajo de estudiantes: la rúbrica puede tener forma de escala de 1 a 6 donde cada número indica el grado de performance: 1. traducción inaceptable, 2. traducción inadecuada, 3. traducción apenas adecuada, 4. traducción competente, 5. traducción muy competente, 6. traducción excelente; o una escala de 1 a 3, donde 1 significa inaceptable, 2 apenas aceptable y 3 plenamente aceptable. Obviamente, se puede aplicar otro tipo de rúbrica que, sin embargo, debería ser igualmente clara para las personas cuyo trabajo se evalúa.

La evaluación sumativa, que consta de una serie de ejercicios para acumular las calificaciones al final del semestre y agregarlas a la prueba final, es una solución que permite observar de cerca los avances del estudiante. Debería sustituir la única prueba final, que de ninguna forma puede reflejar el progreso sistemático ni permitir detectar los problemas traductológicos que enfrenta el alumno.

El sistema de evaluación debe ser operativo, es decir, basado en el saber previamente adquirido por los estudiantes, relativo a los procedimientos de traducción, las etapas de traducción y los tipos de errores que se cometen. Los criterios de evaluación deben darse a conocer con antelación y la performance de los traductores aprendices no solamente debe juzgarse por medio de puntuación negativa sino, en la medida de

lo posible, premiada con puntuación positiva para retribuir el esfuerzo invertido.

En el contexto didáctico, la evaluación funciona bien cuando se convierte en una herramienta de aprendizaje, es decir, cuando conlleva una corrección hecha también por el alumno y no basada únicamente en las sugerencias o enmiendas del profesor. Es también recomendable proponer a los estudiantes una serie de evaluaciones de traducciones ajenas por hacer, tanto en grupo(s) como de manera individual. Todo esto con el objetivo de mostrarles la complejidad del proceso de evaluación y la dificultad en juzgar el empeño del alumno-traductor en una situación de recepción artificialmente creada. Finalmente, hay que hacerles comprender que para los traductores profesionales el dejarse evaluar constantemente forma parte inevitable de su actividad en el mercado laboral.

## CRÍTICA

Tomando en consideración el aspecto didáctico de la evaluación de traducciones, hay que señalar que los problemas más graves y más difíciles de resolver son los criterios de evaluación y la objetividad. La dificultad en aplicar un solo paradigma de evaluación, la riqueza de textos que se traducen, las múltiples visiones de escuelas y enfoques sobre los objetivos de la traducción (de las que tan solo una ínfima parte ha sido presentada en esta entrada) y, finalmente, el factor humano en la labor del traductor imposibilitan, a nuestro parecer, la aplicación de criterios comunes para todos los textos y todas las situaciones. Sin embargo, se pueden excluir ciertas malas prácticas detectadas por los teóricos y prácticos de la traducción. Por ejemplo, al determinar el grado de objetividad en la evaluación de traducciones, Martínez Melis y Hurtado Albir (2001: 273) critican la *evaluación intuitiva*, clasificándola como subjetiva, basada en impresiones y, en realidad, desprovista de objetivos y criterios. House (2015: 8-9) llama “anecdótica” a esta evaluación hecha

por laicos mientras Balcerzan (2009: 126-139) la califica como la “no-crítica de traducciones” (en la que la traducción es tratada como un texto original y no el que deriva del original). Este tipo de “evaluación” resulta muy frecuente, por ejemplo, en la crítica de traducciones publicadas, en la enseñanza de traducción y en la traducción profesional. Obviamente, estas tres esferas de actividad crítico-traductora se penetran y todas se manifiestan, en un momento dado, en el proceso didáctico: surgen a la hora de analizar e interpretar textos, leer traducciones ajenas o comentar textos críticos. Mientras más libres e indefinidos son los criterios, más subjetiva resulta la evaluación.

Según Haas (2005: 122-128), en el caso de textos literarios traducidos, la evaluación-crítica desempeña las siguientes funciones: cognitivo-descriptiva, interpretativa, evaluativa, metacrítica, intermediaria y normativo-prescriptiva. La investigadora enumera cuatro tipos de textos traductológico-críticos: *textos científicos* y *comentarios*, que remiten a un sistema de valores concreto y son “objetivos” (aunque se guíen por el gusto individual del autor); *comentarios de traductores* y otros *comentarios individuales*, que tienen carácter “subjetivo”, se basan en las preferencias individuales, se refieren a los cánones literario-culturales, son escritos por otros traductores y en muchas ocasiones tienen carácter “difamatorio” (Haas, 2005: 120). Sin duda alguna, criticar significa también explicar por qué una propuesta es más adecuada que otra y discutir las soluciones/traducciones logradas para ver en qué consiste el éxito del traductor. Además, merece la pena enseñar a los estudiantes qué instrumentos (o criterios) se pueden considerar al valorar un texto meta con el fin de prepararlos para la lectura de críticas de traducciones.

## PROSPECTIVA

Angelelli y Jacobson (2009: 3) subrayan que en la evaluación de traducciones falta una reflexión sobre la manera de medir la “recepción del lector” y comparar varias recepciones: sobre las variables que permitan demos-

trar si una traducción es aceptable o no en la comunidad discursiva de llegada, y sobre la posibilidad de definir la medible “función” del texto meta (las comillas son de las autoras). En las publicaciones dedicadas a la recepción de traducciones literarias, por ejemplo, podemos observar que se habla más bien de la situación de recepción, la que se “mide” por las sucesivas ediciones de libros traducidos, la descripción del contexto en el que surgió el interés por uno u otro autor o título extranjero, o por la tangible crítica literaria (reseñas). Sin embargo, en el caso de textos más convencionales cuyos formatos, géneros y temáticas se dejan “enfrenar”, dicha propuesta puede contribuir no solamente en la objetivación de la evaluación, sino también auxiliar el mismo proceso de formación.

En la formación de traductores y más precisamente en la elaboración del currículum del estudiante en Traducción se puede reservar espacio para las materias afines, como la revisión de textos (no solamente traducidos). Esta capacidad, aparte de servir durante una de las etapas del proceso de traducción, puede convertirse en la habilidad muy útil en el mercado laboral, sin alejarse, de hecho, del tronco de materias indispensables para garantizar una buena preparación profesional a los traductores aprendices. Además, en el contexto del creciente uso de la traducción automática y la traducción comunitaria (véase la Prospectiva en la entrada Error), la competencia de revisar textos será de, aun, mayor utilidad.

Otro aspecto práctico es la colaboración entre las universidades y los sectores de servicios e industria, que permita complementar la formación misma y las formas de evaluación. Nuestra práctica docente muestra que a lo largo del proceso de formación los estudiantes en Traducción con mucho gusto se desempeñan en calidad de traductores cuando el carácter del encargo ya lo permite. Sin embargo, el apoyo por parte del sector de servicios y de industria con el objetivo de contribuir en la formación práctica de traductores es casi inexistente. Opinamos que la organización más seria, es decir sistemática y controlada (incluido el control de calidad de las prácticas ofrecidas), podría acelerar y agilizar la formación de traductores.

## BIBLIOGRAFÍA

- ANGELELLI, Claudia V. "Using a rubric to assess translation ability: Defining the construct", Claudia V. Angelelli y Holly E. Jacobson (eds.), *Testing and assessment in translation and interpreting studies*. John Benjamins, Ámsterdam y Filadelfia, 2009, 13-47.
- ANGELELLI, Claudia V. y Holly E. Jacobson (eds.). Introduction, *Testing and assessment in translation and interpreting studies*. John Benjamins, Ámsterdam y Filadelfia, 2009, 1-10.
- AMMAN, Margret. "Anmerkungen zu einer Theorie der Übersetzungskritik und ihrer praktischen Anwendung". *TEXTconTEXT* 6, 55-62, 1990.
- BALCERZAN, Edward. "Tajemnica istnienia (sporadycznego) krytyki przekładu", *Tłumaczenie jako wojna światów*. Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, 2009, 126-139.
- CAMPBELL, Stuard y Sandra Hale. "Translation and Interpreting Assessment in the Context of Educational Measurement", G. Anderman y M. Rodgers (eds.), *Translation Today: Trends and Perspectives*. Multilingual Matters, Clevedon 2003, 205-224.
- COHEN, Andrew. *Assessing language ability in the classroom*. Heinle & Heinle Publishers, Boston 1994.
- DYBIEC-GAJER, Joanna. *Zmierzyć przekład? Z metodologii oceniania w dydaktyce przekładu pisemnego*. Universitas, Cracovia, 2013.
- EYCKMANS, June; Phillipe Anckaert y Winibert Segers. "The Perks of Norm-Referenced Evaluation", Claudia V. Angelelli y H. E. Jacobson (eds.), *Testing and Assessment in Translation and Interpreting Studies*. John Benjamins Publishing, Amsterdam/Philadelphia, 2009, 73-93.
- GERZYMISCH-ARBOGAST, Heidrun. *Übersetzungswissenschaftliches Propädeutikum*. Francke Verlag, Tübingen/Basel, 1994.
- GOUADEC, Daniel. *Translation as a Profession*. John Benjamins Publishing, Amsterdam/Philadelphia, 2007.

- HAAS, Agnieszka. "Granice krytyki przekładu", Jan Koźbiał (ed.), *Recepcja-Transfer-Przekład. Oblicza recepcji*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Varsovia, 2005, 117-131.
- HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. "The sociosemantic nature of discourse", *Language as social semiotic*. Edward Arnold (Publishers) Ltd., London, 1978, 128-151.
- HOUSE, Juliane. *A Model for Translation Quality Assessment*. 2a edic. Narr, Tübingen, 1981 (1977).
- . "Quality", Mona Baker y Gabriela (Saldanha (eds.). *Routledge encyclopedia of translation studies*. Routledge and Taylor & Francis Group, Londres y Nueva York, 2011, 222-225.
- . *Translation quality assessment. Past and present*. Routledge, Londres y Nueva York, 2015.
- KOLLER, Werner. *Einführung in die Übersetzungswissenschaft*. 4a ed., Heidelberg/Wiesbaden: Quelle und Meyer, 1979 (1992).
- MARTÍNEZ MELIS, Nicole y Amparo Hurtado Albir. "Assessment in Translation Studies: Research Needs", *Meta: journal des traducteurs / Meta: Translators' Journal*. Vol. 46, núm. 2, 2001, 272-287.
- NIDA, Eugene. *Toward a Science of Translating: With Special Reference to Principles and Procedures Involved in Bible Translating*. Brill, Leiden, 1964.
- NIDA, Eugene y Charles R. Taber. *The Theory and Practice of Translation*. Brill Leiden, United Bible Societies, New York, 1969.
- OROZCO-JUTORÁN, Mariana. "La evaluación diagnóstica, formativa y sumativa en la enseñanza de la traducción", M. J. Varela (ed.), *La evaluación en los estudios de traducción e interpretación*. Bienza, Sevilla, 2006, 47-68.
- PIOTROWSKA, Maria. *Proces decyzyjny tłumacza*. Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Cracovia, 2007.
- REISS, Katharina. *Möglichkeiten und Grenzen der Übersetzungskritik: Kategorien und Kriterien für eine sachgerechte Beurteilung von Übersetzungen*. Max Hueber, München, 1971 (1986).

- REISS, Katharina y Hans J. Vermeer. *Towards a General Theory of Translational Action. Scopos Theory Explained*. Trad. del alemán de C. Nord. St. Jerome Publishing, Manchester, 1984 (2013).
- ROBINSON, Douglas. *Translation and Empire. Postcolonial Theory Explained*. St. Jerome Publishing, Manchester, 1997 (2009).
- SCHLEIERMACHER, Friedrich. “Sobre los diferentes métodos de traducir”, Dámaso López García (ed.), *Teorías de la Traducción. Antología de textos*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca 1996 (1813), 129-157.
- SCHMITT, Peter A. *Evaluierungskriterien für Fachübersetzungsklausuren*. Narr, Tübingen, 2001.
- WADDINGTON, Christopher. “Different Methods of Evaluating Student Translations. The Question of Validity.” *Meta* 46(2): 331-325, 2001.
- WILLS, Wolfram. *The Science of Translation. Problems and Methods*. Narr, Tübingen, 1982.

## LECTURAS RECOMENDADAS

- GILE, Daniel. “Les fautes de traduction: une analyse pédagogique”, *Meta: journal des traducteurs / Meta: Translators’ Journal*. Vol. 37, núm. 2, 1992, 251-262.
- HURTADO ALBIR, Amparo,. *Traducción y traductología. Introducción a la traductología*. Cátedra, Madrid, 2013.
- LAROSE, Robert. “Méthodologie de l’évaluation des traductions”, *Meta: journal des traducteurs / Meta: Translators’ Journal*. Vol. 43, núm. 2, 1998, 163-186.
- MARTÍN MARTÍN, José Miguel, “Sobre la evaluación de traducciones en el ámbito académico”, *RESLA*. Núm. 23, 2010, 229-245.
- PARRA GALIANO, Silvia. *La revisión de traducciones en la Traductología: aproximación a la práctica de la revisión en el ámbito profesional mediante el estudio de casos y propuestas de investigación*. Tesis doctoral, Universidad de Granada, Granada, 2005.



# FORMACIÓN DE TRADUCTORES LITERARIOS<sup>1</sup>

MARIO MURGIA

LA FORMACIÓN DE TRADUCTORES, como una posibilidad de aplicación metodológica de los estudios sobre traducción literaria en ambientes académicos específicos, adquiere cada vez mayor preponderancia en el mundo como opción profesionalizante y de investigación en el campo de las artes y las humanidades. En este sentido, defino los estudios de traducción como la disciplina u ocupación académica que se aboca al análisis de la teoría y de los fenómenos vinculados con una actividad de intercambio lingüístico o cultural. Así, pues, se infiere que la teoría de la traducción constituye un bagaje de directrices y principios abstractos utilizados conscientemente por el traductor, quien en su etapa formativa accede, por lo general, a ellos en espacios universitarios o académicos localizados.

La formación académica de traductores literarios presupone, pues, la adquisición de herramientas y habilidades crítico-cognoscitivas especializadas, además del desarrollo de capacidades intelectuales que den lugar al aprendizaje, el razonamiento, la puntualización y la reflexión sobre disciplinas y temas vinculados necesariamente con la traducción, entre los cuales se cuentan, como ejemplos sobresalientes, el análisis del discurso, el análisis contrastivo, la lingüística, la teoría de la comunicación y la semiótica. En cuanto al estudio y formación de tales capacidades intelectuales en la academia, el caso específico que se presentará aquí será el correspondiente al Departamento de Letras Inglesas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México, una de las más grandes e influyentes de Iberoamérica.

---

1 Véase además ◀ Educación bilingüe crítica ◀ Error ◀ Evaluación

## CONTEXTO INSTITUCIONAL Y ACADÉMICO

Los estudios sobre traducción, así como su puesta en práctica en la formación institucional de traductores, han recibido atención internacional en los últimos tiempos, particularmente en el área de las humanidades y la literatura, sobre todo a partir de la década de 1970. Previo a esto, en un gran número de universidades americanas y europeas los estudios sobre traducción literaria así como la formación de profesionistas en esta disciplina se reservaban como regla general a programas de posgrado y cursos de especialización en los que el trabajo del traductor se concebía como un vehículo de transmisión interlingüística de conocimientos más que como un objeto de análisis académico, estético o literario en sí mismo. No obstante, diversas instituciones del mundo han llevado los estudios de traducción y la formación de traductores literarios a programas de pregrado (licenciaturas, matrículas, etc.) que enfatizan el carácter (inter)disciplinario de la actividad como opción de profesionalización en el ámbito de la creación y la comunicación intercultural.

La formación de traductores, además de los estudios sobre traducción y la práctica de esta en el ámbito de la literatura y desde diversos enfoques artísticos y socioculturales, cuenta con una larga y fructífera tradición dentro del área de las Humanidades en diversas universidades hispanoamericanas, en particular en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Uno de los espacios donde la actividad traductora ha recibido particular atención académica en cuanto a su carácter de oficio, disciplina y referente de teorización cultural y estética, es el Colegio de Letras Modernas de la Facultad de Filosofía y Letras (FFYL) de la UNAM. En México pueden encontrarse múltiples instituciones de educación superior en las que la traducción ha sido incluida en diversos planes de estudio y currículo, constituyendo, incluso, junto con la interpretación interlingüística, uno de los ejes disciplinarios principales de un número considerable de licenciaturas y

posgrados de creación más o menos reciente. No obstante, es en el Colegio de Letras Modernas donde la traducción literaria, la traductología y la teoría de la traducción han formado parte del p $\acute{e}$ nsum acad $\acute{e}$ mico de las licenciaturas en Letras Alemanas, Francesas, Inglesas, Italianas y Portuguesas, al menos desde la d $\acute{e}$ cada de 1970, cuando los planes de estudio de las mismas fueron concebidos e instaurados por primera vez.

El Departamento de Letras Inglesas cuenta por lo general con el n $\acute{u}$ mero de alumnos m $\acute{a}$ s nutrido de entre los cinco que conforman el Colegio de Letras Modernas de la FFyL. Tal afluencia estudiantil encuentra una de sus causas principales en el hecho de que en M $\acute{e}$ xico, como es sabido, la lengua extranjera con m $\acute{a}$ s difusi $\acute{o}$ n, por motivos culturales, econ $\acute{o}$ micos, geogr $\acute{a}$ ficos, poblacionales y sociales entre otros, es la inglesa, en particular su variedad estadounidense, aunque no necesariamente limitada a ella. Debido a esto, los alumnos que optan por la traducci $\acute{o}$ n literaria del ingl $\acute{e}$ s como salida de profesionalizaci $\acute{o}$ n se cuentan en mayor n $\acute{u}$ mero que los de cualquier otro departamento del Colegio. El  $\acute{e}$ nfasis que se hace aqu $\acute{i}$  en cuanto a la teor $\acute{i}$ a y pr $\acute{a}$ ctica de la traducci $\acute{o}$ n literaria en el Departamento de Letras Inglesas del Colegio de Letras Modernas de la Facultad de Filosof $\acute{i}$ a y Letras se debe  $\acute{u}$ nicamente a la incrementada presencia del ingl $\acute{e}$ s en estos  $\acute{a}$ mbitos acad $\acute{e}$ micos como opci $\acute{o}$ n pr $\acute{a}$ ctica y de profesionalizaci $\acute{o}$ n en el terreno de la traducci $\acute{o}$ n literaria. Asimismo, se lleva a cabo una revisi $\acute{o}$ n del estado de la cuesti $\acute{o}$ n en la Licenciatura en Letras Inglesas del Sistema Universidad Abierta y Educaci $\acute{o}$ n a Distancia (SUAYED), la cual cuenta tambi $\acute{e}$ n con asignaturas en las que la traducci $\acute{o}$ n (tanto literaria como de textos generales o no literarios) cuenta con gran relevancia en la formaci $\acute{o}$ n de alumnos que recurren a esta alternativa acad $\acute{e}$ mica distinta al formato presencial.

## LA TRADUCCI $\acute{O}$ N EN LETRAS INGLESAS: BREVE HISTORIA

Los estudios de la literatura angl $\acute{o}$ fona comienzan a organizarse en el  $\acute{a}$ mbito universitario mexicano al fundarse la Escuela Nacional de Altos

Estudios, el 1 de octubre de 1924. El plan de estudios de esta institución estaba dividido en tres secciones: Ciencias Aplicadas, Escuela Normal Superior, y Filosofía y Letras. En esta última, antecedente institucional directo de la actual FFYL, se impartían disciplinas filosóficas, así como lingüísticas y literarias. En cuanto a las lenguas cuyo estudio se privilegiaba, se encontraban el latín y el griego clásico, así como el castellano, con estudios académicos de las literaturas correspondientes a cada tradición, los cuales duraban dos años. Posteriormente, los alumnos podían elegir el estudio de una lengua y literatura extranjera, ya fuese francesa o inglesa, además de filología general, durante un año.

Después de un hiato en el desarrollo académico de la Escuela Nacional de Altos Estudios por falta de subsidio gubernamental, el Consejo Universitario aprobó un nuevo plan de estudios que permitió la consolidación de un grupo de profesores distinguidos que darían nuevo impulso al estudio de la tradición anglófona en la Escuela Nacional. Entre estos académicos se encontraban María de la Luz Grovas (quien se convirtiera en Jefa del Departamento de Letras Inglesas a partir de 1955), Enrique Jiménez Domínguez y Manuel Romero de Terremos. Aunque con anterioridad se habían conformado departamentos que atendían, además, el estudio de las lenguas y literaturas alemana, francesa e italiana, no fue sino hasta 1975 que todos ellos se integraron en un solo colegio, el de Letras Modernas (véase Pimentel, 2006).

Fue en ese año que para la Licenciatura en Lengua y Literaturas Modernas (Letras Alemanas, Francesas, Inglesas e Italianas) se implementó un plan de estudios con un mapa curricular, vigente hasta 2010, que incluía tres salidas de profesionalización: Didáctica de la lengua, Crítica literaria y Traducción. Esta última opción se concentraba, por la naturaleza misma de la licenciatura, en la traducción de textos literarios, aunque dependiendo de las necesidades de los diferentes grupos de alumnos resultaba común que los profesores incluyeran en sus planes de clase la traducción de algunos textos especializados. Las asignaturas de traducción, con doce créditos cada una dentro del plan de estudios

general, se cursaban a partir del quinto semestre y llegaban hasta el octavo, último de la licenciatura.

La duración de las materias de traducción, de la I a la IV, era de cuatro semestres en total, con una carga horaria considerable: durante seis horas a la semana los alumnos recibían instrucción traductora que contemplaba el estudio de diversas teorías de traducción, así como la práctica de la disciplina en sesiones articuladas como talleres. Así, pues, la traducción de narrativa, poesía y ensayo se promovía entre los estudiantes de manera que estos adquirieran los conocimientos y la experiencia suficiente para hacer frente al traslado de textos literarios de la lengua fuente (la inglesa) a la lengua meta (el español como lengua materna en la gran mayoría de los casos), atendiendo las particularidades formales, estéticas, estilísticas y prosódicas de cada pieza sugerida por el profesor o incluso por los alumnos.

El plan de estudios de la Licenciatura en Letras Modernas fue modificado en 2010, lo que significó una reorganización del área de traducción en el pènsum académico. A partir de ese año, las asignaturas de traducción, con seminarios respectivos, se cursan desde el quinto semestre en lo que se conoce como “Ciclo de profesionalización”, el cual abarca el segundo bienio de la licenciatura. Los cursos de traducción en este nuevo plan de estudios son de dos horas a la semana y se dividen en uno teórico y otro práctico por semestre. El total de horas que los alumnos deben cubrir cuando eligen el área de traducción como salida profesionalizante es de ochenta, con ciento veinte créditos correspondientes. Desde la aprobación del nuevo plan de estudios del Colegio de Letras Modernas se procura que en Letras Inglesas, como en el resto de los departamentos, los estudiantes se acerquen a la traducción, sobre todo en el ámbito literario, como una actividad que integre componentes teóricos y prácticos de manera crítica, sustentada y constante.

El estudio y la práctica de la traducción literaria en la Licenciatura en Letras Inglesas del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia, por otra parte, no se encuentran contemplados como contenidos

rectores de ninguna asignatura en su plan de estudios. No obstante, el mapa curricular de este plan, puesto en práctica desde 1976, aprobado por el Consejo Técnico en 1978 y diseñado principalmente por Eva Cruz Yáñez, Raquel Serur Smeke y Colin White (todos ellos traductores literarios), contempla entre sus asignaturas un módulo de Prácticas Acumulativas, las cuales tienen como propósito primordial el que los estudiantes pongan en práctica sus habilidades críticas, traductoras y de composición mediante la resolución de ejercicios que se llevan a cabo por escrito.

Dado que ninguna otra licenciatura en el SUAYED de la FFYL cuenta con tal división modular, es importante señalar que, para efectos de Letras Inglesas en dicho sistema, se entiende como *módulo* una estructura académico-pedagógica compuesta por una sucesión de materias con contenidos y objetivos similares, relativamente autónoma, que se agrega o combina con otros, estableciendo relaciones verticales y horizontales entre los diversos contenidos. Tal organización fue concebida por Colin White con base en el modelo de la *Open University* de la Universidad de Cambridge, en el que la figura del tutor, que siempre mantiene un contacto académico e intelectual muy cercano con los alumnos, se erige como una figura formativa indispensable (Cruz, 2012).

Puede afirmarse que el estudio y la práctica de la traducción en Letras Inglesas del SUAYED fomentan el desarrollo de habilidades específicas de lectura, comprensión y análisis, estrategias necesarias para enfrentarse de manera adecuada y satisfactoria a un corpus literario, tanto en el ámbito de la apreciación crítica de textos poéticos, narrativos o dramáticos, como en el del traslado lingüístico y cultural del inglés al español, principalmente. Cada módulo se compone de ejercicios de traducción, análisis y apreciación crítica de textos literarios, tanto en lengua inglesa como española, lo cual fomenta la generación de habilidades de lectura y expresión escrita, mismas que encuentran su aplicación inmediata en los Módulos de Literatura y los Módulos Complementarios. La finalidad es lograr que los alumnos sean capaces de

producir comentarios escritos o ensayos coherentes y fundamentados sobre obras literarias, o bien traducir textos literarios con calidad y rigor académicos.

## ENFOQUES O EJES

Es indudable que la organización académica contemporánea de los estudios referentes a las lenguas y las literaturas modernas, al menos en la UNAM, coinciden con el establecimiento de los llamados *Estudios de traducción* (o *Translation Studies*) como una disciplina humanística de gran impacto en las culturas de Occidente. Cuando James Holmes publicó por primera vez su paradigmático artículo “The Name and Nature of Translation Studies” en 1972 comenzó a resultar evidente que la práctica de traducir englobaba componentes descriptivos, pragmáticos y teóricos que requerían una revisión puntual y rigurosa de manera que pudieran ofrecerse enfoques socioculturales, artísticos y filosóficos a la traducción como una actividad inherente a la comunicación humana. Como afirma Allison Beeby: “Investigaciones teóricas recientes han demostrado que la traducción no es solo una operación textual, sino también un acto comunicativo y cognitivo. Por lo tanto, las investigaciones sobre traducción deben partir de una perspectiva triple” (1996: 11). Tal perspectiva tripartita –que en épocas más recientes podría considerarse incluso un lugar común en el contexto de la traductología– ha encontrado buena acogida en los departamentos de Letras Inglesas de la FFYL, donde tanto los profesores como los alumnos hacen uso constante de fundamentos teóricos que, en general, se basan en el análisis comparativo de textos que resultan tan diversos como los enfoques de traducción que se comentan y analizan en el salón de clases. Todo ello involucra la noción de que el traductor, en su doble papel de crítico y creador, hace uso de sus propios procesos cognitivos como factores que caracterizan la traducción misma como un acto esencialmente comunicativo.

Luego entonces, en el contexto de Letras Inglesas de la UNAM, la pluralidad de enfoques teóricos de la traducción, así como las expresiones en la práctica textual, mediática e incluso oral de la misma, dependen de una serie de circunstancias académicas relacionadas con amplios espectros intelectuales e ideológicos. Estos rebasan la competencia comunicativa de los estudiantes en al menos dos lenguas (español e inglés) para alojarse en el terreno de la *competencia extralingüística*, la cual “se compone de conocimientos generales y especializados que pueden activarse de acuerdo a las necesidades de cada situación traductora” (Beeby, 2004: 44). En un ámbito académico tan plural como el de la FFYL, tal diversidad de enfoques resulta tanto comprensible como deseable dada la constante generación de paradigmas traductores que de ella se derivan.

De esta manera, en el salón de clases de Letras Inglesas, los alumnos, al enfrentarse con diversas perspectivas traductoras y traductológicas, generalmente son capaces de ofrecer rangos de soluciones para tal o cual problema de traducción, al mismo tiempo que ofrecen razones y razonamientos para una posible defensa de sus opciones en este sentido. Como sostiene Anthony Pym: “[Varios] tipos de teoría se requieren en las etapas selectivas de la traducción, cuando hay que tomar decisiones en cuanto a las alternativas con las que se cuenta. Es entonces que la reflexión en cuanto a la ética de la traducción y sus propósitos principales pueden ofrecer ciertas directrices” (2010: 5). En general, el profesor de las áreas de traducción en Letras Inglesas está consciente de que, en principio, es al docente a quien corresponde encauzar el pensamiento teórico, de modo que las directrices a las que se refiere Pym resulten claras y, sobre todo, viables al momento de que las habilidades y los conocimientos de traducción se ponen en práctica, al menos en el contexto académico.

En el entendido de que el área de traducción como opción profesionalizante tiene un carácter formativo, los profesores de Letras Inglesas, procurando siempre que resulta viable el trabajo colegiado,

presentan a los alumnos alternativas traductológicas para el desarrollo de su práctica tanto dentro como fuera del área de clases. De esta manera se tiende a priorizar uno de los objetivos principales en la preparación temprana de los profesionistas en literatura inglesa cuyo interés se centra en el estudio y la práctica de la traducción: promover y afianzar el pensamiento traductor como parte del desarrollo cognitivo de los alumnos del nivel licenciatura. Esto significa que los estudiantes debiesen aprender a pensar de forma procedimental y lingüísticamente eficiente al momento de poner en práctica la información teórica que reciben en el aula. De acuerdo con Zhu Lin, en su ensayo “A Cognitive Investigation into Translation Thinking and Translation Instruction” (2011), tal proceso de pensamiento traductor incluye tres características o etapas principales, a saber:

1. Un *procesamiento en serie* (o *serial processing*), el cual presupone una transición del uso de la memoria a largo plazo para la aprehensión de un texto dado en la lengua fuente, hacia la *memoria práctica* y de ahí a la representación semántica en la lengua de llegada.
2. El ejercicio del *pensamiento recursivo*, el cual parte de la aprehensión de un texto en la lengua fuente, continúa con el proceso de transferencia que presupone el *procesamiento en serie* y desemboca en la (re)producción del mencionado texto en la lengua de llegada.
3. El establecimiento de vínculos cognitivos, tanto positivos como negativos, entre diferentes niveles de reflexión lingüístico-cultural.

Así, se sugiere que la enseñanza y, por ende, la práctica de la traducción, dependen de un proceso intelectual que requiere de un tipo de pensamiento en principio interactivo y por necesidad bilingüe (aunque no siempre bicultural), dados los vínculos contextuales y culturales que, al

final, resultan patentes en el texto meta. Todo esto es solo concebible, por supuesto, gracias a la mediación del traductor, particularmente del traductor en formación. En este sentido, y en principio tanto para el profesor como para el alumno de la licenciatura en Letras Inglesas, el debate en cuanto a que la traducción “no es solo una transferencia entre lenguas sino entre dos modelos diferentes de pensamiento que se encuentran íntimamente vinculados a sus respectivos contextos culturales y situacionales” (Zhu, 2011: 25) constituye, o debería constituir, una constante durante su etapa formativa.

Lo anterior apunta a que la formación de traductores, en el contexto específico de los estudios literarios en la licenciatura en Letras Modernas (Inglesas), requiere de bases metodológicas aplicables y, sobre todo, practicables dentro del contexto académico. Por lo tanto, el uso de modelos o teorías de la traducción en el salón de clases habrá de privilegiar propuestas de sistematización para problemas tanto generales como específicos que vayan surgiendo durante la puesta en marcha de diversos procesos de traducción de textos particulares. A fin de cuentas, y como sostiene Mohammed Farghal: “Se espera que el traductor en formación trabaje con un gran número de opciones teóricas cuya aplicación se manifieste en decisiones de traducción que sean [...] motivadas tanto práctica como teóricamente” (cit. en Bnini, 2016: 11).

Por supuesto, este tipo de decisiones prácticas se verán determinadas por aquellas reflexiones éticas a las que Pym hace referencia en el texto citado unos párrafos anteriores. Por lo general, se entiende que aquellos problemas a los que se enfrentan tanto los docentes como los estudiantes en este contexto (y los cuales son referidos por Farghal, Pym y otros teóricos) son por lo general de naturaleza lingüística (diferencias gramaticales, ambigüedad léxica, pluralidad semántica, etc.) y culturales (diferencias contextuales, variedad interpretativa en la diversidad situacional, limitantes educativas, etc.). Luego entonces, los docentes de la traducción en Letras Inglesas han recurrido tradicional-

mente a una suerte de sincretismo traductológico que queda consignado en sus planes de clases y que se manifiesta tanto en sus enfoques pedagógicos como en sus fuentes teóricas.

Resulta significativo que, sobre todo a partir de la puesta en práctica del nuevo plan de estudios de Letras Modernas en 2010, los profesores de traducción opten por alejarse de los enfoques lingüísticos en la teoría de la traducción para afincar sus cátedras en aproximaciones socioculturales a la disciplina. En este sentido, las ideas concernientes a la traducción desde una perspectiva lingüística, como la de Jakobson, Nida y Taber (aún referenciales junto con la noción de traducción inter-semiótica) conviven necesariamente con aquellas de Derrida y de Man, pero también con teorías funcionalistas (Vermeer y Reiss); con posturas traductológicas asociadas con el poscolonialismo y el multiculturalismo (Babha y Spivak); con visiones identificables con los Estudios Culturales y la centralidad del traductor (Bassnett y Venuti); y con la traducción determinada por los Estudios de Género y el Feminismo (Castro, Chamberlain y Von Flotow), la pragmática y la relevancia (Gutt) o incluso la intraducibilidad como respuesta a la muy reciente noción de Literatura Mundial (Apter). Tal convivencia e (in)migración de paradigmas traductológicos y traductores parte de la certeza académica de que las lenguas y las culturas son inseparables las unas de las otras y que, por necesidad, determinan los contextos desde los cuales y para los cuales el traductor desarrolla su labor.

Este concepto de traducción como actividad intelectual sincrética se ve reflejado, sin duda, en la variedad de planteamientos que los alumnos de Letras Inglesas aventuran en las obras que deciden abordar y producir tanto en el terreno profesional como en el académico. En este segundo sentido, los trabajos de titulación relacionados con la traducción continúan ofreciendo perspectivas y referencias importantes respecto al presente y al futuro de la traducción de literatura anglófona en la Universidad Nacional, en México y en Hispanoamérica.

## ESCRIBIR SOBRE TRADUCCIÓN, ESCRIBIR TRADUCCIÓN

La traducción, tanto en su sentido teórico como práctico, ha sido objeto de investigación y escritura en el Departamento de Letras Inglesas y en el de Letras Inglesas SUAYED de la FFyL desde la creación de estas licenciaturas. No obstante, cuando el Consejo Técnico de la Facultad aprobó el 23 de junio de 2005 la traducción comentada como opción de titulación para los colegios de Letras Modernas y Letras Clásicas, se dio un impulso renovado a los intereses académicos de los alumnos en esta disciplina. Si bien la definición de traducción comentada resulta un tanto laxa (véase el *Reglamento para la Titulación* de la FFyL, [http://www.filos.unam.mx/mis\\_archivos/pdfs/reglamento\\_titulacion.pdf](http://www.filos.unam.mx/mis_archivos/pdfs/reglamento_titulacion.pdf)), se espera que los alumnos que elijan esta modalidad, además de traducir “un texto literario o académico” (*Reglamento para la Titulación*, 3), escriban para él una introducción en la que se consignent los aspectos histórico-literarios más relevantes de la obra, así como un estudio en el que analicen y discutan las teorías y enfoques traductores a los que recurren. El aparato crítico del trabajo generalmente se ve acompañado de notas y bibliografía pertinentes. Como puede inferirse, la referencia formal inmediata de este tipo de trabajo de titulación son las traducciones prologadas y anotadas que se encuentran disponibles en diversas editoriales de México y el mundo hispánico. En resumen, cualquier alumno de Letras Inglesas puede optar por la escritura de un trabajo de titulación que demuestre su eficiencia terminal por medio de una traducción comentada que procure alcanzar el rigor de cualquier producto concebido, en el ámbito editorial, como una traducción literaria con propósitos académicos bien definidos y delimitados dentro de un marco teórico-estético cohesivo y coherente.

Aunque la escritura de tesis y tesinas de corte crítico-literario siguen siendo las opciones más socorridas entre los alumnos de Letras Inglesas (muchos alumnos consideran que la realización de la traducción más la escritura de un ensayo (auto)crítico de la misma constituye

un esfuerzo académico “doble”), entre los años 2007 y 2017 se registra la titulación de cincuenta y dos alumnos de Letras Inglesas con trabajos relacionados con la traducción. De estos, solo siete son eminentemente teóricos, mientras que cuarenta y cinco de ellos incluyen en su título el término “traducción comentada”. El género más favorecido entre estos trabajos de titulación, sin duda debido a su brevedad y a su carácter narrativo, es el cuento, del cual se consignan veintitrés traducciones en el catálogo de TESIUNAM (<http://tesis.unam.mx/F>). Le siguen la poesía (once trabajos), los pasajes novelísticos y el ensayo literario (cuatro trabajos en cada caso), el drama (dos ejemplos) y, finalmente, la prosa académica, con un texto registrado. Asimismo, existe entre los estudiantes de Letras Inglesas una tendencia a favorecer obras escritas durante el siglo xx y lo que va del XXI, lo cual puede explicarse con relativa facilidad dada la proximidad lingüístico-cultural que los textos producidos en el último siglo guardan con la experiencia de aprendizaje de la lengua inglesa de la mayoría de ellos. En este sentido, resulta conveniente apuntar que, para gran parte del alumnado de Letras Inglesas de la FFYL, el inglés guarda un estatus de primera lengua extranjera, la cual ha sido adquirida, como regla general, en escuelas e institutos mexicanos.

Con todo y la adquisición eminentemente académica de la lengua inglesa por parte de los estudiantes, y aunque algunas de sus traducciones comentadas parten de intereses relacionados con autores del llamado “canon literario” anglófono (un número considerable de referencias literarias en libros escolares para la enseñanza del inglés suelen ser canónicas), puede advertirse la presencia contundente de obras que se apartan temáticamente de la tradicionalidad literaria en lengua inglesa. Junto a traducciones de poesía de William Butler Yeats, cuentos de F. Scott Fitzgerald y fragmentos de algunas novelas de Charles Dickens, pueden encontrarse, por ejemplo, versiones anotadas de textos del violinista estadounidense Louis Persinger, del escritor keniano Ngũgĩ wa Thiong’o y de la poeta chicana Sandra Cisneros,

autores considerados de la periferia en algunos ámbitos críticos. Así, pues, y dada la diversidad que se observa en el panorama temático terminal de Letras Inglesas, resulta complicado caracterizar las tendencias traductoras de los alumnos que se deciden por la traducción comentada como forma de titulación. No obstante, la existencia, en el plan de estudios, de seminarios específicos para el desarrollo de proyectos de traducción promueve en cierta medida que los pasantes de la licenciatura tengan acceso a modelos cognitivos específicos de competencia traductora. De esta guisa, al revisar los objetivos particulares y generales de estos trabajos de titulación, así como los enfoques traductológicos propuestos, puede apreciarse que hacia los últimos semestres de la licenciatura los estudiantes, en su mayoría, muestran habilidades para coordinar diferentes niveles de complejidad traductora, así como una capacidad al menos suficiente para integrar en sus propios textos –de forma conceptual, contextual y procedimental– la información que los textos fuente presentan.

## PROSPECTIVA: A MANERA DE CONCLUSIÓN

Las revisiones y modificaciones que se han llevado a cabo en los planes de estudios de Letras Inglesas (así como las que se encuentran en curso en el caso de Letras Inglesas SUAYED) habrán de procurar un afianzamiento en la profesionalización de los estudios sobre traducción entre los alumnos de la UNAM y, por extensión, de otras universidades mexicanas e incluso hispanoamericanas. Con la reciente constitución de la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción (ENALLT, antes Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras) de la UNAM, la traducción como disciplina general ha recibido, sin duda, un merecido impulso en los contextos universitario y profesional del país. Ante esto, y dado que la Licenciatura en Traducción de la ENALLT tiene un enfoque esencialmente multidisciplinario, el Colegio de Letras Modernas habrá de fomentar el reconocimiento institucional del Área de Traducción

como especialidad académica centrada en el ámbito literario: en la actualidad, en los títulos y las cédulas que se expiden a los graduados de Letras Modernas no se especifica cuál es la salida profesionalizante que, como alumnos, decidieron cursar durante sus estudios. En otras palabras, la especialidad de Traducción (y por ende, las de Didáctica y Crítica) permanecen subsumidas al título general de Licenciado en Lengua y Literaturas Modernas.

Asimismo, habrá de buscarse que cualquier grado de profesionalización en el aula de Letras Inglesas, así como en los demás departamentos del Colegio de Letras Modernas, esté siempre vinculado con un reforzamiento de las competencias traductoras de los estudiantes de literatura, de preferencia con los siguientes propósitos específicos, los cuales, por otra parte, corresponden con aquellos que buscan alcanzarse en prácticamente cualquier contexto de formación académica de traductores (véase Malmkjær, 2004: 1-7):

1. Que el alumnado sea capaz de hacer frente a las exigencias de la traducción literaria al concebir el texto fuente y el texto meta como unidades coherentes en su complejidad informativa, estética y cultural.
2. Que los estudiantes adquieran las habilidades necesarias para organizar sus propios sistemas cognitivos de forma que generen perspectivas intelectuales y funcionales que se ajusten a sus prácticas individuales de traducción.
3. Que los traductores literarios en formación sean capaces de articular diversos datos (meta)cognitivos para la resolución satisfactoria de problemas de traducción y para favorecer en este mismo sentido la toma eficiente, imaginativa y responsable de decisiones.
4. Que los alumnos adquieran la suficiente confianza para evaluar, analizar y criticar sus propios procesos de traducción, tanto en el sentido práctico como en el teórico.

## BIBLIOGRAFÍA

- BEEBY, Allison. *Teaching Translation from Spanish to English: Worlds beyond Words*. University of Ottawa Press, Ottawa, 1996.
- . “Language Learning for Translators. Designing a Syllabus”, Kirsten Malmkjær (ed.), *Translation in Undergraduate Degree Programmes*. John Benjamins, Ámsterdam y Filadelfia, 2004.
- BNINI, Chakib. *Didactics of Translation: Text in Context*. Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne, 2016.
- CRUZ, Eva. Una mirada al pasado para mirar al futuro. Conferencia, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 18 de octubre, 2012.
- HOLMES, James. “The Name and Nature of Translation Studies”, *Translated: Papers on Literary Translation and Translation Studies*. Rodopi, Ámsterdam, 1988.
- MALMKJÆR, Kirsten, “Introduction. Translation as an Academic Discipline”, Kirsten Malmkjær (ed.), *Translation in Undergraduate Degree Programmes*. John Benjamins, Ámsterdam y Filadelfia, 2004.
- PIMENTEL, Luz Aurora. *Las Letras Modernas: una mirada en el tiempo, un reconocimiento*. UNAM, disponible en: <http://www.lpimentel.filos.unam.mx/sites/default/files/textos/mirada-en-el-tiempo.pdf>
- PYM, Anthony. *Exploring Translation Theories*. Routledge, Nueva York, 2010.
- ZHU, Lin. “A Cognitive Investigation into Translation Thinking and Translation Instruction”, *redit*. Núm. 6, 2011, 21-38, disponible en: [http://www.redit.uma.es/Archiv/antiores/redit6\\_2011.pdf](http://www.redit.uma.es/Archiv/antiores/redit6_2011.pdf).

## LECTURAS RECOMENDADAS

- APTER, Emily. *Against world literature. On the politics of untranslatability*. Verso, Londres, 2013.
- BAKER, Mona. *In other words. A coursebook on translation*. Routledge, Nueva York, 2006.
- BASSNETT, Susan. *Translation*. Routledge, Nueva York, 2014.

- LEFEVERE, André. *Translation, history, culture*. Routledge, Londres, 1992.
- LÓPEZ, Dámaso (ed.). *Teorías de la traducción. Antología de textos*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca, 1996.
- MUNDAY, Jeremy. *Introducing translation studies. Theories and applications*. Routledge, Nueva York, 2016.
- SANTOVEÑA, Marianela et al. *De oficio, traductor. Panorama de la traducción literaria en México*. Bonilla Artigas/CONACULTA/FONCA, México, 2010.
- STEINER, George. *Después de Babel: aspectos del lenguaje y la traducción*. Trad. de Adolfo Castañón y Aurelio Major. FCE, México, 1995.
- TYMOCZKO, Maria y Edwin Gentzler (eds.). *Translation and power*. University of Massachusetts Press, Amherst/Boston, 2002.
- VENUTI, Lawrence. *The translation studies reader*. Routledge, Londres, 2000.
- VILLEGAS, Irlanda. “De Madame de Staël a Saussy, pasando por Spivak: La traducción como factor decisivo para armar una historia curricular de la literatura comparada”. Villegas, Irlanda (coord.). *¿Qué es literatura comparada? Acercamientos metodológicos*, Biblioteca Digital de Humanidades, Universidad Veracruzana, Xalapa, 2014, 11-43.



# GÉNERO Y RELACIONES INTERCULTURALES<sup>1</sup>

VERÓNICA MORENO URIBE  
Y ELIA MARÍA DEL CARMEN MÉNDEZ GARCÍA

SE TRATA DE CONCEPTOS RELACIONALES en cuya vinculación es posible dilucidar los intercambios entre personas procedentes de matrices culturales diversas y sujetas a un conjunto de prescripciones relativas a los sistemas sexo-genéricos imperantes en cierto momento histórico, que en intersección con la clase, la religión y los procesos de racialización –entre otros–, sancionan y estipulan horizontes de lo posible y deseable para estas. Discernidos en clave descolonial, ambos conceptos permiten advertir cómo en el sistema mundo colonial/moderno (Palermo y Quintero (comps.), 2014; Segato, 2007; Lugones, 2008) se configuran, reproducen e imbrican sistemas diferenciados de dominación –en una compleja red que implica relaciones traductorales–, opresión, explotación y exclusión, al tiempo que dotan de claves analíticas para desmontarlos y de coordenadas políticas para deconstruirlos –también a partir de un ejercicio traductológico subversivo–. La relevancia de nombrar esta convergencia y dilucidar sus componentes a reinterpretar es que permite enunciar cómo se constelan dispositivos de *otrificación* cuyo sustrato es la construcción de desigualdades.

Los sistemas sexo genéricos son disposiciones que los grupos sociales dictaminan en relación con la sexualidad, que al ser intervenida para la satisfacción de necesidades es transformada en actividad humana (Rubin, 1998). Son sistemas contingentes, arbitrarios y no implican necesariamente opresión, su contenido está determinado históricamente y en este sentido es susceptible de transformación, es decir,

---

1 Véase además ◀ Competencia intercultural ◀ Traducción, feminismo y género

de ser traducido. Aluden a la valoración, representación, significación que en cierto contexto se le asigna a la sexualidad, la reproducción, la maternidad, el trabajo, los cuerpos, por ejemplo, a partir de la codificación de diferencias sexuales: ¿cómo se entienden?, ¿cómo se traducen en la vida cotidiana? Aun así, son sistemas sumamente rígidos y penetran los sustratos de la organización social, política y económica, la constitución de los sujetos mismos y, por consiguiente, un sentido hegemónico de humanidad. En tanto sistemas prescriptivos de comportamientos y tareas que hombres y mujeres deben realizar en una cultura determinada, son también dispositivos de inhibición, control, regulación y sanción que estipulan normativas y condicionan parámetros de lo posible y deseable en ese contexto; convenciones que anteceden a los sujetos, en tanto están institucionalizadas y/o instituidas con antelación a su nacimiento, al tiempo que se reproducen en el devenir de sus prácticas.

Dado que los sistemas sexo genéricos ocurren en el marco de relaciones económicas, están en la base de la organización sexual del trabajo, circunscrita a espacios de actuación diferencialmente valuados y naturalizados como designios consustanciales, ligados a los signos que de lo femenino o masculino circulan en una sociedad específica. Si bien esta postura retoma la idea de que el género tiene un sustrato básicamente cultural, fundado en la diferenciación de los sexos y se distancia con esta aseveración de cualquier intento por naturalizar las desigualdades entre mujeres y hombres, es importante precisar que al mismo tiempo plantea –en contraposición al desarrollo argumental más reconocido sobre el género– que el sexo, pero sobre todo la sexualización, es así mismo resultado de un ejercicio de construcción genérica de diferencia, esto es, el sexo es también una construcción cultural y política sustentada en la organización de la vida social, a partir del régimen imperativo de la heterosexualidad.

Así, el género es la forma que una sociedad tiene de codificar, organizar, simbolizar e interpretar las diferencias sexuales (Lamas, 1999) que, generizadas, se despliegan tentacularmente y en paralelo a proce-

sos de diferenciación racial, étnica, de clase (y otras), en el marco de relaciones sociales, económicas y políticas, y que se actualizan por medio de discursos normativos y morales, sobre todo en la configuración de los estados-nación modernos (Cfr. Anibal Quijano, Palermo y Quintero, 2014 (comps.); Walsh, 2013). Desde esta perspectiva no solo es un sistema de diferenciación significativa, sino de jerarquización y valoración asimétrica de los cuerpos y, por consiguiente, de las personas, a partir de su biología. En este sentido, provee herramientas analíticas para comprender los referentes significativos que en un contexto determinado son usados para dotar de contenido a tales diferencias y las derivaciones que ello tiene en la interacción entre personas. El uso de tales herramientas es traductológico. A decir de Joan Scott (1999), el género es, en paralelo, un constitutivo de las relaciones sociales, engranado en la diferencia sexual, y “... una forma primaria de relaciones significantes de poder. Quizás sea mejor decir que el género es el campo primario en el cual o por medio del cual se articula el poder” (64).

