

año 14
número 10
marzo
2014
ISSN 2250-8910

Lenguas *Vivas*

10

ESCRIBEN

Márgara Averbach
María Laura Spoturno
María López García
Gabriela Villalba
Florencia Perduca
José María Perazzo
Alejandrina Falcón

Publicación del
Instituto de
Enseñanza Superior
en Lenguas Vivas
"Juan Ramón
Fernández"

Las variedades lingüísticas
en la comunicación oral y escrita



Lenguas Vivas

Número 10. Marzo de 2014.
REVISTA DEL INSTITUTO DE ENSEÑANZA SUPERIOR
EN LENGUAS VIVAS "JUAN RAMÓN FERNÁNDEZ"
ISSN 2250-8910

Carlos Pellegrini 1515 (1011)
Ciudad Autónoma de Buenos Aires
Tel/Fax: 4322 3992/96/98
revistalenguasvivas@yahoo.com.ar

Directora

Isabel Bompert

Responsables de la publicación

Isabel Bompert
Alejandra Leoni
Nora Pelaia
Paula López Cano

Comité de Redacción

Rogério Cormanich
Martina Fernández Polcuch
Mónica Herrero
Estela Klett
Lorrain Ledwith
Elena Marengo
Elena Odriozola
Beatriz Pena Lima
Olga Regueira

Consejo Consultivo

Elvira Arnoux
Bernardo Capdevielle
Walter Carlos Costa
Sónia Mendes
Miguel Montezanti
Uwe Schoor
Frank Schulze
Beatriz Vegh

Editor

Roberto Bein

Diseño y diagramación

Alejo Hernández Puga

A U T O R I D A D E S

Rectora

Isabel Bompert

Vicerrectoras

Alejandra Leoni
Nora Pelaia

Regente del Nivel Superior

Paula López Cano

Consejo Directivo

Susana Lezcano
Elena Odriozola
Silvia Firmenich Monserrat
Olga Regueira
Paula López Cano
Miriam Bogossian
Mónica Herrero
Martina Fernández Polcuch
Graciela Abarca
Ana María Silva

Sofía Ruiz

Estela Beatriz Lalanne
Carlos Bravo
Diana Beatriz Ogando

Melina Blostein

Florencia Iglesias
Alejandro Ernesto Raggio
Grisel Analía Franchi
María Paula Guarido
Santiago Rafael de Miguel
María Aurelia Gigena
Vanina Rinaldi
Mariana Fernández Bardo

*Las variedades lingüísticas
en la comunicación oral y escrita*

- 4 Editorial
- 8 Las jergas en la traducción literaria
Márgara Averbach
- 18 El problema de las variedades lingüísticas
en la traducción al español de la literatura
latina de Estados Unidos: el caso de Julia
Álvarez y de Sandra Cisneros
María Laura Spoturno
- 30 La lengua que somos:
encuesta a los hablantes rioplatenses
sobre la lengua que hablan
María López García
- 42 La frontera (in)dómita. Sobre el español
de Graciela Montes en la traducción
Gabriela Villalba
- 57 Lengua, cultura y literatura:
nuevos desafíos en la formación de
docentes y traductores en lengua inglesa
Florencia Perduca
- 70 Cuando menos es más: *The Tennessee Waltz*
y su traducción cantable
José María Perazzo



Críticas

- 78 A. Pagni, G. Payàs, P. Willson (coord.)
*Traductores y traducciones en la historia
cultural de América Latina*
Alejandrina Falcón

En qué variedades y registros de lenguas extranjeras formamos a nuestros alumnos? ¿A qué variedad del castellano se traduce un texto escrito en un dialecto, un sociolecto o un cronolecto distintos del estándar o que contenga expresiones en esas variedades? ¿Qué variedades deberían incluirse en las prácticas de oralidad y escritura de los planes de estudio de las carreras de profesorado y traductorado? ¿Están difundidas, y con qué consecuencias, representaciones tales como “se debe enseñar la variedad estándar de la lengua”, “en lengua extranjera no se debe mostrar el lenguaje popular porque los alumnos después lo usan mal”, etc.? ¿Se reflejan las variedades en los métodos y textos de enseñanza de la lengua materna y las lenguas extranjeras? ¿Y en los recursos auxiliares de la actividad de traducción? Con estas preguntas, en este número queríamos plantearnos la incidencia de la existencia de variedades lingüísticas tanto en la formación de profesores y traductores e intérpretes como en su futuro ejercicio profesional.

Los artículos que obtuvimos como respuestas a estos interrogantes se centraron en las dificultades de la traducción de variedades sobre todo, comprensiblemente, en la literatura (dado que los escritos no

literarios suelen ajustarse al tecnolecto estándar en cada lengua), en las representaciones sociolingüísticas del español rioplatense y su repercusión en las traducciones, en la elaboración literaria de la forma y función de las variedades del inglés en la relación variedad-identidad y en la reconfiguración de la relación entre el inglés británico y las demás variedades tras el proceso de colonización y descolonización. En cambio, hubo pocas reflexiones relativas a la presencia de las variedades en la formación de profesores. En el caso de nuestra institución esto tal vez se deba a la naturaleza de las lenguas en las que formamos docentes: el alemán, el francés, el inglés y el portugués, pues en alemán y en francés el papel rector del estándar metropolitano es tan fuerte que, si bien a los futuros profesores se les brinda un panorama acerca de las demás variedades, sería por ahora impensable que los futuros docentes tuvieran que dominar, por ejemplo, el suizo-alemán o el *joual* quebequense; en inglés, si bien seguramente la representación del inglés británico como el “verdadero” inglés siga teniendo algún peso, no resulta problemático el uso de la variedad estándar estadounidense en la enseñanza, a diferencia de otras, como el inglés de la India; en portugués, aun cuando haya habido tensiones entre la validez del portugués europeo y la del brasileño, la desproporción poblacional, la vecindad y la importancia de este último en la región han relegado, aunque no extinguido, el conocimiento del portugués de Portugal, mientras que las demás variedades de la lusofonía desempeñan un papel marginal.

Así, **Márgara Averbach**, en “Las jergas en la traducción literaria”, analiza el problema de la traducción de esas variedades de difícil comprensión por parte de quienes no pertenecen a los grupos profesionales, sociales o etarios que las emplean, y que se presentan sobre todo en la novela. Distingue entre jergas “horizontales” (científicas o técnicas) y “verticales” (sociales), y, dentro de las horizontales, a su vez, entre las que apelan a terminología técnico-científica rigurosa y aquellas que solo imitan ese lenguaje (“pseudojerga”), como ocurre a menudo en la llamada ciencia-ficción. Señala que en el primer caso, el traductor debe proceder como si se tratara de un texto científico; en el segundo, solo debe transmitir ese efecto. Pero más difícil aún resulta la traducción de jergas sociales marginales: en ese caso, la autora aboga no por una jerga local existente en la lengua meta que sea equivalente a la de la lengua fuente, sino por la creación de una jerga nueva, y justifica su elección con argumentos y ejemplos prácticos.

La cuestión de la traducción de variedades tal vez se vuelva aún más compleja para el traductor literario en los casos analizados sobre la base de importantes reflexiones conceptuales por **María Laura Spoturno** en “El problema de las variedades lingüísticas en la traducción al español de la literatura latina de Estados Unidos: el caso de Julia Álvarez y de Sandra Cisneros”: aquellos casos en que el problema no son solo las variedades (de inglés) empleadas ni a qué variedades (de español) se las debe traducir, puesto que en el propio inglés de las novelas –*How the García Girls Lost Their Accents*, de Julia Álvarez, y *Caramelo or Puro Cuento*, de Sandra Cisneros– hay una presencia explícita o implícita del español y de zonas interlectales que son, además, constructos literarios, y en los que esta heterogeneidad interlingüe de los personajes dominicanos y chicanos, respectivamente, está tematizada y refleja procesos de (no) integración lingüística, cultural y social. Spoturno muestra qué recursos –diferentes– han empleado las traductoras al español para reflejar esas estrategias de escritura.

Dos aportes están dedicados a las variedades del español; en particular, a la rioplatense. En “La lengua que somos: encuesta a los hablantes rioplatenses sobre la lengua que hablan”, María López García analiza las representaciones –las cuales, además, sustentan políticas del lenguaje– acerca de la unidad y variedad del español, del vínculo entre pureza lingüística y moral, de la relación entre variedad e identidad. Muestra que, como en toda zona ideológica, coexisten representaciones contradictorias, incluso dentro de los individuos mismos, los cuales, sin embargo, no las perciben como tales. Emplea parcialmente los resultados de una encuesta de 1996, la cual, si bien merecería una actualización, en su confrontación con posiciones que abarcan desde fines del siglo XIX hasta la actualidad muestra que la complejidad de tales representaciones y muchos de sus elementos –por ejemplo, la influencia de la inmigración ya europea, ya de países limítrofes, sobre el “lenguaje argentino”– no han cesado de actuar y abarcan desde los libros de texto y la actividad correctiva de los maestros hasta pronunciamientos como el reciente manifiesto a favor de una “soberanía idiomática” argentina.

En su indagación acerca de la presencia de la variedad argentina en las traducciones sintetizada en su rasgo más notorio: el voseo, en “La frontera (in)dómita. Sobre el español de Graciela Montes en la traducción”, Gabriela Villalba intenta explicarse por qué los traductores argentinos suelen inclinarse por el empleo del tuteo, incluso en el caso de literatura destinada a un público infanto-juvenil. Partiendo de una sólida base teórica formula hipótesis al respecto (el uso tuteante se debería a representaciones sociales y lingüísticas o la adecuación a lo que se considera correcto y a las leyes del mercado) y las somete a prueba en el caso de Graciela Montes contrastando la variedad de español de las obras originales de esta autora con la que emplea en sus traducciones, para lo cual emplea, entre otras, la distinción entre coloquialismos y argentinismos, y se basa también en las posiciones de la escritora en *La frontera indómita* y en “notas del traductor” en las obras traducidas.

Florencia Perduca aporta la única contribución destinada tanto a docentes de lenguas extranjeras como a traductores. En “Lengua, cultura y literatura: nuevos desafíos en la formación de docentes y traductores en lengua inglesa” comienza por describir el contexto histórico de colonización y descolonización que llevó a la lengua inglesa a entremezclarse con otras lenguas y a quitarle su posición de privilegio al estándar británico para dar paso a una multiplicidad de variedades que son vehículo y componente esencial de distintas culturas con diversos grados de hibridación, nacidas no de la mera mezcla sino de la confrontación dialéctica. De ese proceso, la autora deriva nuevos desafíos para los docentes de lengua, cultura, literatura y traducción: el fomentar junto con las cuatro destrezas tradicionales la interpretación intercultural, para lo cual postula utilizar “las variedades lingüísticas del inglés como recurso generador de una lectura y un análisis críticos de las cosmovisiones de las lenguas y de las culturas en contacto, sus respectivas realidades sociolingüísticas e identidades culturales”.

Por último, José María Perazzo, en “Cuando menos es más: *The Tennessee Waltz* y su traducción cantable”, realiza un atractivo ejercicio de traducción que, sin que se lo propusiera(mos), aborda en la práctica varias de las discusiones teóricas de los artículos precedentes: en sus propuestas y su discusión de soluciones para la traducción de una canción *country* se conjugan los problemas de la variedad a la

cual traducirla, las diferencias culturales y de ambiente, la conservación o pérdida de su carácter poético y el hecho de que deba poder cantársela con una melodía prefijada.

Cierra el número una prolija reseña de Alejandrina Falcón de la obra *Traductores y traducciones en la historia cultural de América Latina*, coordinada por Andrea Pagni, Gertrudis Payàs y nuestra anterior editora Patricia Willson. La reseña brinda clara información acerca de las bases teóricas y “la multiplicidad de objetos, actores, fuentes y escalas de análisis disponibles en el área de investigación histórica” que abarcan los diversos capítulos que componen el libro.

Creemos que este abanico de contribuciones, aunque muy amplio, no agota la temática propuesta, puesto que se abre a nuevas discusiones; entre ellas, a la diferente significación de las variedades en las sociedades del pasado, con su baja tasa de alfabetización, y las actuales, con alto grado de escolarización y, por tanto, a la exposición de gran parte de la población a la acción gramatizadora de la escuela, en especial, en la lengua escrita; al mismo tiempo, a los efectos de la concentración urbana y la elevada movilidad migratoria, que llevan al contacto entre lenguas y variedades; y también, a las consecuencias de las nuevas tecnologías de la palabra, que multiplican la presencia de lenguas y traducciones diversas y también introducen correctores en procesadores de texto y correo electrónico en variedades predefinidas (por ejemplo, en español de los distintos países latinoamericanos, en español de España “internacional”, español de España “tradicional” e incluso en español de los Estados Unidos separado del de Puerto Rico). Vemos aflorar incluso viejas discusiones con tres posiciones extremas: la de quienes, en nombre de la unidad de las lenguas –impulsada también por necesidades informáticas–, entre ellas, del español, defienden nuevamente los estándares normados; la de quienes –adoptando, en el fondo, la misma concepción que aquellos de la lengua como ente clausurado y bien delimitado– abogan por la autonomía de cada variedad; y la de quienes solo reconocen el dinamismo y la hibridación constante de variedades y culturas, a veces al margen de la distribución del poder sociolingüístico y de la acción normadora de la escuela. Como todas estas discusiones inciden en la formación de profesores de lenguas extranjeras y de traductores, nos parece importante poder continuar con la temática, para la cual esperamos nuevas contribuciones.

El editor

Las jergas en la traducción literaria

Márgara Averbach

Facultad de Filosofía y Letras, UBA
I.E.S. en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández"

El problema de la traducción de jergas¹ es uno de los más com-

plejos para el traductor literario y, a diferencia de otros problemas complejos de este tipo de traducción, las jergas aparecen

1 La traducción de jergas cuando se traduce literatura es un problema que pensé durante años como traductora y como formadora de traductores y que desarrollé en un capítulo de mi libro *Traducir literatura, una escritura controlada*. Este artículo es una revisión de ese capítulo y un repaso de gran parte de las ideas principales del libro, con algún agregado que proviene de la constante práctica docente que llevo a cabo en el I.E.S. en Lenguas Vivas J. R. Fernández.

Nota de la redacción: aquí se toma "jerga" en el sentido de variedad que difiere del estándar y que es empleada ya por un grupo profesional, ya por un grupo social, etario, etc., pero que no constituye una variedad regional (dialecto). La jerga suele ser difícil de entender por quienes no pertenecen al grupo en cuestión y en ocasiones es creada justamente con ese fin de ocultamiento.

con enorme frecuencia en la ficción de los siglos xx y xxi, cuya traducción es la más requerida por el mercado, al menos en las traducciones literarias del inglés al castellano.

Lo primero que hay que decir al respecto (y esto se aplica a todos los problemas de la traducción) es que en traducción literaria no funcionan la automatización ni la rutina. Cada uno de los libros que se traduce es distinto del anterior y de cualquier otro, y eso es una constante cuando se traduce un texto que pueda recibir la calificación de “literatura”. Por eso, en traducción literaria no funcionan los programas traductores de computadora y los problemas de traducción literaria no pueden solucionarse con “reglas”. Lo que hay que encontrar es un instrumento flexible y capaz de adaptarse, es decir, un método de trabajo, porque cada novela y cada autor plantean desafíos diferentes.

La traducción literaria abarca todos lenguajes posibles: en una novela puede haber jerga científica, poemas, jerga social, prosa de todos los registros y más. Una manera funcional de clasificar las jergas que pueden aparecer dentro de la ficción literaria es dividir las en dos tipos

básicos: las científicas o relacionadas con campos particulares del conocimiento, semejantes a las que se encuentran en la traducción científica o técnica (jergas horizontales), y las jergas de tipo social, que denotan la pertenencia de un personaje a una región, clase, género, edad o cualquier otro grupo social diferenciado (jergas verticales). Todas las jergas plantean problemas y decisiones al traductor o la traductora y se trata de problemas de decisión, problemas que hay que pensar *antes* de sentarse a traducir, en la etapa de la lectura o preparación de la traducción y no en el momento de la traducción propiamente dicha cuando se trabaja sobre fragmentos del texto, sobre la oración dentro del contexto general. Eso es así, sobre todo, por la imprescindible coherencia en la manera de traducir textos literarios, que pueden ser muy largos (sobre todo las novelas).

Ciencia y pseudociencia

Muchas novelas apelan a las jergas científicas, sobre todo cuando la acción se relaciona con el medio de una ciencia como la medicina, la biología, la robótica, el derecho. El uso de esas jergas puede parecerse al de los textos

de tipo científico, pero lo cierto es que la traducción de este tipo de lenguaje dentro de lo literario no es exactamente igual a la traducción técnico-científica.

En el caso de las jergas horizontales, antes de sentarse a traducir, el traductor literario necesita distinguir entre dos usos posibles del lenguaje: el del autor o autora que está usando una jerga científica tal cual se utiliza en el campo científico, técnico, profesional, deportivo, etc., y el de quien *imita* una de esas jergas, es decir, el texto en el que se *inventa* un lenguaje que podría llamarse “pseudojerga”.

En el primer caso –es decir, cuando los referentes de los términos son concretos y exactamente iguales a los de un texto científico del mismo campo, por ejemplo, en el caso de escritores que son médicos o abogados y utilizan la jerga correspondiente tal cual lo harían en un artículo científico–, quien traduce debe proceder como si esa parte del texto fuera técnico o científico. Es decir, tiene que traducir con la exactitud terminológica que corresponde buscando los equivalentes exactos en la jerga correspondiente del idioma meta. A nivel del método, tendrá que recurrir a las herramientas correspondientes: diccionarios es-

pecializados, enciclopedias, informantes, glosarios.

Sin embargo, el trabajo no es exactamente el mismo que frente a un texto técnico o científico. En mi experiencia, en la mayoría de los casos, los textos literarios combinan este uso de la jerga horizontal con un manejo poético y literario del idioma, y esa mezcla de registros debe respetarse. Como siempre en literatura, no importa solamente *qué* se dice sino también *cómo* se está diciendo: el ritmo, las metáforas, las connotaciones y el choque de este uso de la lengua con el uso de términos científicos.

Por ejemplo, en *Sacred Hunger*, de Barry Unsworth², que traduje hace años, hay largos fragmentos en los que se utiliza la jerga de la construcción de barcos en el siglo XVIII. La jerga es históricamente exacta y específica, claramente fruto de una investigación cuidadosa. Para saberlo, apelé a informantes profesores de Historia Moderna y para resolver el uso de términos recurrí a diccionarios especializados y también a dos informantes en particular: un amante de los barcos contemporáneos y un profesor de historia

que sabía mucho de los tiempos del comercio de esclavos y manejaba bibliografía en inglés.

Ese primer tipo de jerga horizontal (que se parece en algo a las jergas técnicas, científicas, profesionales, etc.) no es el que más entusiasmo a los traductores de literatura y tiene poco interés para alguien que forma traductores literarios, aunque la difícil combinación de poesía y léxico de jerga horizontal sea de por sí un buen punto a tratar en la clase. Lo que realmente interesa es el caso en el que la jerga que aparece en el libro que se traduce es un invento del autor, un recurso retórico.

Hay autores, sobre todo en ciertos géneros como la ciencia ficción –que, como se sabe, es una mala traducción de “science fiction”, ficción científica o ficción de la ciencia– que imitan el lenguaje científico-técnico sin hacer referencia a datos o referentes con entidad fuera del texto mismo.

El efecto que se busca con ese tipo de lengua (y el efecto es esencial en literatura) es semejante al que se quiere lograr en cine cuando se muestra una sala de comando de una nave espacial con cientos de luces de colores. Los botones brillantes no refieren a nada fuera de la pelí-

cula, como sí sucede cuando se trata de una película que cuenta un caso “real”, digamos, *Apolo 13*.³ En el caso de películas donde esa relación con lo extratextual no existe, las luces están ahí para decir “aquí hay tecnología de avanzada”, no para describir o siquiera intentar explicar en qué consiste dicha tecnología. Lo mismo sucede en los avisos publicitarios televisivos cuando un supuesto “científico” (en general, un actor desconocido) dice palabras que suenan a ciencia (“ensolves”, “enzimas”) mientras mira a cámara con anteojos y un delantal blanco. Esas palabras pueden tener una relación falsa con la química o la física, pues lo único que quieren transmitir es “este producto está controlado por la ciencia”. Son máscaras, mecanismos de venta.

Cuando una novela apela a este tipo de pseudojerga científica o técnica, la traducción tiene que transmitir solamente ese efecto, no un referente exacto, que por otra parte no existe. Lo que se debe transmitir es un tono, una máscara retórica.

En ese segundo caso, para conseguir una buena traducción, no hacen falta diccionarios

2 Barry Unsworth publicó su novela *Sacred Hunger* en 1992 y ese año ganó con ella el Premio Booker.

3 *Apolo 13*, de Ron Howard, con Tom Hanks, Gary Sinise, Ed Harris, Bill Paxton, Kevin Bacon (1995).

especializados ni informantes: solamente, un manejo apropiado y *literario* del discurso, particularmente del registro. La traducción necesita inventar en la lengua meta un vocabulario y una sintaxis que “suenen” científicos. Para un traductor o una traductora literarios, eso es especialmente disfrutable.

Si se tiene en cuenta la división que acabo de explicar, la metodología a seguir en el caso de la aparición de jergas horizontales en un texto de ficción incluye la clasificación de las jergas. No es lo mismo traducir una jerga científica con referentes extratextuales que una pseudojerga de efecto. Y como siempre en literatura, los dos casos pueden combinarse en el mismo libro.

Jergas sociales

Con las jergas verticales, el problema es muy diferente y se presenta a menudo en literatura. En otros tipos de texto, en cambio, la aparición de este tipo de jergas es muchísimo menos frecuente, salvo, tal vez, en los campos de la sociología, la sociolingüística y otros relacionados con estos. Por eso, la jerga social es un problema mucho más común para quien traduce

literatura que para un traductor o traductora que se dedique a textos técnicos o científicos.

En las editoriales, las prácticas de traducción con respecto a estas jergas varían muchísimo. Dependen del país, del momento histórico, de la cultura y de las decisiones de cada empresa. Las variables son tantas que es difícil saber quién decide qué en cada traducción específica, pero basta con leer novelas y cuentos traducidos (en mi caso, al castellano) para comprobar la existencia de criterios completamente distintos y hasta opuestos.

Como siempre, en la traducción lo primero es la lectura. Cualquiera fuera el criterio que elija quien traduce para resolver el problema, antes debe leer el original y entender la jerga social en ese contexto. Hay que preguntarse qué *función* cumple esa jerga en el nivel narrativo, cómo se la maneja en cuanto a la caracterización, qué efecto ejerce en la ambientación temporal y espacial, y en el argumento. Hay que preguntarse qué características le permiten cumplir esas funciones en los niveles semántico, fonológico, sintáctico. Cada una de esas preguntas puede ser más o menos importante según el texto y, por supuesto, pueden surgir muchas

otras. Como se dijo al comienzo, no hay una “ficha” de preguntas a hacerse: es la obra en particular la que decide cuáles son pertinentes. Aquí y en una clase de formación de traductores literarios, lo que se hace es tratar de encontrar características generales y un método flexible que nos permita resolver cada caso.

Las jergas más difíciles de traducir y más frecuentes en literatura son las que reflejan el habla oral o escrita de personajes que pertenecen a grupos marginales o clases bajas, muy diferenciados de los grupos sociales de clase media que hablan la lengua estándar. En general, en una clase de traducción literaria lo lógico es tomar esas jergas como el ejemplo más representativo y fascinante del problema.

Desde la primera página de su novela epistolar *The Color Purple*⁴, por ejemplo, Alice Walker utiliza una jerga no estándar para el lenguaje escrito de su personaje. Las cartas que escribe Célie están en un inglés muy pobre en vocabulario, de estructura sintáctica marcada por la clase social y la raza (ne-

4 Alice Walker, *The Color Purple*. Publicada por la autora en 1982, en Estados Unidos, recibió el premio Pulitzer y el Nacional Book Award en 1983.

gra) y, al mismo tiempo, profundamente expresivo. Ese idioma está en el centro de la novela: se va enriqueciendo en tonalidades y matices en paralelo con el personaje y, como el personaje, se transforma en libertad y poesía hacia el final. La jerga es aquí un síntoma y un símbolo de la evolución del personaje. Sin ella, la novela pierde todo sentido, como sucedería con la jerga escrita que explica la importancia de *The Adventures of Huckleberry Finn*, de Mark Twain, en la literatura estadounidense.⁵ Cualquier traducción que no respete ese nivel de lengua (en mi infancia, leí una de esas traducciones, aunque no puedo citarla porque no recuerdo ni la editorial ni el nombre del traductor) es profundamente errónea y el resultado *no* es una traducción de la novela de Mark Twain.

La lectura instrumental de la novela de Walker tiene que llegar a la conclusión de que la jerga de Célie es Célie. Repre-

5 Samuel Clemens (Mark Twain) publicó *The Adventures of Huckleberry Finn* en 1884 y según los críticos, sobre todo después de que Ernest Hemingway dijera que "toda la literatura estadounidense viene de un único libro, *Las aventuras de Huckleberry Finn*", el libro marca el comienzo de la literatura nacional de ese país, y lo hace por la figura de Huck Finn como narrador en primera persona, un narrador de clase baja con poca escolarización y una lengua no estándar.

senta: 1) un lugar de los Estados Unidos (el Sur) en un momento histórico determinado; 2) la educación y el espacio de los negros, tanto hombres como mujeres, en ese lugar y ese momento histórico; 3) la falta de oportunidades (educación) de las mujeres negras en particular; 4) las dificultades de comunicación que esa falta de oportunidades y educación impone; 5) las semillas de la rebelión que se va a gestar en Célie para superar esas dificultades; 6) la forma en que las mujeres negras pueden salir adelante y superar esas dificultades. Todos esos sentidos y connotaciones deberían aparecer en la versión traducida, es decir, habría que lograr construir una *jerga castellana escrita* (aquí hay rasgos orales pero la jerga es escrita porque se trata de una novela epistolar) que transmitiera todos esos pliegues de sentido.

Si se ha hecho esa lectura como corresponde, es imposible aceptar como *suficiente* una traducción como la que se lee en algunas versiones castellanas de la novela (por ejemplo, la de la editorial Bruguera, en la que el lenguaje de las cartas está traducido a un castellano totalmente estándar, académico incluso). Como en el caso de ciertas tra-

ducciones de *The Adventures of Huckleberry Finn*, eso no es una traducción literaria de la novela. En el sentido profundo de la palabra "traducir", el sentido literario, lo único que hay en esos casos es un "contar" la novela en otro idioma pero desde una voz completamente diferente, un reducir el libro al argumento.

Quienes traducen de esa forma, y las editoriales que aceptan o exigen esas traducciones, consideran la jerga un problema de *decodificación*. Creen que basta con *entenderla* en la lectura y que, después, en los pasos dos (traducción propiamente dicha) y tres (corrección), hay que dejarla de lado por completo. Pero eso *no* es traducir ese tipo de novelas. El lenguaje de la traducción de textos como *The Color Purple*, o *Huckleberry Finn*, *no* puede ser estándar. Necesita repetir con algún mecanismo el efecto de *no estándar* que produce el original en sus lectores originales porque ese efecto está en el centro del libro.

Esa decisión (transmitir el efecto) es absolutamente imprescindible. A partir de ahí, el segundo problema es qué mecanismo utilizar para imitar la jerga social del original; en el caso de *The Color Purple*, una jerga escrita que (dentro de la

enunciación) utiliza un personaje negro de clase baja. Como ya se dijo, las respuestas técnicas, prácticas y reales a este problema son diversas y la elección de una de ellas depende de muchos factores: el texto, el traductor o traductora y sus opiniones profesionales, la editorial para la que trabaja, los lectores a los que esté dirigida la traducción, el tiempo con el que cuenta...

Los posibles métodos para reproducir una jerga social pueden clasificarse en dos grandes grupos, y es posible rastrear tendencias nacionales al respecto (por ejemplo, en general, entre los traductores españoles, parece haber una preferencia por la solución 1)⁶:

1. Utilizar como modelo una jerga que tenga relaciones con la del texto original en cuanto a clase, género, edad, etnia y raza de los hablantes. Por ejemplo: si en el original se trata de una jerga de jóvenes delincuentes, se busca una jerga de jóvenes delincuentes en España y se copian las reglas de esa jerga en todos los nive-

les: léxico, semántico, fonético, morfológico.

2. Crear una jerga nueva: aplicar recursos de diferentes jergas apartadas de la lengua estándar y mantenerlos con coherencia. Según las características que se hayan analizado en la lectura de la jerga del original, se pueden elegir algunos recursos que refieran a ellas para los lectores primarios de la traducción pero sin copiar una jerga en particular sino mezclando recursos de varias. Por ejemplo: suprimir la “s” y/o la “d” al final de las palabras, cambiar el orden de la frase, suprimir los artículos, suprimir tiempos verbales, usar muletillas, etc.

Ambas soluciones aparecen con regularidad en las traducciones que se publican en el mercado y también, por supuesto, la falta completa de jergas en el texto traducido, es decir, la idea de que las jergas son solamente un problema de decodificación. En este artículo defenderé la segunda de las opciones, que considero más apropiada que la primera (la cual se presenta con frecuencia en traducciones realizadas en España). La “invención” de una jerga me parece mucho mejor que la copia de una jerga real por varias razones:

1. La primera razón está relacionada con la práctica de la traducción y las competencias de quien traduce. Aunque tenga enorme conocimiento de su lengua meta, es imposible que un traductor o una traductora maneje perfectamente todas las jergas y dialectos de la lengua a la que traduce. Aprender una jerga, saber utilizarla, no digamos a la perfección pero sí aceptablemente, en la producción de textos escritos no es tarea fácil ni breve. Y para los traductores, el tiempo siempre es escaso. Como saben quienes han ingresado en la práctica profesional, la traducción literaria es parte de una industria. Eso es lo primero que suelen decirnos los jefes o gerentes editoriales cuando nos entregan un libro para traducir. Lo que están diciendo es hay que cumplir con el tiempo pactado. Y, en general, los trabajos se piden con el tiempo justo: no hay margen para una investigación larga. Y aun si lo hubiera, las editoriales no pagan por ese tiempo. La traducción literaria es la peor paga de todas las traducciones, tanto que los traductores técnicos y científicos suelen asustarse cuando ven los valores que recibimos quienes nos dedicamos a ella. No es práctico pensar en estudiar una

6 Baso mi apreciación en mi experiencia como lectora frecuente de traducciones (leo traducciones como profesora de Literatura de los Estados Unidos en la UBA, donde los estudiantes tienen que contar con los textos traducidos, y también como crítica literaria en un diario argentino).

nueva jerga para cada novela que traducimos.

