

## **Intradisciplinariedad traductológica: Algunas incursiones didácticas de los Estudios Descriptivos**

**María CALZADA PÉREZ**  
**Universitat Jaume I**

### **Como citar este artículo:**

CALZADA PÉREZ, María (2003) «Intradisciplinariedad traductológica: Algunas incursiones didácticas de los Estudios Descriptivos», en MUÑOZ MARTÍN, Ricardo [ed.] *I AIETI. Actas del I Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación. Granada 12-14 de Febrero de 2003*. Granada: AIETI. Vol. n.º 1, pp. 20-44. ISBN 84-933360-0-9. Versión electrónica disponible en la web de la AIETI:  
<[http://www.aieti.eu/pubs/actas/I/AIETI\\_1\\_MCP\\_Intradisciplinariedad.pdf](http://www.aieti.eu/pubs/actas/I/AIETI_1_MCP_Intradisciplinariedad.pdf)>.

# Intradisciplinariedad traductológica: Algunas incursiones didácticas de los Estudios Descriptivos

María CALZADA PÉREZ  
Universitat Jaume I  
calzada@trad.uji.es

## Resumen

Siguiendo el modo de actuación de Hatim y Mason (1997), el presente trabajo parte del rechazo de dicotomías y pensamientos estereotipados o reduccionistas y aboga por una intradisciplinariedad activa que supone no sólo el conocimiento de las distintas sensibilidades que componen los Estudios de Traducción sino también el impulso de sus posturas periféricas. En un ejercicio de metarreflexión, tan en boga en la actualidad, se analiza en el apartado 2 del presente trabajo la composición de los enfoques teóricos de la traductología, siguiendo la estela de un amplio abanico de estudiosos de renombre. En consecuencia, se proponen nueve «focalizaciones» para enmarcar la investigación teórica perteneciente a nuestros Estudios. Después se confronta el trabajo teórico con el desarrollo de la didáctica contemporánea de nuestra disciplina. A pesar de la desazón que ha embargado, en un pasado, a diversos pedagogos de nuestro ámbito (Röhl 1984, Wilss 1982, House 1981), se adopta, en este trabajo, una postura claramente optimista, según la cual hoy día se observa una importante progresión didáctica tanto cuantitativa como cualitativa y se concluye, con Vidal (1998), que todas y cada una de las nueve focalizaciones teóricas sirven de inspiración de sendos debates didácticos. Finalmente, se examinan, en el apartado 3, ciertos planteamientos didácticos que podríamos calificar de «periféricos» y que llegan emanados de los Estudios Descriptivos de Traducción (DTS). Y es que, si bien los DTS ocupan un lugar central en la teoría traductológica contemporánea, no ocurre lo mismo cuando abordamos el tema de la didáctica. Las páginas que siguen reflexionan sobre material «extratextual» (Toury 1995:65) en lugar de analizar —como había hecho hasta la fecha la autora— documentos «textuales» traducidos (Toury 1995:65). Más concretamente, se indaga en los beneficios intradisciplinarios de Popovic (1984), Chesterman (1994), Toury (1984, 1995) y Lefevere (1983, 1984) y se expone el enriquecimiento que sus preocupaciones conllevan, aún hoy, para enseñar y aprender a traducir.

En el año 1990, Basil Hatim e Ian Mason publican *Discourse and the Translator*, uno de los libros que ha marcado en mayor grado mi forma de concebir la teoría y la didáctica de la traducción; uno de los libros que, pienso, aborda con mayor sensatez y rigor las cuestiones que nos preocupan como traductólogos y traductores (aún hoy, cuando algunas de sus propuestas se han visto revisadas

por los mismos autores); uno de los libros que, en definitiva, ha dejado huella en nuestra disciplina, precisamente porque, entre otras cosas, permite, a mi modo de ver, el acercamiento a formas diversas de entender la tarea de traducir. Por aquel entonces, ambos autores dedicaban todo el primer capítulo I a presentar cuestiones esenciales de nuestro campo. Ello se traducía en epígrafes de carácter claramente dicotómico. Hablaban de proceso y producto, objetividad y subjetividad, literal frente a libre, formal ante dinámico, forma o contenido, autor contra lector. En el capítulo II, estos pedagogos, que ahora reflexionaban de manera teórica sobre su actividad docente y práctica, seguían planteándonos bifurcaciones históricas, cuando se movían desde el pasado hacia el presente de nuestros Estudios. Y así examinaban los debates que distinguían entre traducción humana y automática, problemas reales y virtuales, estructura y contenido. Reflejaban de esta manera, no su respaldo a procederes dicotómicos, sino el estado en que entendían se encontraba nuestro campo al escribir éste su primer trabajo conjunto.

En el año 1997, Routledge pone a la venta otro volumen que se había encargado a estos mismos autores poco tiempo atrás: *The Translator as Communicator*. Ahora, siete años después de su primera colaboración, y tras meditar sobre las ideas que pusieron en papel en 1990, Hatim y Mason titulan el primer capítulo «Unity in diversity» y lo inician del modo siguiente:

*The world of the translator is inhabited by an extraordinary number of dichotomies reflecting divisions which either exist or are supposed to exist between mutually exclusive opposites.*

(Hatim y Mason 1997:1)

Los autores que en *Discourse and the Translator* se habían contentado, en principio, con informar sobre las dicotomías, ahora dan un paso hacia delante y hacen explícito su deseo de dejar de lado las diferencias teóricas que podrían llegar a fragmentar la disciplina (cf. Baker, 1996:9) para concentrarse en las similitudes que nos unen a traductólogos de tendencias dispares:

*Yet there is a core of common concern which sometimes escapes unnoticed. It is striking that, beyond the widely diverging constraints which operate in different fields and modes of translating, so many of the intractable problems are shared. In this book we propose to investigate areas of mutual interest.*

(Hatim y Mason 1997:1)