Con el descriptivo “relaciones interculturales” nos referimos al proceso de interacción, intercambio y comunicación entre actores procedentes de horizontes culturales diversos, que no necesariamente comparten los mismos códigos, tradiciones, lenguas y prácticas culturales. La complejidad de este proceso se caracteriza por poner en interacción sujetos –sexualizados, generizados y racializados– inscritos en relaciones de poder que, desde lógicas divergentes de comprensión del mundo, elaboran traducciones culturales teniendo como referente sus propios códigos, a partir de los cuales generan sentidos, valoraciones y pautas de relación.

Para entender el surgimiento de la interculturalidad es necesario tener en cuenta un aspecto fundamental del imperialismo: el etnocentrismo, la imposición cultural de un grupo étnico como superior y referente de todas las manifestaciones culturales, que se coloca por encima de los otros. Es un proceso que nos explica la colonialidad del poder. De ahí que las culturas no dominantes son minorizadas. En la jerarquía

prevaliente en el sistema mundo colonial/moderno, la cultura superior es la blanca, occidental, está eurocentrada y se encuentra al servicio del mercado, el patriarcado y el capital. Da por resultado el monoculturalismo: creer que hay universales culturales, valores universales que son delimitados bajo el filtro de una sola cultura considerada como patrón y medida de lo universal, a través de la cual pautamos los signos de la comunicación. Creer en el monoculturalismo es la esencia del colonialismo.

A decir de Fernet-Betancourt, la postura intercultural supone “dar la batalla a nivel político por descentrar el mundo de un único ritmo civilizatorio” (2004: 69), cuyas coordenadas eurocéntricas se erigen como referente de construcción de un unívoco sentido de humanidad. La apuesta por la relación desde la interculturalidad implica, entonces, la desorganización de estos horizontes de sentido, de razón, de historia, y de memoria. No basta, sin embargo, la enunciación, que tiene como propósito el reconocimiento de polifonías, temporalidades y tradiciones múltiples. La diversidad nombrada no alcanza intermediación política si no se traduce en haceres que concreten la posibilidad de hacer mundo-proyecto-deseo-futuro, de maneras otras.

La apuesta descolonial permite una lectura situada del género en su intersección con la raza, como sistemas otrificadores, que en su naturaleza relacional construye y distribuye valor y significado (Segato, 2007). La racialización de los no-blancos es síntoma de un proceso que ocurre en paralelo a la jerarquización de la diferencia sexo-genérica como mecanismo para construir antagonismo, generar escisiones y exiliar del mundo de lo significativo aquellos desprovistos de densidad ontológica: sujetos no-varones, no-blancos, no-occidentales, que medidos desde el universal ordenador no logran humanidad y quedan subsumidos en la categoría desdibujada del “resto singular”, tal cual es comprendida desde el andamiaje racional del sistema mundo moderno-patriarcal y colonial. A decir de esta misma autora, la construcción de identidades políticas propias del muticulturalismo global, generadoras

de diferencias compartimentadas (Las Mujeres, Los Indios, Los Negros), clausuran la posibilidad de vislumbrar alteridades históricas, diversas y radicales. Desde esta mirada, se discute en qué sentidos la generización, la etnicización y la racialización devienen marcadores cerrados, homogéneos y uniformes de identidad que al tiempo que despolitizan las diferencias las despojan de sus antagonismos y tensiones.

## HISTORIA

Una revisión somera a la extensa literatura que sobre el concepto de género se ha producido desde heterogéneas aproximaciones disciplinares y enfoques teóricos nos permite identificar en el debate sobre cómo ha sido traducido, en torno de la desnaturalización del sexo y la sexualidad, y a la desesencialización de las desigualdades de género, un punto de inflexión crucial en la genealogía de la noción contemporánea. El concepto género emerge en la década de los cincuenta, desde la psiquiatría –que no desde el feminismo–, en respuesta al “problema” de la intersexualidad y como resultado de la reasignación de sexo. Solo veinte años después esta acepción heteronormativa del género es trabajada con mayor exhaustividad desde la teoría feminista, para referirlo como proceso de construcción relacional, histórico y sociocultural, engranado a partir de la diferenciación sexual y desde una perspectiva no biologicista.

Sin embargo, y tal como recuenta Fabbri (2014), los límites de esta perspectiva pronto fueron señalados por teóricas como Elsa Dorling, quien evidenció de qué manera en un esfuerzo por desbiologizar el debate sobre el género se deshistorizó y cosificó la naturalización del sexo. Esto significó reconocer que “‘macho’ y ‘hembra’ (al igual que ‘lo masculino’ y ‘lo femenino’) tampoco son categorías naturales, sino que son el producto de la reducción del proceso biológico de sexuación de los sujetos (en su compleja combinación de los niveles fisiológicos, anatómicos y cromosómicos) a solo dos sexos (macho/hembra)” (Fabbri, 2014: 147). Vinculado con esta discusión, uno de los aportes más signi-

ficativos de esta época es el análisis de la dimensión política del sexo, que al ser naturalizado en la dicotomización varón/hembra fue ocultado como dispositivo de poder del sistema de dominación heteronormativo. La heterosexualidad obligatoria y el control de la sexualidad femenina son, desde la perspectiva de Rubin (1998), un tabú contra la homosexualidad y contra la igualdad de mujeres y hombres, que exacerba sus diferencias biológicas para crear categorías de organización social exclusivas e inexorablemente distanciadas. Al respecto de este debate dos textos fundamentales de la época son *Sexual Politics*, de Kate Millet (1970), y *Sex, Gender and Society* (1972), de Anne Oakley.

Desde otras coordenadas, un aporte sustantivo para la complejización del concepto género es formulado por un grupo de italianas que desde los años setenta conformaron la comunidad filosófica de Diótima, en la Universidad de Verona. Articuladas a partir de la revisión crítica del marxismo, Silvia Federici, Leopoldina Fortunati y María Rosa Dalla Costa, entre otras, exponen, desde una perspectiva dialéctica, las formas diferenciadas en que las mujeres son explotadas en el capital, posibilitando el análisis de la intersección género-clase y, en trabajos más recientes, etnia. Del conjunto de argumentos desplegados por el feminismo marxista autónomo o crítico recuperamos aquellos retomados por la economía feminista, que ponen en el centro del debate, en torno a los trabajos domésticos y de cuidados que realizan las mujeres, la tensión capital-vida. Es este un trabajo de traducción entre marxismo y feminismo.

Así, el análisis de cómo se engranan sistemas, en apariencia disociados de dominación-explotación-exclusión, permitió advertir de qué manera discursos, dispositivos e instituciones, de orden cultural, político, económico y social, se imbrican para generar la escisión artificiosa entre los no-trabajos reproductivos y aquellos que el capital tasa y pondera como productores de riqueza. Bajo esta premisa, desarticular la(s) opresión(es) de género no puede limitarse, tal como lo propone el feminismo liberal institucionalizado, a un trabajo de “concientización” en

abstracto de las estructuras ideativas y mentales en que se soporta, sino que implica explorar de manera mucho más consistente los contextos específicos en que ocurre la interpenetración de sistemas de dominación y las y los sujetos emergentes de los procesos de resistencia-negociación-subordinación.

Por último, la noción de género aquí propuesta abreva de la discusión que desde los feminismos descoloniales se ha dado en torno a la concepción aséptica y en apariencia neutral de la perspectiva de género liberal esbozada ya en el siglo XIX, que se ha arrogado la potestad de hablar en nombre de “las mujeres”. Hilvanado a partir de las tramas que los feminismos de color, árabes y del sur, proponen, y retomando la discusión que sobre la colonialidad del poder-saber han desarrollado intelectuales de Abya Ayala, los feminismos descoloniales aportan un enfoque epistemológico contrahegemónico desde el que se pueden impugnar las coordenadas eurocéntricas, monoculturales, heteropatriarcales, racistas y capitalistas desde las que construimos conocimiento dicotómico y jerárquicamente, y desde allí descolocarnos para confeccionar un lugar de enunciación propio pero dialogado. Estas apuestas representan un clivaje en la discusión sobre quiénes son los sujetos interpelados en la política feminista, y en su convergencia con la propuesta del feminismo marxista crítico permiten una mirada interseccional sobre las formas en que se concretan desigualdades situadas. Representa también una crítica mordaz al feminismo hegemónico, eurocentrado y academicista (Mohanty, 2008).

## ENFOQUES O EJES

El género y las relaciones interculturales se mueven en diferentes campos reflexivos y convergen en la postura crítica descolonial; momento en que se iluminan mutuamente. Para el proyecto de interculturalidad crítica (Walsh, 2012), como más adelante profundizaremos, desmontar la matriz colonial implica iniciar el análisis desde el lugar céntrico de

raza, racismo y racialización, esto es, implica un replanteamiento para el cual nos podemos servir de herramientas traductológicas. Este argumento es muy fértil para los estudios de género que pueden visualizar otras formas discriminatorias que no se agotan con la generización de la primera ola feminista, sino que aportan elementos para pensar una categoría clave como la interseccionalidad, que ha sido muy fecunda para diferentes campos del feminismo. De acuerdo con Salem (2014), la interseccionalidad es una herramienta que permite ver lo que se oculta tras la conceptualización de categorías como género y raza de forma aislada. Desde el enfoque analítico del derecho, la interseccionalidad facilita la conceptualización de las identidades como múltiples y fluidas y se encuentra con la perspectiva foucaultiana del poder en la medida en que ambas ponen el énfasis en los procesos dinámicos y en la deconstrucción de las categorías normalizadoras y homogeneizantes.

También, para estudiar las relaciones interculturales, el giro descolonial ha sido muy fértil. Los estudios sobre colonialidad desvelan la hegemonía sobre la historia de los pueblos, escrita desde los artefactos estatales de los vencedores. Asumir cómo la colonialidad es una condición que rebasa los periodos históricos impuestos, que a pesar de que formalmente haya un cambio de régimen no implica que de facto las condiciones sociales, económicas y políticas sean transformadas, abre nuevos caminos de reflexión para repensar categorías consagradas como la cultura y la historia desde campos tan diversos como los estudios religiosos y antropológicos. Abordamos estas nociones en su relación con la interculturalidad.

El término cultura ha sufrido un proceso de reificación desde el nivel más superficial y visible: costumbres cotidianas, lengua, artes, comida, habitación, comportamientos de un grupo, pasando por otros del nivel estructural como la composición de la familia y de las organizaciones y prácticas sociales, las normas jurídicas y políticas, e incluso a un nivel más profundo de la cosmovisión, de lo que a veces llamamos espiritualidad o raíz del conocimiento. El reto de cultura es ir más allá

de la reificación en prácticas y creencias, es decir, como señala Panikkar (2007), cultura es el mito englobante de una sociedad o un grupo en un momento dado del tiempo y del espacio. Mito sería, en esta noción, el horizonte de inteligibilidad en el que todas nuestras percepciones de la realidad adquieren sentido. Sin embargo, para nosotras resulta central advertir en el mito la posibilidad de su propio desborde a través de una mirada agudamente crítica que nos ilumine las formas culturales coloniales para incidir en su transformación.

Esteva (2004), siguiendo a Panikkar, piensa que el mito nos ofrece el marco en el cual se inscribe nuestra visión del mundo. Permite y condiciona cualquiera de nuestras interpretaciones de la realidad. De ahí que se abra la reflexión a cada uno de nosotros para, primero, indagar acerca de nuestras percepciones y certidumbres desde las cuales nuestros pensamientos nos son inteligibles y desde los cuales nos acercamos al otro, al distinto, a alguien concreto de otra cultura, es decir, de otro mito que da sentido a sus creencias y acciones, que tal vez para nosotros resulten oscuras.

En este sentido, pensar en las relaciones interculturales implica enfrentar estas diferencias e interrogantes míticas propias de cada cultura en la relación situada y concreta entre personas que no comparten la misma racionalidad, el mismo mito. Por esto, es fundamental reflexionar sobre las metodologías que abordan este reto. Para Esteva (2004) no es suficiente el diálogo dialéctico, como la exploración del entendimiento entre dos o más personas basadas en la razón común, en abstracciones compartidas. Propone, para un diálogo intercultural, el diálogo dialógico como exploración de la interacción con base en la percepción simbólica trascendiendo el plano del *logos*, pero sin renunciar a él; se trata de ver lo que dice el discurso, además de lo que dicen las palabras. Implica saber escuchar y querer escuchar; la disposición a ser transformado por el otro; atreverse a ser otro después de que lo haya escuchado. Las relaciones interculturales, más que averiguar sobre el otro, implican saber quiénes somos nosotros a través de esa vía, del

encuentro con él. Nos parece sustantiva esta pregunta sobre uno mismo para desarticular los imaginarios y prácticas que reproducen la desigualdad, la generización y la subalterización. Es decir, qué hacemos, cómo participamos consciente e inconscientemente en la permanencia de los patrones culturales –míticas– de las estructuras de la dominación capitalista, heteronormativa y patriarcal.

En sus estudios entre religiones y culturas, Panikkar (2007) sostiene que una parte central de las relaciones interculturales es el diálogo, lo cual implica asumir al otro como parte de mí mismo, que me completa y agranda. El verdadero diálogo inicia en mí mismo y es más un intercambio de experiencias que de doctrinas. También cree en la participación tanto subjetiva como corporal: implica la apertura del corazón y del abrazo para el entendimiento. El diálogo busca reconocer la diferencia y lo que tenemos en común, para generar la fecundación mutua. Más que recetas para resolver el problema metodológico de la concreción de las relaciones interculturales, las ideas-fuerza de Panikkar pueden iluminar aspectos para una introspección analítica que nos permita percibir nuestro lugar y las formas de nuestras relaciones en la situación real en que nos desempeñamos en las relaciones con los otros en ámbitos bien de aprendizaje, escolares, o bien de militancia activista, etc., para inspirar nuestra creatividad y generar las nuevas maneras con el propósito de hacer frente al reto situado y concreto que tenemos.

La cultura y su patrimonio son, para Segato (2010), decantación del proceso histórico: sedimento de la experiencia histórica acumulada en un proceso en marcha. El carácter cumulativo de ese sedimento se concretiza en los usos y costumbres, nociones de apariencia quieta y repetitiva, que el concepto antropológico de cultura captura, estabiliza y postula como su objeto de observación disciplinar. Esa apariencia de estabilidad no es más que un espejismo: usos y costumbres son historia en proceso. Este aspecto dinámico para analizar la vida de los pueblos coincide con la perspectiva de Esteva para entender las relaciones interculturales.

Es común una combinación entre resistir y, al mismo tiempo, asumir grados y formas de asimilación o absorción de las formas culturales en su encuentro. De ese modo, pueden enriquecerse, fecundarse mutuamente, aprovechando un rasgo que muchas culturas comparten: “la tradición de cambiar la tradición de manera tradicional” (Esteva, 2001: 79), lo que da continuidad histórica a una cultura y permite que su cambio, su dinamismo, no la disuelva. Este rasgo del cambio, de la modificación, del movimiento cultural, asegura su vitalidad y juega un papel sustantivo para su defensa y reproducción.

La noción de vector histórico es, para Segato (2010), un agente colectivo de un proyecto histórico que se percibe viniendo de un pasado común y construyendo un futuro también común, a través de una trama interna que no dispensa el conflicto de intereses y el antagonismo de las sensibilidades éticas y posturas políticas, pero que comparte una historia. A partir de esto, la estudiosa de los feminicidios y de la insistente ofensiva del Estado hacia los pueblos indígenas, a través del mismo discurso de la defensa de los derechos humanos, plantea también una modificación en el lenguaje. Propone sustituir la expresión “una cultura” por la expresión “un pueblo”, sujeto vivo de una historia, en medio de articulaciones e intercambios que más que una interculturalidad, diseña una interhistoricidad. De esta manera, lo que venimos rastreando en las relaciones interculturales implicaría pensar los encuentros entre pueblos como sujetos que conducen sus propios proyectos históricos, modificando, incorporando, enriqueciendo, abandonando formas propias y ajenas, como un recurso para su defensa y supervivencia sin cubrir las tensiones internas, de las cuales parten movimientos en que avanza su historia. En este sentido, también desfetichiza no solo la noción de cultura, sino también las imágenes románticas e idealizadas, acriticas, de las culturas indígenas, que perpetúan miradas victimizadas y minorizadas carentes y necesitadas, propicias para seguir siendo objeto de políticas públicas paternalistas y en extremo dañinas, lo cual, sin lugar a dudas, constituiría un caso de fallo en la traducción.

## ACEPCIONES/TIPOLOGÍAS

Reflexionar sobre género y relaciones interculturales a partir de la descolonialidad implica una postura crítica atenta a descubrir formas de violencia y opresión. En este sentido, Walsh (2012) aporta tres perspectivas sobre interculturalidad que nos permiten observar, por un lado, los riesgos de ambigüedad en el empleo del término que pueden ser en apariencia positivos y representar un impulso favorable para la convivencia social, pero guardan una simiente de subordinación favorable a la reproducción de la dominación de la colonialidad en América del Sur, donde tomaron forma la aspiración de la dominación del mundo, el mercado mundial y la modernidad capitalista; por otro lado, también exponen la propuesta de una perspectiva crítica que supere este riesgo y provea de la argumentación para construir sociedades diferentes a las del sistema dominante.

La perspectiva *relacional* sostiene que siempre ha existido interculturalidad, es decir, contacto entre culturas diferentes: entre indígenas, negros y blancos, mestizos; prueba de ello son las transculturizaciones y sincretismos que dan cuenta de la historia y “naturaleza” latinoamericana y caribeña. Su peligro es la negación del racismo y sus prácticas. La “identidad nacional” cubre la dominación racial, oculta o minimiza la conflictividad y contextos de poder.

La *funcional* reconoce la diversidad y la diferencia cultural para la inclusión a las estructuras establecidas. Desde el liberalismo, promueve el diálogo, la convivencia y la tolerancia, por lo que resulta funcional al sistema ya que no toca las causas de la asimetría y la desigualdad social. Las vertientes actuales neoliberales la recuperan en una suerte de “nueva lógica multicultural del capital global” (Walsh, 2012: 64); apunta al control del conflicto ético y la conservación de la estabilidad social, para impulsar los imperativos económicos del modelo neoliberal de acumulación capitalista incluyendo a las minorías. Tanto así que la UNESCO nombró en 2005 a la diversidad cultural patrimonio de la humanidad.

La *crítica*, cuyo punto medular es el problema estructural colonial-racial y su ligazón al capitalismo del mercado, cuestiona profundamente la lógica irracional instrumental del capitalismo y apunta hacia la construcción de sociedades diferentes, a otro ordenamiento social. No es funcional al sistema, sino cuestionador de él. Recupera el análisis de los dispositivos y patrones de poder institucional-estructural que mantienen y reproducen la discriminación, la inequidad y la desigualdad. Parte del poder como patrón de racialización y diferencia construida. Es un llamamiento de y desde la gente que ha sufrido un histórico sometimiento y subalterización de sus aliados y de los sectores que luchan por la construcción de otros mundos.

La interculturalidad entendida críticamente aún no existe para Walsh; es algo por construir. La entiende como posicionamiento y proyecto político, social, ético y también epistémico –de saberes y conocimientos–. Se propone la transformación de las estructuras, condiciones y dispositivos de poder reproductores de desigualdad, racialización, subalternización e inferiorización de seres, saberes y modos, lógicas y racionalidades de vida. En este sentido, para la construcción de la interculturalidad crítica es necesaria la intervención en dos planos: el primero de orden epistémico, comprendido en tanto sentido y acción, que exige un ejercicio traductor de los horizontes de comprensión e intervención diversos, y el segundo, que implica repercutir y desorganizar la matriz de la colonialidad.

Es necesaria la distinción de las miradas internacionales sobre los procesos entre culturas con énfasis en el ámbito educativo. Para Dietz (2009: 56-57), la interculturalidad en México constituye un campo emergente para la investigación académica, la planeación política e institucional y la intervención pedagógica. Advierte dos vertientes: la *interna*, que alude a la persistencia e influencia decisiva de tradiciones profundamente arraigadas en las “políticas de identidad” nacionales, regionales y étnicas, esto es, el indigenismo, incluso en sus fases post y/o neoindigenistas, sigue estructurando una forma específica de construir,

percibir e implementar la “gestión de la diversidad”. La segunda vertiente es la *externa*, en que aparecen nociones exógenas, cuyo énfasis está en la transversalidad, en el constructivismo pedagógico y/o en el relativismo cultural, que las aleja ostensiblemente de la atención preferencial a los pueblos indígenas de México y que reclama una “educación intercultural para todos”.

La perspectiva *interseccional* (Cfr. Crenshaw, 2012; Lugones, 2008; Fabbri, 2014), desarrollada por el feminismo negro (o de color) a partir de la segunda mitad del siglo pasado y retomada por el feminismo descolonial, expone claramente la posibilidad de articulación entre un enfoque crítico de género y de relaciones interculturales. Si bien es posible encontrar en la literatura especializada sobre interculturalidad textos que discuten de qué manera los contenidos sexo-genéricos se codifican de manera diferencial, considerando el contexto socio histórico de su inscripción, encontramos, sin embargo, en el concepto bisagra de interseccionalidad la posibilidad de una reflexión más acuciosa sobre la manera en que la categoría relacional género, así como la realidad que busca denominar, se interpenetra con otros ordenadores configurantes de otredad. Mirar este engranaje desde los postulados de la descolonialidad será un aporte emergente en las postrimerías del siglo pasado, aunque anclado en pensadores fundacionales como Frantz Fanon y José Carlos Mariátegui.

En este sentido, la noción de género y relaciones interculturales que proponemos es pensarlos como movimiento hacia la construcción de nuevas formas de relación social, transgrediendo y desmontando la matriz colonial, para crear otras condiciones de poder, saber, ser, estar y vivir. Este movimiento corre en dos sentidos: el primero, interno, hacia la producción subjetiva que implica el proceso de indagación, que nace por el deseo del conocimiento del otro y cuyo camino inicia con el enfrentamiento del propio aparato de certezas; y de este al segundo: el movimiento hacia el otro, a la construcción del puente que nos acerque a su vida, sus experiencias, sus creencias, esto es, en la ampliación de las

relaciones que somos. De esta manera, se expone también nuestra posibilidad, siempre abierta a producir nuestra historia, más que la repetición de la costumbre, la posibilidad de su modificación, es decir, el avance histórico de nuestros pueblos. El sentido de movimiento para pensar las relaciones interculturales aporta una postura que critica la esencialización que anteriormente señalamos sobre cultura. Mirar las costumbres de pueblos indígenas como formas cosificadas en el folclor cultural reduce también su poder para el ejercicio de su autonomía.

## USOS Y APLICACIONES

El uso más asiduo del concepto género es el antropológico, que lo concibe como categoría relacional e histórica, que permite indicar de qué manera cada cultura comprende, significa, representa y valora la diferencia sexual entre varones y mujeres, derivando de ello mandatos, sanciones y prescripciones sociales en torno a la organización del trabajo, la participación política y económica, las aspiraciones subjetivas y los proyectos de vida. La virtud de esta acepción antropológica del concepto se sintetiza en la pregunta: “¿Por qué la diferencia sexual implica desigualdad social?” (Lamas, 1986: 178). La centralidad de este cuestionamiento estriba en que permitió desnaturalizar las desigualdades atribuidas a los sexos y puso como trasfondo la discusión sobre el tema del poder. Sin embargo, a nuestro parecer, esta perspectiva no solo es limitada en sus alcances teóricos sino también en sus planteamientos político-pedagógicos.

La falencia fundamental de esta versión es que no permite advertir de qué manera la producción de género, es decir, la producción de antagonismos, escisiones y jerarquizaciones entre los sexos generizados, se amarra a un proyecto amplio del capitalismo depredador por perpetuarse mediante la denigración de los sujetos que busca explotar (Federici, 2010). La organización heteronormativa y patriarcal de las sociedades modernas ciega a la diversidad sexo genérica, no solo le resta

densidad ontológica a los sujetos no-varones, sino que, anclada en la maniobra eurocéntrica de racializar las diferencias, constituye un mecanismo eficaz para mermar a los sujetos en su potencia política y de intervención en el mundo y para reinventar y dignificar su existencia. En colusión, el sistema-mundo colonial/moderno del capitalismo patriarcal mina la construcción de vínculos interculturales, comunales, afectivos y de solidaridad, así como la capacidad de empatía, de interpe-lación y diálogo entre sujetos, amén de que desautoriza sus saberes y devalúa sus haceres, queriendo subsumir el conjunto de las relaciones humanas en relaciones para el mercado, todo ello con el fin de despojarlos, desproveerlos, rivalizarlos y explotarlos.

La apuesta política, pedagógica y ontológica es por una noción de género que analice cómo se interconectan, en este sistema mundo colonial/moderno, ámbitos, discursos, instituciones y dispositivos de dominación que se traducen en formas peculiares y diferenciadas de explotación y opresión, al tiempo que permita advertir de qué manera los sujetos resisten, transgreden, negocian, subvierten estos frentes o se subordinan a ellos. Esto se traduce en la vida cotidiana en formas diferenciadas de significar las corporalidades que los sujetos portan, proceso que está mediado por el lugar que en un contexto determinado tienen sus diversos significantes, y la traducción también contextualizada que de ellos se haga. Implica un *proceso accional* que “... engendre prácticas políticas, epistémicas, vivenciales y existenciales que luchan por transformar los patrones de poder y los principios sobre los cuales el conocimiento, la humanidad y la existencia misma han sido circunscritos, controlados y subyugados”. (Walsh, 2013: 29)

En el mismo tenor, respecto a los multivariados enfoques que abordan la noción de interculturalidad, la vertiente más recurrente en el debate político, académico, educativo y de otro tipo es la que abreva de las “políticas de identidad” (Dietz, 2009). A decir de Segato (2007), por medio de la estandarización de las diferencias los estados nacionales gestionan la diversidad apropiándose del discurso del “multicultura-

lismo global”, que es anodino y no problematiza el proyecto histórico del capital. Por tanto, se inscribe en la lógica moderna de colonialidad del poder. Abdicando a sus postulados, los estados nación buscan generar identidades políticas en el marco de un “proyecto global de las diferencias” con el fin de detonar procesos de otrificación, poniendo en la agenda global el tema de la diversidad para desviar la atención del asunto central: las desigualdades.

Acudimos aquí a una perspectiva intercultural crítica que no solo analice y visibilice las interacciones e intercambios entre grupos sociales provenientes de matrices culturales diferentes, sino que propenda por ellos (Dietz, 2009). Las implicaciones metodológicas y epistemológicas de esta apuesta las resumimos aquí:

RELACIONES PROPIAS DE LA COLONIALIDAD DEL PODER	RELACIONES INTERCULTURALES
Monológicas/ no dialogantes/interlocutan solo con sus propios horizontes de sentido anclados en la modernidad	Propenden por un <i>diálogo de saberes</i> , en tanto ruptura epistémica en la modernidad
Eurocéntricas. Preminencia de perspectiva colonial del saber	Fortalecen procesos intraculturales/reconocimiento y valoración de la propia matriz cultural
Buscan la transmisión unilateral y la certificación de conocimientos. Perspectiva unívoca de la historia	Buscan intercambio de saberes, sentires, anhelos, experiencias, nociones, historias
Para la acumulación de saber-poder-riqueza	Para el enriquecimiento mutuo, la comprensión heterogénea pero común y el bienestar colectivo
Exacerbación del individualismo y la competencia	Preponderancia de la ética comunitaria/solidaria
Monocultural/monolingüe/solo hay comunicación con mi comunidad epistémica	Fortalecimiento de relaciones interlingües/interactorales. Énfasis en la traducción, mediación y gestión

RELACIONES PROPIAS DE LA COLONIALIDAD DEL PODER	RELACIONES INTERCULTURALES
Comunicación cerrada entre epistemes disciplinarias, fragmentadas y universales	Abordaje diverso, complejo y pluriépistémico de la realidad
Interlocutores legítimos/con los que comparto horizontes de sentido	Empatía/conciencia de la heteropercepción y del propio locus de enunciación. Capacidad para ser interpelados/empatía
Uniformidad como aspiración/subsunición de la desigualdad en la diferencia	Diversidad como potencia/reconocimiento de la desigualdad
Racialización y generización como mecanismos otrificadores que fragmentan y faccionalizan a las personas	Despolarizar la diferencia

Además de ello, esta noción de relaciones interculturales se pregunta por las condiciones de posibilidad de intentar esta suerte de intercambio comunicativo, traductológico y, por tanto, convivencial, en medio de un contexto marcadamente asimétrico, violento y excluyente. Propende por la generación de capacidades para la *comunicación contextual*, comprendida como la habilidad para "... aprender contenidos que nos ayuden a movernos en contextos, a leerlos, a interpretarlos bien, teniendo en cuenta además el conflicto por la hegemonía de la interpretación en los contextos ..." (Fornet-Betancourt, 2004: 27). Tenemos, así, que la apuesta política del interculturalismo, a decir de estos dos autores, trasciende el reconocimiento retórico de la diversidad y se enfoca en la posibilidad de construcción de un horizonte de futuro en el que sea factible ejercer el derecho de todos "a hacer el mundo de otro modo" (*Ibid*: 47).

En la práctica docente, ha sido sumamente fértil poner en diálogo ambos conceptos por lo que ello posibilita para el análisis, en un primer nivel, sobre cómo en los procesos de generización y racializa-

ción se acude a la biología para adjudicar una diferencia que se traduce en desigualdad. Esta reflexión primaria ha permitido dilucidar con estudiantes de diversas formaciones disciplinarias y en espacios formativos no escolarizados el conjunto de dispositivos culturales –como medios de comunicación, redes sociales, moda, juegos y juguetes–, instituciones –como familia, escuela, iglesia, comunidad– y discursos –religioso, económico, político, moral– que vehiculan nociones que naturalizan la desigualdad genérico-racial y tienen un impacto en la manera en que las personas traducen la diferencia en signos de inferioridad y, por consiguiente, tejen relaciones interculturales a partir de estas coordenadas. De estas experiencias docentes han surgido preguntas tales como: ¿es posible la comunicación intercultural en contextos y entre sujetos inmersos en lógicas y prácticas de exclusión y discriminación?, ¿qué retos le impone al acto comunicativo y traductológico la prevalencia de códigos, discursos y epistemes que *a priori* desacreditan los sentidos, los saberes, las lenguas y los sujetos no eurocentrados y no hegemónicos?

En un segundo nivel de análisis, permite advertir el sexismo y el racismo –epistémico y otros– imperantes en la ciencia, en la academia y en las universidades. Esto ha resultado sumamente revelador, sobre todo para estudiantes de universidades interculturales, en tanto los enfrenta a la complejidad de construir conocimiento a partir del diálogo de saberes, interactoral, interlingüe e interepistémico, en un contexto institucional de origen colonial –la universidad– que desautoriza a los sujetos no-blancos y no-varones, descertifica a las lenguas no hegemónicas e invalida los logros no producidos por el canon científico. En la misma vertiente, ha permitido poner en el centro del debate las tensiones en torno a la función social, política y ética de la generación de conocimiento en las universidades, en medio de un proceso continuo de mercantilización y precarización de estas instituciones, cada vez más prestas –y presas– a los intereses del capital, la acumulación y la concentración de riqueza.

La interrelación de estas miradas en torno al género y las relaciones interculturales nos ha permitido, en el campo de la investigación, explorar las formas en las que la división sexual (así como la racial y clasista) del trabajo es organizada, valorizada y reproducida en el sistema capitalista y patriarcal de manera diferencial para los sexos generizados, esto es, advertir de qué manera los dispositivos relativos a la diferenciación sexo genérica ocurren en el marco de relaciones económicas, que al mismo tiempo son detonantes de formas particulares de experimentar el género así como problematizar de qué manera este, en su intersección con la clase, la edad y otros prescriptivos, estructura posibilidades de vivenciar y entretejer relaciones económicas para provisionar a los grupos sociales (Moreno, 2016).

A partir de la constelación creativa que se abre por medio de la vinculación entre una perspectiva crítica de género y el planteo que de las relaciones interculturales e interactorales proponemos, indagamos sobre las multivariadas estrategias que un conjunto de mujeres campesinas del centro de Veracruz han hilvanado para sostener la vida y generar bienestar en sus congregaciones. Este despliegue de estrategias entre mujeres con experiencias de vida diversas ocurre en medio de la tensión capital-vida, que devalúa los trabajos reproductivos y de cuidados como no-trabajos, dado que desde la racionalidad moderna-productiva no los pondera como generadores de riqueza, al tiempo que, valiéndose de mandatos sexo genéricos, los impone como inexorables para ellas. Esta perspectiva nos permite comprender las diferencias que en el capital concretan el despojo y la explotación de los sujetos, a razón de los sistemas racializadores y sexo genéricos, así como escudriñar los recodos en los que ocurre una serie de intercambios entre un grupo heterogéneo de mujeres, sustantivos para la *reproducción del vivir* (Moreno, 2016), que dislocan los mandatos e imperativos prevalecientes y que no necesariamente están mediados por el mercado.

Un segundo ejemplo en el que las relaciones interculturales se exponen tensas es el proceso de lucha en contra del decreto de veda de

1967, que prohíbe la extracción de agua en los valles centrales de Oaxaca. Dieciséis pueblos zapotecos se unieron en 2005-2007 para conformar la Coordinadora de Pueblos Unidos por el Cuidado y Defensa del Agua (CUPUDA). Realizaron más de 300 obras de captación de agua de lluvia y lograron que el espejo de agua subiera 10 metros en promedio. También iniciaron un litigio contra el decreto de veda y lograron que la Suprema Corte ordenara al gobierno federal realizar una consulta indígena. Las tensiones entre zapotecos y mestizos se exponen principalmente en el sentido vernáculo que tiene para los primeros como fuente de vida y bien natural necesario para todos, en tanto que para los segundos es una mercancía cuyo valor radica en que es necesaria para la producción industrial y comercial. A pesar de las formas discriminatorias, dilatorias y violentas de las instituciones gubernamentales para el proceso de lucha de la COPUDA, los campesinos han buscado las variadas estrategias para conservar el agua, fuente para las actividades de siembra de las cuales viven. Hay leyes que nos igualan, pero en los hechos persisten los procesos de otrificación vía la raza, la clase y el género. En medio de discursos que pugnan por la igualdad y relaciones violentas, las luchas de los pueblos encuentran caminos para la reproducción material y simbólica de la vida.

## CRÍTICA

Hemos señalado ya de qué manera en la convergencia de una perspectiva crítica de género y de relaciones interculturales, descifrada en clave descolonial, se ponen en el centro de la discusión los procesos de otrificación como enclaves desde los que generar extrañamiento, ahondar jerarquizaciones y escindir los cuerpos sexo generizados y racializados. Construir un Otro, desprovisto de densidad ontológica, significa expurgarlos del universal ordenador de sentido, del sujeto masculino-heterosexual-blanqueado-propietario-eurocentrado, y remitirlo al nebuloso lugar del resto-singular (en tanto no universal), propio del binarismo

que vertebra los sentidos de la razón colonial. Con ese Otro, que es un incompleto, no hay interlocución, salvo en los códigos de sentido que provee el universal válido.

En las amplias reflexiones sobre las formas en que puede construirse la interculturalidad, se hace énfasis en el *diálogo de saberes* y en la *ecología de saberes*; sin embargo, Dietz (2013) nos alerta de los límites del artefacto metodológico. Señala que hasta ahora las propuestas tanto normativas como empíricas acerca de este tipo de diálogo de saberes no consideran suficientemente ni las estructuras gramaticales desde las que se pretende dialogar ni las pautas de migración discursiva que realmente hacen posible un diálogo exitoso a partir de la incorporación de un léxico discursivo compartible y mutuamente inteligible. Este autor busca demostrar que hace falta completar tales metodologías dialógicas y participativas con dos vetas escasamente contempladas: en primer lugar, la ampliación del diálogo de saberes hacia los discursos transnacionalmente difundidos, transmitidos y apropiados; y, en segundo, su análisis no solamente como saberes, sino, asimismo, como saberes-haceres y como saberes-poderes.

La demanda y a la vez el reto para el “diálogo de saberes”, planeado por Dietz, alude a los niveles del léxico para favorecer un diálogo exitoso y al nivel procesual de no cosificar los “saberes” y dotarlos de mayor sentido pragmático al considerarlos haceres y poderes; es decir, en prácticas concretas que nos colocan en un lugar de poder. En este sentido, la falta metodológica impulsa a pensar con mayor profundidad las implicaciones del diálogo de saberes; por ello, creemos que la noción dialogal del diálogo intercultural propuesto por Esteva (2011) la responde. Cita Esteva un verso de Antonio Machado: “Para dialogar, escuchar primero; después, escuchar.” La escucha atenta es hacia lo dicho por el otro y, a la vez, de lo que me dice sobre mí, cómo se expone el mito propio. El reto del diálogo dialogal nos llama hacia el ámbito de la subjetividad: al interior del espíritu humano donde se generan los deseos decididos encarnados en acciones.

Invocar términos comunes para la comprensión intercultural implica pensar en traducciones posibles, en que subyace el riesgo de la reducción cultural: la homogenización. Si partimos de que una cultura es el mito englobante que da sentido a nuestras creencias vitales, dialogar con el otro significa abrirnos a la escucha de su verdad expuesta en sus palabras y actos; en su vida. Este diálogo puede encontrar alguna coincidencia, pero sobre todo invita a la celebración de la diferencia. Es decir, el nivel del léxico no puede ser agotado en la denotación, sino tiene que apuntar a la connotación, a la búsqueda de nuevos sentidos que amplían nuestro conocimiento de la realidad. Por ello, el reto intercultural radica en la subjetividad que pueda abrirse integralmente al otro: en cuerpo y espíritu.

## PROSPECTIVA

En la situación actual del mundo, el género y las relaciones interculturales son una condición para la paz (Esteve, 2011), por lo que resulta urgente atrevernos a encontrarnos en los otros; a percibir nuestro propio mito al dialogar con el otro. Vivimos tiempos extremos de guerras e imposición de la dominación del vencedor. Implican choques culturales; formas violentas de vivir con el otro. El clima beligerante aparece no solo entre naciones, sino al interior de países con culturas subalternizadas en relación con la mestiza o bien entre culturas migrantes minoritarias y la receptora. En este sentido, una perspectiva crítica de género y de relaciones interculturales se hace necesaria para hacer frente a los retos que implican las radicales diferencias con los otros en la convivencia cotidiana.

Existen propuestas para abordar el problema de culturas, de las historias en curso y en contacto. Por un lado, el énfasis en el empoderamiento de las culturas minoritarias y discriminadas; por otro, el acento en la apertura de la cultura receptora a la diferencia. En ambas perspectivas emergen consecuencias que abren otros retos: la primera solución

corre el riesgo de perpetuar la diferencia y enfatizar el papel victimizado de los subalternos, y la segunda, el peligro de la tolerancia que se canse y solo contenga la respuesta violenta. El movimiento subjetivo en las personas que se encuentran en un momento vital compartido es de radical importancia: pensar en las formas culturales, míticas, que moldean nuestras percepciones del mundo, de la vida, y ahí la existencia y la presencia cercana del otro, nos vuelca hacia caminos oscuros de nosotros mismos más que del otro. Implica, posiblemente, descubrir nuestro racismo; las formas discriminatorias que podemos reproducir con el otro si estamos en una cierta posición superior marcada por las condiciones económicas, políticas, sociales, migratorias, raciales, étnicas y genéricas. O bien, encontrar aspectos de asombro que deseamos indagar, conocer y comprender como posibilidades de apertura al aprendizaje de lo que me ofrece el contacto, la convivencia con otras formas de vivir y de pensar. Y también una gama amplia de matices entre estos extremos de las posibles experiencias descritas con fines analíticos. Así, podemos pensar género y relaciones interculturales como movimientos, como posibilidades abiertas a la indagación de nosotros mismos en el encuentro con los otros diferentes y que, sobre todo, nos inquietan respuestas en los actos.

Pensar en género y diálogos interculturales implica ver los roles, estatus y lugares asignados a mujeres, hombres e intersexuales, de acuerdo con nuestra cultura, nuestro propio mito, en el cual adquieren sentido. En los estudios de género ha sido muy fértil la noción de interseccionalidad para dar cuenta de la confluencia de varias dimensiones que imbrican sistemas de dominación/opresión. La interseccionalidad ha sido descrita como un espacio vacío en que se concatenan, se tejen y se esconden las certezas arraigadas en las culturas que producen la discriminación por género, raza y clase. El espacio vacío tiene dos vertientes: señalar la desorientación, el desacomodo, que causan en la búsqueda del entendimiento del malestar en la experiencia concreta de experimentar la discriminación, devaluación, atribuidas a veces al género, a

veces a la cultura propia, cosificada en las etnias y, a la vez, la fertilidad de ese vacío como reto a producir sentido. Es decir, en la desorientación del vacío está presente la experiencia real discriminatoria que causa el malestar, que nos interroga y que nos invita a indagar las creencias de origen mítico, en el sentido cultural de Panikkar, que pueden explicarnos los sistemas de dominación colonial vía el género, vía la etnia, vía la clase. Esto es el movimiento interno que venimos rastreando y que puede trascender hacia la creación de nuevas pautas de acción para subvertir los procesos históricos abiertos en que las formas emancipatorias en la vía autonómica puedan abrir, aquí y ahora, la experiencia de un mundo en que quepan muchos mundos.

## BIBLIOGRAFÍA

- CRENSHAW, Kimberlé. “Cartografiando los márgenes: Interseccionalidad, políticas identitarias, y violencia contra las mujeres de color”, trad. de Raquel (Lucas) Platero y Javier Sáez, Raquel (Lucas) Platero (ed.), *Intersecciones: cuerpos y sexualidades en la encrucijada*. Ediciones Bellaterra, España, 2012, 87-122.
- DIETZ, Gunther. “Los actores indígenas ante la ‘interculturalización’ de la educación superior en México: ¿empoderamiento o neoindigenismo?”, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Vol. 3, núm. 2, 2009, 55-75.
- DIETZ, Gunther y Laura Selene Mateos Cortés. “Universidades Interculturales en México”, María Bertely Busquets, Gunther Dietz y María Guadalupe Díaz Tepepa (coords.), *Multiculturalismo y educación: 2002-2011*. ANUIES/COMIE, México, 2013, 245-272.
- ESTEVA, Gustavo. “The Intercultural Inspiration: The Life and Work of Raimon Panikkar”, Dietrich *et al.* (eds.), *The Palgrave international handbook of peace studies: A cultural perspective*. Palgrave Macmillan, Reino Unido, 2011.
- FABBRI, Luciano. “Ni meramente natural, ni remotamente natural: avatares de la teoría sexo/género”, *Revista Izquierdas*. Núm. 19, 2014, 14-157.

- FORNET-BETANCOURT, Raúl. *Reflexiones de Raúl Fornet-Betancourt sobre el concepto de interculturalidad*. Consorcio Intercultural, México, 2004.
- LAMAS, Marta. “La antropología feminista y la categoría ‘género’”, *Revista Nueva Antropología*. Vol. VIII, núm. 30, 1986, 173-198.
- . “Usos, dificultades y posibilidades de la categoría género”, *Papeles de Población*. Núm. 21, 1999, 147-178.
- LUGONES, María. “Colonialidad y género”, *Tabula Rasa*. Núm. 9, 2008, 73-101.
- MILLETT, Kate. *Sexual Politics*. Doubleday, Nueva York, 1970.
- MOHANTY, Chandra. “Bajo los ojos de occidente. Academia feminista y discurso colonial”, Liliana Suárez Navaz y Rosalva Aída Hernández Castillo (eds.). *Descolonizando el feminismo: teorías y prácticas desde los márgenes*. Trad. de María Vinós, Cátedra, Madrid, 2008, 112-162.
- MORENO, Verónica. *Mujeres ahorradoras del centro de Veracruz y sus estrategias por la reproducción del vivir y para la disposición de sí, en medio de procesos de empobrecimiento, explotación y opresión*. Tesis doctoral, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Puebla, 2016.
- OAKLEY, Ann. *Sex, gender and society*. Arena, Aldershot, 1972.
- RUBIN, Gayle, “El Tráfico de mujeres: notas sobre la ‘economía política’ del sexo”, Marysa Navarro y Catharine Stimpson (comps.), *¿Qué son los estudios de mujeres?* Trad. de Jessica McLauchlan y Mirko Lauer, FCE, Argentina, 1998, 15-74.
- SALEM, Sara. “Feminismo islámico, interseccionalidad y decolonialidad”, *Tabula Rasa*. Núm. 21, 2014, 111-122.
- SCOTT, Joan. “El género: una categoría útil para el análisis histórico”, Marysa Navarro y Catharine Stimpson (comps.), *Sexualidad, género y roles sexuales*. FCE, México, 1999, 37-75.
- SEGATO, Rita Laura. “Género y colonialidad: en busca de claves de lectura y de un vocabulario estratégico descolonial”, Aníbal Quijano y Julio Mejía

Navarrete (eds.). *La cuestión descolonial*. Universidad Ricardo Palma, Lima, 2010.

## LECTURAS RECOMENDADAS

ESTEVA, Gustavo. “Desafíos de la interculturalidad”, *Antología sobre cultura popular e indígena. Lectura del seminario: “Diálogos en la acción”*. Primera etapa. Conaculta, México, 2004, 77-84.

FEDERICI, Silvia. *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Trad. de Verónica Hendel y Leopoldo Sebastián Touza. Traficantes de sueños, España, 2010.

PALERMO, Zulma y Pablo Quintero. *Aníbal Quijano. Textos de fundación*. Ediciones del Signo, Buenos Aires, 2014.

PANIKKAR, Raimon. *Mito, fe y hermenéutica*. Trad. de Germán Ancochea Soto. Herder, Barcelona, 2007.

SEGATO, Rita Laura. *La Nación y sus Otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad*. Prometeo, Buenos Aires, 2007.

WALSH, Catherine (ed.). “Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial. Entretejiendo caminos”, *Pedagogías descoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir, y (re) vivir*. Tomo I, Abya Yala, Ecuador, 2013, 23-68.

———. (ed.). “Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas”, *Visão Global, Joaçaba*. Vol. 15, núm. 1-2, 2012, 61-74.



# METÁFORA Y TRADUCCIÓN<sup>1</sup>

MARÍA GUADALUPE FLORES GRAJALES  
Y LUIS DAVID MENESES HERNÁNDEZ

TRADUCIR FORMA PARTE DE LA NATURALEZA DEL HOMBRE; desde el momento en que crea la lengua para significar lo que le rodea está haciendo una traducción del mundo sensible al de la expresión. En este proceso de interpretación entre uno y otro ámbito se encuentra la metáfora como vía de acceso, o como mecanismo de paso. Este texto se propone un acercamiento, una reflexión en torno al concepto de metáfora y la función que, desde la perspectiva hermenéutica, pudiera adquirir su sentido en el ámbito de la traducción. Como parte de este ejercicio de interpretación nos parece pertinente ofrecer los significados etimológicos de metáfora y traducción, en los que hallamos un punto de inflexión que sienta las bases de nuestro decurso reflexivo.

La metáfora se ha definido desde Aristóteles como el transporte a una cosa de un nombre que designa a otra (Lara, 2008: 17), ya que proviene del concepto griego *μεταφορα* que en español se interpreta como “traslación”. Se trata de la aplicación de un concepto o de una expresión sobre una idea o un objeto que no se describe de manera directa, con la intención de sugerir una comparación con otro elemento y facilitar su comprensión. Este traslado de significados ocurre dentro de un determinado sistema de lengua y favorece la aparición de la polisemia. Por otra parte, según su origen latino, traducir, *traducere*, significa hacer pasar de un lugar a otro; aplicada a la realidad textual, esta noción puede ser interpretada de dos formas: el acto de

---

1 Véase además ◀ Diseño: metáfora de construcción editorial ◀ Formación de traductores literarios

traducir significa pasar un texto de una lengua a otra (entendiendo que cada lengua tiene una región geográfica de influencia); y también significa, en términos ordinarios, pasar un texto a otro, sea de carácter cotidiano, científico o creativo.

Como se ve, ambas etimologías comparten la idea de traslación. Si se admite que el lenguaje es una capacidad interactiva que surge en la intersección de las capacidades cognitivas, lingüísticas y sociales, se entenderá también que el cambio de dominio implicado en uno y otro fenómenos tendrá su motivación primordial en la necesidad de establecer puentes comunicantes, primero entre individuos y luego entre culturas. Podríamos decir, entonces, que el paso entre el dominio cognitivo y el lingüístico, posibilitado por la metáfora, encuentra un parangón con el paso entre el dominio lingüístico y el social habilitado por la traducción. Pero la utilidad de esta visión de interacción lingüística, en general, y de traslación o paso en la metáfora y la traducción, en particular, no resultará aceptable para todos los traductores debido al debate que aún existe en la disciplina, entre la traducción fiel o literal frente a la traducción libre o literaria. En el fondo de esta discusión se encuentran las concepciones que profesan los traductores acerca del signo lingüístico y su referencia a la realidad extralingüística.