2. La segunda razón sigue siendo de tipo práctico, pero está más relacionada con el mercado y la distribución de libros. Muchas de las novelas que se traducen en España utilizan jergas verticales españolas para traducir las jergas del inglés pero los libros se distribuyen en toda la América hispanohablante. Así, para los lectores de otras latitudes la jerga castellana que tal vez sea más o menos comprensible para los lectores de la Península Ibérica resulta completamente ininteligible. En realidad, este punto –el problema de la jerga social copiada del habla de los madrileños, por ejemplo–, está íntimamente relacionado con el mal llamado “español neutro”: en las políticas de traducción de muchas editoriales españolas, hay un enorme peso del problema metrópolis-periferia; estas editoriales imponen sus variedades como si fueran universales. Por otra parte, la copia de una jerga argentina también produciría problemas de comprensión en los lectores de otras regiones y sería inconveniente si el libro se distribuyera fuera del país.

3. La tercera razón es mucho más decisiva que las dos pri-

meras. Es una razón de fondo, relacionada ya no con lo práctico sino con la naturaleza del texto original en cuanto a ambientación temporal y espacial. Tal vez la mejor manera de explicarla sea mediante un ejemplo. Supongamos que vayamos a traducir *Sacred Hunger*, de Barry Unsworth⁷, que transcurre en la Inglaterra del siglo XVIII. Uno de los personajes, un marinero, utiliza una jerga oral relacionada con las clases bajas de Londres en esos años. Si para traducirla eligiéramos el lunfardo, la acción se trasladaría inmediatamente a Buenos Aires y a la Buenos Aires de principios del xx, lugar y tiempo muy alejados del Londres del siglo XVIII. Las jergas tienen un efecto inevitable de ambientación para quien las conoce porque toda jerga vertical está marcada geográfica e históricamente. Por lo tanto, ese traslado (de la jerga de los malvivientes del Londres del siglo XVIII a la jerga marginal de la Buenos Aires de comienzos del siglo xx) sería absolutamente incorrecta. Recordemos que una traducción no es una adaptación: la acción de *Sacred Hunger* traducida no debería trasladarse a la Argentina, sino que

7 Barry Unsworth, *Sacred Hunger*. Publicada en 1992, Premio Booker.

debe seguir transcurriendo en la Inglaterra del siglo XVIII.

Si lo que busca la traducción es un “efecto” semejante al del original, la *invención* de una jerga me parece mucho menos dañina para el texto que la copia de una jerga real: con una jerga inventada, los lectores reciben la impresión certera de que los personajes no hablan lengua estándar, pero les es imposible *situar* el habla no estándar en el tiempo y/o en el espacio y, por lo tanto, pueden sentirla como parte del tiempo y el lugar en los que esté ambientada la novela.

Desde lo práctico, por supuesto, es mucho más fácil inventar una jerga que estudiar una existente, pero ese tipo de invención requiere método y el reconocimiento de ciertas reglas importantes. La experiencia profesional dicta que esas reglas son las siguientes:

1. Hay que diseñar la jerga teniendo en cuenta sus características. Una jerga escrita no es lo mismo que una oral, una jerga de clase, edad o etnia no es lo mismo que el idioma de un extranjero sin competencia en la lengua del original, etc. Cada una de esas jergas tiene diferencias particulares con respecto a la lengua estándar. Las desviaciones de las jergas escritas (ese es el

caso de *The Color Purple* y de *The Adventures of Huckleberry Finn*) se relacionan con las dificultades ortográficas de los idiomas. Para seguir con ese ejemplo: las dificultades para la escritura del inglés no se parecen en nada a las del castellano. El traductor no debe copiar los problemas del inglés, debe hacer que su personaje tenga los problemas de escritura que son lógicos en castellano, por ejemplo, problemas con la “v” y la “b”, la “h”, etc.

2. Hay que tener muy en cuenta el grado de desviación de la jerga del original. Si la jerga es muy difícil de comprender en el original, si se desvía mucho del lenguaje estándar (eso se detecta en la lectura, por supuesto), la traducción tiene que producir el mismo efecto y la desviación debe ser mucha. Al contrario, si la desviación es poca, el efecto deberá ser leve.

3. En general, conviene dejar de lado el nivel léxico (excepto ciertas palabras acortadas como “poli” para “policía”) y preferir recursos sintácticos, ortográficos o fonéticos. Como se dijo más arriba, el léxico vuelve completamente incomprensible el libro para quienes no conocen la jerga de la cual proviene la palabra (utilizar palabras como “cana” o “bulín” hacen que el

texto sea ininteligible para un español y lo mismo pasa con palabras de jergas españolas o mexicanas cuando el libro se distribuye en otros países).

4. Es conveniente elegir pocas reglas que sean muy fértiles, es decir, que produzcan resultados con frecuencia (el mejor de los ejemplos es la eliminación de las “s” finales, que en castellano modifica todos los plurales). La razón es que es muy difícil mantener la coherencia si se manejan demasiadas reglas.

5. Es indispensable prestar mucha atención al paso tres: corrección. Cuando se corrigen los fragmentos a los que se aplica la “jerga”, lo que hay que cuidar es el cumplimiento de las reglas elegidas en el punto 4, es decir la coherencia de la desviación o desviaciones elegidas.⁸

La metodología que se describió brevemente en los puntos anteriores debe ser flexible y capaz de adaptarse a todo tipo de jergas verticales: cercanas o no a la lengua estándar, orales o escritas, de clase baja o alta, etarias, étnicas o de género. En

8 Si se desea un ejemplo de este tipo, ver mi traducción de *Sacred Hunger: Hambre sagrada*. Barcelona: Emecé Editores España, 1994. En ese libro había muchos ejemplos de jergas sociales diferenciados y tuve que manejar varias jergas en el mismo texto.

cada uno de esos casos, las características de la “jerga inventada” tienen que tener en cuenta el efecto que causa ese registro en los lectores del original y para eso hay que haber realizado una buena lectura instrumental.

Hay un detalle más a tener en cuenta: el contraste. En la gran mayoría de las novelas que utilizan jergas verticales hay un juego de contraste entre esas jergas y el lenguaje estándar o alguna otra jerga. En la gran mayoría de los casos, el contraste es explícito: por ejemplo, el que hay entre el personaje que utiliza la jerga y otros personajes que hablan en lengua estándar, o entre los personajes y un narrador que se expresa en lengua estándar.

En el caso de las jergas escritas, como las que aparecen en la novela de Twain y la de Alice Walker, hay un contraste con otras voces citadas por el texto escrito en jerga: en un caso, por Huck Finn; en el otro, por Cêlie. Como bien dijo Bajtin, la polifonía es esencial a la novela⁹, y toda polifonía se basa en el contraste y la diferenciación de las voces involucradas. La existencia de ese contraste hace imprescin-

9 Entre cientos de obras críticas, ver la clásica de Mijail Bajtin: *Teoría y estética de la novela*. Madrid: Taurus, 1989 [original en ruso, 1975].

dible la traducción de la jerga como jerga, porque el contraste con la lengua estándar es parte de la estética de la obra. Hay casos, como el de *Sacred Hunger*, en el que hay contrastes entre varias jergas y una lengua estándar, y es necesario tratar de reproducirlos de manera que cada una

de las jergas se pueda diferenciar fácilmente de las otras.

Necesidad de la práctica (un ejemplo)

En mi práctica como profesora de traducción literaria, baso la enseñanza de la traducción

de jergas en ese razonamiento, pero, como en el caso de cualquier enseñanza de una práctica, lo esencial es que cada uno de los futuros traductores haga intentos de solucionar el problema en textos completos y específicos. El problema de la traducción de jergas es imposi-

THE WEARY BLUES	EL BLUES DEL CANSANCIO
<p>Droning a drowsy syncopated tune, Rocking back and forth to a mellow croon, I heard a Negro play. Down on Lenox Avenue the other night By the pale dull pallor of an old gas light He did a lazy sway... He did a lazy sway... o the tune o' those Weary Blues. With his ebony hands on each ivory key He made that poor piano moan with melody. O Blues! Swaying to and fro on his rickety stool He played that sad raggy tune like a musical fool. Sweet Blues! Coming from a black man's soul. O Blues! In a deep song voice with a melancholy tone I heard that Negro sing, that old piano moan— "Ain't go nobody in all this world, Ain't got nobody but ma self. I's gwine to quit ma' frownin And put ma troubles on the shelf." Thump, thump, thump went his foot on the floor. He played a few chords then he sang some more— "I got the Weary Blues And I can't be satisfied. Got the Weary Blues And can't be satisfied— I ain't happy no mo' And I wish that I had died." And far into the night he crooned that tune. The stars went out and so did the moon. The singer stopped playing and went to bed While the Weary Blues echoed through his head. He slept like a rock or a man that's dead.</p>	<p>Zumbando una canción sincopada, somnolienta, Hamacándose con la música suave, lenta, oí cantar a un negro. Abajo, en la avenida Lenox la otra noche, en la palidez moribunda de un farol en un poste, se hamacaba, perezoso, lerdo... se hamacaba, perezoso, lerdo... con el ritmo de ese Blues del Cansancio. Manos de ébano sobre teclas de marfil, hacía que el pobre piano no parara de gemir. ¡Ay, blues! Mientras se hamacaba, en su banco, solo, tocaba esa canción harapienta como un músico loco. ¡Dulce blues! Que vienen del alma de un negro. ¡Ay, blues! En una voz de canción profunda y tono melancólico oí cantar al negro, gemir al piano afónico... "No tengo a nadie en este mundo, no tengo a nadie meno a mí, vo a olvidame del dolo y dejá mi problema po ahí." Tuc, tuc, tuc, marcaba con el pie el compás. Tocó unas cuerdas y cantó un poco más... "Tengo el Blues del Cansancio y no estó contento, La Canción del Cansancio y no estó contento— Me siento triste ahora, y quisiera está muerto." Y lejos, hacia la noche, acunó esa canción. Las estrellas se fueron y la luna murió. El cantor dejó de tocar y terminó el concierto y se fue con el eco de los blues en el cuerpo Durmió como una piedra o un hombre que ha muerto.</p>

ble de abarcar con una mirada puramente teórica o teórico-práctica como la que acabo de esbozar en este artículo.

Suelo pedir a mis estudiantes que empiecen con textos muy cortos; por ejemplo, con los poemas con jerga de Langston Hughes, en los que el problema de la decodificación es muy fácil de sortear. Son poemas en los que, a pesar de su brevedad, se pueden ver con claridad el contraste, los rasgos generales de la jerga, la diferenciación y la función que tiene ese uso lingüístico en el texto.

Un ejemplo para terminar

El poema comentado anterior-

mente, uno de los más famosos de Hughes, contrasta la voz de un narrador de vocabulario rico y poético con la letra de un blues popular con marcas de jerga. El contraste se nota en la lectura y vuelve a verse en la traducción. La invención de la jerga se hizo con muy pocos recursos (en este caso no hace falta pensar en la productividad del recurso porque el texto en jerga es brevísimo): faltan las eses y eres finales y la y de “estoy” y “voy”. En este contexto, al que se agrega la necesidad de rimar, discutible para algunos traductores, para mí indispensable (pero ese es otro tema), el manejo de la jerga se puede ver en un ejemplo diminuto y claro para probar el método.

B i b l i o g r a f í a

- Averbach, Márgara (2011): *Traducir literatura: una escritura controlada*. Córdoba: Comunicarte.
- Bajtín, Mijail (1989). *Teoría y estética de la novela*. Madrid: Taurus.
- Clemens, Samuel (Mark Twain) (1884): *The Adventures of Huckleberry Finn*.
- Unsworth, Barry (1992): *Sacred Hunger*. Varias ediciones.
- Unsworth, Barry (1994): *Hambre sagrada*. Traducción: Márgara Averbach. Barcelona: Emecé Editores España.
- Walker, Alice (1982): *The Color Purple*. Varias ediciones.

El problema de las variedades lingüísticas en la traducción al español de la literatura latina de Estados Unidos

El caso de Julia Álvarez y de Sandra Cisneros

María Laura Spoturno

Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas

El problema de las variedades lingüísticas constituye, sin dudas, una cuestión de gran interés en el ámbito de la traductología y de su enseñanza, cuyo tratamiento es, a veces, relegado en nuestras clases y práctica profesional. En el campo de la traducción literaria, este no es un problema nuevo; sin embargo, en la actualidad, el fenómeno de las escrituras de minorías y del mundo poscolonial nos obliga a repensar la perspectiva desde la que lo abordamos. Tal como indica Delabastita ([1998] 2009), la puesta en escena de distintas variedades lingüísticas implica generalmente un comentario acerca de estructuras y jerarquías sociales que puede, en ocasiones, hallar un correlato en el mundo real pero que tiene como mi-

sión principal, no solo la representación o evocación de una realidad externa al texto sino la modificación y reconfiguración de esas realidades a partir de un propósito ideológico determinado en el texto literario. Se trata, como propone Hatim ([1998] 2009) siguiendo a Bajtín ([1952-3] 1982), de discursos que compiten por la palabra en interior de la obra, lo cual implica un grado de tensión inevitable entre las variedades lingüísticas empleadas y las múltiples asociaciones culturales que con ellas se introducen en el texto. Ciertamente, en el seno de las escrituras de minorías y del mundo poscolonial, el problema de las variedades lingüísticas se vincula directamente con la traducción, la cual se constituye en una fuerte estrategia de escritura, que es tanto estética como política e ideológica. La traducción contribuye, en muchos casos, a legitimar el espacio de las variedades lingüísticas en el texto literario pues participa de distintos procedimientos metadiscursivos que resultan inherentes a la enunciación en el ámbito de estas escrituras de minorías. En efecto y como señala Gentzler (2008), la traducción juega un papel fundamental en la construcción de

identidades culturales, pues, en tanto práctica discursiva, la traducción revela la naturaleza heterogénea de las identidades culturales que se negocian en estas escrituras.

Asimismo, es preciso tener presente que estos discursos se gestan en el plano del interlingüismo (Bruce-Novoa ([1980] 1999), el cual supone la interacción en tensión de dos o más lenguas. Más aún, la naturaleza discursivo-enunciativa de estos textos literarios puede explicarse a través de la categoría de heterogeneidad interlingüe (Authier-Revuz, 1984, 1995; Spoturno, 2011), que da cuenta de las marcas y formas que surgen en el discurso a partir de los procesos de negociación y traducción lingüístico-culturales. A través de estas formas y marcas, el discurso se hace eco, cuestiona, legitima y afirma una multiplicidad de perspectivas, identidades y pertenencias lingüístico-culturales. A diferencia de lo que ocurre en otros tipos de discursos, el texto literario es producto de la voluntad expresa de un sujeto que se propone la tarea de la escritura, que juega con sus materiales y que pone a la lengua en el centro de la escena. Al abordar este tipo de textos literarios, la primera ta-

rea del traductor es evaluar las distintas funciones que cumplen las variedades lingüísticas, que deben ser entendidas en sentido amplio, en el entramado textual, para luego determinar las estrategias que podrán ponerse en marcha para su recreación en el texto meta.

Desde luego y como podrá anticiparse, el problema no se agota aquí, pues a todas las cuestiones aludidas se suman aquellas relacionadas con las decisiones del traductor literario en torno a la elección de las variedades lingüísticas que empleará en su propio texto. Es preciso poner de relieve, aunque este no será un tema central de nuestro trabajo, que, en términos generales, esta elección por parte del traductor está sujeta a la acción de otros agentes que pueden intervenir en el proceso de traducción, entre los que se cuentan el escritor del texto original, el agente o representante del escritor, la editorial, el corrector de estilo, el representante del traductor, y en un plano de análisis más amplio no deberíamos excluir a los críticos, la respuesta del público a una traducción determinada y, menos aún, el funcionamiento de las leyes del mercado y la evaluación del capital simbólico (Bourdieu, 1997) que se asocia a

cada uno de los actores ya mencionados. Los itinerarios y trayectorias en los que circularán los textos traducidos se configuran y dependen, en gran medida, de la interacción y disposición de estos agentes.

Este artículo explora el problema de las variedades lingüísticas en relación con dos textos literarios que pertenecen al corpus de las llamadas literaturas latinas¹ de Estados Unidos y que han sido objeto de traducción al español. Más específicamente, presentaremos un análisis introductorio de las novelas *How the García Girls Lost Their Accents* de la escritora dominicana Julia Álvarez ([1991] 2005) y *Caramelo or Puro Cuento* de la autora chicana Sandra Cisneros (2002) y de sus versiones en español, efectuadas por Mercedes Guhl (2007) y Liliana Valenzuela (2002) respectivamente.

Acerca de Julia Álvarez y Sandra Cisneros

Dentro del grupo de escritoras latinas de Estados Unidos, Ju-

lia Álvarez y Sandra Cisneros ocupan un lugar de privilegio. Su trabajo, merecedor del reconocimiento del público y de la crítica, ha trascendido fronteras a partir de la traducción. Ambas nacieron y fueron educadas en Estados Unidos pero su vida, al igual que su obra, se desarrolla en el andar por los múltiples espacios de la frontera. La obra narrativa de Álvarez y Cisneros, que recorre la historia y la autobiografía, ha sido publicada casi en su totalidad por sellos editoriales de la prestigiosa *Random House*. Estas escritoras han visto su fama confirmada al ser bautizadas como “las *girlfriends*” en una nota de tapa publicada por la revista estadounidense de circulación masiva *Vanity Fair* en 1995² y gestionada por la entonces representante de ambas, Susan Bergholz. En esa nota, como señala la propia Álvarez en entrevista con Birnbaum (2006), el fenómeno de las escritoras latinas aparece tratado como un producto del mercado, lo cual, aun si con algún resque-

2 La revista denominaba así a cuatro escritoras latinas de Estados Unidos: Julia Álvarez, Sandra Cisneros, Ana Castillo y Denise Chávez. Hasta hace unos pocos años, Susan Bergholz actuaba como representante de todas ellas. En la actualidad, el agente de Julia Álvarez es Stuart Bernstein.

servido, sin duda, para promocionar no solo la obra de esas novelistas sino la literatura que ellas representan.

Tanto Álvarez como Cisneros escriben su narrativa fundamentalmente en inglés, la lengua que, en el contexto de producción en el que surgen, tiene el estatus de mayoritaria, pero su escritura permite entrever la presencia explícita o implícita del español, que no aparece como un todo homogéneo sino a través de distintas variedades que acentúan el carácter marcadamente heterogéneo de las obras. En efecto y aun cuando la narrativa se desarrolla principalmente en inglés, persiste la noción de que el discurso siempre alude a realidades, textos y, más generalmente, a asociaciones culturales, históricas y políticas que se vinculan, en primera instancia, con el mundo latino. Se trata, en definitiva, de un gesto político que contribuye a construir un lugar propio para estas escrituras minoritarias. Las distintas variedades del español y los discursos que se les asocian se presentan como fibras constitutivas esenciales del entramado enunciativo en estos textos. En el seno de estas escrituras, prevalece muchas veces una relación de tensión y pugna entre el

1 En este artículo emplearemos el término “latino/a” por sobre el término “hispano”, en consonancia con la elección generalizada de las comunidades de los EE.UU., que prefieren su uso, ya que este pone de relieve un vínculo entre sus comunidades y el resto de Latinoamérica.

inglés y el español, que se materializa de manera diferente en el caso de cada escritor particular. La lengua se constituye en uno de los grandes temas en la narrativa de Álvarez y Cisneros, cuya recreación en la traducción al español se vuelve un desafío para el traductor.

***How the García Girls Lost their Accents* y *Caramelo* or *Puro Cuento*. A Novel**

Tal como se anticipa desde el título, *How the García Girls Lost Their Accents* (en adelante, *How the García Girls...*) indaga acerca de la identidad individual y comunitaria a través de la historia de las hermanas García de la Torre, quienes se ven obligadas a dejar una vida acomodada en la República Dominicana a causa de la posición política de su padre, contraria al régimen dictatorial de Rafael Trujillo. La familia entera se desplaza hacia Nueva York, lugar en el que deben comenzar una vida nueva desprovista de lujos y excentricidades y poner en práctica un sinnúmero de estrategias lingüístico-culturales en pos de una mejor adaptación al contexto. La lengua, la identidad, la historia y la autobiografía están en el centro de la trama de esta

novela de Álvarez, la cual, narrada en un orden cronológico inverso y a partir de puntos de vista múltiples, recorre el paso a la vida adulta de las cuatro hermanas García de la Torre, Carla, Sandra, Yolanda y Sofía, en tanto mujeres latinas que transitan los espacios de Estados Unidos y la República Dominicana sin poder ser reconocidas ni identificarse por completo con ninguno de estos dos ámbitos socio-culturales. La pérdida del acento se lee aquí como una gran metáfora para aludir a aquello que es definitivamente particular y característico del habla de una persona y que permite asociarla con una comunidad determinada y una identidad lingüístico-cultural también determinada. El hecho de que la palabra “accents” aparezca en plural en el título es significativo para el juego que se gesta entre lo individual y lo colectivo en la búsqueda de identidad que experimentan los personajes de la novela. En el paso a la adultez, las hermanas García de la Torre deberán emprender diversas luchas internas en las que la lengua adquiere un rol protagónico.

Por su parte, *Caramelo* or *Puro Cuento*. A Novel (en adelante, *Caramelo*), cuenta la historia de cuatro generaciones de

la familia Reyes a través de la voz de su protagonista, Celaya Reyes, la hija adolescente del mexicano Inocencio Reyes y de la chicana Zoila Reyna. En el tránsito hacia la edad adulta y conforme avanza el relato, Celaya va forjando su identidad individual y comunitaria. En la novela, el viaje funciona como un disparador no solo para el desplazamiento físico que implica el cruce de la frontera que se interpone entre México y Estados Unidos, sino para el desplazamiento temporal y emocional que la narradora debe transitar para completar su formación. Así, a través de los espacios fronterizos del texto, aparecen en foco la historia familiar y, más generalmente, el pasado mexicano y su relación con el presente chicano en Estados Unidos, los cuales son abordados desde una perspectiva que puede, en ocasiones, definirse como marginal y contestataria. La historia se entrelaza con la memoria para crear relatos frescos sobre el problema de la identidad, la inmigración y el amor. En esta novela, el encuentro entre el inglés y el español y las variedades lingüísticas que a estas lenguas se asocian se presentan como una trama compleja que tiene como misión cuestionar

sentidos dados en pos de crear otros nuevos que puedan representar mejor la identidad que se busca afirmar. Al igual que en la novela de Álvarez, *Caramelo* presenta el tema de la lengua como un elemento insoslayable en la construcción de las identidades culturales. Asimismo, es en la experimentación con el lenguaje donde radica el mayor mérito de este texto literario.

Trayectorias editoriales

Resulta de interés mencionar algunos datos que atañen a las trayectorias editoriales de estas dos obras de Álvarez y Cisneros y de sus correspondientes traducciones al español. La versión en tapa dura de *How the García Girls...* fue publicada originalmente en 1991 por una editorial regional pequeña llamada *Algonquin Books of Chapel Hill*. La novela se convirtió en un éxito editorial inmediatamente, que fue registrado a través de reseñas en diarios estadounidenses de gran renombre como *The New York Times Book Review*, *The Washington Post Book World*, *Chicago Tribune*, entre otros. La recepción por parte de la crítica fue también positiva e inmediata (Rodríguez Milanés, 1991; Bruce-

Novoa, 1992). Según señala Bernstein (2013), al poco tiempo de la publicación, *Algonquin Books* vendió los derechos para la edición más económica, la de tapa blanda, a la editorial *Plume* del grupo *Penguin*. Sin embargo, cuando venció el contrato, *Algonquin Books*, ahora una editorial con trayectoria y cierto peso en el mercado, no lo renovó y volverá a editar ella misma esta novela en el futuro cercano. En cuanto a la traducción al español de la obra de Álvarez, como *Algonquin Books* no publica libros en español, en la actualidad las ediciones de las traducciones están a cargo de *Vintage Español* (*Random House*) y de *Plume* (*Penguin*). La obra se publicó en español por primera vez en 1994 en España. La edición estuvo a cargo de Ediciones B, colección Tiempos Modernos, y la traducción fue responsabilidad de Jordi Gubern. Esta versión no fue bien aceptada por el público ni por la crítica (Martín Ruano 2003; López Ponz, 2012) ya que el traductor tomó la decisión de emplear la variedad peninsular del español, que colabora a construir personajes que se asocian con la discursividad española más que con la dominicana. Según indica

Bergholz (2013), la autora no se mostró satisfecha con esta versión de su novela y en 2007 se le encomendó a la traductora y editora colombiana Mercedes Guhl una nueva traducción de la obra, la cual fue revisada por Ruth Herrera. Un aspecto central de esta versión es que debía pensarse para que circulara no solo en la República Dominicana sino también en el resto de América Latina y en España. Es de interés observar que la versión de Guhl que se comercializa en España es distinta de la que se vende en América Latina y en los Estados Unidos. De hecho, esta traducción ha sido modificada por algún agente de la editorial responsable para que se ajustara a una variedad más estándar del español, la cual resulta más aceptable para el público español.³

Por su parte, la novela de Cisneros, *Caramelo*, viene a suceder a un gran éxito editorial, la publicación de *The House on Mango Street* en 1984, obra que a la fecha ha vendido alrededor de tres millones de ejemplares. La particularidad de *Caramelo* es que su publicación en inglés y en español fue simultánea en los Estados Unidos, hecho sin

3 Para ampliar este tema, podrá consultarse López Ponz (2012).

antecedentes en ese mercado. Estas obras fueron publicadas por *Alfred A. Knopf* y *Vintage Español*, que integran el grupo *Random House*, sello con el que Cisneros tiene un contrato de exclusividad. En este caso, la obra, tanto en su versión en inglés como en su traducción al español, fue bien recibida por el público y la crítica (Kline, 2002; Randall, 2002; Sayers, 2002; McCracken, 2003; Jiménez Carrá, 2005; Johnson González, 2006; Gutiérrez y Muhs, 2006, entre otros). La traducción fue confiada, por voluntad de Cisneros, a la poeta y reconocida traductora mexicana Liliana Valenzuela (Sastre, 2003). Como señala Labari (2006), es posible hablar de un “boom Cisneros” que obligó, en su momento, a las cadenas de librerías como *Barnes & Noble* y *Borders*, hoy diezmadas por las empresas de venta electrónica, y a grandes editoriales como *Random House* y *Harper Collins*, a inaugurar secciones dedicadas exclusivamente a libros en español que tienen por objeto ampliar el mercado y, sobre todo, captar el segundo mercado fuerte de los Estados Unidos. Al año siguiente de su aparición en ese país, la versión en español de *Caramelo* fue también publicada en

México y en España con el aval de la editorial *Seix Barral*. La versión publicada en México y España no es exactamente igual a la que se publicó en los Estados Unidos, la cual prescinde de ciertos elementos paratextuales que aluden, justamente, a la variedad lingüística que ha sido empleada en la traducción: “La presente edición reproduce la forma en la que los habitantes de las comunidades fronterizas sintetizan un lenguaje formado de palabras en inglés y español, el llamado «lenguaje de la frontera»” (Cisneros, 2003: sin paginación).⁴

A continuación se presentan, a modo de ilustración, algunos fragmentos de las obras seleccionadas y de sus traducciones al español en los que la elección de la lengua y de la variedad lingüística se vuelve particularmente significativa para la construcción global del sentido del discurso (ver página siguiente).

En términos generales, podemos argumentar que los textos de Álvarez y Cisneros emplean de modo diferente las variedades lingüísticas que tienen a disposición. En *How the García Girls...*, subsiste la alu-

4 Este fragmento ha sido tomado del epílogo de la traductora (Valenzuela, 2002: 464).

sión constante a las variedades usadas por los personajes, las cuales se cristalizan a través de la mención explícita de comentarios a cargo de los narradores que caracterizan, entre otros, los distintos acentos de los personajes, las dificultades que experimentan las hermanas García de la Torre para hablar el español o el inglés en distintos momentos de la historia, el inglés marcado de personajes como Carlos, el padre de las muchachas.⁵ El universo discursivo de la novela está poblado de estas alusiones al acento, para decirlo en una palabra, que contribuyen a definir la identidad y experiencia de los personajes centrales de la novela en distintos espacios geográficos y socioculturales. Sin embargo, como se comprueba en los ejemplos seleccionados, es importante destacar que, más allá del empleo efectivo de una gran cantidad de términos, expresiones en español y regio-

5 Algunos ejemplos que ilustran esta característica de la novela son: “The father opened his arms wide and welcomed them in his broken English...” (Álvarez, 1991:25); “I'd been reading it ouy loud pretty dramatically, trying to get the accents right...” (óp.cit.: 91); “His parents did most of the chatting, talking too slowly to me as if I wouldn't understand native speakers; they complemented me on my “accentless” English...” (óp.cit.: 100); “the woman spoke in English, but her voice was heavily accented like Dr. Garcia's” (óp.cit.: 187);

nalismos y del uso ocasional de la traducción literal para importar proverbios y refranes dominicanos, por lo general el discurso no recurre en forma explícita al uso de variedades lingüísticas

marcadas para tejer la trama del relato. Esta es, sin duda, una diferencia entre la novela de Álvarez y *Caramelo* de Cisneros, obra que sí entrelaza distintas lenguas y variedades lingüísti-

cas en la constitución del discurso a través de operaciones que dan lugar a nuevos sentidos discursivos y culturales.