Y curiosamente en 1998, tan sólo un año después de que viera la luz *The Translator as Communicator*, la editorial por entonces de moda en nuestros estudios, St. Jerome, publicaba una recopilación de artículos editada por Lynne Bowker, Michael Cronin, Dorothy Kenny y Jennifer Pearson con el nombre de *Unity in Diversity? Current trends in Translation Studies*. En la introducción a este conjunto de artículos, los editores –visiblemente interesados en las presiones centrífugas a las que desde siempre se han visto sometidos los Estudios de Traducción– se debatían entre el acogimiento o el rechazo de la fragmentación, un activo sin duda postmoderno. Como resultado, escogían el respeto a todas las aproximaciones traductológicas y se fijaban como prioridad practicar la no exclusión:

*Translation, which involves language and culture contact, border crossing, power brokering, is certainly an activity that is sensitive to the pressures of culture, politics and place and to the persistent danger of erasure and invisibility. The historical experience of translators has certainly been a strength in making translation theorists aware of how what is deemed to be marginal may in fact be central to the construction of a language, culture and society. For this very reason, it is important that in our discipline we do not practice our own forms of exclusion.*

(Bowker et al. 1998:v)

Entre 1990 y la actualidad han sido muchas las voces que, como éstas mismas, se enfrentan desde el respeto a dualidades que, en palabras de los propios post-modernos, calificaré de «esencialistas». Entre ellas, yo me atrevería a resaltar los enfrentamientos polares entre traducción literal/libre, proceso/producto, ciencia/arte, traducción literaria/no literaria, teoría/práctica o estudios lingüísticos/estudios culturales. El presente trabajo se inspira en estas y otras muchas corrientes que militan en contra de las dicotomías y otros estereotipos exclusivamente canónicos. Dicha actitud supone, necesariamente, el conocimiento extensivo e intensivo de las actitudes e intereses plurales que preocupan a los estudiosos de la traducción. Sólo entonces resultará evidente que no conviene reducir este campo del saber a oposiciones simplistas o a cánones sólo centrales. Y sólo entonces puede fomentarse la no exclusión de las distintas sensibilidades que nos conforman como disciplina. Esta propuesta, si se me permite una licencia literaria, intenta ser «desequilibrada» porque como explica Saramago (2002: 11) en palabras traducidas de Pilar del Río:

Las personas equilibradas son así, acostumbran a simplificarlo todo y después, pero siempre demasiado tarde, las vemos asombrándose de la copiosa diversidad de la vida.

## 1. Intradisciplinariedad activa

Lejos de ser una disciplina de polos opuestos, la traductología, a mi modo de ver, constituye un caleidoscopio abigarrado de posturas, métodos y conclusiones, que ha animado a investigadores contemporáneos distintos a delimitar sus lindes y a analizar su composición. Es amplio el elenco de los autores que han sondeado el «enmarañado» territorio traductológico para reflejar (y algunos estructurar) su intradisciplinariedad. A modo de ejemplo no hay más que consultar: Bassnett (1998), Chesterman (1989, 1995, 1997), Hatim (2001), Hermans (1995), Hurtado (1996), López (1996), Munday (2001), Newmark (1996), Nida (1991), Rabadán (1991), Robinson (1997), Santoyo (1997), Schulte y Biguenet (1992) y Venuti (2000a, 2000b).

Se podrá estar o no de acuerdo con la exposición (y clasificación, en algunos casos) de estos traductólogos, pero no puede dudarse del interés que suscita, entre ellos, nuestra disciplina de disciplinas y subdisciplinas, cuyo conjunto convierten en protagonista de sus estudios. Y éste es, precisamente, uno de los aspectos que yo considero más notables de los actuales Estudios de Traducción.

Traductólogos procedentes de dentro y fuera de nuestras lindes geográficas, siguen, claro está, investigando sobre el proceso y producto que llamamos traducción. Y, sin embargo, ahora también vuelven su mirada hacia la disciplina en sí, en un comportamiento que yo observo cada vez más frecuente. Quizá sea mi percepción subjetiva de los hechos pero considero que no es ilógica. Conforme crece nuestro cuerpo teórico, conforme se nutre la intradisciplinariedad traductológica, se hace necesario «reescribir» nuestro terreno una y otra vez para consignar las diversas sensibilidades de nuestro ámbito. Si antes los investigadores se preguntaban, por ejemplo, qué era la traducción –numerosos ejemplos de esto quedan recogidos en las antologías de López (1996) o Robinson (1997)– entre otros, ahora estudiosos como los que he citado arriba sondean, también, qué son los Estudios de la Traducción. Y la traductología opera, hoy por hoy, con naturalidad, en dos niveles: el de la traducción (y los distintos enfoques que la estudian) y el de la «metarreflexión» (los distintos enfoques que organizan, explican, trasladan –en una palabra lefeveriana: «reescriben»– los enfoques sobre la traducción).

La creciente conciencia de la intradisciplinariedad traductológica no sólo ha activado una metarreflexión descriptiva sino que, asimismo, a menudo ha provocado el acercamiento activo y militante de facciones investigadoras distintas que intentan contrarrestar presiones centrífugas. Tal ha sido el ímpetu con el que se está favoreciendo la aproximación a «otras» metodologías que la revista *Target* recoge periódicamente un interesante experimento de conclusiones aún más interesantes. En su sección «Forum», *Target* propone, desde hace ya tiempo, un diálogo titulado «*Shared Ground in Translation Studies*». En el año 2000, por ejemplo, este diálogo se establece entre Chesterman (traductólogo afin al ideario descriptivista) y Arrojo, por todos conocida como defensora del postestructuralismo (explicativo y crítico), que se vincula a estudios culturales. En las «codas» que ponen punto final a este «Forum», ambos teóricos se aseguran de incluir sus preocupaciones más idiosincrásicas. Sin embargo, antes de ello ya han rubricado, al unísono, nada más y nada menos que treinta «tesis» sobre la naturaleza y descripción del fenómeno traductor así como sobre las consecuencias del mismo. El hecho de que estudiosos de formaciones y objetivos tan dispares como Chesterman y Arrojo sean capaces de admitir puntos de encuentro demuestra que estas coincidencias no son una utopía altruista sino una realidad desde la que se puede trabajar (en direcciones que divergen, sí, pero que no tienen por qué excluirse).

