

Traducción y herencia

José Dávila-Montes

University of Texas (Brownsville)

Salvo que la enseñanza de lenguas extranjeras en el sistema escolar estadounidense cambie de forma radical (cosa que no parece previsible en los próximos años), es razonable pensar que el estudiante prototípico de traducción en las lenguas inglesa y española en este país sea, por abrumadora superioridad estadística, el denominado *heritage student*. Nos referimos con esto a las segundas generaciones de inmigrantes hispanohablantes que, según adquieren acceso a la educación universitaria, proporcionan una de las pocas oportunidades para que la enseñanza de la traducción tenga lugar en un estadio anterior al ciclo de postgrado (que es donde por lo general se han visto relegadas a causa del hecho “consabido” que las lenguas “se aprenden de verdad” a lo largo de una licenciatura de cuatro años).

Los docentes que hemos tenido la —buena o mala— suerte de enfrentarnos al aprendizaje de lenguas extranjeras por el largo y tortuoso camino de la educación primaria, secundaria, universitaria y parauniversitaria no gozamos, a primera vista, de una plena intuición de lo que esto comporta desde el punto de vista de la didáctica de la traducción.

Resumiré lo que quiero decir con un ejemplo: el orden sintáctico de “la otra lengua” no se descubre el segundo día de clase de traducción; es algo que se aprendió diez años antes en el primer día de clase de “lengua extranjera,” cualquiera que fuera esa “primera lengua extranjera.” Sin embargo, para el estudiante de traducción que ha adquirido competencia funcional en dos idiomas de manera natural a causa de su inmersión en un entorno sociolingüístico determinado, o sea, para los que con toda propiedad son denominados “bilingües,” la falta de correspondencia formal en el orden sintáctico de las dos lenguas implicadas en la traducción puede ser algo sobre lo que pudiera no haber tenido ocasión de reflexionar en ningún momento de su trayectoria vital o académica antes de, en efecto, sentarse por primera vez en el pupitre de una clase de traducción. Para mayor despropósito —inevitable, pero despropósito a fin de cuentas—, ésta toma a menudo el formato de “taller de traducción”, o *translation workshop*.

Salvo honrosas excepciones, debidas sobre todo al encomiable idealismo teorizante de algunos instructores que aún creemos que la reflexión abstracta es un valor en sí mismo, este formato didáctico tiende de manera innata a la elusión de todo contenido teórico.

El problema no es banal. Dejemos de lado la cuestión de que el estudiante de traducción de origen bilingüe sea o no realmente funcional en ambas lenguas, cosa por otro lado difícil en un entorno de patente diglosia. Es decir, no entremos en consideraciones respecto a las competencias redactoras reales en lengua española de estos estudiantes, de cuya instrucción formal a menudo carecen. Supongamos con optimismo descarnado que los programas de educación bilingüe facilitan el desarrollo de una competencia lingüística igualitaria en ambos idiomas. Imaginemos que aspectos básicos como la acentuación, la puntuación y el uso del subjuntivo son cuestiones resueltas cuya mención en el aula tendrá lugar sólo cuando entren en juego sutiles matizaciones semánticas —quizás sea culpable de imaginar demasiado, quizás soy culpable de una fe ciega en la imaginación. Supongamos que... todas esas cosas que en la práctica suelen ser “mucho suponer” son, por esta vez, agua y toro pasados.

Suele ser en ese punto deseado, en el que se da por sentado un alto grado de competencia en ambas lenguas, “imprescindible” para empezar a traducir, cuando empiezan los problemas “puramente de traducción”. Ese momento suele ser idealizado por el traductólogo militante, que sueña con enfrentarse “al meollo” de la

cuestión con una limpieza casi algorítmica, desprovista de toda interferencia achacable a la incorrección lingüística y, mucho menos, debida a las carencias de base.

Como toda situación ideal, ese momento no llega nunca y, sin embargo, es frecuente que en el caso del estudiante de segunda generación ese momento inalcanzable tarde, con permiso de la paradoja, todavía un poquito más en llegar. Porque en realidad, como ya sabemos todos, traducir es algo que está mucho más allá de la –alta o más alta– competencia lingüística.