Ahora bien, la cuestión de las variedades lingüísticas ad-

How the García Girls Lost their Accents

De cómo las muchachas García perdieron el acento

EJEMPLO 1

"I'll take a bus"

"A bus!" The whole group bursts out laughing. The little cousins, come forward to join the laughter, eager to be a part of the adult merriment. "Yolanda, *mi amor*, you *have been gone long*", Lucinda teases. "Can't you see it?" She laughs. "Yoyo climbing into an old *camioneta* with all the *campesinos* and their fighting cocks and their goats and their pigs!" (Álvarez, 1991: 9)

"Pienso ir en guagua"

"¡En guagua!", y el grupo entero estalla en carcajadas. Los primitos se acercan para unirse a las risas, ansiosos de participar en la diversión adulta. "Yolanda, mi amor, de verdad que has pasado demasiado tiempo lejos", dice Lucinda en tono burlón. "¿Te das cuenta?", se ríe. "Yoyo encaramándose a una vieja camioneta con todos los campesinos, que llevan sus gallos de pelea, sus chivos y sus puercos". (Álvarez [Guhl], 2007: 9-10)

EJEMPLO 2

Tía Carmen rises to approach the cake. She begins lighting candles and laying the spent matches on the tray illuminated holds out to her. (...) Once the candles are all ablaze, the cousins and aunts and children gather around and sing a rousing "*Bienvenida a ti*," to the tune of "Happy Birthday". (op. cit. 10-11)

Tía Carmen se acerca al bizcocho. Empieza a encender las velitas y va dejando los fósforos quemados en la bandeja que iluminada le sostiene. (...) Una vez que las velas están todas encendidas, las primas, tías y niños se reúnen alrededor y cantan "Bienvenida a ti", cada vez más fuerte, con la melodía del "Feliz Cumpleaños". (op. cit.: 11)

EJEMPLO 3

For a period after they arrived in this country, Laura García tried to invent something. Her ideas always come after the sightseeing visits she took with her daughters to department stores to see the wonders of this new country. (op. cit. 133)

Durante una temporada luego de su llegada a los Estados Unidos, Laura García estuvo tratando de inventar algo. Sus ideas siempre nacían al volver de las excursiones a tiendas por departamentos, a las cuales llevaba a sus hijas, para ver las maravillas de ese nuevo país. (op. cit.: 138)

But Laura had gotten used to the life here. She didn't want to go back to the old country where, de la Torre or not, she was only a wife and a mother (and a failed one at that, since she had never provided the required son). (op. cit. 143)

Pero Laura se había acostumbrado a la vida en los Estados Unidos. No quería volver a su tierra donde, así fuera una de la Torre, se convertiría simplemente en esposa y madre (además, madre fracasada, pues no había conseguido tener un hijo varón). (op. cit.: 149)

quiere gran relevancia en la traducción al español de la obra de Álvarez. En efecto, en *De cómo las muchachas García perdieron el acento*, Guhl recrea las alusiones lingüístico-culturales mencionadas a través de distintas estrategias, entre las que se destaca el empleo efectivo de una variedad del español marcada, la variedad dominicana. Como queda señalado, una de las pautas principales del proyecto editorial que dio origen a la traducción era, justamente, que la versión debía ser lingüística-

mente aceptable no solo para un público dominicano y latinoamericano en general, sino también para los lectores de España. Así, para su traducción y en el intento de superar los problemas que experimentó su antecesora, la versión de Gubern (1994), la traductora decidió emplear una variedad del español en la que predominan los regionalismos que se asocian con la discursividad dominicana, aun cuando se aleje de la enunciación del texto fuente. En este sentido, en los ejemplos 1 y 2, se evidencia el

uso de términos como “guagua” para designar el “autobús” y “bizcocho” para nombrar el pastel de bienvenida. La atribución de la variante “guagua” al personaje de Yolanda (“Pienso ir en guagua”) es de particular interés pues su empleo implica un grado de conocimiento de la variedad lingüística de que difícilmente pueda disponer este personaje, el cual en este capítulo regresa a la isla y está en plena lucha por recuperar su español. Más aún, la oposición que se da en el fragmento entre “bus” y “camio-

Caramelo or Puro Cuento. A Novel

Caramelo o puro cuento

EJEMPLO 4

—Please, your name.

—Cummings. Dad was Major General Frank Cummings.

—Oh, my Got! I remember! Everybody loved General Cummings. He was a gentleman.

(...)

—What a liar you are! Mother says. —You didn't go to Camp Blanding! You went to Fort Ord. Can't you even tell a story straight? I can't stand liars.

—It's not lying, Father says. —It's being polite. I only say what people like to hear. It makes them happy.

—*Qué lambiache*, Mother hisses, using the word that means “lick.” —That's what I can't stand about Mexicans, she continues. —Always full of bullshit!

—Not *sheet*, Father corrects her. —Politeness. I am a gentleman. He tips a box of black tacks and pours them onto his palm, then pops a few into his mouth as if they were raisins.

—Well, *güeros* don't see it as polite, if you want the truth, Mother says. (Cisneros, 2002: 309)

—*Pliis*, su nombre.

—Cummings. Mi papá era el general mayor Frank Cummings.

—*¡Oh, my Got!* ¡Me acuerdo! Todos querían mucho al General Cummings. Era un caballero. (...)

—*¡Qué mentiroso eres!* —dice mamá. —*¡Ni fuiste a Camp Blanding!* Fuiste a Fort Ord. ¿Que ni siquiera sabes contar bien una historia? No aguanto a los mentirosos.

—No es ser mentiroso —dice papá. —Es ser amable. Sólo digo lo que la gente quiere oír. Los hace felices.

—*Qué lambiache* —dice mamá entre dientes, usando la palabra que quiere decir «lick». —Es lo que me choca de los mexicanos —continúa, —*¡Siempre están llenos de bullshit!*

—No *chit* —papá la corrige. —La buena educación. Soy un caballero. Ladea una caja de tachuelas negras y las vierte en su alma, luego se mete unas a la boca como si fueran pasitas.

—Pos, los *güeros* no lo miran como buena educación, la mera verdá —dice mamá. (Cisneros [Valenzuela], 2002b: 324)

netas”, otra variante regional de “autobús”, que se asocia generalmente a las variedades peruana y mexicana, aparece alterada en la traducción, que propone otra oposición, entre dos regionalismos diferentes (“guagua” y “camioneta”).

La estrategia de incorporar estos regionalismos debe entenderse en el marco de otras decisiones que constituyen la agenda de la traductora. Según se verifica en los fragmentos del ejemplo 3, subsiste en la traducción un desplazamiento que afecta la localización temporal y espacial de la enunciación. Mientras que en el texto fuente, el narrador observa los hechos desde el espacio estadounidense marcado a través del demostrativo (“*this country*”), en la traducción la voz del narrador toma distancia para posicionarse en otro espacio, que se presenta como externo a Estados Unidos. A partir de estos desplazamientos que recorren toda la novela se modifica otra oposición que es muy cara al texto y que compromete la representación del presente y el pasado. Como muestra el ejemplo 3, “the old country”, expresión empleada para aludir a la República Dominicana, aparece como “su tierra” y en otras ocasiones como

“la isla” (Álvarez [Guhl], 2007: 190), sintagmas que evocan, indudablemente, otros sentidos. Asimismo y como se constata en los fragmentos citados, llama la atención que la traductora no haya pergeñado algún procedimiento para marcar los discursos que aparecen en español en el texto fuente.

Finalmente, es preciso tener presente que, para realizar su labor, Guhl recibió la colaboración de la editora Ruth Herrera, pero lamentablemente no hay registro del trabajo efectuado en conjunto ni de una agenda explícita de la traductora que haya quedado plasmada en la novela traducida o en algún artículo o entrevista. Distinto es lo que ocurre con la versión de *Caramelo* de la poeta y traductora mexicana Liliana Valenzuela. Al ser Valenzuela una de las más reconocidas traductoras de autores latinos de Estados Unidos, su injerencia en el trabajo y su presencia en la obra traducida es marcadamente significativa, pues su labor garantiza la calidad no solo de la traducción sino del texto fuente. En primer lugar, su nombre aparece en la tapa de la novela, al final de la cual se ubican dos notas biográficas, una correspondiente a la escritora, y la otra, a la

traductora. Asimismo, la novela cuenta con un epílogo: “Nota a la traducción: El revés del bordado”, en el que Valenzuela (2002) establece sus inquietudes y prioridades como traductora de *Caramelo*. En primer lugar, el epílogo establece que la traductora contó con la colaboración de Cisneros, quien le otorgó la licencia poética necesaria para que ella pudiera recrear el lenguaje de la frontera que distingue el discurso de esta novela. Su objetivo principal ha sido producir el efecto innovador que generan, por ejemplo, las instancias de traducción literal, el uso de referencias culturales dobles y el empleo de distintas variedades lingüísticas que se asocian al inglés y al español. En relación con las variedades lingüísticas, la traductora indica que empleó el español mexicano para traducir los diálogos, en los cuales se permitió también el uso de regionalismos, arcaísmos e incluso de términos no aceptados en una variedad estándar del español. La misión de Valenzuela ha sido intentar que la traducción suscite un efecto de extrañeza similar al que experimenta el lector anglohablante cuando se enfrenta a la gran heterogeneidad que atraviesa el texto de Cisneros. Este objetivo,

alcanzado, sin duda, por la traductora, es uno de los aciertos de la traducción.

Como se podrá apreciar, la cuestión de las variedades lingüísticas queda ilustrada a partir del ejemplo 4. El fragmento recoge dos diálogos que muestran a Inocencio, el padre de Celaya, la narradora, conversando con un texano que acaba de conocer y luego, con su esposa Zoila. Resulta de interés advertir que en la traducción el parlamento del texano (“*Pliis*, su nombre”) aparece modificado, operación que hace que su decir se asemeje al de Inocencio (“Oh, my Got!”, “Not *sheet*”), que es mexicano. En este caso, la asimilación de variedades es cuestionable ya que la pertenencia lingüístico-cultural de los personajes es diferente. En la traducción, el discurso de Zoila, una chicana de primera generación, se orienta claramente hacia la variedad mexicana del español, como muestra el ejemplo: “*Pos*, los güeros no lo miran como buena educación, la *mera verdad*...”⁶ La elección de la traductora ofrece dudas pues, en el devenir de su intervención, el discurso de Zoila pone de relieve una evaluación del decir de los mexica-

nos: “That’s what I can’t stand about Mexicans, she continues. –Always full of bullshit!”. De esta manera, el modo de proceder de Inocencio, supuestamente cortés, se vuelve ahora, discursivamente hablando, una mentira y, por ende, un acto deleznable que caracteriza el decir no solo de Inocencio sino de todos los mexicanos, que se construyen aquí en oposición a los chicanos, representados en la figura de Zoila, y a los *güeros*⁷, a propósito de cuyo pensar solo la palabra de Zoila aparece como autorizada. Esta estrategia, la cual, según reza el epílogo, constituye parte del cometido de la traductora, afecta la oposición que se gesta en el relato entre chicanos y mexicanos, de quienes Zoila desea distanciarse. Algo diferente ocurre cuando la traductora aplica esta misma estrategia para recrear el parlamento de Inocencio, cuyo inglés está ineludiblemente atravesado por el español. La imitación de la pronunciación del inglés adaptada a la fonética del español es un acierto de la traducción. Asimismo, se observa que la traductora mantiene palabras en inglés

7 En México se llama “güero” o “güera” a las personas que tienen cabellos rubios y tez clara. En este discurso, su imagen se asocia probablemente con la del WASP (White Anglo Saxon Protestant).

en su texto a fin de elaborar el lenguaje de la frontera. Términos como “bullshit” y “lick” quedan registrados en inglés en la traducción con la convicción de que el lector hispanohablante podrá inferir su sentido contextualmente. Con todo, conviene aclarar que el texto de Valenzuela logra preservar, con estilo propio y acierto, muchas de las formas y marcas de la enunciación fronteriza que distingue la narrativa de Cisneros. Tal como observa Jiménez Carrá (2005), el proceder de Valenzuela se basa en la elaboración de las estrategias de escritura que emplea Cisneros, más que en la traducción de su escritura.

A modo de conclusión

A lo largo de este artículo, hemos explorado el problema de las variedades lingüísticas en relación con la traducción al español de dos obras literarias pertenecientes al corpus de las literaturas latinas de Estados Unidos. Así, hemos examinado dos novelas, *How the García Girls Lost their Accents* (Álvarez, [1991, 2005] y *Caramelo or Puro Cuento* (Cisneros, 2002), y sus traducciones al español (Guhl, 2007; Valenzuela, 2002, respectivamente). La considera-

6 Nuestro énfasis.

ción de estos textos nos permite afirmar que, aun cuando en ambos casos el discurso se origina en el encuentro de distintos sistemas lingüístico-culturales, Álvarez y Cisneros hacen prevalecer estrategias y procedimientos enunciativos diferentes en la construcción de la identidad y pertenencia lingüístico-culturales de sus personajes y, más aún, de sus relatos, considerados en forma global. En las obras estudiadas, el problema de las variedades reviste interés ya que estas vehiculan representaciones que exceden el plano del texto para adentrarse en cuestiones de índole ideológica. Por su parte, las traducciones hacen gala de un empleo creativo del español, que posibilita la introducción de muy distintas voces, recurso muy fructífero un gran recurso para la traducción. No obstante, este uso innovador de las variedades modifica, en ocasiones, la presentación de algunas oposiciones que son cruciales en los textos originales, las cuales aparecen vinculadas, precisamente, con el empleo de las variedades lingüísticas. En pos de lograr una visión más abarcadora del problema, hemos revisado las pautas y trayectorias editoriales de las obras seleccionadas así

como la intervención de distintos agentes que intervienen en el proceso de la traducción. Así, hemos intentado mostrar que, en ocasiones, las decisiones de los traductores y sus agendas están sujetas a exigencias externas. Ciertamente, el problema de las variedades lingüísticas se presenta como un reto para el traductor literario y como un terreno fértil para el ejercicio de una práctica y formación creativas en el ámbito de nuestras clases.

B i b l i o g r a f í a

Álvarez, J. ([1991] 2005): *How the García Girls Lost Their Accents*. Nueva York: Plume.

_____ ([1991] 1994): *De cómo las chicas García perdieron su acento*. Barcelona: Ediciones B. Traducción de Jordi Gubern.

_____ ([1991] 2007): *De cómo las muchachas García perdieron el acento*. Nueva York: Vintage Español. Traducción de Mercedes Guhl, revisada por Ruth Herrera.

Authier-Revuz, J. (1984): "Hétérogénéité(s) énonciative(s)", *Langages*, 73 : 98-111.

_____ (1995): *Ces mots qui ne vont pas de soi. Boucles réflexives et non-coïncidences du dire*. París: Larousse.

Bajtin, M. ([1952-3] 1982): *Estética de la creación verbal*. México D.F.: Siglo XXI Editores.

Bergholz, S. (2013): *Comunicación personal a través del correo electrónico*.

Bernstein, S. (2013): *Comunicación personal a través del correo electrónico*.

Birnbaum, R. (2006): "Julia Álvarez". <<http://www.identitytheory.com/julia-alvarez>> [consulta: 9-06-2013].

Bourdieu, P. (1997): *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama. Traducción de Thomas Kauf.

Bruce-Novoa, J. ([1980] 1999): *La literatura chicana a través de sus autores*. Madrid: Siglo XXI Editores. 2ª edición. Introducción (pp. 15-47). Traducción de Estela Mastrangelo.

_____ (1992): "How The García Girls Lost Their Accents by Julia Álvarez". Reseña, *World Literature Today*, Vol. 66, N° 3 (Verano, 1992), p. 516.

Cisneros, S. ([1984] 1991): *The House on Mango Street*. Nueva York: Vintage Contemporaries.

_____ (2002a): *Caramelo or Puro Cuento. A Novel*. Nueva York: Vintage.

_____ (2002b): *Caramelo o puro cuento*. Nueva York: Vintage Español. Traducción de Liliana Valenzuela.

_____ (2003): *Caramelo*. Barcelona: Seix Barral. Traducción de Liliana Valenzuela.

Delabastita, D. ([1998] 2009): "Fictional representations", M. Baker y G. Saldanha (eds.) *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. Londres y Nueva York: Routledge, 2ª edición, pp. 109-111.

Gentzler, E. (2008): *Translation and Identity in the Americas: New Directions in Translation Theory*. London and New York: Routledge.

- Gutiérrez y Muhs, G. (2006): "*Sandra Cisneros and Her Trade of the Free Word*". En: *Rocky Mountain Review*, 23, otoño, pp. 23-36.
- Hatim, B. ([1998] 2009): "Discourse Analysis", M. Baker y G. Saldanha (eds.) *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. Londres y Nueva York: Routledge, 2° edición, pp. 88-92.
- Jiménez Carrá, N. (2005): "Estrategias de cambio de código y su traducción en la novela de Sandra Cisneros *Caramelo or Puro Cuento*", *TRANS*, 9, pp. 37-59.
- Johnson González, B. (2006): "The Politics of Translation in Sandra Cisneros's *Caramelo*". En: *Differences: A Journal of Feminist Cultural Studies*, Vol. 17, 5, pp. 3-16.
- Kline, B. (2002): "Caramelo by Sandra Cisneros. Cisneros stirs up a Spanish treat". En: *Post-Gazette*, 27/10/2002 <<http://www.post-gazette.com/books/reviews/20021027cisneros1027fnp5.asp>> [consulta: 2-10-2009].
- Labari, N. (2006): "El arte de la caza del talento hispano en USA". <<http://notasy-noticiasdevetas.blogspot.com/2006/08/el-arte-de-la-caza-del-talento-hispano.html>> [consulta: 18-10-2006].
- López Ponz, M. (2012): *La traducción de literatura hispano-estadounidense escrita por mujeres: nuevas perspectivas desde la sociología de la traducción*. Tesis doctoral, Facultad de Traducción y Documentación, Universidad de Salamanca.
- McCracken, E. (2003): "*Postmodern Ethnicity in Sandra Cisneros' Caramelo: Hybridity, Spectacle, and Memory in the Nomadic Text*". <<http://www.bilkent.edu.tr/~jast/Number12/McCracken.htm>> [consulta: 3-04-2007].
- Randall, M. (2002): "Review: Weaving a Spell". En: *The Women's Review of Books*, Vol. 20, 1, pp. 1-3.
- Rodríguez Milanés, C. (1991): "No Place like Home How the Garcia Girls Lost Their Accents by Julia Alvarez". Reseña, *The Women's Review of Books*, Vol. 8, No. 10/11 (Julio, 1991), pp. 39-40.
- Sastre, N. (2003): "Sandra Cisneros escribe para tender puentes". Entrevista en: *El Universal*. <http://www2.eluniversal.com.mx/pls/impreso/noticia.html?id_nota=31956&tabla=cultura> [consulta: 21-4-2007].
- Sayers, V. (2002): "Traveling With Cousin Elvis". Reseña de *Caramelo*. *The New York Times*, septiembre de 2002. <<http://www.nytimes.com/2002/09/29/books/traveling-with-cousin-elvis.html>> [consulta realizada: 20-08-2013].
- Spoturno, M.L. (2011): "En la frontera del decir. Un estudio de los epígrafes en la narrativa de la escritora chicana Sandra Cisneros", *Estudios Filológicos*, 47, 2011, pp. 149-167.
- Valenzuela, L. (2002): "El revés del bordado", en Sandra Cisneros, *Caramelo o puro cuento*, New York, Alfred A. Knopf. Trad. de L. Valenzuela, pp.463-467.

La lengua que somos Encuesta a los hablantes rioplatenses sobre la lengua que hablan

María López García

Universidad de Buenos Aires
Conicet

En este trabajo repasamos algunos resultados obtenidos en el análisis de una encuesta a hablantes rioplatenses. Nuestra intención es empezar a indagar en las marcas de pertenencia al conjunto “hablantes del español del Río de la Plata” y los modos en que esta pertenencia podría definirse. En el procesamiento de las respuestas procuramos relacionar las representaciones que los hablantes dejan expuestas con ciertos discursos circulantes sobre la lengua. No pretendimos ajustar las respuestas a las categorías disponibles e interpretarlas derechamente como residuos discursivos tradicionalistas desprovistos de contradicciones, sino que convocamos formulaciones sobre la lengua nacional como forma de registrar la

procedencia de las actitudes de los hablantes hacia su lengua y, eventualmente, evaluar la productividad y pregnancia de estas ideas como parte de la serie discursiva sobre la lengua en tanto rasgo identitario de la nación.

La lengua como rasgo (tensionado) de la identidad nacional

Mercedes Niño-Murcia (2011, las traducciones son nuestras) distingue dos modelos de formación (y representación) de identidad: llama “primordialista” la perspectiva que vincula la identidad con el territorio, la herencia cultural, la religión o la raza, y le asigna el valor de la inmutabilidad.¹ Llama mode-

1 Son conocidos los innumerables instrumentos textuales en los que la RAE y sus sucedáneas apelan al principio de pureza como defensa ante el cambio lingüístico y la pérdida de la homogeneidad cultural. Citamos solo un ejemplo: “Por la misma razón, se reconocen, cuando existen, las divergencias entre la norma española y la norma americana, o entre la norma de un determinado país o conjunto de países y la que rige en el resto del ámbito hispánico, considerando en pie de igualdad y plenamente legítimos los diferentes usos regionales, a condición de que estén generalizados entre los hablantes cultos de su área y no supongan una ruptura del sistema de la lengua que ponga en riesgo su unidad. Solo se desaconsejan los particularismos dialectales que pueden impedir la comprensión mutua, por ser fuente de posibles malentendidos; nos referimos a los pocos casos en que una estructura lingüística adquiere en un área concreta un valor o significado diferente, e incluso opuesto, al

lo “constructivista o posmoderno” el que entiende la identidad como negociación en el sentido de que se construye, se altera, renueva, recrea. Nuestras encuestas exponen estas dos formas de entender la identidad (nacional, cultural) lingüística.

Como veremos, muchas veces ideas contradictorias coexisten en el mismo hablante. Esto se explica parcialmente porque el conflicto es parte constitutiva de las representaciones sociales, donde cada sector en la contienda simbólica tiene alguna forma de expresión. La definición/identificación de una comunidad² se forma como un espacio de negociación, de tensiones. En el caso del español de la Argentina, las actitudes de los hablantes son el peculiar resultado de la evolución de la lengua en la región, de los enfrentamientos de grupos políticos defensores de modelos diferentes (e incluso opuestos) de norma y estrategias de regulación lingüística, de las políticas (efectivas o por defecto) del Estado e instituciones pa-

que tiene en el español general.” (*Diccionario Panhispánico de Dudas*, en adelante DPD, versión online, consulta 2013.)

2 Los procesos de identificación se generan dialécticamente en una comunidad a partir de las representaciones circulantes en el interior de la comunidad y las provenientes desde fuera de ella.

raestatales, así como del alcance de los medios de comunicación masiva. Las representaciones sobre la lengua (en) argentina cristalizan las tensiones sociales puestas en juego en diversos ámbitos (traducción, doblaje, enseñanza del español como lengua materna, como lengua extranjera, diseño de materiales de enseñanza, etc.), espacios donde quedan a la vista el modelo de lengua y las autoridades de regulación lingüística. Estos espacios institucionales no son monolíticos y, por eso, admiten la convivencia de representaciones conflictivas e incluso contrarias.³ Sin embargo, el con-

3 Bourdieu (2000) describe las representaciones como conjuntos de ideas de naturaleza polémica y agresiva, puesto que están sometidas a las pujas por el poder simbólico y se constituyen en herramientas y en contexto de lucha ideológica entre grupos sociales. En ese sentido es que tomamos las representaciones sociales en su naturaleza “tensionada” o contradictoria. A la luz de esta definición es posible entender que los contenidos escolares presentes en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) (2006) puedan alentar la “valoración de las variedades” y ocupar 450 palabras en la descripción de la normativa y ninguna a ejemplificar o desagregar el trabajo sobre las variedades. Igualmente, un hablante porteño puede responder a la pregunta sobre “quién(es) habla(n) mal” de nuestra encuesta con un normal y perfectamente contradictorio: “Hablan mal en lugares con resabios de culturas precolombinas. Es un castellano particular que no necesariamente es más pobre, la forma de construir las palabras del guaraní tiene mucha riqueza e interés”.

flicto no es percibido por los hablantes como tal.

Corpus de análisis

La encuesta que analizamos aquí fue tomada en el año 1996 y es de tipo cara a cara sobre un cuestionario semiestructurado. Si bien data de hace algunos años, la cantidad y complejidad de datos colectados y, fundamentalmente, la especificidad de las preguntas en relación con la gestación de representaciones, nos permiten emplear los datos allí obtenidos para procesarlos en función de ciertas variables. Según los censos de población consultados en el INDEC, la fluctuación de migrantes internos y externos no se ha modificado sustancialmente entre el período que informamos y la actualidad; además, como veremos, las respuestas de los hablantes sobre la inmigración parecen anclar a comienzos del XX, mucho más allá de las contingencias contemporáneas. En cambio, sí han mutado los discursos estatales y privados sobre la diversidad lingüística. No obstante, damos lugar al hecho de que la formación de actitudes es un proceso social que requiere de tiempo y/o prácticas concretas que pongan en movimiento la inercia de

las representaciones existentes en una comunidad, por definición, resistentes al cambio (Lasagabaster, 2004:400). Además, a buena distancia de la voluntad de respeto de las diferencias (sociales y lingüísticas), los instrumentos reales de gramatización (diccionarios, gramáticas y, especialmente, libros de texto escolar) continúan su tradicional acercamiento a las variedades lingüísticas en función de atender criterios comerciales que les permitan llegar a los distintos públicos hablantes de la “lengua común”. En ese sentido, es dable pensar que las actitudes de los hablantes (influidas por estos medios) no se habrán modificado tampoco.

La selección de la población se basó en un muestreo aleatorio por conglomerados correspondientes a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y a cinco municipios del conurbano bonaerense: General Sarmiento, Vicente López, Florencio Varela, Lanús y Morón; el rango de edad osciló entre los 20 y los 85 años. El cuestionario está integrado por 60 preguntas que, a los fines de su procesamiento, fueron desdobladas en 160 entradas. Las primeras 27 preguntas procuran obtener información vinculada con la variable

sociocultural (datos sobre el nivel de educación del entrevistado y de sus padres, profesión y consumos culturales).⁴ Las restantes 33 determinan la denominación o denominaciones que el hablante da a su lengua y su justificación, los rasgos que considera caracterizadores de la corrección e incorrección lingüísticas y de los grupos a los que su imaginario atribuye el buen y el mal hablar, la valoración implícita que hace de su dialecto cuando califica otras variedades diatópicas (entre las que se incluye explícitamente la peninsular), la identificación de los modelos lingüísticos, la determinación de sus conductas normativas, y la evaluación comparativa que hace de las instituciones potencialmente fijadoras de norma. Para nuestro trabajo contamos con un total de 388 entrevistas completas.

4 Las preguntas sobre el nivel educativo alcanzado por el entrevistado y sus padres, así como las que atienden al consumo de bienes culturales como diarios, revistas y libros apuntan a construir el universo de pertenencia sociocultural del hablante. La aparición de este tipo de preguntas en encuestas lingüísticas es novedoso, puesto que habitualmente se consulta sobre acceso a bienes económicos como estrategia para identificar la pertenencia a determinado segmento sociocultural. La decisión de preguntar sobre las formas de acceso a la cultura responde al fenómeno del ascenso social por la educación de las clases bajas, que fue posible en Argentina desde los gobiernos de Juan Perón.

Nuestro idioma

Las preguntas 61 (única pregunta abierta del cuestionario: “¿Desea hacer algún comentario sobre esta encuesta?”), 33 (“¿Quiénes hablan bien y por qué?”) y 36 (“¿Quiénes hablan mal y por qué?”) obtuvieron diversas respuestas en las que se ponen de manifiesto ideologemas acerca de la variedad regional. Aquí mencionamos algunos de ellos:

a. La corrección lingüística es una forma de adecuación moral

“La mayoría hablamos de forma despectiva, no nos importa nada, somos guarangos, acá hay demasiada libertad, avasallamos con todo. Bla, bla, bla,bla, bla.”; “Desde ya los argentinos hablan mal. Las malas palabras abundan, desde chicos lo primero son las malas palabras.”; “Hablan bien los hijos de argentinos, personas que tienen familias con recursos y que se interesan por estudiar y aprender.”; “Hablan mal por la manera de expresarse, algunos por estudios, pero también un campesino, que no te dice ‘che, correte’, sino que te tratan con más respeto porque son muy creyentes.”; “[hablan mal] los políticos porque mienten.”

En estas afirmaciones, repre-

sentativas de una amplia gama de actitudes presentes en las respuestas (y en otras preguntas que hemos analizado en anteriores oportunidades, cfr. López García, 2011 y 2012), hablar bien o hablar mal es frecuentemente asociado al par corrección lingüística-comportamiento moral. En las respuestas advertimos la existencia del discurso que señala las impurezas como marcas de no acatamiento de la norma social, del error. El vínculo entre la corrección lingüística y el comportamiento social, resabio del uso de la gramática como patrón homogeneizador (cfr. Arnoux, 2008), continúa presente en las representaciones de los hablantes. Recordemos que la lengua del XIX, difundida mayormente mediante el creciente y altamente controlado aparato educativo, ordenó no solamente la comunicación, sino también la moral, organizó la civilidad. Aquel peligro de la disolución moral que más tarde advertirían Américo Castro y el primer Amado Alonso ancla en los hablantes de Buenos Aires.

Los pueblos caen por su lengua. Esta terrible sentencia, que evoca la torre de dispersión, no es ajena al destino de los países de crecimiento heterogéneo. El babilismo es el mayor castigo que

puede sobrevenir a los hombres de una nación. La confusión de la lengua apareja la confusión de las almas. (Herrero Mayor, 1977: 7-8)

El buen español, que recreamos cada día, no es sólo el que responde a los cánones de lo correcto, sino también el que revela preocupación de claridad y de concisión por respeto a los demás, ese olvidado respeto a los demás, que es falta de amor, pues –como bien decía Juan Ramón Jiménez– sólo pensamos cuando amamos. [...] Escribió Pedro Henríquez Ureña que “nuestros enemigos, [...], son la falta de esfuerzo y la ausencia de disciplina, hijos de la pereza y la incultura, o la vida en perpetuo disturbio y mudanza”. Esfuerzo, respeto, disciplina, en fin, belleza. [...] Y aunque todos hablamos un español igual y, al mismo tiempo, diferente, a veces, creemos que, para muchas personas, esa mañana no existe por desidia o por impasibilidad, pues se comunican tristemente mediante despojos sintácticos y burdas invenciones léxicas. (Alicia Zorrilla, vicepresidenta de la AAL, 2004: 6)

En las citas se asocia la corrección en la expresión con

la corrección en el comportamiento y la actitud respetuosa del cumplimiento de la norma. Entender la gramática como parámetro de sujeción moral es una representación propia de la escuela instaurada por el estado nación argentino del siglo XIX que, según la encuesta, pervive en los hablantes (y ciertos sectores reguladores de la norma).

b. La defensa de la independencia lingüística es un gesto patriótico

Los hablantes exponen esta actitud en expresiones como: “El verdadero idioma es el argentino, que es nuestro.” “Todo esfuerzo por salir de esclavo es bueno. El amo habla inglés, pero nunca dominarás mi idioma.” “RAE reguló, manejó el idioma. Los profesores quieren hacer el idioma argentino, pero RAE es la que traba, como el catolicismo en América: sos católico o te mato.” “Deseo que con el tiempo tengamos un idioma propio.” “Es nuestro propio idioma, por ejemplo, cuando decimos ‘cojer una mina.’” “Hay que querer lo nuestro, ser nacionalistas como los milicos.”

