

Lenguas *V;vas*

Representaciones sociales en torno a las lenguas y la traducción

Escriben

Josefa Ballena
Anahí Bustamante
Andrew Chesterman
Romina Doval
Carlos Gelormini-Lezama
Noelia Luzar
Lara Messina
Sylvia Nogueira
Sofía Pavesi
Julia Pich

Gabriel Torem
Cecilia Torres Rippa
Virginia Unamuno
Micaela van Muylem

Traducen

Iara Antebi Sacca
Mariana Peredo
Paula Steimbach

Lenguas *Vivas*

Número 18 / Diciembre de 2022

Representaciones sociales en torno a las lenguas y la traducción

DIRECTORA

Paula López Cano

COORDINACIÓN GENERAL

Secretaría Académica del IES en Lenguas Vivas
“Juan Ramón Fernández”
Silvia Firmenich Montserrat

EDITORA

Griselda Mársico

COMITÉ DE REDACCIÓN

Magdalena Arnoux
Sergio Etkin
Paula Grosman
Virginia Hael
Romina Mangini

CONSEJO CONSULTIVO

Cristina Banfi
Roberto Bein
Martina Fernández Polcuch
Patricia Franzoni
Estela Klett
Lorrain Ledwith
Cecilia Magadán
Elena Marengo
Rosana Pasquale
Florencia Perduca
Olga Regueira
Uwe Schoor
Patricia Willson

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

Juan Ignacio Kokuba
Natalia Piriz
César Raiola

Revista del Instituto de Enseñanza Superior en
Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”
ISSN 2250 8910
[versión en línea]

AUTORIDADES

Rectora

Paula López Cano

Vicerrectoras

Nélide Sosa y Marisa Rennis

Secretaría Académica

Silvia Firmenich Montserrat

Consejo Directivo

Daniel Ferreyra Fernández

Lorena Justel

Valeria Plou

Gabriela Villalba

Victoria Boschioli

Andrea Cobas Carral

Victoria Orce

Silvina Rotemberg

Alejandra Mare

Griselda Mársico

Jimena Portas Robaina

María Graciela Abarca

Belén Aquino

Franco Monterroso

Laura Rodríguez

Vic Mastandrea

Noel Quiroga

Luciana Jiménez

Katia Madruga

Zulma Calvo

Agustina Manrique

Jorge Federico Moreno

Nicolás De Grandis

Clara Romano

Ariana Curiale

Surya Martínez Bek

Candela Naval

Irene Corbo

Federico Kelmansky

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

Representaciones sociales en torno a las lenguas y la traducción

SUMARIO

EDITORIAL

- Representaciones sociales en torno a las lenguas y la traducción 4
Griselda Mársico

ARTÍCULOS

- Traducción y revitalización lingüística: charlas con Josefa 8
Josefa Ballena, Lara Messina y Virginia Unamuno
- Etnodiscursividades, una colección de relatos y poesía bilingües en lenguas originarias y español 21
Gabriel Torem
- Normas de traducción y representaciones sociolingüísticas: un estudio de caso 30
Cecilia Torres Rippa
- Publicar, traducir o transponer representaciones sociales: Léon Genonceaux y la novela más misteriosa del siglo XIX 41
Romina Doval
- La intérprete de LSA en los márgenes de la traducción 48
Anahí Bustamante
- El discurso de equidad de género y su incidencia en los aspectos deontológicos en la formación de intérpretes 61
Julia Pich
- Efectos de una práctica poco convencional: el impacto de prácticas auténticas y significativas en los profesorado a partir de necesidades reales 72
Noelia Luzar

TRADUCCIONES

- Nombre y naturaleza de los Estudios del Traductor 81
Andrew Chesterman
Traducción de Iara Antebi Sacca, Paula Steimbach y Mariana Peredo

CRÍTICAS

- Oralidad y escritura académicas: una historia de prácticas y géneros 89
Reseña de Françoise Waquet: *Hablar como un libro. La oralidad y el saber entre los siglos XVI y XX*
Sylvia Nogueira
- La(s) lingüística(s) en la formación de profesores y traductores de inglés 93
Reseña de Bas Aarts, April McMahon y Lars Hinrichs (eds.): *The Handbook of English Linguistics*
Carlos Gelormini-Lezama
- Ese estado provisorio de la palabra 96
Reseña de Laura Wittner: *Se vive y se traduce*
Sofía Pavesi
- Gozosas errancias de la lengua 99
Reseña de Pablo Gasparini: *Puertos: Diccionarios. Literaturas y alteridad lingüística*
Micaela van Muylem

Representaciones sociales en torno a las lenguas y la traducción

El concepto de “representación social” ha resultado muy productivo en las ciencias humanas y sociales para el análisis de los modos en que se perciben las profesiones y las prácticas, principalmente por su utilidad para desnaturalizar comportamientos, gestos, concepciones o discursos, en un plano tanto individual como colectivo o institucional.

Definido por Denise Jodelet como una forma de conocimiento “elaborada y compartida socialmente” que “tiene una intención práctica y contribuye a la construcción de una realidad común a un conjunto social” (1989: 36), en los últimos años el concepto de representación social ha mostrado también su utilidad para el estudio de aspectos muy diversos de las actividades y profesiones vinculadas con las lenguas y la traducción. Sola o en combinación con el concepto de “representación sociolingüística” (Boyer 1990), en tanto “representaciones específicas sobre la/s lengua/s y sus fenómenos asociados” (Villalba 2017: 383), esta noción sirve para indagar en las imágenes sociales actuales o pasadas referidas a profesiones como la docencia de lenguas segundas y extranjeras, la traducción y la formación de docentes de lenguas extranjeras y de traductorxs; no solo en lo que atañe al perfil y la práctica de estas profesiones, es decir, a las competencias y saberes de lxs profesionales y futurxs profesionales, sino también respecto de elementos, medios y categorías íntimamente ligados a ellas, como las culturas y las lenguas –las lenguas extranjeras, sin duda, pero también la materna y las preexistentes–, la escritura, lo propio y lo extranjero.

El espectro de lo examinable a partir de este concepto que designa “sistemas de interpretación que rigen nuestra relación con el mundo y con los otros” y “orientan y organizan las conductas y las comunicaciones sociales” (Jodelet 1989: 36) es muy amplio, sobre todo si el análisis se combina con enfoques de orientación sociológica que permitan indagar también en las estructuras sociales –de poder– que contribuyen a cimentar o sostener tales sistemas de interpretación. Así, podemos preguntarnos no solo cuáles son las visiones dominantes sobre nuestras profesiones en

la sociedad argentina, o más ampliamente, latinoamericana, sino también cómo se han formado, a través de qué agentes o instancias. ¿Quiénes sostienen las ideas circulantes acerca de las culturas, las lenguas y las variedades involucradas en nuestras profesiones, desde qué posiciones y con qué efectos? ¿y lo que se piensa acerca de lo que saben y lo que necesitan saber lxs profesorxs de lenguas y lxs traductorxs, y acerca de cómo hay que formarlx para el ejercicio de la docencia y para la práctica de la traducción, para la investigación, para la formación de formadorxs? En el mismo sentido, cabe interrogarnos sobre quiénes apuntalan los valores (y disvalores) que se asignan socialmente a categorías como “propio” y “extranjero” o “ajeno”, y con qué consecuencias para la práctica de la profesión y la formación de lxs profesionales.

Las colaboraciones que presentamos en este número de *Lenguas V;vas* constituyen un conjunto de entradas posibles a algunas de las problemáticas propias del ámbito de las lenguas y la traducción en Argentina que se pueden abordar desde las representaciones sociales o sociolingüísticas. Los dos primeros trabajos se ocupan de representaciones en torno a las lenguas originarias, pero tienen en común algo más que el foco temático: ambos abordan modos posibles de visibilización de lenguas y culturas minorizadas, en parte a través de procesos de autotraducción, y ambos se autodefinen como proyectos en co-labor.

En el primero de ellos, con la base teórica que les proporcionan los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) y la sociolingüística crítica, Ballena, Messina y Unamuno analizan, en sus conversaciones colaborativas, un proceso de creación colectiva que lleva adelante Josefa Ballena con su entorno familiar. Ballena hace poesía en wichi y la traduce en y con la familia al español, para visibilizar y difundir la identidad y la cultura wichi, poniendo en tensión, al mismo tiempo, las representaciones de la escritura en español que lxs miembrxs de los pueblos originarios aprenden en la escuela. Para las investigadoras, este proceso de creación y (auto) traducción también permite revisar las representaciones sociales en un ámbito institucional fundamental

para este contexto: el de la formación de docentes bilingües interculturales.

En su artículo informativo-reflexivo, Gabriel Torem presenta la colección Etnodiscursividades, un proyecto editorial impulsado por la Asociación Argentina de Traductores e Intérpretes (AATI) en colaboración con editoriales universitarias argentinas y con poetas, narradorxs y (auto)traductorxs de lenguas indígenas. El proceso de conformación de la colección –entendido en sentido amplio, desde la toma de contacto con quienes escriben y traducen hasta la edición de los volúmenes– es visto como una práctica que permite poner de relieve y desarticular representaciones sociales arraigadas en torno a las lenguas originarias y al trabajo etnolingüístico. Y también como una forma de contribuir a equilibrar mínimamente una situación de desigualdad –en relación con las oportunidades de darse a conocer– que es, como dice el autor, el producto de la opresión lingüística, derivada a su vez de la opresión política y económica que sufren los pueblos originarios.

En la tercera colaboración, Cecilia Torres Ripa estudia las representaciones sociolingüísticas que subyacen a los modos de traducir las diferentes lenguas empleadas en la novela *Les possédés de la pleine lune* del escritor haitiano Jean-Claude Figolé, representante del espiralismo, en la versión de la traductora uruguaya Laura Masello (*Los poseídos de la luna llena*, 1992). Partiendo del estudio de las normas de traducción que propone Toury, Torres Ripa releva nombres propios, topónimos, formas de tratamiento, giros, proverbios, etc. en diversas lenguas y examina las estrategias usadas por la traductora en cada caso. Particularmente interesantes son aquellas ligadas a la presencia del criollo haitiano y del español, que es la lengua de la traducción y, a la vez, está asociada en el texto al destrato que infieren a los haitianos sus vecinos de la República Dominicana.

Apoyándose en estudios recientes sobre los géneros discursivos, que los conciben como representaciones sociales de contornos variables, Romina Doval se ocupa de la figura de Léon Genonceaux como editor de textos extravagantes y escandalosos en la Francia de fines del siglo XIX, entre ellos, una novela

que podría ser propia, firmada con el seudónimo de Princesa Safo y que permaneció inédita hasta 1991: *El tutú, costumbres de fin de siglo*. La autora del artículo, que además es traductora de una de las dos versiones existentes en español de la novela (publicada en Buenos Aires en 2010), se interroga sobre los modos de dar cuenta, en la traducción, de la “genericidad” que Genonceaux le imprimió –más de un siglo atrás– a “su” texto inclasificable.

Los dos artículos que siguen están dedicados al estudio de representaciones vinculadas con la interpretación. A partir de una investigación hecha en el marco del SPET curricular del Traductorado en Portugués sobre la irrupción de la LSA (lengua de señas argentina) en la televisión en diciembre de 2010, Anahí Bustamante reflexiona sobre las representaciones sociales que visibilizó este cambio propiciado por la Ley de medios, que atañen a una profesión y a una comunidad tradicionalmente invisibilizadas. Un corpus conformado por consideraciones de las protagonistas y de lxs miembrxs de la comunidad Sorda, y por manifestaciones de periodistas y de la audiencia en las redes sociales es el *locus* donde Bustamante lee tanto las representaciones negativas, expresadas en discursos hegemónicos –disciplinadores– sobre la profesión, las intérpretes, la comunidad Sorda y su lengua, como las positivas, plasmadas en las manifestaciones de lxs miembrxs de la comunidad Sorda y de las intérpretes. Recordando que el colectivo trabaja con actores sociales marginalizados, la autora problematiza, de paso, cierta tendencia a la asimilación de la figura de la intérprete en el seno de la propia comunidad de intérpretes de LSA, que encuentra en las intérpretes de lenguas orales el modelo de “la buena interpretación”.

Julia Pich, por su parte, realiza una primera incursión en un tema que le preocupa como formadora de intérpretes: la incidencia de las representaciones sociales actuales sobre el lenguaje inclusivo en la práctica de la interpretación de lxs estudiantes. Partiendo del supuesto de que nos encontramos en un momento de auge del lenguaje inclusivo y de la observación de que lxs estudiantes buscan alternativas al masculino “genérico” en sus prácticas de interpretación, la autora analiza el trasvase de un pequeño conjunto de sustantivos del inglés en una práctica de interpretación

consecutiva en un grupo de estudiantes de su universidad. Su hipótesis es que la búsqueda de alternativas al masculino “genérico” induce a concentrarse en el discurso propio, dando lugar tanto a dificultades adicionales al momento de interpretar –por el esfuerzo extra que implica– como a ambigüedades o inconsistencias en el discurso producido, lo cual la lleva a enmarcar el fenómeno observado en el contexto de la problemática del *ethos* traductor.

El *dossier* se cierra con un artículo de Noelia Luzar sobre la formación de profesores de lenguas extranjeras y las representaciones en torno a un momento muy específico de la carrera, el de las prácticas, en un contexto que agrega un aditamento especial: la falta de profesores de francés en la ciudad de Buenos Aires abre la posibilidad de que lxs estudiantes ocupen transitoriamente esos cargos vacantes durante la residencia pedagógica. A modo de exploración, Luzar examina dos experiencias realizadas por cuatro estudiantes recientemente y concluye que lo que en un primer momento podría considerarse una situación poco propicia para realizar las prácticas (que lxs estudiantes se hagan cargo prematuramente de un curso, y además en ausencia de lx docente del aula) puede contribuir, por sus características especiales de tarea auténtica y solidaria, a desarmar las representaciones negativas con las que lxs residentes suelen iniciar esa fase clave de su formación.

Nos complace enormemente publicar en la sección Traducciones del presente número “Nombre y naturaleza de los Estudios del Traductor”, un artículo de Andrew Chesterman que apareció originalmente en la revista *Hermes* en 2009. La traducción fue hecha por Lara Antebi Sacca, Paula Steimbach y Mariana Peredo en 2021 en la Residencia de traducción científica del Traductorado en Inglés, y con su publicación continuamos con la tarea que nos hemos propuesto de dar visibilidad al importante trabajo de transferencia que el Lenguas Vivas realiza, entre otras instancias, a través de sus residencias de traducción.¹ Ya desde el título elegido Chesterman dialoga, además, con el célebre artículo de James S. Holmes que publicamos en el número anterior de *Lenguas Vivas* (2021) en traducción de Patricia Willson.²

Cerramos el número 18 con cuatro críticas de obras publicadas en 2021: Sylvia Nogueira comenta el erudito *Hablar como un libro. La oralidad y el saber entre los siglos XVI y XX*, de Françoise Waquet (Ampersand). Carlos Gelormini-Lezama examina minuciosamente la 2ª edición de *The Handbook of English Linguistics* (Wiley-Blackwell), al cuidado de Bas Aarts, April McMahon y Lars Hinrichs. Sofía Pavesi se deja seducir por el breve pero al parecer sustancioso libro de Laura Wittner *Se vive y se traduce* (Entropía). Y Micaela van Muylem acompaña gustosa las exploraciones de Pablo Gasparini en *Puertos: Diccionarios. Literaturas y alteridad lingüística* (Beatriz Viterbo).

Griselda Mársico
noviembre de 2022

1 Cf. especialmente los números 7 (*Umbrales*, 2020) y 8 (*El factor social*, 2022) de “El Lenguas”, el suplemento de la revista *Lenguas Vivas*; y también las traducciones de residentes publicadas en los números 14, 15 y 16 de la revista.

2 Cf. James S. Holmes: “Nombre y naturaleza de los estudios de traducción”. Trad. de Patricia Willson. En *Lenguas Vivas*, 17 (2021), pp. 168-177.

Referencias

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

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

Villalba, Gabriela (2017): "Representaciones sobre el español en la traducción editorial argentina: metodología de una investigación". En *El taco en la brea*, 1, 5, pp. 380-407. DOI: <https://doi.org/10.14409/tb.v1i5.6636>.

Traducción y revitalización lingüística

Charlas con Josefa

Josefa Ballena (CIFMA / CELES)

Lara Messina (CELES / UNSAM-CONICET)

Virginia Unamuno (CELES / UNSAM-CONICET)

Resumen

En el marco de los procesos de revitalización lingüística (Grenoble y Whaley 2020) que llevan adelante personas y colectivos indígenas, Josefa Ballena, docente y escritora wichi, desarrolla producciones con objetivos estético-literarios en su lengua materna y en español. La traducción forma parte de su proceso creativo bilingüe y se da en diálogo con varias personas de su familia pertenecientes a la misma comunidad. Esto implica un proceso de creación colectiva que busca visibilizar la identidad wichi y ampliar la plataforma discursiva de una lengua minorizada. Con los aportes de los llamados “Nuevos Estudios de Literacidad” (Street 2004; Barton y Hamilton 2004), nuestra investigación colaborativa busca acercarse a procesos para explicar las dinámicas de apropiación y resignificación del escribir en lengua wichi.

En esta oportunidad, compartimos algunas reflexiones que realizamos con Josefa en torno a algunos de sus escritos literarios y a algunos eventos que formaron parte de su trayectoria de literacidad (Zavala 2009; Bazerman 2013; Roozen 2021). Creemos que estos ejes forman parte del proceso de construcción de su voz donde se disputan diversos aspectos de la literacidad hegemónica. En este sentido, creemos que las formas en que Josefa se apropia de la escritura en wichi y en español ponen en tensión las representaciones de la escritura en español aprendidas en la escuela primaria y secundaria que son parte de la formación de las personas indígenas. Y también nos permiten revisar las representaciones sociales sobre la escritura en lengua propia y en español en la formación de docentes bilingües interculturales.

Nuestro corpus se construye en torno a una entrevista a Josefa realizada en 2017 en el marco del V concurso de (auto)biografías lingüísticas y los registros de una conversación de WhatsApp durante el periodo del ASPO donde charlamos sobre los nuevos usos y contextos de la escritura en wichi. A partir de estos materiales y desde la perspectiva de la sociolingüística de la escritura (Lillis 2013) abordamos los procesos que rodean la producción textual para poner de relieve de qué forma y en qué circunstancias se produce la escritura.

Palabras clave: revitalización lingüística – lenguas indígenas – sociolingüística de la escritura – literatura en wichi

Introducción

En el marco de los procesos de revitalización lingüística-cultural (Grenoble y Whaley 2020) que llevan adelante personas y colectivos indígenas, Josefa Ballena, docente y escritora wichi, desarrolla producciones con objetivos estético-literarios en su lengua materna y en español. La traducción forma parte del proceso creativo bilingüe y se da en diálogo con varias personas de su familia pertenecientes a la misma comunidad. Esto implica un proceso de creación colectiva que busca

visibilizar la identidad wichi y ampliar la plataforma discursiva de una lengua minorizada. Con los aportes de los llamados “Nuevos Estudios de Literacidad” (Street [1993] 2004; Barton y Hamilton 2004), nuestra investigación colaborativa (Rappaport 2011; Unamuno y Gandulfo 2020) busca acercarse a procesos para explicar las dinámicas de apropiación y resignificación de las prácticas de literacidad en wichi y en español mediadas por la traducción.

En los últimos años, varios escritores indígenas han logrado desarrollar y difundir sus poéticas tanto en lenguas indígenas como en español y de manera bilingüe (Stocco 2022). Entre estas personas, una de las autoras, Josefa Ballena, escritora y cantautora wichi de Sauzalito¹, es muy reconocida en la actualidad. Formada como docente, ha participado en diversos eventos como el XXXII Encuentro Nacional de Mujeres en Chaco, donde cantó algunas composiciones de su autoría.

Para desarrollar sus producciones poéticas, Josefa articula diversos recursos semióticos que forman parte de los repertorios lingüísticos de su trayectoria de vida bilingüe. En este trabajo nos proponemos analizar diferentes eventos presentes en su trayectoria de literacidad (Bazerman 2013; Roozen 2021). Para ello, analizamos las conversaciones que hemos tenido entre nosotras, para centrarnos en los vaivenes propios de los momentos de producción literaria haciendo foco en el modo en que Josefa elige compartir con otras personas el vivir entre lenguas y el ser-sentir-wichi. Según argumentamos aquí, sus producciones constituyen prácticas plurilingües donde se tejen aspectos multimodales que conforman un *continuum* de prácticas letradas diversas.

Nuestro corpus se construye en torno a dos materialidades: a) una entrevista compartida entre Josefa y Virginia, realizada en 2017 en el marco del V Concurso de (auto)biografías lingüísticas realizado por el GELA (*Grup d'estudis de llengües amenaçades*) de la Universidad de Barcelona; b) registros de intercambios en WhatsApp entre Josefa y Lara durante el periodo del ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio) donde conversamos sobre los nuevos usos y contextos de la escritura en wichi. A partir de estos materiales y desde la perspectiva de la sociolingüística de la escritura (Lillis 2013), abordaremos los procesos que

rodean la producción textual para poner de relieve de qué forma, en qué circunstancias, se produce la escritura, y el rol de la traducción en ella.

El artículo está organizado de la siguiente manera: primero, presentamos el contexto de nuestra investigación en la provincia de Chaco, Argentina. En segundo lugar, nos proponemos recuperar los aportes de los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) que pueden ser particularmente útiles para nuestro trabajo. Luego, presentamos el corpus de análisis y la metodología. En cuarto lugar, compartiremos el análisis del corpus. En quinto término, presentaremos las discusiones para cerrar con unas reflexiones finales.

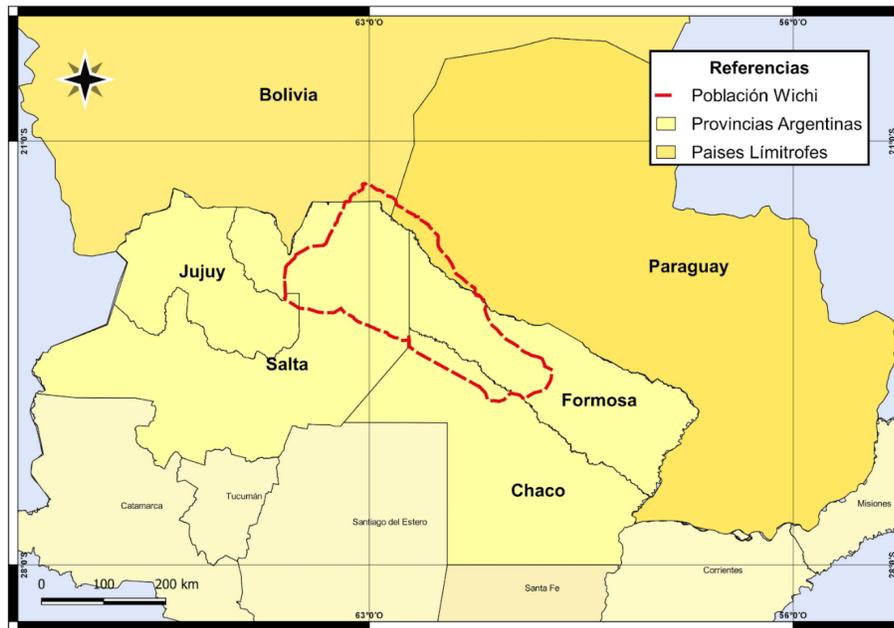
En el marco de la investigación colaborativa o en co-labor, la autoría compartida, la escritura colectiva y la coteorización son temas cruciales. Por esto, hemos decidido dejar en el texto huellas de nuestras voces y de nuestras formas diversas de pensar/escribir juntas. Verán que en algunos casos mencionamos nuestros nombres y, en otros, optamos por utilizar barras para indicar enunciaciones compartidas o individuales. Estas huellas pueden llevar a veces a ciertas confusiones. Les pedimos disculpas si es el caso. Creemos que es importante dar cuenta de este proceso reflexivo porque es la forma en que se lleva adelante nuestra investigación.

Contexto de nuestro trabajo

Este trabajo lo hacemos con los pies en las comunidades wichi² de la provincia de Chaco. Los wichi habita(n) mos actualmente un territorio extenso que incluye zonas de las actuales provincias argentinas de Salta, Chaco y Formosa, así como el sur de Bolivia. El siguiente mapa ilustra el actual territorio wichi:

1 Sauzalito, Sip'ohi en lengua wichi, es una localidad argentina ubicada en el margen del río Teuco en el norte de la provincia de Chaco, departamento de General Güemes.

2 Utilizamos la palabra "wichi" sin tilde, porque es la forma en que se escribe en nuestra lengua. Las personas wichi antes éramos denominadas "matacos". Pero esta expresión, foránea y despectiva, tiene su origen en el nombre de un animal. Esta forma de nombrarnos fue sustituida por una palabra en nuestra lengua que significa persona, gente.



Mapa 1: Territorios wichi. Elaboración del equipo PICT-2283

Se calcula que actualmente los wichi forma(n)mos parte de una extensa comunidad que cuenta con más de 50.000 miembros, la mayoría de los cuales habla(n)mos nuestra/su lengua propia llamada *wichi lhamtes*. Esta lengua es transmitida de generación en generación, y es parte del ser-estar wichi. *Somos lo que hablamos, porque la palabra nos hace lo que somos.*

Concretamente, escribimos desde el territorio wichi que actualmente forma parte de la provincia de Chaco: Sip'ohi. En esta provincia, la lengua wichi es, desde el año 2010, lengua oficial, junto al castellano (Ley Provincial N° 6604/2010).

Quizá mucha gente que lee este texto no sabe que se escribe en wichi. Las comunidades wichi cuentan con dos grafemarios: uno es el que se emplea en el sur de Bolivia y el otro, el que se emplea en Argentina.

En este país, el grafemario o alfabeto wichi³ está formado por un conjunto amplio de grafías que representan los sonidos de la lengua. Por decisión de

las comunidades, estas grafías representan todos los sonidos que están en distintas variedades o dialectos del wichi. Luego, en diferentes zonas, se usan algunas grafías en particular: aquellas que representan los sonidos de la zona. La decisión de un grafemario o alfabeto unificado y al mismo tiempo diverso para la lengua wichi se basa en la importancia que tienen las distintas formas de hablar wichi para nosotros/las comunidades. Así, por ejemplo, el alfabeto wichi reconoce 6 vocales (a, ä, e, i, o, u), si bien en el Chaco se usan/usamos solo 5 (a, e, i, o, u).

Estas decisiones fueron consensuadas en el año 1998, en el marco de una reunión del Consejo Wichi Lhamtes (Consejo de la Lengua Wichi).⁴ A partir de ese momento, escribimos/se escribe utilizando este alfabeto. Con este alfabeto, se empezó a enseñar a escribir en las escuelas.

Antes, los textos escritos que (se) conocía(n)mos pertenecían al ámbito religioso: la Biblia, los salmos y otros textos de las iglesias (especialmente de la iglesia

3 Utilizamos "alfabeto wichi" en el sentido en que lo hace la gente de la comunidad.

4 El Consejo de la Lengua Wichi reúne a diversos referentes de las comunidades wichi de todo el país, así como a referentes académicos, sociales y religiosos, en torno a discusiones relativas a la ortografía de la lengua wichi y su incorporación al sistema escolar (Buliubasich, Drayson y Molina de Berteza 2004).

anglicana) eran los únicos escritos que se encontraban en las casas. Muchas personas wichi participaron en la traducción de estos textos (Montani 2015). Estos traductores fueron luego los primeros educadores wichi que se incorporaron a las escuelas (Ballena y Unamuno 2017).

La traducción del castellano al wichi o del inglés al wichi fueron los contextos en que se desarrollaron los alfabetos wichi, tanto el que se usa en Argentina como el que se usa en Bolivia. Por eso, las personas que traducían fueron ganando un prestigio particular en las comunidades, y fueron reconocidas como personas capaces de enseñar a leer y a escribir.

Muchas de las traducciones de textos del wichi-castellano y castellano-wichi fueron realizadas por personas no-indígenas. Es conocida la variedad de textos y narrativas tradicionales que han sido recopiladas por blancos donde recrean voces indígenas, pero la autoría de estos textos corre por su cuenta. Como dijimos, las congregaciones religiosas anglicanas también hicieron uso de la traducción al wichi en el momento en que decidieron traducir la Biblia a la lengua indígena con el objetivo de evangelizar a las comunidades (Franceschi y Dasso 2010). Por su parte, quienes se dedican a la antropología han utilizado la traducción con fines académicos, en algunos casos para el estudio de las estructuras gramaticales en comparación con el español, y es común la visita de las lenguas indígenas en términos de turismo lingüístico. También los lingüistas han basado en general sus estudios en traducciones: al no hablar la lengua, la técnica más común ha sido pedir a la gente wichi que les traduzca o que les informe si una traducción era correcta. Por ello, nos/les llamaban informantes.

Como dijimos, los primeros educadores wichi fueron quienes participaron en las traducciones de textos religiosos. Luego, se les sumaron los educadores formados específicamente para la enseñanza. Primero, se formaron los Auxiliares Docentes Aborígenes (ADA), quienes fueron instruidos para enseñar a leer y escribir en wichi, y para acompañar pedagógicamente a los docentes no-wichi en las aulas. Posteriormente, se formaron maestros y profesores bilingües interculturales

(MI y PIB), quienes están a cargo de grados escolares y enseñan todo el currículum de forma bilingüe.

Según lo que venimos investigando (Ballena y Unamuno 2017; Ballena y Messina 2020), con la formación de estos docentes y su posterior inserción en las escuelas, el empleo del wichi escrito fue expandiéndose. Así, actualmente encontramos distintos tipos de textos en wichi, y usos del escrito en diferentes géneros discursivos como cuentos, materiales didácticos, publicaciones en las redes sociales, murales, poesías, desarrollos de páginas web y aplicaciones de celular (Ballena y Unamuno 2017). La ampliación de estos usos del wichi escrito no solo se refiere a los nuevos textos o a los nuevos géneros discursivos que se desarrollan en esta lengua. También se refiere a un cambio quizá aún más importante: los primeros textos eran escritos que otras personas habían producido antes en otras lenguas; ahora, los wichi escribimos/en en wichi.

Estos nuevos usos del wichi escrito hacen emerger una voz propia que se presenta en relación con la autoría y, en el caso que analizamos en este trabajo, con la autoría creativa. Sin embargo, como argumentamos aquí, esta voz propia es bilingüe, y exhibe los vaivenes entre una y otra lengua como parte del proceso creativo. Ahí la traducción como práctica colectiva adquiere un sentido importante.

Diferentes estudios han analizado los vínculos entre traducción y revitalización lingüística. En general, señalan que la traducción de textos escritos en lenguas mayoritarias a lenguas minoritarias participa en la revitalización de estas lenguas, porque se ven ampliados sus dominios de uso. Estos estudios señalan, también, que la traducción impacta sobre las representaciones que se tiene de una lengua (o, más bien, de sus hablantes). Menos se ha dicho sobre el impacto en estas representaciones que puede tener el recurso a los repertorios bilingües para producir textos en las lenguas dominantes. Nuestro artículo se basa en este tipo de experiencias: en las prácticas letradas bilingües que buscan comunicar un universo de ser-sentir-pensar alternativo a personas que desconocen la lengua minorizada, e impactar sobre las representaciones que los grupos mayoritarios tienen sobre estos hablantes.

El lenguaje como *continuum* semiótico

En los últimos años los estudios sociolingüísticos han comenzado a analizar la escritura, la oralidad y la identidad como parte de un *continuum* semiótico de las prácticas sociales. Este abordaje se debe en gran parte a los ejes teóricos que han desarrollado los Nuevos Estudios de Literacidad (Street 1984, 1995, 2005; Gee 1996; Heath 1983; Scollon y Scollon 1981, 1995; Zavala 2012; entre otros).

Los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) constituyen un enfoque interdisciplinario que no asume la lectura, la escritura y las producciones orales como la adquisición de habilidades técnicas, descontextualizadas y neutrales para la codificación y decodificación, sino que las considera, por el contrario, como un sistema simbólico enraizado en patrones socioculturales relacionados con diversos valores sociales y culturales (Zavala, Niño-Murcia y Ames 2004). Así, los sentidos tradicionales ligados al escribir, leer y hablar son reemplazados por una nueva formulación que se enfoca ya no en las habilidades individuales de los sujetos, sino en las prácticas sociales y en la forma en que textos, actividades y recursos semióticos se articulan en sus trayectorias vitales (Roozen 2021).

Los NEL proponen pensar las prácticas de literacidad en contextos más amplios que permitan observar el proceso de producción que se desarrolla en torno a los “textos”. Desde esta perspectiva se enfatiza qué hacen las personas cuando escriben y el impacto que tiene la escritura en ellas en un contexto dado (Lillis y Scott 2007). Con ello se corre el foco del texto como producto final escrito pasible de análisis únicamente estilísticos y genéricos, y se piensa la escritura como una práctica social (Barton y Hamilton 2004; Atorresi y Eisner 2021).