Metarreflexión y acercamiento activo guían mis pasos al escribir este artículo. Frente a trabajos anteriores, en los que he analizado material «textual» (traducido), según terminología touriana (1995:65), ahora me centro en formulaciones «extratextuales» (Toury 1995:65), consistentes en escritos teóricos sobre la traductología y la didáctica de la traducción. En definitiva, éste es un trabajo de metarreflexión intradisciplinar. Por lo demás, mi postura aboga por un acercamiento activo en tanto en cuanto pretende hasta cierto punto rescatar prismas menos conocidos para que otros (o yo misma en otros foros) los incorporen a aproximaciones (más o menos híbridas).

## 2. Metarreflexión disciplinaria

Apoyándome en la investigación de los estudiosos que ya he mencionado en el apartado anterior, mi propia «reescritura» de la producción teórica de la traductología contempla nueve *focalizaciones* principales, que enumero a continuación con algunos de sus exponentes más representativos, pero que no explico en detalle por imperativos tanto de espacio como de tiempo:

- En lenguas (Jakobson, Catford, Nida, Mounin, Vinay y Darbelnet, García Yebra, Malone).
- En la naturaleza comunicativa de los textos (Neubert y Shreve, House, Hatim y Mason).
- En la finalidad de la comunicación mediante textos (Reiss, Vermeer, Nord, Sager).
- En el vínculo entre traducción y cultura meta (Even-Zohar, Toury, Lefevere)
- En la «nueva ética» traductora (Koskinen, Lewis, Venuti, postcolonialistas, feministas, Vidal)
- En el traductor como ser racional y emocional (Seleskovitch, Lederer, Hurtado, Gutt, Malmkjaer, Fraser, Seguinot, Robinson)
- En corpus traductores (Baker, Laviosa, Kenny)
- En el metalenguaje y la autocrítica (Arrojo, Tymozcko)
- De naturaleza especialmente híbrida (Harvey)

Antes de proseguir, conviene realizar dos aclaraciones. Esta «reescritura» del campo traductológico no tiene, en ningún momento, la pretensión de convertirse en la única y definitiva. Toda reescritura, como nos recuerda Hermans (1995:9), es por definición personal y subjetiva. Sin embargo, sí que con ella se intenta desplegar parte de la diversidad que compone los Estudios de Traducción. Nótese asimismo que, como vengo exponiendo aquí, los autores mencionados entre paréntesis han tenido y tiene contactos intradisciplinarios y que, por tanto, en pocos casos observamos aproximaciones traductológicas puras. Éste es el motivo por el que utilizo en término «focalización» que me permite destacar aspectos a los que, en general, han concedido una importancia máxima los traductólogos (a pesar de que, no por ello, éstos han dejado de tratar otras cuestiones).

Desde la didáctica de la traducción, son numerosas las voces que han advertido (y advierten) sobre la indiferencia con la que, a menudo, se ha tratado el aprendizaje en nuestro ámbito. Hace ya varios lustros que Röhl (1984:4) se viene lamentando de que *Translators are being trained despite the absence of a systematically developed and tested translation didactics*, en tanto que Wilss (1982: 180) es mucho más explícito:

*There are to my knowledge, no attempts to develop yardsticks and criteria for a comprehensive progress-controlled, phased framework to build up a system of TT learning targets and, on this basis, to elaborate teaching and learning material for use in learner-group-specific TT classes or self-teaching programmes.*

Es quizás anecdótico pero revelador que en una encuesta que Königs (1979:116) realiza entre 18 profesores de traducción, preguntando cuáles eran sus objetivos en la clase, sólo 7 pudieron dar una respuesta y algunos de forma muy vaga. Y House (1981:7-8) nos presenta un panorama familiar a los que hemos asistido a la clase tradicional de traducción:

*The teacher of the course... passes out a text (the reason for the selection of this text is usually not explained...). This text is full of traps, which means that the teachers do not set out to train students in the complex and difficult art of translation, but to snare them and lead them into error. The text is then prepared [...] for the following sessions and the whole group goes through the text sentence by sentence, with each sentence being read by a different student. The instructor asks for alternative translation solutions, corrects the suggested versions and finally presents the sentence in its final, "correct" form... This procedure is naturally very frustrating for the students.*

Los comentarios de este tipo pueden reproducirse casi *ad infinitum*. Cabría entonces preguntarse: ¿se halla la pedagogía contemporánea a la altura de las responsabilidades que recaen sobre nuestros licenciados? Frente al clamor general, no obstante, Baker (2001:5) se muestra optimista:

*Translation Studies (including the interest in training translators and interpreters) has experienced a tremendous growth in the past few decades and this trend seems set to exceed all expectations in the new millennium.*

Y yo no puedo dejar de estar de acuerdo con ella. En mi opinión, el trabajo pedagógico, al igual que aquél más puramente teórico o descriptivo, ha experimentado avances cuantitativos y cualitativos considerables durante la última década. Siguen existiendo carencias importantes, seguimos cometiendo errores «de bulto», pero es ya nutrido el grupo de traductólogos que han dedicado su tiempo y esfuerzo a paliar las rémoras de un pasado. Es más, yo concuerdo plenamente con las siguientes palabras de Vidal (1998:61):

Lo que quizá más llama la atención de estos últimos análisis es que — como, por otro lado era de esperar— cada uno aconseja una didáctica paralela a las teorías traductológicas. Y, en consecuencia, es muy interesante fijarse en cómo ha evolucionado la metodología didáctica de la traducción paralelamente a las teorías.

Y por ello defiendo que todos y cada uno de los apartados traductológicos anteriores han provocado debates dignos de verse representados en nuestras aulas universitarias porque, como arguye la propia Vidal (1998:31), «no puede desdeñarse ningún enfoque, en tanto que todos tienen algo que puede ayudarnos». Especialmente conocidos (aunque no por ello compartidos por todos los profe-

sores de traducción) han sido las contribuciones didácticas que proceden de cuatro de las focalizaciones teóricas citadas arriba (que también vinculo rápidamente a estudiosos de la didáctica de nuestra área, repitiendo que son intradisciplinarios pero que aquí se agrupan por focalizaciones relevantes):

- En lenguas (Ensinger 1989, Rosell 1996, López y Minnett-Wilkinson 1997, Newmark 1988, etc.).
- En la naturaleza comunicativa de los textos (Hatim 1984, Hatim 1989, Hatim y Mason 1997, Colina 1997, García 2000, Baker 1992, Hervey *et al.* 1995, Jiménez 2000).
- En la finalidad de la comunicación mediante textos (Elena 1990, 1994, 2001; Nord 1992, 1997; Sager 1984, 2001)
- En el traductor como ser racional y emocional (Kusmaul 1995; Kiraly 1995, 2000; Hurtado 1995, 1996, 1999; Delisle 1993; Robinson 1998, 1999).