Las respuestas reiteran la exaltación de una supuesta independencia lingüística propia de los discursos del Salón de 1837 y sus alcances en la lite-

ratura escolar del siglo XX. Las figuras militares y literarias toman la independencia de España como el santo y seña para entrar al panteón de héroes nacionales.

Por muy independiente que me crea, incapaz de ceder a otras opiniones que a las mías propias, confieso a V.S. que no estoy tan desprendido de la sociedad en que vivo, que me atreva, en vista de lo que acabo de exponer, a hacer antes ella el papel de Vestal de fuego que arde emblemático bajo el crisol de la ilustre Academia. (Gutiérrez [1875] 2003: 70)

Este gesto de Gutiérrez de rechazar el nombramiento de académico correspondiente encarna cabalmente el espíritu de las respuestas de los hablantes, así como las trasnochadas actitudes independentistas que renovaron sus votos desde el activo Museo del Libro y de la Lengua, enmarcado en la Biblioteca Nacional (cfr. el manifiesto “Por una soberanía idiomática”, citado aquí bajo Museo, 2013).

c. Las variedades son particularismos léxicos y fonéticos

Es frecuente también la apelación a marcas fonológicas y léxicas como signos de identidad lingüística, en especial, se reco-

nocen las morfologías voseantes y “el lunfardo” como elementos conspicuos del ser lingüístico argentino. No obstante, los escasos ejemplos metalingüísticos que los hablantes ofrecen en las respuestas dan cuenta de la magna tarea que ha representado la escuela en la descripción, explicación y valoración de las marcas dialectales:⁵

“Debemos darle importancia de la academia del lunfardo. Las palabras españolas sacan el

5 En su trabajo sobre los hablantes de diferentes variedades del español en la Ciudad de Nueva York, Zentella (2007) encuentra que un 95% los cubanos se manifestaban en contra de emular el habla de los españoles, mientras que los hablantes de otras variedades vecinas, como dominicanos o puertorriqueños, estaban a favor de hacerlo. Zentella correlaciona los datos con el grado de escolarización de los hablantes. Sus resultados indican que, a mayor grado de escolarización, mayor la seguridad lingüística del hablante respecto de su propia variedad. Contrariamente, para el caso argentino, hemos podido comprobar (cfr. López García, 2010) que la escuela ha colaborado con la representación de que los hablantes argentinos hablamos un español incorrecto. Lo hizo, básicamente, evitando la aparición de marcas de la variedad como el voseo y las formas verbales correspondientes, y asociando la variedad dialectal a registros informales o repertorios léxicos como el lunfardo. La altísima repercusión de las ideas reproducidas mediante el sistema escolar es confirmada en la definición de “actitud sociolingüística” de Lasagabaster: “las actitudes se aprenden, razón por la cual padres y educación se convierten en factores muy influyentes al respecto. Su influencia es tal que las actitudes generadas en esos ámbitos suelen ser muy resistentes.” (Lasagabaster, 2010: 400.)

significado, los de Buenos Aires le dan el significado profundo.”; “Nosotros decimos ‘vos’ y es ‘tú’ en todos los demás lugares aparte de Brasil –por ahí viene el ‘vos’, del ‘voce’ (modismo porteño). Cada país tiene que tener su particularidad, identidad, diversidad de costumbres. Diversidad de idiomas.”

Los gestos de la “argentinidad” parecerían ser, para los hablantes, aquellos a través de los que son señalados desde afuera (es improbable que un hablante argentino sepa que el uso de “recién” por “hace poco” o que los usos de “difícilmente”, “petiso”, “bolillero”, “soda” o “lavandina” son específicos de la Argentina). Los hablantes manifiestan, asimismo, su adscripción al discurso académico cuyos ecos en medios de comunicación e instrumentos escolares restan importancia a la variedad que no se describe, ni se enseña, ni analiza, ni problematiza.⁶ Allí, las variedades son

6 Como adelantamos en la nota 3, en los NAP, base común curricular de alcance nacional, se obliga a “La valoración de la diversidad lingüística como una de las expresiones de la riqueza cultural de la región y del país” (NAP: 28) y al “reconocimiento de las lenguas y variedades lingüísticas que se hablan en la comunidad” (NAP: 33). Fuera de estas citas, y a diferencia del resto de los contenidos que figuran en la curricula de Lengua, no existen otras menciones; los contenidos no están

gestos fonéticos y léxicos que “son reconocidos” en la medida de que no afecten la unidad de la “base común”:

Por su carácter de lengua supranacional, hablada en más de veinte países, el español constituye, en realidad, un conjunto de normas diversas, que comparten, no obstante, una amplia base común: la que se manifiesta en la expresión culta de nivel formal, extraordinariamente homogénea en todo el ámbito hispánico, con variaciones mínimas entre las diferentes zonas, casi siempre de tipo fónico y léxico. (DPD, versión online, consulta 2013)

Las variedades geográficas – en nuestro caso, la rioplatense, expuesta a la influencia “nefasta” de la inmigración y, por eso, “impura”– entrañan el peligro de la disolución, convocan el mito de Babel.

d. Los extranjeros deforman la lengua

Una forma de ver el conflicto

desagregados, ni se nutren con sugerencias de formas de trabajo, ni de ejemplos, sino que constituyen más bien expresiones de intención. En términos cuantitativos, podemos señalar que la gramática estructuralista desde la perspectiva textual y la ortografía ocupan en los NAP un promedio de 450 palabras por nivel escolar, frente a las 15 o 20 destinadas a la variedad.

como ejercicio posible de construcción de una identidad es pensar que en la exclusión se definen las prácticas y características de la pertenencia (lógicamente, arbitrarias) sobre las que se construye un mito de origen e identificación:

El problema que afectó a la lengua se creó en donde los extranjeros formaron grupos más o menos importantes, como en la ciudad de Buenos Aires y en las provincias del Litoral. Si en el momento en que se produjo el aluvión inmigratorio se hubiera contado con fuentes de trabajo distribuidas en todo el territorio y con gran número de escuelas, la compenetración con nuestro pueblo hubiera sido rápida y completa, como la quería Sarmiento [...] Nuestra lengua fue así descuidada en ese período de trascendental importancia, pues el país no contaba todavía con las instituciones de cultura capaces de asimilar y encauzar la inmensa masa de extranjeros. (Vidal de Battini, 1964: 68)

Como se advierte en la cita de Vidal de Battini,⁷ la inmi-

7 Tomada de *El español de la Argentina*, ingente trabajo destinado a los docentes argentinos; primero y más completo en su propósito de describir las variedades argentinas para reconvenir los usos

gración como problema es un mojon discursivo básico en la instauración de las ideologías constituyentes de lo nacional y es, naturalmente, una preocupación recurrente en las respuestas obtenidas: “Estamos en un país en que la mayoría son inmigrantes y hay palabras de cada idioma.” “Hablan bien los de Buenos Aires, los porteños, en oposición a los paraguayos y bolivianos.” “Hablan bien todos los vecinos [la hablante vive en Martínez].” “Hablan mal los extranjeros, porque deforman, no pronuncian bien.” “Hablan mal en zonas de frontera, por el contacto con otra lengua (portuñol, por ejemplo), porque la lengua está ‘como sucia’ por causa de otras lenguas.” “Hablan mal los de Paraguay, se me hace una mezcla de idiomas, no es español puro.” “Hablan mal en lugares marginales del litoral, porque hay mezcla de culturas.” “En Perú, porque está mal la gente, no tienen educación, son pobres.” “Hablan mal en las villas, porque se mezclan hablas de distintos países.”

Estas respuestas están en consonancia con los discursos centenarios de la RAE, en cuyo mapa político lingüístico las va-

atendiendo a las variedades dialectales.

riedades americanas seguirían portando el factor de cambio y, por extensión, de desvío, debido a que estarían bajo el influjo de lenguas de contacto y de inmigración:

Muchos usos ajenos al español estándar se deben, en ocasiones, a la contaminación de estructuras de una lengua a otra que se produce en hablantes o comunidades bilingües. (DPD online, consulta 2013)

Excursus: antecedentes del discurso sobre la inmigración

Los datos poblacionales de fines del XIX y comienzos del XX (momento álgido en la implementación de políticas de alfabetización masiva como estrategia de construcción de la ciudadanía) dan fundamento al temor disgregador. Según consigna Fontanella de Weinberg (1987), la población de la Ciudad de Buenos Aires en el año 1887 se componía de un 47,4% de argentinos, 32,1% de italianos, 9,1% de españoles, 4,6% de franceses, y 6,9% de otras nacionalidades. Es decir que un 52,6% de la población de Buenos Aires estaba compuesta por inmigrantes y casi la mitad de estos inmigrantes eran hablan-

tes de lenguas extranjeras. Estos datos sustentaron expresiones del tipo:

Afortunadamente, todas las naciones de América hispana no solo hablan sino que cultivan y defienden su hermosa lengua común. Pero, de hoy en adelante es preciso que se preste mayor atención, si cabe, a cuestiones tan interesantes, porque no se trata de una mera tendencia literaria, sino de un problema sociológico: de mantener la unidad suprema de la raza en países inundados por inmigración de todas procedencias, que principia por corromper, y concluirá por modificar el idioma nacional y, por ende, el alma misma de la patria. (Quesada, 1899: 257)

El balance neto de la migración externa desde el XIX hasta 1970 se estima (según datos del INDEC del Censo de 1991, y Maguid, 1995) en 5,3 millones de personas. Esta cifra representa el 38% de la inmigración neta recibida por América Latina y Caribe en ese período (Lattes, 1991). Según archivos del INDEC: la máxima presencia de inmigrantes en la historia argentina fue en 1914, cuando representaron al 30% de la población (en la Ciudad de Buenos Aires la con-

centración de inmigrantes llegaba al 55%). A partir de allí, disminuyó paulatinamente. Al año 1995 el porcentaje de inmigrantes totales llegaba al 5%. Sin embargo, la inmigración proveniente de países limítrofes se mantuvo fija en alrededor de un 2,5% (en 1914, con un 30% de inmigrantes, los limítrofes llegaban al 2,6%; en 1991 del 5% total, los inmigrantes de países limítrofes representaban el 2,5%). En otras palabras, en esa serie histórica se reconocen períodos de fuerte presencia extranjera relativa, sin embargo, a lo largo de más de un siglo los inmigrantes limítrofes no muestran variaciones significativas.

En el censo correspondiente al período que abarca nuestra encuesta (en el área de influencia, Ciudad y Provincia de Buenos Aires), los números son los siguientes: en la Ciudad de Buenos Aires en el año 1991 (considérese que la encuesta fue tomada en el año 1996) se registró un 3,7% de inmigrantes de países limítrofes en la población, mientras que en la Provincia de Buenos Aires se registra un 1,4% de extranjeros totales. La encuesta complementaria al censo de 1991 del Indec (sobre una población censada de 12.600.000 habitantes) desglosó ese número en las siguientes na-

cionalidades: 150.000 paraguayos; 72.000 uruguayos; 60.000 chilenos; 8.000 asiáticos (China/Corea/Japón); 7.200 brasileños; 6.500 peruanos).⁸ En resumen, los datos del censo de población porteña y bonaerense ponen de manifiesto la ínfima presencia extranjera, designada como causante de los desvíos y la decadencia de la lengua, y con ello, el prejuicio sobre las causas de un supuesto desvío.

Balibar (1991), en su capítulo "La forma nación: historia e ideología", sostiene que la memoria colectiva se perpetúa a costa del olvido individual de los orígenes. En Argentina, este principio refundió (y canceló) la respuesta expulsiva hacia la inmigración pasada en la metáfora del crisol de razas (no hay, en efecto, más que una sola mención en la encuesta al italiano), pero el discurso del crisol no logra contener la emergencia de la lengua como catalizador de factores sociales y económicos. Con la creación en 1995 del Mercosur se acentuó la contradicción de los requerimientos integradores constituyentes del discurso nacionalistas. La crisis presu-

8 En la encuesta complementaria constan 21.000 habitantes extranjeros sin especificación de país de origen.

puentaría y el aumento de la desocupación de los años noventa contribuyeron con la emergencia de discursos xenófobos. Esto explicaría que las marcas dialectales de inmigrantes peruanos, paraguayos o bolivianos, a pesar de su escasísima representatividad numérica, generen actitudes defensivas. Los resultados del censo mencionado más arriba confirman la brecha entre los mitos xenófobos y la realidad poblacional. Notoriamente, en la encuesta no aparecen referencias a inmigraciones asiáticas de presencia indudable durante el año de la encuesta. Para estos inmigrantes no hay representaciones lingüísticas previas a las que ir a abreviar.

En las respuestas sobre los inmigrantes se advierte el principio de identidad como pasado compartido y, si no, por lo menos, como futuro deseadamente común, homogéneo. Aquí la puja ocurre entre la propuesta de una identidad como amalgama de dos o más grupos frente a una identidad surgida como incorporación de un grupo a otro. Esa tensión es característica de las representaciones del español en el contexto argentino, en las que resuena una amalgama no lograda/no deseada de un español hispanoamericano.

e. La lengua que hablamos es otra cosa que el español

“Hablamos como cogotudos, en lunfardo, pero ese idioma no es el nuestro. El castellano no lo hablamos”.

La pregunta 28, “¿En qué idioma está hablando usted ahora?”, arrojó respuestas atendibles en tanto evidencian la fuerte percepción de las diferencias al interior del español y la necesidad de darles entidad, de asignarles una categoría que las valide.

En este caso nos detendremos en las respuestas alternativas, agregadas por hablantes que en la pregunta anterior habían optado entre español (237 hablantes) y castellano (239). Es interesante mencionar algunas respuestas individuales que, entendidas ya como provocación independentista, ya como intento de mayor especificación que la que requiere la pregunta, son interesantes indicios de representaciones sobre la lengua que se habla.⁹

9 En una encuesta similar tomada en Santiago de Chile (Rojas, 2012) el estrato socioeconómico determinó la opción por el nombre de la lengua. Según Rojas, castellano es preferido en los grupos bajos (56,1% frente a 46,1% de *español*) y altos (60% frente a 40% de *español*), mientras que *español* lo es en el grupo medio (57,2% frente a 36,7% de *castellano*). En lo relativo a la edad de los sujetos, el grupo más joven muestra preferencia por *español*

Las respuestas individuales obtenidas podrían dividirse entre las que entienden que los repertorios léxicos constituyen la especificidad de la variedad rioplatense (“argentinismo”, “lunfardo”), y las que ven a la variedad como una deformación o forma impura del español general (“argentino vulgar”, “castellano impuro”, “una especie de castellano”). Ambas ideas son claro reflejo de los discursos sobre la lengua española y sus variedades implementados por la RAE especialmente desde su Nueva Política Lingüística Panhispánica:

No resulta siempre fácil determinar cuál es la base común, pues a la doble variedad, española y

(53,8% frente a 43,4% de *castellano*), mientras que el grupo de más edad prefiere *castellano* (54,3% frente a 46,8% de *español*). El perfil variacionista descrito coincide con lo que se conoce sobre las tendencias de ciertos grupos a preferir las variantes prestigiosas: en nuestro caso, *español* (la forma de prestigio favorecida por la norma, y de alcance internacional) es preferido por el estrato medio, por mujeres y por jóvenes. En el caso de estos últimos no puede descartarse la influencia estandarizadora de la escuela, que ha abandonado ya hace poco más de una década el nombre de *castellano*. En otros términos, los grupos en que se acusa la preferencia por *español* son aquellos que participan más activamente del mercado lingüístico y que, en consecuencia, se ven más influidos por la norma. Las respuestas obtenidas fueron similares a las bonaerenses: *español* de Chile, *español* a lo chileno, *español* a medio hablar, *español* masticado, champurreado, *español* medio chancaca, chilanismos.

americana, se añaden los particularismos regionales. (NPLP: 9)

Teniendo, pues, en cuenta las fluctuaciones y variantes apuntadas, y asumiendo la imposibilidad de registrar de manera exhaustiva las que pueden corresponder a usos de alcance limitado, el propósito del DPD se centra en orientar al lector para que pueda discernir, entre usos divergentes, cuáles pertenecen al español estándar, la lengua general culta, y cuáles están marcados geográfica o socioculturalmente, señalando aquellos que, bien por conculcar leyes del sistema, bien por tratarse de formas de expresión fruto de una insuficiente o deficiente formación lingüística, quedan fuera de los usos comúnmente aceptados. (NPLP: 9)

Además, en la denominación del idioma se ven expuestas las asociaciones decimonónicas del modelo de nación: lengua, geografía, historia, raza son parte constituyente del ser nacional y debe ser nominado. También se expresa la actitud de rechazo hacia lo que consideran una “deformación” del español puro, cuyo ejemplo más representativo es el lunfardo. Entre los nombres más convocados figuran:

Lunfardo, porque “la juventud no lee más”; “es un idioma mezclado con distintos dialectos”; “por ser un idioma totalmente deformado”; “no se respeta ninguna norma ortográfica del idioma”; “es una gran mezcla de todo”.

Argentino, porque “es una mezcla de gallego con italiano”; “tiene muchas palabras incluidas que no son del idioma”; “es el único idioma que entendemos todos”; “se va deformando con el tiempo el verdadero castellano”; “no tiene nada de castellano, es todo mezclado”; “no es el auténtico castellano”.

Latín, porque “porque somos latinos”, “porque viene del latín”.

Lengua vulgar o coloquial porque “hay distintas clases de lenguaje”.

Argentinismo “es un idioma muy mezclado”; “la estructura es el castellano pero con cantidad de modismos de estos pagos”.

Latinoamericano, porque “todos hablamos lo mismo con diferencias”.

Conclusiones preliminares: identidad como homogeneidad sustancial

En las respuestas conviven tensionadamente la noción de iden-

tidad lingüística como ser igual a sí mismo a lo largo del tiempo, el espacio y la diversidad de situaciones y la idea complementaria de la identidad por la negación. La idea que prima en las encuestas es la preocupación por preservar la comunidad de lengua, la mismidad. Pero esa noción de identidad torna complejo entender la identidad como un conglomerado de fragmentos lingüísticos y culturales en constante puja y variación.

Elías Palti señala que a los rasgos comunes de lo nacional se añade la posibilidad de que los rasgos sean reconocibles como “universalmente valiosos”, esto es, que justifiquen su existencia ante la amenaza de la diferencia. “La historia nacional tendrá, pues, además, un carácter eminentemente autocelebratorio” (Palti, 2009: 26). Esto podría explicar la confluencia del discurso del orgullo por la variedad junto al de la marca del desvío: “¡Qué bueno que alguien se ocupe del idioma nuestro!”; “Espero que entre todos podamos salvar el idioma.”; “Las escuelas tienen que enseñar el castellano puro.”; “Deseo que entre todos podamos corregir el idioma.”; “Los corrijo porque son mis hijos, parte de mi tarea es corre-

girlos. Y para contribuir a que la sociedad hable mejor.”.

El desafío de las oleadas inmigratorias y la presencia acuñante de otras formas del español y encuadres normativos extranjeros no necesariamente coincidentes con el local afecta no solo la práctica discursiva de los medios de comunicación o la escuela acerca del nosotros argentino y el otro extranjero que debe adoptar la lengua y la pauta social, sino que afecta básicamente las representaciones sobre la lengua a la que se tiende, la lengua deseada, la lengua “ideal”. La identificación como afirmación de la identidad de un individuo o un cuerpo social supone un relato histórico, una lengua y cultura en común, pero también un futuro común en el que esa identidad devendrá, hacia el que se tiende. Esto explica la mirada perspicaz sobre las intenciones del otro, mirada que subyace a las representaciones del extranjero.

Las sucesivas inmigraciones, incluida la favorecida por la globalización de los últimos decenios, obligaron a pensar la identidad lingüística en Buenos Aires no como histórica y definitiva, sino como un lugar de pertenencia circunstancial, tanto en la vida de los hablantes

en permanente circulación por los espacios geográficos, como en la vida de la(s) lengua(s). Los hablantes de nuestra encuesta, sin embargo, confrontan esta realidad con los discursos incorporados durante siglos a través de la escuela y sus instrumentos de gramatización, así como los medios de comunicación.

La mirada transnacional involucra las representaciones que los miembros de la comunidad tienen sobre sus mitos de origen, su "identidad", las formas de relacionarse socialmente con su grupo y otros grupos/otras lenguas. Contradictoriamente, el imaginario global opera como resguardo de la identidad en un contexto que presuntamente la corroe. Este tipo de representaciones tensionadas entre el orgullo lingüístico y el temor de la corrupción preparan el terreno para las ideologías lingüísticas "panhispánicas", como la que sostiene la existencia del español neutro. De este modo, en la serie discursiva actual sobre la lengua, la tensión (muchas veces silenciada) entre los discursos pluralistas y las representaciones de las variedades/lenguas como más deseadas/menos deseadas, más correctas/menos correctas resulta funcional a la instalación de una lengua global

capaz de neutralizar las diferencias, o de excluir a los poseedores de las marcas indeseadas en pos de la igualdad.

B i b l i o g r a f í a

- Arnoux, Elvira Narvaja de (2008): *Los discursos sobre la nación y el lenguaje en la formación del Estado*. Buenos Aires: Santiago/Arcos.
- Balibar, Étienne (1991 [1988]): "La formación: historia e ideología". En: É. Balibar e I. Wallerstein *Raza, nación, clase: identidades ambiguas*. Madrid: IEPALA. 134-167.
- Bourdieu, Pierre (2000): *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba.
- Fontanella de Weinberg, María Beatriz (1987): *El español bonaerense: cuatro siglos de evolución lingüística (1580-1980)*. Buenos Aires: Hachette.
- Lasagabaster, David (2004): "Attitude / Einstellung". En Ammon, Dittmar, Mattheier, Trudgill (eds.), *Sociolinguistics/ Soziolinguistik. An International Handbook of the Science of Language and Society / Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*. Berlín-Nueva York: de Gruyter, 399-405.
- Lattes, Zulma y S. Mychaszula (1991): "Heterogeneidad de la migración y participación laboral femenina en una ciudad de tamaño intermedio". En: *Estudios del trabajo*, 2: 51-78.
- López García, María (2010): "Norma estándar y variedad rioplatense en instrumentos de gramatización". En: *Olivar. Revista de*

Literatura y Cultura Españolas. 14, número monográfico. Centro de Estudios de Teoría y Crítica Literaria, Universidad Nacional de La Plata: 163-178.

López García, María (2011): "Encuesta a los hablantes rioplatenses sobre su lengua: desconocía que la universidad se preocupara por esos temas". En: Luis Behares (comp.) *V Encuentro Internacional de investigadores de políticas lingüísticas*. AUGM: Programa de Políticas Lingüísticas. Montevideo: UdeLaR 71-76.

López García, María (2012): "No sos vos, soy yo: la identidad lingüística argentina como conflicto". En: Daniela Lauria y Mara Gluzman (eds.) *Lengua, historia y sociedad. Aportes desde diversas perspectivas de investigación lingüística*. Mendoza: Sociedad Argentina de Lingüística y UNCuyo, 77-100.

Maguid, Alicia (1995): "La migración internacional en la Argentina: características recientes". Documento presentado al seminario Migración, integración regional y transformación productiva, Maestría en demografía y centro de estudios avanzados (CEA) de la UNC. (mimeo)

Niño-Murcia, Mercedes (2011): "Variation and identity in the Americas". En: Díaz-Campos (ed.) *The Handbook of Hispanic Sociolinguistics*. Londres: Blackwell. 728-745.

Palti, Elías (2009): *El momento romántico. Nación, historia y lenguajes políticos en la Argentina del siglo XIX*. Buenos Aires: Eudeba.

Quesada, Ernesto (1899): "El problema de la lengua en la América española". En:

- Revista Nacional*, Tomo XXVIII 239-257.
- Quilis Rojas, Darío (2012): "El nombre del idioma español según hablantes de Santiago de Chile". En: *Estudios filológicos*, N° 49, junio. 127-136.
- Zentella, Ana Celia (2008): "Dime con quién hablas y te diré quién eres: linguistic (in)security and Latina/o unity. En J. Flores y R. Rosaldo (eds.) *A companion to latina/o Studies*. Oxford: Wiley-Blackwell 25:38.
- Zorrilla, Alicia (2004): *Normativa lingüística española y corrección de textos*. Buenos Aires: Fundación Instituto Superior de Estudios Lingüísticos y Literarios Litterae.
- Española y Real Academia Española (2004): *La nueva política lingüística panhispánica*. III CILE, Rosario, República Argentina.
- Gutierrez, Juan María (2003) [1875]: *Cartas de un porteño*. Buenos Aires: Alfaguara.
- Herrero Mayor, Avelino (1977): *Apuntaciones y correcciones idiomáticas*, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (1991): Censo Nacional de Población y Vivienda. Resultados definitivos características generales codificadas (Serie B, N1 y N2, Parte 1 y Serie C, Parte 2). Ministerio de Economía y Obras y Servicios Públicos, Secretaría de Programación Económica.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (2003): Ministerio de Economía y Producción, Secretaría de Política Económica. Serie Estudios, N 43 "Encuesta complementaria de Migraciones Internacionales" (versión abreviada). Ministerio de Educación de la Nación (2006): Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. <<http://www.me.gov.ar/curri-form/nap.html>>
- Museo del Libro y de la Lengua: "Por una soberanía idiomática". *Diario Página 12*. 17 de septiembre de 2013. <<http://www.pagina12.com.ar/diario/el-pais/1-229172-2013-09-17.html>>
- Vidal de Battini, Berta (1964): *El Español de la Argentina*. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación.

Fuentes

Asociación de Academias de la Lengua

La frontera (in)dómita

Sobre el español de Graciela Montes en la traducción

Graciela Villalba

I.E.S. en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández"
Conicet

*En el Chiribitil a nadie se le habría ocurrido hablar de "tú",
como se hacía en los "libros para niños".*

Graciela Montes*

Este artículo presenta resultados parciales de una investigación sobre el uso del español rioplatense en la traducción editorial argentina contemporánea, que busca indagar en las razones que hacen que algunos textos sean traducidos con elementos del español de la Argentina (como el voseo o los argentinismos), mientras que el paradigma de la traducción editorial se muestra francamente tuteante. Una de las hipótesis que la guían sostiene que ambas prácticas de la escritura de la traducción (tuteante o voseante) se basan en –y son el basamento de– representaciones sociales (sobre la traducción, el traductor, los géneros literarios) y lingüísticas (sobre el español de la Argentina, el español llamado "neutro", la norma de co-

* Testimonio de Graciela Montes en Gociol (2007).

rrección o la lengua coloquial) (Jodelet 1989; Boyer 1990). Otra de las hipótesis sugiere que el estatuto ancilar de la traducción y el traductor respecto de los originales y sus autores afecta la escritura de la traducción, sometiéndola a prácticas lingüísticas menos creativas o lúdicas, más distantes de los usos habituales para un mismo género en textos escritos originalmente en español, pero consideradas más correctas o más adecuadas a las leyes del mercado.

Para poner a prueba ambas hipótesis, consideramos pertinente realizar un trabajo de comparación entre la escritura de originales y la escritura de traducciones en una serie de autores de nuestro corpus, compuesto, entre otros, por textos destinados al público infantojuvenil. En esta ocasión, nos ocuparemos de la producción de Graciela Montes, dada la centralidad de su figura dentro de este campo.

Partimos de la base de que el análisis comparativo con textos originalmente escritos en la lengua a la que se traduce y pertenecientes al sistema literario meta resulta imprescindible para establecer las características distintivas del lenguaje utilizado en textos traducidos. En este

sentido, Gideon Toury, al esbozar un terreno de los estudios de traducción dedicado a las normas, señala que “[u]n campo interesante de investigación será el comparativo: la naturaleza de las normas de traducción comparada con aquellas que rigen todo tipo de producción textual no traductiva” (1999: 244).

De este modo, nos proponemos realizar un análisis de las características lingüísticas (en particular en lo que respecta a la variación diatópica) de una serie de textos originales y traducidos de la escritora Graciela Montes, estableciendo relaciones con sus propios presupuestos estilísticos, explicitados en los ensayos recogidos en *La frontera indómita [LFI]*, para intentar poner de manifiesto los vínculos que se establecen, en ambos grupos de textos, entre lenguaje, estética y mercado.

Una escritora indómita

Graciela Montes es una escritora, ensayista, editora y traductora de heterogénea y prolífica trayectoria que ha mantenido una coherencia estética e ideológica poco habitual. Desde su desempeño en editoriales audaces (Centro Editor de América Latina, Libros del Quirquincho) y proyectos ambiciosos (como la

fundación de ALIJA o la revista *La Mancha*) hasta el carácter atrevido de su proyecto estético (explicitado en su producción ensayística y materializado en la literaria), pasando por un número significativo de reconocimientos nacionales e internacionales (premio Pregonero de Honor de la Fundación El Libro, Diploma al Mérito de la Fundación Konex, candidaturas al premio Hans Christian Andersen), mucho es lo que la convierte en protagonista indiscutida de la escena de la literatura argentina para niños y jóvenes.

Al observar esta trayectoria inusual, podemos considerar que se encuentra al servicio de una conceptualización central de su poética, lo que ella llama “la frontera indómita”, un territorio donde coloca a la verdadera literatura, una tercera zona entre el mundo subjetivo y el objetivo, la zona no domesticada de las manifestaciones estéticas humanas.