En esta misma dirección, desde la sociolingüística crítica, Zavala (2020) considera que pensar el lenguaje en términos de práctica social permite abordar el bilingüismo como parte de los repertorios lingüísticos, en lugar de entenderlo como sumatoria de prácticas monolingües. De acuerdo con Blommaert, “los repertorios son así biografías indexicales, y analizar los repertorios implica analizar los itinerarios sociales y

culturales que siguieron las personas, cómo se manejaron a lo largo de ellos y los atravesaron” (2013: 22). En este sentido, el bilingüismo es comprendido como resultado de trayectorias de vida, que se expresan en prácticas lingüísticas desequilibradas, heterogéneas y dinámicas.

Tanto los NEL como la sociolingüística crítica nos permiten pensar las prácticas letradas bilingües wichi-castellano, así como otras articulaciones del universo semiótico del lenguaje, desde una perspectiva multimodal. Como analizaremos aquí, estas prácticas y los repertorios que las hacen posible se entretujan junto con el ser-pensar wichi en la obra de Josefa para configurar sus producciones literarias/poéticas.

Abordaje metodológico

Con Josefa nos propusimos reflexionar en torno a una selección de sus poesías. Lo hicimos mediante intercambios que se centraron particularmente en los modos de producción poética en diferentes momentos de la trayectoria de vida y según diversas prácticas de literacidad. Como este trabajo lo hicimos durante el ASPO, utilizamos funciones de la mensajería instantánea WhatsApp. Para ello seleccionamos un breve corpus conformado por tres poesías/canciones de su autoría: *Soy wichi* (2013), *11 de octubre* (2017) y *12 de octubre* (2017).

Además de estas reflexiones compartidas en torno a este corpus, para este trabajo incluimos el análisis de fragmentos de la biografía lingüística “Josefa Ballena, una veu wichí” (2017) con la que nosotras (Josefa y Virginia) ganamos el IV Concurso de (Auto)biografías de la Universidad de Barcelona (GELA).

Para pensar los escritos de Josefa creemos que resulta pertinente en términos metodológicos el trabajo de Ivanic (1998). Este autor, utilizando la técnica del *talk around text*, conversa con estudiantes acerca de las nuevas prácticas letradas del espacio académico y los modos de articular allí sus voces, reuniéndose alrededor de sus producciones textuales. Esta herramienta nos permite abordar los eventos de literacidad que se construyen en torno a las producciones artísticas de

Josefa, ya que en diferentes momentos de la vida desarrolla estrategias y utiliza diversos repertorios.

Para abordar el análisis de las trayectorias de literacidad tomamos, por un lado, la propuesta metodológica utilizada por Lillis (2008) en sus estudios de la sociolingüística de la escritura, en la cual realiza entrevistas con los participantes de la investigación sobre escritura académica en varias oportunidades a lo largo del tiempo; y, por el otro, la de Roozen (2009), quien se propone analizar la trayectoria de literacidad de una estudiante de maestría en lengua inglesa a través de un estudio longitudinal donde intenta observar cómo se entretajan aspectos lingüísticos y socioculturales a lo largo de su vida. Según entendemos, estas conversaciones pueden comprenderse como espacios de reflexividad sociolingüística compartida (Gandulfo 2020).

El objetivo de nuestro análisis es reconstruir aspectos de la trayectoria de literacidad en que se inserta la producción de los poemas que elegimos, así como analizar los eventos de literacidad en donde estos textos se producen, haciendo un foco especial en el modo en que los repertorios plurilingües y las prácticas de traducción se ponen en juego.

Trayectoria de literacidad plurilingüe y multimodal

En la primera conversación que mantuvimos vía WhatsApp a finales del 2021, nosotras (Josefa y Lara) charlamos sobre una de las producciones de Josefa, que tuvo como motivo la festividad del 19 de abril, Día del aborigen, en el Sauzalito (Sip'ohi), Chaco.

El evento que reconstruimos sucedió en 2011.

Josefa: Estaba cantando en casa, en wichi. Mi hermano me insiste en que cante en un evento del pueblo donde vivimos. Decido no hacerlo en wichi, sino en castellano. Y decido elaborar un texto en esta lengua. Le cuento a Lara por whatsapp:

En ese momento me invitaron, por eso canté esta canción. Mi hermano Américo decía “¿Por qué ahora en el día del aborigen no cantás? ¿Por qué no presentas estas letras? a los no indígenas les va a

encantar” y yo dije que sí, pero cómo si no hablo en castellano y me dice “Hagamos la traducción” y ahí empezamos. También presenté esa canción porque me había invitado el intendente del pueblo. La señora del intendente se acercó días antes a hacerme la invitación. Mi mamá fue la que la atendió en ese momento. Mi mamá decía “Ahí viene la señora del intendente, quiere que cantes en la plaza que va a haber fiesta, va a haber acto, dice que va a haber ollas, venta de artesanías así que voy a aprovechar para vender mis artesanías y pidió que cantes en la plaza”. Y mi hermano el mayor escuchó y dijo: “Son muy lindas las palabras que decís, sería bueno que cantes, que compartas, que todos sepan que sabés cantar, que sabés escribir”. Y yo le dije que escribir no sé, pero cantar puede ser. (Conversaciones personales 2021)

Como cuenta Josefa, la producción de los textos en castellano se enmarca en esta invitación que es leída por ella y su hermano como una oportunidad de cantar frente a los “no indígenas” y de que “todos sepan que sabés cantar, que sabés escribir”. En el contexto del que forma parte este evento, el “leer” está asociado particularmente al mundo no-indígena, ya que, hasta hace relativamente poco, las personas wichi eran analfabetas.

La posibilidad de escribir en castellano se ve restringida, según Josefa, por dos razones: “cómo si no hablo en castellano” y, luego “[...] escribir no sé, pero cantar puede ser”. En su relato, estas restricciones son las que dan pie a una traducción colectiva de un conjunto de textos que luego Josefa canta en la plaza.

Josefa: Mi hermano hizo la traducción. Estas palabras las sabía de memoria y estaban en wichi. Todo lo que yo decía mi hermano escribía porque en ese momento yo apenas entendía el castellano y él entendía, hablaba y también escribía. O sea, él me escuchaba hablar y al mismo tiempo escribía; yo a esa edad apenas podía leer. En la autobiografía, hay más detalles sobre mi vínculo con la escritura en castellano:

Yo aprendí a leer casi a los 17 años. No era porque no quería: no podía. O sea, me costaba el castellano. Escuchaba al maestro, o sea, siempre estaba el

maestro blanco. Hablaba muy bonito. Decía cosas, pero no sabía qué era lo que decía el maestro.

En séptimo grado el maestro me decía “Esta letra se llama A, B, C, D [...]”. Me costó, la verdad que me costó. [...] Terminé la primaria reconociendo las letras. Inicié el secundario con eso. Pero la suma, resta, eso sí que sabía porque teníamos que sumar uno más dos y así. En el secundario, en octavo año ahí nos hacían leer algo. O sea, el profesor de lengua estaba siempre... o sea, creo que se daba cuenta que la mayoría de los chicos que inician la secundaria no estaban, no sabían leer. No reconocían. Sí escribían bien, la carpeta bien prolija, pero... éramos dibujantes, ¿No? Dibujábamos todo lo que el profesor escribía en el pizarrón. Sacaba 8, 9, 10 en la secundaria, pero nos hacían estudiar de memoria todo. (Conversaciones personales 2021)

Josefa explica que aprende a escribir en castellano tardíamente. Y que esto no es porque no hubiera ido a la escuela. Contrariamente, ella dice que es casi al terminar la escuela secundaria cuando ella aprende a “escribir”. ¿Por qué las comillas? Porque, según cuenta Josefa, su experiencia con los textos escritos no es lineal: comienza con un vínculo con la forma superficial del escrito, equiparando el escribir bien con dibujar letras (prolijamente) (“éramos dibujantes, ¿No? Dibujábamos todo lo que el profesor escribía en el pizarrón”), dissociado de la lectura, la cual se presenta como imposible, debido a la falta de comprensión del castellano (“Yo aprendí a leer casi a los 17 años. No era porque no quería: no podía. O sea, me costaba el castellano. Escuchaba al maestro, o sea, siempre estaba el maestro blanco. Hablaba muy bonito. Decía cosas, pero no sabía qué era lo que decía el maestro”).

Josefa: Luego, cuando aprendo a leer en wichi y a enseñarlo, mi vínculo con el castellano y el sentido de escribir en esta lengua cambia. Tal como charlamos Lara y yo:

Ahí empecé a trabajar y profundizar más sobre la lengua wichi. O sea, antes de trabajar me preocupaba más el castellano, pero después cuando empecé a trabajar como profesora (de lengua wichi) ahí fue al revés. Empecé a profundizar más el wichi que el

castellano. O sea, si hablamos el wichi, o sea, bien el idioma, o sea, como que el castellano viene solo, automático. Estudias tu lengua materna y ahí te va a ser más fácil el castellano. Terminé el secundario con promedio 7. (Conversaciones personales 2021)

En el evento que estamos reconstruyendo las tres, estos vaivenes entre una lengua y otra, y este hacer-pensar-entre-lenguas también aparece. Sin embargo, ya no es Josefa la única protagonista. Mientras que ella se describe con una competencia limitada en castellano, su hermano Américo es presentado como bilingüe “porque en ese momento yo apenas entendía el castellano y él entendía, hablaba y también escribía”. Estas competencias de Américo son puestas a disposición, según cuenta Josefa, a la empresa colectiva de “escribir para cantar” en castellano, un texto donde lo escrito aparece en relación con la oralidad. Pero no se trata de la oralidad de la repetición, como cuando yo (Josefa) iba a la escuela; es una oralidad que se vincula con el decir algo a alguien, hablarles a las personas no-indígenas, contarles quiénes somos, manifestar una voz propia que circula entre el escribir y el decir. No por casualidad una de estas producciones fue *Soy wichi*:

El perfume y la brisa mañanera yo soy
 El canto del río y la luz de un amanecer yo soy
 El aroma de las flores coloridas yo soy
 El murmullo y el trinar de los pájaros yo soy: porque
 yo soy
 la esencia de esta tierra y el viejo tronco del árbol
 donde
 brota en su verde hermosura.
 (*Soy wichi*, Josefa Ballena)

Los objetivos de Josefa en cuanto a desarrollar una poética en español no solo se ven atravesados por motivaciones estéticas, sino también por un deseo de posicionarse como voz wichi, y desde esta voz hablarles a las personas no indígenas y comunicar parte del imaginario wichi. Entonces, la apropiación de la lengua de los “no indígenas” se orienta a la difusión y visibilización de la cultura wichi.

Josefa: Como le conté a Lara por Whatsapp,

la idea era cantar en español, que los que no hablaban en el idioma wichi entiendan lo que yo decía, lo que yo estaba cantando. Porque eso pasa con nosotros cuando escuchamos una canción en castellano y nos gusta la melodía, pero no sabemos qué dice aunque nos encanta escuchar. Sería lindo que los otros que nos escuchan entiendan lo que decimos y nos gustaría entender lo que los otros cantan. Ya sea en español o en otra lengua. Yo no pensaba que lo que yo decía o pensaba era importante, yo lo decía por decir. El que me hizo ver o pensar de otra forma fue mi hermano el mayor, Américo, el que cambió mi forma de ver las cosas. Me decía “Es importante lo que dices”. (Conversaciones personales 2021)

La traducción al castellano de lo que se produce oralmente en wichi, los vaivenes entre lenguas, la articulación de recursos provenientes de repertorios bilingües heterogéneos y colectivos, se relacionan, según Josefa, con la posibilidad de construir un espacio de mutuo entendimiento con la población no-wichi. Es una experiencia que se opone a sus propias vivencias –como lo describe Josefa, “cuando escuchamos una canción en castellano y nos gusta la melodía, pero no sabemos qué dice aunque nos encanta escuchar”–.

Participar en este evento social organizado por el intendente de su pueblo al cual concurren diversidad de personas indígenas y no indígenas supone pensar un espacio de entendimiento. Como decíamos, la traducción tiene, para ella, el objetivo de constituirse como puente que reúna estas subjetividades.

Sin embargo, la escritura y la puesta en canción de estos textos también se orientan a un cambio de estas subjetividades: tienen la intención de incidir en las representaciones sociales sobre los wichi que puedan tener los no indígenas, buscando visibilizar aspectos vinculados a la identidad wichi, a sus formas de ver el mundo y sus relaciones con ese mundo, y marcando también una voz propia en la narración de lo pasado y en la memoria colectiva.

Las palabras están atravesadas por la experiencia de ser wichi, buscan posicionarse con voz wichi y desde allí contar:

Llega por el infinito
 cual pájaros desconocidos
 Blancas alas ondulan reflejando ondas de temor
 Pájaros blancos son
 Negros tiñen
 Al pasar el horizonte en su inocencia dormía
 Un día como hoy
 Color de esperanza veo
 A mi hábitat de origen
 Que en cenizas se verá
 Posterior infierno anuncia
 Como un caldo de cultivo
 De destrucción y maldad
 Ya no más armonía
 Solo silencio, y olvido
 (11 de octubre, Josefa Ballena)

En este poema-canción, Josefa se manifiesta como wichi y describe un momento histórico desde esta perspectiva: el 11 de octubre, día que diversas comunidades indígenas denominan “el último día de la libertad”. Las formas de entender el mundo centradas en el espacio de lo natural, donde el foco se encuentra en las complejidades actuales del ser-sentir wichi en este territorio, marcado por la irrupción de un otro, que rompe la armonía con “destrucción y maldad” y produce “solo silencio y olvido”.

Josefa: En esta misma línea, escribo el siguiente poema, que denominé *12 de octubre*:

Un día como hoy, se escuchó los gritos de un mundo desconocido sin imaginar el perverso monstruo. El ser originario y su hábitat de inocencia, lo cobijó, maravillado, atónito por seres con armaduras y objetos brillantes preciosos, que terminó siendo el final del origen. Hoy, hace cinco siglos, demos el grito de esperanza: Somos retoño
 Somos naturaleza
 Somos aroma

Somos el oxígeno que se debilita día a día: por este mundo
de hombres de barro.
(12 de octubre, Josefa Ballena)

Junto con mi hermano Américo, en el vaivén de lenguas y en la producción letrada que va entre lo oral y lo escrito, entre el pensar y el decir, se construye colectivamente un texto que dice una voz wichi desde una lengua no wichi.

Josefa encuentra un modo de decir a los no indígenas, de narrar, de posicionarse y de mostrarse como wichi: este nosotros-naturaleza que refleja un aspecto central de sus modos de ver el mundo.

Discusión

El análisis presentado en el apartado anterior nos permitió caracterizar las prácticas bilingües que emergen en la trayectoria de literacidad de una de nosotras, Josefa, y, en particular, algunas escenas que tienen por objetivo la creación de composiciones musicales para ser presentadas en eventos sociales.

Contrariamente a los modelos que asimilan la escritura al texto y piensan el escribir como parte de un aprendizaje lineal basado en procesos cognitivos individuales (Ong 1987; Goody 1996), pensar estos eventos de literacidad en términos de prácticas sociales nos permite observar los diferentes recursos y procedimientos de literacidad que se ponen en juego en las producciones letradas. Desde este punto de vista, las producciones emergen y se articulan a partir de recursos que forman parte de las identidades laminadas⁵ que se encuentran en constante reinscripción y actualización (Prior y Shipka 2003).

En la narrativa de Josefa, el escribir se encuentra mediado por apoyos interpersonales. Así, mientras las prácticas de literacidad hegemónica que se desarrollan en el espacio escolar, desde el enfoque de habilidades,

constituyen un repetir, una práctica extranjerizante, un dibujar la lengua del otro, las prácticas vernáculas mediadas por la interacción de la familia y la comunidad wichi devienen en la conformación de una voz autoral y en un decirse en la lengua del otro.

La creación de estas poesías/canciones constituye prácticas situadas que involucran aspectos verbales y no verbales tales como la escritura en español y las concepciones espirituales de la comunidad wichi, y en ellas participan diversos agentes sociales (Barton y Hamilton 2004). Es en esas prácticas compartidas donde se construye y al mismo tiempo se plasma una identidad bilingüe en función del *hacer con otros en torno al texto*, y en este hacer aparece el aprender. Dice Virginia Zavala: “la gente aprende en la práctica [...] junto con otros con los que comparte objetivos, intereses, compromisos, recursos, conocimientos y destrezas” (2011: 56).

Pensar estos eventos como huellas que forman parte de las trayectorias biográficas de literacidad (Roozen 2021) nos permite descentrar los textos y llevar el foco al agenciamiento de la voz (Ballena y Unamuno 2017) en tanto hacedora de los escritos bilingües que ya no son traducidos por otras personas. Los usos del español y el wichi, las conversaciones con Américo y la traducción colaborativa se articulan de manera multidireccional para compartir las representaciones del ser-sentir-pensar wichi en la lengua de los otros. Para ello, la voz de Josefa, mi voz, despliega repertorios plurilingües multimodales que le permiten decir en la lengua no indígena el territorio-identidad de su comunidad.

Reflexiones finales

En este trabajo analizamos algunas de las prácticas de literacidad que se articulan en algunas obras poéticas de una de nosotras, Josefa Ballena. Para ello, tomamos en cuenta la noción de “trayectoria de literacidad”, entendida como la reconstrucción de las experiencias

5 Cuando hablamos de *identidades laminadas* nos referimos a una orientación teórica perteneciente a los estudios socioculturales de la escritura, que piensa los modos en que las diversas formas letradas (teniendo en cuenta las articulaciones de lo verbal con otros sistemas semióticos), aprendidas tanto en contextos formales como informales, se inscriben al modo de capas en las trayectorias de vida y en las identidades de las personas.

vitales relativas al uso y apropiación de prácticas en torno a los textos.

A través de conversaciones y entrevistas que configuran espacios compartidos de reflexividad, proponemos un análisis de eventos letrados según la técnica del *talk around text*. Esto nos permite abordar el *hacer en torno a los textos* en término de procesos, en lugar de pensar los textos como resultado final. En estos espacios, los vaivenes entre lenguas en este *hacer en torno a los textos* (textos que se piensan, que se dicen, que se escriben, que se cantan, que se recuerdan, etc.) se presentan como configurantes de una práctica social compleja, fluida y dinámica.

Para explicar estos vaivenes, nos sirvió la noción de repertorios de recursos lingüísticos, así como darle un lugar al traducir en tanto cruce de prácticas que se articulan para producir significados. Las poesías/canciones que analizamos indexan en la lengua hegemónica el sentir-pensar wichi. De este modo, la cosmovisión indígena atraviesa el español con el objetivo de

difundir características identitarias. Tal desplazamiento amplía los espacios discursivos para la representación de identidades minorizadas. Y, según se desprende de nuestro análisis, desde la perspectiva de Josefa, esto es parte de su lucha por la revitalización de la lengua-identidad wichi.

Asimismo, como hemos mostrado, estos usos del español para decir lo wichi que se articulan en la práctica del traducir permiten romper otras dinámicas: nos referimos a las dinámicas de poder que se ejercen cuando quien traduce no es parte de la comunidad y realiza esta operación con fines ajenos a ella. Esas prácticas hegemónicas de traducción fueron cruciales en la historia del escribir en las comunidades wichi. Y son marcas que aún quedan de procesos coloniales. Sin embargo, la autoría wichi y el uso de la traducción como herramienta de decir a los no-indígenas lo wichi resignifican el escribir en esta lengua y habilitan otros sentidos de la traducción.

Referencias

- Atorresi, Ana/ Laura Eisner (2021): "Escritura e identidad: perspectivas socioculturales". En *Enunciación*, 26, pp. 14-35.
- Ballena, Camilo/ Virginia Unamuno (2017): "Challenge from the margins: New uses and meanings of written practices in Wichi". En *AILA Review*, 30, 1, pp. 120-143.
- Ballena, Camilo/ Lara Messina (2020): "Pensar(se) y decir(se) (en) el mundo: la escritura en wichi en el CIFMA (Chaco)". En Unamuno, Virginia/ Carolina Gandulfo/ Héctor Andreani (eds.): *Hablar lenguas indígenas hoy*. Buenos Aires: Biblos, pp. 337-347.
- Barton, David/ Mary Hamilton (2004): "La literacidad entendida como práctica social". En Zavala, Virginia/ Mercedes Niño-Murcia/ Patricia Ames (eds.): *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, pp. 109-139.
- Bazerman, Charles (2013): "Comprendiendo un viaje que dura toda la vida: la evolución de la escritura". En *Journal for the Study of Education and Development, Infancia y Aprendizaje*, 36, 4, pp. 421-442.
- Blommaert, Jan (2013): "Writing as a sociolinguistic object". En *Journal of Sociolinguistics*, 17, 4, pp. 440-459.
- Buliubasich, Catalina/ Nicolás Drayson/ Silvia Molina de Berteza (2004): *Las palabras de la gente. Alfabeto unificado para wichi lhämtes. Proceso de consulta y participación*. Salta: CEPIHA. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Salta.

- Franceschi, Zelda A./ María Cristina Dasso (2010): *Etno-grafías: la escritura como testimonio entre los wichí*. Buenos Aires: Corregidor.
- Gandulfo, Carolina (2020): “¿Por qué no nos enseñaron?’: transmisión intergeneracional del guaraní en dos familias correntinas”. En Unamuno, Virginia/ Carolina Gandulfo/ Hector Andreani (eds.): *Hablar lenguas indígenas hoy*. Buenos Aires: Biblos, pp. 113-130.
- Gee, James Paul (1996): *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. Londres: Taylor & Francis.
- Goody, Jack (1996): *Cultura escrita por sociedades tradicionales*. Trad. de Gloria Vitale y Patricia Willson. Barcelona: Gedisa.
- Grenoble, Lenore A./ Lindsay J. Whaley (2020): “Toward a new conceptualisation of language revitalisation”. En *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. DOI: <<https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1827645>>.
- Heath, Shirley Brice (1983): *Ways with Words: Language, Life, and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ivanic, Roz (1998): *Writing and Identity. The Discoursal Construction of Identity in Academic Writing*. Ámsterdam: John Benjamin.
- Lillis, Theresa/ Mary Scott (2007): “Defining academic literacies research: Issues of epistemology, ideology and strategy”. En *Journal of Applied Linguistics*, 4, 1, pp. 5-32. <<https://doi.org/10.1558/japl.v4i1.5>>.
- Lillis, Theresa (2008): “Ethnography as method, methodology, and ‘deep theorizing’: Closing the gap between text and context in academic writing research”. En *Written Communication*, 25, 3, pp. 353-388. DOI: <<https://doi.org/10.1177/0741088308319229>>.
- Lillis, Theresa (2013): *The Sociolinguistics of Writing*. Edimburgo: Edinburgh University Press.
- Montani, Rodrigo (2015): “Una etnolingüística oculta. Notas sobre la etnografía y la lingüística wichí de los misioneros anglicanos”. En *Boletín Americanista*, LXV, 1, 70, pp. 73-94.
- Ong, Walter J. (1987): *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Trad. de Angélica Scherp. México: Fondo de Cultura Económica.
- Prior, Paul/ Jody Shipka (2003): “Chronotopic lamination: Tracing the contours of literate activity”. En Bazerman, Charles/ David Russell (eds.): *Writing Selves, Writing Societies: Research from Activity Perspectives*. Fort Collins: WAC Clearinghouse, pp. 180-238.
- Rappaport, Joanne (2011): “Más allá de la observación participante: la etnografía colaborativa como innovación teórica”. En Leyva, Xóchitl et al.: *Conocimientos y prácticas políticas: reflexiones desde nuestras prácticas de conocimiento situado*, vol. 2, México: CIESAS/UNICACH/PDTG-Perú/ISS-HIVOS, pp. 327-369.
- Roosen, Kevin (2009): “‘Fan Fic-ing’ English Studies: A Case Study Exploring the Interplay of Vernacular Literacies and Disciplinary Engagement”. En *Research in the Teaching of English*, 44, 2, pp. 136-169.
- Roosen, Kevin (2021): “Trayectorias para llegar a ser: la interacción con inscripciones en diferentes ámbitos del mundo de la vida.” Trad. de Ana Atorresi y Carolina García Ugolini. En *Enunciación*, 26, pp. 84-101. DOI: <<https://doi.org/10.14483/22486798.16909>>.
- Scollon, Ron/ Suzanne Scollon (1981): *Narrative, Literacy and Face in Interethnic Communication*. Norwood: Ablex.
- Scollon, Ron/ Suzanne Scollon (1995): *Intercultural Communication: A Discourse Approach*. Oxford: Blackwell.
- Stocco, Melisa (2022): “Más allá del paradigma monolingüe: la autotraducción literaria en lenguas indígenas en Argentina”. En *Mutatis Mutandis*, 15,

- 1, pp. 8-26. <<https://doi.org/10.17533/udea.mut.v15n1a02>>.
- Street, Brian V. (1984): *Literacy in theory and practice*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Street, Brian V. (1995): *Social literacies: Critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. Londres: Longman.
- Street, Brian V. (2005): "At last: Recent applications of new literacy studies in educational contexts". En *Research in the Teaching of English*, 39, 4, pp. 417-423.
- Street, Brian V. ([1993] 2004): "Los nuevos estudios de literacidad." En Zavala, Virginia/ Mercedes Niño-Murcia/ Patricia Ames (eds.): *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, pp. 81-107.
- Unamuno, Virginia/ Carolina Gandulfo (2020): "Nota metodológica: ¿a qué llamamos investigación en colaboración en este libro?". En Unamuno, Virginia/ Carolina Gandulfo/ Hector Andreani (eds.): *Hablar lenguas indígenas hoy. Nuevos usos, nuevas formas de transmisión. Experiencias colaborativas en Corrientes, Chaco y Santiago del Estero*. Buenos Aires: Biblos, pp. 35-45.
- Xarxa Vives d'Universitats (2017): "Josefa Ballena, una veu wichi', primer premi del V concurs d'(auto)biografies lingüístiques" (video). En <<https://www.youtube.com/watch?v=7BUGDnCdoao&t=8s>> [Último acceso: 25-9-2022].
- Zavala, Virginia/ Mercedes Niño-Murcia/ Patricia Ames (eds.) (2004): *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en Perú.
- Zavala, Virginia (2009): "La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura". En Cassany, Daniel (ed.): *Para ser letrados*. Barcelona: Paidós, pp. 25-35.
- Zavala, Virginia (2011): "La escritura académica y la agencia de los sujetos". En *Lulú Coquette. Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 8, pp. 17-40.
- Zavala, Virginia (2012): "Dilemas ideológicos en torno a la educación intercultural bilingüe: el caso de la lectura en quechua". En *Revista peruana de investigación educativa*, 4, pp. 77-104.
- Zavala, Virginia (2020): "¿Códigos o prácticas? Una reflexión sobre el lenguaje desde la educación intercultural bilingüe en el Perú". En Niño-Murcia, Mercedes/ Susana de los Heros/ Virginia Zavala (eds.): *Hacia una sociolingüística crítica: desarrollos y debates*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, pp. 303-333.

Josefa Ballena es Licenciada en Educación bilingüe e intercultural. Poeta y cantautora wichi. Es investigadora en el proyecto PICT 2018 0706 “Bilingüismo y Procesos de Revitalización / Transmisión de las lenguas guaraní, quichua, qom, moqoit y wichi (Corrientes, Santiago del Estero y Chaco): etnografías sociolingüísticas en colaboración”.

Lara Messina es Profesora Universitaria en Letras (UNSAM), docente en escuelas medias y becaria doctoral del CONICET. Su investigación se centra en la revitalización y transmisión de la lengua wichi en contextos multimodales desde un punto de vista sociolingüístico.

Virginia Unamuno es Doctora en lingüística, especialista en sociolingüística, investigadora del CONICET y profesora en la Universidad Nacional de San Martín. Desde hace más de 10 años trabaja en la provincia de Chaco, en proyectos colaborativos con instituciones e indígenas bilingües e interculturales.

Etnodiscursividades

Una colección de relatos y poesía bilingües en lenguas originarias y español

Gabriel Torem

Asociación Argentina de Traductores e Intérpretes (AATI)

Resumen

Este artículo presenta el trabajo de conformación de una colección bilingüe de relatos y poesía en quichua santiagueño, quechua cochabambino, guaraní y gúnún á kúna, y español. A lo largo del texto, se da cuenta de cómo se establecieron las relaciones con quienes escribieron y tradujeron los diversos libros y las editoriales participantes y del modo en que esta práctica –y la subsecuente edición del libro– permitió evidenciar y desarticular representaciones persistentes en derredor de las lenguas originarias y el trabajo etnolingüístico.

Palabras clave: literatura – etnodiscursividades – lenguas originarias – traducción

Introducción

Tras la conformación de la Comisión para la Traducción de Lenguas Originarias, la Asociación Argentina de Traductores e Intérpretes ha puesto mucho esfuerzo en el desarrollo de esta área, tan diferente a otras formas de traducción. Seguramente, el proyecto más ambicioso ha sido la conformación de la colección *Etnodiscursividades*,¹ un conjunto de libros coeditados en colaboración con editoriales universitarias del país en el que se plasman escritos en lenguas originarias y traducidos o autotraducidos al español. Hasta el momento, la colección cuenta con tres volúmenes: *¡Anchuy chuspi! (¡Apártate, mosca!)*, una antología de cuentos y poemas en quichua santiagueño escritos y autotraducidos por Héctor Corocho Tévez y coeditados junto con EdUNSE, la editorial de la Universidad Nacional de Santiago del Estero; *Voces nativas de América en Buenos Aires*, una antología de cuentos en quechua cochabambino, quichua santiagueño y guaraní, escritos y autotraducidos por Sonia Alcócer y Vitu Barraza en los dos primeros casos, y escritos por Darío Juárez y traducidos por Verónica Gómez en el caso del guaraní;

y *Üyüy a jüchü (La voz del viento)*, una compilación de mitos y leyendas del pueblo gúnún á kúna, escrita y autotraducida por Daniel Huircapan. *Voces...* es una coedición entre la AATI y la Subsecretaría de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y *La voz...* es coedición entre la AATI y el fondo editorial de la Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

El presente escrito es menos la exposición de una investigación que el testimonio de un trabajo colectivo, surgido a partir de una sumatoria de inquietudes individuales e institucionales. Tanto los objetivos planteados *a priori* como algunas de nuestras hipótesis tienen motivaciones empíricas o incluso subjetivas de tal modo que, en este breve texto, “deseo”, “sensación” e “intuición” serán consideradas categorías válidas. En este punto, consideramos que el proyecto *Etnodiscursividades* tiene un fuerte anclaje en el concepto de “investigación en co-labor” (Andreani, Unamuno y Gandulfo 2020) y en la idea propia de la dialéctica materialista de utilizar la acción como jalón para la construcción de conocimiento y para un cambio en las

1 Si la colección pudo soñarse, llevarse adelante y materializarse es gracias al tremendo esfuerzo de Estela Consigli, que primero desde la Vicepresidencia de la AATI y después desde la Comisión para la traducción editorial acompañó, empujó, jalonó y maternó cada detalle de las relaciones humanas y profesionales que pudimos establecer.

mentalidades, empezando por la propia. En otras palabras, aquello que volcaremos en este artículo ha surgido ante todo del vínculo humano y del hacer en conjunto, o de la camaradería construida. Para pensar qué representaciones poseen las y los hablantes de lenguas originarias sobre sí mismos, no hemos realizado entrevistas estructuradas, sino que hemos compartido muchas comidas y filmado en conjunto un documental; para indagar las representaciones de “la sociedad” sobre las literaturas originarias, no hemos hecho encuestas ni estudios cuantitativos, sino que hemos conversado con editores y pensado junto con ellos cómo podría ser una colección de libros bilingües, escuchando sus “sensaciones”.

Escribir un libro

La visión positivista de la etnolingüística, para bien de la disciplina, tiende a autodisolverse en su propio devenir: a medida que se adentra en el conocimiento de las lenguas, pierde su mirada imperial, etnocentrista, y al perder esa mirada, pierde también mucho de su pulsión inicial catalogadora, archivadora. En suma, el papel de la etnolingüística se convierte en canal de difusión y herramienta de lucha de los pueblos. Sobran ejemplos de investigadoras e investigadores que han avanzado en tal derrotero, y que nos han servido de ejemplos: Rodolfo Casamiquela con la lengua gúnún á yájúch, Berta Elena Vidal de Battini y Lucía Golluscio con la literatura mapuche, o esta última con su apasionado y amoroso vínculo con la lengua vilela.² Cualesquiera hayan sido sus motivaciones iniciales, su obra es finalmente el fruto de un vínculo por sobre todas las cosas humano y afectuoso con las y los hablantes y las comunidades.

Esta idea rectora, la de encarar un trabajo más amoroso que científico, es lo contrario a un intento de generar o elicitarse externamente cualquier forma de escritura; y ya no hablamos de coerción, sino incluso de la mera persuasión. ¿Qué sentido tiene forzar una escritura donde no hay un deseo o una pulsión

genuinos? ¿De qué sirve imponer a un pueblo o una comunidad un modo de expresar su arte verbal ajeno a sus propios repertorios?