Sin embargo, las cinco focalizaciones restantes pasan, en gran medida, desapercibidas en las clases prácticas de traducción. Y no debe por tanto sorprendernos que autores como Venuti (2000b) o Arrojo (en prensa) reivindiquen un mayor conocimiento de «otras» preocupaciones didácticas de la traducción. Este artículo, por tanto, no sólo despliega una metarreflexión sobre la disciplina sino que además desea promover el acercamiento intradisciplinar, como ya se ha anunciado antes, revisando propuestas didácticas menos conocidas. Por limitaciones de espacio y tiempo, me centraré a continuación en algunas de ellas, que proceden de lo que aquí se ha llamado «Focalización en el vínculo entre traducción y cultura meta» y que otros asocian con los Estudios Descriptivos de la Traducción.

### 3. Focalización en el vínculo entre traducción y cultura meta

Recordemos que los estudios traductológicos descriptivos y sistémicos inician su singladura particular desde la periferia, con el ánimo de construir un nuevo paradigma ideológico (tan necesario, por cierto, para la heterogeneidad y vigor de nuestra disciplina). Sus conceptos clave (polisistemas, normas, constreñimientos y manipulaciones culturales, entre otros), al principio innovadores y hasta «revolucionarios», se debaten hoy en círculos intelectuales canónicos y no cabe duda de que han evolucionado de posiciones primarias a otras más secundarias. La progresión de los grupos descriptivos y sistémicos no debe extrañarnos a aquellos que hemos leído con interés sus postulados. Ellos mismos defienden el dinamismo que impera en el seno de los polisistemas. Las franjas marginales capturan los núcleos y éstos, a su vez, se desdibujan y se escabullen, aun sin quererlo, hacia la periferia, en busca de energías renovadas, en pro de «lo distinto». Todas las corrientes de pensamiento, por tanto, en boga en estos y otros tiempos, fueron teorías minoritarias, que se abrieron paso desafiando las normas imperantes. Y viceversa, muchas periferias ya habían usurpado, antes,



el poder dominante. Sin embargo, lo más curioso de la progresión sistémica y descriptiva es, a mi modo de ver, la manera en la que se ha erigido en uno de los centros de nuestro pensamiento traductológico actual. La ofensiva sistémica se «desata» desde «arriba», impulsada por estudiosos (de renombre) que difunden sus ideas principalmente en el plano teórico. Ni traductores profesionales ni estudiantes universitarios de primer y segundo ciclo participan, desde «abajo», en dicha ofensiva inicial excepto, si acaso, para asimilar un canon que, cuando les llega, ya se ha protegido frente a embates opositores. La batalla de esta focalización se libra principalmente en el marco investigador y, de afectar a los discentes universitarios, lo hace a partir del estadio de Tercer Ciclo. Por eso, entre otras muchas razones claro está, Bassnett (1998) defiende con tal convicción la necesidad perentoria de cursos de postgrado en los Estudios traductológicos. Y también por eso, CETRA se interesa tan pronto por la supervisión de doctorandos. Los combatientes ponen en marcha uno de los foros más prestigiosos de intercambio investigador, *Target*. Con esta y otras herramientas, así como con un trabajo serio y pertinaz, logran sus propósitos. Entre ellos no figura en un lugar destacado la didáctica de los dos primeros ciclos universitarios. El nuevo paradigma necesita antes consolidar las bases teóricas y descriptivas que lo sostienen. No obstante, recordemos que el organigrama de Holmes ya incorpora los Estudios Aplicados de la Traducción y que establece vínculos estrechos, desde el primer momento, entre todas las ramas (teórica, descriptiva y aplicada) de nuestro saber. Así pues, si bien es cierto que pocas son las recetas didácticas que ha preparado de momento la Escuela Descriptiva, no por ello ha de asumirse que sus defensores ceden del todo ese terreno. Estudiosos tan dispares como Popovič (1984), Chesterman (1994), Toury (1984) y Lefevere (1984, 1983) no dudan en emitir –de forma explícita– sus preocupaciones pedagógicas, preocupaciones no siempre recoge el resto de la comunidad universitaria.

Popovič es uno de los precursores del enfoque sistémico y descriptivo. Cuando en su artículo «*From J. Levý to Communicational Didactics in Literary Translation*» se preocupa, en 1984, por la enseñanza/aprendizaje del proceso de trasvase, arranca desde la descripción de estrategias concretas de los traductores, mediante experimentos psicolingüísticos. Como siempre, la descripción conduce a la norma y, en este caso, para ser más exactos, a las normas de la «generalización» (*generalization*) y «logicalización» (*logicalization*). Según Popovič (1984:100), los traductores profesionales eligen vocablos de carácter general, con menos tonalidades expresivas o especializadas que las de textos originales (de ahí la norma de la «generalización»). Asimismo, en cuanto a la estructuración fraseológica y textual, suelen explicitar las relaciones lógicas entre los componentes del documento de partida (en lo que este traductólogo etiqueta como «logicalización»). A partir de ambas normas y de otras conclusiones (que no puedo debatir aquí por cuestiones de espacio y tiempo) Popovič diseña un plan de estudios global que incluye asignaturas tales como la historia de la literatura, la lingüística aplicada, la historia de la cultura, la crítica literaria, las teorías de la recepción, la praxeología, etc. Sin embargo, lo que considero más interesante es que este estudioso se vale de aproximaciones descriptivas para aplicarlas en clase de un modo un tanto peculiar. Frente a Toury, por ejemplo,

Popovič (1984:100) no se contenta con reproducir en clase las normas cotidianas. Pretende superar los comportamientos profesionales. Precisamente la norma le revela las carencias del traductor real y él aboga por erradicar dichas carencias: «*Tendencies to generalization and logicalization are to be avoided by deeper penetration into the levels of meaning of text*». Por ello incorpora tanto material teórico en la formación del alumnado con propuestas investigadoras que no son las más ortodoxas entre los descriptivos y sistémicos.