Traducir no es tender un puente entre dos lenguas. Traducir es señalar la distancia entre dos culturas y tender la mano por encima del barranco. Y ahí se encuentra el problema principal del estudiante de traducción con antecedentes de bilingüismo: a menudo, y como es comprensible, su apreciación de la sima es poco más que borrosa. Que este estudiante no se limite a chapotear en el charco tibio de una monoculturalidad bilingüe es el reto del docente y éste no puede depender, por tanto, de un enfoque puramente lingüístico.

Apenas así me atreva a decir que el primer obstáculo contra el que conviene tropezar es más bien sociolingüístico y está relacionado con la variedad dialectal empleada o, más bien, con la falta de conciencia de esa variedad. Claro, eso no es decir mucho, porque es precisamente “la falta de conciencia” el principal problema con el que el docente de toda disciplina, no sólo de la traducción, tiene que enfrentarse si quiere hacer valer su profesión.

Desde un punto de vista tradicional, apuntar las diferencias morfosintácticas mediante un discurso teórico o mediante el ejercicio práctico constituirá a menudo uno de los primeros frentes de batalla del docente de la traducción para bilingües. Si embargo, apenas habrá conseguido nada si en efecto consigue que estas diferencias calen en la práctica redactora: si bien su dominio es imprescindible para una comunicación escrita eficiente, no dejan de ser “el menor de nuestros problemas.”

Pero estamos yendo demasiado rápido. Quizás queramos ir demasiado lejos, pero lo cortés no quita lo valiente. ¿Es en efecto “el menor de nuestros problemas”? Como siempre, la respuesta dependerá de nuestras motivaciones ya que, en realidad, según decíamos antes, el primer problema es, y ahí es nada, el de la diferenciación cultural.

La profunda imbricación entre lengua y cognición (expresando este concepto de manera muy simplificada) hace imposible separar con claridad la morfosintaxis del plano eminentemente semántico: queremos decir lo que queremos decir, en parte, por el cómo lo decimos. O echando mano de nomenclaturas más asentadas: fondo y forma interactúan en la codificación y descodificación del mensaje. Así, por más que el docente martillee sobre el correcto uso del subjuntivo, el traductor no será capaz de utilizarlo si no goza de una profunda intuición personal, digerida y acomodada, de su uso, más allá de su estricta descripción normativo-gramatical.

Esto se engloba, junto a otros aspectos, en lo que algunos teóricos denominan “aculturación”: el proceso de descubrir patrones culturales, formas de ver el mundo ajenas, estructuraciones de la realidad dispares y, en la medida de lo posible, incorporarlas a la manera propia de contemplar la realidad. Esta última, la manera propia de ver el mundo, es producto de la denominada “endoculturación,” es decir, del proceso gradual, muy anterior a la aculturación, de inscripción en nuestro entorno (físico, social, ideológico, discursivo, simbólico... cultural en suma) que nos sobreviene desde el momento de nuestro nacimiento, o seguramente incluso un poco antes —hoy sabemos Mozart es el rey de las embarazadas.

Aquí llegamos a la encrucijada de la enseñanza de la traducción para bilingües, hispanohablantes estadounidenses de segunda generación: a diferencia de los “ambilingües” que aprendieron lenguas, (sea por la senda del pupitre, o de la inmersión, o ambas) los bilingües no realizan el mismo proceso de aculturación, al menos en la misma medida. Eso no quiere decir que no gocen de claras intuiciones respecto a las “diferencias culturales.” Sin embargo, éstas no pueden ser sino menos vívidas, al menos desde el punto de vista de la mera exposición a «la otra» cultura.