Tal como lo señaló Luis Fernando Lara acerca del lenguaje, “se pueden distinguir dos concepciones básicas: la nomenclaturista y la consustancialista” (2016: 77). La primera supone que las palabras no son más que el soporte material de una referencia a la realidad extralingüística (o mundo sensible) y, por lo tanto, los conceptos se articulan en la mente humana sin mediación de la lengua, con lo que las palabras se acumulan solamente como una colección de asociaciones entre sonidos y referentes. Así, un traductor que trabaje bajo las premisas de la concepción nomenclaturista intentará indagar, primordialmente, en la naturaleza objetiva de las cosas, lo que desembocará en una búsqueda por la “fidelidad” del texto traducido respecto al texto original y a su

realidad objetiva. Buscará, entonces, una coincidencia entre la colección de nombres presentados por una lengua con los de otra y evitará la metáfora debido a que esta produce polisemias que enturbiarían la manifestación de la verdad.

Por otra parte, el consustancialismo, la segunda de las concepciones enunciadas por Lara, toma la palabra como signo de la lengua, que se entiende como una entidad compleja de existencia social y neurológica. Es decir, considera que el lenguaje tiene formas sonoras que se unen a las versiones que construye una comunidad lingüística particular del mundo sensible. De modo que un traductor que abrace estos supuestos buscará establecer puentes comunicantes entre versiones de la realidad extralingüística a partir de los elementos lingüísticos a su disposición. Buscará, así, crear por medio de la traducción una vía hermenéutica de acceso entre culturas. Para Esteban Torre (2001), quien da cuenta de los pormenores de la discusión entre las dos escuelas de traducción, el traductor no es más que un canal de comunicación entre el autor original y los lectores de la traducción, por lo que debe ceñirse a un sentido crítico y a un sentido de la objetividad durante su labor, tomando, por ende, una postura consustancialista en la que cabría entender la metáfora como ese puente que permite traducir objetividades ajenas a lenguas remotas mediante polisemias que den sentido a la experiencia trasladada.

Ahora bien, si hasta aquí hemos propuesto que metáfora y traducción tienden puentes entre dos ámbitos (cognición-lengua y lengua-sociedad, respectivamente), será necesario reconocer cuáles son los aportes de la una a la otra, es decir, en qué medida y de qué maneras la metáfora incide en la labor del traductor, por lo cual habremos de considerar los pormenores que implica la traducción de la metáfora, para llegar a proponer que la ubicación de la misma como principio y fin de la traducción es justificable mediante argumentos cimentados en la reflexión acerca de este fenómeno que necesita ser abordado desde una visión interdisciplinaria.

## HISTORIA

Existen dos posturas filosóficas que dieron origen al concepto de metáfora: la aristotélica, es decir, la de la mimesis, considera al poeta como un observador del mundo que crea arte a partir de lo que atestigua; por lo tanto, la metáfora se concibe como una analogía producto de la relación empírica entre sujeto y objeto. La segunda postura es la idealista o romántica, que tomó fuerza a partir del siglo XVIII y que atribuye la creación de la metáfora a la intuición o imaginación del poeta, es decir, el poeta no descubre, sino que crea o propone una visión original de la realidad completamente nueva.

Aristóteles aborda la metáfora en su *Poética* (1974, capítulos 21 y 22) y en el libro III de su *Retórica*. Según él, posee dos significados: la transferencia de una palabra a un referente que no le es habitual (*término metaforizado*), y la propia palabra transferida (*término metaforizante*). En su definición, el filósofo griego distingue cuatro clases: “la traslación de un nombre ajeno, o desde el género a la especie, o desde la especie al género, o desde una especie a otra especie, o según la analogía” (1974: 204). Al hablar de la excelencia de la elocución, destaca rasgos estilísticos como la claridad (conferida por las palabras usuales) y la nobleza (que proviene de vocablos inusuales), por lo que la excelencia del discurso procedería del uso de términos nobles y metafóricos siempre y cuando se usen con moderación, pues si todo el discurso se compone de ellos o se utilizan de manera indiscriminada, se cae en el enigma o incluso en el ridículo.

Destacan dos autores fundamentales seguidores de la tradición aristotélica: Cicerón con *El orador* y Quintiliano con sus *Instrucciones oratorias*. Cicerón profundiza en las causas de la metáfora, que consisten en la necesidad, cuando el lenguaje no disponga de un término propio; el agrado, cuando la expresión es más hermosa; y el decoro, cuando proporciona nobleza, armonía y proporción al discurso. Por su parte, Quintiliano considera que la metáfora cubre vacíos semánticos o es más

expresiva que la palabra a la que sustituye; de otro modo no tiene propósito su utilización. También ofrece una clasificación de la metáfora, ampliamente difundida en los siglos posteriores: 1) de lo animado a lo animado; 2) de lo inanimado a lo inanimado; 3) de lo inanimado a lo animado; y 4) de lo animado a lo inanimado.

Es hasta el siglo xv (1498) cuando se edita la traducción latina de la *Poética* de Aristóteles, de modo que a partir de esta fecha se aborda de forma directa su teoría. Autores como Minturno o Castelvetro (*Poetica d' Aristotele vulgarizzata e sposta*, de 1570) se dedican a estudiar minuciosamente los postulados del filósofo griego, traduciendo al latín vulgar y agregando sus propios comentarios. En España, Francisco de Herrera hace lo propio en sus *Anotaciones a la poesía de Garcilaso*, en la que afirma que, algunas veces, la metáfora es un hallazgo del poeta movido por la necesidad del verso, posiblemente en busca de la rima o para adaptarse al ritmo y a la medida. Pero habrá que esperar al siglo xviii y, especialmente, al xix para tener otra visión de la metáfora.

A partir de la Ilustración y del Romanticismo la definición de la metáfora se inclina por una filosofía idealista, subjetiva, que difiere de la visión tradicional establecida por Aristóteles. La creación literaria adquiere un enfoque distinto y se considera una experiencia subjetiva, una imagen que la naturaleza provoca en la conciencia individual. El poeta deja de ser observador de la naturaleza para convertirse en creador de mundos. De esta forma “Las relaciones epistémicas entre un sujeto y un objeto, entendidas en forma que dan preferencia al papel del sujeto, originan las posiciones idealistas; la consideración preferente del objeto da lugar a las actitudes realistas” (Bobes Naves, 2004: 40).

Los postulados de Kant, J. G. Fichte (1987), influyen notoriamente en la construcción de la estética romántica de Alemania y Europa. Su idealismo trascendental se sitúa fuera de las circunstancias espacio temporales del sujeto y admite que es este quien determina los objetos de los que proviene el conocimiento. El sujeto posee la *libertad* para determinar aquello que se propone conocer y para establecer los límites

de su conocimiento. De ahí que: “El Yo romántico se caracteriza por la búsqueda incesante de lo absoluto a través de lo relativo de la experiencia. Y junto al deseo infinito del Yo, que busca lo absoluto para su conocimiento, coexiste la conciencia de la imposibilidad de alcanzarlo”. (Schelling, 1985: 65-67).

Para el Romanticismo, el mundo sensible no representa la realidad verdadera, pues su esencia no es perceptible por los sentidos, sino que revela su unidad en la consciencia del sujeto. Por ello, la metáfora se convierte en un enlace entre lo ideal y lo real. Tras estos nuevos postulados, la doctrina clásica fundamentada en el empirismo ya no es capaz de explicar las nuevas formas de representación artística. El arte no sigue más la lógica de la mimesis, por lo que se vuelve necesaria una nueva teoría de la creación. La poesía recobra el sentido original griego *poiesis* (crear, hacer, construir) y le otorga al poeta la libertad de crear y renunciar a los modelos de la realidad.

A diferencia del idealismo platónico, el decimonónico suprime la mimesis como proceso generador del arte y salta directamente al mundo de las ideas, por lo que la literatura es, efectivamente, fuente de conocimiento, e incluso se considera como su única vía. Desde el punto de vista hermenéutico, el universo, el mundo sensible, está dotado de entidades susceptibles de significación que constituye la presencia simbólica de una realidad que la metáfora pretende iluminar. La razón da paso al sentimiento y a la percepción. Los sentidos determinan la generación de conocimiento: el hombre construye su realidad, forma conceptos a partir de lo que ve, siente y retiene de la singularidad de lo que lo rodea.

## ENFOQUES O EJES

Para traducir metáforas, siguiendo los postulados de Nida y Taber (escuela norteamericana) (Torre, 2001: 139), destaca la *equivalencia dinámica* de la traducción, que consiste en crear un paralelismo entre los efectos que produce un texto traducido (TLT: Texto de la Lengua

Terminal) sobre sus lectores, frente al efecto que produce el texto original (TLO: Texto de la Lengua Original). Es decir, una vez que se franquean las distancias lingüísticas y culturales, el nuevo texto debe “adaptarse plenamente al nuevo lector y ser ‘natural’ en el ámbito de su comunidad lingüística” (Torre 2001: 124-125). Dicha naturalidad se obtiene al hacer lo posible porque el texto traducido no aparente ser una traducción, para lo cual se reajusta la gramática a los requerimientos de la lengua terminal.

Con base en esta idea de dinamismo, la escuela franco-canadiense ofrece diversas formas de traducción *oblicua*, que incidirán en la forma en la que se traducen las metáforas. Dichas formas o procedimientos son:

1. *Transposición*: sustitución de una palabra o segmento por otro que conserve su contenido semántico absoluto, pero sin respetar su categoría gramatical y, eventualmente, su función sintáctica.
2. *Modulación*: cambio de la estructura del pensamiento con el que se crea una diferencia de apreciación. Involucra el uso de tropos como la sinécdoque y la metonimia. Se relaciona también con una inversión del orden de los elementos textuales, atendiendo a expresiones fijas del lenguaje que no deben modificarse.
3. *Equivalencia*: sustitución de un elemento del texto original por otro en la lengua terminal que, aunque no tiene nada en común con el primero ni semántica ni formalmente, da cuenta de una misma situación.
4. *Adaptación*: sustitución de una situación de la lengua original por una análoga de la lengua terminal. Se usa cuando no existe un referente cultural en la lengua terminal que remita a la situación comunicativa en cuestión (Torre, 2001: 127-132).

Estos constituyen procedimientos de compensación que regulan lo que, bajo una concepción nomenclaturista, se entendería por la pérdida de

contenido que sufre un texto traducido. Si bien no existen límites claros entre una técnica y otra, sino que su contribución es plenamente metodológica, es útil reconocer esta distinción para comprender los mecanismos de trabajo de un traductor que opte por una concepción consustancialista saussureana de la lengua. Por tanto, se puede afirmar que la metáfora se ubica en el grado más complejo de la traducción, pues involucra la creación de una equivalencia por parte del traductor dada su naturaleza polisémica y su condición de singularidad, que impacta en los aspectos estilísticos del texto.

Ahora bien, para poder traducirla hay que entender la naturaleza de la metáfora. De acuerdo con Bobes Naves (2004), son tres los enfoques que consiguen explicarla. Los primeros dos fueron abordados en la teoría tradicional y son el comparativo (analogía entre dos términos que tienen algo en común) y el sustitutivo (sustitución de una palabra por otra). El tercero, el interactivo, se relaciona con los estudios semánticos del siglo xx. Para Max Black, la metáfora no se explica con los dos primeros enfoques, pues “la afirmación metafórica no es ningún sustituto de una comparación” (1966: 47); no requiere explicaciones o paráfrasis, sino una vía particular con la que se alcanza la comprensión de la expresión.

De acuerdo con Max Black, cuando el germen o la idea de la traslación aparece en el discurso se crea un contexto que establece relaciones semánticas, a partir de una relación sintáctica, entre dos unidades léxicas. Partiendo de esa relación se producirá una metáfora, una metonimia, una comparación u otra figura retórica. De modo que la metáfora es entendible como un proceso de semántica textual si admitimos que el signo lingüístico posee un dinamismo que lo define como un conjunto de posibilidades que el hablante especifica en el texto y que el lector concreta mediante su visión interpretativa. De este modo, “... la metáfora puede definirse como un proceso semántico que pone en relación dos términos, con todas sus posibilidades combinatorias (denotativas, connotativas), en una lectura abierta, y da lugar a la creación de un sentido nuevo, el metafórico” (Bobes, 2004: 101).

Lo anterior cobra sentido cuando se comprende que la metáfora no exige al lector una operación de análisis sino que suele percibirse rápida e intuitivamente. El autor de una metáfora crea un sentido nuevo y abierto y propone al lector que participe para interpretarlo. Es un proceso de selección semántica y de organización jerárquica entre los semas compatibles de dos términos. La metáfora añade a la información una imagen asociada, que no se dirige al entendimiento sino a la imaginación y a la sensibilidad, factor importante para diferenciarla de la sustitución. Además, se entiende que la metáfora no es un producto terminado, como lo es la comparación, sino que es una propuesta abierta a la interpretación.

Desde la perspectiva del enfoque interactivo, la metáfora es caracterizada como portadora de dos temas: uno principal y otro secundario. El modo adecuado de considerar los términos que la conforman es como “sistemas de cosas”, es decir, como significados complejos. Se entiende que funciona aplicando al término principal un sistema de implicaciones que corresponden al término metafórico. Dichas implicaciones suelen consistir en tópicos acerca del término metafórico. Selecciona, acentúa, suprime y organiza los rasgos de significado del término principal al proyectar sobre él los del término metafórico. Esta operación exige desplazamientos del significado que pueden afectar a todo un campo semántico.

Más tarde, George Lakoff rebautizará los componentes estructurales de la metáfora caracterizándola como correspondencia entre un dominio fuente y un dominio meta, eliminando la carga de ordinalidad que transmitían los conceptos ‘principal’ y ‘secundario’ y conservando, sin embargo, la esencia del enfoque: la traslación del entendimiento y la experiencia de una cosa en términos de otra (1980: 6). Nótese cómo en el interactivo, incluso a pesar de su confrontación con los enfoques tradicionales de la metáfora, la operación que genera el mecanismo se etiqueta como un ‘desplazamiento’ de significados, idea que viene a confirmar nuestra propuesta de entender metáfora y traducción como fenómenos análogos.

## ACEPCIONES

Hemos dicho desde el principio que existen dos acepciones del concepto ‘metáfora’, que nos interesan para reflexionar sobre la función del traductor: la metáfora como principio de traslación y la metáfora como fin del texto. Se trata de una distinción básica entre el proceso y el producto. Quizás la primera de las acepciones sea la menos conocida pero por lo mismo podría resultar la más interesante, pues hace explícitos un punto de vista y una actitud hacia la lengua, que serán necesarios al momento de trabajar con la segunda. En este apartado nos proponemos explicar ambas acepciones con cierto detalle.

### LA METÁFORA COMO PRINCIPIO

Si la metáfora pone en relación dos términos, tal como lo han expresado las definiciones provistas, entenderemos que uno de estos es convencional y otro no, de modo que hay similitudes o analogías establecidas entre ambos por su interacción dentro del fenómeno. Entender la metáfora como principio de traducción significaría entender que el traslado cognitivo de un dominio a otro, representado de manera primigenia por la metáfora en el hablante en tanto que todo usuario de la lengua aprende primero a traducir la experiencia sensible en experiencia lingüística, es análogo al mecanismo de traslación que se activa en el hecho de la traducción y que es aprendido en segunda instancia.

La metáfora entendida como principio de traducción responde a un intento de dar presencia sensible a una idea y en este sentido se relaciona con el tema de la capacidad del lenguaje para expresar el mundo del discurso y el de la argumentación (“ide”» del griego *eido* = ver). En lo que refiere a su comprensión desde este punto de vista hermenéutico, existen dos vertientes que se debaten si el uso de la metáfora es adecuado para sus propósitos discursivos: la platónica, que favorece su utilización debido a su carácter interactivo, y la aristotélica, que la

considera fuente de ambigüedades, tratándola únicamente desde un punto de vista teórico.

A propósito de ello, estudiosos como Jaques Derrida, Paul Ricoeur o Martín Heidegger discuten la validez de la metáfora partiendo de dos puntos fundamentales: 1) la posibilidad de que la metafísica no dependa de un lenguaje metafórico, y 2) la posible validez de un lenguaje metafórico desgastado por el uso a través de los siglos. Basados en los postulados de Hegel, podríamos afirmar desde la hermenéutica que una significación sensible trasladada al mundo lingüístico tiende a la fijación de su referente y cuando esto ha sucedido el término pierde su sentido metafórico inicial y adquiere un nuevo significado, con el que se va construyendo el mundo real (Bobes Naves 2004: 26).

Si la metáfora ha de entenderse como principio de la traducción, adquiere un sentido que hay que descubrir no teniendo en cuenta su valor ornamental, sino su articulación y su coherencia como fenómeno generador de traslaciones. En este sentido, podemos citar a Ricoeur, quien aborda la metáfora de la siguiente manera: “Si los dos discursos se cortan en un punto a la vez común a los dos y asignable a cada uno de ellos, la ciencia ‘buscada’ ¿no debería responder con sus propios recursos a la proposición de unidad que le viene del otro discurso? [...] es aquí donde interviene el concepto de analogía” (1980: 353 y 354). Y es precisamente este concepto de analogía el que, como hemos visto en el apartado de enfoques, guía el trabajo en la traducción tal como la hemos caracterizado.

## LA METÁFORA COMO FIN

La metáfora entendida como fin o producto en la traducción tiene al menos tres ejecuciones: *a)* la metáfora lingüística, que tras incorporarse al sistema de signos lingüísticos ha dejado de percibirse como metáfora, esto es, se ha asimilado; *b)* la metáfora del habla cotidiana, que se encuentra en el proceso de convertirse en metáfora lingüística por vías

de la convención y el uso; y *c*) la metáfora literaria, efecto de un proceso creativo individual, que no se relaciona con las convenciones de un código lingüístico o con la memoria de los hablantes, sino que permite la creación de nuevos sentidos (Boves Naves, 2004: 12).

Respecto a las metáforas lingüísticas, una vez codificadas “constituyen un proceso que genera nuevas acepciones en los términos y son, por lo tanto, una fuente de creación léxica” (Boves Naves, 2004: 14). Conforme se va asimilando por una comunidad de hablantes, la metáfora pierde su valor y comienza a ser utilizada indistintamente; se erige como propiedad de la comunidad de hablantes y son ellos quienes le adjudican su sentido, quizás basados en la ley del “mínimo esfuerzo” que caracteriza el uso cotidiano de la lengua, el cual tiende a la prolongación de analogías que revelan una mayor flexibilidad lingüística. De este modo, la creación de metáforas permite el origen de nuevos campos semánticos.

Las metáforas del lenguaje cotidiano tienen la función de hacer concreto aquello que es abstracto, acercar al pensamiento y al discurso todo de lo que no dispone el imaginario propio. Por ello, debe expresarse en los siguientes términos: 1) mediante términos de referencia real, verificables en un periodo histórico y una cultura determinada; 2) mediante términos que sitúan en el espacio del mundo real las vivencias humanas no empíricas, espirituales; y 3) mediante términos que proyectan en el tiempo las secuencias relativas del ocurrir de la mente o el sentimiento. Tres momentos fundamentales del proceso en la fabricación de metáforas del lenguaje cotidiano.

De acuerdo con la metáfora literaria, tres características son las que le dan forma: *a*) es original, es decir, reconoce un autor; *b*) es ambigua y polivalente dentro del texto; y *c*) da forma al estilo del autor, aspecto especialmente identificable y susceptible a la interpretación por el lector. Su uso atiende al deseo del autor de dar mayor matiz y belleza a su expresividad, de evitar términos habituales para enriquecer el texto literario. “La relación metafórica sorprende al lector porque altera la

convencionalidad del sistema e introduce una relación nueva entre dos términos” (Bobes, 2004: 31). Esto favorece la variedad de interpretaciones de una misma metáfora, lo cual le otorga un aspecto distintivo del resto de recursos lingüísticos de creación de sentido.

## USOS Y APLICACIONES

En el ámbito del quehacer lingüístico y literario de la Facultad de Letras Españolas de la Universidad Veracruzana hemos tenido la oportunidad de reflexionar acerca de la aplicabilidad del concepto de metáfora como principio de la traducción debido a la necesidad que se nos presenta al recibir textos traducidos en las materias teóricas y en los cursos de literatura extranjera que enseñamos. Aunque nosotros como profesores tengamos acceso a los textos teóricos originales, en la mayoría de los casos nuestros alumnos se enfrentan a traducciones, de entre las cuales nos vemos impelidos a decidir los mejores mecanismos para construir los sentidos asignables a su interpretación.

A pesar de que en la Facultad de Letras Española no existe un curso de traducción literaria, sí existen experiencias educativas en el área de iniciación a la disciplina y en la disciplinaria, en las que los estudiantes enfrentan textos traducidos, ya sea de carácter teórico o creativo. Lo anterior ha permitido que a partir del 2014, año en que se inició el proceso de evaluación y reestructuración del plan de estudios, hayamos decidido diseñar estrategias para que los estudiantes comprendan el valor de la traslación de los mensajes a nuevos públicos hablantes de lenguas distintas a aquella en la que originalmente fueron producidos. Es decir, hemos hecho hincapié en que los estudiantes entiendan que el texto traducido es una forma de metáfora, para que sea evidente para los aprendices que la mediación del traductor es una interpretación. Coincidimos con Octavio Paz cuando afirma que “aprender a hablar, es aprender a traducir” (1971: 7). Nombrar el mundo es un acto creativo por sí mismo, es traducir el mundo, es traducir las relaciones sociales;

en definitiva, es otorgar de significados a todo lo que nos rodea. De tal modo que el traductor es un sujeto creativo que en el proceso de construcción y producción textual, al trasladar el sentido de una lengua a otra, crea y produce un texto único que visibiliza la cercanía y diferencia entre las dos lenguas. Por tanto, hemos enseñado que “Traducción y creación son operaciones gemelas” (Paz, 1971: 16); traducir es un proceso de re-invencción, de transformación lingüística, textual, discursiva. Esto ha desembocado en un interés creciente por parte de ellos por desarrollar trabajos de investigación sobre traducción de textos literarios de autores latinoamericanos desde el punto de vista del recurso lingüístico que se trasvasa a otro mecanismo semejante en una lengua distinta.

Por otro lado, en las experiencias educativas enfocadas al quehacer lingüístico, específicamente en el curso de Psicolinguística, hemos comenzado a enseñar que aprender a hablar también es aprender a metaforizar; de modo que el proceso de traslación del mundo sensible al ámbito lingüístico produce sentidos que hacen visible la cercanía y la diferencia entre las dos realidades. En ese sentido, se ha ido codificando en la instrucción de los estudiantes que la traducción y la metáfora también son operaciones gemelas, puesto que una y otra son un rito de paso, un acto de traslado de significados de un dominio fuente a un dominio meta, de un sistema a otro, de una parte de la humanidad a otra.

Hemos encontrado también que para el trabajo con las experiencias educativas que requieren análisis y reflexión acerca de teorías lingüísticas, cuyos originales están en otras lenguas y a las que los estudiantes solo tienen acceso mediante traducciones, es útil el concepto de metáfora como principio para comenzar a enseñarles una visión crítica de los contenidos revisados en los cursos. Esto ha requerido, por nuestra parte, que busquemos los textos en sus lenguas originales y que comparemos traducciones para poder proveer un recuento detallado de las características que han de tener en cuenta los estudiantes al momento de abordar una u otra teoría desde una u otra versión

del texto. Esta concepción de la metáfora como principio les permite, entonces, afrontar la metáfora como producto, de la cual no se encuentra desprovista el texto teórico en tanto que productor de nuevos conceptos para nombrar la experiencia lingüística y literaria.

## CRÍTICA

En esta primera reflexión hemos hecho hincapié en el papel que la metáfora y la traducción adquieren como parte fundamental en la interpretación y consciencia del mundo, como generadores de sentido en la lengua y la cultura que, de un modo u otro, son ejercicios de interpretación y, por tanto, de traslación, sea a través de determinadas formas de representación lingüística o de prácticas culturales específicas ejercidas por uno o varios hablantes; sin embargo, no en todos los textos traducidos ni en todas las metáforas producidas hay esta visión de interrelación de una actividad con la otra, y a pesar de que cada vez es más común encontrar en el ámbito de la traducción posturas que están dispuestas a aceptar la analogía que hemos propuesto tomar aquí como eje rector, no en todos los casos ha sido posible.

Así, es evidente que las posturas frente a la traducción de la metáfora oscilan entre la resignación ante la imposibilidad de llevar a cabo tal tarea y aquella que sustenta la traducción palabra por palabra: el constante debate entre la visión mimética, la idealista y la hermenéutica, todas ellas negando la problemática planteada. A pesar de todo ello, hoy por hoy, diversos teóricos de la traducción analizan y ofrecen sus alternativas y estrategias en el arte de traducir, considerando que la metáfora tiene una vinculación intrínseca con la lengua y la cultura de la que proviene. De forma general, todos ellos proponen alternativas similares de traducción. A continuación se muestra el planteamiento de Peter Newmark, que parece englobar las inquietudes teóricas de diversos autores:

1. Reproducción de la misma imagen de la lengua original en la lengua terminal (como en el caso de ‘cabellos de oro’: *golden hair*).
2. Sustitución de la imagen de la lengua original por otra imagen equivalente en la lengua terminal (como en ‘lo echó todo a rodar’: *that upset the applecart*).
3. Traducción de la metáfora por una expresión no metafórica (como en ‘a *sunny smile*’: una sonrisa radiante).

Helena Beristáin (2000) resalta la tipología de los discursos propuesta por el llamado *Grupo M*, fundamentado sobre el concepto de isotopía (línea de significación resultante de la redundancia de semas y seme-mas), proceso que contrapone los discursos científico y poético, pues el primero sigue una estrategia de construcción en la que los sememas elegidos son precisos, reducen ambigüedades y aumentan la previsibilidad semántica del mensaje, mientras que el segundo busca evitar esta previsibilidad, modificando los semas para producir tropos. Dicho de otra manera, los discursos figurados suelen ser bi-isotópicos o poli-isotópicos. Esto es, permiten la presencia de una isotopía de la expresión (entre las que se encuentran la repetición regular de fenómenos retóricos como la rima y el ritmo, así como de unidades morfosintácticas) y al menos otra de contenido (pudiendo ser más). Con ello se trata de decir que, a diferencia del discurso científico que posee un único significado y que carece de isotopías de la expresión, el discurso literario rehúsa esta univocidad y conjuga una variedad de isotopías superpuestas.

Es así como surge una de las mayores problemáticas de la traducción, pues la particular combinación de sonido y significado (paronomasia) se vuelve, en un gran número de casos, intraducible. Además, las redundancias fónico-fonológicas y morfosintácticas no solo se vuelven numerosas en la poesía, sino que también se vuelven significativas, es decir, estas isotopías “constituyen hechos retóricos que connotan” (Beristáin, 2000: 136). Por lo tanto, durante el proceso de traducción de

la metáfora resulta imposible no cometer algún tipo de traición, ya sea de carácter fónico o morfosintáctico, lo que en cierta medida tiene consecuencias en el nivel semántico. Es responsabilidad del traductor evaluar estos aspectos de modo que sea capaz de determinar qué sacrificios son preferibles en cada caso. Asimismo, y dado que resulta un debate interminable definir qué propiedades concretas hacen de un texto una obra literaria (la literariedad), Helena Beristáin remarca que el traductor debe considerar, además de los dos puntos previamente establecidos: “Las convenciones literarias de época y de género, las normas socioculturales contemporáneas del autor y las contemporáneas de la sociedad que ha asumido el texto como literario. Debe tener presentes, así mismo, las intenciones ilocutivas del autor en los enunciados [...] y la fuerza de su efecto perlocutivo sobre el receptor” (2000: 138).

Estas consideraciones responden al hecho de que toda obra artística (en particular) y toda acción lingüística (en general) es una producción ideológica perteneciente a diversos códigos sociales y culturales, por lo cual el proceso de la traducción debe partir desde las profundidades del texto para después emerger a la superficie, en la que el traductor ha de “efectuar los ajustes estilísticos que eviten sacrificios innecesarios para la conservación del sentido” (2000: 140). Con esto queremos decir, finalmente, que “El ‘traduttore’, pues, no puede evitar ser ‘traditore’, pero puede elegir, en cada texto, aquello que es menos grave traicionar” (2000: 140).

Por ahora nos hemos ocupado solo de la metáfora como mecanismo de significación representativo del discurso tanto literario como cotidiano o perteneciente a cualquier otra manifestación lingüística. La metáfora como representación discursiva que resulta de una visión lingüística y cultural existe entre dos tendencias que se contraponen: la que se observa en la metáfora como producto, usada por necesidad y en la que la metáfora es un proceso que revela la tendencia a fijar los significados de la lengua codificando e integrando nuevos elementos en el léxico como signo convencional y aprendido, que es causa de ambi-

güedad y polisemia, permitiendo la creación de nuevos sentidos no limitados textualmente, y que no es susceptible de incorporación estructural. Hacerlas evidentes resulta útil en el ámbito de la traducción para no bajar la guardia y lograr sistematizar los esfuerzos al momento de su traducción.

## PROSPECTIVA

Destacables son las afirmaciones de los teóricos de la traducción que abogan porque la tarea del traductor sea considerada como una actividad artística, bajo la premisa de que dicha evaluación artística solo debe ser realizada por hablantes nativos de la lengua terminal; es decir, si el traductor ha podido o no concretar el paso de sentido de la metáfora y otras imágenes textuales de una lengua a otra solo es susceptible de ser analizado por especialistas en la lengua a la que ha sido trasladado un texto. Esta valoración de la creatividad de la función del traductor estaría en consonancia con la adopción, por su parte, de la metáfora como hermenéutica de la traducción.

Por otro lado, Helena Beristáin, cuando habla de poética, retórica y traducción literaria, plantea la problemática de la traducción como “el problema de la organización transoracional del discurso” (2000: 130), partiendo del ideal de que al traducir se debe colocar en primera instancia el sentido de lo escrito, en lugar de traducir mecánicamente palabra por palabra. En ese sentido, toma como base de su discurso los planteamientos teóricos de Roman Jakobson, así como el concepto de isotopía de la expresión, con el objeto de establecer significados homogéneos. Primero, establece una serie de aspectos que el traductor debe considerar antes de llevar a cabo su labor:

1. El traductor debe tomar conciencia previa acerca de la naturaleza del texto que maneja. Es decir, considerar la función discursiva del texto. En el caso de la función poética, se debe

recordar que la construcción misma del mensaje conlleva una relevancia vital.

2. Este uso del discurso figurado no basta para caracterizar al texto literario, pues la “literariedad” no se define únicamente por este particular empleo del lenguaje, sino que tiene en cuenta normas socioculturales que lo catalogan como tal.

Por último, lo dicho aquí nos inclina a pensar que toda representación textual de una lengua a otra implica un proceso de metaforización. Tal como para Giambattista Vico el lenguaje fue figurado antes que racional en su origen, el hombre representó el mundo que lo rodeaba con sus propias formas; más tarde lo configuró e inició el proceso de racionalización; entendemos que en sus inicios el lenguaje fue una metáfora del mundo, una mágica traslación de lo tangible a lo intangible, de lo sensible a lo lingüístico. Y esta traslación, sin lugar a dudas, generó la posibilidad de la traducción entre lenguas y culturas, entre los diversos espacios geográficos, tiempos sociales y ámbitos culturales que caracterizan la acción humana.

Aspiramos, con esta breve reflexión, a sentar un doble enfoque al entendimiento de la metáfora que puede dar una aproximación productiva desde los estudios literarios a las actividades de enseñanza, crítica y elaboración teórica de sistemas de análisis desde las ciencias del lenguaje no solo para la Facultad de Letras Españolas sino también para otros centros de enseñanza e investigación de las humanidades. De tal modo que podamos afirmar que toda traducción es metáfora y que toda metáfora es traducción, puesto que:

El hombre es hombre gracias al lenguaje, gracias a la metáfora original que le hizo ser otro y lo separó del mundo natural. El hombre es un ser que se ha creado a sí mismo al crear un lenguaje. Por la palabra, el hombre es una metáfora de sí mismo... La palabra es nuestra única realidad o, al menos, el único testimonio de nuestra realidad (Paz, *El arco y la lira*, 34).

## BIBLIOGRAFÍA

- ARISTÓTELES. *Poética*. Ed. trilingüe de Valentín García Yebra, Gredos, Madrid, 1974.
- BERISTÁIN, Helena. “Poética, retórica y traducción literaria”, Helena Beristáin y Mauricio Beuchot (comps.), *Filosofía, retórica e interpretación*. UNAM, México, 2000.
- BLACK, Max. *Modelos y metáforas*. Trad. de Víctor Sánchez de Zavala, Tecnos, Madrid, 1966.
- BOBES NAVES, Carmen. *La metáfora*. Gredos, Madrid, 2004.
- FICHTE, Johann Gottlieb. *Primera y segunda Introducción a la “Doctrina de la ciencia”. Ensayo de una nueva exposición de la “Doctrina de la ciencia”*. Trad. de José María Quintana Cabanas, Tecnos, Madrid, 1984.
- LARA, Luis Fernando. “Metáfora y polisemia”, *Boletín de la Academia Peruana de la lengua*. 2008.
- . *Teoría semántica y método lexicográfico*. El Colegio de México, México, 2016.
- LAKOFF, George. “The contemporary theory of metaphor”, Andrew Ortony (ed.), *Metaphor and thought*. 2a ed., Cambridge University Press, Cambridge, 1993.
- LAKOFF, George y Mark Johnson. *Metaphors we live by*. The University of Chicago Press, Chicago, 1980.
- NEWMARK, Peter. *Approaches to translation*. Pergamon Press, Oxford, 1982.
- PAZ, Octavio. *Traducción: literatura y literalidad*. Tusquets Editores, Barcelona, 1971.
- . *El arco y la lira*. FCE, México, 1972.
- RICOEUR, Paul. *La metáfora viva*. Trad. de Agustín Neira, Cristiandad, Madrid, 1980.
- RICHARDS, Ivor A. *The philosophy of Rethoric*. Oxford University Press, Nueva York, 1936.
- SCHELLING, Friedrich. *La relación de las artes figurativas con la naturaleza*. Trad. de Alfonso Castaño Piftán, Sarpe, Madrid, 1985.

TORRE, Esteban. *Teoría de la traducción literaria*. Síntesis, Madrid, 2001.

## LECTURAS RECOMENDADAS

LEEZENBERG, Michiel. *Contexts of metaphor*. Elsevier, Nueva York, 2001.

ORTONY, Andrew (ed.). *Metaphor and thought*. 2a ed., Cambridge University Press, Cambridge, 1993.

TOURY, Gideon. *Descriptive translation studies and beyond*. 2a ed., John Benjamins, Ámsterdam y Filadelfia, 2012.



# POÉTICAS VISUALES<sup>1</sup>

IRENE ARTIGAS ALBARELLI

LAS POÉTICAS VISUALES SON UN CAMPO DE CONOCIMIENTO que no considera que las palabras y las imágenes visuales tengan necesariamente que separarse. Son un tipo de comparación intermedial que, desde los estudios literarios, se aproximan al análisis de la visualidad y sus formas. Más que un paradigma teórico y estático son metodologías que suponen que cualquier semiosis es profundamente discursiva y está conformada tanto por signos visibles como por visualidades virtuales. Las poéticas visuales intentan dejar atrás oposiciones entre palabras e imágenes que se hicieron pasar por esencias o sustancias específicas y más bien rastrean la historia de cómo se han entendido las palabras y las imágenes visuales en diferentes momentos, y cómo se han acompañado, complementado, separado y opuesto. Para las poéticas visuales, diferencias supuestamente esenciales como temporalidad, espacialidad, artificialidad, naturalidad o iconicidad no son inherentes a los diferentes sistemas, sino que dependen de quienes las piensan.

## HISTORIA

En 1988, la revista *Style* publicó un número monográfico con el título de *Poéticas visuales*. En su Introducción, Mieke Bal explicaba que el tipo de artículos como los que presentaban se habían agrupado hasta entonces bajo el título de “palabra e imagen” y que pertenecían a una subdivisión de la comparación interartística. “Palabra e imagen” era también el

---

1 Véase además ◀ Ciudad en traducción ◀ Diseño: metáfora de construcción editorial  
◀ Formación de traductores literarios ◀ Traducción transcultural

título de una revista, el de un número especial de *Poetics Today* y el de una sociedad internacional fundada por esas mismas fechas. En las universidades florecían los programas de Literatura Comparada y de Estudios de Cine, y con este título, Bal, junto con otros autores como Wendy Steiner, Norman Bryson y Michael Ann Holy, pretendieron darle a la comparación entre las imágenes visuales y las palabras la especificidad de una aproximación a la literatura que considerara su ineludible relación con las imágenes visuales.

Los ensayos de esa revista analizaban, por ejemplo, los efectos retóricos de la pintura que se desarrolló en Flandes en el siglo XVII, comparándolos con los del realismo fotográfico del siglo XIX o con los propios del arte emblemático y explícitamente retórico del Barroco, lleno de connotaciones y evocaciones. También había estudios que cuestionaban enfáticamente la distinción tradicional entre la literatura y la pintura como artes temporales y espaciales, respectivamente. Otros eran aproximaciones a textos historiográficos de los siglos XIX y XX, asimilados a la literatura a partir del clásico *Meta-History* de Hayden White y considerados respecto a una autorreflexividad que los hace parecerse, reflejar y reflexionar; en pocas palabras, construir el objeto que describen. Así, en los textos de Burckhardt sobre el Renacimiento se identifican los principios de representación pictórica característicos del periodo, como son la riqueza en los detalles y el principio geométrico de la composición. En resumen, estos artículos subvirtieron las delimitaciones tradicionales, además de que buscaron utilizar las teorías y reflexiones en torno a una de las disciplinas en la otra.

Podríamos pensar que esta noción de tránsito entre disciplinas es fundamental para el campo y que se deriva de su filiación a la Literatura Comparada, considerada por algunos como la historia de las relaciones literarias nacionales (Llovet, 2005: 361). Tanto el estudio de fuentes como la temalogía, la profunda raíz teórica, la periodización, los géneros, la historia de las ideas, la comparación entre diferentes disciplinas o medios y la traducción, parecen situar a la comparatística como

un espacio en las fronteras, como una actividad que se centra en las transformaciones y que, por tanto, parecería correr el peligro de prestar mayor atención a la metodología que al concepto u objeto mismo.

Es interesante observar que esta considerada desventaja de la Literatura Comparada durante los años 30 del siglo xx se vuelve, como ya vimos, una virtud para quienes se adhieren a las poéticas visuales y caracterizaría también a los después llamados estudios intermediales. El término “intermedialidad” acentúa lo que está “entre”, la noción de un mensaje que perpetuamente atraviesa los límites que definen a los medios; un mensaje que es, que existe, solo “como” y “a través” de un movimiento incesante, sin alcanzar nunca una forma última y adquiriendo tantas vidas como números de medios se atraviesan. No es una multimedialidad, esto es, algo que ocurre en múltiples medios al mismo tiempo y produce una identidad plural, sino una obra que fluye, cambiando de un medio a otro, y produce una pluralidad de identidades. Se trata de un proceso nomádico más que migratorio (Pennachia, 2007).

Las poéticas visuales son, entonces, intermediales y, además, forman parte de lo que se llama cultura visual, estudios visuales o pensamiento visual, esto es, denominaciones de un ámbito particular en el cual diversos campos se entrecruzan. Para William Innes Homer (1998) se trata de estudiar cómo la experiencia visual se construye socialmente y menciona un giro pictórico que permea una gran variedad de campos y disciplinas: la historia del arte, los estudios de cine, la teoría y tecnología ópticas, la fenomenología, la teoría psicoanalítica y la antropología. Además, las poéticas visuales hacen consciente el problema que puede derivarse de solo entenderse a sí mismas y solo referirse a sí mismas, por lo que a pesar de mantenerse en los límites de los estudios literarios están alerta y sensibles a otras líneas de investigación.

Finalizaré esta sección haciendo mención a un relato chino del siglo xii, que tomo de un ensayo de Claus Clüver (1989), para enlazar esta breve historia del concepto de poéticas visuales con la ecfrasis, los atlas y las colecciones, esto es, con los ejes desde los cuales quiero ejem-

plificarlas. Bajo el reinado de Hui-tsung, último emperador Sung, calígrafo, pintor, músico y poeta, la admisión a la Academia Imperial de Pintura incluía hacer con pincel y tinta un dibujo a partir de unos versos. Entre las pinturas que se hicieron, una de las más famosas y que existe solo en leyenda, es una respuesta al poema “Visita al templo de la fragancia acumulada”, de Wang Wei, (siglo VIII), específicamente a esta parte: “Montañas profundas, en algún lugar la campana”. Se dice que un aspirante a pintor representó una figura muy pequeña de un monje, con la mano en el oído, de pie frente a las montañas. Clüver comenta que seguramente para el público al que estaba dirigido originalmente el dibujo lo importante fuera que hubiese una equivalencia en la esencia, una especie de evocación de una realidad que las palabras o las marcas visuales no representarían directamente. Así que el dibujo, además de ser algo completo, independiente y “original”, debía considerarse en términos de su intertextualidad, ya fuera como una traducción intersemiótica, para el caso en el que se supiera que se trataba de una derivación del poema de Wang Wei, o como una reescritura, término un tanto más flexible que el que asignamos a nuestra noción de traducción.

## ENFOQUES O EJES: ECFRASIS, ATLAS, MUSEOS

El dibujo que se le pidió al aspirante a pintor en el relato del apartado anterior era lo que Pimentel considera una ecfraasis inversa. Para entender esto, consideremos que la “ecfraasis” ha sido definida más usualmente como “la representación verbal de una representación visual” (Heffernan 1993: 3). Teniendo en cuenta los problemas que pueden derivarse de esta definición, como que no se refiere más que a poemas que sean representaciones y a obras plásticas que también lo sean. Diversos críticos, entre los que se encuentra el mismo Clüver (1998), buscaron definiciones más amplias, como la siguiente: “La ecfraasis es la verbalización de textos reales o ficticios compuestos en un sistema de signos no

verbales” (1998: 49). Así, Clüver incluye también textos sobre música, arquitectura y cualquier otro sistema semiótico; resuelve el problema de qué hacer con las alusiones al arte abstracto, y con la noción de “verbalización” enfatiza que la ecfrasis necesariamente debe ser una reescritura y no una mera cita. La obra del aspirante a pintor, al ir del verso al dibujo, sigue el camino contrario al de la ecfrasis descrita por Clüver, de ahí el nombre dado por Pimentel citado anteriormente.

El segundo eje al que haremos referencia para ilustrar lo que son las poéticas visuales es el de la cartografía. Un mapa, como apunta J. B. Harley (2005), media entre el mundo interno mental y el físico, externo, al darle sentido al universo en distintas escalas. Se trata de una herramienta del pensamiento analógico que muchas veces ha sido usada como una metáfora literaria. Aunque su estudio y normalmente las investigaciones sobre el tema se centran en los mapas como formas de lenguaje gráfico y especializado, como una suma de procesos técnicos o del oficio de producirlos, Harley está consciente de que se trata de instrumentos que son más que únicamente una imagen estática, objetiva y científica de lo que contienen. Su historia de la cartografía se centra en la compleja serie de interacciones que incluyen el uso y producción de mapas, y aborda, aunque no tan sistemáticamente como él quisiera, los usos metafóricos del término; además, como él mismo apunta, es parte de cómo los conceptos y hechos del espacio se han comunicado y quisiera que incluyera también el estudio de la representación espacial en otras disciplinas, como la arquitectura, la danza, el teatro o la geometría, y que además se refiriera a gestos, paisajes y planes urbanos, a la música y la pintura, y también al lenguaje hablado y escrito (Harley, 2005: 1-4).

En este mismo tenor, Estrella de Diego (2008) nos recuerda que los mapas se trazan a partir de las historias personales y que si bien es cierto que surgen de la necesidad primaria de moverse de un lugar a otro y explicar el camino que se siguió y cómo volver a casa, también lo es que las historias de vida y los recorridos de grupos específicos que tuvieron que dejar su lugar de origen van cambiando la forma de leer las carto-

grafías (43). Para ejemplificar esto, veamos un fragmento que proviene de un artículo de Harley y muestra la manera en la cual la literatura y la cartografía se entrecruzan. Se trata de un párrafo de “West with the Night”, de Beryl Markham:

Esta mancha café que marca una montaña no tiene, para el ojo común, ningún significado, aunque 20 hombres, o 10 o uno solo hayan arriesgado la vida para escalarla. Aquí está un valle, allá una ciénaga y más allá un desierto; y aquí está un río que algún alma curiosa y valiente, como un lápiz en las manos de Dios, trazó por primera vez con los pies sangrantes (cit. por Harley, 2005: 185).

Notemos que en este fragmento se enfatiza lo personal, lo de cada sujeto, y así se traza una cartografía de los lugares, no de los sitios. Y aquí retomo al trabajo de Francesca Fiorani (2005) y a su distinción entre el espacio, el lugar y el sitio: el lugar es espacio corporalizado, una localización particular e individualizada. Estamos acostumbrados a los mapas de sitios, de localizaciones y posiciones en el espacio, trazados gracias a retículas. Las poéticas visuales nos hacen conscientes de que también existen mapas para otras cosas y que desde la literatura las aproximaciones a los mismos son diferentes.

El concepto de atlas, esa colecciones de mapas que comparten el nombre con el gigante que llevaba a cuestas el mundo, es uno de los puentes entre la cartografía y el museo, los otros temas que articulan esta entrada. Con él nos encontramos ya inmersos en la noción de colección, que también suele estar cerca de lo afectivo, lo íntimo, lo rutinario. Según explica Victor Stoichita (2011), “coleccionar” viene del verbo latino *colligere*, que es tanto seleccionar como resumir.

La colección como discurso se distingue de la acumulación indiferenciada por la absoluta prioridad acordada al orden, a la clasificación [...] Cualesquiera que fueren estos criterios de clasificación, engendran un

juego de series en el que cada elemento remite al conjunto que lo contiene y lo define (Stoichita, 2011: 187).

La noción de serie es interesante para este análisis también porque cada elemento de una de estas secuencias solo por serlo adquiere características particulares: en primer lugar, ser parte de una serie supone un marco de incorporación que separa de otras series y del mundo. Cada elemento de la serie tiene al resto como fondo y puede constituirse tanto como figura como fondo de los demás elementos.

Ahora centrémonos en una última característica de la colección y sus series que menciona Stoichita y que cobra particular importancia para esta argumentación: la autorreferencialidad. “Percibir un cuadro como figura que destaca de un fondo es percibir una obra de arte que se destaca (o se proyecta) de (o sobre un) “fondo” que no es otro que “el arte” (2011: 188). Es la contextualidad que funciona en una colección la que provoca, entonces, la situación autorreflexiva y, según Stoichita, dicha relación contextual “resulta plenamente consciente cuando se convierte en relación intertextual” (*ibid*), esto es, cuando existe un catálogo que la refleje, cuando, por decirlo de otra forma, explicita su carácter iconotextual.

## ACEPCIONES/TIPOLOGÍAS

*Iconotexto*: Para Peter Wagner, la iconotextualidad es el uso (por referencia o alusión, explícita o implícitamente) de una imagen en un texto o viceversa. Lo principal para definirlo es que en un iconotexto tanto la imagen visual como las palabras constituyen un todo que no puede disolverse. Las contribuciones de Wagner, además de recopilar los textos sobre iconotextualidad y divulgarlos, son que extiende el término tanto conceptual como temporalmente, que identifica que todos los estudios incluidos suponen que hay una diferencia “esencial” entre el texto y la imagen visual (1996: 13) y que lleva la discusión a textos que

problematizan explícitamente la noción de presencia, como las ecfrasis. Las poéticas visuales reflexionan en estos términos sobre la manera en la cual en textos como los mapas o en procesos de significación como los del museo se subvierte la noción de que existe una diferencia esencial entre el texto y la imagen visual y se tratan como ámbitos separados.

*Imagen:* W. J. T. Mitchell (1986) en su libro *Iconology* hace un seguimiento de cómo distintas tradiciones entienden la literalidad de la palabra “imagen” de diferentes maneras, que oscilan entre dos polos: la imagen como una representación icónica o como una semejanza espiritual. Mitchell subraya la utilización del término “imagen” para designar a fotografías, estatuas, ilusiones ópticas, mapas, diagramas, sueños, alucinaciones, exposiciones, proyecciones, poemas, recuerdos y hasta ideas. Según él, pareciera ser que la palabra “imagen” se utiliza en su sentido más literal cuando designa a fotografías, estatuas o ilusiones ópticas y que el término se utiliza para designar a las imágenes verbales y mentales de una manera un tanto “metafórica”. A continuación, Mitchell expone su idea de que, aunque parezca que las imágenes ópticas y gráficas son más estables que las verbales o perceptuales, no son ni estables, ni estáticas, ni permanentes: “los espectadores no las perciben de igual forma, como tampoco lo hacen con las imágenes de los sueños; y tampoco son exclusivamente visuales, sino que exigen aprehensión e interpretación multisensoriales” (Mitchell, 1986: 17). Tanto él como otros estudiosos, entre los que se encuentra Mieke Bal, analizan las razones por las cuales a veces parecería que la palabra “imagen” se utiliza más literalmente al hablar de lo visual y muestran cómo también hay momentos en la historia en los que la imagen verbal es mucho más valorada.