También Andrew Chesterman, cuando escribe en 1994 sobre la pedagogía de la traducción, lo hace, como Popovič, a partir de la descripción del proceso traslativo, aunque, en su caso, no emplea experimentos sino que razona en torno a una fórmula, que a su modo de ver, define dicho proceso:

$$P_1 \rightarrow TT \rightarrow EE \rightarrow P_2$$

Para Chesterman traducir supone resolver problemas. El traductor detecta un primer problema ( $P_1$ ), que contrarresta con una hipótesis o teoría inicial (*tentative theory* o TT). Ésta ha de refinarse mediante la eliminación de errores (*Error Elimination* o EE) tras de lo cual surgen nuevos problemas ( $P_2$ ), que hacen avanzar el proceso. La fórmula funciona para elementos aislados del original pero también, y sobre todo, para la globalidad del resultado traducido. Es decir, las traducciones acabadas, en su conjunto, pueden entenderse, en principio, como teorías iniciales que han de refinarse constantemente. Chesterman, de manera magistral, nos explica que toda teoría inicial no es más que un conjunto de ideas admitidas, de normas, que se entrelazan en el «Mundo 3» de Popper. Si el «mundo 1» de este filósofo recoge la realidad objetiva y el «mundo 2» nuestras percepciones subjetivas, el «mundo 3» no es sino el resultado de nuestro pensamiento (que contienen libros, bibliotecas, etc): nuestras teorías. Por consiguiente, al preguntarse Chesterman qué se debe/ puede enseñar en clase, la respuesta es inmediata: las teorías (como conjunto de normas) que dictan nuestras traducciones y el proceso de eliminación de errores que las depuran:

*With respect to translation and the teaching of translation, I think the implication is clear. "Theories" here are ideas about translation: the whole collection of principle, norms, arguments, commonly agreed rules-of-thumb and the like that constitute the set of expectancies about translation within a given culture at a given time. All these exist in World 3. To the extent that we accept these World 3 entities, they do indeed exert a plastic control over our translatorial action. But before we can accept them, before we can even weigh the up critically [sic], we have to be aware of them. Hence, of course, the importance of teaching such things overtly.*

(Chesterman 1994:94)

En clase, Chesterman pone en práctica todo este entramado teórico mediante una pedagogía del error que, en una primera etapa, permite al alumnado aprender de los deslizamientos de los demás así como exponerse a teorías distintas de las suyas. En una segunda etapa, el discente se enfrenta a sus propios errores y teorías. Ésta es la meta final del profesor de traducción: desarrollar una auto-crítica que ponga en marcha un proceso de aprendizaje refinado.

*Translators learn from their own previous translations, their own previous errors; they can learn from exposure to new translations, from ideas about translation and its theory. They can become better translators. In Popper's terms, they do this first by interacting with others, by soliciting feedback etc., in critical communicative dialogue. But secondly, they do this themselves, through their own inner self-criticism: note Popper's self-transcendence.*

(Chesterman 1994:95)

En suma, para Chesterman (1994:95) «*In this way, we lift ourselves by our bootstraps (1972:121). Or to quote one of my own bootstrap (Chesterman 1993:78): "we translate ourselves"*».

Si, cuando se acercan a la didáctica, tanto Popovič (1984) como Chesterman (1994) describen el proceso traductor en busca de normas aunque por vías dispares, Toury también describe, como resulta lógico en uno de los máximos exponentes del paradigma sistémico y descriptivo. En cambio, la descripción ahora no se realiza sobre el proceso sino sobre las cualidades de lo que el estudioso israelí denomina el «traductor nativo» (evocando un término tan central en polisistemas lingüísticos como el del «hablante nativo»). Hasta el momento, y hablo de 1984, Toury observa que la didáctica de la traducción ha consistido en el aprendizaje de una tipología textual, la identificación jerarquizada de aspectos lingüísticos relevantes, la transferencia plena del significado original y la recomposición de todo lo anterior. Enseñar a traducir supone formar «traductores óptimos» (*optimal translators*; Toury 1984:189). Sin embargo, para quien no cree en la existencia de lo óptimo, para quien ha desterrado de nuestros manuales traductóricos el término *equivalencia*, en su sentido más tradicional, la pedagogía haría bien en dejarse imbuir por el mismo cambio descriptivo que experimenta la teoría. Es decir, Toury (1984:1989ss.) propone modelar a «traductores nativos» (nunca «traductores óptimos»). Dicho propósito es, para el autor (1984:193) el único posible en niveles universitarios:

*I would put it in more extreme terms still: in my opinion, the intervention caused by the commencement of a course of more or less formal teaching can be justified only to the extent that it leads to the attainment of the "natural" results (that is, to the establishment of an advanced "native translator") in a quicker and more efficient way. It can hardly be justified if it leads to the attainment of a different goal (that is, to the establishment of another type of translator), or if it makes the same goal more difficult to attain; in the first case, because there is gross deviation from the socio-cultural norms of the society which he is supposed to serve, and in the second – [sic] because it is a waste of time and good money.*

Un traductor nativo, aquel que se hace a sí mismo, reúne, en principio, tres condiciones innatas – bilingüismo, habilidad interlingüística y capacidad de transferencia – sin las cuales no puede desempeñar sus funciones, pero que no son suficientes, por sí solas, para traducir. Además, el traductor nativo aprende, con la experiencia, en un (lento) proceso de socialización, a identificar las normas sociales que predominan en entornos traductores diversos y a eludir las

sanciones que penalizan el alejamiento de la norma. La instrucción universitaria, para Toury (1984:191), ha de garantizar que, en una primera etapa, el alumnado se inmiscuya en el mayor número posible de entornos con el objeto de controlar el máximo caudal normativo y sancionador. Por ello, Toury (1984: 192) desaconseja la especialización en estos niveles iniciales:

*Specialization, if and when it occurs, will probably tend to work against this kind of progress and reduce the adaptability of the translator, hence his overall competence.*

Pero es que, además, el traductor nativo también aprende toda una serie de estrategias para eludir el error, más que para producir alternativas traductorales intachables. Son los «atajos» (*shorcuts*) traslativos (Toury 19874:192) que se prohíben a un traductor óptimo, cuyas soluciones han de ser siempre acertadas. No deben despreciarse estos atajos sino, muy al contrario, desarrollar su potencial en el programa de traducción, según el teórico.