Sin ánimo de herir sensibilidades diremos que esa «otra cultura» no es ya la suya plenamente, aunque la puedan ejercer con todo derecho y, para beneficio de todos, hacer pleno usufructo de ella. Posiblemente, fue la de sus progenitores con toda plenitud. En realidad, el estudiante de traducción realmente bilingüe por antonomasia, personificado aquí por el *heritage student*, lleva a cabo su “endoculturación personal” inmerso en un ambiente cultural que, si bien más variado que el que suele disfrutar el resto de los niños y jóvenes no bilingües, es en todo caso “uno.” Es decir, no se trata de “dos culturas” estrictamente diferenciadas. Se trata de “una cultura” que engloba, en proporciones diferentes, elementos de dos culturas diferentes. Estamos hablando desde el punto de vista cognitivo: sólo adquirimos “una” cultura, aunque sea producto híbrido de dos o más culturas ubicadas en

extremos muy distantes. La endoculturación como proceso sólo se da una vez en la vida, durante la primera infancia, la niñez y la juventud, eminentemente y, cada vez de manera menos intensa, en la madurez y en la vejez. Es un proceso tan largo como larga sea la vida porque consiste, precisamente, en la construcción, estructuración y mantenimiento de nuestra realidad psíquica. Pero, aun siendo largo y complejo, es solo “un” proceso. Uno y sólo uno.

La endoculturación del estudiante hispanohablante de segunda generación pudiera considerarse más rica que la endoculturación de la mayoría. Incluso en los casos en que la inmersión en la cultura angloamericana sea casi absoluta y apenas queden de la cultura de origen reminiscencias de carácter más bien folclórico que puramente cultural, la aculturación tendrá, en cualquier caso, un mayor espectro lingüístico, por supuesto, pero también, entre tantos otros, y por mencionar apenas algunos, musical, perceptivo, cromático, e incluso organoléptico... y, por lo tanto, semántico.

Y sin embargo, para el hispanohablante de segunda generación será ésa su endoculturación: su rica, variada, polifacética y multicolor, pero a fin de cuentas, su “una y sólo una” endoculturación. La fortuna de haberse ahorrado las horas de pupitre y el golpe de diccionario para las palabras más básicas en una lengua que es tan suya como la otra sella también su suerte y ocluye la posibilidad de una “aculturación plena.”

Pero, repito: no se afirma aquí que este estudiante no tiene sentido de la diferencia. Por supuesto, sabe distinguir a la perfección cuándo una palabra, un gesto, un culturema cualquiera funciona en un ámbito u otro. Sin embargo, esta percepción se da por un proceso de aprendizaje (ensayo y error, por tanto) que se produce dentro de la propia endoculturación original y que, entonces, no puede estar provisto del profundo sentido de “distancia” que el monolingüe experimenta en su tortuoso descubrimiento de la “otredad” cultural, es decir, a lo largo de su lento y asombrado proceso de “aculturación”.

Por su puesto, en casos de comunidades hispanas con un denso tejido relacional y social, la riqueza de la endoculturación, entendida como amplitud de matices, será aún mayor. Cuando ese nivel de agrupación social deviene sólido y autosuficiente en gran medida (escolarización, comercio, entorno, cultura, ocio ...), como ocurre en muchas comunidades hispanas de las grandes regiones

metropolitanas estadounidenses, la flecha de la aculturación puede llegar a invertir su sentido y la aprehensión de la lengua y culturas angloamericanas se convierte, propiamente, en la captación de “lo ajeno,” es decir, en una aculturación en toda regla, en este caso hacia “lo anglo.”

La excepción a todo lo anterior está por supuesto al orden del día ya que, a menudo, y tal como recoge con innegable belleza la producción literaria de esas generaciones, se produce una “búsqueda de los orígenes:” viajes a donde los abuelos, estudio de cursos de lengua y literatura, participación en asociaciones de carácter folclórico o, simplemente, sentimiento de admiración sobrecogida, que tiene en buena medida los visos de una aculturación también en toda regla. En este caso, una especie de “re-aculturación” hacia lo “hispano.”