Una colección de relatos contemporáneos en lenguas originarias como Etnodiscursividades es impensable por fuera de las necesidades de las y los escritores y las y los traductores. No obedece al mandato de generar ninguna literatura; sí obedece al reconocimiento de que, allí donde hay un deseo de darse a conocer, de expresarse, los medios para ello son absolutamente desiguales, fruto de la opresión lingüística, que a su vez es fruto de la inveterada opresión política y económica que los estados ejercen sobre los pueblos originarios. Con respecto a la relación entre las escrituras indígenas y la economía, conviene sumar dos consideraciones. En primer lugar, el hecho de que las editoriales que acompañan el proyecto son editoriales universitarias, que, de algún modo, pueden eludir las presiones mercantiles. En segundo lugar, el reconocimiento de que gracias a la concienzuda elaboración del proyecto por parte de Cecilia Rossi, las y los escritores y traductores que participaron en la colección pudieron recibir un reconocimiento económico por su trabajo; algo que en este campo resulta excepcional.

Qué son las etnodiscursividades

La colección no es un registro etnográfico. Las lenguas incluidas en esta primera etapa —guaraní, quichua santiagueño, quechua cochabambino, gúnún á yájúch— están cabalmente codificadas; las piezas literarias incluidas no fueron elicitadas en situaciones rituales ni en circunstancias de ninguna investigación antropológica, los discretos aparatos críticos que acompañan cada uno de nuestros libros omiten descripciones situacionales, y, excepción hecha del trabajo de Daniel Huircapan, que desarrolla su propio aparato crítico, los libros carecen de análisis específicos sobre el valor de la palabra, oral o escrita, en las respectivas culturas. Casi son literaturas en el llano sentido occidental.

2 Pueden consultarse, por caso, los 9 tomos de cuentos y leyendas populares compilados por Berta Vidal de Battini o los textos de cariz lingüístico o literario de Rodolfo Casamiquela. Lucía Golluscio tiene una vastísima trayectoria con las lenguas del Chaco; un hecho fortuito la puso en relación con Don Mario, un hablante de vilela, lengua hoy probablemente extinta. A partir del vínculo establecido con este hablante, la investigadora logró estructurar rasgos no sistematizados antes de esta lengua, que pueden verse en su artículo “El vilela del siglo XVIII” (cf. Golluscio 2019).

Sin embargo, algo resiste al uso de la palabra “literatura”, a la *litterae*, tal como nos llega de Europa. Pese a nuestra presunción naturalizada, la letra escrita dista de ser el reflejo mimético de la voz en una hoja de papel. Mientras la voz compromete los tonos, las emociones, los gestos, lo escrito apenas se vale de unos humildes signos de exclamación o pregunta, o de puntuación para expresar las emociones o las pautas comunicacionales de la oralidad. Lo oral repone lo colectivo, desde el ritual hasta la rueda de mates; compromete a la figura del narrador, como quien anima las guitarreadas o enseña, a través de las vivencias; organiza el lenguaje de modos particulares y con fines comunitarios. Incluso habiendo adoptado la letra escrita para las comunicaciones cotidianas, aun contando con recursos propios de simbolización no oral, como los quipus andinos, las narrativas alfarerísticas mochicas o las láminas historiográficas del incario, nuestras culturas de Abya Yala reivindican su vínculo con la oralidad y su carácter primigeniamente iletrado. De ahí la mención continua a la voz en los títulos de las obras (*Voces nativas de América en Buenos Aires*, *La voz del viento*, ¡*Anchuy chuspi!* —expresión interjectiva quichua que literalmente significa “¡Apártate, mosca!”), y de ahí también el título de la colección.

Las etnodiscursividades no se encasillan en una organización del lenguaje que separa lo literario de lo que no lo es, o que cataloga la literatura para organizarla en anaqueles de librerías. Es un pasaje primigenio de la voz al libro, despojado de años de occidentalización de la escritura. En los poemas y los cuentos de todos quienes han creado las obras está presente un componente de la situación oral. Hay en los distintos volúmenes historias de abuelas, picardías narradas entre la peonada rural, junto al brasero, o mitos transmitidos por ancianos. Incluso los cuentos guaraníes de Darío Juárez, el más “literario” de los autores, tienen el sabor de historias que podrían escucharse en un bar o una plaza de San Fernando.

Indiana Jones y los testimonios originarios

Una de las representaciones o, mejor dicho, uno de los prejuicios que apareció denunciado con fuerza por algunos de los autores es aquel que presenta al sujeto originario como alguien exótico, confinado en reservas y sin contacto con la sociedad occidental. Por supuesto que las realidades de nuestros pueblos son diversas e incluyen comunidades situadas en zonas relativamente aisladas y aferradas a modos de vida muy tradicionales que, de hecho, son reflejo de una tenaz resistencia a lo largo de los años. Pero hay otra realidad, que es la de miles de personas que se reconocen miembros de pueblos originarios o de comunidades lingüísticas originarias, que viven en ciudades, y que son nuestros vecinos o compañeros de trabajo.

Reconocer esta presencia originaria en nuestras urbes implica, especularmente, desmontar la idea del etnolingüista con pantalones de fajina, gorro de explorador y cantimplora. Los relatos y poemas de la colección han surgido de las más diversas maneras: en contextos de talleres literarios, a partir de transcripciones de apuntes escritos íntimamente durante décadas, en las clases de un profesorado o, como en el caso de Daniel Huircapan y los textos de *La voz del viento*, en el contexto de un profundo trabajo de investigación y creación intelectual.

Al igual que con las comunidades, el trabajo etnolingüístico también es diverso y también está sujeto a preconcepciones. Existe el absurdo arraigado según el cual la etnógrafa o el etnolingüista es una persona que porta el saber y que recoge material de estudio de poblaciones culturalmente atrasadas. Además de ser un desatino ético, esta idea no tiene nada que ver con los objetivos de la etnolingüística bien entendida, que más se relaciona con una militancia política, vinculada a derechos de minorías, en este caso lingüísticas.³ En el caso de la colección, uno de los objetivos

3 Un ejemplo entre muchos es el de Héctor Andreani, en quien el interés genuino por los hablantes está siempre por encima de los pergaminos académicos. Citamos un fragmento de su obra inédita *Literatura y escritura quichua. Ensayos críticos-sociolingüísticos*: “Hay otros aspectos ‘no-sociolingüísticos’ determinantes para el taller. Varios fueron los destinos de estos jóvenes: algunos terminaron su secundario, y están estudiando en el profesorado de educación inicial; otros son trabajadores migrantes, y otros abandonaron el colegio por distintos motivos. En varias ocasiones, alguno de ellos faltaba a los encuentros por las tareas familiares: cargar agua en la ‘zorra’ (un pequeño carro) desde el río, ir a cortar leña, ‘flechar pescados’ para alimentación propia o de los animales, etc. Esas actividades se convirtieron después en temas para el libro. En otras ocasiones, no pude llegar al punto de encuentro por las distancias

es visibilizar las creaciones artísticas de personas que escriben en sus lenguas, en contextos urbanos y, en el caso de *Voces...*, en el contexto de una ciudad que se autoproclama monolingüe, ignorando la diversidad cultural y lingüística que alberga en cada uno de sus barrios.

Llegar a la teoría desde la práctica

La colección realiza aportes, desde la praxis, a los trabajos teóricos en traductología desde tres aristas novedosas: el vínculo entre traducción y escritura creativa, la autotraducción como forma diferenciada de traducción, y la construcción de una siempre postergada ética de la traducción, a la que dedicaremos un apartado adicional.

La iniciativa de involucrar a la AATI, una asociación de personas traductoras e intérpretes, en un proyecto editorial más cercano a la escritura que a la traducción *strictu sensu* (más allá de que, claro, todos los contenidos de la colección están traducidos, mayormente autotraducidos) surge de un trabajo conjunto de larga duración con Cecilia Rossi, investigadora y profesora de la Universidad de East Anglia (UEA), a partir del cual hemos explorado los vínculos estrechos entre escritura creativa y traducción. Hace años que Cecilia Rossi viene trabajando en conjunto con el Lenguas Vivas “Juan R. Fernández” y con la AATI; el contacto más visible ha sido la Escuela de Otoño de Traducción Literaria “Lucila Cordone” (EOTL), desarrollada bajo la coordinación de la recordada y querida Lucila Cordone († 2020) y surgida como espejo de la Summer School, propiciada por el British Centre for Literary Translation (BCLT).

Decíamos en un comienzo que la traducción de lenguas originarias es un espacio bien diferenciado dentro del mundo de la traducción (nos concentraremos aquí en la traducción editorial únicamente, sin soslayar el hecho de que las urgencias suelen estar en otros lados, como la interpretación judicial o la multiculturalización de los sistemas educativo y sanitario). El motivo principal es que, por las razones desarrolladas a lo largo de este artículo (minorización, alejamiento

de lo literario), no hay un corpus de literatura originaria pronto a ser traducido, ni hay mercados para las traducciones a las lenguas de nuestros pueblos. Entonces las políticas de traducción son también políticas de escritura: ese es el posicionamiento de la AATI de cara a las lenguas originarias y ese es el modo en que la AATI logra pensarse como una asociación que nuclea a quienes traducen y escriben en nuestras lenguas. Aunque esto también vale para las lenguas occidentales. La AATI ha bregado y sigue luchando, pese a las derrotas parlamentarias, por una ley de traducción autoral. En esa línea, ha modificado sus estatutos para que todas las personas que efectivamente traducen puedan ser socias y socios plenos. Esto, en los hechos, desarma la linde artificial que separa la traducción de la escritura, habida cuenta de la gran cantidad de escritoras y escritores que además se dedican a la traducción.

Otro hecho habitual que le ha llevado años a la teoría asimilar y que también empieza a analizarse en los escritos de Cecilia Rossi (2017), es la autotraducción que forzosamente practican quienes escriben en lenguas originarias. En entornos de minorización extrema (pues la realidad de la mayoría de nuestras lenguas indígenas no es en modo alguno equiparable a la de muchas de las lenguas minorizadas europeas, en las que, de mínima, hay recursos públicos destinados a la normalización y la conformación de comunidades lectoras), la autotraducción es la única manera de hacer ver los escritos y las ideas propias. Hay un intenso trabajo por delante en este tema, donde texto original y traducción se confunden, donde el término inglés *self-translation* remite tanto a la autotraducción como a la traducción del yo, y donde los procedimientos traslativos se diferencian de aquellos practicados en los casos en que los sujetos escritural y traductor difieren.

(Por fin hacia) una ética de la traducción

La tarea de vinculación con quienes escriben y traducen lenguas originarias es un punto de partida diferente para armar el rompecabezas de una ética traductora que vaya más allá de las clásicas ideas sobre fidelidad

y el frío; alquilaba una moto que, a veces, no conseguía. Otras veces los mismos muchachos se ofrecieron para llevarme hasta sus casas” (Andreani, en prensa).

y veracidad. ¿Es ético ofrecer los saberes expresados en lenguas originarias a la devoradora cultura occidental? ¿Acaso volcar literaturas en lenguas dominantes no es, a la larga, un desincentivo para el aprendizaje y el uso de lenguas originarias? ¿Se ejerce una forma de paternalismo o condescendencia al patrocinar esta colección? ¿Qué hay de los incentivos monetarios a escritoras, escritores, traductoras y traductores? ¿No es una manera de lavar nuestras malas conciencias? Estas preguntas nos las hicimos antes y durante el trabajo en la colección. Muchos de los recaudos éticos que tomamos ya habían surgido en años anteriores a partir de la experiencia histórica de la AATI, y particularmente de su comisión de traducción para editoriales, liderada por Estela Consigli.

Las consideraciones éticas que aborda el proyecto Etnodiscursividades se pueden diferenciar en tres espacios: una ética que piense el vínculo entre las y los traductores o compiladores por un lado y las escrituras de los textos fuente por el otro; una ética del respeto hacia las culturas productoras de esos textos fuente, y una ética a partir del posicionamiento institucional en relación con las personas que se acercan a nuestra profesión.

Más arriba aludíamos a la relación entre el BCLT y la EOTL: un eje central de las distintas ediciones de la EOTL fue establecer una relación directa entre los autores, sus contextos diegéticos, sus situaciones de escritura y sus traductores. De estos cruces, y por los temas específicos tratados en las obras literarias elegidas, esto es, los testimonios de situaciones traumáticas históricas, han surgido reflexiones en torno a la ética de la traducción en contextos de trauma o tragedia.

Trabajar sobre las escrituras es sobre todo vincularse con personas que en muchos casos nunca pensaron en publicar sus escritos, o que incluso ni siquiera habían pensado en la posibilidad de escribir. Algunos conceptos escolares, como la diferenciación del yo lírico o la muerte del autor, en los encuentros cara a cara se caen como castillos de naipes. Dicho de otro modo, en la experiencia de recopilar las historias nos fue

imposible pensar una escisión entre autor y narrador, toda vez que la situación comunicativa era la verdadera protagonista, lo que a su vez imposibilitaba toda cosificación del texto escrito. Algunos relatos surgieron en talleres literarios, y otros en trabajos de recopilación colaborativa con los mismos autores. En esos encuentros de trabajo ha habido cargas emocionales muy fuertes, así como evocaciones de acontecimientos pasados dolorosos o íntimos. A la evidente premisa del respeto humano se suma también la consideración ética. ¿Estaremos ejerciendo presión para llevar a las personas a estas situaciones? ¿No estaremos sacando algún provecho académico de este sufrimiento revivido? ¿Hasta qué punto tenemos carta blanca para volver a conversar sobre estos temas a la hora de traducir o editar los textos?

Una premisa informal que sostuvimos desde la AATI fue no mencionar la posibilidad de una retribución monetaria hasta tiempo después de iniciado el proyecto. Esta solución tentativa, que no nos dejaba del todo conformes, porque el manejo de información reservada también es una forma de poder, al menos nos dio la tranquilidad de conciencia de saber que el pago no ejercía ninguna forma de presión. Otro de los recaudos que tuvimos, en los casos de narraciones que nos fueron dictadas, fue siempre ofrecer la posibilidad de detenernos cuando la carga emocional resultaba demasiado intensa.

El librecambio de la palabra, sin ser propiedad exclusiva del occidente capitalista, sí es una presunción cultural, que no siempre se corresponde con otras realidades socioculturales. Algunas sociedades autorizan a ciertos representantes a tomar la palabra o la pluma, incluso la pluma traductora; algunas regulan lo que se puede y lo que no se puede decir. Los ejemplos más conocidos son los del rito selk'nam del *hain*, en el que las mujeres de la comunidad secretamente enmascaradas engañaban a los hombres y, de algún modo, reservaban el *logos* para sí; o la lengua chaná en sí que, como se ha descubierto recientemente, era una lengua que se transmitía transgeneracionalmente solo entre mujeres.⁴ Estas consideraciones no son pertinentes

4 En los últimos años proliferaron los videos, conferencias y documentales sobre Blas Jaime, “último hablante” de esa lengua. Luego de una primera descripción por parte de Dámaso Larrañaga en 1923, la lengua se creyó extinta, hasta que a comienzos del siglo XXI,

para las variedades de la familia quechua y el guaraní, que son lenguas históricamente de relación, o lenguas francas, pero sí para el gúnún á yájúch, en cuyo caso tuvimos el honor de vincularnos con Daniel Huircapan, quien fue designado por sus mayores como encargado de difundir y enseñar su lengua y su cultura.

Por último, institucionalmente, la AATI, como en todos los casos, fomenta y exige, donde es posible, la celebración y el cumplimiento de contratos justos entre editores y traductores, lo que incluye no solo el pago de regalías, sino también la mención de las y los escritores y traductores en tapa. Otro dato es que en los libros de la colección no hay investigadores ni compiladores escamoteando los nombres de los y las escritoras, escritores, traductoras y traductores ni en los contratos ni en la tapa. Incidentalmente, un dato anecdótico es el dulce sabor que nos queda al ver cómo varias de las personas participantes en la colección se han sumado a actividades de la AATI, dictando o tomando cursos.

La AATI consideró que los modos de edición y circulación de estas obras ameritaban la participación de editoriales universitarias (EdUNSE, de Santiago del Estero, Editorial Unicen, de la Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires, y la Subsecretaría de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras, de la UBA). Uno de los incentivos para ello fue su vocación de trabajo conjunto; otro fue, como ya se mencionó, su posicionamiento por fuera de los intereses mercantiles. En cuanto al primero, hay una salida de la patrimonialización regionalista de las lenguas. La coedición facilita que los relatos quichuas no se restrinjan a una circulación en Santiago del Estero, o los relatos guaraníes a Misiones y Corrientes; lo cual, a su vez, se refuerza por la falta de condicionamientos comerciales. Por otro lado, el volumen *Voces...* editado por la Subsecretaría de Publicaciones de Filosofía y Letras es en sí un manifiesto a favor de la visibilización de la presencia indígena en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y el Gran Buenos Aires.

La confluencia de las citadas instituciones, en términos prácticos, también refleja el impulso por romper

otras dos barreras que son simbólicas, pero tienen mucho anclaje en la realidad objetiva: por un lado, una mirada elitista de la producción y la traducción literarias, y los circuitos que, en nuestro medio al menos, se presentan como limitados a un conjunto selecto de traductoras y traductores; por otro, una idea y una praxis restrictivas, que buscan poner trabas al ingreso a la profesión y que estigmatizan como amateurs a decenas de traductores e intérpretes indígenas.

Representaciones

Motorizar la colección nos permitió ver representaciones (que podrían considerarse aberraciones, en algunos casos, del sentido común occidental). Por ejemplo, pensar que todos los hablantes de lenguas originarias desearían sentarse a escribir o a “informar” solo porque un investigador se lo pide; o que toda cultura deba pagar el tributo de una literatura para ser admitida en el repertorio de las culturas; o que las lenguas con pocos hablantes (vale decir, lenguas pertenecientes a pueblos con un altísimo desarrollo cultural diezmados por la barbarie europea y criolla) solo son capaces de elaborar articulaciones intelectuales rudimentarias.

La praxis nos mostró, por otra parte, algunas brechas entre nuestro intelectualismo bienpensante y la realidad lingüística de nuestro país. En efecto, hubo una pregunta que nos acompañó todo el tiempo, la de los repertorios artísticos, discursivos e incluso lingüísticos. Con la idea de apartarnos de una visión esencialista, salimos a buscar la presencia de formas creativas contemporáneas en las comunidades originarias del país. Las primeras charlas en torno a la conformación de la colección proponían abrirnos a publicar conversaciones de WhatsApp, letras de trap o cualquier otro recurso que las juventudes emplearan para expresarse. También nos tentamos con la posibilidad de publicar formas no ínsitamente artísticas; discursos que en el marco de una publicación adquirirían un carácter artístico por sus condiciones de circulación. No tuvimos en cuenta que en comunidades donde la transmisión intergeneracional es débil era inocente pretender encontrar, al menos en nuestro alcance limitado, grupos de jóvenes rapeando en su lengua o dar con

Pedro Viegas Barros entabló una relación con Blas y comenzó un nuevo trabajo de investigación y difusión (cf. Viegas Barros 2013).

conversaciones de WhatsApp que por sí solas sean formas artísticas adaptables a una publicación editorial. Publicar piezas discursivas en una colección con pretensiones artísticas, por el solo hecho de haber sido producidas en lenguas originarias, podría resultar hasta insultante, como si expusiéramos los textos o las lenguas en un espacio museístico, como obras de Duchamp. Si bien la hipótesis del relativismo lingüístico señala que todas las lenguas pueden expresar su realidad perfectamente, la misma hipótesis sugiere que las realidades que expresan las lenguas no son las mismas. Una contextualización histórica permite advertir, además, que siglos de prohibición, silenciamiento y diglosia acotaron los márgenes de acción de ciertas lenguas a los ámbitos domésticos o rituales. Como señala Bourdieu (2001), no se trata de lo que las lenguas pueden decir, sino de lo que deben decir, y hay muchos temas sobre los que nuestras lenguas no debieron hablar durante siglos. ¿Qué tan aceptable, en términos de legibilidad, podría ser un texto que hable de temas sobre los que la lengua simplemente no habla? O en un sentido lexicográfico, ¿qué lector nativo, siendo bilingüe, como es la realidad en la casi totalidad de los casos dentro de nuestro país, se molestaría en leer un texto plagado de palabras que no conoce, porque remiten a temas que en su comunidad simplemente se mencionan en castellano?

Situación sociolingüística, visión de mundo

En la colección aparecen representadas distintas lenguas y cada obra es, a su modo, una muestra de la situación sociolingüística de cada una de ellas. *Üyüy a jüchü (La voz del viento)* es un testimonio vivo de la lengua gúnún á yájúch, un idioma considerado extinto por Unicef que, empero, cuenta con algunos hablantes nativos, uno de los cuales, Daniel Huircapan, es además investigador, docente, militante y referente. Este libro, publicado por la editorial de la Universidad del Centro de la provincia de Buenos Aires, contiene una serie de mitos y leyendas del pueblo gúnún á kúna y un pormenorizado estudio preliminar, desarrollado por el mismo autor. *¡Anchuy chuspi! (¡Apártate, mosca!)* es una antología de cuentos tanto picarescos como trágicos, de anécdotas, relatos y poemas de raíz folklórica santiagueña, escritos por Héctor Corocho Tévez y publicados por EdUNSE. Por último, *Voces...* aglutina

relatos en quichua santiagueño, guaraní avane'ê y quechua cochabambino. Los textos quichuas de este volumen, creados por Vitu Barraza, son también relatos costumbristas y anécdotas picarescas; los relatos en guaraní y en quechua (en el primer caso, escritos y traducidos por Darío Juárez y Verónica Gómez respectivamente, en el segundo caso escritos y autotraducidos por Sonia Alcócer), en cambio, presentan una mayor amplitud de repertorios, que incluye cuentos fantásticos o relatos de ficción histórica.

A su modo, cada lengua refleja un estadio en su situación de minorización. Ni los autores ni la traductora asumen ninguna actitud omnipotente, sino más bien se nutren de lo que sus respectivas lenguas pueden, o *deben*, decir. Paradójicamente, si bien el primer lugar adonde han llegado los libros es la academia, nuestro objetivo es llegar a la otra punta del ovillo: a esos hablantes que están olvidando su lengua, a los chicos que la entienden, pero no la hablan. Nos gustaría que muchos de los cuentos y poemas fueran lecturas de abuelos a la hora de dormir a nietas y nietos, o que estuvieran disponibles en los rincones de lectura de las escuelas del campo y las ciudades.

A modo de conclusión: el sistema literario y lo glotopolítico

Even Zohar (1990) señala que el sistema literario excede con mucho al objeto libro. Las personas que componen el espacio, como agentes, editoras, editores, escritoras, escritores, traductoras y traductores, y los eventos, como ferias, presentaciones, mesas redondas, debates académicos, son parte del sistema. Esta idea nos ha resultado muy cara, pues una de nuestras principales intenciones es y ha sido la difusión de las lenguas y el empoderamiento de escritoras, escritores, traductoras y traductores.

Este es el camino que estamos andando ahora. La colección se ha presentado en la Feria del Libro de Buenos Aires, en un evento casi simultáneo con una presentación en el Centro Cultural Paco Urondo de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). *¡Anchuy chuspi!* se está presentando en ferias del libro regionales, dentro de la zona quichuahablante de Santiago del Estero; *Voces...* ha circulado en centros de salud de la ciudad y se

presentó en el centro ceremonial y de resistencia indígena Punta Querandíes. *La voz del viento* se presentará oficialmente en la Feria del Libro de Tandil. Algunos poemas de *¡Anchuy chuspi!* se han estudiado como caso de traducción de una lengua originaria al inglés mediada por el español en un taller especialmente coordinado por la Dra. Cecilia Rossi en la Universidad de East Anglia (UEA, Inglaterra). Algunos textos de la colección se han trabajado en la EOTL del Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández” en 2020, y ya hay planes para trabajarlos en la próxima Escuela de Verano de Traducción Literaria de la UEA.

Empoderar a autoras y autores es un objetivo ambicioso e imposible de mensurar. Sí podemos afirmar,

al menos, que estos han cobrado bríos para desarrollar sus escrituras y sus trayectorias académicas. Desde que se lanzó la colección, los protagonistas han tenido publicaciones internacionales, han multiplicado sus presentaciones artísticas y hasta han escrito una novela y una nueva antología de cuentos. Un dato final: durante todo el proceso de edición, quienes escribieron y tradujeron estos libros se encontraron varias veces para filmar un documental, que se encuentra hoy disponible en YouTube. Las sesiones de filmación compartidas han dado lugar a lo que ya podríamos llamar la comunidad Etnodiscursividades. En suma, como indicábamos al inicio, generar vínculos es quizás el logro más reconfortante de todo este camino.

Referencias

Andreani, Héctor/ Carolina Gandulfo/ Virginia Unamuno (2020): *Hablar lenguas indígenas hoy: nuevos usos, nuevas formas de transmisión. Experiencias colaborativas en Corrientes, Chaco y Santiago del Estero*. Buenos Aires: Biblos.

Andreani, Héctor (en prensa): *Literatura y escritura quichua. Ensayos críticos-sociolingüísticos*.

Barraza, Vitu/ Darío Juárez/ Sonia Alcócer/ Verónica Gómez (2022): *Voces nativas de América en Buenos Aires*. Buenos Aires: Subsecretaría de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) y AATI.

Bourdieu, Pierre ([1991] 2001): *Qué significa hablar. Economía de los intercambios lingüísticos*. Trad. de Esperanza Martínez Pérez. Madrid: Akal.

Casamiquela, Rodolfo M. (1983): *Nociones de gramática del Gününa Küne. Présentation de la langue des Tehuelche septentrionaux australs (Patagonie Continentale)*. París: Centre Nationale de la Recherche Scientifique.

Even Zohar, Itamar (1990): “The Literary System”. En *Poetics Today*, 11, 1, pp. 27-44.

Golluscio, Lucía (2019): “El vilela del siglo XVIII”. En *Indiana*, 36, 2, pp. 43-68.

Huircapan, Daniel (2022): *Üyüy a jüchü (La voz del viento)*. Tandil: Editorial de la Universidad del Centro.

Larrañaga, Dámaso (1923): “Compendio del idioma de la nación chaná”. En *Escritos de D. Dámaso A. Larrañaga*, t. III. Montevideo: Instituto Histórico y Geográfico del Uruguay, Imprenta Nacional, pp. 163-174.

Pereira, Santiago (dir.): *Etnodiscursividades* (documental). En <<https://bit.ly/Etnodiscursividades>> [Último acceso: 25-11-2022].

Rossi, Cecilia (2017): “Response to: Jeannette Baxter: Self-Translation and Holocaust Writing: Leonora Carrington’s *Down Below*”. En Boase-Beier, Jean/ Peter Davies/ Andrea Hammel/ Marion Winters (eds.): *Translating Holocaust Lives*. Londres: Bloomsbury Academic.

Tévez, Héctor (2022): *¡Anchuy chuspi! (¡Apártate mosca!)*. Santiago del Estero y Ciudad Autónoma de Buenos Aires: EdUNSE y AATI.

Vidal de Battini, Berta (1980-1984): *Cuentos y leyendas populares de la Argentina*. Buenos Aires: Ediciones Culturales Argentinas.

Viegas Barros, J. Pedro (2013): “Los pronombres demostrativos de la lengua chaná (Entre Ríos, Argentina)”. En *Identidades dinámicas. Variación y cambio en el Español de América*. I Congreso de la Delega-

ción Argentina de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL) y V Jornadas Internacionales de Investigación en Filología Hispánica. La Plata: UNLP, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En <<http://jornadasfilologiaylinguistica.fahce.unlp.edu.ar/v-jornadas/ViegasBarros.pdf/view>> [Último acceso: 25-11-2022].

Gabriel Torem es licenciado en Letras y se especializa en el estudio de las lenguas minorizadas y las políticas lingüísticas. Es profesor de lengua quichua y coordina el equipo de extensión universitaria Migraciones y Salud Comunitaria del CIDAC (Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria), UBA. Es, además, traductor técnico-científico y literario de inglés y se desempeña como traductor de diferentes lenguas romances desde hace más de diez años. Coordinó la publicación de *Traducción literaria, procesos de enseñanza y aprendizaje*, por Ediciones del Sofá, sello editorial de la ENS en Lenguas Vivas Sofía E. B. de Spangenberg, que ayudó a conformar y del cual está a cargo.

Normas de traducción y representaciones sociolingüísticas

Un estudio de caso

Cecilia Torres Rippa
FHCE, Udelar
ctorresrippa@gmail.com

Resumen

El presente artículo aborda el estudio del léxico en mi tesis para la Maestría en Ciencias Humanas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Udelar (Montevideo) sobre las representaciones sociolingüísticas de la traducción al español de la novela *Les possédés de la pleine lune* del escritor haitiano Jean-Claude Fignolé. El análisis se focalizó en la traducción de las lenguas presentes en la novela: el francés, el criollo haitiano, el español, el inglés y el latín. Publicada por Trilce —editorial uruguaya independiente— en 1992, la traducción de Laura Masello (*Los poseídos de la luna llena*) sirve de base para analizar las representaciones sociolingüísticas que sustentan la manera de traducir la variedad haitiana del francés, el criollo haitiano y otras lenguas (frases en inglés y en latín), cuya presencia juega un rol de importancia en la construcción de la novela desde lo propuesto por el espiralismo (Glover 2010), movimiento al que adhería Fignolé. Específicamente, me centré en la inclusión de un glosario, que aparece tanto en el original como en las traducciones al español y al italiano, como forma de acercar al lector parte de la realidad cultural de lo expresado en la obra, en el cual figuran ante todo expresiones propias de la variedad haitiana del francés y del criollo haitiano. Mediante la metodología propuesta por los estudios descriptivos de traducción (Assis Rosa 2022), el análisis del texto meta permitió reconocer, a partir de las normas de traducción (Toury 1999) detectadas, las representaciones sociolingüísticas sobre las lenguas implicadas. De este modo, es posible realizar en el texto meta un estudio de las correspondencias entre las normas de traducción, las representaciones sociolingüísticas y las nociones de equivalencia (Koller 1992) y, al mismo tiempo, reflexionar acerca de la tensión entre la adecuación y la aceptabilidad (Bein 2005).

Palabras clave: representaciones sociolingüísticas – normas de traducción – equivalencia – Estudios Descriptivos de Traducción

Editar y traducir el espiralismo

En 1987, Éditions du Seuil daba a conocer por primera vez una obra del escritor haitiano Jean-Claude Fignolé, *Les possédés de la pleine lune*, que daba inicio a una trilogía cuya tercera entrega continúa, a la fecha, sin ser publicada. Esta consagración —en el sentido en el que Casanova (2002) utiliza el término— le permitió ganar notoriedad fuera de su país, ya que a esta le siguieron publicaciones en otras editoriales en Francia y Canadá, así como traducciones al español y al italiano.

Esta novela, que presenta los sucesos ocurridos en el pueblo haitiano de Les Abricots cuando la luna se impone en el cielo y reina la oscuridad (como metáfora de la dictadura de los Duvalier), presenta algunos de los rasgos prototípicos del espiralismo (Parisot 2006: 204). Fundado en los sesenta por el propio Fignolé, Philoctète y Frankétienne, el espiralismo se basa en la noción de espiral como modo de representar la evolución dialéctica de la realidad, vista como un complejo caótico —pero ordenado— en infinito movimiento (Glover 2010). En esta construcción de la historia cobran peso las voces de los personajes (ya que muchas situaciones son presentadas desde los diálogos de voces que se

confunden) y se hacen presentes, además del español, el inglés y el latín, expresiones propias del francés de Haití y del criollo haitiano (entendidos como un *contignum* dialectal).

Dada la presencia de vocabulario del francés de Haití y del criollo haitiano, se presenta un glosario en la edición publicada en 1987 por Éditions du Seuil, con sus correspondientes equivalencias en las subsiguientes ediciones:

-*Los poseídos de la luna llena*, traducción de Laura Masello, publicada en Montevideo en 1992 por Trilce, en su colección Agapá;

-*Gli invasati della luna piena*, traducción de Maurizio Ferrara, publicada en Roma en el año 2000 por Lavoro, en su colección L'altra riva y

-*Les possédés de la pleine lune*, publicada en La Roque d'Anthéron (Francia) en 2012 por Vents d'ailleurs, en su colección Vents du monde.

La inclusión de paratextos como este es común en obras traducidas, con el objetivo de acercar al lector la realidad presentada en la novela (Venturini 2013). Desarrollaré, a continuación, las normas de traducción (Toury 1999) –así como las representaciones sociolingüísticas (Boyer 1990) que de estas se desprenden– que se pueden reconocer a partir del tratamiento de los términos presentes en el glosario y (con el objetivo de complementar el análisis) del manejo de las formas y fórmulas de tratamiento en las lenguas antes mencionadas.

Un análisis desde los Estudios Descriptivos de Traducción

Partiendo de la noción de los polisistemas literarios (Even-Zohar 1990a, 1990b), Toury (1982, 1995) propone un análisis de las traducciones desde los Estudios Descriptivos de Traducción, mediante los cuales se describen y establecen principios respecto del proceso

de traducción. Desde este marco teórico, en los textos meta es posible rastrear la influencia de las normas literarias del sistema de partida y las del sistema de llegada, según el rol central o periférico que ocupe el sistema de la lengua meta. Si se privilegian las normas de la lengua fuente, prima la adecuación; si, por el contrario, prevalecen las normas de la lengua meta, prima la aceptabilidad. La prevalencia de unas u otras depende del lugar que el sistema literario de la lengua meta ocupe en el polisistema literario internacional, y del lugar que la literatura traducida ocupe en el primero (Toury 1999).