*Representación/presencia:* Otro de los temas fundamentales para los estudios de las poéticas visuales es el de la (re)presentación. Los estu-

dios de representación suelen girar en torno a dos conceptos centrales: el de la mimesis y el de la presencia. A grandes rasgos, podemos decir que la representación es el proceso por medio del cual el lenguaje construye y transmite significados, y la referencia es uno de sus aspectos fundamentales: las palabras apuntan (se refieren) a un mundo externo, a otras palabras, a sí mismas o incluso al proceso de la referencia. Una de las maneras en las que se habla de la representación es considerando que puede darse de dos formas: no mimética y mimética.

En sentido general, la representación mimética captura o transmite verbalmente la experiencia de tal forma que la imagen mental o el significado creados por las palabras resultan similares, análogos o hasta idénticos a lo que sabemos del mundo gracias a nuestros sentidos. Sus estructuras son simbólicas, argumentativas o descriptivas. En un sentido más preciso del término, la mimesis se ocupa de secuencias verbales en las que las palabras mismas (sus sonidos, formas o secuencias) se parecen, actúan o reproducen ciertos aspectos de aquello a lo que se refieren. Así, el lenguaje mimético puede ser expresivo, imitativo o icónico. A menudo, alguna de estas posibilidades opaca a las demás, como cuando se considera que una ecfasis solo puede referirse a la obra de arte de manera icónica.

Para los estudios de representación, que incluyen a la ecfasis, este tipo de diferencias es muy importante. Su discusión ha llevado a desplazar límites que se pensaban muy seguros y que se han vuelto permeables. Por ejemplo, pensemos que la ecfasis, como ha escrito Wagner, se encuentra en el terreno de la alusión, no de la cita. Son reflexiones que se encuentran en el ámbito de la presencia, de lo que es explícito y lo que no, lo que queda solamente sugerido. Hermann Parret (2008) escribe al respecto de este concepto de la presencia que “se organiza en torno al sentido de origen: está *presente* aquello que está ahí, *in vivo*, *hic et nunc*, en una constelación déctica, captable por extensión... Sin embargo, este sentido de origen se desparrama, en todas las direcciones.” (2008: 11) Así, Parret menciona una presencia divina o mística que aunque no sea

observable no deja de ser real. Habla de fantasmas, unicornios, de la virtualización de una presencia –como suponer que hay carbón presente en una región determinada– o de la presencia de un país en el mundo o de una actriz en la pantalla. “Si el mundo está poblado de presencias [y aquí cito directamente a Parret] es porque nuestra alma proyecta su subjetividad y sus modalizaciones sobre el mundo, y fabrica de ese modo ontologías que no están sometidas a la función de existencia” (2008: 12).

Este es el espacio al que la extensión del iconotexto hasta la ecfrasis lleva un espacio que reflexiona sobre lo que está y no está, explícita o implícitamente, un espacio que elucubra sobre la posibilidad de presentar y re-presentar.

*Mimesis/iconicidad* : *Mimesis*, el término paraguas para representación, presupone que hay un mundo (real o ficticio) a imitar y un discurso que lo imita modelando una imagen, una apariencia codificada y que ahora traduciré como similaridad (coded (re)semblance, (re)apariciencia): una que, en principio, no se parece ni más ni menos al mundo imitado (sin importar las señales-código intermedios, que corporalicen la imitación) que la misma idea de similaridad supone. En la práctica, el grado de similaridad (resemblance) se desplazará libremente (tanto como el tipo de código) de acuerdo con los objetivos de dicha similaridad (semblance). Entonces, la mimesis es una relación de semejanza entre una imagen y un objeto y la iconicidad es solo una de sus posibilidades: una similaridad más similar, que supone una relación de semejanza (likeness) entre el marcador y la cosa, el significante y el significado: entre el sonido y el sentido en la onomatopeya, el retrato y el retratado en el medio visual, la articulación del actor y del personaje en el teatro y el cine.

*Traducción/verbalización/reescritura*: en su artículo de 1989, Clüver se preguntaba por qué nos cuesta trabajo entender la trasposición intersemiótica en términos de traducción, por qué, y recordando a Jakobson, nuestra noción de traducción en sí es primero interlingüística y necesita-

mos un desplazamiento adjetival para extenderla en términos intralingüísticos e intersemióticos, esto es, en los casos de las paráfrasis y las ecfrasis, donde, según él, es importante pensar más a fondo el término “representación” ya que en estos últimos casos se re-presenta, “vuelve a presentar”, otro texto por medio de una reformulación a la que llama verbalización y que supone una transformación y adaptación al nuevo medio. Él considera que las formas de la verbalización pueden ser muchas (menciona que puede tratarse de géneros, estilos y modos) y no necesariamente tiene que tratarse de “traducciones” intersemióticas, sino que se necesita la transformación y adaptación al nuevo medio. Clüver, además, considera que no se debe separar a la ecfrasis de la *enargeia*, así que por eso cambia el término “representación” (que sí incluiría a los títulos o alusiones) por el de verbalización que supone siempre una re-escritura.

Del griego, *arges*, “brillo” y del latín *evidentia*, *illustratio*, *repraesentatio* o intensidad, la retórica clásica la define como una cualidad que alude a los sentidos de quien escucha, principalmente a la vista. Por lo tanto, la *enargeia* es el poder que tiene el lenguaje de crear en el escucha o lector una presencia vívida de aquello a lo que se está refiriendo. Así, esa potencia está relacionada con la capacidad de crear la ilusión de una presencia ineludiblemente ligada a una ausencia.

Según Clüver, para que se dé esa *enargeia* tiene que haber algo más que un solo nombre o un título. La verbalización puede ser parte de una pieza de escritura mayor o puede constituir todo el texto; puede incluir formas que no sean descriptivas de una forma convencional, pero por ser verbalización debe tener cierto grado de *enargeia*, esto es, debe ser capaz de hacer que su lector se sienta como si estuviera en presencia de aquello a lo que el texto verbal se refiere.

## USOS Y APLICACIONES

Las siguientes aplicaciones de todas estas ideas se derivan de los seminarios que imparto desde hace tiempo en el Colegio de Letras Moder-

nas y el Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Las poéticas visuales son muy útiles para el análisis de poemas ecrásticos y aquellos que se relacionan con la traducción. En la materia de *Poéticas visuales*, de la Maestría en Literatura Comparada, desde 2010 revisamos todas estas nociones y las utilizamos para leer y entender obras pictóricas y literarias. Son muy útiles para la comprensión de textos tan complejos como el que sigue de James Merrill, que ilustra tanto temática como formalmente la traducción interlingüística y la intersemiótica. El poema de Elizabeth Bishop también es ideal para reflexionar en torno a la noción de iconotextualidad, la relación entre el mundo, las imágenes y las palabras, y a las ventajas de la interdisciplina en el caso de los mapas y la literatura. Ambos poemas son lecturas imprescindibles para el Seminario de Poesía Norteamericana y para las materias de Traducción 3 y 4 que impartí durante mucho tiempo también en el Colegio de Letras Modernas. El ejemplo del museo, el último de este apartado, da cuenta de cómo a lo largo del tiempo las palabras y las imágenes van de la mano al crear series que son diálogos con los que se estructura el sentido y se construyen nociones esenciales para la historia del arte y la literatura.

El primer ejemplo que revisaré para entender esta cuestión de la reescritura es el poema “Lost in Translation”, del estadounidense James Merrill (2002), publicado por primera vez en 1974. Se trata de un texto muy complejo que utiliza el recuerdo que tiene el autor de armar un rompecabezas con su institutriz, durante el verano de 1939, cuando tenía trece años y sus padres se divorciaron. En este poema, recordar se vuelve análogo a armar el rompecabezas (literal y metafórico) de la infancia y se vuelve también la metáfora de lo que como adultos siempre intentamos hacer: redimir las pérdidas, recuperar los vínculos. Por si fuera poco, armar un rompecabezas también se vuelve análogo a la experiencia de armar el mismo poema que cifra referencias recónditas y misterios por venir, que alude al futuro del niño que arma el rompecabezas. El acento francés de “Mademoiselle”, la institutriz, que luego

resultaría ser alemana, le hace recordar fragmentos de una traducción que Rilke hizo de un poema de Valéry, “Palme”, y que lo lleva a otro recuerdo, de otro momento en su vida cuando en Atenas recorrió todas las bibliotecas de la ciudad buscando dicha traducción. Como no la encuentra, se pregunta si no la habrá imaginado. El epígrafe del poema, un fragmento de la traducción de Rilke, da cuenta de que sí existe. La primera, tercera y última sección del poema presentan estas historias. La segunda, una en la que también hay una pieza de un rompecabezas, en Londres, en una biblioteca, frente a un médium.

Como puede verse, leer este poema es también intentar armarlo. Es notar que sus piezas no están en orden, que los tiempos que se nos cuentan tampoco, que las diferentes métricas de las estrofas indican particularidades. Por ejemplo, que de sus cinco unidades formales, las nones son pentámetros sin rima, que la segunda está compuesta de versos aliterados y la cuarta, una ecfrosis nocional del rompecabezas que esperaba y armaba el niño, está compuesta por cuartetas como las del rubaiyat.

Recordemos que el rubai, que significa dos pareados (*beyts*) mismos que suelen rimarse en los versos uno, dos y cuatro, es una forma tradicional persa que ha perdurado a través del tiempo y que al inglés llegó por la traducción que hiciera Edward Fitzgerald del rubaiyat de Omar Khayyam a fines del siglo XIX. Más de mil años después del origen del rubai (941 d.C.), Merrill retoma la forma y ahí, ante nuestros ojos, no solo aparece la estrofa medida que recupera la tradición persa al inglés, sino la escena de un shiek y una mujer velada que parecen discutir por una página frente a un niño y que resulta ser la escena del rompecabezas que arman y que, en teoría, es un cuadro de un discípulo de J. L. Gerome con tema oriental que resuena en la situación del niño que la arma, aunque suavizada por su mirada. Las escenas violentas y críticas quedan transfiguradas por el encanto de su perspectiva y la filigrana poética característica de Merrill. Solo bajo la superficie sentimos las fuertes implicaciones de completar el rompecabezas y entender el

estado de abandono del niño: “Eternal Triangle, Great Pyramid!” (Merrill, 2002: 366).

Cada una de las secciones es una constelación de analogías que siguen la imagen del rompecabezas, que embonan unas con otras en vínculos tenues y que, al final, parecen regresarnos a la noción de traducción y al epígrafe de Rilke del poema de Valéry, ahora incorporado en el poema: “Pero nada se pierde. O, de otra forma: todo es traducción/ y cada uno de nuestros fragmentos se pierde en ella/ (o se encuentra ...)/ y en la pérdida, un árbol modesto,/ de color del contexto, imperceptiblemente,/ susurrando junto a su ángel, convierte lo que sobra/ en sombra y fibra, leche y memoria.” (Merrill, 2002: 367).

Merrill juega con las pérdidas, con los versos de Valery traducidos por Rilke en un poema que se extravía en acentos, líneas, cuartetas de rubaiyat. Escribe la amargura que humea desde una taza de café. El terrón de azúcar que se traduce en paciencia. La memoria y su densidad. Y, como el niño que se guarda en el bolsillo una de las piezas del rompecabezas, nos deja perdidos en este poema que es traducción, que es interpretación, recuperación y reescritura. Para Merrill, la lengua materna, la memoria y el poema son un tríptico que lo protegen cuando todo lo demás falla.

Me parece que queda claro que “Lost in Translation” es una ecfrasis, no solo porque tenemos la “descripción” de la imagen del rompecabezas, sino porque se construyeron, como hemos visto, analogías en otros niveles (al nivel de que el poema debe armarse, de que las situaciones en los diversos tiempos y espacios se repiten, de que se buscó una métrica que fuera también “oriental” como lo era el tema del rompecabezas, etc.). Esto es, es una reescritura muy creativa del mismo. Resulta interesante preguntarnos en este punto por qué no llamar a lo que Merrill hace en “Lost in Translation” con los poemas de Rilke-Valery “traducción”.

Para ilustrar de qué forma las poéticas visuales se aproximan a la cartografía centrémonos ahora en el poema de Elizabeth Bishop (1979: 3), “The map” (1935). Así, veremos cómo reflexiona en torno a los efec-

tos de abstracción, uniformidad, repetición y visualización que caracteriza a los mapas tradicionales. Theodore Roszak reflexiona en términos semejantes cuando habla de lo que los cartógrafos le hacen al lugar. Según él, ellos siempre hablan de sus mapas y no del paisaje y por eso “lo que dicen es tan paradójico al ser traducido al lenguaje común. Cuando se olvidan de la diferencia entre el mapa y el paisaje, cuando nos permiten olvidar esa diferencia, o nos convencen de hacerlo, surge todo tipo de riesgos” (cit. por Harley, 2005: 205). El resultado son mapas tan anónimos como los atlas de carreteras, por ejemplo, que lo único que uno puede preguntarse ante ellos es en dónde está la variedad de la naturaleza, la historia del paisaje, el espacio y el tiempo de la naturaleza humana.

En el poema de Elizabeth Bishop podemos apreciar la conciencia de que estos riesgos pueden ocurrir y que la forma de resistirlos es hacer que el cuerpo, lo personal y el lugar sigan rondando. Bishop lee entre las líneas y los márgenes del mapa. La cuidadosa precisión que caracteriza toda su poesía puede notarse en su descripción del trazo topográfico, mismo que observa desde su peculiar perspectiva. Los cambios de proporción, juegos de palabras que subrayan lo que es nombrar, personificaciones de lugares, conciencia de las relaciones de poder que entraña cualquier mapa son algunos de los recursos que utiliza para sumergirse y sumergirnos en las implicaciones de la cartografía. Lo que observamos en su mapa no es el mundo, sino su representación, el artificio es consciente de serlo. La transparencia de Bishop reside en saberse una especie de lente que aumenta y enjaula a los peces invisibles de un mar que parece ser tomado entre los dedos para palpar su textura de tela. Su claridad reside en mostrarnos los entresijos paradójicos de quien puede trazar, decir y leer; en no permitirnos olvidar la diferencia entre un mapa y el lugar que representa.

Sin embargo, no todos los mapas son así. Algunos se han hecho, como muestran Harley (2005) y Fiorani (2005), para administrar y defender el Estado, para coleccionar y distribuir recursos, para leer la Biblia, para

entender los reportes recibidos de las guerras o decorar muros. Muchos son inútiles como guías de viajero para llegar a otro lugar. Algunos mapas guardan secretos políticos que conservan y legitiman el poder. Otros son sublevaciones contra alguna prohibición. Algunos son muy precisos y otros callan debido a limitaciones en sus sistemas de medición. Harley busca identificar qué tipo de silencios hay en los mapas y los analiza plenamente como discursos de poder que censuran, omiten y desvanecen, a veces no intencionalmente; en pocas palabras, que engañan. Ante lo cual, el verso de Bishop “Los colores de quienes trazan los mapas son más delicados que los de los historiadores” resuena mucho más.

El último eje que ejemplificaremos es el del museo y lo haremos sobre todo pensándolo en términos de la iconotextualidad. Concen-trémonos en la exposición *Metapintura. Un viaje a la idea del arte en España*, realizada entre el 15 de noviembre de 2016 y el 10 de febrero de 2017 en el Museo Nacional del Prado, en Madrid. Se trató de un proyecto introspectivo sobre el museo y sus colecciones, además de parte de una serie de exhibiciones dedicadas a invitar al visitante a “seguir reflexionando y disfrutando de los fondos del museo, mos-trándole las obras agrupadas según criterios distintos a los que rigen en las salas de la colección permanente” (8), como Miguel Zugaza (2016), director del Prado en ese momento, expone en una de las presentaciones del libro que acompaña a la exposición. En la misma presentación, el director del museo agradece y subraya la participación de Javier Portús, “director intelectual, comisario y responsable del catálogo”. Como podemos ver, tanto la forma de acomodar los propios cuadros como la importancia dada al curador son importantes en esta exposición, además del carácter iconotextual explícitamente consciente del museo: “Pero la reflexión sobre el arte en España no se llevó a cabo solo a través de pinturas, esculturas o estampas, pues tuvo como vehículos los tratados artísticos y numerosas obras literarias donde aparecen artistas, personajes que conviven con obras de arte” (Portús, 2016: 12).

De esta manera, en la exposición también estaban presentes libros de devoción, novelas, historias locales, tratados artísticos, ideas o tópicos que sirvieron para conformar la relación entre las imágenes y el concepto de arte en el periodo que abarca, esto es, desde los relatos mitológicos y religiosos sobre el origen de la pintura y la escultura hasta 1819, año en el que se fundó el Museo del Prado.

La exposición, entonces, acomoda los objetos en series que sugieren al espectador nuevas formas de verlos. En lugar de tener un cuadro, iluminado para contemplar sus emanaciones asombrosas y aisladas, el curador ofrece un itinerario que obliga a ver las relaciones entre lo que se exhibe. En palabras tomadas del folleto guía, las obras funcionan como “‘ventanas’ de una realidad exterior” y como “‘espejos’ en los que sus autores reflejan sus rostros o cuestiones relacionadas con la historia de su actividad, con los usos y connotaciones asociados a las imágenes o con las leyes que rigen la práctica de la pintura o la escultura”. Las secciones del itinerario son muy ilustrativas de las lecturas propuestas y dan cuenta del carácter iconotextual explícito de la muestra: “Los orígenes: la religión y la mitología”, “El *Quijote* y las *Meninas*”, “Cuando no basta el arte: el poder de las imágenes”, “La pintura como signo”, “Los límites del cuadro”, “Historia y tradición: Tiziano”, “Arte infinito”, “El rostro del arte”, “Los lugares del arte”, “La historia del arte”, “Goya y la crisis de la imagen religiosa”, “Mitos modernos: el amor, la muerte, la fama”, “Hacia un nuevo artista: entorno afectivo y subjetividad”.

En la sección “Arte infinito”, por ejemplo, al conocidísimo cuadro de Velázquez *Las hilanderas* o *La fábula de Aracne* se le sitúa junto a un *Palas y Aracne*, que Rubens pintó en Madrid cuando también copiaba el Tiziano pintado en el cuadro de Velázquez como un tapiz, un *Rapto de Europa*. Así se nos sugiere la copia y la competencia constante entre artistas, además del infinito comentario que también queda ilustrado en la siguiente sala, en donde se exhibe un ejemplar del *Diálogos de la pintura* (1633) [1634], de Vicente Carducho, que pintaría Juan de Valdés en su *Alegoría de la vanidad* (1660), también expuesta. Como puede verse,

la curaduría establece relaciones entre lo que se expone que son búsquedas, comentarios, instrucciones de lectura de los objetos presentados.

## PROSPECTIVA

A partir de las cuestiones que hemos planteado, parecería inmediato preguntarse, por ejemplo, cuál es la diferencia entre nuestra forma de valorar una transposición entre lenguas (traducción) y una intersemiótica (la ecfrasis); en qué términos debemos comprenderla; realmente vale la pena agrupar a ambas actividades dentro de un ámbito más amplio que las incluya, llamémosle intersemiosis, intertextualidad o, incluso, intermedialidad. Creo que sí, y no para decir que sean lo mismo, sino solo para entender como las entendemos. Siempre me ha dejado perpleja la discusión sobre si la relación entre una palabra en una lengua y su traducción a la otra es similar a la de los sinónimos en el mismo sistema lingüístico (Ganesh Devy, 1999: 184). ¿Qué pasaría si, de una manera análoga, lleváramos algunas de las discusiones en torno a la ecfrasis al campo de la traducción, como comenzó a hacer ya Clüver desde 1989? Llevar a la discusión sobre lo que es una traducción nociones como las de mimesis y una de sus particularidades, la iconicidad, que se han utilizado para la ecfrasis y otras formas de intertextualidad, por ejemplo, puede apuntarnos cosas muy interesantes. Porque la traducción es también una forma de intertextualidad en la que se pide que el texto nos convenza de que es igual al otro en otro sistema lingüístico. Mientras mayor sea la semejanza, mejor será la traducción, nos dice el sentido común. Y la clave, claro, es qué entendemos por semejanza.

A lo largo de la historia hemos entendido a la traducción de muy diversas formas: como si fuera cuestión de usar la misma pluma en otra lengua, de transcribir una esencia legendaria, de evocar una esencia. Como el fundamento de otro real. Traducir ha sido también considerada una actividad que debería repetir, incluso multiplicar, el vértigo del original presente. Escrutar la emanación de cada lectura. Lo que se

escapa entre palabras. Traducir es una especie de compulsión por lograr un concilio entre manos distintas. Pero traducir es también lo que hacen ahora con las computadoras gracias a mecanismos de transposición que es difícil explicar en estos términos. Los argumentos de Martín Barbero (2000), por ejemplo, ilustran cómo la imagen informática se inserta en los límites y funciones tradicionalmente asignados a la discursividad y la visibilidad, a la dimensión operatoria (control, cálculo y previsibilidad), la potencia interactiva (juegos de interfaz) y la eficacia metafórica (translación del dato cuantitativo a una forma perceptible: visual, sonora, táctil). Según él, “la visibilidad de la imagen deviene legibilidad, permitiéndole pasar del estatuto del ‘obstáculo epistemológico’ al de mediación discursiva de la fluidez (flujo) de la información y del poder virtual de lo mental” (2000: 26). Martín Barbero llega al extremo de hablar de nuevas formas de percibir, de sentir y de relacionarse con el tiempo y el espacio. Además, muestra la relatividad de muchas de las nociones que tenemos sobre nuestros signos y de la necesidad de pensarlos (a los signos) juntos.

Para terminar, solo quiero subrayar eso que Carlo Ginzburg llamara en 1995 interdisciplinarietà desde dentro, una forma de conocimiento que no pretende ofrecer una teoría general que busque ejemplos que la ilustren, sino una aproximación que vaya probando los límites de los conceptos que le son necesarios y que continuamente los cambie y problematice. Justo esto es lo que las poéticas visuales consiguen.

## BIBLIOGRAFÍA

- BAL, Mieke *et al.* “Visual poetics”, *Style*. Núm. 2, vol. 22, verano, 1988.
- BISHOP, Elizabeth. *The complete poems. 1927-1979*. The Noonday Press, Farrar, Straus and Giroux, Nueva York, 1979.
- CLÜVER, Claus. “On intersemiotic transposition”, *Poetics Today*. Vol. 10, núm. 1, *Art and Literature* 1, Primavera, 1989, 55-90.

- . “Quotation, enargeia, and the functions of ekphrasis”, Valerie Robillard y Els Jongeneel (eds.), *Picture into words. Theoretical and descriptive approaches to ekphrasis*. VU University Press, Ámsterdam, 1998.
- DEVY, Ganesh. “Translation and literary history. An Indian view”, Susan Bassnett y Harish Trivedi (eds.), *Post-colonial translation. Theory and practice*. Routledge, Londres y Nueva York, 1999, 182-188.
- DIEGO, Estrella de, *Contra el mapa. Disturbios en la geografía colonial de Occidente*. Siruela, Madrid, 2008.
- FIORANI, Francesca. *The marvel of maps*. Yale University Press, New Haven y Londres, 2005.
- GINZBURG, Carlo *et al.* “Inter/disciplinarity”, *Art Bulletin*. Vol. 77, núm. 4, diciembre, 1995, 534-552.
- HARLEY, John Brian y David Woodward (eds.). *The history of cartography*. The University of Chicago Press, Chicago, 1987.
- HARLEY, John Brian. *La nueva naturaleza de los mapas. Ensayos sobre la historia de la cartografía*. Trad. de Juan Carlos Rodríguez y Leticia Cortés, FCE, México, 2005.
- HEFFERNAN, James. *Museum of words. The poetics of ekphrasis from Homer to Ashbery*. The University of Chicago Press, Chicago y Londres, 1993.
- INNES HOMER, William. “Visual culture: A new paradigm”, *American Art*. Vol. 12, núm. 1, primavera, 1998, The University of Chicago Press on behalf of the Smithsonian American Art Museum, 6-9.
- LLOVET, Jordi *et al.* *Teoría literaria y literatura comparada*. Ariel, Barcelona, 2005.
- MARTIN BARBERO, Jesús. “Globalización y multiculturalidad: notas para una agenda de investigación”, *Nuevas perspectivas desde/ sobre América Latina. El desafío de los estudios culturales*. Editorial Cuarto Propio/ Instituto Internacional de Literatura Iberoamericana, Santiago de Chile, 2000.
- MERRILL, James. “Lost in translation”, J. D. McClatchy y S. Yenser (eds.), *Selected poems*. Alfred A. Knopf, Nueva York, 2002, 362-367.

- MITCHELL, W.J. Thomas. *Iconology. Image, text, ideology*. The University of Chicago Press, Chicago y Londres, 1986.
- PARRET, Herman. *Epifanías de la presencia. Ensayos semio-estéticos*. Trad. de Desiderio Blanco, Lima, Universidad de Lima/Fondo editorial, 2008.
- PENNACCHIA PUNZI, Maddalena. “Literary intermediality: An introduction”, *Literary intermediality. The transit of literature through the media circuit*. Peter Lang, Bern, 2007, 9-26.
- PORTÚS, Javier. *Metapintura. Un viaje a la idea del arte en España*. Museo Nacional del Prado, Madrid, 2016.
- STOICHITA, Victor I. *La invención del cuadro. Arte, artífices y artificios en los orígenes de la pintura europea*. Cátedra, Madrid, 2011.
- WAGNER, Peter. Introduction, Peter Wagner (ed.). *Ekphrasis, iconotexts, and intermediality the state of the art(s)*. Walter de Gruyter, Berlín y Nueva York, 1996, 1-42.
- YACOBI, Tamar. “Pictorial models and narrative ekphrasis”, *Poetics Today*. Vol. 21, núm. 4, Winter, 1995, 599-649.
- ZUGAZA, Miguel, “Presentación”, *Metapintura. Un viaje a la idea del arte en España*. Museo Nacional del Prado, Madrid, 2016.

## LECTURAS RECOMENDADAS

- ARTIGAS ALBARELLI, Irene. “Encuadrar las escenas del mundo: notas en torno al cine de Joseph Cornell en la ecfraisis y el museo”, Constanza Vergara y Betina Keizman (eds.). *Profundidad de campo. Des-encuentros cine-literatura Latinoamérica*. Metales pesados, Santiago de Chile, 2016, 179-197 (Grupo de investigación de la Universidad Adolfo Ibañez, Santiago de Chile).
- BAL, Mieke. *Travelling Concepts in the Humanities. A Rough Guide*. University of Toronto Press, Toronto, 2002, e-book.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. *Atlas. ¿Cómo llevar el mundo a cuestas?* Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, Madrid, Museum fur Neue Kunst, Karlsruhe, Sammlung Falckenberg, Hamburgo, 2011.



# PURISMO LINGÜÍSTICO<sup>1</sup>

MIGUEL FIGUEROA-SAAVEDRA

Y CARLOS ROJAS RAMÍREZ

EL PURISMO LINGÜÍSTICO ES UN FENÓMENO SOCIOLINGÜÍSTICO que responde a una postura ideológica asumida por los miembros de una comunidad de habla hacia las características que deben definir la forma y uso de su lengua, a partir de criterios de autoctonía y autonomía. Supone una actitud intervencionista en el desarrollo natural de la lengua como parte de una política lingüística que ve como un factor pernicioso para la conservación y funcionalidad de la lengua la existencia de elementos léxicos, sintácticos o fonológicos exógenos, además de para la afirmación de la identidad lingüística y cultural de su comunidad. Por lo tanto, este concepto ha adquirido una gran importancia en la actualidad dentro de las políticas lingüísticas, pues se considera un elemento fortalecedor de la lengua. También, por lo mismo, está presente en los criterios y decisiones de la traducción en contextos donde alguna de las comunidades lingüísticas de las lenguas puestas en juego valora el acto de depurar tales elementos como una mejora cualitativa de los textos, llegando a poner al traductor en el papel de agente lingüístico mediante la asimilación, reducción o expulsión de elementos considerados extranjerizantes o exotizadores de su corpus lingüístico.

## HISTORIA

En toda cultura y grupo lingüístico han existido siempre normas de corrección gramatical y enunciativa que se rigen por el principio de

---

1 Véase además ◀ Diseño: metáfora de construcción editorial ◀ Educación bilingüe crítica

regularidad, familiaridad, decoro e inteligibilidad. Sin embargo, en ocasiones estas normas de corrección manifiestan un celo especial en el intento de dirigir el uso de determinados registros de habla y géneros discursivos. Así, una temprana manifestación de este fenómeno se aprecia ya con toda claridad en las *De Institutione Oratoria* de Marco Fabio Quintiliano, en el siglo I d. C. El purismo equivale, aquí, a una corrección estilística por parte del orador, quien debería evitar vicios de la lengua y tener como modelo el uso contemporáneo y culto.

No obstante, desde este mismo origen ya se aprecia una confusión entre corrección lingüística y decoro discursivo –que permite a su vez licencias en determinados registros o géneros de habla, incluso en contextos sociales, pero que establece de modo canónico las formas válidas de expresión de acuerdo con criterios de inteligibilidad, ortología y ortografía– con lo que más tarde se entenderá como purismo. Paradójicamente, el purismo latino surge de un proceso de modernización e intelectualización del latín para el cual se toma como referente a la lengua griega, sobre todo, para permitir la traducción de textos griegos durante la época republicana.

El arte de la traducción expuesto por autores como Marco Tulio Cicerón a mediados del siglo I a. C., y que después también será practicado por Quintiliano en el siglo I d. C., defiende una idea de imitación y paráfrasis que responde a una fidelidad o necesidad de precisión en la traducción y que pretende activar a la lengua receptora de estos modelos, el latín. En este sentido, la helenización se concibe como enriquecimiento al “crear, imitando las griegas, nuevas palabras latinas, siempre que fueran idóneas” (García Yebra, 1979: 150). Así, la extranjerización del latín mediante el uso en la traducción de préstamos, calcos, neologismos léxicos y fraseológicos –a lo que podemos sumar la incorporación de nuevos fonemas y creación de nuevas letras– sería aceptable por sujetarse a las normas gramaticales y ser resultado de un proceso consciente donde el contacto de lenguas no se percibió como amenazador ni debilitador (García Yebra, 1985: 18). Esto ocurriría de modo parecido

durante la Edad Media, en el contexto hispano y la lengua castellana, con los procesos de hebraización, gotización y arabización como influjos lingüísticos.

Durante este último periodo, la concepción purista del lenguaje se referirá a la sujeción a las formas clásicas frente a las formas vulgares del latín, y representa la transformación de un sociolecto en un supralecto planificado, es decir, en una lengua estándar (Moreno Cabrera, 2008: 54-55) que establecerá una variedad diastrática culta que se presenta como norma de corrección lingüística, “extranjerizando” las otras variedades de la lengua latina. Así, en el caso del castellano, autores como Alfonso X el Sabio en el siglo XIII mostrarán un interés porque se reconozca la validez de las formas vernáculas en un purismo de estilo que conformará el llamado *castellano drecho* y el establecimiento de nuevas normas del buen hablar a partir de variedades cortesanas, futura base para una estandarización de la lengua castellana (Ludwig, 2001: 180). En este contexto surge un segundo concepto –necesario para entender la evolución del concepto de purismo– que es el de casticismo de la lengua, englobando ambos la particular discusión sobre las raíces de la lengua.

Podemos distinguir un postulado casticista y un postulado purista en el proceso de estandarización de las lenguas vernáculas durante el Renacimiento. La configuración de un *castellano drecho* supone en principio el reconocimiento de la variación diacrónica de la lengua como una nueva unidad sincrónica, es decir, no puede considerarse un subsistema o una deformación del latín, sino un sistema lingüístico en sí. Esta situación deriva en la definición de un castellano castizo. En este sentido, la definición de casticismo está sumergida dentro de una enorme controversia etimológica, pues hay una tendencia a considerar *purus* y *castus* como sinónimos cuando no lo son.

En su aplicación a la lengua, se entiende *castizo* como una forma depurada –al igual que *purista*–, pero, sobre todo, enfrentada a una arbitrariedad y artificiosidad del lenguaje que afecta a la inteligibilidad

e identidad a causa del deseo de querer mantener vivas formas en desuso o no usuales, o existir demasiada variabilidad. Así, en el siglo xvii el lenguaje castizo va a ser el “lenguaje puro y sin afectación” (Ludwig, 2001: 171), es decir, que va a rechazar el mantenimiento de normas cultistas que defienden formas latinizadas sobre un presunto juicio de valor y va a empezar a establecer cierta regla de preferencia de uso. En este caso, no nos referimos al uso de latinismos como signo de estatus, sino al mantenimiento de formas latinas por desconocimiento de las formas usuales del castellano o los procedimientos de castellanización.

Esto, por ejemplo, se aprecia en el hecho de que desde el siglo xv se prodigan las traducciones de textos latinos y griegos a las lenguas vernáculos y esto hace que –como ocurriera en la época romana– la traducción tuviera que resolver ciertos vacíos léxicos que en las más de las ocasiones se veían condicionados por el vínculo genético de las palabras. Esto tenía por resultado *falsos amigos*, calcos y la adopción de latinajos, tanto en el lenguaje común como en el especializado, e incluso la reintegración de antiguos sentidos semánticos. En estos casos se evidencia una incompreensión de los textos originales, pero también un desconocimiento de la variedad y recursos de la lengua meta.

En sí, el casticismo tiene más que ver con una cuestión de simplicidad, familiaridad y llaneza (*castus*, simple, sencillo, llano), siendo aquí el sentido de puro, el de humildad, lo que entronca con la revalorización de lo vernáculo como base para crear una lengua estandarizada, desarrollando también las cualidades intelectuales en la propia lengua, asignadas a la lengua originaria o a otras lenguas en contacto, a través del desarrollo literario.

Por tanto, en el Renacimiento, purismo y casticismo se refieren a un incipiente proceso de planificación lingüística cuyo objeto es intelectualizar –activar en todos los campos de actividad y conocimiento– el uso de una determinada lengua. En su propósito estará generar una identidad lingüística, en sentido territorial e histórico, sobre la mejora del lenguaje, sobre todo cuando las lenguas neolatinas se asuman como lenguas nacio-

nales y se conciban como unidades autónomas de sus formas pretéritas. En tal contexto cobran sentido los procesos de gramatización y lexicología, además de reflexión metalingüística como el manifestado por Juan de Valdés (1971) a principios del siglo XVI, donde la acusación de impureza en el uso de la lengua a autores como Antonio de Nebrija supone plantear criterios de depuración de la lengua de aspectos considerados ajenos o invasivos como los arabismos y latinismos.

Para el siglo XVIII, con el Neoclasicismo, se va a desarrollar un fenómeno interesante que ya establece el sentido moderno del purismo lingüístico. Desde el siglo XVII se había ido produciendo el establecimiento de autoridades y modelos lingüísticos, a partir sobre todo del canon literario con el desarrollo de la literatura en lengua castellana. Junto a la *Gramática castellana*, se suman los diccionarios y agencias cuyo cometido será velar por la integridad del idioma. La norma escrituraria se establecerá como rectora de los procesos discursivos y parte de la selección de los registros de habla en que se constituyen las obras literarias para “bien hablar”, es decir, no hablar de modo extraño ni inadecuado. Esto va a suponer no solo una estandarización sino también una intelectualización, generando un registro culto y, por tanto, fijo y estable, creando un “español clásico”.

Por tal razón, en 1949 Lázaro Carreter ve en este periodo una clara diferenciación entre casticismo y purismo, que a su vez refleja una nueva actitud ante una lengua ya formalizada y desarrollada. Para él, el casticismo surge de la acción academicista con el fin de “resucitar el pasado lingüístico nacional, basando en él toda la literatura posterior”, y el purismo sería “la faceta negativa de esa actitud, destinada a rechazar la intromisión de vocablos nuevos, procedentes de otras lenguas o de una creación personal” (1985: 259). A este proceso no es ajena la creación de la Real Academia Española de la Lengua en 1713, donde en su lema “limpia, fija y da esplendor” integra en el sentido regulatorio de “limpiar” tanto una visión purista como casticista en la misión de lograr una unidad idiomática a costa de la propia dinamicidad del lenguaje.

Lo significativo de este periodo es que ya el concepto se registra a través de esta misma agencia como término de uso y vemos su propia definición en los diccionarios académicos y extraacadémicos desde la crítica casticista. Por ejemplo, en el *Diccionario de Autoridades* de la RAE, en 1739, se incluye la entrada “purismo” con la definición de “el vicio del que afecta mucho la pureza del lenguaje”. Este concepto negativo del purismo se mantendrá hasta mediados del siglo XIX. En el diccionario de Vicente Salvá de 1846 se llega a definir como “el vicio ó prurito del que afecta mucho la pureza del lenguaje; especie de nimiedad ó exageración culte-rana”, y en el diccionario de Ramón J. Domínguez de 1846 “purista” lo define como “dícese del que incurre en purismo ó afecta exageradamente la pureza del lenguaje”. Esta concepción negativa es fruto de una resistencia de carácter, si se quiere nacionalista, que considera que las acciones de “corrección” que se estaban intentando implantar en la ortografía y la ortología –de inspiración francesa– estaban siendo censuradas como elementos de hipercorrección, innecesarios y enajenantes.

Sin embargo, para finales del siglo XIX se genera una acepción positiva del concepto. En el diccionario de Elías Zerolo de 1895 se define el sentido figurado de “puro” como “tratándose del lenguaje ó del estilo, correcto, exacto, ajustado á leyes gramaticales y al mejor uso, exento de voces y construcciones extrañas ó viciosas”. Aquí ya se observa la introducción de una visión positivista y también liberal del lenguaje, dado que lo que se está fomentando es la construcción de una lengua nacional y, por tanto, materia de instrucción y formación de la identidad nacionalista. Con este purismo se alude a la defensa consciente de la lengua en situaciones que se consideran amenazantes, siendo más bien un sinónimo de “activista por la lengua” cuya postura política de intervención sobre la lengua usa a su favor la ideología nacionalista en boga. No obstante, hay que recalcar que la definición negativa de purismo seguirá coexistiendo y no será desplazada por esta otra.

El establecimiento de una “lengua española”, de una lengua estándar con pretensión de imponerse como habla general, es lo que va a

generar este cambio de perspectiva donde se considera que la lengua ya ha llegado a su excelencia comunicativa, estética, cognitiva, histórica, y que cualquier modificación ya no es ganancia, es pérdida. Pero también equivale a la idea de lucha contra el resto de lenguas nacionales que compiten por ampliar su número de hablantes, estimándose la pureza como una ventaja competitiva. En este punto es donde el purismo o el casticismo se alejan del concepto de corrección lingüística y derivan al de norma filológica, regulando de modo prescriptivo y sancionador el uso del lenguaje.

Esta tendencia, que encumbrará al purismo lingüístico como una forma de defender una determinada identidad nacional, espiritual o intelectual, se verá impulsada por el racionalismo y el positivismo hasta el punto de mantener que aquellos elementos que dan prestigio cultural a la lengua son aquellos por los que debe regirse el hablante como si fuera, más que una norma lingüística, una ley natural. De este modo la lengua estandarizada se muestra como un modelo organizado y ordenado, estático y estable, al que debe ajustarse el hablante para poder ser considerado miembro de una comunidad mediante ya una hipercorrección de su habla, ajustándola a la variedad estándar oral y escrita, fundado en un escriturismo e imperialismo filológico (cf. Moreno Cabrera, 2013: 71-75)

A esto se suma, desde el siglo xx, el desarrollo del estatalismo y el totalitarismo en la política, que va a desarrollar el purismo lingüístico como una manera de homogeneizar a la ciudadanía a partir del control de los fenómenos de habla y lo asocia a ideologías supremacistas de pureza de raza, etnia, clase e ideología que buscan, en una pureza prístina del lenguaje, un argumento de superioridad moral e intelectual de los miembros del grupo lingüístico y la eliminación de las marcas de diferenciación social y étnica internas.

La reflexión crítica de este fenómeno, el estudio de su génesis y desarrollo, y su asociación con procesos de planificación y estandarización de la lengua, parece haberse dado más bien a partir de la década de

1990 cuando ha empezado a ser tratado como objeto de estudio por la documentación lingüística (Thomas, 1991; Florey, 2004). Aunque existan autores que antes de este periodo ya aludían a este fenómeno en estudios de lenguaje y colonialismo, se trataba por lo regular de una crítica a los sistemas de homogenización lingüística y al monolingüismo. Ya en 1997 Denise Daoust introduce el concepto en el *The Handbook of Sociolinguistics* (1997: 443) asociándolo a la ideología de asimilación lingüística y describiéndolo como sentimientos e inclinaciones que idealizan una forma de lengua con la intención de que se erija en norma institucional y pública. No sería hasta principios del siglo XXI que su estudio se desarrolló como factor para entender los procesos de prestigio-desprestigio y de actualización-desactualización de las lenguas en situaciones de competitividad y de vulnerabilidad.

## ENFOQUES O EJES

Inicialmente, el estudio del purismo tiene más que ver con su uso como categoría descriptiva para actitudes y criterios que manifiestan los miembros de una comunidad a la hora de valorar la corrección y fortaleza de su lengua. Serían, por tanto, menciones que evidencian actitudes lingüísticas entre ciertos individuos o grupos que en los trabajos etnográficos suelen referirse como valoraciones de los hablantes sobre el estatus de la lengua, los cambios en su uso, las normas de decoro lingüístico o canon retórico, la interferencia de otros códigos lingüísticos y la afirmación de la identidad étnica a través de rasgos lingüísticos. Es, por tanto, un fenómeno frecuente en las monografías etnolingüísticas y lingüísticas.

En otros casos, las descripciones tienen más que ver con el desarrollo histórico de ciertas ideas, fundamentadas sobre todo en ideologías que hacen del hecho idiomático un punto de articulación central para determinados proyectos políticos. Así, el desarrollo durante el Romanticismo de posturas filosóficas (Humboldt, Herder, Fichte) que

asocian la idea de nación a la propia identificación y pertenencia con una comunidad lingüística en un territorio, impulsó que los proyectos de construcción de los estados nacionales durante el siglo XIX asentaran su legitimidad en su capacidad para conseguir cristalizar ese ideario en un estado-nación cohesionado y delimitado por su homogeneidad lingüística. Esto suponía no solo eliminar elementos que pudieran relacionar la lengua nacional con otras lenguas-identidades nacionales, sino también ordenar y fomentar dicha lengua mediante normas de corrección y uso que difuminaran las diferencias dialectales. Por tanto, la historia y la filosofía se centraron más en registrar y analizar este tipo de procesos ligados a otros eventos o como objeto de reflexión sobre la relación de la lengua con la construcción del mundo.

Más recientemente, el purismo lingüístico se ha tomado como objeto de estudio en sí, sobre todo en la sociolingüística, como efecto o causa de determinadas políticas lingüísticas de cara a modelar los procesos lingüísticos. En este punto, no se ve como una argumentación o una actitud, sino como un determinado fenómeno social que afecta a los criterios rectores que definen un proyecto de planificación lingüística. Por tanto, es un aspecto clave y recurrente que surge en los procesos de mantenimiento y desarrollo de las lenguas y que define la creación de modelos normativos que otorguen identidad y coherencia genética a los sistemas lingüísticos frente a otros sistemas o subsistemas en competencia, al considerarlos alteradores o cuestionadores de esos modelos. Este modelo positivista e idealista pretende construir un sistema lingüístico controlado, dirigido, autónomo y homogéneo.

En este orden, actualmente existen perspectivas que ven el purismo como un proceso arbitrario e ideológico que, amparado en procesos de adecuación y corrección lingüística, busca naturalizar procesos de gramatización y de normalización. Estos procesos tendrían como propósito construir una variedad de lenguaje culta y superestrática –una lengua estándar– que logre no solo imponerse sobre los sistemas surgidos de los procesos espontáneos y evolutivos, propios de la interacción

entre los miembros de una comunidad lingüística, sino implantarse y mostrarse como el sistema lingüístico original. Esto sería, por tanto, una línea de investigación crítica entre la lingüística y el nacionalismo e imperialismo lingüísticos (cf. Moreno Cabrera, 2008: 2015).

Esta reacción crítica al purismo como parte de las políticas lingüísticas de las lenguas hegemónicas se vuelve apología en el caso de las lenguas dominadas y minorizadas. Así, otros estudios se centran en el purismo como una reacción necesaria para despertar en los miembros de comunidades de hablas amenazadas o vulnerables una actitud crítica y activa para el desarrollo de una planificación lingüística que revitalice y reactive el uso de la lengua. En este caso, si la existencia de elementos exógenos se considera el anuncio de un irreversible abandono o sustitución de la lengua por otra, se cree que la depuración de elementos o su eliminación se pueden tomar por síntomas de lo contrario (cf. Flores Farfán, 2009). A tal respecto se refiere el renacer de actitudes casticistas y puristas, pero no con un afán de homogenización o de intelectualización, sino de actualización y reivindicación sobre todo hacia los elementos exógenos asociados con los grupos lingüísticos hegemónicos que generan o propician el abandono y el desplazamiento lingüísticos.

## ACEPCIONES Y TIPOLOGÍAS

Podemos considerar algunas tipologías que establecen aspectos diferenciados del purismo como acción o estrategia en la regulación del uso y desarrollo de la lengua. Estas tipologías responden, además, a diferentes campos y áreas de investigación y a la evolución histórica del concepto. Actualmente se manejan las siguientes acepciones de purismo.

### UNA TIPOLOGÍA DEL PURISMO COMO POSTURA SOCIOLINGÜÍSTICA

El lingüista canadiense George Thomas define el purismo como la manifestación del deseo por parte de una comunidad de habla de pre-

servar su lengua ante elementos extranjeros o de eliminarlos, al considerarlos no deseables (1991: 12). Sin embargo, distingue en este sentido que esos “foreign elements” pueden ser elementos propios de la lengua pero atribuidos a estilos, dialectos y sociolectos juzgados como no deseables. Este purismo afecta a todos los niveles de la lengua y principalmente al léxico y, sobre todo, se centra en la codificación, el cultivo y la planificación de las lenguas estándar.

Así, George Thomas (1991: 76-82) establece cinco tipos de purismo según aspectos actitudinales hacia el manejo de recursos lingüísticos que depuren la lengua: 1) un *purismo arcaizante*, que se basa en materiales lingüístico-históricos; 2) un *purismo etnográfico*, cuyo soporte son los dialectos rurales como fuente principal; 3) un *purismo elitista*, centrado en el aspecto estético y prestigioso de la lengua, con una actitud negativa hacia las variedades subestándar y regionales; 4) un *purismo reformista*, que responde al arribo reciente de palabras como recurso acumulado, adaptando la lengua a las necesidades modernas; y 5) un *purismo xenófobo*, cuyo objetivo es la erradicación de elementos extranjeros o aquellos que se perciben como tales, sino ambos. Para él, estas actitudes se definen, a su vez, dentro de la intersección de tres ejes (social, temporal y perspectual). Los dos extremos del eje social serían el purismo elitista y el etnográfico (habla culta vs. hablas rurales). Los extremos del eje temporal serían el purismo arcaizante y el reformista (purismo retroactivo y purismo modernizador). Los extremos del eje perspectual son las actitudes xenófobas y no xenófobas, no siendo esta última, realmente, una actitud purista, sino más bien lo que otros autores llamarían “antipuristas”.

## UNA TIPOLOGÍA DEL PURISMO COMO ACTITUD ANTE EL DESPLAZAMIENTO LINGÜÍSTICO

José Antonio Flores Farfán (2009: 78-82) establece tres tipos de purismo según criterios, fines y efectos. El *purismo* o *purismo negativo* sería una

tendencia que deriva en el desplazamiento gradual de las lenguas amenazadas, favoreciendo su desaparición a partir de acciones correctoras y normativas que pretenden construir una lengua “auténtica” e imponerla como norma a la comunidad de habla. El efecto que suele generar es una devaluación, inseguridad y parálisis en el hablante que debe sustituir el lenguaje adquirido por una lengua aprendida. El *purismo positivo* sería más bien una tendencia que tendría como fin estabilizar las lenguas amenazadas fortaleciendo su capacidad de resistencia a las “interferencias”, liberándola de elementos considerados extraños e indeseables, síntomas de la influencia de una lengua dominante, implicando al hablante hacia la revitalización de su lengua. También distingue un *purismo moderado*, siendo una estrategia que procura preservar la integridad lingüística y cultural mediante procesos de “naturalización” de los elementos exógenos, por ejemplo, adaptando fonológica o grafemáticamente los préstamos.