Pero volviendo a la didáctica de la traducción, y a partir de lo anterior, el problema está servido: no es posible “traducir plenamente” sin una “aculturación plena”. No se trata de una «prescripción facultativa» sino de una cuestión ontológica: traducir (*tra-ducere*) es “guiar a través” (*duco, ducis, ducere, duxi, ductum*), en la misma medida que *to translate* es “portar a través” (*fero, fers ferre, tuli, latum*). Si hay un “a través” hay necesariamente un “otro lado” y, como ya sabemos que “el mapa no es el territorio,” ese “otro lado” no puede ser una mera cuestión de palabras (mapas) si no de realidades (territorios).

El papel del docente de la traducción dirigida a estudiantes hispanohablantes de segunda generación empieza, pues, en otro lugar. Empieza en la necesidad de establecer las diferencias y, como ya se ha apuntado antes, puede tratarse de cuestiones tan básicas como el establecimiento de diferencias de registro: la situación de diglosia eminente hace probable que el estudiante domine diversos registros y variedades lectales del inglés y, sin embargo, hace igual de probable que el registro familiar y el televisivo, que se acerca al primero mucho más de lo que pudiera pensar uno en primera instancia, sean los únicos con los que esté familiarizado en español.

Desengranar este aspecto y crear una conciencia al respecto de la peculiaridad lectal del español que manejan estos estudiantes, cuando no de una unicidad a veces minoritarísima, es de por sí todo un reto, y en él radicará una buena parte del éxito formador. Expandir esta diferenciación al ámbito conceptual y semántico, y por tanto “realmente” cultural, significará la única posibilidad de triunfo pleno.

Pero esto es arduo, y a menudo frustrante tanto para el estudiante como para el docente. Si nos empeñamos a brazo partido en que en español no “se escribe un cheque,” sino que “se extiende,” o defendemos sin concesiones que “depósito directo” no es el cobro en cuenta bancaria automatizado, sino que a eso se lo denomina “domiciliación,” o si nos empeñamos en que el “notario público” “no es para chiquitas” (para certificar una fotocopia está el corredor de documentos), entonces no habremos ganado mucho ya que, pronto, el estudiante empezará a dudar de que su profesor sea una fuente fiable de información: el estudiante, con eficiencia contrastada por la práctica diaria, “escribe cheques” y se los cobran; acuerda un “depósito directo” de su paga y la recibe puntualmente cada mes en su cuenta; va al “notario público” para “chequear” la validez de un documento y es aceptado a trámite en el ayuntamiento con toda normalidad. El resultado de aplicar esa línea de trabajo de manera demasiado obcecada puede llegar a acarrear el abandono o la incompreensión.

Y, por el contrario, si no se consigue despertar ese sentido de diferencia, empezando precisamente por lo lectal, será imposible producir “traductores reales” es decir, auténticos mediadores interculturales. Tendremos, por el contrario, minoristas de información para el consumo doméstico: del inglés estadounidense a español estadounidense, sin salir de la cosmovisión estadounidense y, por lo tanto, sin tender ninguna mano a través del barranco, “porque barranco no hay ninguno”: “todo está de este lado.” Ese perfil profesional, ciertamente está condenado al fracaso cuando se trate de la traducción puesta al servicio de actividades realmente internacionales.

Pero, debe insistirse en esto, no se trata de desacreditar la variedad lectal del estudiante, ya que la contribución de ésta al éxito comunicativo de su traducción en el ámbito local es absoluta. Se trata por el contrario de activar nuevos ambientes cognitivos que, en efecto, habiliten al traductor como mediador y que, esta vez sí, contribuyan al diálogo entre dos culturas, o al menos entre un representante de cada una de ellas, y no a un simple monólogo de deglución cultural basado en la dominación socioeconómica que se deriva de la servidumbre conceptual (y viceversa). La digestión de la otredad se perpetúa desde la ceguera cultural y desde las dinámicas del poder innatas del ser humano como ser social.

Sólo de esta manera, despertando el sentido de peculiaridad lectal a la vez que se abre la perspectiva cultural ampliándola hacia el señalamiento de la

diferencia, será posible que el envidiabilísimo potencial traductor que tiene el bilingüe llegue a buen puerto y que su enorme funcionalidad en dos lenguas, de la que quizás los “ambilingües,” los de la vía del pupitre, nunca lleguemos a gozar plenamente, pueda desarrollarse por completo y contribuir de manera eficiente al muy necesitado diálogo entre culturas y al igualmente tan necesitado flujo de comunicación eficiente dentro del país.