La frontera indómita de las palabras incluye una gama muy amplia de variantes, algunas más canonizadas y prestigiosas que otras; las exploraciones gozosas del balbuceo durante la primerísima infancia, la deliberada y obsesiva reiteración de una sílaba sabrosa, los insultos

rituales, las adivinanzas populares, los chistes o *La Divina Comedia* de Dante. Es el lugar de los gestos, de los símbolos, de los caprichos, de las marcas personales, de los *estilos* (por eso de Buffon), y puede llegar a ser, o no, el lugar donde se instale gran parte de lo que transita por las aulas o por los programas de estudio, es decir la tradición heredada, el acervo literario de la humanidad, que viene a ser algo así como la frontera indómita de la especie, construida a fuerza de decantaciones. [LFI, p. 53]

Dicha frontera es amenaza de modo constante y peligroso, dice Montes, por tres “achicadores”: los fantasmas de la escolarización, la frivolidad y el mercado. El más peligroso, y el que aquí más nos interesa, por su poder sobre la factura formal de los textos, es el del mercado:

Pero ni el fantasma tradicional de la escolarización ni el más novedoso fantasma de la frivolidad le llegan siquiera a los talones al fantasma más temible y poderoso: el del mercado y su ley de rédito máximo: lo que vende, manda. Para las leyes del mercado, las fronteras cerriles, todas las fronteras, la de la palabra, la del arte, la de la

cultura o, sencillamente, la de la exploración y el juego, resultan francamente irritantes en su estado cerril. Convenientemente colonizadas, en cambio, pueden terminar por ser muy útiles. [LFI, p. 59]

Aquí Montes muestra su preocupación específica por la capacidad feroz del mercado de homogeneizar los discursos, de volverlos regulares y fluidos, de despersonalizarlos o, también podemos decir, justamente, de “desdiscursivizarlos”: de desdibujar su “quién-cómo-dónde-cuándo-por qué”. Su posición ante el mercado, por lo tanto, es categórica:

Porque el mercado no es blando sino duro. Por debajo de la profusión y de la variedad aparente, corren las reglas verdaderas de la rueda del consumo, que no son muchas sino pocas, y muy severas. [...] Es importante entender esto para notar que, por debajo de la aparente multiplicidad, hay unificación; por debajo de la aparente elección, rigor; por debajo de la variedad, homogeneización progresiva. Clonación, en cierto modo. [...] Nadie tiene tiempo para sentarse a construir con cuidado una trama. Ni para meterse en pro-

blemas. La facilidad y *la fluidez*¹ son lo que manda. No hay tiempo para tejidos exquisitos. [LFI: 101 y 103]

Y propone, como modo de combatir la homogeneización, la resistencia –ética y política– de conservar, ampliar y volver más densos los espacios de escritura indómitos: “Resistencia. Resistirse a que le limen a uno las puntas. A volverse romo, bovino, inofensivo. Defensa del propio territorio. Escribir mejor, con costo personal, a fondo. Dar sorpresas a los que esperan más de lo mismo”. [LFI: 105] Una resistencia que, consideramos, ella efectivamente ha llevado a cabo, tanto en su obra, con un trabajo con el lenguaje obsesivo, complejo y lúdico, como en su labor editorial, coordinando colecciones memorables que sacudieron la escena de la literatura para niños y jóvenes en Argentina.

Una escritura indómita, ¿una traducción dómita?

En nuestro análisis comparativo, centraremos la atención en relevar tres usos concretos: el uso de la segunda persona del singular, el uso de voces y

1 Todos los resaltados del texto son nuestros.

modismos del español argentino y el uso de coloquialismos (limitamos el relevamiento a elementos léxicos por ser fácilmente cotejables con materiales de referencia). Para el caso de la segunda persona del singular, relevaremos por qué forma de pronombre personal (*tú* o *vos*) y qué formas de conjugación verbal (tuteantes, voseantes u homomorfas²) optan los textos. En el caso de las voces y modismos del español argentino, seguiremos el criterio del *Diccionario del habla de los argentinos [DHA]*, de la Academia Argentina de Letras, es decir, relevaremos los usos contrastantes con los peninsulares recogidos en el *Diccionario de la Real Academia Española [DRAE]*, que no necesariamente constituyen argentinismos (voces y expresiones de uso exclusivo en nuestro país) y por tanto pueden hallarse en producciones de otros países latinoamericanos. Para el caso de los coloquialismos, seguiremos las clasificaciones de los mencionados diccionarios. Acompañaremos la descripción con

2 Tomamos este término del análisis realizado por Norma Carricaburo en *El voseo en la literatura argentina* (1999). Se refiere a las formas de conjugación verbal de segunda persona del singular válidas para los dos pronombres, como por ejemplo *viniste* (*vos viniste* o *tú viniste*).

la mención de otros elementos estilísticos pertinentes.

Asimismo, revisaremos la presencia de algunos de esos elementos en los corpora lexicográficos en línea de la RAE, CORDE (*Corpus diacrónico del español*) y CREA (*Corpus de referencia del español actual*), para verificar que usos considerados argentinos efectivamente no tengan apariciones en textos de otras latitudes.³

En cuanto al corpus, realizaremos un recorte dentro de la abundante producción de la autora –que abarca textos críticos, teóricos y literarios (dirigidos a su vez a lectores de diferentes rangos etarios), estudios preliminares y anotaciones, compi-

3 Estas dos herramientas padecen el problema de la desproporción entre las muestras de textos de España y América, de modo que sólo consideraremos las estadísticas para observar la aparición concreta de los elementos analizados en países distintos a la Argentina, pero no para hacer afirmaciones respecto de su frecuencia de uso. "En 'los rasgos generales de CREA' se dice que la proporción de los textos es de 50% y 50%. Pero si un usuario curioso examina con cuidado las estadísticas, descubrirá que esta cifra no es precisa: hay aproximadamente 84 millones de palabras procedentes de recursos españoles y 67 millones hispanoamericanos, formando una proporción de 56% y 44%. En CORDE, que es un caso especial, encontramos aproximadamente 58 millones de palabras textuales de Hispanoamérica y casi 237 millones de palabras textuales de España." (Svacinová 2008).

laciones, traducciones (literarias y de ensayo), versiones de relatos tradicionales (nacionales y extranjeros), libros escolares y textos de divulgación científica, histórica y cívica– que resulte ilustrativo de las similitudes y disimilitudes que se pueden establecer en el plano diatópico entre la escritura de sus textos literarios originales y la de sus traducciones. Entendemos por "escritura" no solo los textos originales de un autor sino también los textos traducidos y adaptados, en la medida en que forman parte de su producción, circulan en las sociedades en que son gestados como parte del acervo literario y cumplen una función dentro de su contexto sociocultural (Even-Zohar 1978). Así pues, trabajamos con tres grupos de textos: originales, traducciones literarias (es decir, exceptuando la traducción de *La literatura para niños y jóvenes*, de Marc Soriano)⁴ y adaptaciones de relatos importados.

Entre los textos originales, seleccionamos un conjunto de obras consagradas de la autora representativo de la variedad de proyectos literarios de Montes dirigidos al público infantil y juvenil, desde la serie "Anita",

4 Buenos Aires, Colihue, 1995.

destinada a pre-lectores hasta *Otroso*, destinado a adolescentes (el listado y las referencias completas se encuentran al final).

Entre las adaptaciones, tomamos las agrupadas en tres series de la colección “La mar de cuentos”, dedicada a los grandes conjuntos de relatos universales de tradición popular, actualmente en el sello Gramón-Colihue: “Cuentos de la Mitología Griega”, “Caballeros de la Mesa Redonda” e “Historias de la Biblia”.

Entre las traducciones literarias, consideramos las que hoy se encuentran disponibles para la venta, todas ellas publicadas por la editorial Colihue: *Alicia en el país de las maravillas*, *Cuando Alicia atravesó el espejo*, *Las aventuras de Huckleberry Finn* y *Los cuentos de Perrault* (Gramón-Colihue).

La obra literaria

En lo que se refiere al primer elemento que buscamos analizar –el uso de la segunda persona del singular–, se puede observar que en el conjunto de textos originales de la autora se utiliza abiertamente el voseo pronominal y verbal, de acuerdo con las necesidades estilísticas que plantea cada relato. En algunos casos, una narración compleja y

muy dialogada conlleva un uso abundante de la segunda persona del singular (como es el caso, en particular, de las novelas para adolescentes). En otros, un narrador omnisciente relata una historia breve o describe una situación exclusivamente en tercera persona, como sucede en el caso de los textos para prelectores desde un año, como la serie *Anita* o *Y se voló el sombrero*.

En el caso de la serie *Federico*, destinada a la primera infancia, el protagonista atraviesa distintos conflictos que tienen que ver con el crecimiento. Allí, en los pocos casos en los que hay diálogos en segunda persona del singular, los personajes vosean (“Si viene el pis me avisás” [*Federico se hizo pis*, p. 10] o utilizan formas homomorfas (“Baltazar: mañana vuelvo. No me vayas a extrañar” [*Federico va a la escuela*, p. 14]):

En *Clarita se volvió invisible*, no sólo se utiliza el voseo para el trato entre los personajes dentro del relato (“¿Qué hacés ahí desnuda, Clarita? Andá a ponerte el camión que te vas a resfriar”), sino que también apela al lector-niño tratándolo de *vos*: así, por ejemplo, la narración utiliza la tercera persona hasta que, en un cambio de párrafo, el narrador se dirige al interlocutor (“Si

te fijás bien en este dibujo vas a ver que el chupete está colgado solo del aire y que el bebé llora y llora muy fuerte. Y, si mirás mejor, vas a ver que en el suelo hay unas chinelas con dibujo de osito. ¿Las viste? Bueno, es Clarita, la Invisible”), para luego continuar con el relato en tercera persona, en un sugerente juego narrativo acerca del punto de vista y la invisibilidad (el narrador propone entender el punto de vista de la niña que se vuelve invisible y guía al lector para que afine la mirada y descubra, método inductivo mediante, lo que a simple vista no se ve).

En *Historia de un amor exagerado*, también se dirige al lector, pero incorporándolo a un conjunto de primeros lectores, tratándolo de *ustedes*. El libro comienza con “Queridos chicos: Me dieron ganas de compartir un secreto con ustedes, por eso les mando esta foto [reproducida en la parte superior de la página]. Casi seguro que no me reconocen, así que los voy a ayudar: yo soy la gordita que está en el medio” y luego los personajes vosean (“–¿Qué decís? –chilló Gualberto. –¿En qué hablás? –rugió Damián).

Hay dos casos, sin embargo, que contradicen estos usos del voseo. En *Cuatro calles y un*

problema y Valentín se parece a..., dos libros de la colección “El barco de Vapor”, de la editorial española SM, en su serie “Primeros lectores”, las contraportadas rezan: “GRACIELA MONTES (Buenos Aires, Argentina) es una de las autoras para niños más conocidas de su país, donde ha publicado numerosos libros”. Con ello se incluye expresamente a la autora desde su extranjería y la propia colección presenta otros títulos de autores de otros países, valorando, en principio, la diversidad geográfica. Sin embargo, en ambas obras se puede observar o bien una neutralización del lenguaje de Montes o bien una elección por parte de los editores de relatos que ya carecían de marcas locales. Estos dos textos no están localizados geográficamente y presentan lo que consideramos estrategias de evitación del uso del voseo. En el primer caso leemos “La ciudad de Panchito” o “Nadó tanto que llegó al Uruguay” [p. 17] (sin saber desde dónde) o “Por suerte pasó por ahí una lancha que lo llevó de vuelta hasta el puerto de la ciudad” [p. 18] y solo hay dos apelaciones al personaje niño: en la primera un médico utiliza un verbo conjugado en segunda persona, pero es homomorfo

(“Creí que no venías ya” [p. 57]) y en la segunda apelación se utiliza una expresión sin verbo conjugado (“Suerte con el roncito, Panchito” [p. 58]). Hacia el final del relato también se lee un leísmo (“y el doctor Ruiz le dejó jugar con el agua” [p. 59])⁵, indicio quizá del paso de un revisor español en la versión final.

En *Valentín se parece a...* se observan los mismos procedimientos, al tiempo que existe un juego con el lenguaje y los parecidos (como antes con la invisibilidad de Clarita y el punto de vista), pero con el lenguaje estándar y sin apelar al lector de

5 El *Diccionario Panhispánico de Dudas* deja lugar a dudas sobre lo que considera correcto en este caso: “Los verbos *hacer* y *dejar*, cuando tienen sentido causativo, esto es, cuando significan, respectivamente, ‘obligar’ y ‘permitir’, siguen la misma estructura que los verbos de influencia: «verbo causativo + complemento de persona + verbo subordinado». Tanto *hacer* como *dejar* tienden a construirse con complemento directo si el verbo subordinado es intransitivo: «Él *LA* hizo bajar a su estudio y le *mostró el cuadro*» (Aguilera: *Caricia* [Méx. 1983]); «Lo *dejé hablar*» (Azuela: *Tamaño* [Méx. 1973]); y tienden a construirse con complemento indirecto cuando el segundo verbo es transitivo: «*Alguien lo ayudó a incorporarse, lo estimuló y hasta LE hizo tomar café*» (Jiménez Emán: *Tramas* [Ven. 1991]); «*El alcaide de la cárcel LE dejaba tocar el banjo todas las mañanas*» (Cela *Cristo* [Esp. 1988]). En principio lo consideraría incorrecto, al no tratarse el segundo verbo de un transitivo, pero los dos “tienden a” no dan certeza acerca de cuál sería la norma preferida para el caso del verbo *dejar*.

modo directo: “Había una vez un chico que se parecía a. Precisamente en esta página hemos decidido dibujarlo de espaldas para evitar problemas. Si lo hubiésemos dibujado de frente, algunos empezaban con que se parece a. Y otros, con que se parece a. O a. Y sería casi imposible que nos pusiésemos de acuerdo” [p. 4]. Así como el lector queda incluido en un “algunos” impersonal del que puede o no hacerse cargo (y ya no se lo interpela con un *vos* dirigido a captar la complicidad inmediata de un compañero de juegos), del mismo modo el narrador decide poner de espaldas al personaje, para no verlo, a la inversa de lo que sucede en *Clarita*, donde se devela lo invisible. Una bella metáfora –nos permitimos conjeturar– de las dos posiciones respecto de la escritura que estamos observando: una en la que el narrador toma de la mano al lector para mostrarle una invisibilidad, mientras habla de *vos*; otra en la que el narrador explicita la decisión de invisibilizar a un personaje, para ocultar su identidad, mientras habla *neutro*.

Los textos voseantes están acompañados de una multitud de coloquialismos, tanto en el habla de los personajes como en la voz del narrador, muchas ve-

ces de primera persona (“Mi tía Raquel siempre dice que ni mi mamá ni yo tenemos la culpa de que mi papá gane una *miseria*”, *Tengo un monstruo en el bolsillo*), pero también al adoptar la tercera (“Pero un día Nicolodo quiso viajar. Y, como los odos hacen siempre lo que *les da la gana*, viajó” [*Nicolodo viaja al País de la Cocina*]; “La mujer de don Pablo se *pescó* un resfrío tan fuerte [...]” [*Betina, la máquina del tiempo*, p. 10]) e incluso en los textos predominantemente descriptivos (“¿Nunca vieron un sapo? Los sapos son más bien *rechonchos*. Tienen una boca enorme y ojos en forma de globo. Saltan bien y saben cazar moscas con la lengua” [*Un sapo*]).

En cuanto a las voces y expresiones argentinas, se encontró una frecuencia mucho menor:

Además –siempre según mi tía Raquel–, hizo lo peor que podría haber hecho: meterse a trabajar en ese *Boliche Maldito*. [*Tengo un monstruo en el bolsillo*, p. 29]

Y la cosa no quedó en charcos, porque siguió lloviendo, y junto al *cordón* de la *vereda* empezaron a correr riachos apurados [...]. [*Betina, la máquina del tiempo*, p. 6]

Desde el patio [...] Betina [...]

revoleaba sus antenas enruladas [...] [*Betina, la máquina del tiempo*, p. 18]

El primero de nosotros que consiguió *conchabo* fue la *Ñata*, como era de imaginar. [*Aventuras y desventuras de Casiporro del Hambre*, p. 23]

Esta conjunción de voseo, voces argentinas y coloquialismos acompaña en los textos de Montes a todo otro conjunto de recursos propios de la lengua coloquial (el uso de la primera persona, diminutivos y aumentativos afectivos, apelaciones al lector, repeticiones, onomatopeyas, interjecciones, entre muchos otros) y a la localización de numerosos relatos en espacios geográficos reconocibles, en especial en Florida, el barrio de la autora. De este modo, el lector infiere que se trata de un “texto argentino”, no tanto por la cantidad de argentinismos o de voces particulares del español rioplatense que se utilizan, sino a raíz del voseo, de las referencias geográficas, autobiográficas y culturales, por un lado, y por la asociación que establecen los hablantes argentinos entre habla coloquial y variedad dialectal, por otro. En este sentido, María López García (2010) ob-

serva, en manuales escolares del área de lengua, que:

[L]os rasgos propios de la variedad geográfica son interpretados como formas coloquiales, propias del habla familiar. La asociación entre registros informales y variedad dialectal refuerza la representación que vincula la lengua popular con la oralidad y la lengua culta con las formas escritas. Esta oposición es parte de una representación de la lengua en la Argentina que, por un lado, relaciona la lengua escrita con el modelo escolar, el que debe ser enseñado y que es considerado correcto y, por otro, vincula la lengua oral y los registros coloquiales (atravesados necesariamente por las marcas de la variedad regional) con el desvío y la incorrección, que deben ser depurados en pos de fijar y limpiar la lengua. Por otra parte, es práctica común de la RAE y la correspondiente Academia Argentina de Letras, tomar como ejemplos de uso cotidiano de la lengua los empleos literarios del registro coloquial. La construcción de un “lenguaje argentino” a través de la literatura, que tuvo su razón estética-política a comienzos del siglo XX, continúa como representación transmitida a través del aparato escolar.

La obra adaptada

Las series de la colección La Mar de Cuentos con las que trabajamos fueron preparadas inicialmente para la colección Los Libritos del Centro Editor, del CEAL, y luego editadas por Gramón-Colihue a partir de 1997. También a partir de ese año, la editorial La Página, en asociación con Odo/Gramón-Colihue, publica una edición idéntica para ser distribuida con el diario *Página/12*. Se trata de series de ocho pequeños volúmenes (12x19 cm.) de 32 páginas, concebidos para la venta en fascículos económicos. Según el trabajo de catalogación que realizó el equipo de Judith Gociol para la Biblioteca Nacional, el CEAL llegó a publicar 20 títulos a partir de 1988, con la dirección de la propia Montes: ocho títulos de la serie Mitología Griega⁶, ocho de la serie Historias de la Biblia⁷ y cuatro de la serie Caballeros de

6 *Jasón y los argonautas, Hércules, el forzado, El caballo de Troya, Teseo, Ariadna y el Minotauro, Perseo, el matador de monstruos, Las peleas de los dioses, Dédalo, el hombre que aprendió a volar, El largo viaje de Ulises.*

7 *Adán y Eva en el paraíso, El arca de Noé, La torre de Babel, José, el que sabía leer los sueños, Moisés y el Faraón de Egipto, Sansón y Dalila, David y Goliat, Salomón, el juez más justo.*

la Mesa Redonda⁸ (Gociol 2007: 337-338).

Gramón-Colihue completa esta última con otros cuatro relatos⁹ y agrega otras seis series¹⁰, de las que solo tomaremos, para analizar junto con el corpus de traducciones, Los cuentos de Perrault. Los títulos cuentan con ilustraciones de Liliana Menéndez y Oscar Saúl Rojas y fueron lanzados en dos formatos: fascículos individuales de 32 páginas, idénticos a los del CEAL y los contemporáneos de *Página/12*, y volúmenes colectivos de 256 páginas (un volumen por cada serie), llamados La Mar de Cuentos (Serie Mayor). Actualmente, la editorial comercializa

8 *Arturo, el dueño de la espada, El mago Merlín, Tristán e Isolda, El Caballero del León.*

9 *Percival y el Caballero Rojo, Lancelote, el caballero enamorado, La hija del rey, El misterio del Santo Grial.*

10 *Las Mil y Una Noches* (16 relatos, en adaptación de Graciela Montes e ilustraciones de Liliana Menéndez), *Los Cuentos de Perrault* (8 relatos, en traducción de Graciela Montes e ilustraciones de Oscar Saúl Rojas), *Andanzas de Juan el Zorro* (8 relatos, en adaptación de Horacio Clemente e ilustraciones de Tabaré, 1999), *Los Viajes de Gulliver* (8 relatos, en adaptación de Rogelio C. Paredes e ilustraciones de Oscar Saúl Rojas, en el año 2000), *Más Cuentos de la Mitología Griega* (8 relatos, en adaptación de Graciela Montes e ilustraciones de Liliana Menéndez) y *Fábulas de Esopo* (8 relatos, en adaptación de Heber Cardoso e ilustraciones de María Giuffra, 2001).

los dos formatos, aunque sin actualizar las ediciones.

Los volúmenes de la colección presentan a los adaptadores e ilustradores con mención en tapa, con la leyenda “Relato de”, “Adaptación de” o “Versión de” y “Dibujos de”. Cuando se trata de las traducciones de Perrault, en cambio, la mención desaparece, invocando solamente al autor. En el caso de *Los viajes de Gulliver*, que también tiene un autor mencionable (Jonathan Swift), se nombra tanto al autor como a Rogelio Paredes, su traductor, pero con la fórmula “Adaptación de”. La diferencia con los cuentos de Perrault reside en que se presentan como traducción del “texto original”, con lo cual el papel de Graciela Montes es definido como el de traductora y no ya de adaptadora. Además, la traducción de los textos perraultianos no fue pensada originalmente como parte de aquella colección de 1988 de adaptaciones infantiles del CEAL, sino que formó parte de las traducciones de la Biblioteca Básica Universal (2ª edición) con el título *Cuentos completos* (número 201, 1982).

A pesar de la ausencia del nombre en tapa, el capital simbólico de la autora no deja de pesar en el aparato paratextual

–mención en la presentación y la contratapa– y comercial –página web, reseñas–, que no omite señalar que se trata de una traducción “de escritor” y no de una traducción de simple traductor. Así puede leerse en las reseñas de Roberto Sotelo y Ariel Saidón, publicadas en las revistas *Imaginaria* y *Planetario*, respectivamente:

Las versiones originales de Perrault fueron traducidas por la escritora Graciela Montes y, de esta manera, los relatos “*sueñan*” más familiares a nuestros oídos argentinos que las ediciones españolas precedentes. (Sotelo 1999)

Graciela Montes reúne y renueva cuentos conocidos y tradicionales del célebre Charles Perrault [...]. La traducción de Montes acerca a los chicos a las versiones originales, ya que normalmente circulan reelaboradas. [...] El encanto de estas narraciones reside en volver a leerlas. Aún con el peso de haber transitado y polemizado la historia de la literatura infantil, nos vuelven a deleitar. (Saidón 2000a)

El hecho de que en *La Mar de Cuentos* se mencione en tapa al adaptador y no al traductor

quizá no nos diría nada nuevo en cuanto al estatuto del traductor respecto del autor, puesto que es bien conocida la práctica extendida de no colocar el nombre del traductor en tapa (salvo que se trate de un traductor-escritor y que además la editorial considere que con ello se prestigia la publicación), pero sí el de los adaptadores (con un estatuto más cercano al de la autoría).

Sin embargo, el gesto se vuelve elocuente al observar lo que sucede dentro de los volúmenes a cargo de Graciela Montes: los personajes de las adaptaciones *vosean* y los de las traducciones *tutean*... Y esto nos sirve a nosotros para establecer una correlación entre los aspectos “autoral” y “dialectal” y fortalecer nuestra segunda hipótesis: cuanto más establecido está el plano autoral, más libertad de escritura y libre opción por la variedad lingüística; cuanto más cercano al plano traductivo, más limitaciones de escritura y adecuación a los usos elegidos o alentados por el campo editorial.

De los 24 fascículos relevados, 21 tienen al menos una forma de voseo explícito, tres¹¹

11 *El misterio del Santo Grial* [p. 15], *Tristán e Isolda* [p. 8] y *El caballero del León* [pp. 16 y 20].

utilizan exclusivamente formas homomorfas y ninguno tutea, salvo un error en *Lancelote, el caballero enamorado*, donde Lancelote, que vosea en el resto de los diálogos, dice en la página 26: “Vengo por mi reina y mi señora y te destrozaré si no *quieres dármele*”, sin que haya en el relato ninguna causa para el cambio de conjugación.¹² Los tres relatos que solo contienen formas verbales homomorfas recurren escasamente al diálogo y a la segunda persona del singular (una o dos en cada caso) y poseen los mismos rasgos estilísticos que los demás, de modo que se los puede considerar parte de un conjunto voseante.

El relevamiento de voces y expresiones del habla argentina y de coloquialismos pone de manifiesto un uso muy limitado de estos elementos (el promedio no supera uno por relato; ver tabla en página siguiente).

Así como la obra literaria original de Graciela Montes está anclada en el habla coloquial, estos relatos adaptados se construyen en torno a recursos de la literatura oral (Ong 1987). No solo recuperan componentes

12 Difícilmente sea este un error inmotivado: gracias a la tradición traductora existe un largo pasado de héroes literarios tuteantes.

tradicionales que provienen de su pasado oral, como las repeticiones estructurales, las agrupaciones numéricas formularias (las siete plagas de Egipto, los doce trabajos de Hércules) o la densidad de los personajes,¹³ sino que constituyen la principal estrategia narrativa elegida para captar la atención del público infantil. La coloquialidad,

13 "Las personalidades incoloras no pueden sobrevivir a la mnemotécnica oral. A fin de asegurar el peso y la calidad de notables, las figuras heroicas tienden a ser genéricas: el sabio Néstor, el aguerrido Aquiles, el astuto Odiseo [...]" (Ong 1987: 74).

entonces, aparece en el marco de este objetivo global.

Mencionamos a continuación algunos pocos ejemplos de estos recursos, que se repiten abundantemente a lo largo de los distintos relatos:

Apelaciones al lector: "como se podrán ustedes imaginar" [*La hija del rey*, p. 5]; "Ustedes se preguntarán" [*Jasón*, p. 20]; "tal vez ustedes no sepan tanto acerca de Medusa como Perseo" [*Perseo*, p. 8].

Organizadores del relato: "Y así fue...", "Resulta (ser) que", "Ahí fue cuando", "La cuestión

es que...", "Bueno,...", "Lo cierto es que", "Cuentan los hebreos". "Esta historia que vamos a contar acá" [*José* p. 6].

Reflexiones metanarrativas: "Pero es inútil que trate de contarles todo lo que tenía que meter Noé adentro del arca, ni diez hojas me alcanzarían" [*Noé*, p. 11]; "Es una casualidad muy grande que Lunita e Yvain se hayan encontrado —ya lo sé—, pero de casualidades así están hechos los cuentos" [*Caballero León*, p. 16].

Léxico recurrente a lo largo de los relatos: "atareado(s)", "to-

Coloquialismos	Voces argentinas
a un tris [<i>Arturo</i> , p. 7; <i>Troya</i> , p. 6]	Andá, <i>nomás</i> [<i>Percival</i> , p. 19]
avisgado [<i>Salomón</i> , p.14]	atado como un <i>matambre</i> [<i>Sansón</i> , p. 11]
bajarles los humos [<i>Babel</i> , p.15]	cañadón [<i>Lancelote</i> , p. 22]
canturreando [<i>Percival</i> , p. 6]	revolear [<i>David y Goliat</i> , p. 29]
chamuscado [<i>Merlín</i> , p. 26]	un momentito <i>nomás</i> [<i>Hércules</i> , p. 28]
charla [<i>Adán y Eva</i> , p. 18]	
compinche [<i>Caballero del León</i> , p. 22]	
cortar por lo sano [<i>Perseo</i> , p. 5]	
meter la pata [<i>Salomón</i> , pp. 8 y 11]	
orondos [<i>David y Goliat</i> , p. 5]	
pegiagudo [<i>Moisés</i> , p. 22]	
sabihondo [<i>Adán y Eva</i> , p. 20]	
tomar el pelo [<i>José</i> , p. 8]	
un montón de [<i>Dédalo</i> , p. 5; <i>Percival</i> , p. 22]	

dos", "tan", "tanto", "mucho", "muchísimo", "rabia" ("rabia negra", "una rabia bárbara", "tanta rabia", "rojo de rabia"), "al fin de cuentas", "rugir", "el asunto", "enorme".

Aclaraciones del narrador: "Quince años era una edad adecuada para que una doncella medieval se casase" [*La hija del rey*, p. 14]; "así eran algunos amores en esos tiempos" [*Lancelote*, p. 10]; "—¿Y quién va a ganar? —preguntó el rey (era un apostador empedernido)." [*Merlín*, p. 22]; "una promesa rota es una promesa rota" [*Caballero León*, p. 25]; "Era una mañana de primavera, de esas en que uno siente deseos muy fuertes de respirar hondo" [*Percival*, p. 6].

Aumentativos: "gigantón", "grandote".

Superlativos absolutos: "poquísimo", "intrigadísima", "hermosísimo", "rarísimo", "muchísimo".

Superlativos relativos + marcación temporal: "Era la espada más hermosa y más brillante que se haya visto nunca" [*Arturo*, p. 30]; "el más grande y glorioso monarca de todos los tiempos" [*La hija del rey*, p. 5]; "el amor más intenso que se conoció en la Edad Media" [*Tristán e Isolda*,

p. 27]; "No hay en toda la Biblia una historia más llena de magia y de maravillas" [*Moisés*, p. 5].

Expresiones fijas: "Dicho y hecho", "¡Para qué!", "A mi juego me llamaron" [*Arturo*, p. 21]; "había más reyes que flores en el campo" [*La hija del rey*, p. 5].

Reflexiones metalingüísticas: "Y así fue como se salvó Moisés, lo cual es una verdadera suerte porque, si no se hubiese salvado, no podríamos ahora contar esta historia y tampoco llamaríamos 'moisés' a las canastitas en las que ponen a los recién nacidos" [*Moisés*, p. 8].

Actualizaciones: "tampoco dijo que esas eran puras fantasías y cosas de chicos, como diría cualquier adulto de hoy, porque en esos tiempos los dragones eran cosas muy serias y nadie podía reírse de ellos" [*Merlín*, p. 17]; "Pero, claro está, a los demás hermanos —como también suele suceder en las familias— no les hacía ninguna gracia que José fuese el favorito y, poco a poco, le fueron tomando rabia" [*José*, p. 7].

El uso del voseo, entonces, se puede relacionar con esta impronta oral: no se puede contar una historia en una varie-

dad que no sea la propia, rompería la ilusión de inmediatez, de relato presencial, de traer el pasado al presente concreto (Ong 1987), quebraría la voluntad del narrador de acercar el relato al niño. El tuteo estaría remitiendo, así, a la literatura canónica escrita.

Atribuimos también este tipo de escritura a la circulación amplia (a través de la venta en fascículos) para la que fue diagramada la colección y a su origen tradicional, ya que los relatos carecen de "autor" —en su sentido más romántico— y, por ende, aportan un material maleable y abierto a reformulaciones, donde solo se debe conservar la matriz del relato. El estilo de la colección se inscribe asimismo en una tradición de adaptaciones iniciada décadas antes en otra colección surgida bajo la órbita de Boris Spivacow, *Los Cuentos de Polidoro*, de fines de la década del sesenta, pero con varias reediciones que la vuelven actual.