Por último, otra importante pluma del ámbito polisistémico y descriptivo – Lefevere – participa desde bien pronto en el debate pedagógico. En el mismo volumen en el que Toury expone las ideas que acabo de recuperar, Lefevere se posiciona al respecto. Y como Toury, o Popovič o Chesterman, también inicia su estudio desde la descripción pero, en este caso, de los constreñimientos o limitaciones culturales que actúan sobre la labor traductora. En 1984, Lefevere es expeditivo en cuanto al catálogo de constreñimientos. Todo traductor profesional desarrolla su trabajo circundado por la ideología de los mecenas que posibilitan la importación de obras extranjeras. Ha de cumplir (o infringir) las normas del género que se solicita en la cultura receptora; ha de salvar la distancia que separa los universos de discurso original y traducido. Por si todo ello fuera poco, las lenguas, sus estructuras, sus componentes más concretos estorban a cada instante con diferencias que detienen el devenir traslémico. Y el texto original, mientras tanto, ejerce poderes hipnóticos sobre un traductor que debe alejarse para «rescribir» o «refractar». Y como todas estas constricciones son normales en nuestra profesión, el didacta debe compartirlas con el alumno y superar los terrenos exclusivamente lingüístico-contrastivos que dominaron ciertas escuelas traductológicas:

*Teaching translation, then, and not just the translation of literary texts, should make the student aware of these constraints, which operate immediately on any product he or she will be required to produce outside the classroom, the only place in which the constraints can be obscure, or even reduced, as so often in the past, to the single constraint of language.*

(Lefevere 1984: 96)

Un año antes, en 1983, Lefevere ha participado en una mesa redonda auspiciada por la FIT y la UNESCO en París. Presenta allí un informe sobre el papel de la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras («*Translation in foreign language teaching*»). Este informe es relevante para el presente trabajo porque en él no sólo avanza los constreñimientos que he mencionado arriba sino que desvela información subyacente que delata el espíritu que mueve al autor. Así

por ejemplo, el estudiante ha de conocer el entorno ideológico que le ofrecerá trabajo no sólo para tener éxito laboral sino y, ante todo, para contrarrestar, a conciencia, aquellas ideologías con las que no esté de acuerdo. Las ideologías, las culturas, se componen de originales y traducciones y los estudiantes se beneficiarán de conocer el perfil traductor del círculo en el que se mueven como también se enriquecerán al exponerse a las teorías foráneas que les brindan «otros» textos. Conveniente resulta también que el alumnado conozca en profundidad las normas genéricas de textos variados a fin de combatir el eurocentrismo que domina nuestras sociedades actuales y que nos veta el acceso a útiles cosmologías que desarrollan nuevas maneras de pensamiento. En este mismo sentido la enseñanza hace bien en dejar claro que no existe un único universo del discurso ni únicas formas de expresión ni sólo textos originales. En definitiva, el estudio de los constreñimientos que limitan nuestras producciones textuales de partida y de llegada son requisito indispensable para vivir (y trabajar) en libertad:

*Let me end by emphasizing, one last time, that the concept of constraints stands for the ultimate variable in all this, the human being, who may choose to submit to constraints or not.*

(Lefevre 1983:28)

#### 4. Conclusiones

Este artículo brota hoy más que nunca del rechazo por el pensamiento bifurcado o exclusivamente canónico que, desde siempre, tiende a separar, con razones maniqueas, tanto a teóricos de la comunidad universitaria como a miembros de las distintas culturas que pueblan nuestro mundo. Creo que las alternativas dicotómicas o sólo centrales no son, ni podrán ser nunca, solución a ningún problema (traductológico). Por el contrario, erigen peligrosos parapetos que impiden diálogos igualitarios inter e intradisciplinarios, sin los que es inevitable nuestro empobrecimiento intelectual. Para contrarrestar las crecientes presiones que, en estos sentidos, experimenta nuestro entorno (traductológico), se hace necesaria una intradisciplinariedad activa que, de una parte, señale los diversos rincones desde los que se hace traductología y, de otra, rescate/recuerde propuestas que han quedado hasta cierto punto «minorizadas». Si en teoría de traducción, los Estudios Descriptivos se han apropiado de uno de los centros del polisistema traductor, cabe argüir que en didáctica sus planteamientos son relegados a un segundo plano. Y sin embargo, como dice Vidal, «de todos podemos aprender». De los descriptivistas y sistémicos aprendemos que los profesores haremos bien en describir antes de la ineludible tarea de prescribir. De Popovič (1984) no sólo aprendemos que se pueden describir procesos psicolingüísticos que arrojan normas traductoras (logicalización y generalización) sino que éstas pueden superarse en nuestras aulas. De Chesterman (1994) aprendemos que los profesores podemos aplicar, de manera más o menos laxa, una fórmula mediante la cual los problemas conducen a teorías iniciales que tras procesos de refinamiento de errores se ven superadas y mejoradas. También

entendemos que los problemas chestermanianos no sólo se refieren a escollos lingüísticos aislados sino que se entienden de manera más general como las concepciones globales de lo que significa traducir y hablar sobre traducción al tiempo que recuperamos una pedagogía del error que persigue la crítica, primero, y más tarde la autocrítica, con el objetivo último de traducirnos a nosotros mismos. De Toury aprendemos que, como dice la sabiduría popular, «lo perfecto es enemigo de lo bueno». En clase de traducción eso implica no formar a traductores «óptimos» sino «nativos» a los que se les valore la capacidad no sólo lingüística sino también estratégica, que Toury relaciona con los «atajos de traducción». Por último, de Lefevere, aprendemos que nunca está de más dar a conocer al alumnado los distintos tipos de constreñimientos (genéricos, lingüísticos, textuales e ideológicos) que definen el proceso y el producto de traducción y no sólo para que se satisfagan las necesidades del cliente o el scopus de la traducción (según la escuela funcionalista) sino y, sobre todo, para que el traductor (novel) recupere el poder de decisión, infringiendo o cumpliendo lucidamente las normas que le rodean, apoyando o desestimando idearios vitales escogidos y, en definitiva, traduciendo (y viviendo) a conciencia.