Para concluir una reflexión disfrazada de aforismo: si traducir es mediar, para traducir hay que estar en el medio y, para estarlo, hace falta saber dónde están los dos lados.

Obras Consultadas

- Baker, M. ed. *Encyclopedia of Translation Studies*. Nueva York: Routledge, 1998.
- Catford J. C. *A Linguistic Theory of Translation*. London: Oxford UP, 1965.
- Chandler, D. *Semiotics: The Basics*. Nueva York: Routledge, 2001
- Cheyfitz, E. *The Poetics of Imperialism: Translation and Colonization from The Tempest to Tarzan*. Nueva York: Oxford UP, 1991.
- Cronin, M. *Translation and Globalization*. Nueva York: Routledge, 2003.
- Golden, S. “Un model teòric del procés d’interculturalitat: els estudis interculturals.” 1997. <www.fti.uab.es/sgolden/model_d%27interculturalitat.htm>.
- González, E. “La necesidad de formación cultural de traductores.” <<http://www.elcastellano.org/nota.php?id>>.
- Gutt, E. A. *Translation and relevance: cognition and context*. Manchester: St. Jerome, 2000.
- Hurtado Albir, A. *Traducción y traductología*. Madrid: Cátedra, 2001.
- Katan, D. *Translating Cultures*. 2nd ed. Manchester: Saint Jerome, 2004.
- Kennedy, G. A. *Comparative Rhetoric: An Historical and Cross-Cultural Introduction*. Nueva York: Oxford UP, 1998.
- Korzybski, Alfred. *Science and Sanity: An Introduction to Non-Aristotelian Systems and General Semantics*. Lancaster, PE: Science P, 1933.
- Lakoff, G. *Women, Fire and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind*. Chicago: Chicago UP, 1990.

- Lambert, J. "Language and Social Challenges For Tomorrow: Questions Strategies, Programs." *Translating for the media*. Ed. Yves Gambier. Painosalama, Turku: U of Turku, 1998.
- Lázaro Carreter, F. & E. Correa Calderón. *Cómo se comenta un texto literario*. Madrid: Cátedra, 1977
- Molina, L. "Análisis *descriptivo* de la traducción de los culturemas árabe-español." Diss. U Autònoma de Barcelona, 2001.
- Newmark, Peter. *Manual de traducción*. Trad. Virgilio Moya. Madrid: Cátedra, 2000 (1987).
- Nietzsche, F. *Friedrich Nietzsche on Language and Rhetoric*. Ed. & Trans. S. Gilman S., C. Blair, & D. Parent. Nueva York: Oxford UP, 1989.
- Nord, Ch. "Traduciendo funciones." *Estudis sobre la traducció*. Ed. A. Hurtado Albir. Castelló: U Jaume I, 1994. 94-112.
- Ortega y Gasset, J. "Miseria y esplendor de la traducción." *Textos clásicos de teoría de la traducción*. Ed. Miguel Ángel Vega. Madrid: Cátedra, 2004. 323-332.
- Robinson, D. *Translation and Empire: Postcolonial Theories Explained*. Manchester: St. Jerome, 1997.
- Schopenhauer, A. "Parerga y Paralipomena." *Textos clásicos de teoría de la traducción*. Ed. Miguel Ángel Vega. Madrid: Cátedra, 2004. 278-181.
- Shannon, C. E.. "A mathematical theory of communication." *Bell System Technical Journal* 27 (1948): 379-423 y 623-656.
- Sperber, D.; Willson, D. "Relevance Theory." *Handbook of Pragmatics*. Ed. G. Ward & L. Horn. Oxford: Blackwell, 2004.
- Vermeer, H. "Skopos and commission in translational action." Venuti, L. (ed.). *The Translation Studies Reader*. Ed. L. Venuti. Nueva York: Routledge, 2000.