Sobre estas normas,¹ estudiadas principalmente a partir del análisis del texto meta (Robinson 1998), podemos decir que presentan regularidades en la toma de decisiones por parte de los traductores, aunque su elección dista de ser una opción individual: es el sistema literario de la lengua meta el que determina las normas de traducción que se imponen. A su vez, como señala Sapiro (2008: 200), las normas reconocibles en el texto meta pueden llegar a ser contradictorias, porque provienen de dos sistemas literarios diferentes.

Entre estas normas y las representaciones sociolingüísticas (Boyer 1990) existe un vínculo: dado que las primeras resultan de construcciones sociales del sistema literario de la lengua meta, suponen representaciones sociolingüísticas de las lenguas involucradas en la traducción (Bein 2008). Por un lado, las representaciones moldean la noción de lo que se considera valioso para traducir (Willson 2004: 28); por otro, implican la presencia de representaciones respecto de cómo se ve al otro en una determinada comunidad (Sorá 2017: 101). Y como las normas se basan en representaciones sociolingüísticas, ambas se ven reforzadas al poder evidenciarse en los textos meta que ellas mismas generan.

A su vez, las representaciones en el campo de la traducción suelen partir de la noción de equivalencia (Kenny 1998), sobre la cual recae la idea de traducción en sí misma, ya que es tomada como la versión de un

1 De los tres tipos de normas planteadas por Toury (inicial, preliminares y operativas), abordaré la norma inicial, ya que es la que se centra en la tensión entre adecuación y aceptabilidad.

texto fuente en otra lengua. Siguiendo la clasificación de Koller (1992),² al analizar un texto meta desde esta perspectiva, es posible afirmar que en él se privilegia en distintos niveles un tipo de equivalencia por sobre las demás, ya que no es posible mantener todos los tipos de equivalencia en el mismo rango a lo largo de toda una obra. La decisión de privilegiar un tipo de equivalencia por sobre otra determina si en estos campos se tiende hacia la adecuación o la aceptabilidad (Bein 2005).

Algunos ejemplos

La selección del corpus a abordar se limita a las expresiones presentes en el glosario, a los sustantivos (nombres propios y comunes) y a las fórmulas y formas de tratamiento³ en lenguas distintas del español, ya que el modo en que se traducen puede brindar datos respecto de la tendencia hacia la aceptabilidad o la adecuación en el momento de traducir.

Así, las fórmulas y formas de tratamiento resultan de interés en el análisis de novelas traducidas porque dan muestra de los vínculos y actitudes entre los personajes. Estos vínculos y actitudes no siempre presentan una correspondencia directa con los tratamientos en español. Por ejemplo, algunos términos de cortesía, como *Ti* (Fignolé/ Masello 1992: 9), *madame* (12), *Compè* (21) y *Sò* (53), aparecen de forma sostenida en el texto meta sin marcación como extranjerismos.⁴ Lo mismo ocurre con las formas de tratamiento en inglés: *Mister* (23) y *Boss* (104).

Las fórmulas de tratamiento relevadas corresponden principalmente a la variedad haitiana del francés, excepción hecha de *Madame* (12), propia del francés general. Sin embargo, esta expresión aparece sin cursiva, acompañada siempre de un apellido –Madame

Brénor (12); Madame Dagueysseau (12), etc.–, por el hecho de que en las variedades de francés no metropolitano suele constatarse una mayor presencia de formas de tratamiento (Kerbrat-Orecchioni [2008] 2011: 23).

Al abordar el estudio de los sustantivos, se reconocen principalmente dos grandes grupos: los nombres propios de persona y lugares, y los de realidades que se suponen desconocidas para el lector destinatario de la novela y son las que aparecen principalmente explicadas en el glosario. En lo que respecta a los nombres propios, se observa una tendencia a no traducir los antropónimos: *Saintmilia* (Fignolé/ Masello 1992: 7), *Agénor* (8), *Mercidieu* (119), *Célhome* (167), a los que se suma *Tonton Macoute* (235) que, a pesar de no ser un antropónimo, está escrito con mayúscula inicial y hace referencia a personas. En este caso, se vio la necesidad de explicar su significado en el glosario:

Tonton Macoute- Mercenario paramilitar al servicio de la dictadura duvalierista, vinculada al ritual vodú, cuyos valores desvirtuaba. En la novela el autor se refiere a ellos como “búhos azules”, “perros índigos” y “vestimentas civiles”. *Tonton*: tío; *Macoute*: “cuco”. (244)

La lista de topónimos muestra mayor variación en su tratamiento: *Los Abricots* (10), *Pomboucha* (19), *Costas de Hierro* (22). En el primer caso, se traduce el determinante *Los* en *Los Abricots* (*Les Abricots* en el texto fuente), sin que se traduzca la totalidad del nombre de la ciudad. En el segundo caso, el nombre del río permanece inalterado, a diferencia de lo que ocurre con *Los Abricots* y con la traducción de *Costas de Hierro* (22), que para los haitianos y el mundo francófono en general es *Côtes-de-Fer*, una comuna. Más allá de este caso, la no presencia de explicaciones geográficas en el

2 Koller propone los siguientes tipos de equivalencia: denotativa (correspondencias léxicas sin matices subjetivos), connotativa, de normativa textual (correspondencia entre los mismos tipos textuales), pragmática (correspondencia en los efectos generados por el texto en el lector) y formal (correspondencia en los rasgos estéticos).

3 En lo que refiere a la distinción entre forma y fórmula de tratamiento, la *Nueva gramática de la lengua española* (RAE-ASALE 2009) aborda el tema con los términos *forma de tratamiento* o *tratamiento*, en los cuales se engloba el análisis de estructuras pronominales y grupos nominales. En la *Gramática descriptiva de la lengua española* (Bosque y Demonte 1999), estos aparecen nombrados principalmente con la expresión *fórmula de tratamiento*, aunque los autores de los capítulos que tratan el tema manejan también otras opciones.

4 La noción de extranjerismo que se maneja en este trabajo es la de extranjerismo crudo, es decir, un préstamo lingüístico que no ha sufrido adaptación ninguna (López 2019: 305).

glosario hace que el lector recree, a partir del contexto y de los elementos que figuran en español, la geografía del lugar, pero sin marcarlos como ajenos.

Pero la inclusión de extranjerismos no marcados no opera por igual para todos los casos. Cuando figuran extranjerismos en cursiva, se trata de expresiones en latín –como *requiem aeternum* (12), *ad hoc* (63) y *Ora pro nobis* (146)–; en inglés –*God damn it!* (23, 106), *Stop* (140) y *steamers* (231)– o en francés⁵ –como *mâché* (108), *foie gras* (141), *sommier* (172), *un pas de deux*, *un pas de quatre* (223)–, por lo que se observa que se señala con cursiva todo extranjerismo crudo no asociado al francés de Haití o criollo haitiano, es decir, los que provienen del francés metropolitano, del inglés o del latín. Cabe señalar que, dado que existe un *continuum* entre el francés metropolitano, la variedad haitiana del francés y el criollo haitiano (Prudent 1981), en ocasiones resulta imposible una delimitación tajante entre los tres. No obstante, la propia traductora reconoce la presencia del francés de Haití en el texto fuente, aunque no siempre se haya mantenido el extranjerismo en el texto meta:

El francés haitiano aparece en algunos diálogos o monólogos interiores. Una de sus características es el empleo de arcaísmos: “mitan”, “déparler”, “choir”, etcétera. En esos casos traducimos como si se tratara de los términos modernos. Además de los arcaísmos, la lengua haitiana tiene claras muestras de sus vínculos con la cultura hispano-caribeña. En la obra aparecen varias palabras en español (“lamento”, “viejo”, “haitiano maldito” en una clara alusión a las malas relaciones entre estos y los dominicanos, que comparten la isla) y hasta trazos de nuestra lengua en la pronunciación de alguna palabra; “madichon”, leída en voz alta, da cuenta de su origen fonético hispánico. (Masello 1992: 71)

Se evidencia aquí uno de los problemas a resolver en la traducción: cómo marcar la presencia del criollo haitiano, con su peso en el texto fuente, sin que por ello el lector hispanohablante se pierda en la lectura. Una de las soluciones fue presentar parte de estas expresiones en un glosario, por lo que este recurso no opera solamente para acercar a quien lee el vocabulario que no conozca, sino también para favorecer la irrupción de estos términos (sin cursiva, sin nota al pie, sin un señalamiento de su presencia en el glosario) en la lectura del texto en español. Como resultado de esta decisión, el criollo haitiano y la variedad haitiana del francés subvierten, como en el texto fuente, la lengua de la colonia (representada en español en el texto meta). Se lee en español un texto en el que aparecen rasgos propios de los relatos orales, a los que se asocia el criollo haitiano (Glover 2010: 217).

Por regla general, en criollo haitiano encontramos más palabras sueltas que frases. Pero sí figura un proverbio –*Ça ou pas connuin pi grand passé ou* (Figolé 1987: 136)–, que en el texto meta figura traducido: sería para el lector imposible comprenderlo, incluso cuando el contexto brinda ciertas pautas para la construcción del significado:

El conocimiento es un límite para la vida. La limita porque prohíbe el sueño, ignora lo surreal y, por pretender explicar todo, le quita encanto al Misterio. Sin embargo, el proverbio dice: **Lo que no conoces, te supera**, subrayando al mismo tiempo que lo desconocido es infinito. Profunda es la sabiduría del pueblo. Impone el conocimiento y la ignorancia como una doble calamidad. (Figolé/ Masello 1992: 150)⁶

5 Al final de la novela aparecen frases en francés: *j'ai perdu le do de ma clarinette* (206), *alouette je te plumerai* (206) y *tu sortiras biquette de ces choux-là* (206-207). Son frases que pertenecen al cancionero popular infantil del mundo francófono. Señalamos su presencia en cursiva y sin traducción alguna (ni mención en el glosario) como muestra del contacto entre la cultura francófona y lo que se representa como lector de esta novela: se presume que este podrá comprender que se trata de una canción infantil (apoyándose en el contexto en el que aparecen los fragmentos, claro está) y que no le resultarán extrañas las frases. De este modo, se evidencia el peso de la tradición de enseñanza del francés como lengua extranjera en Uruguay en la toma de decisiones a la hora de traducir.

6 El destacado es mío: corresponde a la traducción del proverbio. En los siguientes fragmentos, siempre que haya negritas en una cita de la novela, el destacado es mío.

La siguiente lista presenta una clasificación de las principales expresiones en criollo haitiano:⁷

Relevamiento de expresiones			
vinculadas a la religión vudú y a su expresión social	vinculadas a la alimentación, flora, fauna y clima	vinculadas a la vida en sociedad	asociadas a las narraciones orales
banda (40, 86)	bobori (109)	batey (53)	¡Cric! ¡Crac! (13)
hougan (154)	hourvari (199)	borome/bôrome (154)	¡Miyán! ¡Miyán! (26)
loas (35, 38...)	llang-ilang (116)	carabella (191)	
mafresé (19)	mapú (30)	chelber (28)	
mambo (51)	palma (237)	Diolalèlè (163)	
marassas (53)	rap (21)	fillete-lalo (29)	
pouin (162)	sirís (190)	gurde (73, 148...)	
simbi (13, 91)	tritrís (19)	kata (231)	
zobops (21, 22)	zapotillos (98)	lago-lago (37)	
baño (162)		raras (9, 130)	
baño lustral (136)		vaccines (60)	
Palo Mitan (64)		asociaciones (35)	
		dama-sara (40)	

Respecto de los términos de la primera columna, todo aquello asociado al vudú forma parte de las creencias y prácticas de la comunidad haitiana a tal punto que quienes siguen esas prácticas no necesariamente consideran que están participando en una actividad religiosa (Laroche 2002). Se trataría, más que nada, de historias y prácticas asociadas a mitos de origen africano que han evolucionado a lo largo del tiempo (Laroche 1997: 12). Los términos de esta columna –salvo *hougan*– no fueron encontrados en los diccionarios ni en las bases de datos consultadas,⁸ por lo que se trata de expresiones propias del francés de Haití y del criollo haitiano que hacen necesaria la presencia del glosario. De hecho, todos los términos de esta columna figuran en todos los glosarios, salvo *mambo*, que no figura en los glosarios en francés.

Acerca de las expresiones vinculadas a la alimentación, flora, fauna y clima, puede verse que no todas aparecen en los tres glosarios: solo en el español figura *zapotillos*, y solamente en el glosario español y en el italiano figuran *llang-ilang*, *mapú* y *sirís*. Si bien estos términos no son propios del francés metropolitano, sí figuran en su repertorio (*llang-ilang* figura como extranjerismo en el *Dictionnaire de l'Académie Française*). Así, las palabras de la segunda columna pueden resultar extrañas al lector hispanohablante o italofoño, pero no al francófono.

Sobre las expresiones vinculadas a la vida en sociedad, presentes en la tercera columna, pueden presentar un vínculo con lo religioso, como *raras* y *vaccines* (Hurbon 1979). Su especificidad hace que ambas estén

7 Las citas de la tabla corresponden a Fignolé/ Masello 1992.

8 Los recursos consultados para el léxico en la variedad haitiana del francés y en criollo haitiano son la *Base de données lexicographiques panfrancophone*, el *Dictionnaire de l'Académie française* y el *Trésor de la Langue Française informatisé*.

presentes en los tres glosarios; lo mismo ocurre con *batey*, *borome*,⁹ *chelber*, *fillete-lalo* y *lago-lago*.

En la última columna se encuentran las expresiones asociadas a las narraciones propias de Haití que aparecen a lo largo del texto sin marcación en cursiva. Así, *¡Cric! ¡Cric!* es una fórmula ritual de las narraciones orales. El narrador dice *¡Cric!* para anunciar que se da inicio a la historia; quienes lo escuchan responden con *¡Cric!* para indicar que están listos para el inicio de la sesión.¹⁰ En el francés estándar se usa esta misma interjección con otro valor,¹¹ por lo que no se la incluyó en los glosarios en francés, pero sí en el glosario en español y en italiano. Por su parte, *¡Miyán! ¡Miyán!* es onomatopeya de los cuentos populares haitianos para expresar dolor.

A esta realidad se suman muy pocas expresiones en español, inglés y latín. La presencia de palabras y frases en español da cuenta del peso de la lengua en la conformación del francés de Haití y del criollo haitiano. No obstante, supone un desafío para la traducción decidir qué hacer con ellas, ya que forman parte de la misma lengua a la que se traduce el texto. La solución fue marcarlas con comillas cuando en el texto fuente aparecen en cursiva:

El ojo “viejo” entre los “viejos” se había ido más bien a Cuba o a Santo Domingo a supervisar el corte de la caña en los batey insalubres. Acostumbrado a encontrar su cambio en los pantanos pestilentes, el ojo podría soportar, en cualquier otro lado del mundo, las peores condiciones de vida. “¡Haitiano maldito!”. Agénor esperaba que su ojo volviera de los batey con suficiente dinero para amortizar la deuda con Sò Gène (Fignolé/ Masello 1992: 53).

La presencia del español señala, en este contexto, el detrato que sufre la población por parte de sus vecinos de isla: en la búsqueda de trabajo, los haitianos cruzan la frontera hacia la República Dominicana,

donde no son bien recibidos. Tal como lo plantea Spoturno (2014), el uso de las lenguas y las variedades lingüísticas introduce asociaciones culturales en el texto.

En lo que respecta a las expresiones en latín (*requiem aeternum* y *Ora pro nobis*), su uso se asocia a rituales propios del cristianismo, que conviven con una sociedad en la que las creencias del vudú forman parte de la vida diaria, mientras que *ad hoc* es un latinismo de uso corriente. Por su parte, los anglicismos evocan la influencia política de Estados Unidos en Haití. En el texto meta, la frase más repetida en inglés como forma aprendida de un (posiblemente) estadounidense es atribuida a un personaje haitiano, Ti Georges. Este aspecto permite evidenciar cómo se percibe la penetración del inglés en la isla de la mano de la influencia política estadounidense:

Ti Georges, quien cerraba su ventana, se detuvo súbitamente. Paralizado. **God damn it! Desde que había trabajado en la Shada bajo las órdenes de Mister Clark, había adoptado las maldiciones americanas y la manera áspera con la que las pronunciaba Mister Clark.** Ponía en ellas también un toque de arrogancia que resumía todo el desprecio y a veces el sarcasmo de que era capaz. (Fignolé/ Masello 1992: 23-24)¹²

La referencia a los *steamers* —entendidos como barcos que conectaban varias zonas del Caribe, pero principalmente Haití y Nueva York— recuerda los intercambios económicos (y desiguales) entre Haití y Estados Unidos:

el kata de Agénor anuncia la noticia como en un eco como cuando se anunciaba **la llegada de los steamers** en la ensenada del Clerc, en la época de los trenes de carga humanos, toda una humanidad vegetal, expatriada, exportada al ritmo de nuestras canciones, **pero los minerales, expedidos en otras**

9 Figura en el original con la siguiente grafía: *bôrome*, motivo por el cual se cree que la ausencia del acento circunflejo es una errata en el texto meta.

10 En <<http://www.bdlp.org/resultats.asp?base=AN&query=517663,0>> [Último acceso: 25-02-22].

11 En <<http://stella.atilf.fr/Dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?154;s=2139125895>> [Último acceso: 25-05-21].

12 La “Shada” mencionada en la cita es la Société Haitiane-Américaine de Développement Agricole (SHADA), uno de los tantos programas de desarrollo de Estados Unidos en Haití durante su ocupación.

ocasiones, abandonan la tierra a los maleficios del Sol. (231)

Un análisis comparativo de los glosarios revela que las expresiones presentes en francés que no figuran en el glosario en español se deben a que fueron traducidas directamente. Tal es el caso de *alfort* (Fignolé 1987: 36), que figura como *alforja* (Fignolé/ Masello 1992: 38).

El texto meta establece —o más bien, mantiene, a partir del texto fuente— una asociación entre lo vernáculo (el criollo haitiano) y lo oral (Cortés 1998: 109), que a su vez es un rasgo característico de las obras espiralistas, ya que la representación polifónica de los hechos narrados recuerda no solamente el modo en que se relatan las historias en la tradición oral antillana de expresión francesa, sino también la noción de espiral en sí misma, ya que la historia se desenvuelve de forma cíclica (Glover 2010: viii) a través de lo dicho por los distintos personajes.

En cambio, las expresiones en francés, inglés y latín sí son marcadas como extranjerismos, por lo que se señala una distancia entre estas lenguas y lo concebido como francés de Haití y criollo haitiano. Siguiendo lo planteado por Bandia (1996), este tipo de cambio de código opera como un acto de resistencia y subversión en las obras literarias de ficción: se escribe en la lengua de la metrópoli, pero se inserta en esta la lengua o la variedad lingüística local, como modo de representar lo propio en un texto que recurre a la lengua del colonizador (debido al escaso desarrollo de los sistemas literarios locales en otras lenguas distintas a esta). Por su parte, Glissant (1997: 560-561) señala que estos casos muestran la convivencia en tensión del francés metropolitano y los criollos franceses del Caribe, presente en las novelas de los escritores del espiralismo. Por ende, en el texto meta se mantiene el vínculo entre la variedad haitiana del francés, el criollo haitiano y la tradición de narraciones orales. Como lo señala Spoturno (2014: 18-19), en el contexto literario de escrituras de minorías y del mundo postcolonial, en el texto fuente se puede constatar la existencia de discursos que compiten por la palabra.

La norma de traducción según la cual el texto meta debe reflejar la cultura haitiana guio la labor de la traductora, tal como ella misma lo explica:

Forman parte de la cultura [haitiana] también algunas expresiones provenientes del imaginario colectivo, como “le pays sans chapeau”, que alude a la muerte. Primero intentamos alguna expresión que explicara en cierta forma algo que era familiar para los haitianos: “el país sin retorno”, “el país de donde no se vuelve”, pero luego pensamos que algo de la imagen y de la poesía original había que conservar y adoptamos “el país de los sin sombrero”. De esta forma no se pierde el juego que había en torno a un personaje quien, en medio de una de las catástrofes naturales que jalonan el relato, corre simbólicamente detrás de su sombrero. (Masello 1992: 71)

La expresión referida figura en el siguiente fragmento de la novela:

En el cuadragésimo primer día, nos fuimos, precedidos por Lafond, el barquero más viejo del pueblo, hasta la orilla para quemar, a manera de exorcismo, las ropas que llevaba Ti Forti la noche de su partida hacia **el país de los sin sombrero**. Cada pescador recibió de manos de Lafond un poco de ceniza que había que dispersar sobre el mar a los cuatro vientos. Nos persignamos. La muerte se fue. A disgusto. (Fignolé/ Masello 1992: 199-200)

Se comprueba que un lector hispanohablante que no maneje la asociación entre *le pays sans chapeau* y el lugar al que van los muertos puede comprender igualmente la frase, ya que el contexto colabora en la construcción de este significado. La misma expresión figura cerca del final de la novela, nuevamente, de forma clara:

Vas a despertar a tu padre, ese último pudor de loca precavida, mujer tambaleante sometida para siempre a la voluntad de un marido que se había marchado desde hacía ya tanto tiempo **al país de los sin sombrero**. (235)

Hasta aquí se presentaron los principales desafíos y las soluciones encontradas por la traductora para la

inclusión de expresiones en criollo haitiano, español, francés, inglés y latín en el texto meta. A continuación, abordaré las normas de traducción y las representaciones sociolingüísticas que se infieren del análisis de estas decisiones.

El motor de las decisiones: normas de traducción y representaciones sociolingüísticas

El análisis de algunos ejemplos de léxico del texto meta *Los poseídos de la luna llena* evidencia la posición traslativa¹³ de la traductora. No obstante, se trata de decisiones que no se toman de manera individual, sino que siguen las normas de traducción, que determinan qué es lo esperable en una traducción de una obra de una lengua fuente específica a la lengua meta. Comentaré, a continuación, las asociaciones entre las características de la traducción del léxico, la norma de traducción pertinente y la equivalencia de traducción (Koller 1992) en cuestión.

El primer aspecto a señalar surge del análisis del desigual tratamiento de los extranjerismos. Si estos figuran en cursiva en el texto fuente, seguirán manteniendo esa característica en el texto meta, tal como ocurre con *God damn it!* y *Ora pro nobis*. Para los extranjerismos en español en el texto fuente, la traductora optó por señalarlos con comillas, como ocurre con “¡Haitiano maldito!”. En lo que respecta al tratamiento de expresiones del francés de Haití y del criollo haitiano, dado que la traducción es una “valoración de la diferencia” (Masello 1992: 71), se mantienen siempre que sea posible las expresiones en estas lenguas, principalmente para presentar aquello que se concibe como típicamente haitiano. Se traspolan, además, los vínculos entre el criollo haitiano y el francés metropolitano al criollo haitiano y el español, para mantener un rasgo propio del espiralismo. Por lo tanto, como equivalencia de traducción, priman las connotaciones por sobre las denotaciones –como ocurre con algunos símbolos en la novela, que se retoman en diversos pasajes; por lo que también se privilegió este aspecto de la equivalencia formal–, en el sentido de que se

abordó el texto meta como una obra en la que se debe percibir “la diferencia”. Por otro lado, en lo que respecta a la equivalencia pragmática, se mantienen los vínculos entre las lenguas en el texto fuente y el texto meta, motivo por el cual se refuerza el reconocimiento de la adecuación más que la aceptabilidad.

Estas decisiones son guiadas por la posición traslativa de la traductora, que entiende que se deben traspasar los efectos logrados en el texto de partida al texto de llegada (Masello 1992: 70). Por lo tanto, estamos ante una norma inicial de traducción que tiende hacia la adecuación: se siguieron las pautas dadas por la lengua del texto fuente en lo que respecta al manejo de los extranjerismos, en el entendido de que estos insertos en otras lenguas reflejan la heterogeneidad de la cultura de la lengua fuente y las evocaciones que las distintas lenguas generan. Las representaciones sociolingüísticas subyacentes a las que se asocia esta norma suponen que se debe reproducir la polifonía del texto fuente en el texto meta y que una lengua está asociada a su cultura. En este último caso, el lenguaje popular de Haití en la novela muestra una poliglosia entre el criollo haitiano, la variedad haitiana del francés y el francés metropolitano, con hibridaciones entre estos tres códigos. Se construye así una idea del lector destinatario familiarizado con algunas nociones de francés, de inglés y de latín, ya que los extranjerismos (no solo los términos, sino también las frases) no cuentan con traducciones o notas al pie que los expliquen.

13 Entendida en el sentido de Antoine Berman, como “el compromiso entre la manera en que el traductor percibe, en tanto sujeto invadido por la pulsión traductora, la tarea de traducir, y la manera en que ha internalizado «las normas» o discurso circundante sobre la traducción” (Willson 2007: 164).

Textos primarios

Figiolé, Jean-Claude (1987): *Les possédés de la pleine lune*. París: Éditions du Seuil.

Figiolé, Jean-Claude (1992): *Los poseídos de la luna llena*. Trad. de Laura Masello. Montevideo: Trilce.

Figiolé, Jean-Claude (2000): *Gli invasati della luna piena*. Trad. de Maurizio Ferrara. Prefacio de Louis-Philippe Dalembert. Roma: Lavoro.

Figiolé, Jean-Claude (2012): *Les possédés de la pleine lune*. Prefacio de Yves Chemla. La Roque d'Anthéron: Vents d'ailleurs.

Referencias

Académie française (1992): *Dictionnaire de l'Académie française*. En <<https://academie.atilf.fr/9/>> [Último acceso: 05-06-2022].

Assis Rosa, Alexandra (2022): "Descriptive translation studies and polysystem theory". En Zanettin, Federico/ Christopher Rundle (eds.): *The Routledge Handbook of Translation and Methodology*. Nueva York: Routledge, pp. 26-42.

Bandia, Paul (1996): "Code-switching and code-mixing in African creative writing: some insights for translation studies". En *Le festin de Babel*, 9, 1, pp. 139-153.

"Base de données lexicographiques panfrancophone". En <<http://www.bdlp.org/>> [Último acceso: 25-02-2022].

Bein, Roberto (2005): "La determinación normativa de las traducciones". En *Letterature d'America*, XXV, 195, pp. 23-43.

Bein, Roberto (2008): "Aspectos sociolingüísticos de la autotraducción". En Granero, Ana María et al. (comps.): *La traducción. Hacia un encuentro de lenguas y culturas*. Córdoba: Centro de Investigación en Traducción (FL-UNC) y Editorial Comunicarte, pp. 21-30.

Bosque, Ignacio/ Violeta Demonte (dirs.) (1999): *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa, pp. 2867-2934.

Boyer, Henri (1990): "Matériaux pour une approche des représentations sociolinguistiques. Éléments de définition et parcours documentaire en diglossie". En *Langue française. Les représentations de la langue: approche sociolinguistique*, 85, pp. 102-124.

Casanova, Pascale (2002): "Consécration et accumulation du capital littéraire. La traduction comme échange inégal". En *Actes de la recherche en sciences sociales*, 144, pp. 7-20.

Cortés, Rosalía (1998): "Identidad y literatura en el Caribe francófono". En *Cuadernos de Literatura*, 4, pp. 107-118.

Even-Zohar, Itamar (1990a): "Introduction to Polysystem Studies". En *Poetics Today*, 11, 1, pp. 9-26.

Even-Zohar, Itamar (1990b): "The 'literary system'". En *Poetics Today*, 11,1, pp. 27-44.

Glissant, Édouard (1997): *Le discours antillais*. París: Gallimard.

Glover, Kaiama (2010): *Haiti unbound. A Spiralist Challenge to the Postcolonial Canon*. Liverpool: Liverpool University Press.

Hurbon, Laënnec (1979): "Sorcellerie et pouvoir en Haïti". En *Archives de sciences sociales des religions*, 48, 1, pp. 43-52.

Kenny, Dorothy (1998): "Equivalence". En Baker, Mona (ed.): *Routledge encyclopaedia of translation studies*. Nueva York: Routledge, pp. 77-80.

Kerbrat-Orecchioni, Catherine ([2008] 2011): "Modelos de variações intraculturais e interculturais: as formas de tratamento nominais em francês". En Rebollo, Leticia/ Célia Dos Santos (orgs.): *Las formas de tratamiento en español y en portugués: variación, cambio y funciones conversacionales*. Trad.

- de Fernando Alfonso de Almeida y Leticia Rebollo. Niterói (Río de Janeiro): Editora da Universidade Federal Fluminense, pp. 19-58.
- Koller, Werner (1992): *Einführung in die Übersetzungswissenschaft*. Heidelberg/ Wiesbaden: Quelle & Meyer. Selección y trad. de Roberto Bein, mimeo.
- Laroche, Maximilien (1997): *Bizango: essai de mythologie haïtienne*. Quebec: GRELCA.
- Laroche, Maximilien (2002): *Mythologie haïtienne*. Quebec: GRELCA.
- López, Susana (2019): “Los elementos normativos del DLE: los préstamos. Estudio contrastado entre la 22.a y la 23.a edición”. En Quilis Merín, Mercedes/ Julia Sanmartín Sáez (eds.): *Historia e historiografía de los diccionarios del español*. Valencia: Universidad de Valencia, pp. 303-322.
- Masello, Laura (1992): “Traductor: tramoyista poseo”. En *Cuadernos de Marcha*, tercera época, VIII, 77, pp. 70-72.
- Parisot, Yolaine (2006): “La polyphonie dans le roman haïtien contemporain: regards croisés, dédoublés, occultés”. En *Revue de l'Université de Moncton*, 37, pp. 203-224.
- Prudent, Lambert-Félix (1981): “Diglossie et interlecte”. En *Langages*, 61, pp. 13-38.
- RAE-Asale (2009): *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Robinson, Douglas (1998): “Norms”. En Baker, Mona (ed.): *Routledge encyclopaedia of translation studies*. Nueva York: Routledge, pp. 163-165.
- Sapiro, Gisèle (2008): “Normes de traduction et contraintes sociales”. En Pym, Anthony/ Miriam Shlesinger/ Daniel Simeoni (eds.): *Beyond Descriptive Translation Studies. Investigations in homage to Gideon Toury*. Filadelfia: John Benjamins, pp. 199-208.
- Sorá, Gustavo (2017): “Traducción: potencial heurístico y desvíos teóricos de un tópico eficaz para pensar realmente la globalización”. En *Revista de Estudios Sociales*, 61, pp. 99-105.
- Spoturno, María Laura (2014): “El problema de las variedades lingüísticas en la traducción al español de la literatura latina de Estados Unidos”. En *Lenguas Vivas*, 10, *Las variedades lingüísticas en la comunicación oral y escrita*, pp. 18-29.
- Toury, Gideon (1982): “A rationale for descriptive translation studies”. En *Dispositio*, VII, pp. 23-39.
- Toury, Gideon (1995): *Descriptive Translation Studies and beyond*. Filadelfia: John Benjamins.
- Toury, Gideon (1999): “La naturaleza y el papel de las normas en la traducción”. Trad. de Amelia Sanz Cabrerizo. En Iglesias Santos, Montserrat (comp.): *Teoría de los polisistemas*. Madrid: Arco, pp. 233-255.
- “Trésor de la Langue Française informatisé”. En <<http://atilf.atilf.fr/tlf.htm>> [Último acceso: 25-05-2021].
- Venturini, Santiago (2013): “Márgenes de la traducción: paratextos en los títulos de editoriales independientes de poesía en Argentina (2003-2013)”. En *1611. Revista de historia de la traducción*, 7, pp. 1-7.
- Willson, Patricia (2004): *La Constelación del Sur. Traductores y traducciones en la literatura argentina del siglo XX*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Willson, Patricia (2007): “Juan José Saer, comentador de las versiones del Ulises en español”. En Vegh, Beatriz/ Jean-Philippe Barnabé (coords.): *Proust y Joyce en ámbitos rioplatenses*. Montevideo: Librería Linardi y Risso y Universidad de la República, pp. 159-167.

Cecilia Torres Rippa es Magíster en Ciencias Humanas, opción Lenguaje, Cultura y Sociedad y egresada del Diploma de Especialización de Enseñanza de Lenguas, mención ELE, ambos posgrados ofrecidos por la Universidad de la República (Montevideo, Uruguay). Actualmente cursa el Doctorado en Literatura de la Universidad de Buenos Aires. Es docente de los cursos de ELSE y en la TUCE de la Universidad de la República. Ha publicado artículos en revistas y libros en torno a los estudios de traducciones realizadas en Uruguay, así como de la enseñanza de ELSE a migrantes y refugiados. Desde 2021 forma parte del grupo de investigación Historia de la traducción en Uruguay (CSIC).