Frente a la ideología lingüística del *purismo*, Flores Farfán opone el *antipurismo* que sería la actitud contraria a toda intervención en el código lingüístico al estimar que los procesos evolutivos no necesitan de ningún control y se regulan por sí mismos. Ambas posturas, de acuerdo con la situación lingüística y política del lenguaje desarrollada en una determinada comunidad, pueden verse a la vez como elementos estimuladores o inhibidores del mantenimiento y desarrollo de una lengua.

#### UNA TIPOLOGÍA DEL PURISMO COMO POLÍTICA LINGÜÍSTICA PARA LAS LENGUAS MINORIZADAS

Klaus Zimmermann (2010: 508) distingue dos tipos de purismo, que responden al alcance y propósito de la actitud purista según determinadas situaciones. Un primer tipo sería el *purismo retroactivo* que elimina en una lengua aquellos elementos que percibe como ajenos o extranjeros, que fueron introducidos en la lengua en épocas pasadas o en el momento actual, y los sustituye por otros que se definen como propios.

El segundo tipo sería el *purismo proactivo* y lo que pretende es anticiparse a los procesos de cambio y adopción lingüística, creando de modo consciente nuevos elementos –neologismos– a partir de elementos propios de la lengua, evitando préstamos de otras lenguas.

Ambos purismos no se entienden solo como actitudes, sino como el origen de una estrategia política cuyo fin es dar solución a una situación de la lengua que el hablante valora como negativa. Así que se crearían instancias y se establecería la instrumentación de un proyecto o programa que pretende, en último caso, además de su legitimidad y viabilidad, la conservación de la identidad.

## USOS Y APLICACIONES

La definición y tipología que muestra George Thomas es útil para entender el purismo en sus múltiples dimensiones, pero sobre todo su dinamicidad también como fenómeno. Su sentido positivo o negativo, su sentido espontáneo o planificado, responde, en todo caso, a otros procesos y contextos sociales, políticos, económicos y culturales que enmarcan su reflexión como fenómeno institucional, comunitario o personal.

Desde esa comprensión del fenómeno nos damos cuenta de que su visión también se ve mediada por la cercanía que con este mantienen los sociolingüistas y el tipo de problemáticas que atienden. A este respecto, existe una oscilación de la aplicación del concepto si el purismo lingüístico se considera parte de la planificación lingüística o como un objeto de estudio de la sociolingüística, sometiendo dicho concepto a su revisión como una estrategia de intervención de la lingüística aplicada. De este modo, se comprenden los intentos por positivizar el purismo por parte de autores como Klaus Zimmermann y José Antonio Flores Farfán, a partir de un control o participación comunitaria sobre lo que hacen las agencias lingüísticas.

Zimmermann ha empleado este término de cara a entender las estrategias de fortalecimiento de las lenguas en proceso de desaparición

o en situación vulnerable. En este caso, el purismo se esgrime como un arma que logrará reforzar la identidad de los miembros de una comunidad de habla y generar las condiciones para que la lengua se defina de manera nítida como un sistema lingüístico autónomo y diferente. Al tratarse de lenguas cuyos hablantes protagonizan un acelerado proceso de abandono y sustitución por una lengua considerada más prestigiosa, útil y actual, se considera que es una acción desarrollada en los intentos de reocupación y reactualización de los espacios comunicativos.

Se parte de la premisa de que los préstamos, calcos y conceptos tomados de la lengua desplazadora son en sí no solo un síntoma de debilidad sino el anuncio de su misma desaparición, concibiendo estos elementos como caballos de Troya. Tal enfoque lo sitúa fuera de los procesos de normalización y estandarización de las lenguas hegemónicas y en tal sentido parece mostrarse que en sí son acciones que sirven más a fines de prestigio literario que de desarrollo comunicativo de la lengua, de ahí que el purismo tenga como resultado acentuar la nostalgia de los hablantes ante lo ya perdido y no tanto estimular la respuesta hacia las necesidades de comunicación y la capacidad del hablante para tomar la iniciativa en el proceso de modernización de la lengua.

Flores Farfán, por su parte, no se aleja de esta perspectiva, pues considera que el purismo puede servir de alguna manera para reforzar la lengua evitando los excesos arcaizantes o elitistas. Sin embargo, las posiciones no suelen considerar de un modo explícito las necesidades y manifestaciones que están surgiendo en la presencia y uso de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información y lo que están siendo los procesos de alfabetización y literacidad emergentes, además del desarrollo de circuitos de difusión de información donde la actividad traductoral está exigiendo una actualización y ampliación del lenguaje acelerada, para atender las necesidades comunicacionales y los imperativos legales que surgen en el reconocimiento de las lenguas minorizadas y su valoración en el mercado de trabajo.

Sin embargo, como también señala Zimmermann, un excesivo celo purista en el control de la lengua puede tener un efecto contrario al pretendido, hasta llegar a hablar de los peligros del purismo, advertidos también por Flores Farfán. Las propuestas puristas llegan a generar en ocasiones una lengua tan perfecta en su forma genética que se ve alejada por completo de los usos y formas del habla real, creando una lengua artificiosa y alejada de la lengua aún viva. Esta situación llega a ser un nuevo factor que influye de modo negativo en las actitudes de los hablantes hacia su lengua materna en uso, pues llega a servir de argumento interno para devaluar la lengua en uso, sintiendo los hablantes que no hablan “bien” su lengua o que la hablan de modo “incorrecto”, “corrupto”, “mezclado” e incluso que su lengua no se puede llamar ya lengua por eso mismo. Con ello se genera un complejo de no ser hablante competente y se promueve desde un argumento “racional” la sustitución de la lengua minorizada por una lengua percibida como más pura que la hablada o más funcional, pues las propuestas de cambio interno de la lengua promueven formas no consensuadas, generalizadas y coloquiales.

Podemos ver claramente ilustradas estas tipologías, enfoques y propuestas sobre el purismo como actitud y como postura política en acciones y proyectos de lingüística aplicada, tal como presentamos a continuación con dos ejemplos.

Con una finalidad neológica, el proyecto de señalización multilingüe de espacios universitarios, que en 2011 se realizó en la Universidad Veracruzana Intercultural para dar visibilidad y uso a siete lenguas nacionales de México en el espacio académico, dibujó por parte de cada uno de los comités de normalización lingüística involucrados diferentes criterios en los casos en los que para nombrar ciertos espacios fue necesario innovar términos. Esto era, debido precisamente a la novedad de su concepto al ser espacios alejados de las formas y usos cotidianos, lo que permitió probar ciertas propuestas. Todos los comités adoptaron la postura inicial de un purismo proactivo que trataba de poner a dispo-

sición del hablante una propuesta generada desde su propia lengua para nombrar un espacio que tarde o temprano sería de uso y conocimiento general. Sin embargo, a la hora de llevar a cabo ese propósito, este purismo manifestó criterios diferentes (cf. Figueroa Saavedra y Hernández, 2014; Figueroa Saavedra y García, 2016).

Así, en el caso de espacios como el centro de cómputo, el Comité de normalización terminológica de la lengua náhuatl optó por adoptar criterios de carácter reformista y retroactivo, incluso xenófobo si atendemos a los tipos de George Thomas. En las indagaciones previas, donde se trataba de explorar la existencia de términos ya generados de modo espontáneo por la población, se hacía evidente que la comunidad nahuahablante tiene muy incorporado al idioma la palabra *komputadorah* para referirse a las computadoras. Sin embargo, el Comité se empeñó en rechazar dicha palabra, incluso su nahuatlización –por lo general la comunidad nahuahablante en su escritura tiende a conservar la forma original del préstamo y con ello se acentúa más su rasgo exógeno, aunque se adapta plenamente a la morfosintaxis del idioma– proponiendo y sancionando como equivalente de “centro de cómputo” el término *tepostlahkuilohkalko*, creando para computadora el neologismo *tepostlahkuiloh*. Hay que señalar que esta propuesta no parte de una exploración etnográfica ni histórica –de ser así se habría detectado que esta palabra existió para nombrar a los impresores durante el virreinato– y partía del presupuesto de que su propia pureza garantizaría la rápida comprensión y aceptación de la comunidad. Lo cierto es que dos años después este término no era aún empleado por ningún usuario nahua del espacio y empleaban la palabra *Sentroh de komputoh* para referirse al mismo.

En el caso del Comité de lengua ñuhú, que adoptó una postura más etnográfica y moderada, se partía del reconocimiento de que la existencia de préstamos permitía generar la propuesta neológica. Por este motivo, propusieron y aceptaron la palabra *Ngü ü yi komputadorah*. Al evaluarse el impacto de la señalización dos años después, se comprobó

que dicha palabra sí era empleada por buena parte de los usuarios ñuhuhablantes y se usaban otras expresiones espontáneas que contenían la palabra *komputadorah* adaptada a la escritura y morfología de la lengua ñuhú.

Por otra parte, en el caso del término referido para “cafetería” los comités establecieron como término normalizado en ñuhú *Mbó kaféh* y en náhuatl *Kafenkalko*. Aquí vemos que en este caso no se advierte el mismo criterio, pues de por sí el origen exógeno de la palabra no se percibe o no quiere ser percibido como tal, naturalizando incluso su propia fonética, pues no hay siquiera transfonetización sino solo una parcial transgrafematización. Esto es más llamativo en el náhuatl, dado que se podría haber optado por una palabra más purista a partir de la forma *kahwen* para café y haber optado por un término *Kahwenkalko*, pero, evidentemente, lo que vemos son los límites arbitrarios de la acción purista, que con el rechazo del préstamo se expresaba más que una integridad idiomática, una etiquetación de aquello que no se considera propio o incorporado a la cultura material de la comunidad, contradiciendo el propio cambio lingüístico endógeno y la tendencia cultural hacia la normalización del uso tecnológico.

## CRÍTICA

Se advierte en el trasfondo de estos intentos por definir el purismo como una actitud asociada a procesos de planificación lingüística, el intento por resolver la manifiesta ambivalencia en su definición como un factor negativo o positivo en el mantenimiento de las lenguas. Por un lado, las valoraciones negativas de tal postura se basan en considerar que cualquier forma de intervencionismo en un fenómeno cultural supone una forma de alterar y adulterar un determinado orden y tendencia natural. En este sentido, se considera que las lenguas y lenguajes están siempre en contacto y en cambio y, por tanto, toman elementos de unas a otras, generando evoluciones convergentes y divergentes que mantienen la

diversidad lingüística creando nuevas lenguas a partir de sus transformaciones.

Sin embargo, la valoración positiva del purismo asume que precisamente la situación de lenguas de contacto, al plantearse en condiciones de desigualdad y competencia, implica que tales procesos de cambio sean también procesos de desplazamiento, donde la presencia de aspectos originarios de otras lenguas son un indicador de vulnerabilidad y de incipiente sustitución de la lengua receptora por la lengua que más elementos le incorpora.

No obstante, en ambos casos hay aspectos no bien planteados de acuerdo con los fenómenos que surgen del contacto de lenguas. En el caso de una visión negativa del purismo, se niega que el purismo en sí es un fenómeno que toda comunidad de habla experimenta, dado que cuando sus miembros son conscientes de las peculiaridades de su lengua en comparación con otras comunidades en contacto, generan reflexiones metalingüísticas y actitudes afectivas a su lengua materna como aspecto identitario. También es normal generar actitudes críticas que implican la adopción o rechazo de elementos lingüísticos exógenos como elementos que modulan el cambio lingüístico dentro de la comunidad de habla. De esta manera, el purismo como intervencionismo es un fenómeno también natural y, por tanto, no es negativo de por sí, sino contingente a ciertos procesos y situaciones de vitalidad de la lengua.

Igualmente, en el caso de la visión positiva, se justifica este intervencionismo como medio de control de los procesos de desplazamiento, pero se llega a interpretar procesos de cambio interno de la lengua como alteraciones amenazantes, siempre achacadas a factores externos, de manera que se tiende a establecer una forma estática, acendrada, y por ello incapaz de actualizarse o ampliarse.

A los especialistas les cuesta entender que como postura ideológica lo que establece es una lectura instrumentalizadora de los procesos y medios con los que los hablantes dotan de estabilidad, funcionalidad e inteligibilidad a sus sistemas lingüístico desde principios de corrección

y pertinencia. La regulación que introduce no afecta tanto a los aspectos comunicativos como a los aspectos simbólicos, identitarios y emocionales del lenguaje con un propósito afirmativo.

Esto explicaría que en situaciones de desuso las posturas puristas no tengan efecto ninguno en la revitalización de una lengua, sino que solo tengan repercusión en situaciones donde las comunidades de habla se mantienen y desarrollan, dado que como proceso de hipercorrección afecta más bien a aspectos de estatus y al prestigio y no a aspectos que corresponden al corpus de la lengua. Responde, por tanto, a los procesos que conforman las llamadas lenguas imaginadas o estándar, es decir, lenguas construidas ideológicamente bajo objetivos no lingüísticos y que pretenden mostrarse como la lengua originaria, común y natural cuando es el resultado de una transformación histórica y social de la lengua hablada por la comunidad de habla (Moreno Cabrera, 2008: 53-55).

## PROSPECTIVA

Tanto a nivel diacrónico como sincrónico, el número de estudios de caso sobre el purismo lingüístico continúa siendo reducido, aunque los contextos y situaciones en los cuales se puede plantear como objeto de debate y estudio se están viendo ampliados.

De este modo, si admitimos que este concepto se relaciona fundamentalmente con fenómenos socioculturales, son necesarias aún investigaciones que describan y expliquen a profundidad la injerencia de instituciones determinadas, como las academias, los medios de comunicación, el aparato educativo y los líderes lingüísticos, en la construcción o recuperación de una postura purista sobre el uso verbal y escrito de la lengua.

En el caso de la cultura escrita, cabría recuperar el vínculo entre traducción y purismo lingüístico para comprender la historia de la lengua desde el mantenimiento y la transformación de diversas tradiciones discursivas y la creación de formas textuales. Como hemos podido

observar, el purismo nos permite acercarnos a lo que un determinado colectivo estima representable a nivel de léxico, al igual que lo que le interesa omitir. De manera que su identificación puede ayudar a comprender la historia de la lengua en términos de las valoraciones formales que ha recibido y el valor social e ideológico que se ha querido representar con tales formas.

El purismo también representa una respuesta al cambio lingüístico y la intención de controlar y regular las formas dinámicas e informales de comunicación en eventos comunicativos interpersonales y en el uso de la lengua oral y escrita ante las nuevas tecnologías de la comunicación y la información, espacios que permiten sondear la recepción y el papel de individuos e instituciones referidos a nuevos usos de la lengua.

Desde años recientes, por ejemplo, el uso de la lengua en el ciberespacio y en los dispositivos móviles ha planteado un nuevo debate sobre su particular tipo de codificación lingüística. Se ha despertado, así, cierta postura purista frente al uso cotidiano, abreviado y económico que caracteriza a la lengua utilizada en el espacio digital. En cierta medida, se presiente que los usuarios comenzarán a restarle importancia a los contextos de enunciación, con una lógica similar a la oposición que habitualmente se pretende sostener entre lengua oral y lengua escrita, e igualmente las normas ortológicas y ortográficas que pretenden regir su uso. No obstante, la lengua escrita en el entorno digital aparece cada vez más en lugares específicos y reducidos. Forma parte ahora de una realidad virtual que la emplea como parte de un medio audiovisual, lo cual no parece aún plantear inconvenientes y generar su propia pertinencia correctora, mostrando los deseos de conservar ciertas reglas como actitudes puristas “hipercorrectoras” que obvian otros aspectos que de modo espontáneo y consensuado regulan estas formas de comunicación.

De igual manera, el empleo de la lengua desde la teoría y el enfoque de género ha llamado la atención sobre la necesidad de un discurso

inclusivo que modifique sus categorías genéricas. De este modo, ciertas licencias que pretenden alterar las reglas gramaticales, resemantizar y modificar el léxico en pro de lograr un cambio planificado de las formas de pensar y actuar de los miembros de una comunidad, no dejan de ser formas de purismo que siguen considerando posible ajustar la lengua a modelos ideológicos “puros”, creando formas de “corrección política” y de “transformación social” desde la escritura hasta el habla.

En respuesta a esta política, un buen número de lingüistas ha señalado como infructuoso este tipo de ejercicio argumentando que se trata esencialmente de problemas socioculturales y no de lengua, así como de injerencia en los procesos espontáneos de autorregulación y significación de las comunidades de habla. El rechazo al uso inclusivo de la lengua no deja de comportar también una visión conservadora y purista frente a las posibilidades de cambio que un movimiento político o una institución puedan ejercer sobre la lengua, la cual aparece como una estructura fija y solo susceptible de ser modificada a causa de los propios fenómenos ya identificados por la lingüística y la sociolingüística.

## BIBLIOGRAFÍA

- DAOUST, Denise. “Language Planning and Language Reform”, Florian Columas (ed.), *The handbook of sociolinguistics*. Blackwell, Oxford/Maiden, 1997, 436-452.
- FIGUEROA SAAVEDRA, Miguel y Guillermo García Ángeles. “Acciones en pro de la normalización lingüística inclusiva del ñuhú: la señalización multilingüe de la DUVI”, *Entreculturas*. Vol. 8, 2016, 575-597.
- FIGUEROA SAAVEDRA, Miguel y José Álvaro Hernández Martínez. “Efectos de la señalización multilingüe en la activación lingüística de la lengua náhuatl en la Universidad Veracruzana”, *Revista Calidoscópio*. UNISONOS, vol. 12, núm. 2, 2014, 131-142.
- FLORES FARFÁN, José Antonio. *Variación, ideología y purismo lingüístico. El caso del mexicano o náhuatl*. CIESAS, México, 2009.

- FLOREY, Margaret. "Countering purism: Confronting the emergence of new varieties in a training program for community language workers", Peter Austin (ed.), *Language Documentation and Description*. Blackwell, Londres, 2004, 9-27.
- GARCÍA YEBRA, Valentín. "¿Cicerón y Horacio preceptistas de la traducción?", *Cuadernos de Filología Clásica*. Vol. 16, 1979, 139-154.
- . *Traducción y enriquecimiento de la lengua del traductor*. Real Academia de la Lengua, Madrid, 1985.
- LÁZARO CARRETER, Fernando. *Las ideas lingüísticas en España durante el siglo XVIII*. Crítica, Barcelona, 1985.
- LUDWIG, Ralph. "Desde el contacto hacia el conflicto lingüístico: el purismo en el español. Concepto, desarrollo histórico y significación actual", *Boletín de Filología de la Universidad de Chile*. Vol. xxxviii, 2000-2001, 167-196.
- MORENO CABRERA, Juan Carlos. *El nacionalismo lingüístico. Una ideología destructiva*. Ediciones Península, Barcelona, 2008.
- . *Cuestiones clave de la lingüística*. Síntesis, Madrid, 2013.
- MORENO CABRERA, Juan Carlos. *Los dominios del español. Guía del imperialismo lingüístico panhispánico*. Síntesis, Madrid, 2015.
- SALVÁ, Vicente. *Nuevo diccionario de la lengua castellana que comprende la última edición íntegra, muy rectificada y mejorada, del publicado por La Academia Española*. Librería de Don Vicente Salvá, París, 1846.
- THOMAS, George. *Linguistic purism*. Longman, 1991.
- VALDÉS, Juan de. *Diálogo de la lengua*. Porrúa, Londres y Nueva York, México, 1971.
- ZEROLO, Elías et al. *Diccionario enciclopédico de la lengua castellana*. Garnier Hermanos, París, 1895.
- ZIMMERMANN, Klaus. "El problema del purismo en la modernización de las lenguas amerindias", Roland Terborg y Laura García Landa (coords.), *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI*. UNAM, México, 2010, 501-524.

## LECTURAS RECOMENDADAS

- ALFONSO X. *Libro del saber de astronomía del Rey. D. Alfonso X de Castilla*. Ed. de Manuel Rico y Sinobas, vol I., Eusebio Aguado, Madrid, 1863.
- CICERÓN, Marco Tulio. *De inventione. De optimo genere oratorum*. Trad. de Harry Mortimer Hubbell, Harvard University Press, Cambridge, 2000.
- FICHTE, Johann Gottlieb. *Obra completa*. Ed. de Faustino Oncina Coves, Gredos, Madrid, 2013.
- VONHERDER, Johann Gottfried. “Ensayo sobre el origen de la lengua [1772]”, *Obra selecta*. Trad. de Pedro Ribas, Alfaguara, Madrid, 1982.
- VON HUMBOLDT, Wilhelm. “Briefe an John Pickering”, K. Hammacher (ed.). *Universalismus und Wissenschaft im Werk der Brüder Humboldt*. Klostermann, Francfort, 1976, 276-315.
- QUINTILIANO, Marco Fabio. *Sobre la formación del orador*. Trad. de Alfonso Ortega Carmona, Universidad Pontificia de Salamanca, Servicio de Publicaciones, Salamanca, 2001.



# TRADUCCIÓN, FEMINISMO Y GÉNERO<sup>1</sup>

JULIA CONSTANTINO REYES

DESDE SUS INICIOS, EN LA DÉCADA DE 1970, EN VARIAS OCASIONES el desarrollo de la disciplina conocida como *Translation Studies* ha ido de la mano del surgimiento de propuestas teóricas y metodológicas en disciplinas pertenecientes sobre todo a las humanidades y a las ciencias sociales, tales como la deconstrucción y los estudios poscoloniales. Esto ha ocurrido en el caso de su relación con el feminismo y los estudios de género, que además se han convertido en uno de sus enfoques.

Esta vertiente se ubica en las líneas cultural, política y social de los *Translation Studies* y plantea abiertamente su interés político y activista. Parte de la idea de que no hay práctica ni reflexión traductora neutra ni universal y de que la traducción desempeña un papel activo y relevante en los sistemas culturales y sociales, así como en sus transformaciones.

Cuando se habla del enfoque feminista y de género sobre la traducción, nos referimos inicialmente a la forma en que las acciones y conocimientos generados en los movimientos feministas y en los estudios de género en cuanto al señalamiento y crítica de la inequidad en las relaciones entre mujeres y hombres, y a las maneras como se construye y representa el género, pueden influir en los modos de traducir y de reflexionar sobre la traducción como noción y fenómeno general, y sobre traducciones concretas.

---

1 Véase además ◀ Formación de traductores literarios ◀ Género y relaciones interculturales ◀ Traducción transcultural

## HISTORIA

Traducción, feminismo y género empezaron a unirse interdisciplinariamente en la labor de varias traductoras, académicas y críticas de la traducción canadienses, especialmente durante las décadas de 1980 y 1990, a raíz de las transformaciones generadas por los movimientos feministas desde las décadas de 1960 y 1970. Un momento fundamental en la historia de la traducción feminista es la fundación de *Tessera*, publicación periódica que empezó a publicarse en 1984 a raíz de una conversación entre Barbara Godard, Daphne Marlatt, Kathy Mezei y Gail Scott en un congreso sobre teoría literaria feminista en Canadá, que se realizó en la Universidad de York en 1981. Desde sus inicios y hasta su final en 2005, *Tessera* tuvo como objetivo ser un espacio de diálogo para presentar las propuestas teóricas literarias y feministas de autoras de Quebec a un público anglófono. Entre algunos de los números publicados entre 1988 y 1993 están “La traduction au féminin/Translating Women”, “Changing the Subject/Le sujet en process”, “Performance/Transformation” y “Memory Work/des mémoires des femmes”, donde puede notarse que la revista tendría un papel muy relevante en el inicio y desarrollo de la traducción feminista. A esto debe agregarse que Sherry Simon señala que el impulso para su libro *Gender in Translation: Cultural Identity and the Politics of Transmission* (1996), uno de los textos centrales de la traducción feminista, surgió de las discusiones en una mesa redonda organizada en 1986 y formada por Susanne de Lotbinière-Harwood, Barbara Godard y Kathy Mezei. Posteriormente, estas críticas y traductoras de escritura feminista en Quebec, y ellas mismas autoras de artículos donde se planteaba la traducción como una práctica feminista, comenzaron a asumirse como un grupo que después sería conocido como la escuela de traducción feminista canadiense. A estos dos momentos se suman al menos cinco puntos fundamentales: la publicación en 1988 de “Gender and the Metaphorics of Translation” de Lori Chamberlain, de “Theorizing Feminist Discourse / Translation”

de Barbara Godard en 1989, de *Re-Belle et Infidèle. La Traduction comme pratique de réécriture au féminin/The Body Bilingual. Translation as a Rewriting in the Feminine* de Susanne de Lotbinière-Harwood en 1991, del ya mencionado libro de Sherry Simon en 1996 y de “Feminist Translation: Contexts, Practices and Theories” y *Translation and Gender: Translating in the “Era of Feminism”* de Luise von Flotow, en 1991 y 1997, respectivamente. Los textos de Simon y Flotow son, al mismo tiempo, un recuento histórico de los antecedentes y desarrollo de la incipiente traducción feminista, forman un marco teórico inicial y plantean una propuesta crítica, por lo que buena parte de esta entrada se basa en ellos.

Desde su inicio, la escuela de traducción feminista ha adoptado algunas de las preocupaciones centrales del feminismo y los estudios de género –la inequidad en cuanto a derechos y en lo que concierne a la representación en sistemas lingüísticos y en imágenes culturales, y la imposición de roles de género estereotipados a características sexuales que se dan por hecho, entre otras– y las ha abordado como temas y elementos textuales que pueden ser trabajados desde la perspectiva de las funciones y mecanismos de la traducción, donde así como el género incide en las reflexiones sobre la traducción, esta ha podido repercutir en reflexiones sobre el género. Entre algunos aspectos más específicos que comparten el feminismo, los estudios de género y los *Translation Studies* están la desconfianza de las jerarquías tradicionales y los roles de género, cierta suspicacia en torno a los conceptos de fidelidad y equivalencia, y el cuestionamiento de estándares universales de significado y valor (Simon, 1996: 8). Asimismo, estas tres áreas son herramientas para comprender de manera crítica la diferencia como algo que se representa en el lenguaje y exploran la expresión lingüística de diferencias sexuales, sociales e históricas, las formas como estas diferencias pueden trasladarse a otras lenguas y el papel de quienes se desempeñan como sujetos agentes que traducen, teniendo en cuenta que el lenguaje interviene activamente en la creación de significado y en la construc-

ción de realidades, así como es también un instrumento de intervención política y cultural (Simon, 1996: 8).

Para la traducción feminista es central ver que la traducción puede constituir un espacio donde se señalan y transforman problemas culturales, políticos y sociales. Como dice Flotow:

Estar conscientes del género en la práctica traductora plantea preguntas sobre los vínculos entre estereotipos sociales y formas lingüísticas, sobre la política de la lengua y la diferencia cultural, sobre la ética de traducción y sobre resucitar obras inaccesibles para el público contemporáneo. Enfatiza la importancia del contexto cultural donde se realiza la traducción (1997: 14).

Por esto hay que subrayar que en varios momentos el vínculo entre feminismo, género y traducción ha conducido a la elaboración de propuestas teóricas y acciones prácticas concretas. Además de ser perspectivas externas aplicables a la traducción, feminismo y género han podido convertirse en factores que contribuyen a reconceptualizar lo que es aquella y llevan a planteamientos que son propios de una visión contemporánea de la traducción, como lo son una aproximación flexible e incluso iconoclasta a la autoría, el lenguaje y la textualidad, y la apertura a la manipulación del texto con fines deliberados y expresos.

La escuela de traducción feminista canadiense ha sido identificada como tal por existir una colectividad académica y traductora específica y reconocible con cierta cohesión y objetivos compartidos. Fuera de Canadá algunas redes (“Feminist-Translation-Studies”), proyectos (“Translating Feminism: Transfer, Transgression, Transformation (ca. 1960-1990)” en la Universidad de Glasgow) y congresos (en Norwich, 2000; Graz, 2001; Valencia, 2002; Berna, 2017; y en Nápoles y Viena en 2018) han abordado o incluido este tipo de discusiones. También hay voces individuales como las de la misma Lori Chamberlain, Miriam Díaz-Diocaretz (*Translating Poetic Discourse: Questions on Feminist Strategies in Adrienne Rich*, 1985),

Suzanne Jill Levine (*The Subversive Scribe. Translating Latin American Fiction*, 1991), Karin Littau (“Pandora’s Tongues”, 1995), Pilar Goyadol (*Traducción/Género/Poscolonialismo*, 2008), Carolyn Shread (“Metamorphosis or Metramorphosis? Towards a Feminist Ethics of Difference in Translation”, 2008) y Emek Ergun y Olga Castro (*Feminist Translation Studies: Local and Transnational Perspectives*, 2017), entre otras, que han desarrollado planteamientos, proyectos, exploraciones y publicaciones individuales y colectivas de y sobre traducción feminista. Textos como los de Goyadol, Ergun y Castro y *Translating Women. Different Voices and New Horizons* (2017), compilado por Flotow y Farzaneh Farahzad, han permitido extender la visión más allá de Canadá y Estados Unidos y han contribuido a criticar y reducir el eurocentrismo, la universalización y la homogeneización que señala Gayatri Spivak en “The Politics of Translation” (1993). Por otra parte, en las exploraciones de Shread es posible hallar un nuevo impulso en la construcción de planteamientos teóricos mediante la incorporación de propuestas feministas en los campos del psicoanálisis y la filosofía. Hay que señalar como otro punto histórico paralelo importante –que será retomado como parte de la prospectiva– la inserción de problemáticas específicas de los estudios de género. A partir de la publicación de *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity* de Judith Butler en 1990 se da un giro específico desde la performatividad a las reflexiones sobre la construcción del género. Si anteriormente los vínculos entre feminismos y movimientos LGBT habían tenido algunas repercusiones en las observaciones sobre traducción, es a raíz de las propuestas de Butler que la performatividad del género, la teoría *queer* y los movimientos LGBTIQ+ se insertan con más fuerza.

## ENFOQUES O EJES

Hay que recordar que la traducción feminista y con visión de género es en sí misma un enfoque dentro de los *Translation Studies*, por lo que en ocasiones enfoques y tipologías se traslapan. Además, los enfoques que

es posible señalar van de la mano con su desarrollo histórico, por lo que una primera manera de sistematizarlos puede llevarnos por los dos paradigmas que señala Flotow en “Gender and Translation” (2007). El primero parte de la década de 1970 y del influjo del movimiento de mujeres, el pensamiento y el activismo feministas, y refleja la noción de que existen grupos identificados como mujeres o como hombres que son percibidos de manera distinta y reciben tratos desiguales. Es decir, se parte del supuesto de una colectividad donde hay individuos que comparten algo que señalan como experiencias y problemáticas propias del ser mujeres, en lo que puede considerarse aún un contexto de pensamiento binario. Este paradigma conduce a recuperar la labor escritora y traductora de mujeres construidas biológica y socialmente como tales. El segundo paradigma, resultado de la década de 1990 y alimentado por propuestas que problematizan nociones de género, postula que no es posible hablar simplemente de hombres y mujeres, pues la diversidad y la flexibilidad sexogenéricas y de orientación sexual, más la noción de performatividad, por un lado, a las que se agregan, por otro, la diversidad en cuanto a clase social, etnicidad, raza y otros factores, hacen más complejas las discusiones y observaciones. En este caso podría pensarse en el trabajo de traducción de textos desde visiones no binarias y que no dan por sentado que hay una alineación entre sexo y género. La construcción social y no natural del género conduce a la inestabilidad y heterogeneidad en las relaciones entre los elementos que producen significados, aspectos que se extienden a nociones de textualidades e imágenes que se trabajan desde un activismo que busca reivindicar propuestas de género y sexualidades que rebasan las definiciones androcéntricas y heteropatriarcales, y desde visiones lingüísticas que proponen la manipulación, ductibilidad y performatividad de las lenguas y de la producción de significado. Algunas de las traducciones y elaboraciones teóricas que se han realizado dentro de este marco se han centrado en prácticas lingüísticas específicas como el *camp*, usos de referentes culturales de colectividades delimitadas y la necesidad de

domesticar o extranjerizar contenidos *queer*. Estos paradigmas abarcan, desde posturas un tanto distintas, el interés en el acceso a derechos, la relación con la lengua y el lenguaje, la relación con el cuerpo, la escritura experimental, las estrategias intervencionistas sea para denunciar machismos o para afirmar la traducción feminista, la recuperación de textos de autores y de la relevancia de los traductores, afirmar la identidad de quien traduce, asumir responsabilidad por el significado a través de metatextos, revisar la retórica que se emplea para hablar de la traducción, la visibilidad política, la relectura y reescritura de traducciones y la recuperación de traductoras (Flotow, 1997: 5-76).

Vale la pena agregar a estas perspectivas la distinción entre otros dos enfoques. A menudo se ha supuesto que los problemas de género en las distintas lenguas y literaturas se limitan al uso de lenguaje incluyente. Este enfoque se ha dedicado a identificar los puntos en que los textos contribuyen a difundir y a fortalecer imágenes y usos sexistas y excluyentes en las lenguas y las culturas y a traducirlos para hacer notar la forma en que los textos construyen situaciones de inequidad o para corregir estas. Esto puede manejarse en la traducción a través de reflexiones y elecciones léxicas, gramaticales e incluso adaptaciones morfológicas. Sin embargo, la relación entre feminismo, género y traducción puede tener otros alcances que corresponden a un segundo enfoque que completa el primero al agregar reflexiones y prácticas que se centran en la exploración de la importancia de las relaciones entre poder, cultura y traducción, los asuntos de la construcción y representación de la subjetividad y la identidad, y, de manera especial, los problemas y mecanismos de representación del género y la sexualidad con y en las lenguas y las literaturas. Todo lo mencionado está marcado por la autodefinición consciente de esta vertiente como una manera de traducir y de reflexionar sobre la traducción, que es en sí misma una acción con motivaciones y consecuencias culturales, políticas y sociales, es decir, por su acción consciente como una forma de participación y activismo.

Estos enfoques están todos marcados por lo que Flotow señala como algunos paralelismos entre la traducción como transferencia cultural y el género como constructo cultural, que le permiten indicar una parte de las justificaciones que conducen a su unión. Dependen de sistemas de creación de significado y codificación más bien artificiales y arbitrarios, se presentan en épocas parecidas y son parte de procesos teóricos y críticos emparentados por el tipo de discusiones que producen sobre lenguas, semiótica, textualidad, autoridad y poder, se insertan en sistemas y discursos socioculturales amplios –tanto prácticas actuales como críticas de las mismas– y ambas áreas de estudio introducen temas que es conveniente desarrollar para evitar la reproducción de discursos, como el androeurocentrismo de los sistemas culturales predominantes, que limitan las prácticas sociales y la generación de conocimiento (Flotow, 1997: 1). El recuento que hace Flotow de la convergencia de feminismo, género y traducción resalta que esta constituye una práctica tanto lingüística como cultural y sociopolítica, así que nunca se da en un vacío y siempre tiene razones que la motivan y consecuencias extratextuales; no es posible aislar la traducción de los devenires culturales, sociales y políticos. A esto agrega que la práctica de la traducción con enfoque feminista y de género implica proyectos personales, colectivos y sociales conscientes que se ubican en espacios y temporalidades precisas, donde intervienen textos, culturas e individuos acotados y concretos. Es decir, no puede tratarse únicamente de discusiones en el nivel de abstracciones ni pensarse y realizarse de manera general ni prescriptiva; debe ponerse atención a los aspectos particulares de cada caso y propuesta que busca, deliberadamente, activar una lectura y un planteamiento desde el feminismo y los estudios de género. Aunque puede parecer algo obvio, hay que tener en mente esto para no prejuzgar, como suele ocurrir con este enfoque, lo que proponen académicas, teóricas y traductoras como Flotow, Simon, Godard y De Lotbinière-Harwood, entre otras, para quienes es claro que las características culturales, políticas y sociales de Canadá les permiten plantear reflexio-

nes y estrategias que sería difícil emplear y reproducir de la misma manera en otros contextos.

## ACEPCIONES Y TIPOLOGÍAS

A modo de clasificación panorámica, puede hablarse de una división en historia, crítica, teoría y práctica de la traducción feminista y con visión de género, rubros extensos que también, en este caso, se traslapan. Es conveniente considerar que debido a la incipiente exploración del segundo paradigma mencionado anteriormente aún no es posible dar mucha información sobre él.

Entre los intereses concretos de la traducción feminista que entran en los rubros de historia y crítica está recuperar una tradición de traductoras a lo largo de la historia. Simon y Flotow hablan de que puede haber ambivalencia en la labor de recuperación, pues si bien es posible ver la traducción como un modo más de relegar a las mujeres a actividades secundarias, también puede considerársele como una manera de darles voz, presencia e influencia en su contexto cultural. A través de sus traducciones, algunas mujeres como Margaret More Roper, Jane Lumney, Mary Sidney, Aphra Behn, Germaine de Staël, Eleanor Marx, Lady Gregory, Constance Garnett y Victoria Ocampo participaron en varios ámbitos y movimientos culturales y literarios (Simon, 1996: 39-85). Otro campo específico de la historia y crítica de la traducción consiste en analizar y criticar traducciones existentes que permiten ver omisiones y transformaciones cuando los textos traducidos surgen de visiones de género conflictivas, lo cual también conduce a explorar los diferentes efectos del uso de procedimientos y estrategias concretas. Por ejemplo, analizar la primera traducción al inglés de *Le Deuxième Sexe* de Simone de Beauvoir realizada por Howard Parshley (Moi, 2002; Flotow, 1997: 9-52) y las retraducciones de la Biblia (Simon, 1996: 111-133; Flotow, 1997: 52-57) ha permitido observar la manera como las traducciones difieren y generan significados y mundos distintos al reconocer

la importancia del género. En el caso de *The Second Sex*, la labor de Parshley, además de generar suspicacia por habersele encargado la traducción a un zoólogo, inauguró una visión problemática de la filosofía y el feminismo de Simone de Beauvoir al simplificar y omitir parte de las argumentaciones de la autora y, en consecuencia, al crear la imagen de un pensamiento confuso, fragmentario y con poca solidez. Las varias traducciones y retraducciones de la Biblia han mostrado que tanto el texto base como sus subsecuentes traducciones han dependido de entornos de antemano poco favorables a la situación de las mujeres y que esto ha determinado, en buena medida, las características y lecturas de los textos bíblicos. Por consiguiente, las traducciones específicas han dado continuidad a expresiones y modos de pensar que, además de adquirir en varios casos estatus de norma o incluso de dogma, han mostrado el papel de la traducción en la construcción y reproducción de sentidos y modelos culturales, sociales y políticos.

Otro interés central de la historia, crítica y teoría de esta vertiente, es el problema de la construcción de identidades y representaciones, donde hay que señalar el aporte de Lori Chamberlain en “Gender and the Metaphorics of Translation”, quien hace un recuento de imágenes y retórica que dependen de construcciones de género y que se aplican a la traducción. Este ensayo, publicado originalmente en 1988, retoma los aportes de Joan Scott sobre la representación textual del género y la forma como este contribuye, en tanto que imagen y molde, para otras representaciones donde se retratan conceptos y relaciones jerárquicas y de poder y explora la metaforización del género en su vínculo con la feminización de la traducción. Chamberlain se centra en las asociaciones que se ven en Europa desde el siglo xvii, e indica que se basan en una analogía entre la subordinación de la traducción a un texto original y modelos de género que han colocado y representado a las mujeres en circunstancias semejantes en su relación con los hombres y la cultura. La traducción suele pasar por un proceso de feminización dentro de un marco donde ser mujer o tener características asociadas con ser mujer

implica una descalificación automática. El género ha constituido toda una retórica para hablar de la traducción en términos que la consideran siempre secundaria, dependiente y derivativa, y que la someten a la autoridad de un original incuestionable al que se debe fidelidad, como si se tratara de una relación matrimonial en la que se reproducen identidades, funciones y dinámicas de género estereotipadas e inamovibles. Se ha hablado de “las bellas infieles”, de la relación amorosa y sexualizada entre el autor, el texto original, el traductor y la traducción; también de la colonización y subyugación sexual a la que debe someterse el texto original para poder ser trabajado por el traductor con el fin de presentarlo adecuadamente al lector, e incluso existen las famosas descripciones de un proceso hermenéutico de traducción en términos de violencia sexual que hace George Steiner en *Después de Babel* (Chamberlain, 2002: 320; véanse también Godayol, 2008: 67-70; Flotow, 1997: 41-43; Simon, 1996: 9-12). En ocasiones la identidad y el rol de género de “autor”, “traductor”, “original” y “traducción” pueden cambiar, pero lo que prevalece es la sujeción y limitación a un papel secundario del elemento que es feminizado. Esto no es poca cosa ni en lo concerniente a relaciones de género ni en lo que corresponde a las relaciones y mecanismos en la traducción. Por lo general, si el texto base pertenece a una cultura “minoritaria” o “periférica” se le feminiza para que sean la lengua y la cultura “mayoritaria” o “del centro” las que se apoderen del texto “original” a través de la traducción; a veces se llega a hablar del texto base como el que conquista y que entonces feminiza la cultura meta o, incluso, como el elemento femenino que intenta invadir a través de la seducción de la *femme fatale*. Basta examinar el lenguaje que se emplea para hablar de las traducciones para notar que buena parte de sus procesos han pasado por modelos de género y de dominación que es necesario reconocer y cuestionar.

Otro de los puntos teóricos centrales es la construcción del sujeto traductor, pues las identidades, en particular el género, adquieren relevancia cuando se convierten en núcleo o parte de un proyecto social,

literario o de traducción. Es conveniente tener en cuenta que el género no se da de antemano naturalmente, sino que es una construcción discursiva que se enuncia en ubicaciones múltiples, por lo que no es algo que pueda darse por sentado como una categoría absoluta, resuelta e inamovible ni como un eje único de traducción. En otras áreas de la teoría de la traducción ya se ha visto la centralidad de reconocer la ubicación de quien traduce como un sujeto marcado por la cultura y la política. El componente de género se agrega explícitamente como un elemento de suma relevancia en las identidades de un sujeto, quien ahora puede trabajar con las formas textuales y significados que están determinados y generados desde esa perspectiva, a partir de la cual también puede desempeñar conscientemente sus funciones de interpretación, docencia, traducción y crítica (Flotow, 1997: 39). Con esto se retoman la visibilidad de quien traduce y su capacidad de tomar decisiones a partir de un escopo también determinado por su propia subjetividad y la presentada en el texto base, convertidas en un proyecto concreto, y por visiones conscientes de la relevancia del género en las construcciones textuales y sociales. Annarita Taronna dice que “La identidad del(a) traductor(a), al igual que la identidad del escritor(a)/ crítico(a), tiene un efecto sobre su traducción ya que puede incorporar conscientemente ciertas características culturales/políticas identificables que pueden determinar sus percepciones, opiniones y prejuicios” (2008: 29-30).

De esa construcción del género consciente y dinámica puede surgir un “efecto de quien traduce”, “la marca que cada persona que traduce, como individuo con género, deja en la obra” (Flotow, 1996: 35), que está emparentado con la función-autor que propone Michel Foucault. Este efecto tiende a manifestarse abiertamente en comentarios metatextuales; además, a través de él la traducción feminista busca fracturar las prácticas de escritura y lectura hegemónicas y recuperar y fomentar la diferencia. Sobre todo, se hace hincapié en el efecto de la traductora o, acercándonos más al segundo paradigma, de la persona

que traduce, a través, como dice Flotow, del énfasis en la diferencia, el desplazamiento, la desterritorialización y la contaminación, por encima de la fidelidad y la equivalencia, en niveles lingüísticos, textuales y en mecanismos de representación (Flotow, 1997: 44). Desde la visión del segundo paradigma mencionado en el apartado anterior, es factible incorporar la flexibilidad y la movilidad que implican combinaciones sexogenéricas y de orientación sexual que rebasan los binarismos, como parte de la construcción del sujeto traductor y de su efecto. Agregar a esto ejes como raza, etnia y clase social multiplica los alcances de la injerencia en el texto del perfil de quien traduce y hace del “efecto de quien traduce” un factor mucho más revelador y complejo que dependerá del diálogo y la negociación entre todos los ejes mencionados y que podrá convertirse en una serie de sentidos dados a algunas estrategias y procedimientos de traducción.

La traducción feminista echa mano de exploraciones provenientes del postestructuralismo y la deconstrucción al utilizar las ideas de la función y el efecto de quien traduce. La muerte del autor anunciada por Roland Barthes y el autor histórico transmutado en función-autor por Foucault también contribuyen a problematizar la relación de propiedad y autenticidad entre el sujeto empírico que escribe y la obra. A esto se agrega que la deconstrucción y varias propuestas de Jacques Derrida en cuanto a la originalidad, la textualidad y la creación de significados también han contribuido a construir el marco necesario para considerar que si no hay un texto que pueda señalarse como “original” absoluto, estable e inmutable, la traducción puede relacionarse con el texto base de maneras más flexibles y provisionales que llevarán a seguir transgrediendo y subvirtiendo el “original”. A partir de esta noción pueden producirse alteraciones sustentadas en la problematización de las nociones de fidelidad y equivalencia donde estas ya no se centran en la semejanza, sino en la transformación y la diferencia.

Estas visiones teóricas han nutrido una práctica concreta de traducción, donde hay que hacer énfasis en las traducciones literarias al

inglés de obras de Nicole Brossard por Barbara Godard y Susanne de Lotbinière-Harwood, de Guillermo Cabrera Infante por Suzanne Jill Levine, de Christa Wolf y France Théoret por Luise von Flotow, entre otros ejemplos. Este trabajo pionero impulsó reflexiones, alentó prácticas que han continuado y fue construyendo la idea de dos niveles iniciales e identificados de estrategias de traducción. En un primer nivel y ya en el campo de la praxis, e incluso de la crítica, el “efecto de quien traduce” potencialmente subversivo que se aparta de forma deliberada de los acostumbrados objetivos de transparencia, fidelidad, fluidez y legibilidad, se produce en la traducción con las mismas herramientas lingüísticas que construyen y representan el género dentro de los textos. Este nivel comprende la búsqueda de inclusión, y no necesariamente de apropiación (como ocurre con otras estrategias), a través del cuestionamiento, la transformación y el uso de elementos en su mayoría léxico-gramaticales como:

1. Género gramatical.
2. Género social (el chef y la cocinera).
3. Tratamientos de cortesía (señor/señora/señorita).
4. Pares incorrectos (varón/hembra, por mujer).
5. Uso de nombres de pila para referirse a las mujeres y de apellidos para referirse a los hombres.
6. Vacíos léxicos al referirse solo al varón (hombre de bien).
7. Duales aparentes (ayudante/ayudanta, fulano/fulana).
8. Vocablos ocupados (alcaldesa para denotar a “la esposa del alcalde”, generala para “mujer del general”, mujer pública para referirse a una trabajadora sexual).
9. Feminización del léxico de distintos ámbitos (doctora, abogada, jueza).
10. Difusión del uso de términos genéricos o colectivos (persona, individuo, ser humano; comunidad, alumnado, personal docente).

11. Es doble “en fórmulas omnicomprehensivas de una serie de pronombres o sustantivos masculinos que inveteradamente se han postulado como genéricos” (Martín Ruano, 2004: 238) (los ciudadanos y las ciudadanas).
12. Imágenes y símbolos basados en estereotipos.

A esto se agrega un segundo nivel de estrategias apropiativas e intervencionistas que emplean procedimientos de traducción oblicuos, donde se encuentran (Flotow, 1997: 14-48):

1. El suplemento, que se basa sobre todo en la ampliación, la explicitación y la compensación y que busca, precisamente, compensar las diferencias que hay entre las lenguas.
2. Los comentarios metatextuales o el discurso metatranslativo (diarios, cartas, prefacios, notas a pie de página), que llaman la atención sobre el proceso de traducción mismo.
3. Y la forma, a veces considerada más radical y polémica, del “secuestro” o apropiación, que utiliza la reescritura y la censura y que está estrechamente vinculada con la intervención/corrección, la cual, a su vez, echa mano de juegos de palabras, paronomasia, tipografía, neologismos y experimentos textuales. Estas formas se emplean sobre todo para “apropiarse” de un texto que originalmente no tenía alcances feministas ni presentaba una visión de género y se justifican en la idea de que la traducción es ya de sí un tipo de reescritura en los sistemas literarios (Lefevere, 1992; Godard, 1989).

En todos estos casos hay que recordar que entre los puntos centrales de la traducción feminista está afirmar la participación activa de quien traduce como alguien que crea significado y que “En textos teóricos, prefacios, notas a pie de página, afirma la provisionalidad del significado y atrae la atención sobre el proceso de su propia labor” (Simon, 1996: 29).