La obra traducida

Al contrario de lo que sucede en los dos grupos de corpus anteriores, las cuatro traducciones con las que trabajamos optan por la forma *tú*, en consonancia con el paradigma de traducción

vigente en Argentina, que también siguen en términos generales. Así, en la dos *Alicias* y en *Los cuentos de Perrault* el uso de la lengua coloquial no difiere de la propuesta estilística de cada uno de los textos (asociada a algunos elementos de la literatura popular, en el caso de Perrault, y a algunos elementos del habla infantil, en el caso de Carroll), predomina la lengua estándar y hay pocos casos de léxico argentino (como la recurrencia de “nomás”) y de coloquialismos.

Ahora bien, en el caso de *Las aventuras de Huckleberry Finn*, se encuentran extensísimos tramos (decenas de páginas) donde no aparece una sola forma tuteante y donde la segunda persona del singular se expresa con formas homomorfas. Si a esto se le suma el hecho de que aparecen voces del habla argentina (“nomás”, “boliche”, “felpear”, “Opa”, “cañada”, “flor de desbande”, “flor de negocio”), que hay un uso abundante de coloquialismos –que los hablantes asocian al habla dialectal– (“un montón de”, “piropo”, “piropear”, “chaveta”) y que se recurre a muchos de los mismos elementos léxicos (como los superlativos absolutos) y gramaticales que relevamos en las adaptacio-

nes (“Bueno, ...”, “así que”, “La cuestión es que”), el resultado es que en esos tramos el texto da la impresión de ser una traducción voseante¹⁴ y que, por tanto, contradice no solo el mandato de tutear sino también el mandato de invisibilidad de la traducción que este uso trae aparejado:

Su hermana, la señorita Watson,
que era una solterona más bien

14 De una serie de entrevistas exploratorias que realizamos con hablantes argentinos, extranjeros y traductores sobre un recorte de los textos en análisis (que describiremos más extensamente en otra parte), surge que, aleatoriamente, algunos de los entrevistados los consideran textos tuteantes, y otros, voseantes, pero alegan las mismas razones para dar respuestas diferentes: un mismo texto puede ser considerado traducción por un entrevistado y original por otro, al tiempo que la fundamentación de su respuesta versa sobre el mismo argumento (porque “fluye” o porque “no fluye”; porque “hablan como nosotros” o porque “no hablan como nosotros”), confirmando en principio la idea de que en los textos traducidos argentinos hay una oscilación y una tensión entre prácticas de escritura tuteantes y voseantes. Asimismo, los entrevistados extranjeros también perciben las traducciones de Montes como textos originales propios, es decir que no las consideran, en una primera lectura, ni traducciones ni argentinas, con lo cual se refuerza la hipótesis de que los hablantes argentinos asimilan lo coloquial a lo dialectal.

flaca y con anteojitos que se había venido a vivir con ella, se puso con la cartilla: quería enseñarme a leer a toda costa. Estuvimos trabajando bastante duro una hora, y entonces la viuda le dijo que se lo tomase con calma. Yo ya no podía aguantar más. Después pasó otra hora, que fue *aburridísima*, y yo ya no me podía quedar más quieto. La señorita Watson decía “No pongas los pies ahí, Huckleberry”, y “No te desparrames así, Huckleberry... hay que sentarse derecho”, y al ratito *nomás* decía “No te quedes ahí con la boca abierta, Huckleberry. No te despereces, Huckleberry.” [pp. 11-12]

Los propios Twain y Montes echan luz sobre este hecho. Al inicio de la novela, el autor presenta una “Nota aclaratoria”:

En este libro se usan una serie de dialectos, a saber: el dialecto negro de Missouri; las variantes más alejadas del dialecto que se habla en los bosques del sudoeste; el dialecto más difundido en el condado de Pike, y cuatro variantes de este último. Los matices no son casuales o azarosos, sino deliberados y basados en un conocimiento confiable y en el contacto personal y directo con todas estas formas de habla.

Aclaro esto ya que tal vez haya lectores que imaginen que todos los personajes están tratando de hablar en el mismo idioma sin lograrlo.* [AHF, p. 7]

A lo que Montes agrega:

*No he intentado imitar, en español, la *rica variedad dialectal* a que alude el autor; llevaría a resultados *grotescos*. Me esforcé, sí, por reflejar del mejor modo posible el *matiz social* mediante un giro o una palabra *más sabrosa*. (N. de la T.) [AHF, p. 7]

Esta nota de traducción resulta muy interesante: aclara la estrategia global de escritura, dejando entrever que la variación diatópica del texto será sustituida por variación diastrática (pero a través de la variación diafásica, como se pudo observar en el texto). La confusión se da en un doble sentido: cuando sustituye expresiones dialectales por expresiones coloquiales y cuando utiliza elementos dialectales (censurados en principio para la práctica de la traducción) dentro de una estrategia global coloquial.

Por supuesto que, como señala Jean-Marc Gouanvic (2000), al hablar de estrategias no nos referimos a una práctica

consciente y deliberada por parte del traductor:

Si bien en la operación de traducción efectuada por un agente se ejerce un poder, se trata de un poder que sólo en apariencia puede ser interpretado como teleológico. Activamente sometido a la *doxa* en vigor dentro de un campo específico, el traductor es el agente dinámico y el operador práctico de la construcción de lo real en el campo y su acción está lejos de ser deliberada (Gouanvic 2000: 268).¹⁵

Volvamos a la frase del epígrafe: en el Chiribitil, la

15 La traducción es nuestra. Aquí Gouanvic retoma los señalamientos de Bourdieu a la noción de estrategia: "Una vez más debo insistir en el hecho de que el principio de las estrategias filosóficas (o literarias, etc.) no es el cálculo cínico, la búsqueda inconsciente de la maximización de la ganancia específica, sino una relación inconsciente entre un *habitus* y un campo. Las estrategias de las que hablo son acciones objetivamente orientadas respecto de fines que pueden no ser los fines subjetivamente perseguidos. Y la teoría del *habitus* apunta a fundar la posibilidad de una ciencia de las prácticas que escapen a la alternativa del finalismo y el mecanismo. [...] El *habitus*, sistema de disposiciones adquiridas a través del aprendizaje implícito o explícito que funciona como un sistema de esquemas generadores, es generador de estrategias que pueden ser adecuadas a los intereses objetivos de sus autores sin haber sido expresamente concebidas para tal fin" (Bourdieu 1984: 114). [La traducción es nuestra]

primera colección para niños que dirigiera Graciela Montes, a nadie se le habría ocurrido hablar de *tú*, como se hacía en los "libros para niños". El uso del tuteo –queda claro– remite a una práctica anquilosada y de corte didáctico asociada a la literatura para niños, considerada "menor". En la concepción de Montes, la escritura "mayor" vosea y cambia de estatuto con la intervención de los autores que surgen en la década del setenta. De hecho, ese es uno de sus papeles como agente más destacados por el campo de la literatura infantil y juvenil: "En su paso por distintas editoriales –afirma Saidón (2000b)– dirigió diversas colecciones y promovió el desarrollo de una literatura local y con lenguaje rioplatense". En esos mismos años, trabajando para la misma editorial, con los mismos fines comerciales y para un mismo público, Graciela Montes traduce de *tú*. Años después vuelve a publicar sus traducciones y adaptaciones con la misma lógica: traducciones tuteantes y adaptaciones voseantes (incluso cuando pertenezcan a una misma colección).

Lo que buscamos no es señalar prescriptivamente un quiebre o una fisura en las prácticas de

escritura de Montes, sino demostrar que, si una escritora con tal versatilidad para adaptarse – porque conoce en profundidad sus reglas– a diferentes géneros, temáticas, formatos y rangos etarios y con una postura tan clara, en sus obras y su ensayística, respecto del lenguaje y el mercado, adopta esta modalidad, es porque está respondiendo a una práctica instalada, socialmente normada y naturalizada (que sostiene que en Argentina la traducción literaria se escribe tuteando).

En este marco, entonces, nuestro análisis permite afirmar que en los textos de Montes hay usos marcadamente diferentes a nivel diatópico según se trate de textos originales de edición nacional, de textos originales de edición española, de adaptaciones o de traducciones, y según al menos dos determinaciones: la primera concierne a la autoría del texto (cuanto menos “autora” del texto aparece, más se desdibujan los rasgos dialectales y se pierde el voseo) y la segunda a la distribución comercial (mayor neutralidad en las obras publicadas en España, ya sea por adaptación de la escritura o por selección editorial). Esta confirmación nos autoriza a dar espesor especialmente a la hipótesis

sobre el estatuto devaluado de la traducción, en la medida en que queda demostrado que Montes planta batalla dialectal desde la posición de autora (donde está autorizada y se siente más fuerte) y no desde la posición de traductora. Para decirlo con sus propias metáforas: resiste los embates del mercado y la escolarización contra la frontera indómita desde la escritura autoral, pero no llega a problematizar algunos territorios tradicionales de la traducción, donde no logra “dar sorpresas a los que esperan más de lo mismo”.

B i b l i o g r a f í a

Fuentes citadas

Obra literaria de Graciela Montes

- (1977) *Nicolado viaja al País de la Cocina*. Buenos Aires: CEAL.
- (1984) Serie Federico Crece. Buenos Aires: Kapelusz.
- (1984) *Un sapo*. Buenos Aires: Kapelusz.
- (1987) *Historia de un amor exagerado*. Buenos Aires: Gramón-Colihue.
- (1988) Serie Anita. Buenos Aires, Libros del Quirquincho.
- (1988) *Tengo un monstruo en el bolsillo*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- (1989) *Clarita se volvió invisible*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- (1994) *Valentín se parece a....* Madrid: SM.

(1995) *Aventuras y desventuras de Casiporro del Hambre*. Buenos Aires: Colihue.

(1995) *Betina, la máquina del tiempo*. Buenos Aires: Gramón-Colihue.

(1996) *Cuatro calles y un problema*. Madrid: SM.

Obra traducida por Graciela Montes

Carroll, Lewis (1997): *Cuando Alicia atravesó el espejo*. Buenos Aires: Colihue.

Carroll, Lewis (2009 [1997]): *Alicia en el País de las Maravillas*. Buenos Aires: Colihue.

Perrault, Charles (1999): *Los cuentos de Perrault*, Buenos Aires: Colihue. Incluye: *La Bella Durmiente del bosque; Caperucita Roja – Las hadas; Barba Azul; El Gato con botas – Los deseos ridículos; Cenicienta; Riquete el del Copete; Pulgarcito; Piel de Asno*.

Twain, Mark (2008 [1997]): *Las aventuras de Huckleberry Finn*. Buenos Aires: Colihue.

Obra adaptada por Graciela Montes

Colección La Mar de Cuentos (Buenos Aires: Gramón-Colihue, 1997):

Serie Mitología Griega: *Jasón y los argonautas, Hércules, el forzudo, El caballo de Troya, Teseo, Ariadna y el Minotauro, Perseo, el matador de monstruos, Las peleas de los dioses, Dédalo, el hombre que aprendió a volar, El largo viaje de Ulises*.

Serie Caballeros de la Mesa Redonda: *El misterio del Santo Grial*, Arturo, *el dueño de la espada*, *El mago Merlín Percival* y *el Caballero Rojo*, *Lancelote*, *el caballero enamorado*, *La hija del rey*, *Tristán e Isolda*, *El Caballero del León*, *El misterio del Santo Grial*.

Serie Historias de la Biblia: *Adán y Eva en el paraíso*, *El arca de Noé*, *La torre de Babel*, *José, el que sabía leer los sueños*, *Moisés y el Faraón de Egipto*, *Sansón y Dalila*, *David y Goliath*, *Salomón, el juez más justo*.

Bibliografía teórica y crítica

Bajtin, M. (1982): *Estética de la creación verbal*. Trad. de Tatiana Buvnova. México: Siglo XXI.

Boyer, H. (1990): "Materiaux pour une approche des représentations sociolinguistiques. Éléments de définition et parcours documentaire en diglossie". En: *Langue Française*, 85, 1, pp. 102-124.

Brumme, J. (2012): *Traducir la voz ficticia*. Berlín-Boston: De Gruyter.

Carriaburo, N. (1999): *El voseo en la literatura argentina*. Madrid: Arco.

Even-Zohar, I. (1978/2000): "The position

of translated literature within the literary polysystem". En Venuti, L. (ed.) (2000): *The Translation Studies Reader*, Londres: Routledge, pp. 192-197.

Gociol, J. (2007): *Más libros para más: colecciones del Centro Editor de América Latina*. Buenos Aires: Biblioteca Nacional.

Gouanvic, J.-M. (2000): "Polemos et la traduction: la traduction de *The Grapes of Wrath* de John Steinbeck". En: *Athanos*, nueva serie, año X, n° 2, pp. 268-279.

Jodelet, D. (1989): "Représentations sociales: un domaine en expansion". En: *Les représentations sociales*. París: Presses Universitaires de France.

López García, M. (2010): "Norma estándar y variedad rioplatense en instrumentos de gramatización". En: *Olivar*, 11, 14, enero-junio de 2010.

Montes, G. (1999): *La frontera indómita. En torno a la construcción del espacio poético*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Ong, W. (1987): *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Trad. de Angélica Scherp. México: Fondo de Cultura Económica.

Real Academia Española: *Corpus de referencia del español actual*. Banco de datos

(CREA). En <<http://www.rae.es>> [Último acceso: 24-09-2013].

Real Academia Española: *Corpus diacrónico del español*. Banco de datos (CORDE). En <<http://www.rae.es>> [Último acceso: 24-09-2013].

Saidón, A. (2000a): "Los cuentos de Perrault". En <<http://www.revistaplanetario.com.ar/libros/view/427/los-cuentos-de-perrault>> [Último acceso: 29-08-2013].

Saidón, A. (2000b): "Graciela Montes". En <<http://www.revistaplanetario.com.ar/news/view/graciela-montes>> [Último acceso: 29-08-2013].

Sotelo, R. (1999): "Los cuentos de Perrault". En <<http://www.imaginaria.com.ar/00/4/perrault.htm>> [Último acceso: 29-08-2013].

Svacinová, J. (2008): *Los corpus CREA y CORDE en el contexto de los corpus lingüísticos*. Tesis de maestría, Universidad de Masaryk, República Checa. En: <http://is.muni.cz/th/146113/ff_b/?lang=en;id=177672>. [Último acceso: 20-09-2013].

Toury, G. ([1978] 1999): "La naturaleza y el papel de las normas en la traducción". En: Iglesias Santos, M. (ed.): *Teoría de los polisistemas*. Madrid: Arco, pp. 233-255.

Lengua, cultura y literatura

Nuevos desafíos en la formación de docentes y traductores en lengua inglesa

Florencia V. Perduca

I.E.S. en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández"

La evolución del idioma inglés: de la lengua estándar a las varie- dades lingüísticas

Como producto de los procesos de colonización y asentamiento del Imperio Británico, la lengua inglesa se diseminó y se trasplantó a muchos países. No obstante, a fines del siglo diecinueve, el idioma inglés

todavía se centraba en Inglaterra, y el imaginario colectivo aún lo construía como el discurso de poder, al concebirlo, en términos bajtinianos, como “monolítico, monológico, unívoco, monofónico” (1992: 293). La lengua inglesa, en su carácter de idioma del imperio, seguía expandiéndose y dispersándose por el mundo entero y patrullaba celosamente

sus fronteras en busca de una copia perfecta, una réplica de su 'esencia'. Sin embargo, en el proceso de convertirse en una lengua global, el idioma inglés se desplazó, se dislocó y mutó. Y fue así que se injertó en otras lenguas, se hibridizó con ellas y puso de manifiesto su otredad. Ya a principios del siglo veinte, el idioma inglés había atravesado un proceso de descentralización lingüística, lo cual metonímicamente connotaba la caída de la supremacía del imperio. Esto se vio reflejado en la transformación del inglés, que dejó de ser visto exclusivamente como la "lengua madre" y comenzó a ser entendido como "la lengua madrastra" (Skinner, 1998)¹ o incluso como "la otra lengua" (Kachru, 1992).

A lo largo del siglo veinte, el inglés comenzó a germinar y florecer en las lenguas y en las literaturas de los sujetos de las ex colonias inglesas, lo cual dio cuenta de las múltiples identidades de la lengua inglesa en su infinidad de variedades lingüísticas y dialectos. El inglés dejó

1 En este caso y en los siguientes hemos traducido directamente las citas breves del inglés; aquí hemos usado el anglicismo "lengua madre" en lugar de "lengua materna" para conservar la oposición "lengua madre" / "lengua madrastra".

de ser considerado una lengua exclusivamente europea, cuyo desarrollo y evolución estaban determinados por el 'uso correcto' de la lengua por parte de los habitantes del Reino Unido. De hecho, como bien lo plantean Kachru y Skinner, el control de la lengua inglesa se (re)ubicó, paradójicamente, en manos de los 'otros', los (des)colonizados, quienes, por medio de procesos de "contra-escritura" (Ashcroft *et al.*, 1995: 2) lograron construir un espacio propio de enunciación y de expresión identitaria desde y dentro de la lengua inglesa. Los sujetos de las ex colonias británicas se propusieron deconstruir no solo modelos maniqueos, sino también discursos hegemónicos que los habían silenciado en su supuesta "otredad", "alteridad", "subalternidad" (Said, 1978; Spivak, 1985). Y lo lograron al apropiarse del inglés y al transformar el instrumento de colonización en un medio de liberación y de autodeterminación. Esto dio lugar a procesos de "creolización, mestizaje, entrecruzamiento, interculturalidad, traducción y transposición cultural" (Manzanas, 2003) en diversas configuraciones culturales. La noción que engloba todos estos procesos lingüísticos y culturales es

la "hibridación" (Bhabha, 1994), un término central para referir a la condición de las comunidades poscoloniales, diaspóricas y fronterizas que dan cuenta de sus identidades transnacionales en las múltiples variedades lingüísticas del inglés.

Según el escritor y teórico indio Salman Rushdie, los sujetos del ex imperio británico "contraatacaron con una venganza muy particular: conquistando el inglés" (en Thieme, 2001: 19) mediante distintos modos de apropiación, subversión y resistencia lingüística. En lugar de encontrarse silenciados por procesos de aculturación y asimilación, los sujetos de las ex colonias británicas se vieron potenciados por la transculturación, un proceso por el cual los miembros de grupos subordinados logran apropiarse de los materiales transmitidos por las culturas dominantes o metropolitanas.² A su vez, en lugar

2 El término "transculturación" fue acuñado en 1940 por el sociólogo cubano Fernando Ortiz, que proponía que "el contacto intercultural no es un proceso unidireccional sino una dinámica bidireccional" (en Bass, 1999: 372). Mary Louise Pratt (1992) agrega que el proceso de préstamo lingüístico tiene un efecto centrífugo que se expande alrededor de la zona de contacto, lo cual hace posible que todas las lenguas involucradas puedan reconfigurar no solo sus culturas, sino también sus identidades.

de encontrarse limitados por la imitación de la lengua inglesa estándar, los sujetos del ex imperio británico se vieron fortalecidos por la mímica y la hibridación, en pos de la creación de variedades lingüísticas. En “*Signs Taken for Wonders*” (1985: 15), el crítico cultural indio Homi Bhabha reexplora las nociones centrales que Bajtin expone en *The Dialogic Imagination* (1992: 298) y explica que cuando un discurso de autoridad (imperial/colonial), como la lengua estándar, se ve forzado a aproximarse a la zona de contacto con otras lenguas y, más aún, se lo apropian otras conciencias, corre el riesgo de desarticularse de su monólogo de poder, se convierte en distinto de sí mismo, en el otro de sí mismo, y finalmente se duplica. El discurso de autoridad se ve sometido a un proceso de “dialogización y carnavalización” (Bhabha, 1994: 162-167). Bhabha revela que este proceso llamado “mímica” es, en última instancia, subversivo. La mímica no tiene que ver con la repetición sino con la diferencia. No es una imagen perfecta sino una réplica ambivalente con significados diferentes y refractados, como bien lo expresan las variedades lingüísticas del inglés.

Bajtin (1992: 340) denomina

este proceso “hibridación intencional”, una instancia que “implica una articulación dialéctica en lugar de una fusión hacia una nueva forma”. En un discurso conscientemente híbrido, como el de las variedades lingüísticas del inglés, “dos puntos de vista no se entremezclan, sino que se contraponen dialógicamente” (Manzanas, 2003: 67-70). Este tipo de hibridación requiere que las dos conciencias lingüísticas y las dos voces implicadas en el proceso permanezcan siempre presentes pero diferentes, en pugna dentro del territorio de la enunciación. El nodo de este proceso no yace en el entrecruzamiento sino en “la colisión entre dos perspectivas distintas y dos maneras distintas de concebir el mundo” (71). La lengua inglesa se ha desarrollado y ha adquirido “múltiples identidades” (Jenkins, 2003). De hecho, hoy en día tiene numerosos usos, como lengua internacional de comunicación (Byram, 1997 y 2008), como lengua de expresión de (re)configuraciones culturales (Grimson, 2001), como lengua de expresión identitaria y de creatividad (Kachru, 1992), como lengua de mediación entre grupos étnicos (Manzanas, 2003) y como instrumento o recurso material indispensable

para la alfabetización intercultural (Giroux, 2005). Mediante procesos de translocación y transposición, la lengua inglesa se reescribió a sí misma en el mapa mundial y ganó mucho más de lo que perdió en el proceso de traducción.

La lengua inglesa evolucionó, no solo al cruzar sus propios límites mediante la (pos) colonización, sino también al permitir que los ‘otros’ cruzaran las fronteras por medio de migraciones y diásporas (Rushdie, 1991; McLeod, 2006). Sin embargo, la mayor evolución de la lengua se produjo dentro de sus propias fronteras (Johnson y Michaelson, 1997), en el dialogismo y el dinamismo dialéctico que se produjo en las múltiples zonas de contacto. Estos entrecruzamientos operaron como ritos de iniciación para la lengua, su cultura y su identidad. La lengua inglesa puede ser vista o entendida como una sinécdoque de la naturaleza de toda lengua, como “un instrumento de delimitación y expresión de la identidad del ser, como catalizador de la duplicidad” (Stuart Hall, 1990: 72). La lengua es, y opera, como la frontera, el espacio híbrido o intersticial (Bhabha, 1994) que media entre culturas e identidades. Sin embargo,

la hibridez no es sino el *double bind* derrideano (Derrida, 1982: 265), dado que involucra el entrecruzamiento y la fusión en un todo orgánico, a la vez que implica una articulación dialéctica, una interacción constante entre opuestos que se niegan a fusionarse en un todo. Young postula que “la hibridez es un ejemplo de la hibridez: de una duplicidad que junta, fusiona y mantiene una separación a la misma vez” (en Manzanas, 2003: 70). La hibridez constituye una característica crucial de la lengua inglesa, tal como la percibimos y la experimentamos hoy en día, puesto que se erige como una representación de la frontera, no como línea divisoria, sino como una vasta zona de contacto. El análisis de esta lengua en evolución, y de su evolución, pueden utilizarse de manera instrumental y educacional en la clase de inglés como lengua extranjera, tanto para docentes como para traductores en formación. Esta práctica da lugar a reflexionar acerca de la manera en que las lenguas se desarrollan como sistemas de representación, como espacios discursivos de interacción, como zonas de conflicto ideológico y como vehículos para la reconfiguración de las culturas y de las identidades.

El efecto de las variedades lingüísticas del inglés: la resignificación de la cultura y de la identidad

Si la lengua inglesa es siempre cambiante, relacional, dialógica y polifónica, entonces las culturas que ella representa también lo son y están en constante proceso de transformación a través de la mediación intercultural. A lo largo del siglo diecinueve, cultura y nación eran concebidas como “instancias homogéneas agrupadas y estructuradas: comunidades imaginadas” (Johnson y Michaelsen, 1997: 54). Sin embargo, la noción de un mundo dividido en islas culturales y en lenguas estándar se desmorona ante una realidad en la que los individuos, los grupos y los símbolos se interconectan regional y transnacionalmente para generar variedades lingüísticas. De hecho, las fronteras que separan las lenguas y las comunidades son porosas. De allí que las colectividades, y sus modos de expresión, ya no puedan ser asimilables a espacios fijos y específicos. Hoy en día ya no se plantea ni se requiere que un pueblo, junto con sus valores y sus construcciones simbólicas, deba estar conectado a un territorio particular (Grimson, 2011: 61). El concepto

de lengua y cultura ligado a una locación fija con una población homogénea y con una identidad lingüística propia establece un vínculo directo entre territorio, comunidad, lengua, cultura e identidad. Tal noción se fundamenta en la ilusión de que existe homogeneidad lingüístico-cultural en un lugar determinado y pasa completamente por alto el hecho de que la heterogeneidad permea todos los grupos humanos (ibid.: 20). James Clifford (1999: 3) deconstruye esta concepción. Desde su perspectiva, se puede entender la lengua y la cultura metafóricamente como si fueran un texto o un collage, un pastiche compuesto por elementos heterogéneos dentro de los cuales interactúan y se yuxtaponen fenómenos históricos y políticos en procesos infinitos. Clifford (ibid.: 8) define la cultura como un “compuesto de historicidades construidas y disputadas” y como “el lugar de interferencia e interacción de los que viajan”, y, a modo de oxímoron, como el lugar de “residencia” y de “viaje”.

En su libro *Routes* (“itinerarios transculturales”), Clifford (1999) juega homonímicamente con las palabras inglesas *routes/roots* (“rutas” y “raíces”) de manera de indagar en la para-

doja que implica la lengua y la cultura. En su ensayo seminal *“Travelling Cultures”* (“culturas en viaje”), Clifford hace uso de los estudios realizados por Sobrero (1992), Pierre Bourdieu (1986) y Clifford Geertz (1973) para referirse al fenómeno de las prácticas espaciales que resultan de las interacciones entre el “permanecer” y el “viajar” de los sujetos que han pasado por procesos de dislocación, ya fueren voluntarios o involuntarios. A su vez, Clifford, toma esta manera de concebir las prácticas espaciales de Michel de Certeau (1988), quien ve la noción de “espacio” desde una doble perspectiva: por un lado, el espacio es un mapa discursivo y, por el otro, es un conjunto de prácticas sociales: ocupación, movimiento e interacción (en Mellino, 2008: 118-121). La lengua y la cultura, entonces, no son sino el resultado siempre cambiante del diálogo entre lo que permanece y lo que viaja, así como de los conflictos y las resistencias que se generan a partir de esa interacción (Clifford, 1999: 3).

El intercambio dinámico entre lo local y lo global produce un producto inacabado y sintético: una “cultura en viaje”. La locación es un itinerario compuesto de encuentros y

traducciones, no un espacio o un lugar circunscriptos. El viaje también abarca un conjunto de prácticas materiales, tanto discursivas como espaciales, que producen diversas expresiones culturales: literatura, música, comportamientos y conductas, tradiciones, entre otras. Sin embargo, la reconcepción del concepto de “viaje” implica, a su vez, la redefinición del concepto de “permanencia” o “residencia” (Clifford, 1999: 41), dado que este último cesa de ser meramente el lugar de partida o el espacio al que se retorna luego de un “viaje”. La residencia, o la permanencia, es un conjunto de prácticas espaciales al igual que lo es el viaje. Permanecer o residir también refiere a las *roots* (“raíces”) o a “lo que sigue igual cuando se viaja” (ibíd.: 44); es decir, las disposiciones y prácticas directamente relacionadas con la identidad. El significado de estos patrones de conducta, extraídos de un lugar de residencia u “hogar” anterior puede rearticularse en contextos foráneos. De hecho, el elemento que determina en forma selectiva qué “permanece” y qué “viaja” es la memoria, lo que rememora la experiencia pasada al mismo tiempo que (re)crea el hogar como un lugar

mítico o una “patria” imaginaria” (Rushdie, 1991).

La constitución de identidades transnacionales en inglés, que derivan de la interconexión entre las lenguas y las culturas en viaje, caracteriza la experiencia tanto de las culturas diaspóricas como las de las comunidades fronterizas. Sin embargo, ambas están dotadas de diferentes configuraciones identitarias y viven en condiciones materiales diferentes. Por una parte, las comunidades fronterizas habitan un territorio geopolítico determinado, cuyas fronteras dividen dos espacios, a la vez que crean una zona de contacto. Allí los sujetos de la frontera se encuentran imbricados en procesos de conflicto, interacción y entrecruzamiento lingüístico-cultural. Este es el caso de los Estados Unidos de América, Puerto Rico, Canadá, así como Haití y otros países latinoamericanos, entre otros. Estos sujetos se resisten a fusionarse en un único conglomerado y luchan tanto por la aceptación de la diferencia como por la (re)territorialización de los desterritorializados (Deleuze y Guattari, 1977).

Por otra parte, las culturas diaspóricas resultan de los procesos migratorios, de despla-

zamiento y de trasplatación cultural (Ashcroft *et al.*, 1995: 430-440). Y aunque la experiencia diaspórica une las múltiples comunidades de una nación dispersada como a un todo, no existe un límite geopolítico que los aúne. Las comunidades diaspóricas mitologizan la “patria” como un lugar deseado al que es imposible retornar (Rushdie, 1991). El sujeto diaspórico se encuentra dividido, y el anhelo por la patria imaginada prevalece por sobre el lugar geopolítico en el que habita. Así, los migrantes y sus descendientes mantienen una relación discontinua entre la patria ilusoria y la experiencia física de retorno como visitantes (McLeod, 2000: 209). De todos modos, lo que une íntimamente a las comunidades diaspóricas y a las fronteras es su condición intersticial con respecto a la lengua y a la cultura. Los sujetos liminales adquieren conocimientos en los diversos lugares específicos en los que habitan y se resisten a ser agregados a un todo arbitrariamente unificado.

Los hablantes de las diversas variedades lingüísticas del inglés que se encuentran dispersos por el mundo entero asumen y recrean sus identidades en las brechas que se abren, o

que quedan abiertas, en las relaciones sociales y discursivas (Johnson y Michaelson, 1997: 173) y quedan discontinuamente situados como locales y como foráneos. La relación que tales sujetos establecen con los lugares que habitan es dicotómica, una constante fluctuación entre ser y no ser, ya fuere en la patria, ya en la frontera. Según Homi Bhabha (1994: 26), la cultura es un “código abierto” que existe precisamente en los intersticios y en las insurgencias en las que las personas producen significados y ocurre en un tercer espacio de intervención en el cual precisamente se produce la traducción y la negociación de la diferencia. Esto implica la posible emergencia de una condición de liminalidad en la cual “ambos dominios se deconstruyen y no existen reclamos sobre un origen singular o un pasado autónomo, sino un mero presente transitorio” (ibíd.: 312). Es en esta “zona de contacto”, como la que representa la lengua inglesa, donde acontece la cultura, donde los símbolos culturales, las referencias y los significados pueden leerse de manera ambivalente, y donde se puede dar lugar a que los sujetos traduzcan, rehistoricen y resigni-

fiquen no solo los signos, sino también a ellos mismos, en un espacio de enunciación e inscripción identitaria.