Publicar, traducir o transponer representaciones sociales

Léon Genonceaux y la novela más misteriosa del siglo XIX

Romina Doval

IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”/ UBA

Resumen

Léon Genonceaux, conocido por haber publicado *Los Cantos de Maldoror* del conde de Lautréamont y una antología poética de Rimbaud juzgada “escandalosa”, sería el autor de una extravagante e inclasificable novela que él mismo editó en París bajo el seudónimo de “Princesa Safo” en 1891. La obra, titulada *El Tutú, costumbres de fin de siglo*, nunca fue puesta a la venta. En 1966, Pascal Pia señaló la existencia de esta curiosa novela en un artículo de *La Quinzaine Littéraire* y manifestó su deseo de que algún día fuera rescatada del olvido. *El Tutú, costumbres de fin de siglo* finalmente fue editado en Francia por la editorial Tristram en 1991 y desde entonces ha sido reeditado y traducido a otras lenguas. En el caso argentino, la traducción corrió por mi cuenta en el año 2010, con una edición del Club Burton. En aquel momento, con el objetivo de situar la extraña obra que les ofrecíamos a los lectores, me interrogué acerca del rol de Genonceaux en ella (¿fue su autor o su editor?) y de la vigencia de su carácter disruptivo (¿por qué tardó más de un siglo en volver a ver la luz?).

El presente trabajo se inscribe en la continuidad de aquel otro, pero con el eje puesto en la figura de editor escandaloso que encarnó Genonceaux para su época y los desafíos que esto plantea a la hora de traducir y reeditar alguno de “sus” libros. En términos de Jean-Michel Adam y Ute Heidmann (2004), nos interesa reconstruir la *genericidad* que les imprimió a los textos que editaba, la perdurabilidad que esta tuvo (a juzgar por el carácter “maldito” que los siguió acompañando) y el interés (y los medios) de conservarla en versiones contemporáneas de estos mismos textos. Creemos, junto con Adam, que los géneros no son un repertorio fijo de formatos discursivos, sino representaciones sociales de contornos variables que se van fijando momentáneamente a partir de un juego dinámico entre la representación del género que tienen el autor, el lector y el editor. Entendemos que las decisiones que se toman al traducir y reeditar obras como aquellas no pueden sino considerar y posicionarse ante esas genericidades remotas, que orientaron su circulación y su lectura.

Palabras clave: géneros discursivos – genericidad editorial – Genonceaux – literatura libertina

A partir de los últimos estudios sobre género y genericidad (Adam y Heidmann 2004, Beacco 2004), sabemos que un texto no pertenece a un género en sí mismo, sino que es puesto en relación con uno o más géneros tanto en el nivel de su producción (autor) como de la publicación (editor) y la recepción/interpretación (lector). Ya no se trata de circunscribirlo de manera definitiva a una categoría determinada, sino de poner en evidencia las tensiones y los procesos dinámicos entre las orientaciones genéricas de sus enunciados y las representaciones socioculturales que están en juego.

Este trabajo se concentrará en el plano que podríamos llamar intermedio, es decir, el que contempla el rol del editor en la publicación y recepción de las obras. Lo haremos a partir de la figura de Léon Genonceaux, quien, además de rescatar y publicar *Los Cantos de Maldoror* del conde de Lautréamont y una escandalosa antología poética de Arthur Rimbaud, sería el autor de una extravagante e inclasificable novela titulada *El Tutú, costumbres de fin de siglo*, que él mismo editó en París bajo el seudónimo de Princesa Safo en 1891.

Nuestro objetivo es, en primer lugar, indagar la *genericidad* que Genonceaux les imprimió a los textos que editaba y la perdurabilidad que esta tuvo a juzgar por el carácter “maldito” que los siguió acompañando. En segundo lugar, nos interrogaremos sobre el modo en que estas representaciones pudieron incidir o no en una traducción del texto en el siglo XXI, lo cual equivale, en un plano más general, a preguntarse acerca de la *genericidad* del traductor: por un lado, las representaciones que tiene del género que identifica y que guían necesariamente su interpretación del texto; por otro, aquellas que plasma en la reescritura que realiza; finalmente, el modo en que contempla (o no) las *genericidades* previas que marcaron la lectura y la circulación del texto en el pasado.

Léon Genonceux, ¿un editor inescrupuloso?

Las huellas de Genonceaux en los archivos son esporádicas e incompletas, y a la distancia podrían hacer creer que estamos ante un personaje estafalario, desquiciado y propenso a las perversiones, o en el mejor de los casos, ante un oportunista del escándalo, movido por intereses comerciales. Como veremos más adelante, algunas de estas ideas perduraron en el rescate del cual fue objeto en los siglos XX y XXI, aunque sin la carga negativa que pudieron tener en aquel momento. Por nuestra parte, creemos que Genonceaux debe ser leído dentro de la tradición de la literatura libertina del siglo XVIII, que él se encarga de actualizar en el XIX. Intentaremos justificar esta mirada pasando revista a algunos hechos y documentos que lo involucran y que dan cuenta de un editor consciente de los avatares y derivas de su *métier*, y del nicho que pretende ocupar dentro de la literatura de su época. Recorreremos algunos indicios materiales que permiten inferir su proyecto editorial, el modo en que invitaba a leer los textos que publicaba: su catálogo, su correspondencia, las tapas y el diseño general de los libros; pero también indicios de otro orden: su vida, sus escándalos, los misterios que lo rodean, la cárcel... que hacen *pendant* con aquellos e inducen a pensar que estamos ante un editor con miras definidas y conocedor de los hilos que ha de combinar para llegar a cumplirlas.

Antes de recorrer estos elementos, ofreceremos algunas definiciones que encuadran el presente trabajo.

La primera tiene que ver con reponer la noción de “géneros discursivos” entendidos no como un repertorio de formas más o menos estables que caracterizan el modo en que circula la palabra en los distintos ámbitos de actividad humana (Bajtín 2008 [1953]), sino como el resultado (provisorio, cambiante) de una dinámica que involucra sus instancias de producción y de circulación: la instancia autoral, la editorial y la lectora.

Según esta concepción, formulada por Jean-Michel Adam y Ute Heidmann (2004), se trata de una categoría abierta, dinámica, que condiciona tanto la puesta en texto y su edición como su interpretación. Los lingüistas adoptan el término de *genericidad* para designar, por un lado, la orientación que el autor le imprime a su texto con el objetivo de asegurar su inteligibilidad, aunque dentro de los parámetros que él quiere imponerle (su concepción de novela o cuento o texto dramático, por dar un ejemplo); por el otro, la mirada de género que tiene el editor, que puede o no coincidir con la del autor y que se plasma en el modo en que el diseño y la factura del libro buscan orientar su lectura; y, finalmente, la del lector, que aprehende, interpreta y se posiciona ante esos materiales (discursivos y formales) desde su propia concepción de los géneros que están en juego. Dentro de esta teoría, autor, editor y lector son instancias individuales, pero necesariamente atravesadas por representaciones sociales vinculadas con el modo en el que los textos se organizan y se dan a leer. Es precisamente porque se trata de representaciones y no de un saber constituido (Abric 1989) que se da este juego dinámico del cual emana, como efecto (provisorio aunque previsible), el género del texto. Es por su carácter dinámico y conflictual (en tanto admite la coocurrencia de nociones contradictorias, medulares y periféricas) que la genericidad puede sufrir (y sufre) ajustes en el marco de las prácticas concretas de lectura y escritura. Es porque precede y determina la acción de los sujetos (Jodelet 1989), que el autor y el editor las considerarán cuidadosamente para configurar la materia discursiva y hacerla circular.

Si en Bajtín predomina una idea impersonal del género, donde el peso de los espacios sociales, las discursividades previas y lo que denomina “memoria genérica” impactan de lleno en la modulación de los enunciados, Adam y Heidmann analizan la dimensión

individual del fenómeno: los géneros son para ellos, ante todo, representaciones de los sujetos, con zonas de estabilidad y de dispersión, que se actualizan y se ponen a prueba ante cualquier evento discursivo. Que contemplan el rol del editor y el del lector al mismo nivel que el del autor permite apreciar la función que cumplen en la inteligibilidad de los textos. Justifican así la participación consciente del escritor en la evolución de las formas literarias (que se advierte, además, en pretextos y epitextos varios); recuerdan la complejidad de las operaciones que debe realizar el lector para fijar el marco de sentido del texto que se despliega ante sus ojos; y ponen en el mismo plano al editor, cuya incidencia resulta determinante en la orientación que tendrá la aprehensión de las obras que publica. Entendemos que en este esquema falta únicamente sumar la figura del traductor, ineludible en este “tira y afloja”, si consideramos que las genericidades que este identifique, privilegie y fije en su reescritura del texto serán determinantes para orientar su marco interpretativo general. Estos dos últimos actores, el editor y el traductor, estarán en el centro de las reflexiones que siguen.

El derrotero de un libertino

La vida de Genonceaux comienza a ser documentada en la década de 1880 a través de su trabajo como editor (Lefrère y Goujon 1994). Es conocida la insistente correspondencia que mantiene con Villiers de l'Isle-Adam para que este ceda los derechos de sus *Nuevos cuentos crueles*. A finales del año 1889, la justicia lo acusa, junto con los autores publicados y el dibujante José Roy, de ultraje a las buenas costumbres. Es por obras de corte pornográfico cuya indecencia se expresaba desde las tapas. El catálogo del año 1890 parece ecléctico: libros de ficción, historia, política, grabados, diarios, reediciones de novelas que ya habían sido señaladas por la justicia. Estas últimas, en particular, se vendían con mucho éxito gracias a las excitantes ilustraciones que las acompañaban. Esta “marca de fábrica” será motivo de pelea con algunos autores y objeto de escándalo en la prensa. En 1890 Genonceaux publica, por ejemplo, *La Bièvre* de

Joris-Karl Huysmans, a quien no le gusta la imagen de tapa, que califica de acuarela abyecta. Un periodista en *La Bataille* echa leña al fuego en esa controversia criticando a los editores que distribuyen obras cuyas tapas hacen todo para llamar la atención de la justicia y que solo tienen un objetivo: vender y vender.

Lejos de desalentarlo, estos episodios lo estimulan en ese camino que lo premia con los efectos esperados. El ataque al pudor, a la religión y a las buenas costumbres le acarrea confiscaciones, juicios y cárcel, y confirma su lugar maldito y clandestino en el campo literario de la época.

Uno de los episodios más llamativos de su carrera fue la publicación de *Los Cantos de Maldoror*. Se ignora cuáles fueron las circunstancias que hicieron que este libro cayera en sus manos, pero se supone que el editor Albert Lacroix, que había impreso la obra veinte años antes sin atreverse a distribuirla en las librerías tras haber sido amenazado, le había revelado su existencia.

No muy atrás quedaban los juicios a Gustave Flaubert por *Madame Bovary* y a Charles Baudelaire por *Las flores del mal*. A pesar del peligro, Genonceaux tuvo la ferviente decisión de hacer conocer *Los Cantos de Maldoror* y prueba de esto es el prefacio que escribe para su edición. Allí habla de las investigaciones que tuvo que llevar a cabo para descubrir vestigios y recuerdos que pudieran reconstruir la vida de Ducasse.

La publicación de *Los Cantos de Maldoror* en 1890 está decorada con un extraño frontispicio de José Roy, el fiel colaborador de la casa. El particular cuidado de la edición da cuenta de la fascinación de Genonceaux por esta obra, que lo lleva a presionar a la excéntrica novelista Rachilde para que Lorrain¹ publique en *L'Écho de Paris* una reseña del libro. Lorrain lo encuentra repugnante y trata a Genonceaux de loco. No será el único. De alguna manera, se opera un desplazamiento interesante, habitual en el trabajo editorial: la tesis o representación alienista que explicaba el estilo de Lautréamont por su supuesta demencia se proyecta a

1 Jean Lorrain, seudónimo de Paul Alexandre Martin Duval, fue un escritor francés, caracterizado como dandy, sibarita, abiertamente homosexual y amante de las drogas. Sus obras pueden enmarcarse dentro de la llamada literatura “decadente”.

su editor. “El autor murió en un manicomio, es todo cuanto de él sabemos”, dirá León Bloy sobre Ducasse. Y Genonceaux, acaso mimetizado con el escritor franco-uruguayo, lo desmiente con furia en su prefacio.²

Años más tarde, Antonin Artaud (1947) denunciara el diagnóstico de locura con el que se amordazó a autores como Baudelaire, Edgar Allan Poe, Gérard de Nerval y al conde de Lautréamont: “Porque se temió que su poesía saliera de los libros y derrocaria la realidad”. Si la literatura confluye con la locura es porque ambas se sirven de una experiencia particular del lenguaje. Genonceaux, al oponerse a la representación alienista, está pensando la literatura como una esfera independiente.

Otro hito de su carrera ocurre en 1891, cuando Rodolphe Darzens, quien hacía muchos años juntaba la obra dispersa de Arthur Rimbaud, le comunica a Genonceaux su deseo de publicar un estudio sobre el poeta con versos inéditos. Genonceaux le da un sí de principio y Darzens le entrega los manuscritos de Rimbaud y los borradores de su estudio. Lo cierto es que Genonceaux no cumplió su palabra e hizo imprimir 550 ejemplares de una antología a la que titula *Relicario* junto con un prefacio confeccionado con las notas de Darzens y a escondidas de este. Cuando Darzens se entera de que ese *Relicario* estaba en varias librerías parisinas, corre a denunciarlo por plagio y falsificación. El comisario de policía del barrio acude a la editorial de Genonceaux y confisca ciento diecinueve ejemplares. El acta indica la fecha precisa de la confiscación: “cinco de la tarde del 9 de noviembre del año 1891”. Rimbaud todavía vivía, pero le quedaba menos de una veintena de horas de vida (Lefrère 2001).

A los pocos días de la confiscación del *Relicario*, Genonceaux se topa con nuevos problemas al reeditar

una colección de novelas pornográficas. La policía vuelve a desembarcar en la editorial, le incautan miles de ejemplares y es nuevamente acusado de ultraje a las buenas costumbres. Para evitar la cárcel, Genonceaux desaparece de Francia: se refugia en Bélgica, su país natal, de donde a su vez huye a Londres.

Todas estas peripecias, dignas de una novela de aventuras, instalan la figura del editor de finales de siglo XIX en una zona de transgresión y desacato a cualquier tipo de normativa. La profesión editorial resulta una suerte de fechoría que lleva al editor a enfrentarse o fugarse de la justicia. Son los riesgos de ser el portador de otra justicia, tal vez más romántica, la de rescatar autores malditos, como el conde de Lautréamont o Rimbaud, con el riesgo de desaparecer por y con ellos.³

Genonceaux, ¿autor o editor de *El Tutú, costumbres de fin de siglo*?

Esta identificación de Genonceaux con los autores que publicaba y la voluntad de darlos a leer en los términos que él quería alcanzó su punto máximo con la edición de una obra titulada *El Tutú, costumbres de fin de siglo*, cuya autoría algunos le atribuyen. Sus personajes son absolutamente insólitos, repulsivos y escabrosos.

Su protagonista, Mauri de Noirof, un joven parisino de fines del siglo XIX, luego de descubrir los placeres de la carne en un burdel, toma la decisión de buscar esposa. Como la mujer de sus sueños es su propia madre, Mauri desposa a una joven rica y obesa cuyas aficiones son el aguardiente y sus propios mocos. Mauri, que no abandona su vida desenfundada, conoce a una mujer siamesa y embaraza a una parte de ella mientras que la otra sucumbe a una enfermedad mortal. En el plano profesional, Mauri se convierte, gracias a ciertos contactos, primero en diputado y luego en ministro.

2 La obra de Ducasse desborda de blasfemia, sadismo, homosexualidad y crimen; sin embargo, su excentricidad mayor reside en su estilo. No se trata de una prosa “coherente”, al estilo de las obras realistas o naturalistas, sino de una serie de episodios sueltos de los cuales el único hilo conductor es el propio Maldoror. Se podría decir que su recurso literario por excelencia es el collage, lo que más tarde atraerá la atención de los surrealistas.

3 En el año 1892 Genonceaux se instala en Londres y continúa su labor de editor. La historia pierde sus pasos y lo reencuentra en los últimos años del siglo dirigiendo en París La Librería Internacional. Las obras que salen de allí ya no son tan osadas como las de su antigua firma; sin embargo, en 1902 Genonceaux vuelve a desaparecer de la escena editorial francesa. Se cree que debió enfrentarse a nuevos problemas con la policía y que, como su comercio no prosperaba, partió hacia los Estados Unidos, donde murió.

Inventa entonces una guillotina para genitales de violadores llamada “Noirofina” y un tren bala que recorre el trayecto París-Lyon en un solo minuto. La adoración por su madre no decrece. Con ella se entrega a banquetes de pedazos de sesos y bebidas a base de escupitajos verdes, flemáticos y llenos de sangre, mientras lee en voz alta *Los Cantos de Maldoror* (lo que permite al autor del *Tutú* reproducir textualmente tres páginas y media del Canto tercero y seis páginas del Canto cuarto). Esta vida disipada y un dudoso negocio en las supuestas minas de París, en las que invierte toda la dote de su mujer, lo van llevando poco a poco al desastre.

La curiosa transtextualidad con Lautréamont merece una mención: recuerda el compromiso apasionado que Genonceaux tenía por los libros que publicaba, así como su agudo olfato de editor, que lo hace promocionar los *Cantos de Maldoror* entre los lectores atraídos por el *Tutú*.

Una vez más, Genonceaux edita –o quizás escribe y edita– contra el naturalismo triunfante de Zola, buscando en el legado pornográfico del siglo XVIII (donde los personajes, sin profundidad psicológica, presentan notables aptitudes para el placer y están disponibles para todas las bacanales) su auténtico precursor. La presencia de todas estas temáticas tabúes parodiadas y satirizadas en *El tutú*, que constituyen sin lugar a dudas un gesto ante todo rupturista, están en profunda sintonía con la figura de Genonceaux y las elecciones editoriales que marcaron su carrera.

Las traducciones al castellano de *El tutú, costumbre de fin de siglo*

En 1966, el escritor y periodista Pascal Pia señaló la existencia de esta curiosa novela en un artículo de *La Quinzaine Littéraire* y manifestó su deseo de que algún día fuera rescatada del olvido. *El Tutú, costumbres de fin de siglo* finalmente fue editado en Francia por la editorial Tristram en el año 1991 y la crítica lo recibe con incredulidad: ¿por qué haber esperado cien años

para publicar una obra tan fuera de lo común?, ¿y por qué el autor escamotea su identidad bajo el seudónimo de Princesa Safo? Pascal Pia fue el primero que lanzó la hipótesis de que ese seudónimo protegía al mismo Genonceaux.

Desde entonces, el libro ha sido reeditado y traducido a otras lenguas.⁴

En lo que concierne a su traducción al castellano, la edición española y la argentina se dieron casi simultáneamente. No haremos aquí un trabajo comparativo entre dichas traducciones ni comentaremos las dificultades y elecciones a las que todo traductor se enfrenta a la hora de traducir un texto de otro siglo, lleno de enigmas y juegos de palabras, sino que nos concentraremos en las representaciones sociales que orientaron tanto a editores como a intelectuales y a la prensa en lo que podría llamarse la recepción del siglo XXI.

En tanto traductora al castellano de este libro entonces desconocido, las representaciones del género que actualizo y las marcas escogidas para hacerlo fueron decididas conjuntamente con el editor, Marcelo Gargiulo, con quien trabajamos codo a codo. Si bien ninguna edición conocía de la existencia de la otra, ambas traducciones coincidieron en la elección de la tapa original del libro, esto es, el dibujo de un dandy elegante con monóculo que lleva puesto un tutú de danza y se encuentra en posición de baile. Se trata de una ilustración colorida que a primera vista impone el absurdo mediante la hibridez de los atuendos masculino y femenino. El seudónimo Princesa Safo, en el caso español, y Sapho en el argentino, refuerza la idea de inversión o de cruce en todo aquello que concierne a la sexualidad. La editorial francesa Tristram, que en su primera edición había propuesto como tapa la ilustración de un semidesnudo de una mujer siamesa, apelando así a lo horripilante o monstruoso, cambia su elección en sus reediciones y reproduce la idea de la tapa original, pero a partir de un montaje fotográfico acompañado del slogan publicitario “La novela más misteriosa del siglo XIX”. Las palabras de la cubierta francesa serán retomadas por Juan Goytisolo (2009)

4 En el caso argentino, la traducción y el prefacio corrieron por mi cuenta, con una edición hecha por el Club Burton en el año 2010. En el caso español, la traducción de Gonzalo Pontón Gijón con presentación de Juan Goytisolo fue editada por Blackie Books en 2009.

en la presentación de la traducción española. Allí, el reconocido escritor elabora un breve prólogo de no más de dos carillas donde introduce la obra y su enigmático destino, sin dejar de lado la osadía de su editor y posible autor. Y concluye el texto con una cita que se le atribuye a Diderot: “Il faut souvent donner à la sagesse l’air de la folie, afin de lui procurer ses entrées”.⁵ Goytisolo (2009: 12) exhuma así la tesis alienista que explicaría los fenómenos estéticos más transgresores. Agrega, además, que, en la misma línea, el escritor gallego Julián Ríos había calificado esta novela como un “aerolito literario” mientras que un crítico del diario *Libération* la denominó “un caso de patología literaria”.

Por el lado argentino, el escritor Rodrigo Fresán (2010) escribió para el diario *Página 12* una nota sobre la traducción española, que salió meses antes que la argentina, titulada “Les freaks” (Los monstruos), donde alaba la rareza de la obra reproduciendo argumentos como el de Juan Goytisolo o Julián Ríos. El artículo termina invitando a leer y releer la novela al son de la famosa canción que dice: “Le freak, c’est chic”.

Para la edición argentina, las críticas continúan en la línea retomada en España. La escritora Liliana Viola (2010), quien hace una crítica para el suplemento Soy de *Página 12*, no duda en calificar la obra de “experimento literario” y afirma: “Quien haya escrito este engendro bebió lo mismo que Rimbaud y cumplió con la consigna que por entonces mandaba escribir con un razonado desarreglo de los sentidos”. El título de su artículo, “Caca, culo, moco y Dios”, y otro perteneciente al diario *La Nación*, “Obscenidad humorística” (García 2010), muestran que las elecciones estéticas de Genonceaux ya no resultan tan polémicas o comprometidas como lo fueron en su tiempo. En esta última reseña es interesante subrayar la expresión que utiliza su autor para definir a este texto como “una obra maestra menor y decadente del siglo XIX”. La tensión de la obra entre lo maestro y lo menor da cuenta de este corrimiento de género. Menores eran las novelas pornográficas que Genonceaux publicaba, mayores *Los Cantos de Maldoror* y la poesía de Rimbaud. Entre estas dos aguas quedan atrapados el texto y su autor.

Conclusión

El rescate de obras escandalosas o condenadas al infierno de alguna biblioteca pública ofrece un espejo iridiscente que señala el paso del tiempo y deja ver, muchas veces, el modo en que lo otrora abyecto puede volverse pueril, extravagante, desaforado. ¿Qué tornaba malditas algunas obras del siglo XIX? ¿En qué marcas textuales y paratextuales anidaba el espanto de las buenas conciencias, se agazapaba el gesto provocador que motivaba confiscaciones, persecuciones y cárcel? ¿Qué hacer ante estas genericidades elusivas pero palpables que daban a leer los textos en claves específicas? ¿Transponer las marcas transgresoras de antaño (las tapas, los prólogos, la diagramación...) que la distancia temporal atenúa, o reescribirlas en los términos disruptivos del presente, indagando los modos contemporáneos de sacudir la moral pública, despertar el asco y la revulsión?

En la traducción que realicé para el Club Burton me incliné por la primera alternativa y contribuí, al hacerlo, a instalar la novela entre los textos *freaks* pero inofensivos que confirman la (falsa) creencia de que la pacatería y la moral sexual son cosas del pasado. Hoy exploraría tal vez la segunda opción, asumiendo el desafío de traducir una *genericidad* editorial/autoral desafiante del decoro, de las formas literarias prestigiosas o domesticadas, del buen gusto; y abrazando el rol que Genonceaux parece atribuirles a este tipo de publicaciones: correr sin miramientos la frontera de lo decible, de lo mostrable, de lo admitido, y devolverle a la literatura su propia moral.

5 “Hay que darle a la sensatez la apariencia de la locura para dejar que se manifieste” (la traducción es nuestra).

Referencias

- Abric, Jean-Claude (1989): "L'étude expérimentale des représentations sociales". En Jodelet, Denise: *Les représentations sociales*. París: PUF, pp. 205-223.
- Adam, Jean-Michel/ Ute Heidmann (2004): "Des genres à la genericité. L'exemple des contes (Perrault et les Grimm)". En *Langages*, 38, 153, pp. 62-72.
- Artaud, Antonin (2008 [1947]): *Van Gogh, el suicidado por la sociedad*. Trad. de Aldo Pellegrini. Buenos Aires: Argonauta.
- Bajtín, Mijail (2008 [1953]): "El problema de los géneros discursivos". En *Estética de la creación verbal*. Trad. de Tatiana Buvnova. Buenos Aires: Siglo XXI, pp. 248-293.
- Beacco, Jean-Claude (2004): "Trois perspectives linguistiques sur la notion de genre discursif". En *Langages*, 153, pp. 109-119.
- Doval, Romina (2009): "Léon Genonceaux, el desventurado de la literatura francesa". En *El Tutú*. Buenos Aires: Club Burton, pp. 9-25.
- Fresán, Rodrigo (2010): "Les freaks". En *Página/12*, 27 de junio. En <<https://www.pagina12.com.ar/dia-rio/suplementos/libros/10-3894-2010-06-27.html>> [Último acceso: 18-11-2022].
- García, Gerardo (2010): "Obscenidad humorística". En *La Nación*, 8 de octubre. En <<https://www.lanacion.com.ar/cultura/obscenidad-humoristica-nid1311886/>> [Último acceso: 18-11-2022].
- Goytisolo, Juan (2009): "Presentación". En *El Tutú*. Barcelona: Blackie Books, pp.7-9.
- Jodelet, Denise (1989): *Les représentations sociales*. París: PUF.
- Lefrère, Jean-Jacques/ Goujon, Jean Paul (1994): *Deux Malchanceux de la littérature fin de siècle: Jean La-roque et Léon Genonceaux*. París: Du Lérot éditeur.
- Lefrère, Jean-Jacques (2001): *Arthur Rimbaud*. París: Fayard.
- Pia, Pascal (1991): "Léon Genonceaux". En *Le Tutú*. París: Tristram, pp. 9-14.
- Viola, Liliana (2010): "Caca, culo, moco y Dios". En *Página/12*, 15 de octubre. En <<https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/soy/1-1670-2010-10-15.html>> [Último acceso: 18-11-2022].

Romina Doval (Buenos Aires, 1973) es licenciada y profesora en Letras por la Universidad de Buenos Aires y magíster por la Universidad de Maine (Francia). Se desempeña como profesora de Literatura Francesa en el Profesorado en Francés del IES en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández". Es también traductora y novelista.

La intérprete de LSA en los márgenes de la traducción

Anahí Bustamante
 IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”
 cruzarelrio@yahoo.com.ar

Resumen

Esta investigación aborda los estudios de traducción desde el punto de vista encarnado de las intérpretes de lenguas de señas. La hipótesis central es que la presencia del cuerpo interpretante pone en crisis la ideología de la invisibilidad. Por lo tanto, los estudios de traducción centrados en la figura de la intérprete de lengua de señas se ofrecen como una oportunidad para cuestionar el dogma y pensar nuevas representaciones que surjan de la propia posición interpretativa, entendida como *praxis* política. El texto se trenza en diálogo con dos disciplinas: los estudios de traducción sociohistorizantes y glotopolíticos, y los postulados de la epistemología afrofeminista latinoamericana. Este marco teórico sirve para analizar un cuerpo textual centrado en las primeras apariciones de las intérpretes de lengua de señas en las pantallas argentinas, con el objetivo de observar cómo influye la noción de invisibilización en la construcción de representaciones sociales sobre los diferentes agentes involucrados en la interpretación, y cómo aquellas afectan la *praxis* interpretativa.

Palabras clave: cuerpo – representación – epistemologías– lugar de enunciación – traductore invisible



Versión accesible

“¿Cuántos autoras o autores negros estudiaste en la facultad?”, pregunta Ribeiro (2019: 63) a le lectore de *Lugar de fala*. Y vos, ¿cuántos trabajos de estudios de traducción pensados desde las lenguas de señas leíste? Con la respuesta, salta a la luz que el punto de vista de las intérpretes de lengua de señas argentina (LSA) permanece subrepresentado.

Valoro la subjetividad en la investigación y confío en que una investigación encauzada por la propia

experiencia *interpretativa* puede producir un conocimiento que resuene en otras experiencias hermanas. En este sentido, el concepto de posición traductiva refiere a la propia concepción del traducir, “de su sentido, de sus finalidades, de sus formas y modos” (Berman [1995] 2014: 2), es decir, es la toma de posición activa y voluntaria que condiciona la práctica y constituye nuestra subjetividad como traductores. Por eso, en mi investigación,¹ de la cual este artículo presenta brevemente algunas reflexiones y resultados, transfiguro las

1 Me refiero al trabajo de investigación “La intérprete de LSA en los márgenes de la traducción: posición interpretativa y representaciones en los medios audiovisuales”, realizado en el marco del Seminario Permanente de Estudios de Traducción (SPET) del Traductorado en Portugués, con el acompañamiento de Gabriela Villalba (IES en Lenguas Vivas “Juan R. Fernández”, primer cuatrimestre de 2022).

palabras de Berman para establecer la *posición interpretativa* como idea neurálgica.

Según Mombaça (2017), el *lugar de enunciación*² es la posición discursiva que un determinado cuerpo enunciador ocupa en un mundo organizado por formas desiguales de distribución de las violencias y la marca política que carga por pertenecer a ese lugar asignado. Para denunciar estas desigualdades, Ribeiro (2019) propone interrumpir las voces históricamente autorizadas por el poder, cuestionar la verdad como algo único y ofrecer una epistemología basada en la hermenéutica situada. Así, las intelectuales negras insisten en la importancia de investigar el cuerpo como campo de fuerzas, marcado por la violencia y por la resistencia. Yo –al trenzar esta idea con los estudios de traducción– encuentro en mi lugar de enunciación un posicionamiento vital, opuesto al lugar hegemónico de *traductor invisible*, es decir, a una representación dogmática, sustentada en el binomio original-traducción y su correlato autore-traductore que deslocaliza a le traductore, pretendidamente invisible (Venuti 1992).

Creo importante considerar el lugar de enunciación de todo discurso ajeno, entonces, me presento a mi lector. Soy Anahí Bustamante, mujer, heterocis, oyente, afroargentina, afrofeminista, traductora y docente. Trabajo, desde hace dieciocho años, como intérprete de LSA en medios audiovisuales, conferencias y –apasionadamente– en escuelas y universidades públicas. Mi investigación se enmarca en dos disciplinas: los estudios de traducción sociohistorizantes y glotopolíticos, y los postulados de la epistemología afrofeminista latinoamericana.

Analizo la interpretación en LSA buscando evidenciar las desigualdades y las jerarquías –sociales, lingüísticas; ergo, epistemológicas– que ordenan el campo nacional, para problematizar nuestra tarea “como un ‘intercambio desigual’ que se produce en un universo

muy jerarquizado” (Casanova [2002] 2022: 25). Mi investigación es parte de un esfuerzo colectivo por visibilizar la traducción como gesto político, desde una práctica militante contrahegemónica.

Considero que la presencia del cuerpo de la intérprete de LSA pone en crisis la ideología de la invisibilidad. Luego, recorto y observo un cuerpo textual para entender, mediante el análisis del discurso cualitativo, cómo influye la noción de *invisibilización* en la construcción de representaciones sociales sobre los diferentes agentes involucrados en la interpretación, y, luego, cómo estas representaciones afectan la *praxis* interpretativa.

Este cuerpo textual (*corpus*) está formado por expresiones que surgieron luego de la aparición de las intérpretes de LSA en los discursos presidenciales de Cristina Fernández a partir del 10 de diciembre de 2010: producciones de las intérpretes protagonistas –guías, pautas profesionales y entrevistas–, performances de periodistas en medios de comunicación y tuits con la etiqueta *#lamuda* publicados durante las cadenas nacionales. Me interesa esta irrupción en las pantallas –que considero un hito disruptivo en el devenir histórico de la profesión– porque llamó la atención sobre el cuerpo interpretante, visibilizando las representaciones sociales que recaen sobre un trabajo históricamente invisibilizado, asociado a una comunidad lingüística históricamente silenciada.

Las lenguas de señas surgieron en el siglo XVI en torno de las instituciones educativas y sociales –desde monasterios y escuelas, hasta universidades, asociaciones de ayuda mutua y clubes– que nuclearon a las personas Sordas.³ Más adelante, como consecuencia del paradigma médico –funcional al capitalismo moderno–, se fundaron representaciones patologizantes de las personas Sordas que sirvieron de argumento para prácticas normalizadoras, como el llamado

2 Uso el concepto de “lugar de enunciación” en español para referir la idea difundida en portugués como *lugar de fala*, siguiendo la traducción de Aline Pereira da Encarnação del texto de Ribeiro, publicada en 2020 por la editorial Ambulantes. Sin embargo, para mi investigación, trabajo con las versiones originales en portugués de ambos textos (Mombaça y Ribeiro). La traducción al español de los fragmentos citados de ambas autoras es mía.