## USOS Y APLICACIONES

El trabajo docente que actualmente se realiza desde esta perspectiva en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México, sobre todo en los campos de teoría de traducción y elaboración de traducciones comentadas, busca que el alumnado reconozca el papel de la traducción y de quien traduce en situaciones y procesos culturales. Explorar este enfoque en el aula permite que se discuta la ideologización de la traducción y su trascendencia en niveles lingüísticos y literarios, y también en marcos culturales y sociales más amplios. Proponer que quien traduce es un sujeto que toma decisiones con base en sus propias configuraciones identitarias e ideológicas, que tiene agencia y que es responsable de los significados creados, fortalecidos y reproducidos por sus traducciones, no solo conduce a abordar temas sobre la ética de la traducción, algo ya de por sí importante, sino a problematizar lo que se entiende por “función del sujeto que traduce” y por traducción misma. A través de consideraciones sobre la pertinencia del uso de estrategias concretas como el suplemento, los comentarios metatextuales/metatranslativos y el secuestro, el alumnado se vuelve consciente de la carga semántica, social y política que tiene la elección de procedimientos específicos de traducción. Esto implica discusiones sobre la relevancia de hablar de género, qué es la traducción y qué es traducir más allá de los conceptos androeurocéntricos y heteronormativos que acostumbramos utilizar, el uso de lenguaje incluyente y de estrategias de traducción aparentemente subversivas y poco empleadas, y la flexibilidad de los conceptos y procesos de traducción, entre algunos temas. Se ha trabajado con textos en inglés que ofrecen, por ejemplo, un término para denotar a una persona que ejerce una profesión o alguna situación donde la identidad del sujeto es ambigua, sin ninguna marca de género y en un contexto que tampoco aclara definitivamente el género a menos que acudamos a estereotipos cuestionables. Las discusiones han llevado a notar cómo al referirnos a la práctica de la arquitectura, ingeniería y

medicina, por mencionar algunos casos, tiende a presuponerse un sujeto hombre, al igual que ocurre en acciones que implican firmeza y seguridad, cuando en realidad ni el texto en cuestión ni las realidades extratextuales conducen inequívocamente a eso. Estos ejercicios se han replicado con la variante de orientación sexual y raza a partir de textos que omiten este tipo de información o son ambiguos al respecto, y donde exploramos nuestras preconcepciones y cómo trabajar conscientes de ellas puede llevar a construir lecturas y traducciones diferentes de los textos.

Esta vertiente de reflexión y práctica de la traducción también ha dado fruto en proyectos específicos y replicables de retraducción, como el de *The Second Sex* de Simone de Beauvoir por Constance Borde y Sheila Malovany-Chevalier, que se publicó en 2009, y de varias versiones de la Biblia. A esto hay que sumar los mismos proyectos de traducción literaria ya mencionados en el apartado anterior y la existencia de otros de los que dan constancia, por ejemplo, *Translating Women* (2011), *Translating Women. Different Voices and New Horizons* (2017), *Feminist Translation Studies: Local and Transnational Perspectives* (2017), *Re-Engendering Translation. Transcultural Practice, Gender/Sexuality and the Politics of Alterity* (2011), y algunos artículos en *Translation and Power* (2002) compilado por Maria Tymoczko y Edwin Gentzler, y en *Translation, Resistance, Activism* (2010) compilado por Tymoczko. Estas publicaciones dan cuenta de proyectos de investigación con una clara visión feminista y de género sobre procesos y resultados de traducción de textos vinculados con mujeres y relaciones de género, así como de textos centrados en el planteamiento de diversidades sexogenéricas y de orientación sexual. Una de las implicaciones de este tipo de ejercicio es la posibilidad real de contribuir a la transformación de sistemas literarios y culturales locales y globales.

Es evidente que hay más aceptación de esta línea de traducción en los contextos norteamericanos no hispanohablantes, posiblemente por ser ámbitos donde las normatividades y prescripciones lingüísticas fun-

cionan con menos rigidez que, por ejemplo, en el contexto mexicano. En México, los alcances de esta vertiente están limitados por cierto conservadurismo en los ámbitos social, lingüístico y cultural, y aún se circunscriben a proyectos y esfuerzos individuales, sobre todo en y desde espacios académicos, y con un impacto todavía limitado en un sistema literario y cultural más amplio.

## CRÍTICA

Quizá la crítica más fuerte que se ha hecho a este enfoque es la de Rosemary Arrojo, quien en “Fidelity and the Gendered Translation” (1994) cuestiona la validez y ética de la visión de género y feminista aplicada a la traducción. Dice que es un tipo de traducción abusiva que incurre en el mismo tipo de autoridad y violencia que pretende denunciar, e incluso se refiere a un ejemplo concreto de traducción feminista como la castración de un texto sexista (Arrojo, 1994: 154, 159). Acusa a quienes definden este enfoque de usar la idea de fidelidad a su conveniencia y de emplear desatinadamente algunos planteamientos de Derrida. Parece que algunas de las observaciones de Arrojo parten de la separación que hacen entre prácticas poéticas y políticas y no tienen en cuenta los marcos sociales e históricos que motivan este enfoque. Otras surgen de suposiciones de qué es lo que quieren decir las traductoras feministas y, en consecuencia, distorsionan o descontextualizan lo que estas plantean: Arrojo afirma que estas traductoras no consideran que sus estrategias sean violentas y supone que se trata de traducciones que buscan ser aceptadas por todo el público. Así, pasa por alto que las traductoras feministas acostumbran hablar de proyectos de traducción específicos y siempre son muy claras al señalar sus propósitos políticos.

Desafortunadamente, la mayor parte de la crítica que recibe esta línea de traducción se encuentra en comentarios cuyo único sustento es la descalificación *a priori* del interés en asuntos feministas y de género. Por el contrario, quizá las críticas más puntuales han provenido de

feministas que, como Spivak (1993), han señalado que se tiende a presuponer la existencia de identidades, experiencias, conceptos y fenómenos que se caracterizan por una homogeneidad y universalidad impuestas por el discurso occidental y patriarcal, con lo que se borran especificidades, se oculta lo local y se traduce desde nociones y abstracciones que perpetúan visiones androeurocéntricas y heteronormadas. De ahí la importancia de incluir visiones poscoloniales e interseccionales que permitan incorporar una diversidad cultural, social, geográfica y política. Una crítica adicional que se hacía en la década de 1990 era que la traducción feminista abordaba obras de una complejidad textual que las volvía elitistas y que la práctica traductora, nutrida por el postestructuralismo y la deconstrucción, conducía a una exacerbación de ese elitismo (Flotow, 1997: 79-81). Debe agregarse que este enfoque de traducción se ha centrado más en la historia, el análisis y la crítica de casos muy particulares de traducción y ha descuidado un poco la construcción de planteamientos teóricos. No obstante, hay que reconocer la dificultad de teorizar un enfoque atravesado por tantos ejes (sexo, género, orientación sexual, clase, raza, etnia) y que se concreta en casos particulares, por lo que, como ocurre en casi toda la teoría de traducción, es problemático llegar a planteamientos con alcances generales.

## PROSPECTIVA

Entre los varios puntos que este enfoque sigue desarrollando o puede trabajar en el futuro, están:

La posibilidad de aplicar este enfoque a todo tipo de texto. Esto deriva de la transversalidad del género y de los estudios de género mismos. Una vez que quien traduce nota que este elemento abarca la totalidad de las prácticas sociales, puede percatarse de que prácticamente no hay disciplina ni texto donde estén ausentes asuntos que pueden verse y leerse desde una visión de género. En consecuencia, no es indispensable que los textos y sus autores hagan señalamientos explícitos sobre la

importancia de este punto en las obras, pues el tema siempre está presente y es decisión de quien realiza la traducción activar ese enfoque y proponer un proyecto de traducción específico que parta de él.

La incorporación de la interseccionalidad. La traducción feminista ha integrado en los últimos años las críticas y observaciones realizadas por Spivak en “The Politics of Translation” (1993), entre otros textos, y la idea de interseccionalidad que planteó Kimberlé Crenshaw en “Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color” (1991). Crenshaw ha señalado la necesidad de reconocer que el género no es el único eje a partir del cual se construyen inequidades, sino que su funcionamiento depende de la convergencia con otros ejes como la raza, la etnia y la clase social. Junto con los comentarios de Spivak sobre la subalternidad y su postura, en lo que se ha considerado como un enfoque poscolonial de la traducción, esto ha fomentado una necesaria exploración de lo que ocurre en espacios de traducción y de generación de conocimiento que no son los tradicionales y hegemónicos en la academia y en los sistemas literarios.

La traducción *queer*. Esta vertiente retoma las motivaciones políticas y sociales de la traducción feminista y exploraciones sobre género y performatividad como las realizadas por Judith Butler y Eve Kosofsky Sedgwick. Se centra en planteamientos surgidos en los estudios y teoría *queer*, y aplica a la traducción la problematización de las relaciones entre género, sexo y orientación sexual para postular la posibilidad de traducciones producidas desde el reconocimiento de la no alineación convencional de estos factores en las personas LGBTIQ+. Es factible que, partiendo de la maleabilidad de la (no) alineación de género, sexo y orientación sexual tomada como ejemplo de configuraciones y dinámicas más bien plásticas y no rígidas, se abra el camino a consideraciones sobre conceptos, procesos, estrategias y procedimientos concretos de traducción que flexibilicen lo que se hace y lo que se espera al traducir –incluida la relación binaria entre texto base y texto traducido–, y sobre las relaciones entre traducción, representación y lengua.

La construcción de otras propuestas teóricas. La traducción *queer* misma está dando un impulso renovado a las consideraciones teóricas sobre estos tipos de traducción –*queer*, feminista, con visión de género– y sobre la traducción en general. Otras posibilidades son la traducción metamórfica y la plasticidad en la traducción de Carolyn Shread, que retoman la metamorfosis y lo matrixial de Bracha Ettinger, y las discusiones sobre plasticidad y accidente de Catharine Malabou.

- Construir nuevos cánones literarios y de otras áreas de conocimiento, y cuestionar los ya existentes desde la visión de la relación entre traducción y género.
- Insistir en abordar desde la traducción el asunto de la representación discursiva de mujeres, hombres y personas no binarias.
- Realizar la investigación necesaria para sistematizar lo que se está haciendo en esta vertiente traductora y traductológica en partes del mundo que no necesariamente pertenecen a ámbitos académicos centrales, hegemónicos y eurocéntricos, e incluir esta información en recuentos históricos y críticos sobre este tipo de traducción.

Retomar las propuestas de la traducción feminista y con visión de género que han caracterizado el primer paradigma de Flotow, y explorar si es factible unir las con las posibilidades teóricas que abre el segundo paradigma, de manera que ambas vertientes se enriquezcan y se refuerce su potencial textual, político y activista.

Concretamente, en el contexto mexicano será necesario trabajar y ampliar las reflexiones históricas, críticas y teóricas –revisar una historia de las traductoras en México sería un buen inicio– y llevarlas a la práctica en la traducción no solo de textos sociológicos y teóricos, sino también literarios y de otras áreas, que sean publicables dentro y fuera de espacios académicos.

Pese a la importancia de explorar la intersección de feminismo, género y traducción y a las condiciones aparentemente favorables para su existencia y desarrollo, aún hay mucho por hacer en el estudio y discusión de estos temas en México. Por lo general, la vertiente de traducción feminista y con visión de género está formada por algunas académicas y traductoras con una producción teórica, crítica y práctica que en ocasiones es de difícil acceso, a lo que hay que agregar el innegable rechazo que esta vertiente llega a generar en espacios académicos, literarios y editoriales conservadores. Es necesario acercarse con atención a los aspectos que presenta y profundizar en los presupuestos de género y traducción sobre los que están contruidos, con el fin de poder reflexionar sobre estos temas y dialogar con esas propuestas, considerar su pertinencia y sus alcances.

## BIBLIOGRAFÍA

- ARROJO, Rosemary. "Fidelity and the gendered translation", *TTR: Traduction, terminologie, redaction*. Vol. 7, núm. 2, 1994, 147-163.
- CRENSHAW, Kimberlé. "Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color", *Stanford Law Review*. Vol. 43, núm. 6, 1991, 1241-1299.
- CHAMBERLAIN, Lori. "Gender and the metaphors of translation", Venuti Lawrence (comp.), *The translation studies reader*. Routledge, Londres y Nueva York, 2002, 314-329.
- FLOTOW, Luise von. *Translation and gender: Translating in the "Era of feminism"*. St. Jerome Publishing y University of Ottawa Press, Manchester y Ottawa, 1997.
- . "Gender and translation", Piotr Kuhiwczak y Karin Littau (comps.), *A Companion to translation studies*. Multilingual Matters, Clevedon, Buffalo y Toronto, 2007, 92-105.
- GODARD, Barbara. "Theorizing feminist discourse / Translation", *Tessera*. 1989, 42-53.

- GODAYOL, Pilar. “Derrida y la teoría de la traducción en femenino”, Patricia Calefato y Pilar Godayol (coords.), *Traducción/Género/Poscolonialismo*. La Crujía, Buenos Aires, 2008, 67-74.
- LEFEVERE, André. *Translation, rewriting, and the manipulation of literary fame*. Routledge, Londres y Nueva York, 1992.
- MARTÍN RUANO, M. Rosario. “Lenguaje, (conciencia de) género y traducción: modelos establecidos, nuevas realidades”, Adela Martínez García (coord.), *Cultura, lenguaje y traducción desde una perspectiva de género*. Universidad de Málaga, Málaga, 2004, 235-268.
- MOI, Toril. “While we wait: The English translation of “The second sex”, *Signs*. Vol. 27, núm. 4, 2002, 1005-1035.
- SCOTT, Joan W. “Gender: A useful category of historical analysis”, *The American historical review*. Vol. 91, núm. 5, 1986, 1053-1075.
- SIMON, Sherry. *Gender in translation: Cultural identity and the politics of transmission*. Routledge, Londres y Nueva York, 1996.
- SPIVAK, Gayatri. “The politics of translation”, *Outside in the teaching machine*. Routledge, Nueva York, 1993, 179-200.
- TARONNA, Annarita. “Examinar la teoría del género traduciendo la androginia”, Patricia Calefato y Pilar Godayol (coords.), *Traducción/Género/Pos-colonialismo*. Trad. de Marta Company, La Crujía, Buenos Aires, 2008, 29-40.

## LECTURAS RECOMENDADAS

- CASTRO, Olga. “(Re)examinando horizontes en los estudios feministas de traducción: ¿hacia una tercera ola?”, *MonTI*. Vol. 1, 2009, 59-86.
- FLOTOW, Luise von. “Feminist translation: Contexts, practices and theories”, *TTR: Traduction, terminologie, rédaction*. Vol. 4, núm. 2, 1991, 69-84.
- . “Dis-unity and diversity: Feminist approaches to translation studies”, Lynne Bowker, Michael Cronin, Dorothy Kenny y Jennifer Pearson (comps.), *Unity in diversity? Current trends in translation studies*. St. Jerome Publishing, Manchester, 1998, 3-13.

- . “Contested gender in translation: Intersectionality and metamorphics”, *Palimpsestes*. 2009, 2-8.
- . (comp.). *Translating women*. University of Ottawa Press, Ottawa, 2011.
- VON FLOTOW, Luise y Farahzad Farzaneh (comps.). *Translating women. Different voices and new horizons*. Routledge, Nueva York y Londres, 2017.
- HARVEY, Keith. “Gay community, gay identity and the translated text”, *TTR: traduction, terminologie, rédaction*. Vol. 13, núm. 1, 2000, 137-165.
- . “Translating camp talk: Gay identities and cultural transfer”, Lawrence Venuti (comp.), *The translation studies reader*. Routledge, Londres y Nueva York, 2002, 446-467.
- LARKOSH, Christopher (comp.). *Re-engendering translation. Transcultural practice, gender/sexuality and the politics of alterity*. Routledge, Londres y Nueva York, 2011.
- SCOTT, Joan Wallach y Luise Von Flotow. “Gender studies and translation studies. Entre braguette: Connecting the transdisciplines”, Yves Gambier y Luc Van Doorslaer (comps.), *Border Crossings: Translation Studies and Other Disciplines*. John Benjamins, Ámsterdam, 2016, 349-373.
- SHREAD, Carolyn. “Metamorphosis or metramorphosis? Towards a feminist ethics of difference in translation”, *TTR: traduction, terminologie, rédaction*. Vol. 20, núm. 2, 2008, 173-202.
- . “Catherine Malabou’s plasticity in translation”, *TTR: traduction, terminologie, rédaction*. Vol. 24, núm. 1, 2011, 125-148.
- SPURLING, William J. “Queering translation”, Sandra Bermann y Catherine Porter (comps.), *A Companion to translation studies*. Wiley Blackwell, Malden, Oxford y West Sussex, 2014, 298-309.

# TRADUCCIÓN POÉTICA: JOHN MILTON<sup>1</sup>

ANGELICA DURAN

LA TRADUCCIÓN OCUPA UN LUGAR fundamental en la conformación de un canon literario mundial, entendido no como una colección de obras maestras que guardan rasgos esenciales, sino como un “modo de circulación” de textos escritos y orales, con características artísticas (Damrosch, 2003). La traducción es un factor clave para el establecimiento y la continuidad de tal circulación. En el canon literario mundial, algunas obras o autores no siempre se incluyen en las listas. Esto depende principalmente de la región (o nodal de circulación), la época (la circulación histórica) y, lo más pertinente aquí, la disponibilidad de traducciones (la motivación social o personal y la capacidad lingüística para acceder a un sistema de circulación). También hay otras obras y autores que permanecen en el canon mundial literario. Así, pensamos en autores europeos renacentistas, del comienzo de la época moderna, como Miguel de Cervantes Saavedra, William Shakespeare y John Milton. Examinar la traducción de estos textos canónicos adquiere un interés especial entre dos de los idiomas más utilizados en esta época, el español y el inglés, entre países que han tenido intercambios significativos durante ese periodo: España, Inglaterra y casi todos los países de América.

Solo recientemente es cuando se ha presentado la rara oportunidad para hacer tales exámenes, específicamente en el caso de las obras de John Milton (1608-1674): en los últimos decenios, las comunicaciones electrónicas globales han aumentado facilitando estudios a distancia entre investigadores de diversos puntos del mundo, y en 2017 se

---

1 Véase además ◀ Error ◀ Evaluación ◀ Formación de traductores literarios ◀ Metáfora y traducción

publicó *Milton in Translation* (Duran, Issa y Olson), que cubre veintitrés idiomas a los que ha sido traducida la obra de Milton. Esa publicación asevera que dentro de los más de cincuenta idiomas a los que se han traducido las obras miltonianas, el español tiene el mayor número de traducciones de su obra mayor, *Paradise Lost* (*El paraíso perdido*, 1667), la epopeya de 10 565 líneas de verso que intenta “afirmar la Providencia eterna y justificar los caminos de Dios a la humanidad” (“assert eternal Providence / And justify the ways of God to men”, 1.25-26). Las traducciones hispanas suman veintitrés desde 1812 hasta 2005. Les siguen las francesas con dieciocho traducciones (Duran *et al.*, 2017: 276-277, 160-161). El número y la extensión histórica de este grupo de traducciones representa una de las pocas oportunidades para cumplir a profundidad con los tres tipos de investigación que James Holmes determina como las más fundamentales para la disciplina de traducción: lingüísticas, literarias y socio-culturales. Además, otros investigadores podrán contextualizar este grupo de traducciones hispanas en términos de región dado que tres se hicieron a manos de traductores latinoamericanos –uno de México (1854) y dos de Colombia (1868 y 1896)– y veinte de traductores españoles, incluyendo cuatro dentro de los mismos años que los latinoamericanos (uno en 1868 y tres en 1873). No hay ningún otro caso similar, ni con las traducciones francesas de la epopeya de Milton, las cuales solo han surgido de Francia. Ni en Canadá ni en otros países o regiones con tradiciones literarias francoparlantes han aparecido traducciones al francés. Pero cabe mencionar que traductores portugueses y brasileños han producido traducciones de *Paradise Lost* en otra lengua romance, el portugués.

Los resultados de estas investigaciones tendrían varias repercusiones. En el polisistema (Itamar Even-Zohar, 1999) en que opera este grupo de traducciones hispanas, algunas áreas clave son:

1. La historia literaria, especialmente los cambios entre épocas por los cuales las obras se consideran canónicas y las razones

- de ese amillaramiento (véase Shücking, 1966, para las bases sociológicas de lo estético).
2. La historia lingüística, por ejemplo, en términos de tasa de cambio sin precedente en el idioma del español ibérico y de la aparición del español latinoamericano y global en el periodo moderno (Alatorre, 2002).
  3. La poética, en las actitudes y las prácticas de la traducción de la poesía, en particular la epopeya, hacia la prosa o el verso, en la misma forma o distinta.
  4. Los géneros literarios, con atención al estatus de la narración extendida en traducción.

En relación con este último punto, investigadores y traductores podrán realizar estudios comparativos de las traducciones al español de *Paradise Lost* (1667) y al inglés de *Don Quijote* (1605) de Miguel de Cervantes (hay diecinueve traducciones, al menos), en especial dado el hecho de que la primera traducción completa de la novela española, publicada en 1612, fue al inglés, y de que hay una abundancia de estudios sobre las traducciones de la novela cervantina al inglés (hechas por traductores de Inglaterra y de los Estados Unidos de América) que se pueden utilizar para estudios que integran a *El paraíso perdido*, el cual carece de estudios similares. Tales estudios tendrían un valor inestimable en sí mismos. Además, podrán fomentar un apoyo y una base para la producción de traducciones al español de los dramas en verso y los poemas cortos de Milton que hasta hoy no han sido traducidos al español, como el poema lírico *On the Morning of Christ's Nativity* (*Sobre la mañana de la natividad de Cristo*) y sus sonetos completos; o que merecen nuevas traducciones como la epopeya corta *Paradise Regained* (*El paraíso recobrado*) y la tragedia *Samson Agonistes* (*Sansón agonista*).

La presente exposición persigue los siguientes objetivos: mostrar la historia de una tradición traductora relativamente ignorada, pero más vasta y más conciliadora de lo que uno se imaginaría dado el anticatoli-

cismo que Milton expresó claramente en su obras en prosa; notar los paralelos en la cronología de sucesos políticos y el alto número de traducciones al español de *Paradise Lost*; y proporcionar algunas consideraciones esenciales y un vocabulario fundamental para investigaciones eficientes y eficaces sobre este grupo de traducciones poéticas; y, finalmente, proponer diversos proyectos prometedores que podrían surgir de la conversación activa sobre la traducción hispana de la epopeya miltoniana. Queda por decir que estos objetivos, con un enfoque sobre las traducciones hispanas de una epopeya renacentista inglesa, tienen aplicaciones claras para otros grupos de traducciones del canon literario.

## HISTORIA

Cabe recordar que las traducciones son mecanismos indispensables para la creación de la literatura mundial. El concepto de una literatura mundial encuentra su inepción más renombrada en Occidente en el siglo XIX como la *Weltliteratur* de Goethe (Damrosch, 2003). La práctica subsiguiente de la disciplina literaria conlleva la utilización de traducciones. A finales del mismo siglo y debido al aumento de traducciones en Occidente y del interés en las literaturas extranjeras surgió la disciplina de la Literatura Comparada, que requiere tener conocimientos de tres idiomas y de las culturas literarias concomitantes y, en consecuencia, la utilización de obras literarias en sus idiomas originales. La división entre las dos disciplinas es fluida en unos sectores, como se puede notar por el hecho de que los mejores traductores occidentales que han producido los textos usados por especialistas en la literatura mundial y lectores generales suelen ser comparatistas.

Los poemas miltonianos han sido traducidos al menos a cincuenta idiomas a partir del mismo siglo XVII, en el que Milton publicó sus originales, hasta este siglo. La primera traducción que se hizo de Milton fue de la obra en prosa y en latín *Pro populo anglicano* (1650) al holandés, en 1651, y la primera traducción de *Paradise Lost* al alemán, en

1682. Las traducciones al español surgieron paulatinamente en el mismo siglo decimonono en el que los *literati* occidentales se interesaron en el concepto y la práctica de la literatura mundial. En los paratextos (índices, dedicatorias, notas y prefacios) de las traducciones hispanas de *Paradise Lost*, tanto editores como los mismos traductores suelen mencionar expresamente la intención de que sus traducciones sean instrumentos para situar a sus países respectivos en la *república de letras* occidental, concepto que resulta importante sin ser una lista formalizada (véase los paratextos de las traducciones de Escóiquiz, Hermida o Granados Maldonado). Estos paratextos fortalecen la recepción del alto estatus de epopeyas traducidas, correspondiente con el alto estatus del género de las epopeyas originales en el establecimiento de su asociada cultura nacional (Quint, 1993).

Las fechas de las traducciones mexicanas y colombianas ya mencionadas (1858, 1868 y 1896) corresponden con el desarrollo tecnológico (especialmente de las prensas) y cultural en esos países, posterior a la independencia nacional. México logró su independencia en 1821 y Colombia en 1810. Las fechas de las publicaciones de *El paraíso perdido* en España son 1812, 1814, 1849, 1868, tres en 1873, 1910, 1914, 1946, 1953, 1961, 1965, 1973, 1986, 1988, 1992, 1993 y dos en 2005. Las de la segunda década del siglo XIX se corresponden con los últimos años de la Guerra de Independencia española (1808-1814), las de las décadas de los sesenta y setenta (siglo XIX), con los años tumultuosos del comienzo del Sexenio Democrático (1868) hasta la Primera República Española (1873), y las de los 1980 a 1990 con la era post Franco. Debemos tener cuidado con la manera en que interpretamos estos datos. Por ejemplo, se tiene que notar que la mayoría de estas traducciones son poco leídas y lograron solo su limitada publicación inicial. La traducción de 1812 por Juan de Escóiquiz, el tutor y consejero del Rey Fernando VII, ha sido la que más circuló en España y Latinoamérica, con la excepción de la de 1868 de Dionisio Sanjuán. Casi un siglo después de su primera publicación, se publicaría esta traducción (no citada) en los setenta por la casa Porrúa en

México. En contraste con el caso francés en el que el alto número de las traducciones de *Paradise Lost* se corresponde con la popularidad y la alta influencia de la obra y de una marcada miltonfilia en Francia, el alto número de las traducciones al español parece más un llamamiento no escuchado de aficionados hispanos de Milton o de epopeyas canónicas y siempre con una inflexión de patriotismo cultural. Es decir, muchos de los traductores no son profesionales que hayan producido numerosas traducciones. De hecho, un porcentaje considerable de los traductores hispanos de *Paradise Lost* son poetas por derecho propio, como Escóiquiz, Granados Maldonado y Atreides. Tal impulso personal por emprender una tarea tan onerosa contrasta, por ejemplo, con la instigación del gobierno coreano y el apoyo de agencias gubernamentales de Estados Unidos después de la Guerra de Corea (1950-1953) que resultaron en las primeras traducciones coreanas de *Paradise Lost* en los sesenta.

Su baja recepción entre lectores hispanos y la carencia de atención crítica a este grupo de traducciones no indican que sea de poca importancia. Por el contrario, otra vez tenemos una rara oportunidad para investigaciones sobre traducción y una responsabilidad de asegurar que esta nueva línea de investigaciones tenga una base firme. Estas traducciones parecen estar aisladas en términos intralingüísticos. Muchos traductores hispanos desconocen la existencia de otras traducciones hispanas de *Paradise Lost*. En los pocos casos en que los traductores hispanos se refieren a otras traducciones hispanas suelen despreciar esos intentos (véase Pujals). En contraste, como es de suponerse, la conversación interlingüística con el inglés –y aun con el francés y el alemán– es profunda. Esta conversación interlingüística y, por extensión, internacional, nos lleva a preguntarnos cuáles son las diferencias entre las líneas de traducciones de *Paradise Lost* y las líneas de traducciones de otras obras del canon de la literatura mundial, como las obras de Shakespeare.

Un ejemplo reciente que muestra la importancia y la red de comunidades literarias es el uso de las traducciones anglófonas de las obras

chinas de Mo Yan, el laureado del Premio Nobel en Literatura 2012, por el estadounidense Howard Goldblatt. Las traducciones de Mo Yan a otros idiomas son claramente secundarias, basadas en las traducciones de Goldblatt, como han admitido, de buena gana, algunos traductores, debido a la calidad altísima del trabajo de Goldblatt y al hecho de que el inglés es la lengua franca de esta época global. De manera similar, las traducciones hispanas de *Paradise Lost* durante su primer siglo (1812-1914) reflejan el estatus del idioma francés como la lengua franca durante ese periodo. Algunos traductores de *El paraíso perdido* expresan su deuda a otras traducciones en otros idiomas y las críticas de los países asociados con esos idiomas, especialmente el francés (véase Escóiquiz, Maldonado, Sanjuán), otros indican que produjeron traducciones primarias basadas en el original de Milton (véase Álvarez de Toledo, Atreides, Galindo, Granados Maldonado, Hermida), y otros más lo dejan a discreción de sus lectores (Bonilla, Rosell, Sanjuán). Los investigadores tienen que ser precavidos. Por ejemplo, aunque el traductor Escóiquiz expresa su deuda a la traducción francesa de Jacques Delille, él se desvía de esa traducción en varios puntos. Por ejemplo, tanto el original de Milton como la traducción francesa de Delille repiten el intento y la acción de la humildad de Adán y Eva en los últimos versos, tan conmovedores, del Libro X, pero no la traducción hispana de Escóiquiz.

## ENFOQUES O EJES

Primero, se hace referencia a las corrientes de los mercados culturales y comerciales en la producción de las traducciones hispanas de *Paradise Lost*. Luego se consignan y se definen las dos perspectivas de recepción desde las cuales investigadores pueden utilizar este grupo de traducciones, como un caso importantísimo de la traducción de obras canónicas en general: lectura detallada (*close reading*) y lectura distante (*distant reading*). Con el caso del grupo de traducciones hispanas de *Paradise*

*Lost* se busca articular los beneficios y las limitaciones de ambas perspectivas.

Las veintitrés traducciones hispanas de *Paradise Lost* que se publicaron entre 1812 y 2005 participan en el mercado cultural que, *per forcé*, es más extenso y busca consumidores más amplios que los textos originales. Por lo menos se añade a los traductores a la red, pero también se suelen añadir a revisores de las traducciones (expertos en el idioma) y a veces a académicos (concedores de las traducciones) e importadores y exportadores de libros y otros productos culturales. Se debe reconocer esto especialmente con las epopeyas, que se suelen enfocar en la fundación de una nación y, por extensión, reflejan su meta de definir, educar y unir a los lectores de la nación respectiva. En los casos de epopeyas traducidas, el público objetivo (*target audience*) no está conformado solo por lectores hispanos, sino que también incluye a los *literati* de otros países. El famoso poeta, dramaturgo, y traductor inglés John Dryden (1631-1700) articuló el prestigio que adquieren simultáneamente el autor-traductor y la nación que producen traducciones de obras canónicas. Tales traducciones reflejan la educación obtenida por ciudadanos ya que muestran facilidad lingüística en los idiomas representados en el canon literario mundial, el conocimiento de cuáles obras abarcan ese canon y la libertad nacional para publicar tales obras. Todas las traducciones hispanas de *Paradise Lost* reflejan estas características. Por el contrario, la ausencia de estas tres bases interrelacionadas en regiones españolas explica la tardanza de la aparición de cualquier traducción de *El paraíso perdido*.

Pasamos ahora a revisar el papel de la Inquisición de la Iglesia Católica de Roma y la Inquisición de la Iglesia Española con base en Sevilla, en relación con la circulación de las obras de Milton, cuyo nombre entró en 1707 a las listas de las series inquisitoriales de libros y autores prohibidos o que requerían expurgación. Cabe notar que “La Inquisición americana, dependiente de la española y con una organización similar a la de aquella, tenía libertad de acción en sus dominios, pero no era autónoma de la

española, como esta con respecto a la romana”, pero que los índices de ambas inquisiciones circularon en España, la América Española y Latinoamérica (Pérez-Marchand, 2005: 49).

Un enfoque fundamental en los estudios de cualquier traducción literaria y religiosa no puede perder de vista la recepción social; por un lado la censura, por otro el adoctrinamiento, ambos llevados a cabo muchas veces por instituciones educativas y religiosas. Este enfoque sobresale con *Paradise Lost* y con la circulación de libros en regiones españolas durante la época moderna. La Inquisición emergió paulatinamente. La Iglesia Católica estableció la institución censora en el siglo XI. En 1478, los reyes católicos, Fernando V de Castilla (*etiam* Fernando II de Aragón) e Isabel I, lograron (fácilmente) obtener el permiso de la Iglesia Católica para establecer una Inquisición Española independiente a la Inquisición Católica, y gobernada por la monarquía en vez de por la Iglesia, para combatir los esfuerzos heréticos específicos a España en sus actividades expansionistas, no solo en las Américas sino también en África, Asia y algunas regiones de Europa. Ambas instituciones inquisitoriales crearon su *Index librorum prohibitorum*, o series de listas de libros y autores prohibidos o expurgados (léase Pérez-Marchand, 2005). Milton entró a la serie de la Inquisición Española en 1707 y a la de la Inquisición Católica en 1786. La importancia de las traducciones de *Paradise Lost* se evidencia en el hecho de que la única versión de *Paradise Lost* que se presenta en los índices –tanto en la católica como la española– es una traducción italiana, *Il Paradiso perduto*, traducido por Paolo Rolli. Las otras obras miltonianas que se presentan en los índices son panfletos polémicos en prosa.

A partir del siglo XVIII, cuando se redujo el poder de las inquisiciones, se hizo plenamente evidente que los lectores hispanos se convirtieron en consumidores en el mercado comercial de la literatura mundial. Las bibliotecas de España y de países latinoamericanos poseen libros publicados en todas partes de Europa, de las Américas y de Asia, a la par de las bibliotecas de otros países de Europa, Canadá y Estados Unidos.

Sin embargo, las traducciones hispanas de obras canónicas han logrado muy poca atención por parte de los mismos consumidores, lectores hispanos, y también en la crítica literaria hispana y mundial, a pesar de fuerzas comerciales que debían haber asegurado lo opuesto, o sea, que debían haber asegurado la circulación extensiva entre lectores hispanos. Por ejemplo, *El paraíso perdido* (1858) del mexicano Granados Maldonado fue publicado por la prensa de Ignacio Cumplido, famosa en el periodo y la región. Sin duda, esta versión de *El Paraíso perdido* carece de los elementos de alto diseño por los cuales la prensa Cumplido había adquirido su fama. La razón todavía se desconoce, pero merecería ser investigada. De manera similar, *El paraíso perdido* (1868) del colombiano Galindo fue dedicado a su amigo y famoso periodista José María Vergara y Vergara. Otra vez, la obscuridad de esta traducción no se explica fácilmente. Hay otras pistas que indican que los editores y traductores de *El Paraíso perdido* trataron de llamar la atención hacia este texto y entrar decididamente en la república de letras. Un método que utilizaron, que tuvo cierto grado de éxito, fue el uso de las ilustraciones del francés Gustave Doré en las primeras dos ediciones ilustradas de *El Paraíso perdido*: la primera publicación de la traducción en prosa de Cayetano Rosell en 1873 y la republicación en verso de Escóiquiz en 1883. Las ilustraciones de Doré se publicaron por primera vez en una edición en inglés de 1866 y han sido usadas en otras ediciones de *El Paraíso perdido* hasta este siglo, y en ediciones ilustradas de otras traducciones de *Paradise Lost* como las hechas en alemán, árabe, búlgaro, chino, finés, holandés, japonés y portugués.

Al realizar una lectura detallada de *El Paraíso perdido* uno nota de inmediato tendencias que parecen tener bases lingüísticas y otras religiosas. Un ejemplo lingüístico se ve repetidamente en la dificultad de traducir los nombres de los personajes “Sin” y “Death,” que aparecen en los Libros II y X. El personaje “Sin” es la hija de Satanás y la madre del producto incestuoso de “Sin” y Satanás, el hijo terrible, “Death.” El problema para los traductores –y Escóiquiz, por ejemplo, lo menciona en su

prefacio— es que la traducción precisa de los nombres invierte el género gramático de los personajes: “Sin” (femenino) es El Pecado (masculino) y “Death” (masculino) es La Muerte (femenino). Una solución es renombrar estos caracteres, como “La Culpa” para “Sin” o “El esqueleto” para “Death”; o cometer errores al traducir los pasajes en los que aparecen estos dos personajes (véase Rosell y Granados Maldonado).

Las traducciones hispanas de un pasaje de *Paradise Lost* reflejan decisiones de traducción que parecen tener bases religiosas. En la escena del Paraíso de Locos en el Libro III, Milton se burla de los

Embriones e idiotas, eremitas y frailes blancos, negros y grises, con sus trajes ostentosos. Aquí los peregrinos recorren, quienes se extraviaron tan lejos a buscar en Gólgata al muerto (Jesús) que vive en el Cielo; y ellos en el punto de muerte que, para llegar al Paraíso, se pusieron la tela del Dominico, o en vestidura Franciscano piensan pasar disfrazados (Embr-yos and idiots, eremites and friars / White, black and grey, with all their trumpery. / Here pilgrims roam, that strayed so far to seek / In Golgotha him dead, who lives in Heaven; / And they who to be sure of Paradise / Dying put on the weeds of Dominic, / Or in Franciscan think to pass disguised), III.474-80).

Los traductores hispanos o borran la referencia a las órdenes y prácticas católicas (como la peregrinación) o usan notas para explicar y a veces despreciar las sensibilidades religiosas puritanas de Milton.

La lectura distante que mezcla 1) investigaciones digitales para obtener datos sobre múltiples obras, y 2) las interpretaciones y otras intervenciones humanas, complementa la lectura detallada para apreciar el papel de las traducciones en la historia literaria, y es un campo metodológico en el que se debe considerar el grupo de traducciones hispanas de *Paradise Lost*. Por medio de la lectura distante, Franco Moretti ha enseñado que textos individuales, sean canónicos u oscuros, son elementos de varios sistemas colectivos, por ejemplo, el desa-

rrollo de la novela inglesa, en contraste con su singular repunte, como afirmó Ian Watt en su *The Rise of the Novel* (1957). Se deja a la discreción de futuros investigadores decidir cuáles sistemas son más significativos para sus propósitos y que requieren interpretación (Moretti). En referencia a las varias versiones de *El Paraíso perdido*, pueden confirmar o modificar el consenso sobre el desplazamiento de la epopeya por la novela como la forma preferida de la narración extendida. Puede ser el caso que los lectores hispanos leyeran las epopeyas canónicas importadas de Europa cada vez menos. Pero también puede ser el caso que muchos escritores en Europa y América escribieran nuevas epopeyas, como el *México Conquistado* (1798) por el mismo Escóquiz, quien primero publicó *El paraíso perdido*. Entonces, ¿realmente disminuyó el interés por la epopeya o solo por la epopeya canónica? ¿Podría ser que al enfocarnos en la epopeya canónica incurramos en una práctica elitista que ignora la cultura popular? Tanto el ámbito de la producción literaria como el de la recepción podrían ser mejor comprendidos si se rastrean las peregrinaciones internacionales de las varias versiones de *El paraíso perdido* y la participación de los negocios internacionales en la producción de las mismas. Sería fascinante descubrir la red internacional de editoriales e imprentas involucradas en la circulación de *El paraíso perdido* en regiones hispanoparlantes y regiones no consideradas hispanoparlantes para determinar si hay correspondencias con las regiones involucradas en la circulación de otras epopeyas canónicas u otras obras miltonianas, lo cual se puede hacer con una serie de palabras clave (*keywords*). Uno no puede ignorar los asuntos prácticos para la realización de tales investigaciones; se tendría que colaborar con investigadores en instituciones que posean los recursos de personal, digitales y financieros adecuados. Es decir, que se tendría que extender la red aún más para llegar a metas plausibles, como siempre es el caso. Finalmente, este grupo de traducciones se puede introducir en el campo de la lingüística con miras a resultados tan prometedores como el desarrollo de diccionarios adecuados

para nuestra era global. La ampliación de investigaciones sobre las varias versiones de *El paraíso perdido* podría crear datos sobre los neologismos hispanos inventados o usados tempranamente para la traducción, y se podrán extender tales investigaciones a las traducciones de otras obras canónicas, específicamente las inglesas y posteriormente las de otros idiomas.

## ACEPCIONES/TIPOLOGÍAS

En esta sección se ofrecen solo los términos y tipologías más importantes que permitan guiar estudios sobre el caso de la traducción de la epopeya miltoniana. Se requiere desambiguar algunos términos recurrentes en la crítica sobre Milton. Hay varias ideologías que son inherentes y, por lo tanto, imperceptibles, tanto a las palabras y a la gramática como a las decisiones teóricas de traducción. Por esto, casi nunca se perciben, ya que están incrustadas a un nivel profundo en la recepción cultural, e incluso a la recepción de traductores; pero son tan obvias que ya se han documentado. Finalmente, estos términos y tipologías son tan diversos que no es factible organizarlas jerárquicamente. De ahí que se haya elegido un orden alfabético para su presentación.

1. *Blank verse / El verso libre*. En un párrafo introductorio al *Paradise Lost* llamado simplemente “El verso” (“The Verse”), Milton justifica su uso de la forma poética en la obra, el cual llama “verso heroico en inglés sin rima” (“English heroic verse without rhyme”). Su justificación, para lo que podemos creer simplemente una decisión artística, da luz a las fuerzas políticas y sociales involucradas en cualquier forma poética. Milton explica: “algunos poetas de prima categoría han rechazado la rima para ambas obras largas y cortas, como se ha hecho también por mucho tiempo en nuestras mejores tragedias” (“some both Italian and Spanish poets of prime note have rejected rime

both in longer and shorter works, as have also long since our best English tragedies”). Es bien sabido por especialistas de Milton que el rechazo de la rima es análogo del rechazo de la cultura literaria que dominaba Inglaterra en los años posteriores a la Restauración de la monarquía en 1660, cuyos seguidores usaban la rima. Pero no se ha investigado lo suficiente sobre la afiliación que Milton crea con mencionar en términos tan positivos dos idiomas romances y dos naciones católicas. Hay otra liga artística y política articulada siglos después sobre “Milton y su condenación de la rima” (1926), para usar el título del artículo del argentino Jorge Luis Borges. Este autor afirma la libertad poética facilitada por el verso libre y el poder cultural concomitante expresado por esa forma. Incluso en inglés, *Paradise Lost* ha sido “traducido”, o sea, transformado a la prosa (en inglés) múltiples veces, para liberarla aún más. *El Paraíso perdido* existe en prosa y en verso, en verso libre y también en *ottava rima*. El estudio de las traducciones de *Paradise Lost*, en español o en cualquier otro idioma, no se debe dejar solo a los críticos de la literatura. Los traductores, a diferencia de algunos académicos, tienen experiencia basada en la práctica que les permite determinar y compartir con críticos literarios y culturales las libertades y pérdidas que acompañan el uso o de verso o de rima en significado y sentido estético en la traducción hispana de *Paradise Lost*.

2. *La Inquisición / Las inquisiciones*. Además de desambiguar el término “La Inquisición”, que puede referirse a la católica, administrada en Roma, o a la española, administrada en España, como ya se ha explicado, se debe considerar la institución colectiva de “La Inquisición” sobre la producción y circulación de libros, y también la recepción de cualquier libro por lectores hispanos y por los de otras culturas sobre el comercio de libros hispanos. Los investigadores y traductores contempo-

ráneos que trabajan con traducciones hispanas de *Paradise Lost* deben entender que los traductores del siglo XIX fueron lectores guiados por la tradición censora de las inquisiciones que van desde el siglo XV hasta el XIX. Por lo tanto, se tiene que considerar, por una parte, la autocensura y, por la otra, las prácticas vanguardistas de estos traductores en cada faceta del acto de traducción. Asimismo, estos traductores sabían de la Leyenda Negra, la percepción y representación de los españoles como avaros, crueles y fanáticos, basada en relaciones externas como las atrocidades cometidas por los conquistadores hispanos sobre las poblaciones indígenas de América y en relaciones interiores como las reglas y castigos de la Inquisición española sobre los ciudadanos. Entonces, sabían que sus traducciones de obras canónicas serían evaluadas con especial atención a su proeza lingüística y a su libertad intelectual por lectores hispanos y lectores secundarios.

3. *Puritanismo*. El Puritanismo no es una religión formal como lo son las iglesias católica, luterana y metodista, por ejemplo, sino que se refiere a individuos cristianos que pretenden practicar el cristianismo de la manera más pura posible. En los primeros dos siglos de la Reforma Protestante (XVI y XVII), los puritanos buscaban encontrar la fe pura por medio de la lectura personal de la Biblia. La Iglesia Anglicana se estableció durante el reinado de la reina inglesa Isabel I (r. 1533-1603). Una de las causas de la Guerra Civil inglesa (1642-1651) fue la religión, con el Puritanismo asociado con los parlamentarios en contra de las fuerzas monárquicas. De hecho, Milton era un puritano que sirvió como Secretario de Idiomas Extranjeros para la Commonwealth de Inglaterra (1651-1660). El Puritanismo es un término importante en el estudio y traducción de *Paradise Lost* en relación con la producción del original y de las traducciones: explica no solo la elección del tema, sino también las referencias

y los usos profundos de la Biblia y la historia eclesiástica de la epopeya. Asimismo, explica la aversión que especialmente los traductores del siglo XIX expresan en sus notas, omisiones y adiciones. Además, se ha señalado de manera convincente en algunos estudios traductológicos y literarios del periodo moderno, que muchos traductores, lectores y críticos actuales no reconocen sus ideologías, incluyendo los vestigios de la Leyenda Negra, en sus interpretaciones y producciones (Fuchs, 2003, Kasperska *et al.*, 2016).

4. *Real Academia – Diccionario (RED) y Oxford English Dictionary (OED)*. Por supuesto, la brevedad ha sido una cualidad esencial de la mayoría de diccionarios impresos, dada la necesidad de transportación y utilidad para sus usuarios. Las publicaciones de los seis volúmenes de *El diccionario de autoridades* de la Real Academia de Madrid en 1780 y los diez volúmenes del *Oxford English Dictionary* en 1928 son publicaciones notables por su tamaño y extensión, más apreciados quizás por los estudiosos que por el lector general. Estas obras auxiliares han sido revisadas y expandidas desde su inceptión y en las décadas recientes han sido digitalizadas.

Los traductores hispanos de obras poéticas inglesas como *Paradise Lost* se familiarizan con el RED y el OED para asegurar la exactitud de las denotaciones y connotaciones de palabras inglesas del siglo en que se produjo la obra, aunque planeen producir una traducción que extranjerice o que las adapte a la lengua de llegada. Los traductores de poesía inglesa del Renacimiento tienen que decidir si su traducción busca traducir el original de manera que refleje o minimice la distancia cronológica; en otras palabras, si usará palabras arcaicas o contemporáneas. Traducir *Paradise Lost* tiene el beneficio adicional de demostrar a los traductores la famosa práctica de Milton de acuñar palabras y emplearlas con diversos usos. El OED nota que Milton es “la séptima

fuente más usada en el OED” y, por ejemplo, lo cita como el primer escritor de las palabras “agonistes”, “inquisitional”, “Pandemonium” y otras.

Los diccionarios tienen ramificaciones importantes sobre la percepción de usuarios acerca de los vínculos culturales. Por ejemplo, en la entrada de la palabra “Quixote,” el OED da como la etimología “el héroe del romance español de M. de Cervantes” (“the hero of a Spanish Romance by M. De Cervantes”) y ofrece un ejemplo del uso de 1734. En contraste, el RED define la palabra “Pandemonium” sin referir al uso original de Milton; pierde la oportunidad de expresar el vínculo inglés-español. En la era de Wikipedia y otros proyectos colaborativos, traductores, lectores e investigadores deben saber cómo hacer valer su agencia individual en el desarrollo de la base misma de su quehacer: las palabras.

## APLICACIONES/USOS

Hay muchas maneras clave en que el nodal de una red lingüística textual y cultural que representa la traducción hispana de *Paradise Lost* se debe emplear. Para su aplicación en un curso de traducción que dure un semestre se debe considerar usar varias versiones de *El Paraíso perdido* y las autotraducciones de los estudiantes para su análisis: para cursos preliminares, solo la primera etapa, en tanto que para cursos avanzados pueden utilizarse las tres etapas.

1. Comparar las selecciones de palabras y formas específicas (prosa o verso, y en los casos de verso las selecciones de verso suelto, estrofas específicas, etc.) de pasajes.
2. Determinar los efectos estéticos de cada traducción, o sea, lo que se pierda y se gane.
3. Crear notas digitales o una página web que sintetice o enumere estas selecciones y tales efectos estéticos y que resuma los motivos para el rechazo de palabras o formas que fueron opciones que se consideraron pero al final no fueron usadas.

Para una serie de cursos, los estudiantes incluso podrían crear, paso a paso, una nueva traducción hispana colaborativa completa de *El Paraíso perdido*. Hay plataformas digitales que facilitan revisiones y adiciones para tal proceso. Además, se podrá crear una publicación digital que, como Wikipedia, se pueda vigilar, cambiar y rastrear. Tal publicación digital podría ligarse con las traducciones en otros idiomas de *Paradise Lost* y llegar a inspirar y mostrar un modelo para nuevas traducciones en idiomas originarios.