La textualización de las lenguas itinerantes, las culturas en viaje y las identidades dinámicas

A partir de la segunda mitad del siglo veinte, el debilitamiento del Imperio Británico se tradujo en tres etapas concretas que marcaron hitos en el proceso mundial de descolonización: la independencia de las colonias estadounidenses, la autodeterminación de los dominios, tales como Canadá, Sudáfrica, Australia y Nueva Zelanda, y finalmente la independencia de las colonias del Caribe, Asia del Sur y territorios africanos (McLeod, 2000: 8-9). Sin embargo, ninguna de las regiones imbricadas en el proceso de (pos)colonización logró volver a un estado precolonial o liberarse de la influencia lingüística o cultural del Imperio Británico. De hecho, la concreción del fenómeno de transculturación era innegable e irreversible. Sin dejar de lado las diferencias con respecto a la experiencia colonial, las ex colonias se embarcaron entonces en un proyecto poscolonial conjunto: la contra-escritura, o

“*writing back*” (Ashcroft et. al., 2002: 11-12). Esta estrategia discursiva implicó escribir desde una realidad poscolonial, asumiendo una postura intersticial entre dos discursos, dos lenguas, dos acentos y dos culturas para poder inscribir la propia liminalidad y crear un nuevo espacio de enunciación. El ser y el estar “entre” de los sujetos poscoloniales se vio reflejado en la hibridación de la lengua inglesa, en sus múltiples variedades lingüísticas y dialectales, tales como el inglés creolizado, el inglés canadiense, el inglés indio, el inglés africano, el inglés caribeño, entre otros.

Críticos culturales y/o literarios comenzaron a centrar sus proyectos de investigación en las “nuevas variedades lingüísticas de la lengua inglesa”, *The ‘New’ Englishes* o también conocidas como *World Englishes* (Kachru, 1969: 89) y, en su más vívida expresión y representación, en las “nuevas literaturas en inglés”, *The ‘New’ Literatures in Englishes* (Kachru, 1992). Si bien estas expresiones lingüísticas y literarias no eran “nuevas” en absoluto, sino producto de un largo proceso de descolonización por parte de los sujetos de las (ex) colonias británicas, se decidió utilizar el

concepto de “innovación” para reemplazar la antigua noción de *Commonwealth* (Ashcroft et. al., 1988: 163-4) con la que se refería a estas literaturas. De esta manera, discursivamente, se comenzaba con un proceso de deconstrucción que proponía hacer hincapié en el debilitamiento del monolingüismo del Imperio Británico y en el fortalecimiento del plurilingüismo y multiculturalismo de las (ex) colonias. Críticos culturales y teóricos poscoloniales celebraron el movimiento discursivo que implicaba el reemplazo del adjetivo “nuevas” por “*Commonwealth*” para describir las literaturas de las ex colonias. Haciéndose eco de las teorías foucaulteanas (Foucault, 1978), los especialistas sostuvieron que este tipo de giros lingüísticos, desde la deconstrucción de ciertos términos, podría dar lugar a construir nuevas ideas y nuevas representaciones identitarias y construir nuevas subjetividades. Tal vez fue esa cosmovisión lo que llevó a los expertos a utilizar la acepción “poscoloniales” para referir a las literaturas de las ex colonias, dado que el término ponía énfasis en las condiciones materiales de los sujetos y en su realidad sociolingüística y cultural.

Los expertos en poscolonialidad (Ahmad, 1995; Canclini, 1995; Parry, 1987; Young, 1995) hicieron aportes interesantes en cuanto a la perspectiva de análisis que proponían para abordar las literaturas expresadas en diversas variedades lingüísticas del inglés. Desde su punto de vista, el logro más acabado de las literaturas poscoloniales, diaspóricas y fronterizas es la manera en que se resisten a la hegemonía, al eurocentrismo, al asimilacionismo y a la violencia epistémica que plantea el discurso del imperio. Otro punto a resaltar es la manera en que estas literaturas evidencian la apropiación de la lengua inglesa por parte de los sujetos de las ex colonias. El uso activo del inglés, incluso hasta llevarlo a la aculturación, posibilita que diversas culturas (pos)coloniales puedan expresar y consolidar su propia identidad híbrida desde y dentro de la lengua colonizadora. Las literaturas poscoloniales logran liberarse de los estándares y del monologismo de la lengua colonizadora al interpellarla con un contradiscurso. Esta contraescritura textualiza el color local, los esquemas culturales y los universos de significado de la cultura colonizada imprimiéndolos en la textura de

la lengua inglesa para dar cuenta de una variedad lingüística del inglés. Como bien lo plantean Ashcroft, Tiffin y Lawson (1994: 42), “la construcción de la lengua por parte de sujetos poscoloniales no es un simple interjuego binario, sino un proceso centrífugo de transformación”. Se puede decir entonces que las literaturas poscoloniales se apropian del inglés, lo aculturán y lo nativizan, para que la lengua pueda inscribir polifónicamente la complejidad de la construcción identitaria de los sujetos que la utilizan.

Los lingüistas críticos que estudian la lengua como práctica social y como acto de resistencia y que analizan la interrelación entre lenguaje, poder, ideología y sociedad en la construcción de significados e identidades (Fairclough, 1989b; Simpson, 1993; Fowler, 1986; Kress, 1979; Montgomery, 1986; Kramersch, 1993) retoman el concepto de “nuevas” literaturas para analizar el dinamismo de las lenguas y su efecto en la reconfiguración de las culturas. En su estudio acerca de las construcciones identitarias en sociedades plurilingües, Piller (2001: 19) argumenta que “las identidades sociales contemporáneas son híbridas y comple-

jas”. La autora se apropia del concepto bajtiniano de dialogismo para plantear que, en el traspaso de prácticas monolingües a prácticas plurilingües, los sujetos pueden no solo crear nuevas posiciones y subjetividades, sino también transformar su identidad en la dialéctica del discurso. Dentro de esta perspectiva, las “nuevas” literaturas en inglés constituyen un objeto de estudio fundamental para el análisis de este fenómeno, ya que reflejan el papel que cumple el contacto con la lengua extranjera, la otra lengua en la constitución de la identidad, y cómo esto complementa y suplementa la propia visión del mundo y la mediación (inter)cultural.

Los discursos de los sujetos de las ex colonias evidencian que la hibridación de la lengua inglesa es una “polifonía que buscar articularse en un único constructo verbal” (Satchinandan, 1996: 10) para dar cuenta de la liminalidad y la interculturalidad. La hibridez lingüística, cultural e identitaria que encarnan estos sujetos pone de manifiesto el “espacio intersticial” al que refiere el crítico poscolonial Homi Bhabha (1984b: 126-7) o el “tercer lugar” al que refieren los interculturalistas Claire Kramersch (1993), Michael Byram

(1997) y John Corbett (2009), el lugar en el que las culturas se resignifican y crean nuevos espacios de enunciación. Este tercer espacio, describe Kramersch (1993; 1998), representa una relación dialéctica, y no binaria, con el colonizador y con el idioma inglés; una relación de oposición, fusión, neutralización y complementariedad que inscribe la unidad en la diversidad pero, ante todo, la diferencia. Estos textos representan un gran aporte para la educación de docentes y traductores en formación, no solo porque representan fuertes marcas identitarias o porque abogan en favor de la diferencia, sino porque pueden ser vistos como metáforas de la evolución de la lengua inglesa y de la compleja condición del alumno de lengua extranjera.

En las últimas décadas, pedagogos y académicos del área de la enseñanza de la lengua y de la literatura en idioma inglés comenzaron a trabajar interdisciplinariamente y a expresar gran interés por la evolución de la lengua inglesa en sus distintas expresiones artísticas como reflejo de la nueva realidad sociolingüística que caracteriza las sociedades actuales. Desde una perspectiva sociológica, lengua, poder e ideología, y su papel en

la construcción de la identidad, se convierten en temas fundamentales que cobran especial relevancia en la medida en que la lengua inglesa se va descentrando de la supremacía imperialista y va tomando un nuevo lugar en un contexto global. Este nuevo rol sirve como puente entre grupos étnicos, como instrumento de creación y como generador de nuevas problemáticas que se reflejan invariablemente en las nuevas literaturas en inglés. Los expertos en educación han vislumbrado que la 'nueva' realidad sociopolítica del inglés podría traer consigo una insoslayable evolución en las pedagogías; es decir, un cambio de paradigma en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, o como segunda lengua (Firth 1957, Bailey y Görlach 1982, Fasold 1969, Quirk *et al.* 1972: 26, Crystal 1975 a y b, Stevens 1977).

Los especialistas en pedagogías críticas (Freire, 1970, 2000; Giroux, 2000; Kellner, 2000; Darder, 2000) plantean que la evolución del objeto de estudio, ya sea lengua, ya literatura en inglés, debería resignificar los roles y las relaciones entre docentes, alumnos y objeto de estudio, como también la naturaleza de los modelos, abordajes y dispositivos pedagógicos utiliza-

dos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Los interculturalistas (Byram, 2003; Corbett, 2003; Norton, 2000), de hecho, proponen el trabajo sistemático con las "nuevas literaturas" en la clase de lengua inglesa como recurso didáctico indispensable para trabajar en pos de la toma de conciencia intercultural. El valor educacional de estas literaturas reside en que invitan a reflexionar sobre sujetos, ya sean multiculturales, ya poscoloniales, que, a pesar de ser marginales, están muy lejos de ser incompletos. De esta manera, estimulan a los alumnos de lengua extranjera a no verse a sí mismos como "hablantes nativos incompletos" (Byram, 1997: 11-12), sino como hablantes completos que forman parte de una comunidad en la cual la diversidad no excluye la unidad, pero tampoco la diferencia. Así, temáticas cargadas de significado que apenas habían sido cuestionadas en el pasado se convierten en centrales, tales como qué variedad de la lengua inglesa y qué literaturas deberían enseñarse, qué cultura/s deberían ser exploradas, qué marco educativo debería adoptarse, qué estrategias metodológicas y dispositivos pedagógicos deberían ser utilizados en la enseñanza de la lengua inglesa.

La evolución de las pedagogías en la enseñanza de lengua inglesa como fenómeno "glocal"

La actual realidad sociolingüística de la lengua inglesa, en su doble función como lengua global y lengua local, trae aparejado un cambio en las configuraciones de las relaciones de poder, los mapas culturales, las construcciones identitarias e, ineludiblemente, en las políticas educativas. La paradójica globalización y transculturación (Pratt, 1992) de la lengua inglesa hace trizas la ilusión de la existencia de una lengua pura, una cultura homogénea y una prístina "comunidad imaginada" (Anderson, 1991). La diseminación de la lengua inglesa y de sus variedades lingüísticas ha redibujado y redefinido las fronteras de las políticas lingüísticas, geográficas y educativas y ha generado un terreno muy fértil para el desarrollo de pedagogías críticas y modelos integracionistas que fomenten perspectivas y alfabetos "globales" (Brooks y Normore, 2010) en lo que atañe a la enseñanza del idioma. A la luz de este fenómeno, el campo de la enseñanza y aprendizaje de la lengua está inexorablemente ligado a los cambiantes parámetros de lo que hoy en día

representan el lenguaje, la cultura y la identidad. En un mundo poblado de *Englishes*, o variedades lingüísticas del inglés, “culturas itinerantes” (Clifford, 1999), “fronteras porosas” (Anzaldúa, 1987) y “zonas de contacto” (Pratt, 1992), los tan mentados modelos asimilacionistas (“*English Only*”) que emulaban al hablante nativo desde diseños curriculares compartimentados en los que lengua, cultura y literatura eran materias inconexas no solo ya no se sostienen sino que se desmoronan.

En las últimas décadas, lingüistas, docentes, pedagogos y traductores pusieron de manifiesto la necesidad de desarrollar nuevos alfabetos que dotaran a los estudiantes en formación de nuevas habilidades para explorar y (re)conocer diferencias, de manera de aprender a mediar entre culturas (Manzanas, 2003). Dentro de este escenario, y como resultado de prácticas reflexivas sistemáticas, numerosos docentes de lengua, cultura, literatura y traducción comenzaron a deconstruir sus propias matrices de aprendizaje (cómo aprendieron a aprender y cómo aprendieron a enseñar el idioma), de manera de poder ofrecer nuevas estrategias de trabajo que, además del uso instrumental, priorizaran el

aspecto formativo de la lengua inglesa y sus variedades lingüísticas (Byram, 1997; Corbett, 2003; Graddol, 1997). Este proceso llevó a que se comenzara a trabajar sobre nuevas políticas lingüísticas y educativas con el objetivo de revisar modelos puramente asimilacionistas y proponer modelos más integracionistas (ya fuere multiculturales o interculturales) para el abordaje de las lenguas extranjeras.

Muchos docentes interesados en explorar el aspecto formativo y la naturaleza intercultural de la lengua empezaron a deconstruir modelos monolingües de transmisión forjados sobre la base de la adquisición de la lengua del “hablante nativo”. Esta instancia los llevó a experimentar con modelos alternativos, plurilingües y transaccionales, enfocados en la adquisición de la lengua de un hablante, no necesariamente “nativo”, sino “experto” (Jenkins, 2003: 81) y/o “intercultural” (Byram, 1997: 21). Los nuevos alfabetos tuvieron por objeto brindarles a los docentes y traductores en formación las habilidades, destrezas y herramientas necesarias para que lograran ser ellos mismos en otra lengua, mediaran entre culturas e incluso pudieran reconstruir su lengua e identidad en el proceso, si así lo quisieran.

Esta nueva realidad lingüística y educativa lleva a que hoy en día sociólogos, lingüistas e interculturalistas (Byram y Nichols, 2001; Corbett, 2003; Guilherme, 2002; Walsh y Mignolo, 2006) reflexionen sobre la necesidad de lograr que nuestras sociedades multiculturales se transformen en interculturales. En opinión de estos expertos, esta coyuntura debería traducirse en políticas y prácticas educativas interculturales concretas en áreas de acción específicas y de largo alcance, como por ejemplo el abordaje de lenguas extranjeras. De hecho, una de las metas fundamentales del enfoque intercultural es el desarrollo de una quinta habilidad: la interpretación intercultural (Corbett, 2003: 18).

Nuestra historia en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera en los profesoraos y traductorados en idioma inglés ha estimulado el uso de un enfoque comunicativo de desarrollo de las cuatro habilidades básicas. Incluir la quinta habilidad requiere un nuevo aprendizaje por parte del docente, dado que conlleva una toma de conciencia cultural, la cual adquiere aún mayor relevancia en contextos de formación en lengua extranjera: la presencia inevita-

ble de dos o más culturas en el aula constituye una realidad ineludible. Al trabajar con la quinta habilidad se tienen en cuenta diversos aspectos culturales, tales como la construcción de género, clase social, etnia y ciudadanía en las distintas culturas en contacto (Corbett, 2003: 17-19) y se promueve la exploración, la comunicación y el intercambio interculturales. La riqueza de esta nueva cosmovisión hace que se produzca un paulatino reemplazo, complementación o suplementación, según el caso, de los modelos monolingües de enseñanza del idioma inglés centrados únicamente en la lengua estándar (*British English* con pronunciación RP o *Received Pronunciation*). Hoy en día, como se puede apreciar en las más recientes políticas lingüísticas nacionales e internacionales, el idioma inglés ha dejado de ser visto como una lengua específicamente eurocéntrica.

De esta manera, las variedades lingüísticas del inglés se constituyen como contenido didáctico y de formación esencial dentro de la alfabetización intercultural. Estos textos operan como artefactos culturales que, al ser puestos en diálogo con otros textos, se transforman en espacios de aprendizaje cultural

y generan una zona de construcción intercultural en el aula que invita a la reflexión y al desarrollo de un pensamiento crítico sobre la identidad otra y la propia, lo cual genera un “tercer espacio intercultural” (Kramsch, 1993: 55). A su vez, estos textos pueden operar como punto de partida hacia la reflexión sobre el papel del docente y del alumno de lenguas extranjeras, vistos como metáforas de esta condición sociolingüística y cultural.

Las implicancias del desarrollo de una competencia comunicativa intercultural como estrategia pedagógica son de largo alcance e influyen directamente en las prácticas didácticas, los modos de enseñar y aprender, la formación profesional y el desarrollo curricular de los docentes y traductores en formación, lo cual tiene un efecto directo en las experiencias áulicas. Los docentes de lengua, cultura, literatura y traducción que muestran un interés particular en trabajar en pos de una conciencia intercultural utilizan las variedades lingüísticas del inglés como recurso generador de una lectura y un análisis críticos de las cosmovisiones de las lenguas y de las culturas en contacto, sus respectivas realidades sociolingüísticas e iden-

tidades culturales. Este proceso se ve plasmado muy claramente en la expresión inglesa “*looking out is looking in*”, una noción que ha permeado el campo de la educación intercultural. Los especialistas en el tema (Burwitz-Melzer, 2001; Byram y Fleming 1998; Kramsch, 1998; Toolan, 2003) resaltan el valor educativo de trabajar con la lengua, la literatura y la cultura en forma integrada, o interdisciplinar, con vistas a dotar a los alumnos y los docentes, o futuros “hablantes interculturales”, de la posibilidad de apropiarse activamente de la lengua para negociar o mediar entre culturas. De esta manera, los docentes y traductores en formación adquieren no solo el sistema lingüístico sino también las estrategias necesarias para utilizar la lengua con propiedad en una amplia gama de contextos y situaciones.

El proceso de apropiación lingüística de un “hablante intercultural” debe concentrarse en la exposición a diferencias culturales y a variedades lingüísticas y dialectales de las lenguas, así como en la adquisición de estrategias de análisis que posibiliten que los alumnos y los docentes exploren “cómo trabaja la lengua, cómo le damos sentido a la lengua y cómo construi-

mos e intercambiamos significados" (Corbett, 2003: X). El valor educativo de la lengua recae en que esta evidencia que la cultura está implicada en cada instancia de la lengua en uso. Las variedades lingüísticas se transforman entonces en un recurso invaluable para la toma de conciencia intercultural, dado que invitan a la reflexión continua sobre el uso de la lengua en contextos, situaciones, registros y estilos específicos. Esto facilita el trabajo activo con los factores afectivos, actitudinales y experienciales necesarios para motivar a los docentes y los traductores en formación a comunicarse e involucrarse con otras lenguas y otras culturas como agentes de mediación intercultural.

B i b l i o g r a f í a

- Anderson, B. (1991): *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. Nueva York: Verso.
- Anzaldúa, G. (1987): *Borderlands/La Frontera*. San Francisco: Aunt Lute Books.
- Ashcroft, B. et al. (1995): *The Postcolonial Studies Reader*. London: Routledge.
- Bakhtin, M. (1992): *The Dialogic Imagination*. London: Routledge.
- Bass, R. (ed.) (1999): *Border Texts: Cultural Reading for Contemporary Writers*. Boston and New York: Houghton Mifflin Co.
- Bhabha, H. (1985): "Signs Taken for Wonders" in Ashcroft, B. et al., (1995).
- _____ (1994): *The Location of Culture*. London: Routledge.
- _____ (1995): "Cultural Diversity and Cultural Difference" in Ashcroft, B. et al. (1995).
- Bourdieu, P. (1986): "The forms of capital" in J. E. Richardson *Handbook of Theory of Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood Press.
- Brooks, J. y Normore, A. (2010): "Literacy for a Glocal Perspective". *Educational Policy* 24 (1): 52-82.
- Byram, M. (1997): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- _____ (2008): *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship, essays and reflections*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. y Fleming, M. (eds.) (1998): *Language Learning in Intercultural Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Byram, M., Nichols, A. y Strevens, D. (eds.) (2001): *Developing Intercultural Competence in Practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Chakravarty, J. (ed.) (2003): *Indian Writing in English: Perspectives*. New Delhi: Atlantic.
- Clifford, J. (1999): *Routes: Travel and Translation in the Late Twentieth Century*. Cambridge: Harvard University Press.
- Corbett, J. (2008): *An Intercultural Approach to English Language Teaching*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Couldry, N. (2004): "In the Place of Common Culture, What?" *The Review of Education, Pedagogy and Cultural Studies* 26: 1, 4.
- Deleuze, G. y F. Guattari (1977): *Anti-Oedipus*. Trans. Robert Hurley. New York: Viking Press.
- Derrida, J. (1981): *Writing and Difference*. Illinois: University of Urbana Press.
- Foucault, M. (1978): *La Arqueología del Saber*. Trad. Garzón del Castillo, A. México: Siglo Veintiuno Editores.
- _____ (1980): *The History of Sexuality*. Vol. 1: *An Introduction*. Trans. Robert Hurley. New York: Vintage Books.
- Freire, P. (1970): *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- _____ (1973): *Education for Critical Consciousness*. New York: Continuum.
- Giroux, H. (2005): *Border Crossing: Cultural Workers and The Politics of Education*. London: Routledge.
- Grimson, A. (2001): "Fronteras y migraciones. Crisis de las utopías integracionistas. *Apuntes, N 7*.
- _____ (2011): *Los Límites de la cultura: críticas de las teorías de la identidad*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Hall, S.: (1990): "Cultural Identity and Diaspora", in Ruthenford, J. (ed.) *Identity, Community, Culture, Difference*. London: Lawrence y Wishart, 9-27.
- Hicks, E. (1991): *Border Writing: The Multidimensional Text*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Jenkins, J. (1996): "Native speaker, non-native speaker and English as a foreign language: time for a change". *IATEFL Newsletter* 131: 10-11.

- _____ (2003): *World Englishes*. London and New York: Routledge.
- Johnson, E. y Michaelsen, S. (1997): *Border Theory: Limits of Cultural Politics*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Kachru, B. (1992): *The Other Tongue: English Across Cultures*. Urbana: University of Illinois Press.
- Kramsch, C. (1993): *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- _____ (1998) *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Manzanas, A. y Benito, J. (2003): *Intercultural Mediations, hybridity and mimesis in American Literatures*. Rutgers University: Transaction Publishers.
- Mcleod, J. (2000): *Beginning Postcolonialism*. London: Manchester University Press.
- Mellino, M. (2008): *La Crítica Poscolonial: Descolonización, capitalismo y cosmopolitismo en los estudios poscoloniales*. Buenos Aires, Paidós.
- Platt, J. et al. (1984): *The New Englishes*. London: Routledge y Keagan Paul.
- Pratt, M. L. (1992): *Imperial Eyes: Travel Writing and Transculturation*. London: Routledge.
- Rushdie, S. (1991): *Imaginary Homelands*. London: Granta Books.
- Saldivar, J. D. (1997): *Border Matters: Remapping American Cultural Studies*. Berkeley: University of California Press.
- Sarroub, K. (2008): "Living 'Glocally' With Literacy Success in the Midwest." *Theory into Practice*. Vol. 47 Issue 1, 59-67.
- Sing, A. y Smith, P. (2000): *Postcolonial Theory and the United States: Race, Ethnicity and Literature*. Jackson: University Press of Mississippi.
- Skinner, J. (1998): *The Stepmother Tongue: An Introduction to New Anglophone Fiction*. London: Macmillan.
- Thieme, J. (2001): *Postcolonial Con-Texts, writing back to The Canon*. London and New York: Continuum.

Cuando menos es más

The Tennessee Waltz y su traducción cantable

José María Perazzo

Naciones Unidas

*Everything has been said, but not everything has been said superbly,
and even if it had been, everything must be said freshly over and over again.*

Paul Horgan

Siempre me gustó este clásico *country waltz* porque, al igual que las mejores coplas populares, rememora en pocas palabras (a cual más prosaica) un único episodio cristalizando a la vez una emoción universal. Acabada la tarea descubrí que alguna vez el Trío Los Panchos grabó una versión española, quizás la

cita de Horgan con que precedo estas líneas es un intento de justificarme...¹

¹ Versión española de Mario Molina Montes: En un pueblo tan querido / De mi tierra Tennessee / La quiero, me siento feliz / Es la tierra más querida / Es la tierra en que nací / Mi vida, mi amor, Tennessee / En el alma yo guardo recuerdos de ti / Por eso mi vida eres tú / Es la tierra más querida / Es la tierra en que nací / Mi vida, mi amor, Tennessee.

The Tennessee Waltz

I was waltzing with my darlin'
[to the Tennessee Waltz

When an old friend I happened
[to see.

I introduced her to my loved one
[and while they were waltzin'

My friend stole my sweetheart
[from me.

*

(Well) I remember that night
[and the Tennessee Waltz.

Only you know how much I
[have lost.

Yes I lost my little darlin' the
[night they were playin'

That beautiful Tennessee
[Waltz.²

Llama la atención cuán “prosaica” es la letra original de Redd Stewart: sus adornos se reducen a una sucesión de apelativos cariñosos y la única metáfora (que de tan usada olvidamos que lo es)

2 Ante todo, una aclaración y una advertencia: la canción es un clásico que se ha interpretado con leves variaciones; hay cantantes que sustituyen *waltzin'* por *dancin'* o usan el mismo apelativo (*sweetheart* o *darlin'*) en lugar de los distintos sinónimos de la versión original. Para comprender mejor y disfrutar más, se aconseja familiarizarse con la canción antes de abordar la lectura.

es la de “lo perdido”. La narradora se limita a describir los hechos con desgarradora sencillez, sin imágenes ni vuelo poético, permitiéndose apenas, como única experiencia estética, el adjetivo *beautiful*.³ La decisión del autor de utilizar el registro coloquial de un sociolecto medio y reducir los recursos estilísticos a su mínima expresión es el primer desafío para el recreador. Por otra parte, en vista del “color local” que se desea imprimir a la canción a través del título, se plantea también la disyuntiva de mantener la referencia regional o trasladar la versión española a un contexto más accesible. A continuación se expone, con todos sus titubeos, la labor de traducción desde las versiones preliminares hasta la “definitiva” (como se suele decir, la traducción terminada no es sino una traducción abandonada⁴).

Enseguida se advierte que emplear la palabra *Tennessee* en la traducción le quitaría tanto naturalidad como universalidad. Localizaría la historia y marcaría su genealogía musical, pero sonaría extranjerizante y tendría un efecto distanciador. Conviene renunciar al color local, aunque

3 Si tuviera que ilustrar este vals, elegiría quizá una fotografía de Walker Evans.

4 Este aforismo suele referirse más en general a toda obra de arte.

sin caer en una versión genérica en la que se pierda la idea de que se habla de un vals en particular.

Ahora bien, si la canción no tiene un nombre propio ni repite una frase precisa, se hace más difícil de titular (problema que, si no ha de marcar el rumbo de la traducción desde el comienzo, conviene dejar para el final). Veamos entonces, sin titularla, una primera traducción verso a verso.

I was waltzin' with my darlin' to
[the Tennessee Waltz

Yo bailaba con mi novio al
[compás de un vals de antaño

Al escuchar las florituras que distintos cantantes, prolongando las vocales, han impreso al primer verso en sus interpretaciones, se advierte que la palabra *Tennessee*, que al escribirse o leerse tiene tres sílabas, puede cantarse en cuatro notas, mientras que *Waltz* es un monosílabo que a veces también se canta en dos notas ligadas. En la traducción, ello permite, en caso de necesidad, emplear una sílaba más en cada caso, lo cual puede resultar útil para agregar una idea. Así, sinalefas mediante, se podrá traducir, por ejemplo, tanto “al compás de aquel vals” como “al compás de un vals de antaño”.

When an old friend I happened
[to meet

Y al pasar una amiga nos vio

En el original, la narradora causa su propia tragedia, pues es ella quien ve a su amiga y la presenta a su novio. Como en la traducción en realidad no se avanza verso a verso, sino que se procura no perder de vista cómo terminará la estrofa, la sospecha de que habría que rematar el cuarto verso con la palabra “robó/quitó” amenaza con obligar a terminar también el segundo verso en “ó”. Hacerlo desplazaría la acción que debe describirse en el segundo verso (“vi a una amiga”) de la primera a la tercera persona (“ella nos vio”, por ejemplo). La primera posibilidad es “Y una amiga se nos acercó”. Las pausas del original *When an old friend/ I happened/ to meet* obligarían a cantar un malsonante “se nos acercó”, que pronto se abandona en favor de “una amiga/nos vio”, frase que, además de quedar mejor acentuada⁵, resta premeditación al incidente.

5 Lamentablemente, el llamado “rock nacional” argentino (“guardabá todós mis sueños”) nos ha acostumbrado a tolerar los descuidos de acentuación. En ese sentido, el folklore y el tango siguen conservando, en general, una versificación más esmerada.

I introduced her to my darlin'
[(and) while they were dancing

Se miraron, se sonrieron,
[se alejaron bailando

En el tercer verso, la idea original de presentar a la amiga “ocupa” demasiadas sílabas en ambos idiomas, por lo que inicialmente parece preferible sugerirla con otras palabras; así, el acto de presentar se traduce en una imagen concreta: “Se miraron, se sonrieron...”⁶

My friend stole my sweetheart
[from me

Y entre ellos dos algo nació

Para rematar la primera estrofa se presentan varias posibilidades innegablemente idiomáticas pero sumamente infieles, de un efectismo tentador: “Jamás nos volvimos a ver”, “Un beso mi amiga le dio”. Pronto se identifican como *Faulkner's darlings*⁷ y quedan descartadas. Los acentos

6 Mucho más adelante, al pasar la estrofa al tiempo presente (para ganar sílabas), “presentar” vuelve a ser una opción posible.

7 *Nota de la redacción*: se dice que William Faulkner sostenía que debía “matar” y reescribir las expresiones que más le gustaban —podríamos decir, las que “mejor le sonaban”— porque solían ser las trilladas; por eso se designa como *Faulkner's darlings* (los amores de Faulkner) tales clisés.

de la frase original obligan a rechazar también una primera versión más literal, “Fue entonces que *me lo robó/quitó*”, porque haría caer un acento en “me”.

Al estudiar las posibles pausas del verso original, se impone ofrecer las mismas alternativas de interpretación: algunos lo cantan sin hacer pausa alguna, pero otros le dan una cadencia mayor haciendo una o dos pausas (*My friend stole/ my sweetheart/ from me*). Poder ofrecer esta opción en español exige culminar el verso (y la estrofa) con dos sílabas que contengan una idea.⁸ Descartada la solución literal contemplada inicialmente (“robó/quitó”) por imposible (si se va a cantar tras una leve pausa, requiere cierta “independencia semántica”, pero los verbos transitivos remiten a su objeto directo), se barajan unas cuantas posibilidades (“sin él”, “de mí”, “se fue” o verbos intransitivos⁹ como “salió”, hasta dar con “nació”).