3 El uso de mayúsculas marca la inscripción en el paradigma social de la discapacidad. Así, “Sorde” refiere, positivamente, a las personas que forman parte de la comunidad Sorda nucleada en torno a la LSA, en oposición a la concepción patologizante del paradigma médico, que entiende a las personas como “sordas” o “hipoacúsicas”, según el grado de “deficiencia”.

“Congreso de Milán”, de 1880, donde profesionales oyentes lograron prohibir el uso de las lenguas de señas en el ámbito educativo. Desde entonces, se mutilaron las lenguas de señas de sus espacios naturales de circulación y –desde Europa– se impuso al mundo la educación oralista. Así, el uso de la lengua de señas quedó limitado al ámbito doméstico o institucional: “señar en público quedaba feo, quienes así se comunicaban parecían monos y por lo tanto había que abstenerse” (Famularo 2018: 29).

Pero, en Estados Unidos, las exploraciones lograron avanzar por otro camino y, en 1965, William Stokoe, lingüista Sordo de Gallaudet, sentó las bases de la lingüística de la lengua de señas al demostrar el estatus de *lengua* de la Lengua de Señas Americana (ASL) según el modelo de la gramática estructuralista.

En la década del ochenta, el enfoque social de la discapacidad propuso un giro en las representaciones sobre las personas Sordas al entenderlas como parte de una comunidad lingüística minoritaria y marginada, agentes sociales activos, reunidos e identificados por el uso de la lengua de señas, que se representa como un capital simbólico. Desde entonces, las personas Sordas afirman que su lengua es el “patrimonio lingüístico cultural de la comunidad” (CAS 1971) e insisten en el uso del término *lengua* de señas, en vez de *lenguaje* de señas.

En Argentina, la LSA también posee una base institucional centrada en algunos espacios educativos. Quizás el más importante sea el Instituto Nacional de Sordomudos, creado por José Antonio Terry en 1885 y pionero en la región –hoy, Escuela de Educación Especial “Bartolomé Ayrolo”, cuyo edificio histórico, el Palacio Cecci, está en disputa entre la comunidad Sorda y el Gobierno de la Ciudad, que desea expropiarlo para convertirlo en un emprendimiento comercial vitivinícola–.

Durante años, las instituciones educativas para Sordos estuvieron en la ciudad de Buenos Aires, por lo que niños de todo el país vivieron en internados asociados a las escuelas, espacios tanto de afirmación de la identidad Sorda, desarrollo y difusión de la LSA, como de violencias y abusos sexuales –un ejemplo son

los delitos cometidos en el colegio religioso Antonio Próvolo, por los que aún no fueron condenados todos los acusados–. También los clubes de Sordos son instituciones neurálgicas, entre otras organizaciones lideradas por la Confederación Argentina de Sordos (CAS), institución que enfatiza la voluntad de evidenciar a las personas Sordas como sujetos políticos dispuestas a disputar una posición en el campo nacional de las ideas organizado en torno del español como lengua hegemónica.

Por último, sobre las intérpretes de LSA, Famularo afirma que “podemos reconocer un movimiento desde la marginalidad de la experiencia empírica a la responsabilidad social y la profesionalización” (2012: 237) y que este pasaje acompaña el cambio de paradigma sobre la discapacidad. Inicialmente, el trabajo de las intérpretes de LSA se limitó a resolver comunicaciones domésticas y fue llevado a cabo por personas bilingües de forma voluntaria, en un rol muy distante del actual, definido por técnicas y códigos deontológicos.

Hacia los años ochenta, se crearon institutos destinados a la enseñanza de la lengua y la interpretación. Pero el paso fundamental hacia la profesionalización se dio durante la Década Internacional de las Personas con Discapacidad (1981-1991), cuando distintos organismos internacionales promovieron cambios normativos y sociales tendientes a mejorar la integración de los Sordos. Durante los años noventa, surgieron en Argentina las primeras asociaciones de LSA y se lograron otros reconocimientos jurídicos a favor de la lengua de las personas Sordas y su derecho a una comunicación accesible.

Actualmente, la profesionalización de las intérpretes se evidencia y acelera, principalmente, por la demanda en los medios audiovisuales y en las instituciones educativas, gracias al derecho a la educación conquistado por la comunidad Sorda. Luego, la aparición de las intérpretes en las cadenas nacionales, en 2010, es un hito a favor de este reconocimiento.

Si bien la década del noventa parece dar inicio a los estudios de traducción con las intérpretes de lengua de señas y la comunidad Sorda como objeto de estudio, la mayoría de los trabajos relevados fueron

presentados en congresos sobre sordera y educación –no en espacios centrados en la traducción–, lo cual demuestra el vínculo entre el reconocimiento de la profesión y la lucha de les Sordes, con el derecho a la educación como bandera. Además, estos trabajos evidencian dos grandes grupos de textos: los históricos y descriptivos, tendientes a narrar el surgimiento de la figura de la intérprete y a describir los ámbitos y modalidades desplegados en este devenir; y los prescriptivos, preocupados por definir el rol de la intérprete como profesional, en oposición a la “benefactora” de las primeras épocas.

Presento este breve cuadro de situación, para evidenciar que las representaciones sobre las personas Sordas y las intérpretes de LSA (así como las representaciones sobre las mujeres negras) están determinadas por una epistemología construída históricamente desde la posición del hombre blanco, oyente, capitalista, que se impone como enunciador universal del pensamiento hegemónico. Luego de descubrir este lugar común, situado en los márgenes, propongo nutrirme de él y cruzar los estudios de traducción con los de género y raza para analizar las representaciones que se evidencian en el cuerpo textual analizado.

Para empezar, la presencia de la intérprete interpela al auditorio. Es un cuerpo que jamás, aunque quisiera, podría ser transparente:⁴

1. Martín Fierro *revelación a #lamuda*, “Habla @alfernandez, pero no puedo dejar de mirar a #lamuda”. (Twitter)
2. El discurso de la presidenta *convirtió en estrella mediática a la intérprete* para hipoacúsicos de la TV. (Hecker 2012)

Como afirma el feminismo negro, quien posee el privilegio social posee también el privilegio epistemológico de ocupar el lugar de *enunciador universal*, y esto ocurre tanto para las identidades marcadas por género, raza y clase, como para las representadas por la ideología supremacista oyente. Las personas Sordas denuncian su lugar marginal en la sociedad que las

observa como lo otro *no universal*. De esto deriva una de las funciones sociales de la práctica interpretativa: generar nuevos discursos sobre la comunidad Sorda, disputando las categorías universales glotopolíticas.

Para el público masivo –mayoritariamente oyente–, destinatario de las cadenas nacionales, la invisibilidad de las intérpretes y de las personas Sordas está naturalizada. Sin embargo, hay un cuerpo que se impone, es performático, causa un efecto que es imposible negar, su irrupción pone el dogma en crisis:

3. Pero el discurso seguía y seguía. [...] Entonces, *evidentemente*, el público que lo estaba viendo por televisión en algún momento *dejó de prestarle atención* a las palabras de la mandataria e *hizo foco* en el *recuadrito* de abajo a la derecha de la pantalla donde *una joven* intérprete hacía lo imposible para no desfallecer mientras *con la cara, las manos y los brazos* convertía al idioma de las señas para hipoacúsicos la candente y por momentos *complicada (para traducir)* alocución presidencial. (Hecker 2012)

Por otro lado, observo el vacío de representación de las intérpretes de LSA en los estudios de traducción y me interesa reflexionar sobre los efectos de nuestra *praxis* en la vida de las personas que Willson llama *dimensión real* de la traducción (citada por Fraser 2017: 143), especialmente, cuando se trata de comunidades marginalizadas. Ribeiro (2019) vincula la práctica intelectual con el activismo político y sugiere buscar nuevos marcos civilizatorios para las prácticas. En su libro *Lugar de fala* –traducido al español como *Lugar de enunciación*– propone reflexionar sobre un *locus social*, es decir, la consciencia del propio lugar de enunciación como postura ética con relación al poder en el diálogo con otros. La interpretación en LSA al servicio de los medios audiovisuales, por ejemplo, pone en circulación narrativas que visibilizan la función de la intérprete y los derechos lingüísticos de las personas Sordas:

4. Es una tarea que *forma opinión, genera participación y autonomía*, y la *asumimos* con mucha

4 De aquí en adelante, todos los destacados en cursiva son propios.

responsabilidad en el equipo conformado por personas oyentes y *personas Sordas*. (Astrada 2014)

5. Hubo *un antes y un después* de 2010: las personas sordas empezaron a entender de política. Cuando iban a votar lo hacían por *el más lindo*. *Nunca sabían qué pasaba en Argentina*. El país *bloqueó la mente* de las personas sordas porque nunca les dio información; hasta ahora, que a través de la ley de Medios aparecen los intérpretes. (Caminos 2012)

En el año 2010, las intérpretes de LSA señalaron una nueva configuración de los discursos políticos: con sus cadenas nacionales –excepcionalmente extensas y frecuentes–, Cristina Fernández produjo un extrañamiento respecto de las comunicaciones del poder, mientras que la figura de las intérpretes extrañó al público hegemónico oyente, que se consideraba el *destinatario universal*. Así fue que, en el horario central televisivo, estas dos presencias “molestaron” a los televidentes:

6. *Exagera* cada movimiento, parece que #lamuda *tiene necesidad de ser el centro de atención*. (Twitter)
7. parece que *hoy es el canal para #lamuda*. (Twitter)
8. las cuatro de la tarde, no puedo cambiarla, *en todos los canales hay que mirarla*. ([aquinopengamoslosojo1] 2012)
9. La inclusión del intérprete en los medios es *impactante* porque la gente *no está acostumbrada a verlo en pantalla*. (Perfil Online 2012)

También cabe pensar en el lugar de enunciación de las intérpretes de LSA en diálogo necesario con otros dos agentes, considerando sus respectivos lugares de enunciación: los traductores e intérpretes de lenguas orales –*traductores “universales”*– y la comunidad Sorda –*destinatario marginalizado*–:

10. El intercambio *cotidiano con el equipo de trabajo, integrado también por personas Sordas*, permite un ajuste en la terminología y glosario de trabajo. (Astrada y Famularo 2011)

11. [Dedicado] a la *Confederación Argentina de Sordos* (CAS) por llevar adelante la *supervisión*; a Rosana Famularo por su labor en los comienzos y sus aportes en este nuevo escenario de interpretación [...] y a *toda la comunidad Sorda* por su permanente apoyo e intercambio sobre *el impacto que genera el acceso a los discursos presidenciales en LSA*. (INADI 2015)

12. La decisión de encarar una co-construcción responde a la necesidad imperiosa y la convicción ineludible de *trabajar en conjunto con la comunidad Sorda* a través de la CAS y de intérpretes de todos los puntos del país. (Astrada et al. 2022)

Al fin y al cabo, este trabajo habla del compromiso con una práctica colectiva –de traductores y traductólogos– destinada a construir epistemologías propias sobre la traducción, a evidenciarnos como sujetos políticos enraizadas, conscientes de los sistemas de pensamiento que construyeron este presente, fundado bajo la lógica de “centros-márgenes”, “nosotres-otres”. Esa conciencia diseña mi marco teórico, porque considero que las voces hermanas –hasta ahora, marginalizadas– del feminismo negro latinoamericano son excepcionalmente útiles para narrar otras epistemologías, y porque “si el pensamiento negro no se hace visible en las producciones académicas, los académicos blancos creen que las negras no pensamos”.⁵

Por otro lado, para las intérpretes de LSA, poner en juego la propia corporalidad en la dimensión real de la traducción resulta problemático porque somos personas oyentes ocupando el lugar de representación de las personas Sordas, que no nos pertenece. Es decir, por un lado, poner el cuerpo hace visible nuestro trabajo:

5 Escuché esta frase en boca de una militante negra, cuyo nombre no conozco, en un espacio de cine-debate en el barrio de Lapa,

13. Quiero un canal donde #LaMuda esté *en full screen* y Cristina en el *cuadradito*. (Twitter)

14. #lamuda también fue *víctima* del ajuste de Macri? Por qué ya *no aparece*? (Twitter)

Y, por otro lado, existe la representación del *otro cuerpo* marginalizado de los espacios enunciativos, con la carga negativa que esta distribución implica:

15. Todos sabemos que #lamuda *fingía solo para cobrar el subsidio*. *El curro por discapacidad*. (Twitter)

Con relación a esto, la CAS afirma que “son los líderes Sordos aquellos narradores revolucionarios que a través del uso de la LSA en esferas públicas [...] logran el cambio social [que representa] una etapa de descolonización de la propia subjetividad, una entrada en la libertad y un mecanismo de resistencia étnica” (s./f.: 55). Es decir, el lugar de representación política de les Sordes solo puede ser ocupado por ellos, pues ningún oyente está en su lugar en una sociedad jerarquizada según el binomio oyente-Sorde: solamente les Sordes participan de la comunidad lingüística Sorda; les oyentes –si somos usuaries de la LSA y estamos involucrades con su lucha– participamos desde las llamadas *comunidades de solidaridad*. Por lo tanto, así como es necesaria la representatividad intelectual de las mujeres negras para mostrar la importancia de estos discursos situados y proponer narrativas contrahegemónicas, también es necesario gestionar activamente espacios donde las personas Sordas puedan autorrepresentarse.

Por otro lado, a diferencia de otras comunidades lingüísticas minorizadas, donde les intérpretes pueden ser personas bilingües de la propia comunidad, nosotras pertenecemos, necesariamente, al mundo oyente. Nuestro lugar de enunciación es un lugar de poder que se refleja, al interior de la comunidad Sorda, en una representación común de les intérpretes como amenaza. Esta idea posiblemente derive de la consciencia Sorda de que existe una desigualdad estructural y de que –durante los años que tardó en definirse el rol de

intérprete– existió una *praxis* con límites difusos que hoy podemos calificar de antiética.

En oposición, la experiencia de les intérpretes en las cadenas nacionales contribuyó a reforzar, positivamente, el rol profesional. En primer lugar, porque demostró que les intérpretes de LSA somos capaces de asumir la interpretación de discursos desafiantes y complejos:

16. *deben estar preparados* sobre todos los temas de interés general que pueda abordar Cristina Fernández, en especial para debatir entre ellos cómo hacer las *interpretaciones de tecnicismos y lenguaje especializado* como el económico, político o en algunos casos altamente técnicos. (Milciades 2015)

Y, en segundo lugar, porque para esto surgieron nuevas modalidades de trabajo mano a mano con las personas Sordas. Se destaca el surgimiento del asesore Sorde, con una función técnico-lingüística esencial al interior del equipo, y otra legitimadora a los ojos de les destinataries, como “veedore” de los procesos interpretativos y “representante” de los intereses de su colectivo:

17. El equipo *debe* estar conformado por intérpretes de LSA, asesores/as técnicos/as, personas Sordas [...]. Se requiere que tengan capacidad para la reflexión metalingüística, disposición para el trabajo en equipo y la formación continua, flexibilidad, compromiso, responsabilidad y conocimientos de cultura general. (INADI 2015)

Trabajar con comunidades y sujetos marginalizados requiere dar especial atención a la forma en que nos relacionamos (especialmente si estamos en un lugar de privilegio). Esto es motivo histórico de conflicto entre intérpretes oyentes-destinataries Sordes, y por eso me interesa tener cuidado a la hora de escribir *sobre* ellos. Entonces, nuevamente, miro el suelo que sostiene mis pies: para nosotras, las afroargentinas, nuestra experiencia como sujetas marginalizadas es

Río de Janeiro, y me quedó resonando hasta asentarse en este trabajo.

un faro a la hora de pensar a los otros: nos entendemos en relación, en intersección. Nuestra perspectiva epistemológica –*desde los márgenes y hacia los márgenes*– critica los lugares asignados y abre el diálogo hacia nuevos territorios del conocimiento. A su vez, es importante recordar que, como explica Ribeiro (2019), no es lo mismo *lugar de enunciación* que *representatividad*, y que es necesario autodefinirse para evitar *ser nombrado* por otros y nombrar a esos otros desde una pretendida objetividad universalizante.

Moçamba (2017) redobla la apuesta y sugiere el concepto de *epistemicidio* para denunciar la falsa creencia moderna de que tenemos todos el mismo derecho a hablar y a escuchar –agrego: a señalar y mirar–, y propone una epistemología compuesta de saberes situados en oposición a la universalización del saber. Hoy, los Sordos del mundo, conscientes de la operatividad de los discursos *sobre ellos* y *sin ellos*, denuncian la violencia simbólica que acarrearán y reclaman sus propios espacios de enunciación en la arena pública.

Por su parte, las representaciones peyorativas sobre la LSA y la identidad Sorda, producto de los discursos epistemicidas, acaban proyectándose sobre la figura de la intérprete que evidencia esta existencia invisibilizada:

18. Por favor llévenle agua a la *mudita que hace señas*. [...] La *mudita que hace señas* ya *no aguanta*, ta que palma. ([aquinopégamoslosojo1] 2012)

Conscientes de la necesidad de nombrar esta ideología colonizadora, las personas Sordas inventaron un neologismo para visibilizar, en la esfera pública, aquello que siempre fue evidente en su esfera privada: el concepto de *audismo* resalta la actitud de los oyentes que se consideran superiores y con la potestad para imponer su proyecto normalizador. Destacar la existencia del audismo como paradigma sirve, entonces, tanto para denunciar la *glotofagia* (Arnoux 2000) en un mundo etnocéntrico, como para denunciar sus consecuencias sobre las identidades, es decir, para luchar contra el epistemicidio:

19. Las parodias de las cadenas nacionales del programa “Periodismo *para todos*”, que conduce Jorge Lanata, tuvieron una *inesperada* crítica [...]. Pablo Lemo –hijo de padres sordos– aseguó *con señas para sordo-mudos*: “En el programa de Lanata se hizo una parodia utilizando *gestos que afectaron a la comunidad sorda*. Es como cuando se habla del síndrome de Down y se los mal llama ‘mogólicos’ desde un lado *descalificativo*”. (S/a 2012)

Al pensar cómo influye el estatus de las lenguas en la producción y en la recepción de nuestras interpretaciones a partir del binomio *lengua dominante-lengua dominada* (cf. Casanova ([2002] 2022)), se puede afirmar que en el campo de circulación de ideas entre la cultura oyente y la cultura Sorda nacional, la distribución de las funciones establece que el español es la lengua dominante y la LSA es la lengua dominada. Sin dudas, se interpreta y se traduce mucho del español a la LSA y poco en sentido inverso. Se trata de un fenómeno multicausal. Sin embargo, es posible afirmar que, por su devenir histórico, la distribución de funciones limitó la lengua de señas al ámbito de lo privado. Como consecuencia de los discursos etnocéntricos que la caracterizan, surgen representaciones que sostienen que la LSA no es una lengua o que es una lengua pobre, que no está equipada para expresar sentidos complejos –ideas abstractas, observaciones metalingüísticas, formas poéticas, entre otras maldiciones auditivas– y que, por ser ágrafa, no puede estandarizarse. Aquí hay, quizás, una explicación del revuelo social que causó la irrupción de las intérpretes en las cadenas nacionales: si la lengua de señas es “un lenguaje de monos”, ¿cómo es posible que la intérprete esté reproduciendo el discurso de la presidenta?:

20. El zócalo habla de economía y #lamuda *está diciendo “te culean”*. (Twitter)
21. Amo cuando dice pagar que #lamuda *hace el gestito universal de “poniendo estaba la gansa”*. (Twitter)
22. Voladura, *jodeme* que #lamuda *agitó las manos cual mariposa*. (Twitter)

Así, el pasaje del discurso privado –encerrado entre las paredes del hogar, la escuela o la asociación de Sordes– al discurso público y la reivindicación de la LSA como lengua apta para cumplir tal función fue un acto irreverente que puso en evidencia el conflicto glotopolítico:

23. Reconocemos que, a través de nuestra prestación profesional, la Lengua de Señas Argentina, LSA, se incorpora a un nuevo escenario de la vida pública y particularmente, política de nuestro país. (Astrada y Famularo 2011)

A diferencia de otras lenguas marginalizadas que se aprenden en el ámbito privado de la familia, el noventa por ciento de las personas Sordas tienen mapadres oyentes que no saben LSA. En consecuencia, la mayoría de les Sordes, en Argentina, resulta privada de su forma de comunicación natural durante sus primeros años de vida y, en consecuencia, desvinculada de la socialización primaria. La persona Sorda adquiere su lengua y reconoce su identidad a partir del encuentro con sus pares y referentes Sordes adultes recién con la escolarización. Entonces, surge una ruptura: la aparición del cuerpo señante en todas las pantallas del país implica una puerta abierta a la autoidentificación, a partir del reconocimiento de una comunidad lingüística Sorda.

Luego, vale destacar que esta aparición surge en contrapunto con la imagen de la presidenta. Entonces, cabe observar la relación entre las representaciones asociadas a la figura de la intérprete y las asociadas a la figura de la mandataria. En los epítetos cristalizados para hablar de las intérpretes en los medios masivos –*la intérprete de Cristina* y *la muda de Cristina*– se evidencia el modo en que los juicios negativos sobre la presidenta que provienen de los discursos de odio recaen sobre las intérpretes, como si existiera una identificación entre ambas sujetas políticas:

24. #lamuda es la de Kris? Alguien que controle lo que dice x las dudas. (Twitter)
25. Definición de #lamuda: *la mina* que traduce a *la HDP*. (Twitter)

26. Si hay golpe la primer arrestada es #lamuda por asquerosa. (Twitter)

Como contracara de las representaciones negativas anteriores, al interior de la comunidad Sorda y del colectivo de intérpretes, de la misma experiencia surgen representaciones positivas en favor de la visibilización de ambos colectivos, ideas que legitimaron y moldearon las prácticas y discursos a futuro:

27. Por primera vez en la historia audiovisual, los mensajes de *alta prioridad* del Gobierno Nacional argentino y de su *primera mandataria*, la Dra. Cristina Fernández de Kirchner, resultan accesibles a los miembros de la comunidad Sorda [...] lo que constituye *un importante hito* en lo que respecta a políticas de acceso a la información para todos y todas. [...] Al elaborar un protocolo, entendemos la necesidad de establecer, *dar a conocer* y *cumplir* por parte de los actores involucrados, ciertas *normas sociales, técnicas y profesionales*. [...] Esperamos que nuestro aporte, *resultado de una reflexión a partir de la práctica en escenarios políticos*, sirva para orientar, mejorar el trabajo en equipo en los medios de comunicación y *sentar las bases* de esta actividad en un nuevo ámbito de alcance masivo. (Astrada y Famularo 2011)
28. *Es fundamental adoptar normativas técnicas y criterios de calidad*, dando *visibilidad* a los importantes logros alcanzados. (INADI 2015)

De este modo, la incorporación de las intérpretes de LSA a las cadenas nacionales fue pionera en garantizar el derecho a la participación ciudadana, abrió la puerta para la incorporación de intérpretes en la comunicación audiovisual –principalmente, en noticieros, donde la precarización laboral continúa siendo alarmante y vergonzosa– y motivó representaciones positivas del rol de la intérprete también entre el público oyente:

29. Hoy #lamuda se convierte en *heroína*. (Twitter)
30. El espectáculo de #lamuda de hoy es *espectacular*. (Twitter)
31. #lamuda está haciendo un *show épico*. (Twitter)
32. Más allá de la cadena nac interminable, vale *reconocer el laburo de #][lamuda*. Debería pedir aumento de sueldo. (Twitter)

Al mismo tiempo, este hito debe enmarcarse en un contexto de ampliación de derechos, consecuencia de una decisión política –por ejemplo, recordemos la ley de matrimonio igualitario, del mismo año, y la ley de identidad de género, dos años después–:

33. Garantizar el pluralismo informativo *es poner fin a los desequilibrios y desigualdades* en situaciones de comunicación. El Plan Nacional contra la Discriminación (Presidencia de la Nación, 2005) *reconoce a la LSA* como lengua natural de la comunidad Sorda argentina y la *reconoce como una comunidad bilingüe, con todas las posibilidades y derechos* de cualquier otra población que cuente con una lengua propia. La inclusión social no es posible sin una inclusión comunicacional y las políticas públicas en materia de medios de comunicación audiovisual comienzan a dar cuenta de ello. (Astrada y Famularo 2011)
34. La tarea desarrollada a través del Servicio de Interpretación en Lengua de Señas Argentina [...] *se sustenta en la Ley N.º 26.522* de Servicios de Comunicación Audiovisual [...] favoreciendo el acceso a la información y al conocimiento, e inaugurando un nuevo escenario para los y las intérpretes de LSA y para la comunidad en su conjunto. (INADI 2015)

Sin embargo, como afirma Medeiros (2021), si bien hay una mayor visibilización de la lengua y del rol de los intérpretes en el ámbito audiovisual, también hay un silenciamiento de los materiales producidos por personas Sordas, quienes permanecen excluidas de los espacios de circulación de ideas. Entonces, al carecer de representación, para el sentido común los discursos Sordos no existen, “les Sordos no piensan” –y, así, se consolida el epistemicidio–.

En oposición, cabe pensar la tarea de las intérpretes de LSA con relación al poder y a las luchas por la legitimidad, es decir, como una vía de consagración (Casanova [2002] 2022). Si bien el término, en principio, refiere a la consagración de autores y textos, me permito usar el aparato teórico de Casanova para pensar en la consagración del rol de las intérpretes y de la LSA, en un contexto en el que nuestro colectivo puja por el reconocimiento de la profesionalización, mientras que la comunidad Sorda lucha por el reconocimiento de su lengua.⁶

Por otra parte, sobre los derechos lingüísticos de las personas Sordas, surgen dos dimensiones a problematizar: el derecho a expresarse en la propia lengua y el de acceder a la información como condición para el cumplimiento de otros derechos. Les Sordos agregan que no se trata solo de su derecho a la información, sino, también, del derecho a una epistemología propia:

Consideramos acertado usar el término “restitución”, ya que su utilización hace referencia a algo que fue arrebatado, sustraído y, por lo tanto, la oportunidad que genera una propuesta [...] accesible se inscribe en una acción estatal que garantiza lo que corresponde e intenta devolver algo que nunca debió haberse quitado. El derecho a la educación supone además un reconocimiento como sujetos del conocimiento. (Almeida *et al.* 2020: 95)

También cabe observar la relación entre dos términos comúnmente usados para referirse a las

6 Durante los últimos años, esta lucha se ha materializado en los sucesivos proyectos de ley presentados por la CAS al Poder Legislativo nacional (por última vez, muy recientemente, en junio de 2022, tras una fuerte campaña organizada bajo el lema #leyfederalSA). Con esto, la comunidad Sorda reclama que se establezca la LSA como lengua oficial de la nación y que se la reconozca como su lengua natural, originaria y su patrimonio lingüístico-cultural, como punto de partida para el ejercicio de otros derechos.

intérpretes de LSA y a las personas Sordas –*la muda y los sordomudos*–, según la cual la representación de la mudez funciona como contracara de la invisibilidad, o viceversa:

35. Hay que tener en cuenta que yo me estoy comunicando, por lo tanto *no soy mudo* [...]. *Nosotros tenemos nuestro propio idioma y cultura.* (S/a 2012)
36. Recibieron el mote de *la muda de Cristina* a través de las redes sociales, sin embargo *ellas no son mudas, sino que hablan y mucho* en defensa de la igualdad de las personas con discapacidad auditiva. (Milciades 2015)

En este caso, hay un desplazamiento similar al que sucede en el pasaje de atributos de la figura de Cristina a la figura de *las mudas de Cristina*. Es decir, si la presidenta “es mala”, las intérpretes son malas; si sus destinatarios “son mudos”, las intérpretes son mudas, como es evidente en la parodia de la intérprete en el programa de Lanata:

37. Cristina, *¿vos me estás callando a mí?* Diez años hace que *quiero hablar y me tenés encerrada* haciendo señas. Una vez me tuvo cinco horas, yo estaba así pidiendo cambio, haciendo señas, nadie se dio cuenta y me hice pis encima [risas]. (Periodismo Para Todos 2014)

Sin embargo, las personas Sordas no son mudas, sino que son enmudecidas cuando –audismo mediante– no se escucha su punto de vista, es decir, les Sordas no escapan a la práctica glotopolítica de *ser hablada* por el discurso del otre. Como contrapartida, reivindican su capacidad de habla, un habla señante que es al mismo tiempo expresión de ideas y posicionamiento político.

Otra cuestión fundamental tiene que ver con la representación de la práctica como trabajo feminizado. Y aquí cabe reflexionar sobre las condiciones sociales de nuestro trabajo, ya que “el valor otorgado a la transparencia oculta las múltiples condiciones en las que se produce y consume una traducción” (Venuti 1992: 5). La mayoría de las veces sobreempleadas, las

intérpretes de LSA nos encontramos influenciadas por representaciones superpuestas: de “la buena intérprete”, por un lado, y de “la cuidadora”, por otro –dos funciones sociales antagónicas en cuanto a su prestigio–. Pero, ¿por qué somos mayoritariamente mujeres? Quizás porque, originalmente, este rol estuvo vinculado a la práctica de familiares bilingües en el ámbito privado, donde la interpretación bien podría confundirse con las tareas de cuidado; y porque el paradigma biomédico –patologizante y paternalista– sustentó la representación de las personas Sordas como “incapaces” de expresarse por sí mismas, demandantes del cuidado de otre –o, mejor dicho, *de otra*–.

Es en oposición a esta representación fuertemente arraigada en la tradición que se construyen los discursos actuales sobre la profesión destinados a resignificar la tarea, a los ojos de la sociedad en general, y a demostrar nuestro profesionalismo, tanto a les colegas como a les Sordas:

38. Desde AAALS concebimos la interpretación en Lengua de Señas como *una* profesión [...]. Saber “algo” de Lengua de Señas o tener un compromiso para “ayudar” a personas Sordas y oyentes a comunicarse *no son aptitudes suficientes* para brindar un *servicio* de interpretación de Lengua de Señas. (Astrada *et al.* 2022 : 3)

No menos importante es el alto grado de exposición de los cuerpos feminizados de las intérpretes en un contexto extremadamente hostil –como son los medios de comunicación y las redes sociales–, donde la impunidad del anonimato da lugar a todo tipo de violencias machistas naturalizadas –especialmente en los discursos contra la entonces presidenta–:

39. #lamuda lo estaba traduciendo al Asel, más duro que un porcelanato [...] está re durazna. (Twitter)
40. hace caras muy graciosas, para mi #lamuda se fumó algo. (Twitter)
41. Dice #lamuda que la señora que se vistió con un mantel del 1910 [el vestido de Cristina Fer-

nández] tiene una araña en lugar de corazón. (Twitter)

42. *Se la oye jocosa y alegre... Ayer garchó, Fija.* (Twitter)

43. *Que gorda está #lamuda.* (Twitter)

44. *mientras revolean los ponchos [los pañuelos verdes] #lamuda se toquetea.* (Twitter)

Así, la presencia de los cuerpos interpretantes – manifestación de una ideología desestabilizadora de la invisibilidad– recibió como respuesta una violencia disciplinadora que tiene la doble función de sostener la hegemonía audista y perpetuar la hegemonía machista.

También, con relación al poder de representación, es interesante pensar la forma en que, desde un marco glotopolítico, nuestras propias representaciones sobre lo que es ser “una buena intérprete” se basan en las intérpretes de lenguas orales como modelo. En oposición, creo interesante observar el trabajo de Fraser (2017) sobre les intérpretes de lenguas originarias y preguntarme por qué, si ambos colectivos trabajamos con actores sociales marginalizados, no promovemos espacios comunes de reflexión y de acción. Es necesario reconocer que, al mismo tiempo que desconocemos esta proximidad, las intérpretes de LSA nos preocupamos por afianzar nuestra pertenencia al gran colectivo de intérpretes y traductores que trabajan con lenguas hegemónicas –inglés, francés, alemán– con la intención, consciente o inconsciente, de ganar estatus

y reconocimiento entre pares. Sería ingenuo creer que no hay relación entre esta diferenciación a la hora de autoafirmarnos como profesionales y el capital simbólico asociado a los colectivos y sus lenguas, ya que, como afirma Casanova, “los escritores que escriben en lenguas dominadas entre las dominantes [...] son literariamente dominados” ([2002] 2022: 35). Es decir, las intérpretes de lenguas de señas ocupamos el lugar marginal de la otra intérprete, que no es *EL intérprete universal*, y nuestra posición interpretativa se caracteriza por la invisibilidad de la invisibilidad.

Por el contrario, creo que trabajar desde los márgenes nos ofrece a las intérpretes de LSA un punto de vista privilegiado para, ya que no tenemos ningún prestigio que perder, arriesgar lecturas que pongan en crisis la tradición de la práctica traductiva. Y creo también que la misma materialidad corporal de la lengua que produce representaciones negativas, libera nuestra práctica de las lecturas tradicionales fundadas en el ideal de semejanza entre original y traducción, lo cual abre una puerta a investigar la traducción con foco en nuevas dimensiones. Desde esta nueva perspectiva, el cuerpo se resignifica por su potencia para performar nuevas formas de relación, encarnar su viabilidad.

Por último, creo que mi investigación, lejos de ofrecer respuestas, puede ser una puerta a nuevos interrogantes. Quizás, a futuro, nuevos lugares de enunciación hagan surgir nuevas representaciones que nos permitan alejarnos de los lugares cristalizados por la tradición para accionar sobre el orden social, según el cual se escatima la existencia.