Es bastante improbable que las imprentas actuales publiquen otra traducción hispana de *Paradise Lost*, dada la baja recepción de las versiones de *El Paraíso perdido*, incluyendo las nuevas traducciones de este siglo (dos en 2005); o que tal publicación alcance a una audiencia extensa. Un primer paso prometedor sería que los traductores fueran agentes activos en crear públicos a través de la aplicación de sus habilidades aprendidas del estudio de *Paradise Lost* y las varias versiones de *El Paraíso perdido*, y sus experiencias de traducir la voz poética de Milton hacia el idioma hispano. Así, podrían crear traducciones de las obras cortas de Milton para publicarse en una colección digital o impresa. Los traductores podrían medir la recepción de las obras miltonianas en géneros (sonetos, dramas cortos y poemas líricos) que suelen ser más apreciados por los actuales lectores para calibrar la utilidad o el tipo de traducción de la epopeya miltoniana para los lectores actuales.

## PROSPECTIVA

No existe un *corpus* de crítica enfocado directamente en las traducciones de *Paradise Lost* en general o hispanas; apenas vamos dando los primeros pasos. Cualquier crítica anticipada sobre las varias versiones de *El Paraíso perdido* tiene que confrontar el diálogo importantísimo inspirado por los estudios poscoloniales sobre el deber o no de prestar amplia atención a textos canónicos. Algunos estudiosos creen que los textos escritos por autores de comunidades subordinadas en regiones

con historias de colonización y que han sido ignorados por décadas o incluso siglos merecen mayor atención crítica. Hay otros que están de acuerdo, pero no del todo. Estos últimos han salvado textos de la obscuridad, lo cual ha contribuido a los estudios literarios, pero guardan la convicción de que las obras canónicas merecen atención bajo las nuevas perspectivas de los estudios renovados y renovadores y que deben de ponerse en diálogo con los textos recobrados (Pimentel, 1990, Damrosch, 2003). Tal diálogo de textos de autores oscuros y autores canónicos pretende generar un diálogo nuevo y productivo entre investigadores poscoloniales y renacentistas, o sea, atravesar las brechas comunicativas interdisciplinarias. El resultado de la actualización de nuevas investigaciones interdisciplinarias sería una literatura comparada más amplia.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALATORRE, ANTONIO. *Los 1001 años de la lengua española*. 3a ed., FCE, México, 2002.
- DAMROSCH, DAVID. *What Is World Literature*. Princeton University Press, Princeton, 2003.
- DICCIONARIO DE LA REAL ACADEMIA. España, <<http://www.rae.es>>.
- DINGWANEY, ANURADHA y CAROL MAIER. "Translation as a Method for Cross-Cultural Teaching", A. Dingwaney y C. Maier (eds.), *Between languages and cultures. Translation and cross-Cultural Texts*. University of Pittsburgh Press, Pittsburgh y Londres, 1995, 303-319.
- DURAN, ANGELICA, ISLAM ISSA y JONATHAN R. OLSON. *Milton in translation*. Oxford University Press, Oxford, 2017.
- EVEN-ZOHAR, ITAMAR. *Poetics Today*. Vol. 11, núm. 1, Duke University Press, Durham, 1999.
- FUCHS, BARBARA. "Imperium Studies: Theorizing early modern expansion". Patricia Clare Ingham y Michelle R. Warren (coords.), *Postcolonial*

- moves: medieval through modern*. Palgrave Macmillan, Nueva York, 2003, 71-90.
- HOLMES, James. *Translated! Papers on literature translation and translation studies*. Rodopi B. V., Ámsterdam y Atlanta, 1988.
- LEA, Henry. *A history of the Inquisition of Spain*. 2 vols., Macmillan, Nueva York, 1906-1907.
- LEVÝ, Jirí. *The Art of Translation*. Trad. de Patrick Corness, John Benjamins, Ámsterdam/Philadelphia, 2011.
- MORETTI, Franco. *Distant reading*. Verso, Brooklyn, 2013.
- OXFORD ENGLISH DICTIONARY. <<http://www.oed.com>>.
- PÉREZ-MARCHAND, Monelisa Lina. *Dos etapas ideológicas del siglo XVIII en México: a través de los papeles de la Inquisición*. El Colegio de México, México, 2005.
- PIMENTEL, Luz Aurora. “¿Qué es la literatura comparada y cómo se puede usar en la enseñanza de la literatura?” *Anuario de Letras Modernas*. Núm. 4 (1988-1990), 91-108.
- PUJALS, Estéban. *El Paraíso perdido*. Cátedra, Madrid, 1986.
- QUINT, David. *Epic and Empire: Politics and Generic Form from Virgil to Milton*. Princeton University Press, Ithaca, 1993.
- SHÜCKING, Levin Ludwig. *The Sociology of Literary Taste*. Trad. de Brian Battershaw, University of Chicago Press, Illinois, 1966.
- WATT, Ian. *The rise of the novel*. Chatto & Windus, Londres, 1957.

## LECTURAS RECOMENDADAS

- ESTÉBANEZ CALDERÓN, Demetrio. *Diccionario de términos literarios*. Alianza Editorial, Madrid, 1996.
- KASPERSKA, Iwona, Irlanda Villegas y Amaia Donés Mendía (eds.). *Ideologías en traducción. Literatura, didáctica, cultura*. Peter Lang, Francfort 2016.
- VALDÉS, Mario J. y KADIR, Djelal (coords.). *Literary Cultures of Latin America. A Comparative History*. 3 vols., Oxford University Press, Oxford, 2004.

# TRADUCCIÓN TRANSCULTURAL<sup>1</sup>

LILIA IRLANDA VILLEGAS SALAS

SI SE PRESTA ATENCIÓN A LA RAÍZ LATINA *trans-latio*, traducir alude a una transferencia de significados que implica un desplazamiento en el tiempo y el espacio. Sin embargo, la convencional noción de traducción lingüística (*translation proper*) se queda corta, pues no logra connotar que tal desplazamiento conlleva la necesidad de retener el significado pese al cambio de ubicación. Desde un punto de vista ideológico, la *traducción cultural* es aquella transferencia de significado que está plenamente consciente del cambio de ubicación y pone el acento *en* la diferencia, es decir, que lejos de desdeñar lo distinto o querer aplanarlo (familiarización), lo privilegia, tratando de revelar los significados intrínsecos de esos espacios intersticiales. Simon (2009: 208), por ejemplo, enfatiza cómo la *traducción cultural* ha servido para cuestionar los nacionalismos, las exclusiones sociales y la estrechez de miras del multiculturalismo.

Ahora bien, el adjetivo *transcultural* pone de relieve la transición de tal desplazamiento y denota, siguiendo a Pérez Firmat (1989: 23), el estado (análogo a la química) de “fermentación” y “agitación” procesual que precede a la síntesis resultante del traslado completo (Dingwaney y Maier, 1995: 315-316). El prefijo *trans* apunta hacia la transversalidad que atraviesa, permea y sesga dichos desplazamientos. También connota un más allá: más allá de las lenguas y literaturas nacionales, más allá hacia la interconexión global (Mignolo, 2000); en este sentido, propicia el desarrollo de habilidades traductorales múltiples. Subyace al adjetivo *transcultural* la noción de cultura como conjunto de saberes (individuales y colectivos) y concepciones simbólicas compartidos por

---

1 Véase además ◀ Competencia intercultural ◀ Transculturación

los miembros de una comunidad, en un tiempo y espacio dados. La entendemos también como un vehículo mediante el cual se transacciona la relación entre grupos sociales (Jameson, 1993: 18). La *traducción transcultural* procura la cabal comprensión de las culturas involucradas en intercambios (no solo lingüísticos sino también los incluidos en los actos comunicativos: gestuales, rituales, performativos). Tal comprensión pone el acento en las asimetrías y desigualdades de las culturas en contacto mediante una visión crítica y estrategias agenciales por parte del traductor, que propicien un mejor balance en dicha relación, reconociendo las tensiones existentes antes, durante y después del proceso de transferencia, tratando de hacerle frente a los conflictos que surgen mediante la dialogicidad. Se trata, entonces, de permear las culturas involucradas en los intercambios, entretejiéndolas y sesgando –incluso intencionalmente– algunos de sus valores, puesto que se reconoce el papel de las ideologías en todo acto comunicativo, especialmente en la traducción.

Como ha señalado Venuti (1998: 62), la traducción no es comunicación entre iguales sino comunicación en la que interfieren relaciones de poder entre la lengua, la ideología y los intereses del grupo políticamente dominante que busca la homogeneidad y los grupos minorizados que representen algún desafío para ella. Así, pues, para Dingwaney y Maier (1995: 304) este tipo de traducción –que nosotros denominamos *transcultural* y ellas nombran *cross-cultural*– intenta conservar lo diferente sin ahogarlo en una apropiación engullidora. La noción nos parece sumamente valiosa en tanto la consideramos producto de la intersección entre los estudios de traducción –sobre todo, de la llamada *traducción cultural*–, el poscolonialismo, la decolonialidad e incluso los estudios de género.

La interfección (Bhabha, 1994: 217, ver infra) es componente esencial de la *traducción transcultural* dado que sobresale ese sitio intersticial o tercer espacio como espacio de trabajo en ella. Destacan, por lo tanto, las zonas de “inestabilidad oculta”, “sub-luxación” o “equilibrio

inobservable” (Calefato, 2008: 142) como sitios privilegiados para el estudio de conflictos, negociaciones, agencialidad y recreación identitaria en los procesos traductores.

## HISTORIA

La noción de traducción transcultural no es nueva pero su empleo terminológico solo puede obedecer a una episteme reciente (postestructuralista y posmodernista y, más específicamente, poscolonialista) y emparentada con la teorización antropológica, literaria y traductológica producida en América Latina (Ortiz 1940, Arguedas 1940-1960's, Fernández Retamar 1979, Rama 1982, y Pérez Firmat, 1989). Especialmente este último autor utilizó ya el término traducción transcultural para referirse a la transculturación como una traducción intralingual creativa que supone una desviación del original (cfr. Spitta, 1995: 13-14). Autores como Pratt (1992), Carbonell (1997, 1999), Venuti (2000) y Sales (2008) han esbozado la historiografía de la traducción entendida como práctica ideológica que permite desembocar en lo que aquí denominamos traducción transcultural. Fuertemente ligada al “giro cultural” de las ciencias sociales en la década de los setenta, tanto Sales (2008) como Carbonell (1999) destacan cómo la traducción ha sido vista desde distintas disciplinas como la antropología, la historia, la crítica literaria, los estudios culturales y la literatura comparada, sobre todo en países anglosajones, como potencial para la mejor comprensión de los fenómenos derivados del colonialismo. En particular, este último autor hace una revisión global de cómo la traducción ha sido tradicionalmente estudiada desde el punto de vista de la fidelidad, pasando por el concepto de equivalencia hasta llegar a su alcance como práctica social (Carbonell, 1999: 197 y ss).

Es gracias a este foco en la cultura como proceso y punto de producción de sentido e identidad que, incluso para un autor enmarcado en la semiótica como Eco (2008: 124), el problema de la traducción –no solo intercultural sino también intralingüística– debe por fuerza atender el

entorno, los contextos y las condiciones de producción culturales más allá de las diferencias meramente lingüísticas. Tal momento epistémico ha permitido denominar como “cultural” a aquella traducción “en la que se confrontan violentamente en el lenguaje dominadores y subalternos, y en la que entran en juego complejas relaciones de poder lingüístico, cultural, material, dentro de la misma compleja situación de la ‘subalternidad’” (Calefato, 2008: 135). El término “subalternidad” resulta herencia clave de Gramsci y los estudios poscoloniales (Spivak, 1993; Bhabha, 1994) para visibilizar las dinámicas colonialistas no pocas veces devastadoras. Esta “vertiente intercultural”, como la denomina Sales (2008: 22), ha sido especialmente atendida por la literatura comparada en las décadas que van de los noventa hasta la actualidad, pues conviene recordar que los estudios sobre traducción son de especial interés para esta disciplina.

De acuerdo con Venuti (2000: 325 y 328), a partir de los noventa la vena cultural permea los nuevos paradigmas conceptuales de la traducción como resultado de teorías y metodologías de la década anterior, tales como los polisistemas, el *skopos*, el feminismo y el análisis crítico del discurso. Subraya la particular intervención de la teoría cultural y literaria, en específico el poscolonialismo, los estudios de género y los estudios globales. El surgimiento de una celebrada interdisciplinariedad con los estudios culturales dota de un renovado funcionalismo a la teoría de la traducción que la vuelca hacia sus efectos sociales y sus implicaciones éticas y políticas. El principal rasgo de esta nueva tendencia en la investigación traductoral es la puesta en sospecha de rasgos regulares y universales que son sustituidos por un énfasis en las diferencias sociohistóricas: las exclusiones y las jerarquías. Es entonces que se reconoce el poder de la traducción como proceso para crear identidades, no pocas veces “determinadas por la etnicidad [...] y el género, la clase y la nación”. Se trasciende, así, el proceso comunicativo para conformar una “inscripción política” (*ibid*, 329).

Aquí intentamos hacer coincidir este arribo epistémico, sobre todo procedente de las escuelas anglosajonas, con la noción de “transcultu-

ración” latinoamericana, pues convenimos con Sales (2008) en que no es solo un “marco descriptivo’ sino que puede llegar a ser ‘un sólido cimiento teórico-crítico” (2001: 21). El término deriva de los siguientes estadios históricos sobresalientes (Sales, 2008: 23-30; Spitta, 1995).

1936: *Aculturación*, definida por Redfield, Linton y Herskovits como fenómenos resultantes del contacto directo y continuo entre culturas diferentes con los subsiguientes cambios de la cultura original de uno o ambos grupos. Hay imposición de los esquemas valorativos propios del grupo dominante. También se le conoce como *asimilación*.

1940: Ortiz desafía el concepto *aculturación* puesto que conlleva *desculturación* para uno de los grupos y significa la consiguiente creación de nuevos fenómenos culturales o *neoculturación*. Propone *transculturación* para describir el proceso mediante el cual el contacto entre culturas produce modificaciones en una o ambas sociedades.

1950’s: Arguedas describe, tanto en su obra literaria como ensayística, las dinámicas de la Colonia desde la posición y la perspectiva del colonizado, abonando a una puesta en práctica del concepto *transculturación*.

1978: Cornejo Polar destaca el contraste entre *transculturación* y *heterogeneidad* dado que mientras que la primera enfatiza la acción recíproca de una cultura sobre otra, la segunda insiste en el hecho de que los textos nacidos en una situación de conflicto cultural no son productos de fusión sino espacios donde se siguen enfrentando las culturas que entran en contacto.

1982: Rama realiza una aplicación del concepto *transculturación* que pone de relieve los contactos interlingüísticos (lenguas indígenas vs. lenguas de colonización), como intersistémicos (culturas orales vs. culturas escritas). Por lo tanto, para este autor el concepto “revela resistencia”. No es una mera suma de elementos ni una imposición que borra totalmente los rasgos propios y definitorios de la cultura dominada, sino que hay en ella una originalidad, una cierta independencia, un fenómeno nuevo, creador. Se crea una “tensión dialógica como contra-

puntística” que, a veces, disuelve lecturas opuestas en el debate contemporáneo entre la tradición y la modernidad.

1989: García Canclini explica fenómenos de *mestizaje e hibridación* relacionados con la *transculturación*.

1995-1998: Fernández Ferrer destaca que la *transculturación* tal y como la entienden Ortiz y Rama contribuye a superar la dialéctica polarizada entre universalismo y localismo y propone que el creador transcultural es, a un tiempo, productor y receptor, mediador entre un espacio cultural regional y otro global.

2000: Mignolo define la *transculturación* como transmutación ligada a una “semiosis cultural” y la piensa como distinta al *mestizaje* pues mientras este último apunta a connotaciones raciales e implica hibridación de las zonas de contacto, la primera constata las complejidades culturales basadas en interacciones sociales y semióticas e implica la mutua transformación a través de la interacción continua y la negociación entre diversos contextos culturales. Este autor también contrapone el concepto *mundialización* al de *globalización* para resaltar que es en las historias locales donde se actúan los diseños globales y se adaptan, adoptan, transforman y rearticulan (Mignolo, 2000: 310).

El entrecruzamiento de tales momentos históricos en el pensamiento latinoamericano con el estado latente de los estudios de traducción posibilita la noción de *traducción transcultural* como detonante de la comprensión de los procesos de negociación y *reactivación* de los significados culturales implícitos en la traducción. Innegablemente, las diferencias culturales e ideológicas influyen en estos procesos permitiendo una peculiar re-creación que trasciende la mezcla híbrida para dar lugar a nuevos sitios y empalmes culturales.

## ENFOQUES O EJES

Si bien el concepto *traducción transcultural* no es explícitamente utilizado en los enfoques que se abordarán brevemente a continuación, el

sello que los une es que fungen como plataforma para su lanzamiento al describir diversas condiciones sociolingüísticas que lo posibilitan. El eje principal que la dota de sentido es el giro cultural que ha influido a los estudios en traducción y que, a su vez, ha hecho permear una óptica traductológica en la comprensión de los fenómenos sociales tal y como se comprenden en los estudios culturales. De ese modo, la traducibilidad es un problema de comunicabilidad e inteligibilidad no solo entre lenguas sino también entre sociedades. Esta perspectiva permite entender la traducción como una cuestión de relaciones de poder asimétricas (Carbonell 1999; Draga 2012) y, por ende, pugnar por estrategias para contribuir a equilibrarlas. Tal enfoque sería imposible sin la premisa subyacente de que es preciso contrarrestar el dilema de la traducibilidad que ha permanecido por siglos en la historia de la traductología, puesto que es un hecho que hay *zonas de contacto* (Pratt, 1992) más allá del mismo.

Cierto enfoque etnográfico es aliado de esta perspectiva al reconocer que no solo los aspectos lingüísticos sino también las categorías de pensamiento y cosmovisiones completas son, por fuerza, ajustados mediante negociaciones que hagan posible la transferencia entre distintos sistemas de conocimiento. La etnografía más comprometida con la coparticipación en la construcción de saberes busca reconocer el *sesgo etnocéntrico* o *acento semántico* del etnógrafo ya sea que venga desde fuera a realizar investigación (Werner y Schoepfle, 1993: 166) o la realice desde su propio entorno. Así, estos autores apuestan por lo que denominan un “entrenamiento transcultural” que permita mejorar la objetividad del observador más allá de la sola traducción lingüística. Este tipo de enfoque es acorde con el discurso crítico (cfr. Carbonell, 1999: 252 y ss) al ocuparse de significados “implícitos” que el investigador cultural se esfuerza en explicitar independientemente de si los usuarios de la lengua están o no conscientes de ellos.

Resulta especial el enfoque político de los denominados *Translation Studies*, influidos por Foucault y el grupo de Tel-Aviv, que ponía el énfasis de la manipulación en la traducción. Este enfoque surge a partir

de la década de los ochenta en Estados Unidos y en algunos países europeos, compuesto por traductólogos como Holmes, Hermans, Lambert, Lefevere, Bassnett, van den Broeck y Tymoczko (cfr. Carbonell, 1999: 193-197). Fue Lefevere quien en 1978 propuso el nombre *Translation Studies* (Niranjana, 1992). El aspecto más relevante de esta corriente es el hecho de que la traducción está “unida a todo tipo de aspectos culturales” (Carbonell, 1999: 196) y no solo a la lengua. Por lo tanto, las cuestiones ideológicas y las instituciones son sumamente importantes para entender mecenazgos, financiamientos y procesos de diseminación de productos culturales.

Desde luego, el enfoque que más facilita la *traducción transcultural* como proceso es, a nuestro juicio, la *traducción poscolonial*, que absorbe el concepto de *traducción cultural* entre “lenguas, dialectos, registros”, en suma: “experiencias de lengua” (Carbonell, 1999: 235), como la transacción entre modos de concebir la vida y distintos tipos de literacidad. De acuerdo con Carbonell (1999: 236), la *traducción poscolonial* se articula en torno a tres áreas: *i*) como medio de colonización; *ii*) diferencias de poder entre contextos de la producción-recepción de obras-traducciones; y *iii*) prácticas que desestabilicen el control colonizador. La traducción en su amplio sentido de puesta en marcha de la inteligibilidad, pero también en su sentido restringido de traducción lingüística –intra o interlingual–, puede ser practicada con un sentido de agencialidad y búsqueda de logros políticos (cfr. Villegas, 2015). Heredera de la deconstrucción, esta perspectiva de la traducción la concibe como paradigma donde se discute el contacto conflictivo entre culturas hegemónicas y subalternas y desde el cual pueden proponerse lugares de resistencia que conserven heterogeneidad, multiplicidad y el carácter dinámico de identidades.

Para explicar un caso muy específico de transculturalidad: el religioso, en particular nos interesa un enfoque antropológico-litúrgico de la traducción tal y como el propuesto por Asad (1995), que nos recuerda el uso eclesiástico de la traducción como la traslación de objetos sagra-

dos que implica una serie de fases que nosotros utilizamos para describir la *traducción transcultural*, a saber:

1. Búsqueda de la reliquia; es decir, la selección del texto (entendemos por texto cualquier producto humano que busca comunicar).
2. Milagros de su descubrimiento; tal texto es valioso, por eso vale la pena traducirlo. Equivale a lo que Steiner (1975) denomina fe en que ahí hay algo que comunicar. Se relaciona también con el carácter epifánico (de revelación) que hace que el texto deba traducirse.
3. Fracaso inicial en el movimiento; se han experimentado fallas en su transmisión o se busca superar versiones históricas por desencajar en los contextos nuevos.
4. Oraciones e invocaciones; para nosotros equivalen a la búsqueda de estrategias para lograr la adecuada transferencia.
5. Eventual éxito y recepción gozosa y reverente; que podemos calificar como una traducción adecuada porque funciona en el contexto de recepción (si bien no es del todo comprensible o aceptada) y describe y reflexiona sobre el proceso. Siguiendo a Niranjana (1992: 76), para nosotros el “éxito” residiría en hacer evidentes los procesos de contradicción, resistencia y reinscripción que puedan ser desplegados contra el neocolonialismo.
6. Ubicación del nuevo altar; se crea un nuevo sitio de inscripción-recepción, con características nuevas, propias, inigualables que, sin embargo, guardan eco de una presencia y un significado otro. La nueva ubicación es enriquecida con un significado otro.

Estas fases comprenden, además, la “narrativa que da cuenta de dicha secuencia” según la práctica medieval de las *translationes* (Asad, 1995:

325) que, en la práctica de la *traducción transcultural*, tal y como la proponemos, da cuenta de la fuerte inclinación a reflexionar sobre el proceso bajo alguna forma de registro que puede, incluso, desembocar en teorización. Asad recalca que ni la traducción ni su narrativa son “naturales” sino que, antes bien, son prácticas de representación (re)contextualizadas.

## ACEPCIONES/TIPOLOGÍAS

Elaborando a partir de Sales (2008: 33) la *traducción transcultural* es productiva por “su amplitud y dinamismo descriptivo”, sobre todo en el estudio de “literaturas emergentes en sociedades multilingües y multiculturales”. Se trata, sobre todo, de manifestaciones culturales altamente creativas que no obedecen a una mera hibridación ni sincretismo sino que implican un verdadero entretejido con nuevos significados. Nos valemos de la explicación brindada por Haroldo de Campos para definir la *transculturación*, para afirmar que el resultado de la *traducción transcultural* es “un producto nuevo, dotado de características propias, que pasa a tener una nueva universalidad, una nueva capacidad de ser exportado al mundo” (cit. en Coutinho, 2014: 250), es decir, un valor propio no supeditado ni a la cultura fuente ni a la cultura meta. En este sentido, con Spitta podemos afirmar que son “configuraciones nuevas, vitales y viables a partir del encuentro de culturas y la violencia de apropiaciones coloniales y neocoloniales” (1995: 2).

Creemos que está fuertemente ligada a condiciones y estrategias derivadas de la *traducción cultural* pero se diferencia de ella por el hecho de que no se contenta con la búsqueda de equivalentes culturales ni en el plano lingüístico ni en el funcional, sino que conlleva la conciencia de estar creando un nuevo sitio (tercer espacio, intersticio, etc.) mediante negociaciones no desprovistas de conflictos, en procesos que pretenden la inteligibilidad y la búsqueda de mejora en asimetría de poderes.

Entre sus principales condiciones destacan:

1. *Contextualidad*: en la lucha contra toda forma de supremacía cultural se hacen imprescindibles una especificidad contextual y una diferenciación históricas (Bhabha, 1994: 228).
2. *Agencia del traductor*: el traductor es un agente necesario para que el texto halle su nuevo lugar en el contexto de destino con sus concepciones y representaciones, pero también revestidas de la nueva ubicación. El traductor –con su adscripción ideológica, su ética, su intencionalidad– interviene en el desplazamiento sesgando hacia algún punto y en algún grado el texto de salida hasta su llegada. Además, efectúa alguna reflexión sobre este proceso. El lenguaje del traductor es lenguaje *in actu* (enunciación, posicionamiento) más que *in situ* (enunciado, proposición) (Bhabha, 1994: 228). Spivak ha puesto el énfasis en el uso de la lengua traductoral como una clave para la agencialidad del traductor, quien tiene una función histórica capaz de transformar textos y contextos (1993).
3. *Reconocimiento y esclarecimiento de la diferencia*: el Otro está presente en un conjunto cultural; su comprensión es hermenéutica y exégesis (interpretación y explicación). Encararlo implica responsabilidad: su presencia exige algún tipo de respuesta (Levinas, 2000). La diferencia cultural es entendida como el “proceso de significación a través del cual los enunciados *de* la cultura y *sobre* la cultura diferencian, discriminan y autorizan la producción de campos de fuerza, referencia, aplicabilidad y capacidad”, esto es, obedece a cómo se enuncia la cultura y no a la diversidad cultural (Bhabha, 1994: 34). Estamos en el terreno de la representación.
4. *Interfección*: sitio intermedio y provisional; es en los intersticios donde se inscriben los procesos de diferenciación cultural y se dan sorpresivas yuxtaposiciones, así como discordancias y tensiones (Jameson, 1993; Bhabha, 1994). La *traducción transcultural* trabaja *en* y *con* este espacio. De este peculiar

espacio se deriva un pensamiento fronterizo que resitúa los *loci* culturales y de producción de conocimiento en una retórica radical que evidencia marginaciones y etnocentrismo (Anzaldúa, 2000; Michaelsen y Johnson, 1997; Mignolo, 2000). Además, es necesario tener siempre presente que, de acuerdo con Derrida, bajo todo texto traducido subyace más de una lengua (cit. en Niranjana, 1992: 180).

5. *Dialogicidad o negociación*: apertura y re-hechura de límites en el espacio intersticial, donde se da un “toma y daca” (Ortiz, 1940) y se evidencian clase, género, etnia, ética, etc. Lo que se negocia es “la disyunción en la cual las sucesivas temporalidades culturales se preservan y se cancelan al mismo tiempo”, lo nuevo o extraño que solo puede darse en el intersticio es tomado y performativizado de una manera consciente (Bhabha, 1994: 227-227). Se trata, en todo caso, de pensar *con* en vez de pensar *en* y *por*.
6. *Fisuras, cracks o grietas* (Anzaldúa, 2000; Walsh, 2015): vacíos que permiten la disrupción en categorías teóricas preexistentes y, por lo tanto, abren posibilidades para la transformación de lo que percibimos. Demuestran la porosidad de los sistemas de pensamiento que damos por sentado. Mediante su práctica agencial y consciente el traductor puede generar fisuras en el orden hegemónico para tratar de equilibrar desigualdades sociales (Villegas, 2015).
7. *Transtextualidad*: no se entienden por textos solo los pertenecientes a una cultura alfabetizada sino toda aquella manifestación o producto cultural que comunica un mensaje. De acuerdo con Chow (2008: 147) *la traducción transcultural* desafía la manera erudita de privilegiar el texto verbal.
8. *Canon*: puede ser desafiado e incluso extendido a partir de la traducción transcultural si esta es vista como pivote para la transmisión de valores culturales. De acuerdo con Spivak

(1993), es menester poner en diálogo textos hegemónicos y subalternos, así como traducir textos marginales o periféricos desde la metrópolis. El canon literario-cultural como factor de consolidación de estructuras de poder puede ser utilizado estratégicamente por este tipo de traducción para crear nuevas estructuras o desestabilizar las existentes y contrarrestar el poder neocolonial. A este respecto, Chow insiste también en “desmontar profundamente *tanto* la noción de origen *como* la noción de alteridad tal y como la conocemos hoy en día” (2008: 149).

9. Es importante tener en cuenta que al diseminarse, las rutas y los tonos de la interpretación son prolíficos y sus nuevos rumbos escapan tanto al productor del texto origen como a su traductor. En este sentido, es deseable que también por parte del receptor se apliquen estrategias particulares de la *traducción transcultural* tales como la comprensión parcial, el conocimiento limitado y las suposiciones (Van Dijk y Kintsch, 1983: 83).

Enseguida describimos –*grosso modo*– algunas de las estrategias de la traducción transcultural. Las entendemos, siguiendo a Spivak (1993), como modo de resistencia que siempre procuran atender la pertinencia del proyecto a traducir, es decir, su intencionalidad en términos de producción, diseminación y recepción.

1. Se parte de una *traducción lingüística* o *textual* puesto que el lenguaje denota y connota las simbolizaciones, representaciones y valores culturales del intercambio. Siguiendo a Spivak (1993), es importante trasladar tanto el nivel lógico como el retórico que subyacen al discurso.
2. Aunque el punto de partida es siempre la traducción lingüística, en realidad la *traducción transcultural* apunta hacia el uso de *lógicas traductivas* como “búsqueda de inteligibilidad

para promover acciones colectivas” (1993: 30) especialmente para luchar contra el neocolonialismo, si es posible, desde una interacción positiva (Giménez, 2016: 151-152).

3. Entre tales *lógicas traductivas*, es importante tener en cuenta las diversas formas que pueden tomar los solapamientos y negociaciones entre grupos opuestos al hacer uso de *recursos* tales como: “asimilación, adaptación, rechazo, parodia, resistencia, pérdida y transformación” (cfr. Spitta, 1995: 24). Podemos añadir: pastiche, *collage*, amalgama, traducción literal enmarcada en un formato nuevo o viceversa: traducción libre enmarcada en un formato tradicional, síntesis, ampliación o reducción, paráfrasis, etc. Epistémicamente lo que subyace a esta gama de posibilidades es el necesario sesgo resultante de la puesta en alineación de culturas origen y meta.
4. En lo tocante a la *familiarización* y el *extrañamiento*, se busca traer a casa tanto como le sea posible al traductor desde una intencionalidad determinada previamente sin dejar de introducir, también intencionalmente, cierto grado de extrañamiento que constate y recuerde el proceso de intercambio. Evidentemente, se requiere cierto grado de visibilidad del traductor-agente. En este rubro hay varias estrategias secundarias, no menos importantes, como por ejemplo:
  - a. Transposición cultural: puede ir desde la adaptación extrema de la realidad ajena a la cultura de destino hasta el extrañamiento deliberado en las obras exotizantes o arcaizantes (Carbonell, 1999: 148).
  - b. Préstamo cultural: para resolver la dificultad que se presenta en ausencia de expresiones o conceptos en la lengua meta que correspondan a los de lengua fuente. Se deja en el texto meta la frase extanjera sin verterla pero asegurando su comprensión mediante una paráfrasis (Carbonell, 1999: 148).

- c. Trasplante cultural: el contexto del texto fuente se adapta al texto meta, atendiendo a problemas puntuales vinculados al contexto. Convertimos una referencia a una realidad de la cultura original en otra de la cultura de destino que produzca un efecto similar que no se conseguiría al importar una realidad que resulta poco usual a la mayoría de los lectores del texto meta (Carbonell, 1999: 149).
  - d. Es importante conservar los nombres propios en el original al traducir textos periféricos o marginales a fin de combatir estrategias colonialistas de borradura y silenciamiento (cfr. Niranjana, 1992: 183).
  - e. De acuerdo con Eco (2008: 125), es válido “violiar algunas microrreferencias marginales, pero no las macrorreferencias esenciales” si bien el problema radica en la discriminación realizada por el traductor.
5. Visibilizar las discontinuidades y fragmentaciones es una estrategia interesante seguida por este tipo de traducción:
- a. Niranjana (1992: 185 y ss) recomienda trabajar cuidadosamente las metáforas y, en general, el sentido figurado, pues en las traducciones colonizadoras tienden a ser neutralizadas. Para ello aconseja desplazamientos del nivel sintagmático al paradigmático con el objetivo de resistirse a textualizaciones homogeneizantes y continuas.

En concordancia con Sales, al referirnos a *traducción transcultural* ponemos de relieve el “proceso de tránsito constante de una cultura a otra” (2008: 28) que da como resultado manifestaciones creativas. A diferencia de la *traducción cultural*, el énfasis se pone más en el proceso que en lo adecuado que pueda ser el resultado y más allá de tratar de asegurar la comprensión del texto fuente y la otredad del texto meta se busca evidenciar los procesos creativos –derivados de muy diversas

estrategias y formatos– de la transición con todas sus implicaciones liminares que desembocan en transformación.

## USOS Y APLICACIONES

Referiremos tres ejemplos de traducción transcultural de diferente naturaleza e intencionalidad. El primero de ellos reporta una transferencia litúrgico-teológica de orden estrictamente lingüístico que, sin embargo, connota una serie de negociaciones que pueden ser mejor observadas desde esta noción. El segundo de ellos da cuenta de procesos transculturales puestos en escena en el terreno educativo, en particular, en la educación intercultural; está basado, además, en una traducción lingüística efectuada por nosotros. El último ejemplo está ligado a la práctica educativa, específicamente en el terreno de la investigación educativa.

1. Como parte de las actividades derivadas del XVI Taller de Cultura Náhuatl organizado por Pastoral Bíblica, Pastoral Litúrgica, Doctrina de la Fe, Pastoral de Pueblos Originarios y Pastoral de la Cultura, de la Conferencia del Episcopado Mexicano (Diócesis de Cuernavaca, junio 19-22, 2017) contribuimos a aportar algunas consideraciones traductológicas para la elección de *Teotlaxkaltzin* y *Mekaxokooktli* como equivalentes culturales del “pan y del vino” incluidos en la liturgia de la Santa Comunión, funcionales para los pueblos nahuas de México. Tales consideraciones fueron de carácter teórico apologetico y concebimos su preparación como parte fundamental de las negociaciones con el Vaticano a fin de que el maíz, de gran simbolismo y arraigo cultural en dichos pueblos, pueda ser aceptado como equivalente transculturalizado del trigo de la tradición judeo-cristiana. Se tomó como solución al problema de traslación cultural entre el español (traducido del latín) y el náhuatl agregarle al vocablo *tlaxkaltzin* el prefijo

*Teo*, referente a la divinidad, a fin de dar cuenta de que no se trata de cualquier tipo de maíz sino de uno separado para este ritual sagrado. *Mekaxokooktli*, por su parte, tiene fuerte raíz cultural al ser un vocablo altamente descriptivo de la vida desde su raíz, sus ramificaciones y sus pámpanos hasta llegar a su fruto y la bebida preparada a partir del mismo. La mediación realizada es consciente y sensible del proceso de comunicación intercultural que tiene lugar en el trasvase de textos litúrgicos del español al náhuatl. Destaca la importancia de lograr términos propios de la cultura nahua que contribuyan a “constituir a esas personas en una colectividad particular y distinta” (Rocher: 1976, 111-112) a la vez que a revitalizar la lengua a través de su aplicación en un lenguaje especializado. Se argumentaron estrategias de equivalencia dinámica funcional, acordes con un método familiarizante a fin de poner énfasis en la naturalidad de la expresión, y se hizo el esfuerzo por relacionar al receptor del texto meta con formas de comportamiento relevantes en el contexto de su propia cultura. Cabe destacar que estos fueron los argumentos esgrimidos propuestos para una negociación altamente jerarquizada de orden vertical donde definitivamente hay que potenciar el posicionamiento subalterno y periférico. Por ello, se considera que se trata de la puesta en marcha de lógicas traductivas que trascienden el ámbito meramente lingüístico para abarcar también una serie de factores ideológico-sociales de grandes asimetrías. Conviene subrayar el carácter de consenso y representatividad en la conformación del Taller, constituido por expertos en teología y liturgia, así como por integrantes de la feligresía ordinaria, la mayoría de ellos nahuablantes nativos, en tanto que otros la han ido aprendiendo como lengua adicional, provenientes de puntos clave de México que son enclaves de la cultura náhuatl contemporánea.

nea. Nuestra participación consistió básicamente en la observación y teorización de los procesos observados, con fines prácticos comunicativos en las negociaciones en curso a fin de lograr pequeños avances en el ambicioso objetivo de contar con una liturgia propia institucionalizada en la más extendida lengua originaria en México.

2. El proyecto *Autobiografía* de encuentros culturales a través de los medios audiovisuales del Consejo de Europa (Jackson, 2015: 70) ha probado ser un medio efectivo para “combatir el prejuicio y los estereotipos frente a la diferencia, ya que son barreras para el diálogo intercultural, así como educar en el respeto por la igual dignidad de todos los individuos” (63) al hacerle frente a formas de representación de las religiones en los medios de comunicación. Consiste en analizar una imagen visual a practicantes de una religión diferente de un país europeo distinto al del veedor. Este interpreta la imagen y aunque la persona representada en la imagen no tiene participación en el encuentro, sí se puede analizar la manera en que se decidió representar la imagen. El propósito es doble: autoexaminar diacrónicamente la reacción ante la imagen y facilitar el aprendizaje de modo deliberado, revelando procesos de producción “ocultos” en los medios. La consideramos traducción transcultural porque permite revisar sesgos y grados de literacidad mediática, así como “combatir imágenes distorsionadas [y] lidiar con representaciones imprecisas o controvertidas de las religiones en [los medios]” (Jackson, 2015: 63-64). La estrategia de traducción se vale de varios tipos de soportes y discurso: visual y escrito (basado en cuestionarios y narrativa autobiográfica), mediados por discusiones orales tipo debate, es decir, dialogicidad. Nosotros participamos desde México en la producción traductoral en equipo de la versión en lengua hispana del libro que contiene esta y muchas otras experien-

cias investigativas en torno a la educación intercultural religiosa.

3. En la Universidad Veracruzana, como parte del Seminario de Educación Intercultural de Maestría y Doctorado en Investigación Educativa, diseñamos y antologamos los textos para el curso que denominamos Traducción Transcultural, mismo que impartimos en el segundo semestre del 2013. Pusimos especial énfasis en las contribuciones de esta como herramienta investigativa en educación. Hemos reportado resultados parciales de esta experiencia áulica en Estados Unidos (estancia de investigación en la Universidad de Texas-Austin, abril 2016), así como en Europa (Villegas, 2016). En el primer caso, los resultados obtenidos son valoración del translenguaje como detonador cognoscitivo. En el segundo, obtuvimos como resultado uso del idiolecto personal, reconocimiento de etapas de producción y diseminación de textos etnográficos, y vigilancia epistémica de uso hegemónico del inglés en la academia, de los sistemas de notación y de la voz autoral en escritos académicos (*ibid*, 279). Consideramos que la inserción de esta temática en el currículo de programas de posgrado es una necesaria contribución al campo pedagógico. La propagación de los resultados de aplicación didáctica de la traducción transcultural es sumamente necesaria.

## CRÍTICA

Es imprescindible evitar caer en la dinámica dualista al simplemente invertir las lógicas de dominación que han predominado en las políticas de expansión colonial y que son adaptadas al neocolonialismo actual. Calefato (2008: 136) se pregunta qué tanto debe entenderse como “cultura” y qué otro tanto como “traducción” y qué trampas se esconden tras estas ventanas. Eco, por su parte, problematiza los límites de la

interpretación y del “encuentro entre culturas” al preguntarse cómo se relacionan entre sí (2008: 123). Uno de los principales críticos del acento político-cultural en la traducción es Chow (2008) quien, con todo, reconoce sus bondades pero también es capaz de ver sus riesgos. De acuerdo con él, uno de los errores de la traducción cultural –que nosotros podemos ampliar a la transcultural– radica en considerar a los involucrados en ella en igualdad de circunstancias, especialmente en lo que concierne a su integridad moral y su unidad de tipo esencialista. Visiones como las de Niranjana (1992) y Carbonell (1997) sufren el riesgo de caer en esta simplificación. Chow agrega que más bien habría que pensar que las partes involucradas en la traducción “probablemente [estén] igualmente corrompidas, igualmente decadentes en la cultura mundial contemporánea” (149). Chow invita a “[superar] las permutaciones aparentemente infinitas, pero de hecho reductibles, de los dos términos [p. ej.] Oriente y Occidente” (*ibid.*).

El propio Carbonell (1999: 216-217) ya apuntaba también hacia la necesidad de formarse una clara idea de la dimensión semiótica de la traducción y de que las elecciones del traductor están sujetas a instituciones de control social: académicas, editoriales, de consumo cultural, etc. Además, advertía sobre las consecuencias de la desestabilización producida por “los entusiastas” de la traducción cultural, puesto que si bien puede llegar a afectar dinámicas de colonización, lo cierto es que también se desestabiliza el propio “seno de los elementos que organizan tal discurso” (*ibid.*). Más aún, agrega que al querer visibilizar y hacer escuchar voces oprimidas en una sinfonía pluricultural se corre el riesgo de uniformar y caer en nuevas esencializaciones y representaciones, es decir, en exotización cuando no en folklorización. Importantes actores sociales como Gloria Anzaldúa rayan en los extremos de estos peligros al autoesencializarse en nuevas exotizaciones en aras de una búsqueda de complejidad identitaria, si bien cabría preguntarse si esto es necesariamente negativo en la generación de nuevos sujetos históricos con sus propias teorizaciones. Si seguimos a

Calefato (2008: 142), quien citando a Young apunta que al cargarse demasiado hacia el lado cultural se cae en una estática al estilo de los nacionalismos culturales, pareciera que ejemplos como el de Anzaldúa son demasiado arriesgados.

Por nuestra parte, pensamos que es vital rebasar una *episteme* de moda para hacer confluír de manera consciente e intencional una tradición eurossacéntrica que ha derivado en el punto actual de los estudios de traducción con una tradición latinoamericanista que ha producido teoría decolonial. Nos parece artificial una división entre ellas y creemos relevante buscar puntos de interfección productiva. Como se ha dicho, esta conjunción dista mucho del sincretismo cultural, tal y como lo entienden Steiner (1975), Niranjana (1992) o Carbonell (1999), y más bien se ocupa de los procesos creativos de reubicación y reescritura conscientes.

## PROSPECTIVA

En la segunda década del siglo XXI podemos constatar que, como bien anticipaba Carbonell, el esclarecimiento de relaciones de poder, las relaciones asimétricas del poder entre discursos, el conflicto, la gestión del plurilingüismo e incluso la subversión, “serán las piedras de toque de la teoría y práctica de la traducción en un futuro no muy lejano” (1999: 216). A nuestro parecer, si se quiere luchar contra las desigualdades y violencias actuales, se hace imperiosa la necesidad de observar, registrar, reflexionar sobre y contagiar de lógicas traductivas las transacciones sociales que se están produciendo en la actualidad, en una mundialización por demás saturada de traducibilidad. Creemos firmemente que la noción de traducción transcultural será cada vez más útil para la comprensión de estos fenómenos gracias a la variedad y a la complejidad de sus componentes. Sin lugar a dudas, en el ámbito educativo es ineludible para explicar y transmitir procesos pedagógicos, en especial en lo que concierne a una nueva didáctica de la traducción que trascienda los dilemas ahora ya históricos en torno a la fidelidad o la equivalencia.

Autores como Siri Nergaard y Stephano Arduini ya trabajan con un término tal y como *Post-Translation Studies* (Gentzler, 2017), en los que seguramente derivará la traducción transcultural. En su editorial para el primer número de la revista académica *Translation* (2011), la definieron como una herramienta interpretativa y operacional, de carácter interdisciplinario y movable, ilimitado. Compartimos con Sales (2008) la calidad del verbo “transcultural” en tanto verbo transitivo e intransitivo, aplicado en función adjetiva para calificar el sustantivo “traducción”, para hacer ver su efecto sobre los productos culturales *en* y *con* los que opera que, a su vez, tiene impacto sobre sí misma. Pensamos que su utilidad es sumamente pertinente en la actualidad y poco a poco irá ganando espacio en los estudios de traducción así como en las ciencias sociales en general. En específico, creemos que ocupará un lugar privilegiado en la literatura comparada próxima, al constituir un paradigma de contacto complejo que permite la elaboración amplia e interdisciplinaria entre discursos, artes y manifestaciones culturales que pugnan por un reconocimiento de la desigualdad de condiciones de producción, transmisión y recepción que por fuerza afecta su significado.

## BIBLIOGRAFÍA

- ANZALDÚA, Gloria (entrevistada por Andrea Lunsford). “Toward a Mestiza rhetoric”, Ana Louise Keating (ed.), *Gloria Anzaldúa. Interviews / Entrevistas*. Routledge, Nueva York y Londres, 2000, 251-280.
- ASAD, Talal. “A comment on translation, critique, and subversion”, A. Dingwaney y C. Maier (eds.), *Between languages and cultures. Translation and cross-Cultural Texts*. University of Pittsburgh Press, Pittsburgh y Londres, 1995, 325-332.
- BHABHA, Homi K. “How newness enters the world: Postmodern space, postcolonial times, and the trials of cultural translation”, *The location of culture*. Routledge, Londres y Nueva York, 1994, 212-235.

- CALEFATO, Patrizia. “Espacio continuo de transformación’: la mirada semiótica sobre la traducción cultural”, *deSignis*. Trad. de Annalisa Mirizio, núm. 12, Traducción / Género / Poscolonialismo, La Crujía, Buenos Aires, 2008, 135-144.
- CARBONELL I CORTÉS, Ovidi. *Traducir al otro. Traducción, exotismo, poscolonialismo*. Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, Cuenca, 1997.
- . *Traducción y cultura. De la ideología al texto*. Ediciones Colegio de España, Salamanca y Alicante, 1999.
- CHOW, Rey. “Traducción como ‘resistencia cultural’”, *deSignis*. Trad. de Marcela De Marco, núm. 12, Traducción / Género / Poscolonialismo, La Crujía, Buenos Aires, 2008, 145-158.
- COUTINHO, Eduardo. “La literatura comparada en América Latina: sentido y función”, *Voz y Escritura. Revista de estudios literarios*. Núm. 14, enero-diciembre 2014, 237-258.
- DRAGA ALEXANDRU, Maria Sabina. “Transatlantic translation as identity mediating discourses”, *Perspectives: Studies in Translatology*. Vol. 20, núm. 3, 2012, 297-311.
- ECO, Umberto. “La semiótica del tercer milenio y los encuentros entre culturas”, *deSignis*. Trad. Lucrecia Escudero Chauvel núm. 12, Traducción/ Género/Poscolonialismo, La Crujía, Buenos Aires, 2008, pp. 121-126.
- GIMÉNEZ, Carlos. “La naturaleza de la mediación intercultural”, *Migraciones. Revista del Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones*. Núm. 2, 2016, 125-159.
- JACKSON, Robert (ed.). *Señales. Políticas públicas y prácticas para la enseñanza de las religiones y las cosmovisiones no-religiosas en la educación intercultural*. Trad. de Irlanda Villegas, Ivette Utrera y Amanda Falcone, Consejo de Europa, Estrasburgo, 2015.
- JAMESON, Fredric. “On ‘Cultural studies’”, *Social Text*. Núm. 34, 1993, 17-52.
- LEVINAS, Emmanuel. “La huella del Otro”, *La huella del Otro*. Trad. de Esther Cohen, Taurus, México, 2000, 45-74, [1967].

- MICHAELSEN, Scott y David E. Johnson (eds.). "Border secrets: An introduction", *Border theory. The limits of cultural Politics*. University of Minnesota Press, Minneapolis y Londres, 1997, 1-39.
- MIGNOLO, Walter D. *Local histories / Global designs: Coloniality, subaltern languages, and border thinking*. Princeton University Press, Nueva Jersey, 2000.
- NIRANJANA, Tejaswini. *Siting translation: History, post-structuralism, and the post-colonial context*. University of California Press, Berkeley y Los Ángeles, 1992.
- PÉREZ FIRMAT, Gustavo. *The Cuban condition: Translation and identity in modern Cuban literature*. Cambridge University Press, Cambridge, 1989.
- PRATT, Mary Louise. *Imperial eyes. Travel writing and transculturation*. Routledge, Londres y Nueva York, 1992.
- ROCHER, Guy. *Introducción a la sociología general*. Trad. de José Pombo, Herder, Barcelona, 1976, [1973].
- SALES SALVADOR, Dora. "Identidades femeninas en la literatura poscolonial: traducir a las mujeres *dalit*", *deSignis*. Núm. 12, Traducción / Género / Poscolonialismo, La Crujía, Buenos Aires, 2008, pp. 93-100.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. "Construyendo la contrahegemonía: traducción intercultural entre los movimientos sociales", Rafael Sandoval (ed.), *Pensar desde la resistencia anticapitalista y la autonomía*. CIESAS, México, 2015, pp. 27-44.
- SIMON, Sherry. "Response", *Translation Studies*. Vol. 2, núm. 2, Londres, 2009, pp. 208-213.
- SPIITA, Silvia. "Transculturation and the ambiguity of signs in Latin America", *Between two waters. Narratives of transculturation in Latin America*. Rice University Press, Houston, 1995, pp. 1-28.
- SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Outside in the teaching machine*. Routledge. Nueva York y Londres, 1993.
- STEINER, George. *After Babel. Aspects of language and translation*. Oxford University Press, Oxford, 1975.