## Referencias

- AGUSTÍN, J. de ed. 1994. *Traducción, interpretación y lenguaje*. Madrid: Actilibre, pp. 45-53.
- ARROJO, R. En prensa. The ethics of Translation in Contemporary Approaches to Translator's Training (copia personal de la autora), pp. 1-25.
- BAKER, M. 1992. *In Other Words*. Londres: Routledge.
- . 1996. Corpus-Based Translation Studies: The Challenges that Lie Ahead. In H. SOMERS, ed. *Terminology, LSP and Translation. Studies in Language Engineering in Honour of Juan C. Sager*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 175-188.
- . 2001. Translation Studies and Translator Training in the New Millennium. Actas de *1st International Conference on Translation and Interpretation Studies: Theories of Translation and Interpretation & Problems in Korean Translation and Interpretation*. Seúl: Hankuk University of Foreign Studies (copia personal de la autora), pp. 1-6.
- BASSNETT, S. 1998. Researching Translation Studies: The Case for Doctoral Research. In P. BUSH y K. MALMKJÆR, eds. *Rimbaud's Rainbow*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 105-118.
- BOWKER, L. et al. 1998. *Unity in Diversity. Current Trends in Translation Studies*. Manchester: St. Jerome.
- BUSH, P. y K. MALMKJÆR, eds. 1998. *Rimbaud's Rainbow*. Amsterdam: John Benjamins.
- CHESTERMAN, A. 1989. *Readings in Translation Theory*. Helsinki: Oy Finn Lectura Ab.
- . 1994. Karl Popper in the Translation Class. C. DOLLERUP y A. LINDEGAARD, eds. *Teaching Translation and Interpreting 2*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 89-95.
- . 1995. The Successful Translator: The Evolution of *Homo Transfereus*. *Perspectives: Studies in Translatology* 3 (2), pp. 253-270.
- . 1997. *Memes of Translation: The Spread of Ideas in Translation Studies*. Amsterdam: John Benjamins.
- CHESTERMAN, A. y ARROJO, R. 2000. Shared Grounds in Translation Studies. *Target*. 12 (1), pp. 151-160.
- COLINA, S. 1997. Contrastive and Text Typological Conventions in Translation Teaching. *Target* 9(2), pp. 335-353.

- DELISLE, J. 1993. *La traduction raisonnée. Manuel d'initiation à la traduction professionnelle. Anglais-Français*. Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa.
- DOLLERUP, C. y A. LINDEGAARD, eds. 1994. *Teaching Translation and Interpreting 2*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 89-95.
- , eds. 1992. *Teaching Translation and Interpreting. Training, Talent and Experience*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 39-48.
- ELENA GARCÍA, P. 1990. *Aspectos teóricos y prácticos de la traducción. Alemán-Español*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- . 1994. *Curso práctico de traducción general. Alemán-Español*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- . 2001. *El traductor y el texto. Curso básico de traducción general (alemán – español)*. Barcelona: Ariel.
- ENSIGNER, D. 1994. La formación de traductores e intérpretes. J. de AGUSTÍN, ed. *Traducción, interpretación y lenguaje*. Madrid: Actilibre, pp. 45-53.
- FERNÁNDEZ NISTAL, F. y J. M BRAVO, eds. 1995. *Perspectivas de la traducción Inglés-Español*. Valladolid: ICE, Universidad de Valladolid, pp. 9-26.
- GARCÍA IZQUIERDO, I. 2000. *Análisis textual aplicado a la traducción*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- HATIM, B. 1984. A Text-typological Approach to Syllabus Design in Translator Training. *The Incorporated Linguist* 23 (3), pp. 146-149.
- . 1989. Text Linguistics in the Didactics of Translation. The Case of the Verbal and Nominal Clauses in Arabic. *IRAL* XXVII (2), pp. 137-144.
- . 1997. *Communication across Cultures. Translation Theory and Contrastive Text Linguistics*. Exeter: University of Exeter Press.
- . 2001. *Teaching and Researching Translation*. Harlow: Pearson Education.
- HATIM, B. & I. MASON. 1990. *Discourse and the Translator*. Londres: Logman.
- . 1997. *The Translator as Communicator*. London: Routledge.
- HERMANS, T. 1995. Disciplinary Objectives: The Shifting Grounds of Translation Studies. In P. FERNÁNDEZ NISTAL y J. M BRAVO, eds. *Perspectivas de la traducción Inglés- Español*. Valladolid: ICE, Universidad de Valladolid, pp. 9-26.
- HERVEY, S., I. HIGGINS y L. M. HAYWOOD. 1995. *Thinking Spanish Translation. A Course in Translation Method: Spanish to English*. Londres: Routledge.
- HOUSE, J. 1981. *A Model for Translation Quality Assessment*. Tübingen: Narr. -1997. *Translation Quality Assessment: a Model Revisited*. Tübingen: Narr .
- HURTADO ALBIR, A. 1995. La didáctica de la traducción. Evolución y estado actual. P. FERNÁNDEZ NISTAL y J. M. BRAVO, eds. *Perspectivas de la traducción. Inglés-Español*. Valladolid: Universidad de Valladolid, ICE, pp. 46-68.
- , ed. 1996. *La enseñanza de la traducción*. Castellón: UJI, pp. 31-56.
- . 1996. La enseñanza de la traducción directa 'general'. Objetivos de aprendizaje y metodología. A. HURTADO ALBIR, ed. *La enseñanza de la traducción*. Castellón: UJI, pp. 31-56.
- , coord. 1999. *Enseñar a traducir*. Madrid: Edelsa.
- . 2001. *Traducción y Traductología. Introducción a la Traductología*. Madrid: Cátedra.
- JIMÉNEZ HURTADO, C. 2000. La estructura del significado en el texto. Análisis semántico para la traducción. Granada: Comares.
- KENNY, D. 2001. *Lexis and Creativity. A Corpus-Based Study*. Manchester: St. Jerome.
- KIRALY, D. 1995. *Pathways to Translation. Pedagogy and Process*. Kent (Ohio): The Kent State University Press.
- . 2000. *A Social Constructivist Approach to Translator Education. Empowerment from Theory to Practice*. Manchester: St. Jerome.