Fuentes

aquinopegamoslosojo1 (2012): “Cristina y la traductora hipoacúsica [video]”. Youtube. En <<https://www.youtube.com/user/aquinopegamoslosojo1>> [Último acceso: 22-6-2022].

Astrada, Laura *et al.* (2022): “Protocolo de Servicios de interpretación en Lengua de Señas: comisión de servicios de interpretación. AAILS, comisión de ética”. En <<http://aails.org.ar/#!/-publicaciones/>> [Último acceso: 22-6-2022].

Astrada, Laura [Universidad Nacional de Entre Ríos – Canal 20] (3-12-2014): “Accesibilidad en Medios Audiovisuales. Nota con Laura Astrada [video]”. Youtube. En <<https://www.youtube.com/watch?v=ZCti3PPLDQ>> [Último acceso: 22-6-2022].

Astrada, Laura/ Rosana Famularo (2011): “La interpretación del ejecutivo nacional argentino”. En Peluso, Leonardo/ Alejandro Fojo (eds.): *Actas digitales del Encuentro Internacional de Intérpretes y Congreso Regional de Investigadores de Lenguas de Señas y Cultura Sorda*. Montevideo: Universidad de la República.

Caminos, Mauricio (2012): “Los intérpretes de Cristina: Los sordos ya no votan al más lindo”. En *La Nación* online: <<https://www.lanacion.com.ar/politica/los-interpretres-para-sordos-de-la-presidenta-nid1495049/>> [Último acceso: 22-6-2022].

Hecker, Pablo (2012): “En la cadena nacional más larga de Cristina, #lamuda se convirtió en tema mundial”. En *El Cronista* online: <<https://www.cronista.com/control-remoto/En-la-cadena-nacional-mas-larga-de-Cristina-lamuda-se-convirtio-en-tema-mundial-20120302-0042.html>> [Último acceso: 22-6-2022].

INADI (2015): *Buenas prácticas para la interpretación en lengua de señas argentina en medios de comunicación audiovisual*. Edición del Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI).

Milciades, Cristian (2015): “El desafío de hacer llegar a todas y todos el mensaje de la Presidenta”. En *Misiones Online*: <<https://misionesonline.net/2015/05/06/el-desafio-de-hacer-llegar-a-todas-y-todos-el-mensaje-de-la-presidenta/>> [Último acceso: 22-6-2022].

Periodismo Para Todos (14 de julio de 2014): “Cristina se peleó con la Muda [video]”. Youtube. En <<https://www.youtube.com/watch?v=MvcNUSLfx9I>> [Último acceso: 22-6-2022].

S/a (2011): “Conozca a la intérprete ‘muda’ de CFK”. En *Perfil Online*: <<https://www.perfil.com/noticias/politica/conozca-a-la-interprete-muda-de-cfk-20110302-0023.phtml>> [Último acceso: 22-6-2022].

S/a (2012): “Los intérpretes de Cristina critican las parodias a los traductores en el programa de Lanata”. En *Perfil Online*: <<https://www.perfil.com/noticias/politica/los-interpretres-de-cristina-critican-las-parodias-a-los-traductores-en-el-programa-de-lanata-20120725-0030.phtml>> [Último acceso: 22-6-2022].

Referencias

- Almeida, María Eugenia/ María Alfonsina Angelino/ Juan Carlos Cayetano Drueta/ Jazmín Vieytes (2020): “Educación Superior y justicia cognitiva: la experiencia de la Tecnicatura Universitaria en Lengua de Señas Argentina (TULSA) en la Facultad de Trabajo Social, Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER)”. En *Educación y Vínculos*, 3, 5, pp. 87-103.
- Arnoux, Elvira Narvaja de (2000): “La Glotopolítica: transformaciones de un campo disciplinario”. En *Lenguajes: teorías y prácticas*. Buenos Aires: ISP “Dr. Joaquín V. González”, pp. 3-27.
- Berman, Antoine ([1995] 2014): *Pour une critique des traductions: John Donne*. París: Gallimard (trad. parcial de Melina Blostein, mimeo).
- Casanova, Pascale ([2002] 2022): “Consagración y acumulación de capital literario. La traducción como intercambio desigual”. Trad. de Susana Rut Spivak. En “*El Lenguas*”: *Proyectos Institucionales*, 8, pp. 24-40.
- Confederación Argentina de Sordos (1971): *Ad Verbum. Palabra por palabra. Órgano oficial de la Confederación Argentina de Sordomudos*, 3, 8.
- Confederación Argentina de Sordos (s./f.): “Cultura y comunidad sorda”. En COPIDIS, *Una mirada transversal de la sordera*: <https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/una_mirada_transversal_de_la_sordera_copidis_0.pdf> [Último acceso: 31-5-2022].
- Famularo, Rosana (2012): “Interpretación en lengua de señas: desde la marginalidad a la profesionalización.” En Massone, María Ignacia/ Virginia L. Buscaglia/ Sandra Cvejanov (comps.): *Estudios Multidisciplinarios sobre las comunidades Sordas*. Mendoza: UNCuyo, pp. 237-245.
- Famularo, Rosana (2018): “La evolución de la formación y de la intervención del ILSA-E en Argentina”. En Perduca, Florencia (comp.): *Actas de las IV Jornadas Internacionales sobre formación e investigación en lenguas y traducción: lenguas en el cruce de fronteras: políticas, prácticas y saberes*. Buenos Aires: Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”, pp. 26-32.
- Fraser, Georgina (2017): “En el sur del sur: traducción e interpretación en lenguas originarias”. En *Lenguas Vivas*, 13, pp. 143-155.
- Medeiros, Jonatas (2021): “O corpo de quem traduz não é legenda, mas vida que pulsa!”. En <<https://verouvindo.com/o-corpo-de-quem-traduz-nao-e-legenda-mas-vida-que-pulsa-entrevista-com-o-homenageado-jonatas-medeiros/>> [Último acceso: 12-5-2022].
- Mombaça, Jota (2017): “Notas estratégicas quanto aos usos políticos do conceito de lugar de fala”. En <<https://www.buala.org/pt/corpo/notas-estrategicas-quanto-aos-usos-politicos-do-conceito-de-lugar-de-fala>> [Último acceso: 10-5-2022].
- Ribeiro, Djamilia (2019): *Lugar de fala*. San Pablo: Suely Carneiro y Pólen.
- Venuti, Lawrence (1992): “Introducción”. En *Rethinking Translation: Discourse, Subjectivity, Ideology*. Londres/Nueva York: Routledge, pp. 1-17 (trad. de Leonel Livchits, mimeo).

Anahí Bustamante es traductora e intérprete de lengua de señas argentina (LSA) – portugués-español (IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”, IFTS 27) con formación en artes, ESI y estudios de género. Trabaja desde 2004 como coordinadora de equipos e intérprete especializada en el ámbito educativo (de nivel medio y superior) y en la accesibilización de contenidos audiovisuales. Además, es docente y licenciada en artes visuales (Esc. “Fernando Arranz”, UNA), cantante y productora cultural amateur.

El discurso de equidad de género y su incidencia en los aspectos deontológicos en la formación de intérpretes

Julia Pich
FaHCE (UNLP)
julia.pich@gmail.com

Resumen

Los cambios que se han producido en la traductología propulsados por los debates de género nos llevan a interrogarnos acerca de los efectos que este nuevo compromiso con la consecución de la equidad social (Castro y Spoturno 2020) tienen en una práctica afín. Nos proponemos explorar la construcción del *ethos* del responsable de la enunciación (Maingueneau 2002) cuando se encuentra en su rol de intérprete. Buscamos así poder explicar fenómenos discursivos que se empiezan a dar en las clases prácticas de la materia Interpretación de la Universidad Nacional de La Plata, donde se cruzan inevitablemente las subjetividades de formadores y estudiantes. Nuestro interés en el tema surgió a partir de la naturalización del uso del signo “e” en las terminaciones de las palabras con la intención de neutralizar el género cuando los hablantes, al decir de Baker (2006), ya han tomado partido en la pugna entre dos narrativas. Este hallazgo generó cierta preocupación al notar que no hay en la bibliografía de la materia trabajos críticos que inviten a reflexionar en términos de lo que una posición u otra implica para la flexibilidad del lenguaje como instrumento de trabajo. La importancia de la incorporación de los aspectos deontológicos en la fase formativa ya ha sido señalada por varios autores (Palacio Alonso 2018; Baker y Maier 2011, entre otros), pero no hemos encontrado hasta el momento trabajos críticos para analizar las dificultades que surgen de la búsqueda de alternativas al masculino genérico. Analizamos el trasvase de los sustantivos *interpreter*, *speaker*, *author* y *teenager* en una tarea de interpretación consecutiva en las clases prácticas de la materia. Partimos de la hipótesis de que esta búsqueda de alternativas obliga a dirigir la atención al estilo de un discurso propio que aún no está del todo afianzado, y esto da lugar a una dificultad adicional a la hora de interpretar. Con nuestro aporte pretendemos expandir los límites de la disciplina y enriquecer la práctica docente de formación de intérpretes.

Palabras clave: *ethos* del intérprete – signo “e” – debates de género – formación de intérpretes

Introducción

Este trabajo encuentra su motivación en una experiencia áulica recurrente. Siempre ha habido preguntas con respecto al “equivalente” de las palabras. Estas preguntas en el contexto de la clase de Interpretación sirven para plantear y trabajar la diferencia entre la traducción y la interpretación, entre la precisión a la que aspira la primera y la inmediatez de la segunda. Sin embargo, el blanco principal de las preguntas en estos últimos años ha virado hacia el lenguaje inclusivo y su pertinencia en la práctica, y me encuentro sin respuestas inequívocas.

Fue un despertar abrupto notar que en gran parte del alumnado se había naturalizado el uso del signo “e”

en las terminaciones de las palabras con la intención de neutralizar el género de la misma manera que habíamos naturalizado en el pasado el uso del masculino genérico. La preocupación se acrecentó al notar que no hay en la bibliografía de la materia trabajos críticos que inviten a reflexionar en términos de lo que una posición u otra implica para la flexibilidad del lenguaje como instrumento de trabajo.

Por primera vez, a partir de las preguntas de los estudiantes, fue necesario incluir el tema de la subjetividad en las clases. Sin embargo, desde el rol de formadora, no bastaba con transmitir cuáles eran mis elecciones como intérprete porque inevitablemente estas surgen, al decir de Banchs (2001), de la pequeña parcela de la sociedad a la que pertenece cada uno.

Con la categoría de *ethos* como disparadora,¹ surgió la idea del presente trabajo para comenzar a explorar la construcción del *ethos* del responsable de la enunciación cuando se encuentra en su rol de intérprete a partir de estos fenómenos discursivos que se empiezan a dar en las clases prácticas de la materia Interpretación de la Universidad Nacional de La Plata.

Con este trabajo comenzaré a examinar cómo se materializan diversas cuestiones de género en la interpretación dentro del aula de Interpretación desde el marco de la traductología feminista transnacional, elegida porque concibe la traducción y la interpretación como prácticas sociodiscursivas de carácter translingüístico, transcultural y transmedial cuyo elemento clave es la heterogeneidad (Castro y Spoturno 2020). Esta es una primera aproximación al problema de la subjetividad en el contexto específico de las clases de trabajos prácticos de la materia. En una segunda etapa de investigación intentaré analizar la configuración de la imagen que los intérpretes en formación construyen de sí como personajes enunciativos siguiendo a Mainueneau (2002) y Amossy (2010).

Me interesa en esta instancia examinar las trazas de subjetividad que se inscriben por medio de los mecanismos existentes en el español para evitar el uso del masculino genérico en la interpretación desde el inglés, una lengua sin desdoblamiento de género gramatical. Buscaré observar qué incidencia concreta tienen en la práctica de interpretación las representaciones sociales acerca del lenguaje inclusivo.

Son varios los interrogantes que surgen más allá de las consecuencias del uso de estos mecanismos para cada hablante de la lengua. ¿Los usamos sistemáticamente o lo decidimos en base a cada encargo de traducción o interpretación?

Si bien nos encontramos en un momento de auge del lenguaje inclusivo y se sigue incorporando paulatinamente en la cotidianeidad, no está automatizado en igual medida y sigue generando reticencias. ¿Qué implica para un público que desconoce o simplemente

rechaza de plano esta propuesta? Estos interrogantes ameritan un trabajo aparte. Me concentraré en el siguiente: ¿cómo incide la incorporación progresiva del lenguaje inclusivo en la carga cognitiva de la tarea de la interpretación?

Aspectos conceptuales

El rol de intérprete

El alumnado muchas veces confunde traducción e interpretación en la práctica, aunque entiende la diferencia en el plano teórico. Esta vacilación es de esperar porque la materia es solo introductoria y se cursa en paralelo con los segundos niveles de las materias de traducción. Contestar sus preguntas al respecto siempre sirve para reforzar esa diferencia y también para hacerles notar que el miedo al error surge muchas veces no tanto del verdadero desconocimiento del significado de una palabra, sino de un concepto limitado del trasvase lingüístico como unívoco y perfecto para todos los hablantes en todos los momentos.

La traducción, como expresa Snell-Hornby (1995), parte del texto en situación, como parte integral de un trasfondo cultural. Es decir, no como un espécimen estático de la lengua, sino como expresión verbalizada de la intención del autor entendida por el traductor, quien luego la recreará para otro lector. Esta concepción de la traducción como proceso dinámico explica por qué las obras literarias se retraducen constantemente y por qué no existe la traducción perfecta, ni la interpretación perfecta.

Como actividad traductora, la interpretación en todas sus modalidades se distingue de la traducción en primera instancia por su inmediatez. La intervención se hace para el aquí y el ahora de una situación comunicativa que contiene obstáculos culturales y lingüísticos (Pöhhacker 2004: 10). Esta inmediatez pone a prueba la precisión de nuestra intervención. Los elementos más importantes serán la consistencia con el original y la cohesión lógica entre sus partes (Gillies 2019). A su vez, debemos interpretar el discurso

1 Agradezco el aval del proyecto "Traducción, subjetividad y género. Responsabilidad ética y social en prácticas de traducción e interpretación" (UNLP, H967), en cuyo marco se realizó esta investigación.

original para lograr el mismo efecto, pero a sabiendas de que difícilmente lograremos una coincidencia exacta con respecto al estilo. El estilo quedará definido por el original, no por el nuestro, aunque inevitablemente nuestro propio estilo estará presente.

El lenguaje inclusivo en la interpretación

La construcción de la subjetividad del responsable de la enunciación ya ha sido estudiada por varios autores en la traducción literaria (cf. entre otros Spoturno 2019), pero en la interpretación no ha sido estudiada tan exhaustivamente, dado que los estudios de interpretación son relativamente nuevos (Pöchhacker 2004).

La aplicación de los aportes sociolingüísticos desde el “giro social” en los estudios de interpretación (Pöchhacker 2006) es significativa, pero está abocada en su mayoría a identificar y describir marcas lingüístico-discursivas de género específicas de los/las intérpretes. No analizan la construcción de la subjetividad en el discurso interpretado ni cómo las políticas de género se (re)producen y se diseminan a través de la interpretación (Yañez, en prensa).

La subjetividad de la figura enunciativa que asume la palabra al interpretar un discurso oral también deja en evidencia las variables discursivas, institucionales y sociales que la atraviesan a través de formas lingüísticas específicas. Al tomar la palabra dejamos plasmada nuestra imagen discursiva o *ethos* y, como nos recuerda Amossy (2010), esta configuración depende de modelos culturales y sociales cambiantes que nos dan forma y a la vez contribuimos a definir.

Contamos con varias opciones a la hora de evitar el masculino canónico. Se suele optar por usar las formas femenina y masculina juntas, pero esta opción resulta antieconómica si en un texto hay muchas ocurrencias, y esto no podemos saberlo de antemano en un discurso a interpretar. Puede resultar agotador tanto producirlas como escucharlas, pero además desvía el foco de la atención de todas las partes involucradas, sin mencionar que una vez tomada esta decisión habrá que sostenerla en todas las palabras que expresen género y número.

La escritura ofrece alternativas más económicas, como el uso de la barra para los morfemas de género masculino y femenino, o la x y la @. Sin embargo, esta solución no se puede usar en la oralidad. La propuesta de la “e”, por su parte, resuelve la brecha entre oralidad y escritura, pero su uso implica un cambio gramatical que afecta a todo el sistema de la lengua (Sayago 2019). Además de presentar un resumen muy iluminador sobre el así llamado lenguaje inclusivo, el mismo autor sugiere entenderlo como un estilo, como una variante del español, una opción más. Un estilo depende del contexto, del género discursivo en cuestión y, sobre todo, deja de sonar amenazador para quien lo percibe como amenaza. Sin embargo, la adopción de este estilo no androcéntrico supone un esfuerzo mayor o menor según el caso y repercute en la calidad de la interpretación.

El modelo de los esfuerzos

Gile (1995) propone un modelo para la interpretación que considera los procesos cognitivos involucrados como “esfuerzos” a coordinar (C en la fórmula que presentamos más abajo) para no sobrepasar la capacidad mental utilizable en el intérprete (D, en la misma fórmula). El modelo inicial fue creado para la interpretación simultánea, pero puede aplicarse a la modalidad consecutiva analizada en el presente trabajo con mínimas variaciones, como señala el mismo autor.

Los tres esfuerzos propuestos son:

(E) Esfuerzo de escucha y análisis (escuchar, analizar y extraer el sentido),

(M) Esfuerzo de memoria (almacenamiento temporal de las unidades de sentido comprendidas hasta que el mensaje es restituido), y

(P) Esfuerzo de producción (cómo transmitir, e incluso omitir, el sentido).

El autor resume el modelo de esfuerzo en la siguiente ecuación:

$$E + M + P + C = T < D.$$

Si las necesidades de la interpretación final (T) no superan la capacidad total disponible (D), el intérprete cumplirá su cometido efectivamente. De lo contrario, surgirán errores y omisiones. Según lo observado, la aplicación de este estilo sobrepasa la capacidad cognitiva de nuestros/as intérpretes en formación.

Aspectos metodológicos

Se analizó el trasvase de los sustantivos *interpreter*, *speaker*, *author* y *teenager* (en su equivalente en masculino canónico de diccionario bilingüe: intérprete, orador, autor, adolescente) en una tarea de interpretación consecutiva de las clases de trabajos prácticos de la materia Introducción a la Interpretación de la Universidad Nacional de La Plata. Elegimos estos sustantivos porque no tienen desinencia de género en la lengua original pero sí nos obligan a tomar esa decisión al pasarlos al español. El objetivo original de la tarea era la práctica de la interpretación consecutiva corta, sin toma de notas, con pausas autogeneradas al ritmo de sus necesidades. No se les indicó de antemano que prestaran atención a estas palabras. Vale aclarar que el género del referente de estas palabras no es relevante en su contexto de uso para el discurso interpretado, en el sentido de que no hay imágenes ni nombres que pueden determinar que la elección con respecto al género del referente haya sido exacta o inexacta. En ningún momento se evidencian referentes reales, salvo en los casos en los que la hablante habla de sí misma como *speaker*.

Se utilizaron las grabaciones subidas al campus virtual de la materia desde el año 2020 para analizar las elecciones hechas para evitar el masculino genérico en dichos sustantivos y si generan o no errores. En el anexo se puede acceder a la transcripción del video² con el que se trabajó para compartir el contexto de las palabras en cuestión.

Se detecta un uso de lenguaje inclusivo en el discurso original cuando la oradora utiliza el pronombre plural de tercera persona, *they*, para evitar pronunciarse

a favor de uno u otro género del posible referente de la palabra *author* en el siguiente contexto:

*Clearly the **author** in question had absolutely no clue what **they** were writing about.*

Claramente el/la autor/a en cuestión no tenía ni idea acerca de lo que estaban escribiendo.³

Aunque quizás la oradora no sea consciente de todas sus motivaciones, podemos asumir que lo hace porque no sabe si es un autor o una autora, y no quiere incurrir en error, reforzar estereotipos de género, o quiere evitar darnos más datos de la persona, en un posible intento por proteger su identidad.

En el corpus de interpretaciones se observa un esfuerzo extendido por evitar elegir el género del referente de las palabras resaltadas en el anexo. Se analizaron únicamente las alternativas al masculino canónico. Señalamos los aciertos y los errores aunque entendemos que los sujetos de nuestro estudio son intérpretes en formación y el origen de los errores puede ser múltiple. A continuación, se transcriben las variantes encontradas en las que se identifica un esfuerzo por evitar la marcación genérica:

2 Tomado de <<https://webgate.ec.europa.eu/sr/speech/fear-public-speaking>> [Último acceso: 18-11-2022].

3 La traducción es propia.

1. *An interpreter*

Original	Variantes encontradas	Estrategia utilizada
Hello, today I'm going to talk about something which is quite germane to the training or to the training course that maybe you're enrolling to become an interpreter. It is about overcoming the fear of public speaking.	curso de interpretación curso en el que estás inscripto para recibirte/ se de intérprete /volverte intérprete	Evitar la palabra que genera el conflicto y reemplazarla por un sustantivo abstracto derivado de un verbo. No se generó ningún error en este caso. Considerar que la palabra no necesita ser neutralizada si se evitan los artículos

El nivel de desafío es bajo porque la palabra “intérprete” en español no admite marca femenina pero sí los artículos, adjetivos y participios con los que debe concordar.

Ninguna de las alternativas generó errores. Sin embargo, de haber buscado ser incluyentes, quienes optaron por la segunda alternativa se encontraron diciendo “un” intérprete, con lo que estarían accidentalmente limitando la referencia desde el punto de vista del lenguaje inclusivo. También tuvieron que cuidar

la concordancia con su elección de traducción para el “you” con el que se dirige a la audiencia y que quedaba evidenciada en el participio “inscripto”.

Si bien el análisis de la interpretación de “you” resulta sumamente prometedor, ya que puede tener referencia singular o plural, formal o informal, masculina o femenina, excede los límites formales del trabajo y amerita otro nivel de minuciosidad en la escucha de las grabaciones.

2. *The speaker*

I decided to wear bright orange stockings in the hopes that I could trick the audience into thinking that the speaker was going to be as jaunty as the color of her tights.	que el hablante que se presentaba frente a ellos...	Reemplazar por otra palabra.
	que la persona que les hablaba...	Reemplazar por una perífrasis. No se generó ningún error en este caso.
	que mi intervención sería	Reformular la idea. No generó ningún error en este caso.
	que yo iba a ser tan atrevida como...	Evitar la palabra, al entender que queda implícita en el contexto.

Me interesa señalar que en este caso el género del referente es claro porque es autorreferencial. La oración comienza con el pronombre de primera persona y tenemos también el pronombre posesivo *her* (de ella) cuando la oradora comienza a hablar de sí misma en

tercera persona. Sin embargo, hubo esfuerzos por no revelar el género del referente en este caso también.

Muchos de quienes evitaron usar el masculino canónico como regla general, optaron por “hablante”

como traducción de *speaker*. Quizás al no admitir la alternancia morfológica, la terminación en -e dé la sensación de neutralidad y de quedar así resuelto el conflicto del referente, pero un hablante, sin importar su género, es cualquiera que habla una lengua, mientras que un orador u oradora es una persona que pronuncia discursos o imparte conferencias de forma elocuente y con estilo elevado. Es decir, no un hablante promedio ni una persona que simplemente puede

hablar. Se incurre en un error de atenuación cuando el significado de la palabra no genera dificultad alguna para nuestro alumnado.

También hay una pequeña omisión de sentido al decir simplemente “yo” como alternativa porque la oradora se refiere a ser atrevida en su desempeño como oradora, no en su desempeño en la vida en general.

3. *The author*

Clearly the author in question had absolutely no clue what they were writing about.	quien escribió/ la persona que escribió /esa persona no tenía idea la reseña no tenía idea el escritor o escritora de ese artículo no tenía idea	Usar una perífrasis. Recurrir a la despersonalización. Recurrir al desdoblamiento. No se incurre en error pero dice más palabras de las estrictamente necesarias, con lo que potencialmente se quita tiempo de procesamiento para el resto del mensaje.
---	--	--

Sucede aquí algo muy similar a lo observado en el caso de *speaker*. Autor/a o escritor/a son ocupaciones prestigiosas en nuestra cultura. Podemos escribir sin ser escritores pero no nos consideramos escritores solo por eso. Una persona que escribe no es escritor, simplemente está alfabetizada. Nuevamente, para evitar develar el género, se altera el significado de una palabra y se incurre en un error de sentido que no se produciría de otra manera. La primera opción, el equivalente literal de la palabra en español (ya sea

en masculino genérico o en masculino acompañado por su forma femenina) alcanzaría para dejar claro el referente.

Si bien la despersonalización, resuelve el conflicto, al borrar a la persona responsable del texto de la ecuación, se pierde la ironía que pretende subrayar la oradora: esta persona no tenía experiencia real de vida para dar buenos consejos.

4. *speakers*

My third piece of advice is remember how awful most other speakers are. In sum, the bar is low, you can easily clear it.	lo malos que son los demás qué malo es el resto cuán malos son los otros hablantes los demás expositores las otras personas que hablan en público	Evitar la palabra. Reemplazar <i>other speakers</i> por “el resto”. Reemplazar la palabra por “hablantes” o “expositores”. Optar por una perífrasis. No se generó ningún error en este caso.
--	---	---

Se incluyó el análisis de la forma plural de la misma palabra porque aquí la oradora ya no está refiriéndose a ella misma, sino a todos aquellos que dan presentaciones frente a una audiencia.

Aunque el plural no admite marca de género, hubo igualmente un esfuerzo por evitar la palabra que se consideraba conflictiva y nuevamente este foco en la forma, que no tiene lugar en el contexto puntual de la tarea de interpretación, generó complicaciones fácilmente evitables para el alumnado.

En algunos casos se reemplazó la palabra por “hablantes” o “expositores” pero no se logró evitar la marca masculina (genérica o no) en las palabras “malos”, “los” y “otros”.

En otros casos se la reemplazó por una versión con referencia más general que la buscada (“el resto”) cuando la oradora se refiere a los demás oradores, no a todas las otras personas.

5. *teenager*

And five, practice in front of an unforgiving audience. And for that, I would like to recommend selecting a teenager. a young teen who never laughs at your jokes. And intermediately moans...Is it over yet? After all, a bad rehearsal makes for a good performance, thank you.	un joven adolescentes	Optar por una palabra algo menos frecuente que su equivalente literal. Optar por el plural.
---	------------------------------	--

Posiblemente porque permite evitar la alternancia a/o, se eligió en muchos casos usar la forma del plural, pero con esta elección se tergiversa el consejo que da la oradora. La idea es elegir para el ensayo a un adolescente conocido, no muchos ni uno cualquiera. Además, resulta inevitable recaer en la forma del masculino en la elección del artículo.

Es interesante señalar que no encontramos ninguna instancia de la marca de la “e” como alternativa para resolver el conflicto en las grabaciones, aunque en clase sí la usan en su expresión espontánea en español.

Conclusiones y perspectivas

El monitoreo excesivo de la propia expresión con la atención focalizada en la morfología parece ocasionar que se incurra en inconsistencias de concordancia y errores de sentido que no surgirían de otra manera. El uso de este estilo inclusivo exige un alto nivel de conciencia gramatical que por el momento parece incidir sobre los restantes esfuerzos que debe hacer el alumado a la hora de interpretar.

Tenemos muchos manuales de estilo a los que recurrir cuando se trata de una traducción, pero a la hora de interpretar, el recurso que nos falta es el tiempo. Notamos en la producción del alumnado que el esfuerzo por editar la propia expresión mediante el uso de genéricos y formas impersonales que evitan favorecer la elección de uno u otro género gramatical, sumado a la complicación de tener que sostener la concordancia y la expansión léxica que de por sí implica esta direccionalidad de la traducción, supera en muchos casos su capacidad como intérpretes. Según cuán automatizados estén estos nuevos marcadores de subjetividad, notamos que este esfuerzo agregado al modelo de esfuerzos al que hacemos referencia tiende a generar un tipo de error que probablemente no se daría de otra manera.

La práctica en el aula suele estar muy enfocada en el aspecto técnico porque apenas alcanza la cursada para cubrir todas las modalidades de la interpretación, pero esta visión algo tecnicista no implica que las competencias deontológicas de los profesionales tengan menor rango. Nuestra tarea como docentes es formar profesionales competentes. Es decir, con destrezas cognitivas y reflexivas pero también éticas y cívicas que les permitan pensar en el efecto que causa

su intervención en la sociedad. Como profesionales, deberán poder justificar sus decisiones frente a quien las cuestione (Baker y Maier 2011) y solo podrán hacerlo si adquieren en la clase el hábito de deliberar y reflexionar utilizando un marco teórico que los ayude. Es muy importante que se cuestionen constantemente el ejercicio profesional que realizarán en el futuro y encuentren respuestas de manera autónoma o guiada por sus intérpretes formadores (Palacio Alonso 2018).

Como docente, agradezco estar en contacto con las generaciones más jóvenes que impulsan este cambio y que, por su predilección por las actividades de trasvase lingüístico, tienen una sensibilidad agregada con respecto al lenguaje en su totalidad. Sus preguntas nos obligan a cuestionarnos como hablantes y a enriquecer nuestra práctica docente, que debe cambiar y adaptarse al igual que lo hacen nuestras lenguas de trabajo.

El uso del lenguaje nos posiciona políticamente como hablantes, traductores, intérpretes y docentes. Sin importar si se objeta o no, la “e” ha pasado a formar parte de nuestro paradigma de opciones. Aun quienes resisten su uso deberán plantearse el porqué de sus elecciones, y hasta qué punto son verdaderas elecciones en última instancia.

Desde mi perspectiva, inevitablemente limitada, intenté analizar sobre una pequeña muestra cómo afectan todos estos cambios la interpretación del inglés al español en el contexto de trabajo como docente de Interpretación. Espero que este trabajo encuentre interlocutores entre los colegas de materias afines y que entre en diálogo con sus propias perspectivas y modalidades de la interpretación.

Referencias

- Amossy, Ruth (2010): *La presentación de sí. Ethos e identidad verbal*. Buenos Aires: Prometeo.
- Baker, Mona (2006): *Translation and Conflict: A narrative account*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Baker, Mona/ Carol Maier (2011): "Ethics in Interpreter & Translator Training: Critical Perspectives". En *The Interpreter and Translator Trainer*, 5, 1, pp. 1-14.
- Banchs, María Auxiliadora (2001): "Jugando con las ideas en torno a las representaciones sociales de Venezuela". En *Fermentum*, 11, 30, pp. 11-32.
- Castro, Olga/ María Laura Spoturno (2020): "Feminismos y traducción: apuntes conceptuales y metodológicos para una traductología feminista transnacional". En *Mutatis Mutandis*, 13, 1, pp. 1-14. DOI: 10.17533/udea.mut.v13n1a02.
- Gile, Daniel (2009): *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Ámsterdam: John Benjamins.
- Gile, Daniel (2015): "Effort models". En Pöchhacker, Franz (ed.): *Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies*. Londres: Routledge, pp. 135-137.
- Gillies, Andrew (2019): *Consecutive Interpreting: A Short Course*. Londres: Routledge.
- Maingueneau, Dominique (2002): "Problèmes d'ethos". En *Pratiques: linguistique, littérature, didactique*, 113/114, pp. 55-67. DOI: <https://doi.org/10.3406/prati.2002.1945>
- Palacio Alonso, Elena (2018): "Ser y estar en la profesión: la enseñanza en grado de los aspectos deontológicos de la traducción y la interpretación". En *CLINA: an interdisciplinary journal of translation, interpreting and intercultural communication*, 4, 2, pp. 47-63.
- Pöchhacker, Franz (2004): "Interpreting Defined". En *Introducing Interpreting Studies*. Londres y Nueva York: Routledge, pp. 10-13.
- Pöchhacker, Franz (2006): "Interpreters and ideology: from 'between' to 'within'". En *Across Languages and Cultures*, 7, 2, pp. 191-207. DOI: 10.1556/Acr.7.2006.2.3.
- Snell-Hornby, Mary (1995): *Translation studies. An Integrated Approach*. Ámsterdam: Amsterdam Publishing Company.
- Spoturno, María Laura (2019): "The Presence and Image of the Translator in Narrative Discourse: towards a Definition of the Translator's Ethos". En *Moderna språk*, 113, 1, pp. 173-196.
- Yañez, Gabriela (en prensa): "Subjetividad y género a través de la interpretación simultánea de conferencias en la Comisión Jurídica y Social de la Mujer (ONU)". En Carvalho Fonseca, Luciana/ Ana María Gentile/ María Laura Spoturno (eds.): *Perspectivas latino-americanas sobre tradução, feminismos e gênero / Perspectivas latinoamericanas sobre traducción, feminismos y género*. Número especial de *Belas Inféis*.

Julia Pich es Profesora en Lengua y Literatura Inglesas y Traductora Pública Nacional. Se ha desempeñado como docente de inglés en todos los niveles educativos y como traductora e intérprete freelance. Actualmente es ayudante diplomada en las cátedras de Lengua Inglesa 4 e Introducción a la Interpretación desde 2013 y 2019 respectivamente (FAHCE, UNLP). Desde 2022 es miembro del proyecto de investigación "Traducción, subjetividad y género. Responsabilidad ética y social en prácticas de traducción e interpretación".