- TYMOCZKO, Maria y Edwin Gentzler (eds). *Translation and power*. University of Massachussets Press, Amherst y Boston, 2002.
- VAN DIJK, Teun y Walter Kintsch. *Strategies of discourse comprehension*. Academic Press, Nueva York, 1983.
- VENUTI, Lawrence. *The scandals of translation. Towards an ethics of difference*. Routledge, Londres y Nueva York, 1998.
- VILLEGAS, Irlanda. “Traducción cultural y poscolonialismo”, *Clivajes. Revista de Ciencias Sociales*. Año II, núm. 4, julio-diciembre, 2015, 49-67.
- . “Procesos traductores en el aula intercultural: ejercicios discursivos y vigilancia de hábitos para la transformación epistémica”, I. Kasperska, I. Villegas y A. Donés (eds.), *Ideologías en traducción. Literatura, didáctica, cultura*. Peter Lang, Francfort, 2016, 263-284.
- WALSH, Catherine. “Notas pedagógicas desde las grietas decoloniales”, *Clivajes. Revista de Ciencias Sociales*. Año II, núm. 4, julio-diciembre, 2015, pp. 1-11.
- WERNER, Oswald y G. Mark Schoepfle. “Cuestiones epistemológicas”, H. M. Velasco (ed.), *Lecturas de antropología social y cultural: la cultura y las culturas*. UNED, Madrid, 1993, 113-181.

## LECTURAS RECOMENDADAS

- BUDEN, Boris y Stefan Nowotny. “Cultural translation. An introduction to the problem”, *Translation Studies*. Vol. 2, núm. 2, Londres, 2009, 196-208.
- CORNEJO POLAR, Antonio. “El indigenismo y las literaturas heterogéneas: Su doble estatuto socio-cultural”, *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*: Núm.7-8, Lima, 1997, 7-21.
- . “Mestizaje e hibridez: Los riesgos de las metáforas. Apuntes”, *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*. Núm. 47, Lima-Berkeley, 1998, 7-11.
- DIMITRIU, Rodica. *The cultural turn in translation studies*. Institutul European, Bucarest, 2006.

- FERNÁNDEZ FERRER, Antonio “La olla prodigiosa: Sobre el concepto de transculturación en Fernando Ortiz y Ángel Rama como aportación para el estudio de la dicotomía universalismo-localismo en la literatura hispanoamericana”, Carmen de Mora (ed.), *Diversidad sociocultural en la literatura hispanoamericana (siglo XX)*. Universidad de Sevilla, Sevilla, 1995, 115-127.
- FERNÁNDEZ RETAMAR, Roberto. *Calibán y otros ensayos*. Editorial Arte y Literatura, La Habana, 1979.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor. *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Grijalbo, México, 1990.
- GENTZLER, Edwin. *Translation and rewriting in the age of post-translation studies*. Routledge, Nueva York y Londres, 2017.
- HILLIS MILLER, Joseph. *Cruce de fronteras. Traduciendo teoría*. Trad. de Mabel Richard, Amós Belinchón, Cuadernos Teóricos, Valencia, 4, 1993.
- ORTIZ FERNÁNDEZ, Fernando. *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar*. Jesús Montero, La Habana, 1940.
- RAMA, Ángel. *La ciudad letrada*. Arca, Montevideo, 1998 [1982].
- SLIMBACH, Richard. “The Transcultural Journey”, *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*. 2005, 205-230.
- VENUTI, Lawrence. *The translation studies reader*. Routledge, Londres y Nueva York, 2000.

# TRANSCULTURACIÓN<sup>1</sup>

FABIOLA ITZEL CABRERA GARCÍA

EL VOCABLO TRANSCULTURACIÓN denota, desde una veta antropológica, un proceso de dinámicas culturales diversas que se producen a consecuencia del contacto entre grupos humanos, en los que impacta y provoca nuevas formas culturales. Los autores que recurren al término bajo esta perspectiva no buscan nombrar al encuentro cultural como un suceso nuevo, sino poner de manifiesto el carácter activo y de apropiación de todos los grupos en cuestión. En otra de sus acepciones y en una dimensión artística-literaria, en América Latina la transculturación se expresa como un proyecto de los colonizados en su esfuerzo traductor por comunicar su cultura y formas estéticas a la cultura dominante. El término ha adquirido notoriedad por su asociación a la traducción de textos procedentes de espacios en conflicto debido a la diversidad cultural, por lo que algunos autores han establecido puentes entre la transculturación y las perspectivas de los estudios poscoloniales, para estudiar dichos textos.

## HISTORIA

El concepto transculturación fue formulado por el antropólogo cubano Fernando Ortiz en *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar* (1940) para iluminar el contexto de su país en el cual distintas culturas se desarrollan y se transmutan: la de los inmigrantes blancos llegados de diferentes partes de Europa, la de los negros traídos de las costas de África y la de aquellos arribados del llamado Imperio Celeste. Todos los gru-

---

1 Véase además ◀ Competencia intercultural ◀ Traducción transcultural

pos, fraccionados y desarraigados de su cultura nativa y tejidos a una tierra junto a la de los autóctonos cubanos. Ortiz buscó sustituir el vocablo *acculturation*, formulado en la década de 1880 en la literatura antropológica norteamericana (Martí, 2011) para describir el desplazamiento de elementos de una cultura a otra, pero que sugiere una relación asimétrica de dominante-dominado. Por el contrario, deseaba un término que diera cuenta de la condición activa de los habitantes en Cuba en cuanto a los procesos de reajuste, desculturación o exculturación, aculturación o inculturación, y neoculturación. En dichos procesos se generan pérdidas y ganancias, los contenidos y las prácticas socioculturales se amplían, pero también se olvidan, esto impacta no solo a un grupo humano sino a todos los implicados; esto es la transculturación. Apoyado por la analogía biológica, concebía que así como la cópula genética de sujetos provoca la aparición de un nuevo ser con rasgos de ambos progenitores y a su vez diferente de cada uno, la unión cultural produce una nueva cultura (Ortiz, 1983: 86-90). Esto es también un inevitable “trance doloroso de transculturación” (Ortiz, 1983: 90), dado que de fondo coexistían los procesos de colonización y esclavitud.

Ahora bien, en la década de los 40 transcurría una “guerra transatlántica” liderada, por un lado, por la escuela norteamericana (antropología aplicada) y, por otro, por la escuela británica (funcionalistas). En la primera se desarrollaba y difundía el concepto de “aculturación” (Gilman: 2016: 154). En la segunda, en sus distintas apuestas teóricas se decantaba por el uso del término “contacto cultural”. Disputa académica que tocó a Ortiz y a su obra. De acuerdo con Santí (2002: 70) la decisión de Ortiz de invitar a Malinowski a escribir la introducción de *Contrapunteo* provocó que quedara asociado al funcionalismo. El antropólogo norteamericano Herskovits, principal promotor del concepto de aculturación, aun conociendo la obra de Ortiz y habiéndose comunicado con este y con Malinowski, decidió que no existe una diferencia entre transculturación o *acculturation*, por lo que instó al uso del

segundo. Si acaso el término tuvo difusión en la escuela norteamericana, fue comprendido como homólogo a aculturación (Chiappe, 2015: 49). En 1948 se publica *El hombre y sus obras. La ciencia de la antropología cultural* de Herskovits y se ha traducido al español desde 1952, pero se advierte que el término transculturación se emplea como la traducción de *acculturation*. Se equipara, de esta manera, a dos términos opuestos (Gilman, 2016: 157). Por su parte, Malinowski y Ortiz entienden que si la aculturación fuese el tránsito de una cultura a otra, en cuyo proceso resulta visible una imposición de una cultura dominante a otra subordinada, no explica cómo los europeos, a su vez, se vieron modificados por signos de las culturas americanas y que, llegados a América, vivieran también el desarraigo.

La temprana oposición entre transculturación y aculturación abre las cavilaciones hacia otros rumbos. La escuela norteamericana tenía una mínima recepción de otras antropologías nacionales y cabe pensar que aún más limitada a las propuestas formuladas en los países colonizados. Así, en su gran capacidad divulgativa, cercenó la aceptación internacional de lo formulado por Ortiz. *Contrapunteo...* se tradujo al inglés hasta 1947, tras la polémica, y no tuvo en la antropología el reconocimiento desbordante que encontraría en los estudios literarios (Gilman, 2016: 154), sobre todo de la mano del crítico uruguayo Ángel Rama con su propuesta de las narrativas literarias transculturales. Por otra parte, aun cuando Malinowski instó al uso del vocablo, Guanche (1995: 6) afirma que los antropólogos ingleses prefirieron el uso del término “contacto cultural”, ignorando el término ortiziano.

Sin embargo, Stallaert (2017: 135) considera que el concepto latinoamericano una vez transnacionalizado y difundido por la academia estadounidense con la publicación de *Imperial Eyes. Travel Writing and Transculturation* (1992) de Mary Louise Pratt, alcanza el “boom” internacional. Desde Pratt resulta introducido a los estudios poscoloniales y Sales (2004: 59) lo considera esencial en ese ámbito, dado que se posiciona como herramienta que aporta reflexiones sobre la traducción cul-

tural. No obstante, plantea que en variados estudios el concepto aparece sin que se conozca su origen y desarrollo. De acuerdo con la misma Sales (2004: 60), Pratt lee a Rama y a Ortiz directamente en español, pero Ashcroft, Griffiths y Tiffin, editores que han sido imprescindibles para la comprensión de los estudios poscoloniales con libros como *The Empire Writes Back* (1989) y *Key Concepts in Post-colonial Studies* (1998) definen *transculturation* a partir de la perspectiva de Pratt. Y es esta la que se extiende a los estudios poscoloniales: reciprocidad y representatividad del contacto intercultural, pero no énfasis en el hecho de que este produce un espacio nuevo.

Actualmente, el concepto se ha recuperado en los estudios de la cultura, lingüísticos y de la traducción, lo que obliga a un ejercicio transdisciplinario. Sobre todo, en el último su asociación es recurrente. De ahí que para Gustavo Pérez Firmat la transculturación es traducción. Según Sales (2004), Pérez introduce antes que Pratt el concepto en el ámbito anglófono en *The Cuban condition. Translation and identity in modern Cuban literatura* (1989). En dicha obra se destaca que el proceso transcultural no es más que un proceso traductor, dado que el primero remite, de modo amplio, a un fenómeno de “transferencia o transitividad cultural” y el segundo a un traslado de forma y contenidos culturales (Sales, 2004: 66-67). Si bien Pérez no ahondó de forma exhaustiva en esta reflexión, diversos autores en estudios recientes, como podrá notar el lector a lo largo del texto, se apoyan de la unión de transculturación y traducción para propuestas de diversos ámbitos de conocimiento y espacios geográficos.

## ENFOQUES O EJES

El inicio antropológico de la transculturación se trasladó prontamente a una veta historicista en *De la conquista a la independencia* (1944) de Mariano Picón Salas. En este se describe el proceso de transculturación, que lo comprende desde las situaciones de adaptación, transformación

y compenetración de productos culturales europeos en pos de una originalidad americana. Desde la visión de Picón Salas, de esta forma se crea el “alma criolla”. Las fiestas religiosas simbolizaron el momento transculturador de mayor trascendencia por la cantidad de signos que tanto españoles como indígenas cruzaron. Incluso considera a Juan de Zumárraga como la figura de un transculturador porque logra conciliar dos sociedades distintas a través del ejercicio intelectual, es decir, funge como mediador entre dos regímenes simbólicos distintos.

Por otra parte, en el rubro de los estudios literarios, Ángel Rama formula en la década de los setenta lo que él llamó transculturación narrativa para explicitar la dominación en las formas literarias de Latinoamérica y para destacar de estas los rasgos de independencia, originalidad y representatividad frente al canon eurocéntrico. Enuncia su planteamiento tras la teoría de la dependencia (década de los 60) y de la cada vez más insistente crítica al imperialismo cultural. Momento también del cuestionamiento del papel de los intelectuales y políticos, las definiciones porosas de pueblo y ciudadanía y los cruces entre discursos poéticos, críticos y políticos (Moraña, 2006: 138). Rama entra al debate contemporáneo sobre la modernidad latinoamericana y la democratización de la cultura en el que destacan otros autores como Antonio Cornejo Polar o Néstor García Canclini, con la noción de transculturación y la mirada hacia la literatura como discurso y praxis cultural.

Moraña (2006: 143) señala que el crítico uruguayo estudia el vacío que dejó la aplicación de la teoría marxista en Latinoamérica: “la formación de naciones en tanto etapas previas a la instancia internacionalista y el de formación y coexistencias de diversos proyectos y subjetividades colectivas”. En este contexto, Rama explora cómo resolver la problemática de la modernidad en relación con la identidad y las dicotomías ciudad-campo y hegemonía-subalternidad. El matiz del término transculturación que le interesa señalar radica precisamente en la abolición de la “distribución tradicional de roles, temas y usos de la lengua sobre la que se habían organizado hasta entonces las culturas nacio-

nales” (Moraña, 2006: 139–141). Los textos con una narrativa transcultural problematizan la supuesta homogeneidad de los países. Sus autores, tras llevar a cabo un ejercicio de apropiación de las formas literarias hegemónicas, buscan hacer usos de estas para transmitir rasgos de sus culturas con herencia indígena, esencialmente orales, cuyos elementos lingüísticos y literarios resultan desprovistos de valorización artística para una literatura de corte occidental, por lo que el proceso creativo desde la transculturación supone un esfuerzo de descolonización espiritual, de ajuste y recreación y, entre líneas, de exigir al Estado-nación aceptar una nueva idea de conformación (Spitta: 2006, 173-174), en el que se reconozca que lo indígena no constituye un pasado.

Toda cultura vital implica múltiples transculturaciones, pero la transculturación en la narrativa se inicia a partir de que los autores asumen “el trauma cultural” de la colonización como proyecto intelectual y personal. Los narradores realizan un proceso de traducción de la cultura, en el que se busca que el margen se comunique con el centro (Sales, 2004: 66-67). Además, resultan ser la parte más visible de lo que para Moreiras (1990) es un hecho ya común: la cultura latinoamericana como una cultura de traducción, ya que “Lo que lleva siglos traducéndose es la modernidad europea”, un esfuerzo que va más allá del aprendizaje de la lengua hegemónica.

Ahora bien, en el campo de la filología y la sociolingüística, el historiador mexicano Miguel León Portilla propone en *Los manifiestos en náhuatl de Emiliano Zapata* (1978), de manera “pomposa” (1996, 105), el concepto de transculturación conceptual-lingüística para referirse al proceso del traductor nahuatlato que, a través de una estrategia creativa, consigue comunicar conceptos que no tenían asidero en náhuatl como “los principios ideológicos y políticos” del movimiento revolucionario (1996: 8). Para León Portilla, la traducción de español a náhuatl, idiomas disímiles, resulta de gran interés para comprender cómo se han transculturado las ideas y las formas de expresión en náhuatl. Pilar Maynez, discípula de Portilla recoge, en *Religión y magia. Un problema*

*de transculturación lingüística en la obra de Bernardino de Sahagún* (1989), su propuesta al analizar préstamos nahuas tanto léxicos como conceptuales, en el discurso del franciscano; posiblemente otros tantos discípulos también la han usado para estudios más recientes.

Por último, en el espacio de las artes visuales, el antropólogo Adolfo Colombres (2004) utiliza el término para elaborar una teoría que destaca la presencia silenciada de formas estéticas de los sectores subalternos (étnicos y populares) a causa del colonialismo, propuesta muy similar al proyecto descolonizador y del diálogo interno entre tradición y modernidad que Rama propone para los estudios literarios. El concepto occidental de arte, incrustado en América en el siglo XVIII y en África en las primeras décadas del XX, desplazó casi todas las formas simbólicas de las colonias a la esfera del no-arte, de la artesanía. Como consecuencia, sigue habiendo un marcado eurocentrismo en la veta artística. Así, lo vital en una teoría transcultural del arte recae en “las emociones oscuras y limítrofes que la conciencia aún no han podido simbolizar, el reino de los significados que aún no han encontrado un significante” (Colombres, 2005: 234). Para conseguir esto deben activarse los procesos de reflexión desde los propios actores subordinados para poner fin a la manipulación folklorista que la burguesía ejerce a través del control de la producción simbólica popular y tener, así, la posibilidad de plasmar su propia modernidad. En este rubro si bien se defiende de la traducción para comunicar, como en el caso de los narradores transculturales, se trataría de un proceso de traducción que debe realizar la metrópolis para poder asimilar las propuestas estéticas visuales de la periferia.

## ACEPCIONES/TIPOLOGÍAS

El antropólogo alemán Eduard Spranger (Berrios, 1958: 94), según su criterio, distinguió cuatro distintas formas de transculturación: 1) La colonización, que se puede apreciar como una categoría descriptiva que

da cuenta de las relaciones de poder originadas por las migraciones europeas a América. Lo que dio pie al flujo de esclavos y mano de obra de diversas partes del mundo. Pero no implica una fusión o intercambio, sino solo la imposición de la fuerza militar y política por parte los colonizadores; 2) La recepción a distancia, que la considera una forma de transculturación en la que, a diferencia de la anterior, no hay una ocupación del territorio, pero sí una fuerza que se despliega a distancia mediante acuerdos o sometimiento político o económico. Esta conexión provoca que los grupos autóctonos aspiren estilos de vida o valores culturales del grupo dominante; 3) El renacimiento, que puede entenderse como una revitalización de formas culturales antiguas, en desuso, ya sea por razones étnicas o políticas, que lleva a cabo un grupo; 4) Finalmente, está la inmigración de diversos grupos humanos a un territorio, por distintas cuestiones.

## TRANSCULTURACIÓN CULTURAL

Esta acepción se desprende de la definición que formuló originalmente Ortiz (1983: 86-90) como transculturación. No obstante, el desplazamiento y recuperación del término en otras áreas de conocimiento más específicas produjo que se definiera como transculturación cultural. Así, designa a los variadísimos fenómenos que se originan en un territorio específico por las profundas transmutaciones de culturas encontradas en este, y que se convierten en clave para comprender la evolución de un pueblo. Por ello, se le considera estratégica al momento de hacer énfasis en que los influjos enérgicos de culturas van tejiendo una unidad o una tradición para América Latina. Ortiz se remonta a la primera llegada de los pobladores a un territorio, incluso aún no denominado América. La transculturación abarca los diferentes niveles o espacios de la cultura: lo económico, lo institucional, lo jurídico, lo ético, lo religioso, lo artístico, lo lingüístico, lo psicológico, lo sexual y los demás aspectos de la vida. La transculturación cultural implica varias fases en

el proceso transitivo: desculturación (la pérdida o desarraigo de una cultura precedente) para pasar a la neoculturación.

Otra acepción se puede encontrar en el *Diccionario* de la Real Academia Española. En él se define a la transculturación como: “Adopción por parte de un pueblo o grupo social de formas culturales de otro pueblo que sustituyen completa o parcialmente las formas propias.” Esta breve definición parece coincidir en mayor medida con el término aculturación o transculturación desde la óptica norteamericana antropológica que con el término ortiziano. No se destaca ningún rasgo de agencia, notable en la transculturación, por parte de la cultura que se ve sustituida completa o parcialmente, ni se hace referencia a la modificación de la cultura que se impone.

### TRANSCULTURACIÓN LINGÜÍSTICA

Se refiere al proceso específico del contacto entre lenguas provocado en gran medida por el encuentro cultural. En este proceso se hace énfasis sobre los préstamos, neologismos o formulación de conceptos nuevos en una lengua en la que no existían, transmutaciones lingüísticas, la traducción de estos fenómenos, o bien el nacimiento de nuevos idiomas como el spanglish o el portuñol. Estudiar dichas manifestaciones también consiste en dar cuenta del hecho sociocultural que los origina y de las relaciones de poder que provoca un estigma en sus hablantes, así como denotar que las lenguas que se traducen pertenecen a culturas marginadas o minoritarias.

### TRANSCULTURACIÓN

Constituye un vocablo que remite al proceso que se lleva a cabo en el entramado de culturas o grupos humanos, en los que forzosamente, en grados diversos, los signos de estos se transforman o adquieren otro significado. Las relaciones entre culturas disímiles pueden no suceder por

motivo del contacto en un territorio, sino que, en gran medida, por el proceso de traducción que hace que grupos humanos puedan leer la cultura de los otros. Esto es, con la llegada de los procesos de globalización y el tránsito acelerado de información, grupos humanos que nunca se han desplazado hacen uso de artefactos y símbolos venidos de otras partes del mundo y les confieren otra significación. Asimismo, la transculturación supone una perspectiva que estudia precisamente el proceso en el que las culturas realizan un reajuste y reacomodo constante al estrecharse con otras, sugiriendo, además, que se forman nuevas culturas híbridas.

## USOS Y APLICACIONES

Para Mary Louise Pratt, en *Ojos imperiales. Literatura de viajes y transculturación* (2010), lo transcultural es un fenómeno de la “zona de contacto” en el que hay un surgimiento de presencias simultáneas. Esta se define como los espacios en los que culturas separadas, geográfica e históricamente, se encuentran con frecuencia en términos desiguales, como el colonialismo. Pratt expresa que, dado que los pueblos dominados no pueden controlar lo que la cultura dominante inserta en ellos, pueden determinar lo que abrazan para sí, cómo lo usan y qué significación le confieren. Comparte con Rama la observación de la situación neocolonial como un artificio de autoinvención y elemento primario de creación. La parte colonizada participa activamente, aun cuando esta intervención sea escamoteada por el pensamiento europeo y hasta ignorada por los conquistados. A diferencia de Rama, se trata de un asunto de representación: cómo los viajados se construyen a sí mismos sin que los viajeros (europeos) los construyan a través de documentos como la literatura de viajes.

En el área de la lingüística, Klaus Zimmermann, en “Bilingüismo y transculturación en textos poscoloniales: ¿un reto a la teoría de la traducción?”, plantea que la traductología comienza a interesarse en textos transculturados en todos los niveles de la lengua. Se trata de traducir,

entonces, textos que se producen en comunidades bilingües fronterizas o los que se producen en la emigración. Entiende a la transculturación, en una breve mención a Ortiz, como “procesos y efectos de las relaciones entre culturas” (2010: 55), aunque con énfasis en el ámbito del lenguaje lo llama translingualización. Dichos textos, como los contactos interculturales, no se han producido recientemente en la época poscolonial ni con la globalización, las jarchas son un ejemplo de ello. Lo que sí es reciente, indica Zimmermann, es que las teorías actuales reparen en cómo traducir el bilingüismo, lo híbrido y también el conflicto, porque la decisión de traducir una determinada lengua ya es un mensaje. El autor aterriza su reflexión en los textos escritos en spanglish, un producto de la transculturación lingüística. Estos exigen al traductor considerar el aspecto sociolingüístico y dar cuenta de ello cuando se traduce. Ejemplo de lo expresado por Zimmermann puede apreciarlo el lector en *Desde dentro, desde fuera: transculturación lingüística y enfrentamiento con la historia en la narrativa de Junot Díaz y Rita Indiana Hernández* (2014) de Giulia De Sarlo. Si bien la autora no ofrece una definición de transculturación lingüística, se puede observar el uso de este concepto para estudiar el hecho cultural detrás de las obras literarias de autores de origen caribeño radicados en EE.UU., cuya escritura se acerca al spanglish.

Ahora bien, un posible uso de la transculturación desde la óptica literaria y antropológica es el caso del estudio de la poesía indígena en la Licenciatura de Lengua y Literatura Hispánicas de la Universidad Veracruzana, México. La investigación que llevé a cabo para mi trabajo recepcional, *La metáfora del maíz en la poesía náhuatl contemporánea* (2016), tuvo como punto de partida la reflexión acerca de que los poetas indígenas contemporáneos viven un constante proceso de traducción de sus obras y de sus sistemas culturales. Al abordar sus producciones surge la reflexión de si deberían ser estudiadas a través de una crítica literaria formulada en Occidente, o realizar un ejercicio de interpretación desde sus propios universos simbólicos, lo que implicaría una lectura transcultural de su obra. Opté por lo último.

Los versos metafóricos que analicé pertenecen a dos autores nahuas, Juan Hernández y Natalio Hernández, procedentes de la región huasteca de Veracruz. Elegir una lectura y análisis desde los patrones socioculturales que el mismo texto poético exigía y que, a su vez, alumbrara al lector para una mirada distinta del uso de la metáfora exigió un cuidadoso uso del marco teórico. Sobre todo, porque el maíz fue el objeto de interés de la investigación, ¿cómo se metafórizaba poéticamente en contextos en los cuales pensar que el maíz es la carne del hombre resulta parte sustancial de la realidad y no una expresión figurada? Se escogió el modelo de análisis de la metáfora que George Lakoff y Mark Johnson plantean en *Metaphors We Live By* (1984). En este se difumina la frontera entre metáfora poética y cotidiana o catacrexis. Esto significó también disolver la frontera entre artístico y no-artístico, importante para el estudio, pues los autores nahuas nutren sus enunciaciones poéticas de la herencia oral de sus comunidades, por lo que algunas metáforas resultan reiterativas en sus obras o emanan de la vida cotidiana. No fue pertinente discernir, para después legitimar, entre metáforas de uso común, en cuya repetición hay un signo de oralidad, a metáforas “originales” que la poética occidental exige. Por el contrario, resultó ineludible comprender el uso de metáforas configuradas en la colectividad e insertadas en sus obras. El siguiente poema de Natalio Hernández ilustrará mejor:

Siete flores  
 es nuestra carne  
 nuestro cuerpo:  
 el maíz

Chicomexochtil  
 toacayo  
 tlotacayo:  
 Sintli, tlayoli  
 (Hernández, 2005, 71)

La metáfora se construye con elementos del ritual de siembra llamado, en una de sus fases, Chicomexochtil. La traducción en un primer momento no mostraría la imagen del ritual; implica, por ende, un conocimiento de los rituales nahuas de la huasteca. La asociación del maíz con el mismo cuerpo del hombre, con sus tejidos y órganos físicos, constituye una locución más allá de una percepción poética que data de la época prehispánica. El verso tercero y cuarto en español “es nuestra carne, nuestro cuerpo”, evocan el modo de construcción del difrasismo, un recurso de la poesía antigua que consiste en la repetición, pero expresada de distinta forma, de una misma idea. El poema en náhuatl, por su parte, también lo presenta al designar al maíz como “sintli, tlayoli” cuya traducción literal sería “mazorca” y “tallo”. Pero al traducirlo solo anota la palabra “maíz”. De esta manera se observa el esfuerzo traductor del poeta por insertarse en públicos receptores distintos, así como un intento de reactivación de los modelos creativos prehispánicos. Esto puede interpretarse como un esfuerzo transcultural de unir un sistema simbólico indígena apenas visible para la tradición literaria de Occidente al uso de un género dominante. No obstante, el lector debe, asimismo, poseer una mirada transcultural para advertir las diferencias de los poemas y sus riquezas estéticas.

## CRÍTICA

Cornejo Polar fue uno de los críticos con mayor argumento ante el concepto de transculturación utilizado por Rama. Confronta que en su propuesta continuaba dejando al margen una serie de discursos que tampoco se incorporaban a la literatura del canon, por lo que propone hablar de heterogeneidad literaria para explicar que dentro de la realidad peruana (su país de origen) transitan varios sistemas literarios, no uno solo denominado transcultural. Esto lo explica con mayor profundidad en *Escribir en el aire. Ensayo sobre la heterogeneidad socio-cultural en las literaturas andinas* (1994). Desde el plano sociocultural,

plantea la necesidad de extender la reflexión más allá de la producción literaria y de los autores, a los discursos y representaciones mismas de los textos y sus lectores.

En tanto, Raúl Bueno, quien fundara en 1975 junto a Cornejo Polar la *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*, le parece infecundo estudiar la transculturación y la heterogeneidad como conceptos distanciados. Desde su perspectiva, ambos pertenecen al mismo proceso, solo que la transculturación antecede a la formación de literaturas heterogéneas, pero no a la situación heterogénea ya en formación. Hay heterogeneidad porque hay dinámicas de transculturación en las que existe un traslado de elementos culturales de un grupo a otro, de signos, de tecnologías y otros productos que “suelen llamarse civilización”. A diferencia de Ortiz, quien apuntó que no existen pérdidas sin ganancias, Bueno considera que sí hay pérdidas, aunque por partes descifradas, como las culturas extintas que no dejaron aparentemente rastro alguno porque ya no existe el sistema que las hacía completamente significativas, como la cultura de los olmecas o de los teotihuacanos (Bueno, 2004: 19-37).

Por otra parte, está el debate de la modernidad periférica que tuvo su auge en la década de 1980. Si bien los términos elaborados por otros críticos son considerados mucho más abarcadores y explicativos, como el que propone García Canclini de “culturas híbridas”, autores como Moraña (2006: 143) estiman que de no haber surgido previamente las conceptualizaciones de la transculturación los mecanismos de interpretación de García Canclini y otros tantos no habrían sido posibles. Ortiz-Márquez apunta que sin pretenderlo, Rama dio esbozos sobre la postmodernidad y otras nociones que se tomarían en los debates a partir de la década de los ochenta en América Latina. Los cuatro aspectos de la propuesta transculturadora comparable con los teóricos de la postmodernidad serían: 1) el reconocimiento de una heterogeneidad; 2) el intento de romper con los esquemas elitistas que habían desarrollado las culturas letradas; 3) el intento de incorporar los textos antropológicos al sistema literario; y 4) el interés por relativizar algunos de los con-

ceptos claves de las “metas narrativas modernas” (Ortiz-Márquez, 2006: 194-195). Aunque Moraña también opina que la preocupación actual no radica en comprender la forma en que los avances de los centros repercuten en los márgenes “sino explorar formas otras de interpretación y representación que permitan el reconocimiento de alteridades epistémicas y sus correspondientes registros simbólicos” (Moraña, 2006: 160). De acuerdo con ella, estas inquietudes, en concordancia con una orientación descolonizadora, miran a la transculturación como una etapa anterior y superada de interculturalidad.

Sin embargo, en el mismo rubro de los estudios literarios, Sales (2004) se sitúa desde una perspectiva que ella denomina transcultural y de descolonización, para estudiar autores bilingües y biculturales o multilingües y multiculturales, como José María Arguedas, escritor y antropólogo peruano, representativo de la narrativa quechua-española, y Vikram Chandra, un novelista indio-americano. Ambos llevan a cabo un proceso de traducción de la cultura aborigen y de su oralidad, del género literario y del mundo simbólico. Ella se plantea ¿cómo abordar teóricamente las narrativas de transculturación desde el respeto a la heterogeneidad que las conforma? La traducción se “revela” como estrategia de elaboración literaria, “parte sustancial de la vida cotidiana y modo de supervivencia de los sujetos transculturales” inmersos en el debate entre lenguas y culturas, pero, asimismo, “poéticas e imaginarios” (Sales, 2004: 9). Para la autora, las narrativas de transculturación podrían plantear un “foco conceptual” más amplio que el de la llamada literatura poscolonial por su “potencial descriptivo y hermenéutico” que alude al proceso y las características que dan forma y sentido a dichas narrativas. La perspectiva transcultural implicar conocer los distintos niveles de conflicto del encuentro cultural y posicionarse ante la liberación de la cultura del eurocentrismo. En esa misma dirección, Huei Yen también retoma el concepto de transculturación en ese sentido en *Toma y Daca. Transculturación y presencia de escritores chino-latinoamericanos* (2016), un estudio reciente en el que, como el título

señala, aborda la nueva estética que se produce en el puente de tradiciones orientales venidas debido al flujo migratorio de la segunda mitad del siglo XIX a un contexto colonizado. La nueva estética en un territorio lejano a Oriente resulta posible en gran medida por un proceso traductor. Considera pertinente ceñirse también a los términos que propone Homi K. Bhabha cuando expresa que la traducción resulta un terreno de “representación cultural”, vinculada a la hibridez y al tercer espacio cuyas hendiduras permiten traducir la diferencia cultural, sin instaurar identidades inalterables (Yen, 2016: 150). En su estudio, como en el de Sales, utiliza terminologías elaboradas en excolonias distanciadas geográficamente, pero con experiencias de subyugación similares, lo que permite dicha amalgama.

Por su parte, Schmidt-Welle, en el mismo rubro literario-historicista, analiza los distintos niveles en que la traducción cultural posibilitó la apropiación de ciertos patrones estéticos del romanticismo europeo por parte de Esteban Echeverría en América Latina y produjo, a su vez, transculturación. Su trabajo marca una nueva dirección de la transculturación y la traducción: la segunda es la que provoca el contacto cultural y no es la traducción un efecto de este. Muestra cómo se producen apropiaciones del concepto de modernidad y de los principios de la Revolución francesa por parte de los latinoamericanos como Echeverría, pero en cambio se rechaza la revolución estética, la formulación radical del sujeto moderno, la cultura popular como base de la cultura nacional, o la emancipación de las mujeres (2017: 124-125). Con este minucioso estudio de la transculturación como una noción teórica válida para analizar procesos culturales en la Hispanoamérica del siglo XIX y XX, Schmidt-Welle concluye que no puede resultar un término ni una perspectiva adecuada al siglo XXI, dado que no se puede hablar de una sola cultura transculturada como lo pensaba Rama, ni la existencia de un punto final para la transculturación desde la mirada de Ortiz, sino, por el contrario, se trata de procesos múltiples e inacabados.

## PROSPECTIVA

El concepto de transculturación se ha desplazado lejos de las fronteras de Latinoamérica hasta vincularse, por ejemplo, con las preocupaciones de algunos teóricos de los estudios poscoloniales, una corriente teórica asociada al posestructuralismo. Para ello, cabe recordar varias de las reflexiones que se desprenden de dichos estudios. Ante la descolonización comienzan a aparecer las voces heterogéneas de la otredad, por lo que surgen textos híbridos que plantean estrategias específicas a la traductología, en pos de hacer presentes lenguas marcadas por la experiencia del imperialismo y la emigración. Reflexionar sobre esto enlaza a nociones de la “traducción cultural”, que impone al traductor, como rasgo esencial de su ejercicio, asumir el compromiso con la representación del otro, en clara oposición a reproducir imágenes preestablecidas y estereotipadas y, por el contrario, debe buscar visibilizar identidades culturales diversas (Selva, 2010: 9). Quizá ya lo advertía Octavio Paz (1971) cuando aseguraba que si bien la traducción mostraba a los grupos humanos sus similitudes y borraba las diferencias entre una lengua y otra, de pronto también la extrañeza resultó necesaria y la traducción “ya no es una operación tendiente a mostrar la identidad última de los hombres, sino que es el vehículo de sus singularidades”. Sobre estas reflexiones se encuentran aportaciones de diversos teóricos como Gayatri C. Spivak, Homi K. Bhabha o Tejaswini Niranjana, que, desde su particular perspectiva, hacen énfasis en que el traductor debe asumir el compromiso social de desconstruir los postulados conceptuales sobre los que se asienta el discurso colonialista (Melero, 2007: 49).

Para muestra de lo anterior, sobre todo en la traducción de la diferencia, se encuentra *Traducción y literatura africana: multilingüismo y transculturación en la narrativa nigeriana de expresión inglesa* (2015) de Rodríguez Murphy. En dicho texto lo que abre nuevas brechas radica en señalar la urgencia de reconocer la incomprensión y la intraducibilidad como aspectos esenciales de la representación del Otro, así como exigir

un cambio de paradigma de las editoriales que no dan espacio a la experimentación y promueven la normatividad clásica de la traducción, cada vez menos capaz de hacer frente a los textos procedentes de la transculturación. Así, el concepto de transculturación desde una visión antropológica y literaria, aunado a una perspectiva poscolonial, resulta un campo sustancioso, no solo para estudiar el contexto latinoamericano sino para comprender a todo contexto con pasado colonial.

Otra propuesta para la teorización de la transculturación y la traducción la plantean Mignolo y Schiwy en *Transculturation and the Colonial Difference. Double Translation* (2007). Allí esbozan que la traducción y la transculturación durante la colonización de América por parte de Europa, iniciada en el siglo XVI, sirvieron de herramientas para la articulación del estereotipo de un indígena primitivo e infantil, cuyo derecho a la ciudadanía estaba limitado; además, a la de un ciudadano masculino hablante de español. Esto, de la mano de los cronistas y misioneros. En este sentido, la traducción solo seguía una sola direccionalidad, que se ve irrumpida con la aparición del Ejército Zapatista de Liberación Nacional en Chiapas, México, hasta el siglo XXI, específicamente en 1994. Los denominados zapatistas, de acuerdo con Mignolo y Schiwy, contribuyen a una teoría de la traducción/transculturación al replantear la diferencia colonial como un lugar de intervención epistémica y política; esto es, al señalar todas las diferencias de ellos como indígenas con la cultura dominante y traduciendo ellos mismos sus sistemas simbólicos y sus demandas. En sus movimientos hay una traducción interlingüística y, sobre todo, intercosmológica, que hizo posible, por ejemplo, la lectura y vinculación de las comunidades indígenas en las tierras altas de Chiapas y el discurso de las fuerzas guerrilleras marxistas-leninistas como potencial revolucionario paralelo a sus necesidades.

Por último, en el área de las ciencias sociales en contextos europeos se observan propuestas recientes que dan pie a la investigación con el uso del concepto de transculturación. Para la antropóloga e hispa-

nista belga Stallaert (2017: 146) después del “post” se requiere de un nuevo paradigma que tenga como clave la traducción en los contextos de las grandes ciudades europeas que, como consecuencia de las migraciones internacionales y la globalización, ven aumentar su diversidad. Esto ha provocado conflictos semióticos que hasta hace poco se pensaban un problema de las periferias. Lo que antes era un “problema exótico” se ha convertido en un “problema doméstico” (Stallaert, 2017: 144). El prefijo “trans” se asume, entonces, como nuevo paradigma. Hay un interesante cambio de dirección en el uso de una noción formulada en los márgenes y que Stallaert recupera directamente de Ortiz para contextos concebidos sin un pasado específicamente colonial o subalterno.

El concepto de transculturación ha sido “relanzado” en los últimos años más en el mundo académico anglosajón que en el latinoamericano (Onghena, 2008: 366-369). Sin embargo, esto también acarrea cavilaciones sobre cómo se apropian e interpretan las reflexiones de los países periféricos en los espacios de las metrópolis. Para la socióloga e historiadora mexicana Sefchovich (2004), en los grupos progresistas de las universidades norteamericanas el sentido de la transculturación radica en intentar comprender los múltiples productos culturales de “los otros”. Se trata de una propuesta teórica que tiene un doble origen: el “deseo genuino” de conocer al otro y la aspiración de “repararlo”. Sefchovich interpreta que en efecto se trata de comprender al otro, pero desde un esquema propio, para así poder manejarlo e incluso controlarlo, lo que convierte a la transculturación en una perspectiva colonizadora y lejana a los proyectos de liberación que se plantearon en Latinoamérica. Esto detona, para la autora, al tema de si quienes negaron al Otro subalterno y colonizado el poder de hablar sean los únicos que puedan dárselo. Desde esta mirada, al uso anglosajón del término transculturación no solo no se celebra su relanzamiento sino que se desestima, por lo que cabría cuestionarse si el futuro del término resultará fructífero como instrumento o proyecto de acción o creación para los más desfavorecidos, o todo lo contrario.

## BIBLIOGRAFÍA

- BERRÍOS, Silverio Enrique. *Cultura y socialización*. Nuevo Enfoque, San Salvador, 1958.
- BUENO CHÁVEZ, Raúl. *Sobre la heterogeneidad literaria y cultural de América Latina en Antonio Cornejo Polar y los avatares de la cultura Latinoamericana*. UNMSM, Lima, 2004.
- CABRERA GARCÍA, Fabiola Itzel. La metáfora del maíz en la poesía náhuatl contemporánea. Tesis de licenciatura, Universidad Veracruzana, Xalapa, 2016.
- CHIAPPE, Carlos María. “¿Transculturación o aculturación? matices conceptuales, Juan van Kessel y Alejandro Lipschutz”, *Revista de Ciencias Sociales*. Núm. 35, 2015, 47-57.
- COLOMBRES, Adolfo. *Teoría transcultural del arte: hacia un pensamiento visual independiente*. Del Sol, Buenos Aires, 2004.
- CORNEJO-POLAR, Antonio. *Escribir en el aire*. CELAP-Lationamericana Editores, Lima, 2003.
- GILMAN, Claudia. “Equívocos semánticos sobre transculturación y vacilaciones disciplinarias”, *Revista del Museo de Antropología*. Núm 9, 2016, 53-160.
- GRANDA, Germán de. “Transculturación e interferencia lingüística en el Puerto Rico contemporáneo: 1898-1968”, *Publicaciones del Instituto Caro y Cuervo*. Imprenta Patriótica del Instituto Caro y Cuervo, Texas, 1968.
- GUANCHE PÉREZ, Jesús. “Avatares de la transculturación orticiana”, *Temas*. Núm 4, 1995, 121-128.
- HERNÁNDEZ, Natalio. *Semanca Huitzilin. Colibrí de la Armonía. Hummingbird oh Harmony*. Conaculta, México, 2005.
- LEÓN PORTILLA, Miguel. *Los manifiestos en náhuatl de Emiliano Zapata*. Instituto de Investigaciones Históricas, UNAM-Gobierno del Estado de Morelos, Coordinación General de Comunicación Social, México, 1996 [1978].

- MARTÍ, Armando. “Contrapunteo etnológico: el debate. Aculturación o transculturación desde Fernando Ortiz hasta nuestros días”, *Revista Kálathos*. Vol. 4, núm 2, 2011.
- MÁYNEZ, Pilar. *Religión y magia. Un problema de transculturación lingüística en la obra de Bernardino de Sahagún*. UNAM, Mexico, 1989.
- MORAÑA, Mabel (coord.). *Ángel Rama y los estudios latinoamericanos*. Instituto Internacional de Literatura Iberoamericana, Pittsburgh, 2006.
- ONGHENA, Yolanda. “Transculturalismo e identidad de relación”, *Quaderns de la Mediterrània*. Núm. 10, 2008, 366-369.
- ORTIZ, Fernando. *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar*. Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, 1983 [1940].
- PAZ, Octavio. *Traducción: literatura y literalidad*. Barcelona, Tusquets, 1971.
- PÉREZ FIRMAT, Gustavo. *The Cuban condition. Translation and identity in modern Cuban literature*. Cambridge University Press, Cambridge, 1989.
- PRATT, Mary Louise. *Ojos imperiales: literatura de viajes y transculturación*. Trad. de Ofelia Castillo, FCE, México, 2010.
- RAMA, Ángel. *Transculturación narrativa en América Latina*. El andariego, Buenos Aires, 2008.
- RODRÍGUEZ MURPHY, Elena. *Traducción y literatura africana: multilingüismo y transculturación en la narrativa nigeriana de expresión inglesa*. Comares, Granada, 2015.
- SALES SALVADOR, Dora. *Puentes sobre el mundo. Cultura, traducción y forma literaria en las narrativas de transculturación de José María Arguedas y Vikram Chandra*. Peter Lang, Bern, 2004.
- SANTÍ, Enrico Mario. *Fernando Ortiz: contrapunteo y transculturación*. Editorial Colibrí, Madrid, 2002.
- SARLO, Giulia de. “Desde dentro, desde fuera: transculturación lingüística y enfrentamiento con la historia en la narrativa de Junot Díaz y Rita Indiana Hernández”, *Les Ateliers du SAL*. Núm 4, 2014, 80-92.
- SCHIWY, Freya y Walter Mignolo. “Transculturation and the colonial difference. Double translation”, *IC Revista Científica de Información y Comunicación*. Núm. 4, 2007, 6-28.

- SCHMIDT-WELLE, Friedhelm., “Traducción y transculturación del romanticismo europeo en Esteban Echeverría”, *Cuadernos de Literatura*. Vol. 21, núm. 41, 2017, 114-130.
- SEFCHOVICH, Sara. “Exigencias imperiales y sueños imposibles. Del transculturalismo al multiculturalismo”, *Revista de la Universidad de México*. Núm 4, 2004, 77-89.
- SPITTA, Silvia. “Traición y transculturación: los desgarramientos del pensamiento latinoamericano”, *Ángel Rama y los estudios latinoamericanos*. Instituto Internacional de Literatura Iberoamericana, Pittsburgh, 2006, 173-192.
- STALLAERT, Christiane. “Transculturación, transmodernidad y traducción. Una mirada latinoamericana sobre la Europa del siglo XXI”, *Cuadernos de Literatura*. Vol. 21, núm 41, 2017, 131-152.
- TRIGO, Abril. “De la transculturación (a/en) lo transnacional”, *Ángel Rama y los estudios latinoamericanos*. Instituto Internacional de Literatura Iberoamericana, Pittsburgh, 2006, 147-172.
- YEN, Hwei Lan. *Toma y daca. Transculturación y presencia de escritores chino-latinoamericanos*. Purdue University Press, Indiana, 2016.
- ZIMMERMANN, Klaus. “Bilingüismo y transculturación en textos poscoloniales: ¿un reto a la teoría de la traducción?”, *Memorias del coloquio en homenaje Dieter Rall*. UNAM, México, 2010.

## LECTURAS RECOMENDADAS

- BHABHA, Homi. K. *El lugar de la cultura*. Trad. de César Aira, Manantial, Buenos Aires, 2002 [1994].
- GARCÍA CANCLINI, Néstor. *Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Paidós, Buenos Aires, 2001.
- GONZÁLEZ, Víctor F. *La crítica cultural latinoamericana y la investigación educativa*. Fundación Centro Nacional de Historia, Venezuela, 2009.

## ÍNDICE

Prólogo	7	
Agencialidad del intérprete	19	CRISTINA VICTORIA KLEINERT
Competencia intercultural	43	GUNTHER DIETZ
Ciudad en traducción	67	CLAUDIA LUCOTTI Y MARÍA ANTONIETA ROSAS RODRÍGUEZ
Diseño: metáfora de construcción editorial	85	AÍDA POZOS VILLANUEVA
Educación bilingüe crítica	111	DANIEL HEIMAN Y LUIS URRIETA
Error	135	IWONA KASPERSKA
Evaluación	157	IWONA KASPERSKA
Formación de traductores literarios	179	MARIO MURGIA
Género y relaciones interculturales	197	VERÓNICA MORENO URIBE Y ELIA MARÍA DEL CARMEN MÉNDEZ GARCÍA

- Metáfora y traducción      225  
MARÍA GUADALUPE FLORES GRAJALES  
Y LUIS DAVID MENESES HERNÁNDEZ
- Poéticas visuales      247  
IRENE ARTIGAS ALBARELLI
- Purismo lingüístico      269  
MIGUEL FIGUEROA SAAVEDRA Y CARLOS ROJAS RAMÍREZ
- Traducción, feminismo y género      293  
JULIA CONSTANTINO REYES
- Traducción poética: John Milton      317  
ANGELICA DURAN
- Traducción transcultural      337  
LILIA IRLANDA VILLEGAS SALAS
- Transculturación      363  
FABIOLA ITZEL CABRERA GARCÍA

Siendo rectora de la Universidad Veracruzana  
la doctora Sara Ladrón de Guevara,  
LA TRADUCCIÓN LINGÜÍSTICA Y CULTURAL EN LOS PROCESOS EDUCATIVOS:  
HACIA UN VOCABULARIO INTERDISCIPLINAR,  
coordinado por Irlanda Villegas, Gunther Dietz y Miguel Figueroa Saavedra,  
se terminó de imprimir, en octubre de 2019,  
en los talleres de Editorial Ducere S.A de C.V., Rosa Esmeralda núm. 3 bis,  
col. Molino de Rosas, CP 01470, Ciudad de México.  
La edición fue impresa en papel book cream de 60 g.  
En su composición se usaron tipos Minion Pro y Myriad Pro.  
Cuidado de la edición: Arturo Reyes Isidoro.  
Maquetación: Aída Pozos Villanueva.

Este libro debate en torno a ideas y conceptos que subyacen al quehacer educativo de la traducción, de aquella función del lenguaje que nos facilita experiencias cognitivas a través de “operaciones metalingüísticas” y que, a partir del “giro cultural” que comenzó en la década de 1970 y contagiada de los Estudios Culturales, se relocalizará en el campo de los *Translation Studies*. Así, como fenómeno interdisciplinario, sociocultural, práctico, metarreflexivo, dependiente de contextos e ideologías, rebasa las ciencias del lenguaje y la literatura, y más que interdisciplinar ya es en sí una posdisciplina, resultado de una transferencia intercultural y de su propio giro traductor. De ahí que este vocabulario se ocupe de asuntos que van más allá de la traducción interlingüística, antes bien, observa los fenómenos de intercambio en el interior de una misma lengua y también con otros sistemas, incluso no verbales. Por tanto, se enmarca en los “umbrella *Translation Studies*”, es decir, los paraguas que engloba, de modo flexible, estudios traductores enfocados en procesos y discursos varios.