8 El efecto buscado en la traducción, hay que decirlo, está totalmente ausente del original, que quita énfasis a la palabra *stole* colocándola en una sílaba apenas acentuada y focaliza innecesariamente el obvio *from me*.

9 Un verbo transitivo obligaría a anteponer el objeto (“mi novio robó”); en esta canción, despojada de los recursos estilísticos de la poesía tradicional, no es aconsejable recurrir a un hipérbaton.

La narradora no explica exactamente cómo le “robaron/ quitaron” el novio ni cómo lo advirtió; en cuanto al momento en que ocurrió, decir *my friend stole my sweetheart from me* expresa una conclusión a la que debió llegar más tarde. Como el original es eufemístico y elíptico, la traducción también podrá serlo. La primera estrofa quedaría entonces así:

I was waltzing with my darlin' to
[the Tennessee Waltz

When an old friend I happened
[to see

I introduced her to my loved one
[and while they were waltzin'

My friend stole my sweetheart
[from me

Yo bailaba con mi novio al
[compás de un vals de antaño

Y al pasar una amiga nos vio

Se miraron, sonrieron, se
[alejaron bailando

Y entre ellos dos algo nació

*

(Well) I remember that night
[and the Tennessee Waltz

Era una noche sin par y era un
[vals irlandés

La segunda estrofa, que coincide formalmente con la primera (aunque la melodía difiere en el primer verso), asciende, por repetirse, a la categoría de estribillo. Comienza, como muchos estribillos, con un *crescendo* al que el contenido original, algo banal (*I remember that night*) no hace justicia. La música parece pedir una hipébole, algo como “Era una noche sin par”. Por otra parte, como Tennessee ha quedado “borrado del mapa”, esas tres sílabas del segundo hemistiquio quedan “disponibles” para insertar una idea. Al agregar “me encantaba aquel vals” se refuerza el significado personal, sugerido con menos contundencia en la expresión “vals de antaño”, para la narradora que lo escucha y lo baila.

Only you know how much I have
[lost

Que hoy me causa este inmenso
[penar

“Solo tú sabes cuánto perdí”, solución literal instantánea, plantea demasiados problemas: no queda claro en el original quién es el “tú” (si es el vals, no hablaría de él en tercera persona; la amiga y el novio también son terceras personas en el resto de la canción. El *you* original es

desconcertante, y quizás por eso se ha popularizado la variante *And I knew just how much I had lost*). ¿“Solo Dios sabe”? Más allá de los detalles, el verso debe transmitir la idea de sufrimiento. La solución, otro verso infiel, remite con el pronombre “que” al verso anterior.¹⁰ Ello permite además enriquecer la letra con la melodramática idea de que “hoy” (socorrido monosílabo¹¹) el efecto del vals de ayer no es el mismo.

Yes I lost my only sweetheart
[the night they were playin'

Vi en sus ojos la mentira y me dio
[tanto frío

That beautiful Tennessee Waltz

Al fin de aquel último vals

Estos dos últimos versos están ligados y, al igual que en la estrofa anterior, al traducir hay que ir previendo el final. En el último, la acentuación de “*beautiful*” y la pausa del *rallentando* posterior generan impor-

10 Estilísticamente, es mejor ligar los versos que presentar una lista de oraciones sintácticamente independientes.

11 Uno de los grandes problemas de la traducción de canciones en inglés es la abundancia de monosílabos con carga semántica; cuando las notas son largas, como en este vals, el español obliga a recurrir a sus relativamente escasos monosílabos “significativos”.

tantes cambios. Pese a que el verso es musicalmente idéntico al que cierra la primera estrofa, las pausas (posibles, aunque no obligatorias) no ocurren en el mismo lugar. Así empieza la búsqueda de dos esdrújulas; encontrados “mágico” y “último”, usar las dos juntas llama demasiado la atención, y queda mejor recurrir al significativo y musical monosílabo “fin”. “Último” da así un título algo tanguero (“El último vals”) a la canción: el problema postergado parece haberse resuelto por sí solo.

Queda pendiente el penúltimo verso; decir “al fin” impide terminarlo con “tocaba la orquesta”, “mientras tocaban” o soluciones más literales. Pero la elección de “fin” lleva a pensar en qué sucede al final del vals. O, manteniendo el punto de vista, más allá de lo que ocurra afuera, ¿qué siente ella? Por otra parte, el original se suele interpretar con dos, tres, y hasta cuatro acentos (“the *night they were playin’*”); así surge “y me dio tan to frío”. Una vez más, el despojado lenguaje del original inspira imágenes concretas para sugerir ideas abstractas.

En defensa de semejante licencia, la idea de que la narradora perdió a su novio esa noche queda clara en otras partes de la canción, por lo que al traducir el

penúltimo verso se presenta una oportunidad de agregar contenido.¹² Aparece así, también sugerida por el “fin” del último verso, la sensación, al cabo de lo ocurrido durante el vals, de que ya nada será igual. La segunda estrofa quedaría entonces así:

(Well) I remember that night
 [and the Tennessee Waltz
 Only you know how much I have
 [lost
 Yes I lost my little darlin' the
 [night they were playin'
 That beautiful Tennessee Waltz
 Era una noche sin par;
 [me encantaba aquel vals
 Que hoy me causa este inmenso
 [penar
 Vi en sus ojos la mentira y me dio
 [tanto frío
 Al fin de aquel último vals

Revisión crítica

Al cantar la primera versión completa, se observan proble-

12 Experiencia infrecuente: por lo general, la sensación al traducir una canción del inglés es que hay que comprimir la idea insertando las palabras españolas más “densas” que se conozcan en las pocas sílabas que ofrece el monstruo original. El subtítulo, por cierto, plantea un desafío similar, aunque libre de la esclavitud de la acentuación y la rima.

mas de musicalidad y de fidelidad que sugieren dos cambios radicales: dado que la palabra *waltz* no es de las más felices para terminar una estrofa¹³, ¿acaso es obligatorio terminar la versión traducida con la palabra “vals”, que tampoco se canta con facilidad en español? ¿Por qué no atribuir una procedencia al vals, como en inglés, pero con un gentilicio? Si el vals fuera irlandés, por ejemplo, se podría conservar algo de especificidad y sabor folclórico.¹⁴

El otro cambio posible consiste en trasladar la primera estrofa al presente. Al decir “bailo” en lugar de “bailaba”, hay lugar para hablar de “los brazos de mi novio”, que suena mejor que “Yo bailaba con mi novio”.¹⁵ Nuevo primer verso:

En los brazos de mi novio bailo
 [un vals irlandés

El verso “Al pasar una amiga nos vio” tampoco satisface, porque parece que quien pasa, bailando o no, es la amiga, y no

13 Rima perfectamente con poquísimas palabras y corta la nota larga de la vocal en no *una* ni *dos*, sino *tres* consonantes.

14 El *country waltz* y la música *country* en general tienen hondas raíces musicales inglesas e irlandesas.

15 Conviene evitar el uso explícito de los pronombres cuando se sobreentienden.

la pareja. De “una amiga saluda al pasar” se puede pasar muy fácilmente a una oración que describe exactamente lo que ocurrió. Nuevo segundo verso:

Ya una amiga saludo al pasar.

El literal “Se la presento a mi novio” contiene un eco del “con mi novio” del primer verso (igual que el original *to my darlin'*) que suena pobre. Al decir “Se nos acerca, los presento” se logran dos cosas: la cesura que ahora separa las dos ideas permite cantar haciendo una pausa entre ellas, y la idea agregada del acecho rescata la idea de premeditación que se había introducido en la versión anterior. Para compensar, el verso se puede hacer más fiel aclarando con un “se alejan” la elipsis del original, que los muestra saludándose y luego bailando sin transición alguna. Nuevo tercer verso:

*Se nos acerca, los presento y se
[alejan bailando.*

Aunque el cuarto verso de la primera versión es aceptable, surge otra posibilidad, aun más eufemística, que, si bien no es tan dramática como el descartado “Jamás nos volvimos a ver”,

plasma el terrible suceso en una imagen concreta.¹⁶ La imagen (la pareja se pierde de vista entre la gente), además queda más “poblada” con los testigos de algo que solo la narradora advierte pero que aún no comprende. Es cierto: se sacrifica la posibilidad de hacer una pausa antes de las dos últimas sílabas, pero si comparamos la acentuación del verso con la de su equivalente musical de la estrofa siguiente (*That beautiful/ Ten-nes-see waltz*; el *rallentando*, al alargar las notas, las acentúa), “vuelvo a encontrar” puede cantarse sin pausa. La nueva primera estrofa, con el nuevo cuarto verso, quedaría así:

I was waltzing with my darlin'
[to the Tennessee Waltz

When an old friend I happened
[to see

I introduced her to my loved one
[and while they were waltzin'

My friend stole my sweetheart
[from me

*En los brazos de mi novio bailo
[un vals irlandés*

Ya una amiga saludo al pasar

16 Como se dijo antes, *My friend stole my sweetheart from me* es una percepción, o incluso una conclusión, necesariamente subjetivas, y no el hecho objetivo que se presencia en ese preciso instante.

*Se nos acerca, los presento, se
[alejan bailando*

Y ya no los vuelvo a encontrar

En la segunda estrofa se conserva la “noche sin par” y se agrega el vals irlandés, transformando además la rima asonante *waltz/lost* en “irlandés/vez”. La última licencia de la estrofa es cambiar *playin'* por “bailaban”. Ambas imágenes sugieren que, aunque ya nada es igual, el vals no ha concluido, pero resulta más conmovedor que hablar de la orquesta señalar que los demás invitados no solo fueron cómplices de la nueva pareja (al ocultarla de la vista de la narradora) sino que, completamente ajenos a lo ocurrido, siguieron bailando. Por último, se abandona “al fin de aquel” y se vuelve al “mágico” para mantener la conclusión del original: el son de un *beautiful waltz* y el alegre rumor colectivo que evoca coexisten, en una *discordia concors*, con una desgracia íntima.

(Well) I remember that night
[and the Tennessee Waltz

Only you know how much I
[have lost

Yes I lost my little darlin' the
[night they were playin'

That beautiful Tennessee Waltz

*Era una noche sin par y era un
[vals irlandés*

Duele tanto escucharlo otra vez

*Ya mi novio no era mío y todos
[bailaban*

Un mágico vals irlandés

Segunda estrofa, segunda revisión

Al revisar la segunda estrofa, el primer verso suena disociado, demasiado escindido. La sinalefa del final del verso suena equívoca: “escuchar-loo-través”. La frase “Ya mi novio no era mío” es artificiosa; una vez más, llama la atención emplear un recurso poético en versos tan prosaicos. Y “mágico vals” eleva demasiado una letra deliberadamente austera, volviéndola pretenciosa.

Se necesita otra idea importante para el *crescendo*; por un momento es tentadora la idea de sustituir “Era una noche sin par” por “Sonaba un vals irlandés”¹⁷, pero como tres de los cuatro versos terminarán en “és”, parece demasiado. La idea de que todos bailaban, apropiada para el *crescendo*, pasa entonces a la primera línea (por

17 Emplear el título de la canción en su momento más intenso superaría incluso al original.

una cuestión de acentuación, no “*todos bailaban*” sino “*Bailaban todos*”), reforzando la impresión, pendiente de la estrofa anterior, de que los traidores se perdieron entre la gente: “Bailaban todos al son de aquel vals irlandés”. Como hablar de escuchar el vals “otra vez” o “esta vez” nos aleja del momento, es mejor expresar el dolor con una imagen de parálisis: “Pero no se movían mis pies”.¹⁸

Trasladada la idea, hay que reformular el tercer verso. Hay que decir o sugerir que perdió a su novio, y no hay otro lugar para hacerlo. Pero los acentos no permiten decirlo con naturalidad: “A mi *novio* ha/biá perdido”, “*cuando yo per/diami novio*” La consecuencia práctica es más conmovedora: si lo perdió de vista, ¿cómo terminó la noche? Volviendo a casa sola... “Me fui sola de aquel baile”. No, mejor “Me fui sola de la fiesta”, más simple (una sinalefa menos) y más efectivo.

Queda el segundo hemistiquio; no hay que dejar de sugerir que todo ocurrió durante el vals. Se puede retomar la idea original de que “todavía sona-

18 Decidida la rima con “pies”, hay que evitar otra vez la tentación de “Y un abismo se abría a mis pies” y demás imágenes poéticas y pensar cómo describiría la situación la propia protagonista.

ba”: el hemistiquio *The night they were playin’* tiene seis sílabas, pero es idéntico a *to the Tennessee Waltz*, que, como se expuso antes, puede llegar a siete u ocho sílabas según cómo se cante. Mejor entonces aprovechar todas y cada una... Si se convierte “todavía” en “aún”, se puede agregar “los ecos”. ¿Y aún sonaban los ecos”? Mejor “se apagaban”, más fácil de articular, reforzando la idea de que ella ya estaba lejos y sugiriendo que era un baile de verano, al aire libre, una noche sin par...

¡Alto ahí! “Se apagaban los ecos” son muchas sílabas; recuerda al alambicado “al compás de un vals de antaño” del comienzo. ¿Y “latían los ecos”? ¿No es conciso y mejor? No. Otro *Faulkner’s darling*. Otra vez, menos es más, hay que desoir el canto de sirenas y tratar de despojar el recuerdo, ya que la poesía de esta canción radica precisamente en su austeridad... La rima interna fiesta/orquesta, ausente del original, no molesta; la canción completa, con la versión final de la segunda estrofa y ya titulada, quedaría entonces así:

The Tennessee Waltz	Un vals irlandés
<p>I was waltzing with my darlin' to the Tennessee Waltz</p> <p>When an old friend I happened to see</p> <p>I introduced her to my loved one and while they were waltzin'</p> <p>My friend stole my sweetheart from me</p> <p style="text-align: center;">*</p> <p>(Well) I remember that night and the Tennessee Waltz</p> <p>Only you know how much I have lost</p> <p>Yes I lost my little darlin' the night they were playin'</p> <p>That beautiful Tennessee Waltz</p>	<p><i>En los brazos de mi novio bailo un vals irlandés</i></p> <p><i>Y a una amiga saludo al pasar</i></p> <p><i>Se nos acerca, los presento y se alejan bailando</i></p> <p><i>Y ya no los vuelvo a encontrar</i></p> <p style="text-align: center;">*</p> <p><i>Bailaban todos al son de ese vals irlandés</i></p> <p><i>Pero no se movían mis pies</i></p> <p><i>Me fui sola de la fiesta; tocaba la orquesta</i></p> <p><i>El fin de aquel vals irlandés</i></p>

Cuando se encara por el puro placer que proporciona, escribir traducciones cantables de canciones puede resultar a veces más estimulante que traducir poesía, pues a las limitaciones de rima, métrica y cadencia que la canción comparte con la poesía tradicional se suman factores como la longitud de las sílabas,

la apertura de las vocales y una acentuación interna mucho más rígida. Este simple par de estrofas, con sus pocas y simples rimas, parecía no ofrecer mayores complicaciones a primera escucha; sin embargo, para mantener la fidelidad hubo que reprimir la tentación de enriquecer un texto deliberadamente limitado aleján-

dose de la variedad lingüística original, mientras que, para que todo encajara sin perder musicalidad, al componer la versión española la distribución de acentos, duraciones y pausas terminó pesando casi tanto como el contenido de la letra original.

Pagni, Payàs y Willson (coord.)
**Traductores y traducciones
 en la historia cultural
 de América Latina**

Universidad Autónoma de México, 2011

Por Alejandrina Falcón

I.E.S. en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández"
 y Universidad de Buenos Aires

En las últimas décadas la historia de la traducción ha llegado a ser una de las áreas de investigación más activas de los Estudios de Traducción. El libro *Traductores y traducciones en la historia cultural de América Latina*, coordinado por las investigadoras Andrea Pagni, Gertrudis Payàs y Patricia Willson constituye una prueba clara de

esa productividad y una muestra de las investigaciones históricas que se están desarrollando en el ámbito de la traductología en nuestra región.

El propósito de esta compilación ha sido estudiar la función de la traducción partiendo de casos concretos que abordan desde distintos ángulos "la diversidad de transformaciones posibles que entraña la traducción en el

ámbito cultural” (8). Si bien los trabajos reunidos abarcan dos siglos de historia cultural americana, el presupuesto que da unidad a la diversidad temporal de los ensayos es la escala de análisis regional, concebida ante todo como localización de un problema de investigación: “la idea de que una cultura derivativa y de mezcla como la latinoamericana se basa fuertemente en la traducción” (8).

En la Presentación, a cargo de las editoras, se sientan las bases teóricas y metodológicas que cohesionan los trabajos presentados, pues todos ellos comparten una serie de presupuestos, fundamentalmente derivados de la sociocrítica de la traducción y los estudios descriptivos de traducciones. El primer presupuesto común es que la función que las traducciones vienen a llenar ha de estudiarse desde la perspectiva de las culturas receptoras, y que el papel desempeñado por ellas en cada contexto excede la mera función estética o literaria. El segundo presupuesto plantea que la traducción es sólo una de las prácticas que integran el proceso de importación de textos, el cual se completa con prácticas de prologado, crítica de traducciones, entre otras acciones destinadas a modelar

el material foráneo según los intereses y debates vigentes en la coyuntura local. Comparten asimismo una concepción del traductor como “portavoz” de un sistema de representaciones culturales y aun políticas que ha quedado inscripto en el producto de la práctica traductora y en la materialidad de los soportes en las cuales los textos traducidos circulan. De ahí que la última premisa compartida sea de orden crítico-textual: la recuperación del análisis descriptivo-comparativo de las traducciones, con recurso a la herramienta metodológica del cotejo entre texto fuente y meta, con el objeto no ya de emitir juicios de valor sino de describir e interpretar las estrategias editoriales y las estrategias de traducción pasibles de revelar al investigador esas representaciones pasadas. En síntesis, el conjunto de estos trabajos apunta a mostrar que la traducción entraña siempre operaciones de manipulación o “instrumentalización” de los materiales foráneos, y que en ello precisamente radica el potencial “excedente de sentido” (7) que hace de las traducciones fuentes privilegiadas de la historia cultural.

Los primeros tres artículos están dedicados a la traducción

en Argentina. En el primer ensayo, Andrea Pagni estudia las traducciones editadas en la colección Biblioteca Popular de Buenos Aires, creada en 1878 por Miguel Navarro Viola. Esta colección constituyó uno de los primeros grandes proyectos de traducción emprendidos en Argentina a fines de siglo XIX, y su condición de posibilidad fue la incipiente emergencia de un mercado editorial. Mediante el análisis del relato “L’Arrabiata” de Heyse –seleccionado y traducido por Alejandro Korn¹–, el estudio de Pagni revela que tanto la selección de materiales extranjeros cuanto las estrategias

1 Un rasgo de interés a la hora de considerar la figura del traductor en esta colección es la marcada “visibilidad” de los traductores, todos ellos destacados representantes de la elite porteña, cuyos nombres aparecen consignados en cada volumen.



de traducción implementadas² en esta colección asignan a sus traducciones una función político-cultural y pedagógica, es decir, apuntan a “producir una literatura que funcione como ‘agente civilizador y moralizador de los sectores populares’” (14) conforme al programa de la elite letrada de comienzos de la década del ochenta.

En “Paraísos perdidos: La traducción en *Caras y Caretas* (1898-1908)”, Patricia Willson indaga un caso de circulación de literatura traducida en el semanario ilustrado *Caras y Caretas*, publicado en su segunda época en Buenos Aires, entre 1898 y 1937. El estudio de Willson introduce, por un lado, una reflexión metodológica sobre el tratamiento específico de traducciones en soportes impresos distintos del libro; y, por otro, un ejemplo del tipo de examen crítico referido en la Presentación. En efecto, a partir del análisis de fragmentos de la “Noche de Caprera” de D’Annunzio, en traducción de José Ingenieros, la autora relaciona el texto traducido no sólo con el texto fuente sino en especial con el resto

2 Rebautizadas “prácticas de traducción” para reducir la connotación de “decisión individual” contenida en la noción de “estrategia”.

del material de la revista (textos e imágenes) y con el contexto de producción. El cotejo con el texto fuente permite concluir la existencia de una estrategia de traducción “despolitizadora” del contenido textual original, vinculable con el debate en curso sobre la nacionalización de las colectividades inmigrantes: “El trasfondo del debate –explica Willson– es, desde luego, la lucha por la preponderancia de los símbolos patrios en una sociedad marcada por la presencia y la llegada continua de inmigrantes, así como las agresivas políticas estatales de asimilación, cuyo objetivo último era asegurar a cualquier precio la gobernabilidad” (39).

En “Los clásicos ingleses de la literatura argentina. Nacionalismo e importación culturales en las traducciones de Carlos Agustín Aldao en las primeras décadas del siglo xx”, Patricio Fontana y Claudia Román estudian las traducciones de relatos de viajeros ingleses realizadas por Aldao, y su publicación sucesiva, a partir de 1916, en dos colecciones cuyas líneas editoriales diferían notoriamente: la Biblioteca de *La Nación* (1901-1920) y *La Cultura Popular*, dirigida por José Ingenieros a partir de 1915. El interrogante

que da comienzo al análisis es “¿cuál puede haber sido el aliante para editar dos veces, en un lapso tan breve, series idénticas de idénticos libros, presentados por idénticos prólogos?” (51). Esta pregunta origina un interesante análisis comparativo entre las políticas editoriales de sendas colecciones. Es sabido que las operaciones de “marca-do” editorial producen o guían la lectura de los textos traducidos³, y el caso analizado por los autores viene a confirmarlo: cada colección estimula lecturas disímiles pese a la identidad del material editado. Sin embargo, escriben Fontana y Román, “más allá de su inclusión en una u otra colección”, en sus traducciones Aldao “logró configurar un protocolo de lectura que no sólo apuntaba a la importación cultural de estos textos sino a su nacionalización. Esto fue posible a partir de las estrategias desplegadas en varios niveles” (57). Los autores concluyen que, gracias a la manipulación que la traducción entrañó, los relatos de viajeros ingleses producidos en el siglo xix se actualizan e interpelan al siglo xx, interviniendo en los debates sobre la lengua

3 Véase el clásico ensayo “Circulación internacional de las ideas” de Pierre Bourdieu.

nacional, la tradición cultural y, en especial, la historiografía en vías de institucionalización.

El cuarto trabajo de esta compilación se titula “¿*Révolution o resolución?* Omisiones, supuestos y simulacros de los transductores de *l’Ambigu* y la *Gaceta de Caracas*”. En él María Gabriela Iturriza aborda las traducciones de noticias extranjeras referidas a la realidad nacional en la prensa venezolana de principios de la independencia. Combinando un análisis discursivo y traductológico de las fuentes, la autora grafica la intervención activa, siempre orientada a la persuasión, de los traductores⁴; para enfatizar esta carácter activo, recurre a la categoría “transductor”, término que condensa la función de ‘transmisión transformadora’ inherente a la práctica en este período de la prensa venezolana. Mediante un exhaustivo análisis descriptivo-comparativo entre traducciones de noticias sobre la situación política venezolana y sus fuentes europeas, Iturriza apunta a mostrar “el dinamismo y la coetaneidad de las reacciones de traducción ante las representaciones foráneas de la

realidad hispanoamericana” (9).

Por su parte, Milena Grass Kleiner presenta un trabajo que constituye un adelanto de investigación incipiente sobre la traducción en los teatros universitarios de Chile. En este artículo, Grass Kleiner se concentra en un corpus de 75 traducciones (de 165 estrenos) montadas en el teatro de la Universidad Católica de Santiago de Chile en el período 1943-2007. Este vasto recorte cronológico da un sesgo panorámico a su trabajo; sin embargo, pese a la amplitud temporal del corpus, y gracias a un riguroso trabajo de documentación plasmado en detalladas tablas⁴, la autora logra reconstruir los modos de selección del material traducido, que luego sería llevado a escena, las lenguas de partida predominantes, los autores traducidos y los traductores involucrados en cada uno de los períodos en que organiza su corpus. Tras detectar la sobrerrepresentación de autores clásicos, tales como Molière o Shakespeare, Grass indaga de qué modo los vínculos entre cultura y política tienden a explicar la selección de los textos en cada caso (154).

Paula Andrea Montoya Arango y Juan Guillermo Ramírez Giraldo, coautores de “Ra-

fael Pombo y Candelario Obeso: Traducción e intercambios culturales en la Colombia del siglo XIX”, presentan un estudio de trayectorias traductoras. Centrándose en la figura de dos “embajadores culturales” (159) –el poeta nacional y traductor cosmopolita Rafael Pombo y el poeta-traductor regionalista Candelario Obeso–, los autores analizan el modo en que la posición respectivamente central y periférica de los autores en el espacio nacional produce intervenciones diversas en los debates sobre la identidad nacional en la Colombia del siglo XIX. El enfoque comparativo de las trayectorias intelectuales de Pombo y Obeso permite a los autores concluir que encarnan la tensión entre el polo cosmopolita y el polo regionalista o “intranacional” que subtiende el aun incierto imaginario nacional del período.

Por su parte, el ensayo de Annie Brisset, “La razón traductora. *Altazor* de Huidobro y el movimiento *Change*”, presenta una doble peculiaridad. Por un lado, constituye el único caso dedicado a la “exotraducción”, es decir, a la recepción y traducción de un autor latinoamericano en la Francia de la década del setenta. Por otro, introduce

4 Figura multifuncional que suele confundirse, explica Iturriza, con el redactor, el editor y el director del periódico.

una serie de reflexiones teóricas que amplían las consideraciones planteadas en la Presentación. Reconocida teórica de la sociocrítica de la traducción, Brisset expone los motivos por los que el enfoque sociocrítico permite superar los abordajes hermenéuticos apegados a la sola lectura de los textos con independencia de las condiciones materiales de producción, y a un mismo tiempo complementar las perspectivas sociológicas de la traducción que, pese a constituir un aporte insoslayable a los Estudios de Traducción, se desentienden del análisis de las traducciones propiamente dichas. La autora pone en obra sus herramientas teóricas analizando la retraducción francesa de *Altazor* en el campo poético y crítico que la ha generado: el movimiento de poesía experimental ligado al grupo “Change”, en cuyo seno se desarrolló una teorización interdisciplinaria de la traducción como “transformación” y “transcreación”.

El artículo “Las bibliografías hispanoamericanas coloniales y las Bibliotecas americanas europeas como fuentes para la historia de la traducción” de Gertrudis Payàs y Clara Foz representa un aporte sustancial para la reflexión sobre el tratamiento de

las fuentes disponibles en esta área de investigación. El trabajo está centrado en los compendios bibliográficos y bio-bibliográficos del siglo XVIII y principios del XIX, producidos tanto en Hispanoamérica cuanto en la Europa decimonónica⁵. Payàs y Foz apuntan centralmente a mostrar de qué modo estas fuentes, usualmente consideradas obras de referencia, meros “auxiliares para la investigación, sin carácter propio, hasta cierto punto afectados por el descrédito general que ha pesado sobre la historiografía positivista por sus prácticas acumulativas” (217), son portadoras de representaciones y sentidos insospechados sobre la concepción de la traducción y el traductor en los períodos considerados por su trabajo. El análisis de esas compilaciones comentadas y con datos biográficos de sus autores permite reponer una noción de traducción amplia, que abarca un continuum de prácticas y diversidad de actores. La enseñanza metodológica contenida en este artículo merece atención: “con sus exclusiones e inclusiones –advierten Foz y Payàs–,

5 La función de estos repertorios es doble “unas de orden argumentativo: proclamar la riqueza intelectual de una nación; y otras más bien pragmáticas, al servicio de la bibliofilia de colección” (215).

las bibliografías son representaciones, a su vez históricas, de universos intelectuales [...]. En lugar o además de emplear las bibliografías para la extracción de datos sobre traductores y traducciones y empeñarnos una vez más en la *dudosa empresa de ‘visibilizar’* la traducción –dudosa por lo que implica de ceguera a todo lo que no lleve a poner a la traducción en un pedestal–, podemos abrir esos densos volúmenes desenfocando el lente, dispuestos a captar en ellos los movimientos, cruces, afloramientos o inmersiones de traducciones y traductores (216). Así, Payàs y Foz aluden al riesgo contenido en las acciones “visibilizadoras” de la traducción, cuyo sesgo generalmente encomiástico pierde a menudo de vista la dimensión histórica, contingente, de las concepciones sobre esta práctica y su agente.

El último ensayo de esta compilación aborda un período reciente de la historia de la traducción. En “Español rioplatense y representaciones sobre la traducción en la globalización editorial” Laura Fóllica y Gabriela Villalba estudian el problema de la variedad de lengua en traducción y para ello recurren a dos nuevas fuentes: las

pautas editoriales destinadas a traductores y la crítica de obras traducidas en los suplementos culturales de periódicos porteños. En este artículo Fólica y Villalba se proponen relacionar las representaciones vigentes sobre la traducción y el uso predominante del español neutro en el campo editorial argentino, en detrimento de la variedad de lengua local: el español “rioplatense”. Para cumplir este propósito, en primer lugar, se analizan aquellos rasgos del fenómeno “globalización” que interviene en la imposición del español neutro como una especie de nueva *koiné* literaria; en segundo lugar, se estudian los

contextos de aparición de rasgos rioplatenses en los textos traducidos. Por último, los datos arrojados por el análisis antes descrito son estudiados a la luz de las construcciones sociales del traductor y su práctica relevadas en la prensa cultural.

Así pues, la vasta casuística que los trabajos reunidos componen revela la multiplicidad de objetos, actores, fuentes y escalas de análisis disponibles en el área de investigación histórica, al tiempo que exhiben los estrechos vínculos entre historia de la traducción, historia de la edición, historia cultural e historia de las ideas. En este libro conviven, por cierto, investigaciones

avanzadas e indagaciones en ciernes; entre sus productores alternan asimismo investigadores de larga trayectoria e investigadores en formación. No obstante, en todos los casos se reconoce el tratamiento cuidadoso de las fuentes, su articulación reflexiva con métodos y marcos teóricos adecuados, así como el uso –y la consignación– de una vastísima bibliografía especializada. Por eso el conjunto de estos trabajos ameritan la lectura atenta de quienes se interesan por la historia de la traducción en nuestro continente y, en especial, de quienes se interrogan sobre los modos de escribir colectivamente esa historia.