- KÖNIGS, F.G. 1979. *Überstezung in Theorie und Praxis. Asantzpunkte für die Konzeption einer Didaktik der Übersetzung*. Bochum: Seminar für Sprachlehrforschung.
- KUSSMAUL, P. 1995. *Training the Translator*. Amsterdam: John Benjamins.
- LEFEVERE, A. 1983. Report. *Translation in Foreign Language Teaching*. Round Table. FIT-UNESCO. Paris 17-19 March, 1983, pp. 18-28.
- . 1984. Teaching Literary Translation: The Possible and the Impossible. In W. WILSS y G. THOME, eds. *Translation Theory and its Implementation in the Teaching of Translating and Interpreting*. Tübingen: Gunter Narr, pp. 90-97.
- LÓPEZ GUIX, J. G. y J. MINETT WILKINSON. 1997. *Manual de traducción. Inglés-Castellano*. Barcelona: Gedisa.
- LÓPEZ VEGA, D. 1996. *Teorías de la Traducción. Antología de textos*. Cuenca: Edición de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- MUNDAY, J. 2001. *Introducing Translation Studies. Theories and Applications*. Londres: Routledge.
- NAPHTINE, A. 1983. Training of translators. C. PICKEN, ed. *The Translator's Handbook*. Londres: Aslib, pp. 21-32.
- NEWMARK, P. 1988. *A Textbook of Translation*. Londres: Prentice Hall.
- . 1996. Introductory Survey. E R. OWENS, ed. *The Translator's Handbook*. London: Aslib, pp. 3-24.
- NIDA, E. 1991. Theories of translation. *TTR* IV(1), pp. 19
- NORD, C. 1992. Text Análisis in Translator Training. In C. DOLLERUP y A. LODDEGAARD, ed. *Teaching Translation and Intepreting. Training, Talent and Experience*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 39-48.
- NORD, C. 1997. *Translating as a Purposeful Activity. Functionalist Approaches Explained*. Manchester: St. Jerome.
- OWENS, E.R. ed. 1996. *The Translator's Handbook*. London, pp. Aslib:3-24.
- POPOVIČ, A. 1984. Fom J. Levý to Communicational Didactics of Literary translation. W. WILSS y G. THOME, eds. *Translation Theory and its Implementation in the Teaching of Translation and Interpreting*. Tübingen: Narr, pp. 98-104.
- RABADÁN, R. 1991. *Equivalencia y Traducción. Problemática de la equivalencia translémica inglés-español*. León: Universidad de León.
- ROBINSON, D. 1997. *Western Translation Theory from Herodotus to Nietzsche*. Manchester: St. Jerome.
- . 1998. Kugglemass, Translator (Some Thoughts on Translation and its Teaching. P. BUSH y K. MALMKJÆR, eds. *Rimbaud's Rainbow*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 47-61.
- . 1999. *Becoming a translator. An Accelerated Course*. Londres y Nueva York: Routledge.
- RÖHL, L. R. 1984. *Survival Kit for Overseas Living: For Americans Planning to Live and Work Abroad*. Yarmouth: Intercultural Press.
- ROSELL IBERN, A. M. 1996. *Manual de traducción. Alemán-Castellano*. Barcelona: Gedisa.
- SAGER, J. C. 1984. Reflections on the Didactic Implications of an Extended Theory of Translation. In W. WILSS y G. THOME, eds. *Translation Theory and its Implementation in the Teaching of Translation and Interpreting*. Tübingen: Narr, pp. 333-343.
- . 2001. La terminología en la sociedad de la información. Conferencia plenaria de las VI Jornadas sobre traducción. *La traducción científicotécnica y la terminología en la sociedad de la información*. Castellón: Universitat Jaume I.
- SANTOYO, J.C. 1997. Del *Scriptorium* a la academia: Acerca de cómo, dónde, cuándo y por qué la reflexión teórica se ha ido incorporando al quehacer traductor. *Parallèles* V. 19, pp. 99-112.
- SARAMAGO, J. 2002. *El hombre duplicado*. Madrid: Alfaguara.
- SCHULTE, R. y J. BIGUENET. 1992. *Theories of Translation: An Anthology of Essays frm Dryden to Derrida*. Chicago: The University of Chicago Press.



- SOMERS, H., ed. *Terminology, LSP and Translation. Studies in Language Engineering in Honour of Juan C. Sager*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 175-188.
- SOTO VÁZQUEZ, A.L., ed. 1998. *Insights into Translation*. A Coruña: NINO, pp. 61-66
- TOURY, G. 1984. The Notion of 'Native Translator' and Translation Teaching. In W. WILSS y G. THOME, eds. *Translation Theory and its Implementation in the Teaching of Translating and Interpreting*. Tübingen: Narr, pp. 186-195.
- . 1995. *Descriptive Translation Studies and Beyond*. Amsterdam: John Benjamins.
- VENUTI, L., ed. 2000a. *The Translation Studies Reader*. Londres: Routledge.
- . 2000b. ¿Será útil la teoría de la traducción para los traductores? Trad. J. G. López Guix *Vasos comunicantes*, v. 16, n° 26, pp. 26-35.
- VIDAL CLARAMONTE, M. C. A. 1998. Nuevas didácticas de la traducción. En A. L. SOTO VÁZQUEZ, ed. *Insights into Translation*. A Coruña: NINO, pp. 61-66
- VINAY, J.-P. y J. DARBELNET. 1977. *Stylistique comparée du français et de l'anglais. Méthode de traduction*. Nouvelle édition revue et corrigée. Montréal: Beauchemin (edición original Paris: Didier 1958).
- . 2000. A Methodology for Translation. In L. VENUTI, ed. 2000. *The Translation Studies Reader*. Londres: Routledge.
- WILSS, W. 1982. *The Science of Translation: Problems and Methods*. Tübingen: Narr.
- WILSS, W. y G. THOME, eds. 1984. *Translation Theory and its Implementation in the Teaching of Translating and Interpreting*. Tübingen: Narr, pp. 90-97.