Anexo



The screenshot shows the 'Speech Repository' website. The header includes the European Commission logo and the text 'SPEECH REPOSITORY Interpretation'. A breadcrumb trail reads: 'European Commission > DGs > SCIC > Speech Repository > The fear of public speaking'. On the left, there is a navigation menu with links: 'Search speeches', 'About this project', 'Privacy statement', and 'Legal Notice'. The main content area features a video player titled 'The fear of public speaking' with a play button overlay. Above the video, it says 'ISIT, Paris' and 'Budapest, 08/02/2018'. A description follows: 'Description: 5 pieces of useful advice to overcome this irrational fear'. To the right of the video is a 'Send us your feedback' link. Below the video, there is a 'Speech Details' section with the following information:

Speech number:	27834
Duration:	04:34
Language:	(en) English
Level:	Basic
Use:	consecutive
Type:	pedagogical material
Domains:	General
Terminology:	benign audience, juncture, bedraggled, jaunty, shattered, the bar is low, unfeasibly, dud advice

Hello, today I'm going to talk about something which is quite germane to the training or to the training course that maybe you're enrolling to become an **interpreter**. It is about overcoming the fear of public speaking.

Up until two years ago, the most frightening thing I could possibly think of and I mean even more frightening than finding that spider in your slippers in the morning was to make a speech in front of a benign audience. The fear that I had of making a speech in public was as extreme as it was irrational. And therefore I would go to extraordinary lengths to avoid speaking in public. That was until my 40th birthday. At that juncture, I realized that this phobia was not only a career enemy, it was also pathetic. Therefore, I began to accept public speaking invitations.

The night before my first ever presentation, I got exactly no sleep at all. In order to overcome my rather bedraggled look, I decided to wear bright orange stockings in the hopes that I could trick the audience into thinking that the **speaker** was going to be as jaunty as the color of her tights.

Anyway, given my history, and sympathy for the millions of other people like me who share this phobia, I get very cross when I see that advice being given. I saw some such advice in a very well known Business Review not long ago. There the review very confidently stated before your first public speaking engagement, the most important thing is to get a good night's sleep. Clearly the **author** in question had absolutely no clue what they were writing about. The whole point of nerves is that you get no sleep.

Therefore, I would like to take this opportunity to share with you five pieces of advice that I have found useful since deciding to accept public speaking engagements. First of all, it is probably best to avoid taking sleeping pills. Sleeping pills not only get rid of all the nerves and help you to sleep they also get rid of any feeling, most of your intelligence as well certainly sensitivity. It's better to be shattered than be a zombie when turning up to speak.

The second piece of advice is to offset an irrational fear with a larger rational danger. For example, on my way to one of the speaking engagements, I almost got run over by a bus. My very, my relatively cool reaction to this life-threatening moment, shamed me into feeling ridiculous, about how anxious I could get about an irrational fear of simply standing up in front of an ordinary audience to speak.

My third piece of advice is remember how awful most other **speakers** are. In sum, the bar is low, you can easily clear it.

Four, and it's probably the most obvious piece of advice is to arrive unfeasibly early. And that is to remove all risk of being late. And reduce it to zero. There's no point in adding to the nervousness of talking in public with the nervousness about being late.

And five, practice in front of an unforgiving audience. And for that, I would recommend selecting a **teenager**. a young teen who never laughs at your jokes. And intermediately moans is it over yet? After all, a bad rehearsal makes for a good performance. Thank you.

Efectos de una práctica poco convencional

El impacto de prácticas auténticas y significativas en los profesorados a partir de necesidades reales

Noelia Luzar

UBA/ IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”/

ISP “Dr. Joaquín V. González”

nluzar@hotmail.com

Resumen

Las prácticas en el Profesorado constituyen un momento muy ansiado por los estudiantes, pero también provocan emociones desestabilizantes. Es el ámbito en el que afloran muchas representaciones, generalmente compartidas por los estudiantes, sobre qué es ser un buen docente, sobre el ideal de una clase y hasta un ideal de alumnos. Estas representaciones suelen ser un obstáculo para el inicio de las prácticas y con frecuencia este espacio se vuelve ansiógeno. El ideal supuesto por los practicantes está muy por encima de lo posible y es necesario derribar ese ideal para poder iniciar el recorrido.

En los últimos años, hay una ausencia cada vez más importante de profesores de francés para cubrir distintos cargos en todos los niveles de enseñanza, al menos en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Movidas por esta ausencia, las instituciones asociadas donde habitualmente los residentes hacen sus prácticas empezaron a pedir –a veces, con cierta desesperación– que los estudiantes ocupen esos cargos vacantes. Este escenario de urgencia no pareciera ser el ideal para iniciar las prácticas. Sin embargo, si bien esto representa un desafío para los practicantes, también les genera entusiasmo al llevarlos a realizar una tarea auténtica que termina contrarrestando los miedos típicos de una práctica. En otras palabras, hay un problema y con su acción pueden resolverlo solidariamente, además de realizar la residencia requerida por la formación, que termina siendo un objetivo secundario.

A partir de la teoría de las representaciones sociales de la psicología social, particularmente desde la perspectiva de Moscovici y Jodelet (1988), trabajaremos con las reflexiones de cuatro practicantes que se animaron a enfrentar este desafío y a realizar sus prácticas en un contexto poco convencional. Veremos cómo esta experiencia tan peculiar genera un impacto en su formación como docentes.

Palabras clave: prácticas – perspectiva accional – tarea auténtica – formación docente

Introducción

El espacio de las prácticas pedagógicas de los profesorados es una verdadera oportunidad de intercambio y de lazo con otros niveles de la misma institución, o bien con otras instituciones –y también con otros niveles de otras instituciones–. Responde, por definición, y desde siempre, a una de las premisas clave de la perspectiva accional promovida por el Marco Común Europeo de

Referencia desde hace ya más de veinte años. Se trata de la salida del aula, es decir, el intercambio real con otros seres sociales y el impacto personal de realizar una tarea auténtica a partir de un problema o una necesidad, ya sea propia o de otros.

En los últimos años, las instituciones educativas, particularmente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, se vieron afectadas por la ausencia de docentes¹

1 Cf. los pedidos de profesores de francés desde el *Institut Français* de la Embajada de Francia en Argentina para colaborar en

y desde las instituciones comenzó a realizarse un pedido –a veces urgente– para que los y las practicantes puedan cubrir estas necesidades ocupando estos espacios vacíos dejados por los docentes que licenciaron temporalmente su cargo. Este escenario no pareciera ser el óptimo para realizar las prácticas, ya sea por la urgencia del caso, que exige del residente que se haga cargo de un curso antes de tiempo, o bien por la seguridad que suele generar que el/la profesor/a del curso esté presente durante sus prácticas, especialmente en lo que respecta al manejo del grupo.

Ahora bien, desde el marco de la psicología social y particularmente tomando el concepto de representación social de Moscovici (1961) y Jodelet (1988), nos preguntamos: ¿cuál es la representación del propio practicante sobre su quehacer en general, y en un contexto semejante en particular?, ¿estas representaciones obstaculizan o facilitan el inicio de las prácticas?, ¿cuáles son sus efectos?, ¿en qué afecta a su propia práctica y a su formación el hecho de cubrir una necesidad real?

Partiendo de algunas experiencias recientes, tomaremos las reflexiones de los practicantes que las vivenciaron y, a partir de su análisis, veremos qué enseñanza nos dejan para las Prácticas de enseñanza y Residencias en cuanto a la revisión de certezas demasiado instaladas en los residentes y en los profesores de Residencia. Finalmente, propondremos una reflexión que invita a encarar este nuevo desafío y a pensar en tareas cada vez más auténticas para los y las practicantes y el impacto que esto genera en su tarea y en su formación.

Representaciones sociales de los propios practicantes: “No me siento a la altura”

Siguiendo a Moscovici (1961) y Jodelet (1988), entendemos por representaciones sociales interpretaciones subjetivas de la realidad compartidas, en forma mayormente inconsciente, por un grupo más o menos numeroso de individuos. Funcionan como mediaciones entre los sujetos y el mundo, y condicionan en gran

medida sus prácticas concretas, el modo de anticiparse a distintas vivencias y situaciones. ¿Cuáles serían las representaciones compartidas por los practicantes del Profesorado de Francés antes de iniciar sus prácticas pedagógicas?

En lo que respecta al área educativa, sabemos que las decisiones didácticas se basan fundamentalmente en la experiencia, pero también en el marco teórico que sostiene nuestras prácticas. En el caso de los practicantes o docentes noveles, sus decisiones se basan fundamentalmente en un conjunto de creencias, conocimientos y pensamientos sobre la profesión, y a este conjunto de representaciones apelan al realizar su trabajo docente. Estas creencias impactan directamente en su práctica docente (Regueira, Del Potro y Di Virgilio 2018: 21).

Normalmente, la sensación casi cristalizada de la mayoría de los practicantes es “no sentirse a la altura” de las circunstancias. Desde hace más de una década, observo cierta resistencia en ellos incluso en la entrega de los primeros planes de clase, que demoran más del plazo estipulado; y, generalmente, necesitan un refuerzo del límite externo para efectivizar dicha entrega. O, a veces, hasta para empezar el período de observaciones previas a las prácticas.

Lo más peculiar es que, en la mayoría de los casos, estos practicantes ya están insertos como docentes en el sistema educativo, tanto de gestión pública como privada. Este hecho sucede especialmente desde que la demanda laboral para profesores de francés creció exponencialmente. Dicha inserción, a veces un poco precipitada, responde a la insuficiencia de docentes con título para cubrir cargos en las escuelas.

En relación con este fenómeno, Alliaud y Antelo presentan testimonios de docentes que acaban de insertarse en el sistema: “A la hora de hablar de sí mismos, estos maestros noveles refieren *el proceso de aprendizaje y formación que están protagonizando*, aun siendo enseñantes y trabajando en distintas escuelas. Reconocen que les falta aprender y manifiestan su

la búsqueda de idóneos para cubrir cargos en nivel primario y secundario (<<https://ifargentine.com.ar/agenda/busqueda-profes-frances>> [Último acceso: 18-11-2022]).

disposición o preocupación por hacerlo” (2011: 54; el destacado es del original). Y agregan que estos maestros noveles ejercen con responsabilidad el proyecto de educar, pero, sin embargo, confían muy poco en sí mismos al momento de enseñar (ibíd.: 44).

Hay en los practicantes una sensación de cierta carencia, de que “algo falta” y llegan a explicitarlo con frases tales como “Sé que me falta experiencia”, y aun aquellos practicantes que tienen años de trabajo docente y exámenes de idoneidad en su haber suelen enunciar: “Lo que hago lo hago por intuición, pero no sé si está bien. Necesito una base teórica”.

Ahora bien, cabe preguntarse ¿cómo es que docentes que ya ejercen su profesión, muchas veces desde hace varios años, no se sienten preparados para realizar prácticas o confeccionar planes de clase? Si bien no hemos hecho aún una investigación específica sobre este tema, podemos presuponer que la mirada de un evaluador externo genera cierta presión en dichos docentes, que están acostumbrados a ejercer su profesión más intuitivamente que desde un fundamento teórico.

La experiencia acumulada durante más de una década a cargo de materias de prácticas en distintas instituciones me permite afirmar que los practicantes suelen llegar a esa instancia con un fuerte ideal de *cómo deberían ser* en su rol de docentes: un curso sin tropiezos, en los que realizan actividades generadoras de aprendizajes, producen huellas significativas en sus alumnos y alumnas, sus correcciones son siempre oportunas y eficaces, motivan a sus estudiantes, manejan la dinámica grupal, sus estudiantes responden tal como habían previsto y trabajan con entusiasmo y sin dificultades. Sabemos que esto está lejos de la realidad. Y empiezan a percibirlo con las primeras observaciones o en sus propios cursos si ya trabajan como docentes.

Andrea Alliaud trabaja particularmente el tema de la biografía escolar en docentes noveles y resume así este desfase entre lo ideal y la realidad:

Asumir la grandeza del proyecto de educar [...] tiene un alto componente simbólico que enaltece a

quien lo realiza pero produce, a la vez, sentimientos de frustración, a medida que se concreta, ya que las consecuencias de la acción siempre serán insuficientes al tomar como parámetro semejantes expectativas. La grandeza del proyecto y la pretendida perfección, que se impone como contracara, desalienta la acción. Su propia magnitud lo torna imposible, y siempre se encontrarán en la realidad indicios (fracasos) en los que puede sostenerse esta afirmación. La frustración que se produce al cabo de un tiempo, pese a los esfuerzos constantes y sostenidos, conduce de este optimismo inicial totalizador a un pesimismo de las mismas características. (Alliaud 2011: 43)

Este desfase entre el ideal y la realidad genera en los practicantes emociones que parecieran obstaculizar la entrada en sus propias prácticas del Profesorado. Ciertamente, el espacio de prácticas es un espacio particularmente ansiógeno y provoca emociones de todo tipo en los practicantes: parecería que toda la formación del profesorado, la vocación, la elección de la carrera, la propia biografía escolar y lingüística y cuestiones más singulares se jugasen allí.

Con respecto al tema de las emociones, especialmente las desestabilizantes, Estela Klett trabajó detenidamente en su último libro los efectos que estas últimas generan en el aprendizaje de una lengua extranjera y cómo “el docente asume ciertos comportamientos tutelares verbales [...] que tienden a evitar que el aprendiente se desvalore o pierda imagen de sí mismo por las dificultades que enfrenta” (Klett 2022: 17).

Podemos ampliar este rol tutelar del docente con el rol que asume el profesor de Prácticas y Residencia para preservar la identidad del practicante y restablecer así su deseo genuino de ser “docente”, no sin antes permitir que estos ideales, representaciones sociales y ansiedades sean verbalizados y trabajados al menos de un modo catártico. Philippe Perrenoud (2001) propone, de hecho, para la formación de profesores confrontar a los practicantes con una experiencia áulica y, a partir de esta vivencia, trabajar con las emociones que surjan de allí, ya sea asombro, temores, alegrías, y con sus éxitos, fracasos, dificultades, tanto en la enseñanza

como en las dinámicas de grupo, o bien con respecto al comportamiento de ciertos alumnos. Este autor invita a trabajar las prácticas a través de problemas –volveremos sobre este punto al final del artículo– y, desde esta perspectiva, propone la confrontación con el aula y trabajar desde lo que allí sucede, balanceando los sustentos teóricos más estructurados, que permiten anticipar ciertos problemas, pero también lo que surja de dicha experiencia.

Por nuestra parte, también consideramos la importancia de la escucha de las emociones frente a la experiencia de una clase y de darles un lugar en la formación docente, especialmente en las ayudantías y residencias. Se impone la necesidad de que los practicantes puedan verbalizar sus representaciones y emociones para poder deconstruir ciertos ideales o prejuicios que obstaculizan el proceso.

Ahora bien, retomando la teoría de representaciones sociales de la psicología social, sabemos que estas representaciones no surgen de la nada, sino que se crean dentro de un contexto y constituyen un recorte, subjetivo, de la realidad (Jodelet 1988: 473). Es decir que esta realidad es, a su vez, una interpretación de la realidad, un recorte compartido por un grupo social, pero subjetivo al fin. Cada uno interpreta y recorta la realidad a partir de la propia subjetividad. En este punto, tomamos el título del libro del psicólogo social Paul Watzlawick: ¿Es real la realidad?

De ahí la importancia de trabajar con estas representaciones para poder desarmarlas y operar con el menor número de prejuicios posible, sabiendo también que hay vestigios imposibles de eliminar y que van a seguir impactando en nuestras decisiones pedagógicas.

Y con el objetivo de “desbaratar” esta representación de *docente ideal*, tomamos una cita de Philippe Perrenoud:

Más que profesores ejemplares, lo que se necesita hoy en día son formadores de campo que estén dis-

puestos y sean capaces de fomentar la reflexión de las expectativas y del contrato didáctico, verbalizar sus propias formas de pensar y decidir, no jugar la comedia de la experticia, expresar sus dudas, miedos, ambivalencias y cansancios, aceptar las diferencias como irreductibles, tomar los errores como oportunidades para progresar, en definitiva, de convertirse en auténticos formadores de adultos. (Perrenoud 1994; la traducción es nuestra)

Un *buen docente*, entonces, es aquel que comete errores y luego reflexiona sobre ellos para mejorar, sabiendo que la clase perfecta no existe porque siempre es perfectible y la idea es hacerlo cada día mejor. Este concepto de clase perfecta² es un ideal inalcanzable que solo genera frustración y ansiedad.

Experiencias de prácticas: algunos testimonios

Dentro de este maremágnum de emociones y representaciones, actualmente se presenta una coyuntura que sacude aún más a los practicantes. La falta de profesores de francés en el sistema educativo no solo ofrece a los estudiantes de los profesorados la posibilidad de ingresar al sistema a partir del examen de idoneidad o con un certificado del 70% de materias aprobadas, sino que también esta oferta se extendió a los practicantes. En los últimos años, muchas instituciones asociadas –con las que suelo trabajar con los residentes– solicitaron practicantes para cubrir las licencias de docentes que no podían cubrir. Estos llamados tenían un tinte de desesperación y urgencia.

A continuación presentaremos experiencias concretas y recientes de cuatro practicantes que realizaron su residencia en cargos que habían sido licenciados. Tomaremos sus testimonios y los pondremos en relación con los conceptos teóricos ya desarrollados.

Experiencia n° 1

En el mes de abril de 2019, la Secretaría Académica de una de las instituciones asociadas al Profesorado de Francés del IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón

2 Tradicionalmente, se llamaba *clase modelo* a la última clase de las prácticas. Como si una *clase modelo* pudiera llegar a existir... Desde hace ya varios años, cambié el nombre de esta última práctica, la llamo “curso final”, sin más.

Fernández” solicita un practicante para cubrir la licencia de una docente que estaba atravesando una situación familiar difícil y no sabía cuándo podría volver. Se trataba de un curso de adultos con encuentros semanales con el docente. Tampoco era seguro el plazo de prácticas, dado que la licencia podía extenderse.

Generalmente, las prácticas comienzan a mediados o fines de mayo. Por esta razón, pensar en la posibilidad de que uno de los residentes realizara sus prácticas con tanta anticipación generaba una tensión suplementaria y la necesidad de un apuntalamiento mayor para el estudiante. Además de cierta precipitación en concluir el proceso previo, introductorio y tan necesario para el inicio de la experiencia áulica.

La elección de quien haría este reemplazo no fue azarosa. Se les ofreció a dos estudiantes en particular que ya tenían experiencia como docentes, y con adultos. Una de ellas rechazó la propuesta y la segunda sí aceptó y fue ella quien “tomó la posta” y dio cuatro clases en el curso en cuestión. En este caso, había además un componente afectivo. En efecto, se trataba de una exalumna de la institución desde la escuela primaria, razón por la cual conocía incluso a la docente a quien reemplazó, ya que había sido su alumna.

Luego de haber aceptado la propuesta y antes de comenzar su experiencia, la practicante en cuestión enunció en un mensaje de WhatsApp:

Encantada de poder ayudar con [la escuela].³ Entiendo la situación. Me imagino la urgencia porque los alumnos no pierdan días de clase. [...] Tengo disponibilidad de horarios y acepté el desafío. Además, alguna vez tomé un curso [de esos], así que sé que es un espacio agradable, muy ameno, así que me pareció una buena oportunidad. Me entusiasma. Se dio un poco apresurado, pero eventualmente iba a tener que practicar así que... Una práctica anticipada. [...] Te consulto cualquier duda.

Más allá de la precipitación del inicio, la experiencia fue verdaderamente positiva, no solo porque

cubrió una necesidad real de la institución generando un puente interno –entre distintos niveles–, sino porque las prácticas quedaron en un segundo plano: era necesario ocupar un lugar que, en ese momento, estaba vacío y el rol del practicante era fundamental para cubrirlo. Ese espacio se usó como espacio de prácticas, pero solo fue por añadidura. Lo central era cubrir ese puesto y que los estudiantes no perdieran más clases.

Experiencia n° 2

En una segunda oportunidad, el pedido apuntaba a una suplencia prolongada por una licencia por maternidad. Se trataba de muchas horas para un solo practicante, de modo tal que optamos por proponer a tres practicantes de cuarto año del Profesorado de Francés de uno de los profesorados de la Ciudad de Buenos Aires. Era todo un desafío, ya que se trataba de tres residentes para un solo curso que trabajarían en forma separada y era la primera vez que lo proponía de esta forma. La comunicación y coordinación eran esenciales. Con toda la complejidad del caso, tres practicantes aceptaron el desafío.

La metodología de trabajo fue que dos de las residentes trabajaran con uno de los temas, y el tercer residente con un tema aparte. A ellos se les ocurrió armar un *classroom* en conjunto para organizar esta experiencia tan particular.

Veamos las reflexiones de estos tres residentes.

Primer testimonio (al término de la residencia)

La experiencia de haber hecho las prácticas en un curso que no tenía docente desde hacía varios meses, a mí personalmente, me pareció interesante y muy positiva.

Si bien, cuando hay un/a docente en el aula, te puede ir anticipando la dinámica del grupo o las características individuales a tener en cuenta para el desarrollo óptimo de las clases, también esa misma ventaja puede convertirse en un prejuicio que

3 Las partes que aparecen entre corchetes fueron levemente modificadas para mantener el anonimato de la institución. Los destacados en negritas de todos los testimonios me pertenecen.

nos hacemos de los/las estudiantes y lleva a pre-disponernos de una manera diferente e influir en nuestro accionar incluso hasta negativamente. En este caso, solo contábamos con un tema y una unidad de determinado libro. Y con respecto al curso, pudimos, en mi caso, ir a verlos previamente para conocerlos mientras tenían clase de alemán. Pude saber sus nombres, cómo interactuaban con su docente y, en base a eso, armarme mis propios “pre-conceptos”.

Antes de empezar con la primera clase frente al curso, **yo me sentía muy nerviosa y la ansiedad me llevó a acelerarme en lo que había planificado**, a olvidarme algunos puntos y a refugiarme en lo conocido [...]. Luego de las primeras clases, ya me sentí un poco más confiada y desenvuelta con el manejo del grupo.

Con mis compañeros, con quienes compartíamos el curso, y sobre todo con mi compañera nos hablábamos casi todos los días para contarnos las sensaciones que atravesábamos cada día de clase, las observaciones de nuestra profesora, las ideas nuevas que nos surgían para las siguientes planificaciones, las reacciones del grupo de estudiantes frente a cada actividad, hasta dónde habíamos logrado cumplir las expectativas y cuando no, nos quedaba el aprendizaje para quien continuara con el hilo conductor. Eso fue muy nutritivo y enriquecedor para ambas.

Además de todo lo que me entusiasmó de haber hecho las prácticas en este hermoso curso, **el punto que más me gratificó fue el de haber ayudado a aquellos estudiantes a recuperar contenidos, a darles la oportunidad de practicar la lengua tanto en la oralidad espontánea como en la escritura creativa al narrar historias fantásticas con suspenso. Sentí que hacíamos un trabajo solidario. Eso, creo, le dio un plus a nuestro aprendizaje.** (Residente de cuarto año de un Profesorado de francés de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires)

Segundo testimonio

Este testimonio surge del *cuaderno de reflexiones* que acompaña a cada residente antes y después de cada una de sus clases:

Antes de las prácticas:

*Es interesante la propuesta de trabajar en un tercer año de [la institución]. Por un lado, **representa un desafío** el manejo de un curso sin el/la docente a cargo ya que la disciplina del curso podría compliarse. Por el otro, es una posibilidad para trabajar con mayor libertad sin intervención del/de la profesor/a titular. Reconozco que este último punto me atrae mucho, y me quita una presión. Creo que me resultaría un poco más estresante si tuviera dos profesoras observándome...*

*También **me parece que podría servir como ayuda ante una necesidad de cobertura de la vacante de profesor en la escuela.** O sea, en vez de que los alumnos pierdan las clases de francés estarían trabajando y avanzando con los contenidos.*

***Mi temor inicial** era la coordinación con mis otras dos compañeras ya que deberíamos ponernos de acuerdo con los temas y con su desarrollo para que la puesta en práctica tenga sentido y coherencia.*

Después de las prácticas:

***La experiencia me resultó altamente positiva** ya que me sentí muy cómodo trabajando directamente con el curso. Pienso que lo más importante fue la sensación de libertad para llevar adelante las clases. En este sentido puedo comparar la experiencia hecha en otro colegio en la que la profesora titular estaba no sólo presente durante las clases sino que me marcaba muy de cerca los temas y me daba indicaciones sobre la manera de desarrollarlos. **Esto me producía cierta tensión** ya que yo debía seguir las instrucciones de la cátedra del profesorado. Creo que eso afectó en algún aspecto esas prácticas. En cambio, en [esta experiencia], no había mediación sino que las clases se desarrollaban sin intervenciones desde afuera, directamente con la guía de la*

profesora. Esto fue muy bueno y ayudó a la creatividad y al desarrollo de las prácticas.

Con respecto a la organización de los temas con las compañeras creo que fue bastante prolija ya que ellas trabajaron en conjunto un tema y yo con otro, pero esto no impidió que se pudiera avanzar ordenadamente. La creación de un Classroom ayudó mucho para unificar. (Residente de cuarto año de un Profesorado de Francés de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, compañero del testimonio anterior)

Tercer testimonio

Este testimonio, como el segundo, también surge del “cuaderno de reflexiones” que escriben los estudiantes antes y después de cada una de sus clases.

Antes de las prácticas:

Al principio, no sabía a qué atenerme. Me sentía muy ansiosa [...]. En cuanto llegué a [la escuela], me sentía un poco perdida porque me equivoqué de piso y no veía a los alumnos. [...] Una vez que supe dónde estaban, me sentí un poco mejor, respiré hondo y entré en el aula.

Después de las prácticas:

Una vez que salí del aula, estaba tranquila, mi primera práctica ya estaba hecha. Conocí al grupo, participaron un poco y pude terminar a tiempo las actividades previstas.

Al principio, me sentía bien pero sabía que había muchas cosas para mejorar; pero, también, era mi primera experiencia con un grupo de adolescentes y sentí una linda sensación, sentí que estar frente al curso no era tan difícil como creía, ni tan duro como me lo imaginaba en mi cabeza. Aprendí, especialmente, a romper un poco los estereotipos. Saliendo del aula, supe cuáles eran mis puntos más flojos, pero también mis habilidades. (Residente de

cuarto año de un Profesorado de Francés de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, compañera de los testimonios anteriores. La traducción me pertenece)⁴

Estos tres testimonios muestran cómo cada uno de los practicantes vivió su Residencia en el Nivel Medio en un contexto muy peculiar y cómo fueron afrontando esta prueba de una forma totalmente idiosincrásica. Además, vemos también cómo siendo –aparentemente– la misma experiencia, cada uno la vivenció de manera singular. Esta idiosincrasia generó efectos diferentes dentro del grupo-clase hasta el punto de parecer grupos distintos.

Retomando las dos experiencias, notamos que hubo emociones y ciertas representaciones compartidas previas a las prácticas (nervios, ansiedad, equivocaciones a partir de este estado desequilibrante, y el hecho de pensar que estar frente a un curso era mucho más difícil de lo que termina siendo en la realidad), así como un punto coincidente que resulta clave: cada uno, a su manera, manifestó su entusiasmo por “el plus de hacer un trabajo solidario”. En efecto, la función que asumieron responde a una necesidad real de una institución, constituyendo así una tarea auténtica que sintoniza cabalmente con la perspectiva accional promovida por la cátedra. Ya no se trataba de hacer como si fuéramos el docente del curso –cuando el verdadero docente del curso está dentro el aula– sino que eran, realmente, el docente a cargo de ese curso, al menos de manera temporaria.

Por otro lado, dos de los cuatro practicantes afirmaron en sus reflexiones que tomaron esta experiencia como un desafío, yendo más allá de sus miedos. Pareciera que esta prueba y la necesidad real de resolver un problema allanaron el camino. Lejos de amedrentarse por los miedos comunes, sumados a los miedos de esta coyuntura tan particular, lo tomaron como un verdadero reto que valía la pena enfrentar.

4 Agradezco profundamente a los cuatro practicantes que realizaron estas experiencias y, muy especialmente, a los tres que me facilitaron, para la redacción del presente artículo, el material de reflexión que produjeron en el momento de realizar sus prácticas.

A modo de conclusión

El presente trabajo es un estudio exploratorio en el que se presentan ciertas reflexiones a partir del acompañamiento de numerosos practicantes desde hace más de una década y, principalmente, a partir de dos experiencias puntuales que sucedieron en los últimos años. Es claro que deja la puerta abierta para un trabajo posterior más profundo sobre el tema de las representaciones y la autopercepción de los propios practicantes antes de iniciar sus prácticas.

Iniciar esta reflexión es importante ya que, cada vez más, se produce lo que en términos psicoanalíticos sería una inversión de la demanda. Es la institución la que pide el servicio de los practicantes –para sus cursos temporariamente sin docente– y este pedido nos convoca y también nos sirve, dado que también necesitamos cursos para llevar a cabo la residencia.

Del lado del practicante, se trata de un aprendizaje a través de una acción solidaria y una actividad auténtica, lo cual deja huellas en su –a veces incipiente– carrera profesional. Por otra parte, nos acerca a un objetivo no menor: que los practicantes disfruten de las prácticas, en lugar de padecerlas. Esta deconstrucción no concierne solo a los practicantes, sino también, y especialmente, a los docentes de las prácticas y al equipo docente que acompaña a los residentes. Se trata, entonces, de reflexionar sobre estas creencias, hacerlas conscientes, estar advertidos de ellas y empezar a deconstruirlas. La apuesta de ahora en adelante es abrir nuevas oportunidades, crear puentes con otros niveles y otras instituciones para generar así lazos más estrechos, a partir de un contexto más real y menos ideal y, especialmente, dando lugar a nuevas reflexiones que permitan ir hacia una práctica más auténtica y significativa. Y, si es posible, solidaria.

Referencias

- Alliaud, Andrea/ Estanislao Antelo (2011): *Los gajes del oficio: enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Jodelet, Denise (1988): “La representación social: fenómenos, concepto y teoría”. En Moscovici, Serge (comp.): *Psicología Social II. Pensamiento y vida social*. Barcelona: Paidós.
- Klett, Estela (2022): “El papel de las emociones en el aula”. En *Las lenguas extranjeras en foco. Aspectos psicológicos, didácticos y socioculturales*. Buenos Aires: Editores Asociados.
- Moscovici, Serge (1961): *La psychanalyse, son image et son public*. París: Presses Universitaires de France.
- Perrenoud, Philippe (1994): “Professionnalisation du métier d’enseignant, formation en alternance et pratique réflexive”. En *Éducation physique et sport*, 250, pp. 11-16. En <https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1994/1994_20.html> [Último acceso: 19-11-2022].
- Perrenoud, Philippe (2001): “La formación de docentes en el siglo XXI”. Trad. de María Eugenia Nordenflycht. En *Revista de Tecnología Educativa*, XIV, 3, pp. 503-523. En <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.html> [Último acceso: 20-11-2022].
- Regueira, Ana Lía/ Alejandra Del Potro / Andrea Di Virgilio (2018): “Conceptualizaciones de contextos pedagógicos: ¿cómo afectan al uso del inglés en el

aula?”. En *Lenguas Vivas*, 14, *Didáctica de las lenguas y de la traducción en el Nivel Superior*, pp. 10-22.

Revista Internacional de Investigación en Educación, 14. DOI:

<https://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.fdir>

Vecina-Merchante, Carlos/ Sonsoles San Román-Gago (2021): “Función docente ideal/real en las representaciones sociales del profesorado”. En *Magis*,

Noelia Luzar es Licenciada y Profesora en Psicología (UBA), Magister en Ciencias del Lenguaje (París X-Nanterre) y doctoranda en Psicología (Toulouse Jean-Jaurès y UBA). Se desempeña como profesora de Didáctica del Francés Lengua y Cultura Extranjera (FLCE), Ayudantías y Prácticas de la Enseñanza y Residencia del Nivel Medio y del Nivel Superior del IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”. También es docente de Didáctica del FLE para el Nivel Medio y Superior y Residencia del ISP “Dr. Joaquín V. González”.

Nombre y naturaleza de los Estudios del Traductor

Andrew Chesterman¹

Resumen

Una serie de tendencias recientes de investigación en materia de Estudios de Traducción se centran, de alguna manera, explícitamente en el traductor, en lugar de enfocarse en las traducciones en tanto textos. Esas tendencias pueden agruparse bajo el término “Estudios del TraducTOR”. El presente artículo plantea que ese nuevo foco se encuentra representado en el clásico mapa de Holmes de forma inadecuada. Es posible encontrar muestras de las tendencias recientes sobre todo en la sociología de la traducción, pero también en la historia de la traducción y en la investigación de los procesos de toma de decisiones del traductor. Una descripción amplia de los Estudios del Traductor abarcaría la sociología, la cultura y la cognición, todas centradas de diversas maneras en la agencia del traductor.

¿Estudios del Traductor?

James Holmes comenzó su ya clásico artículo (1988, la versión original es de 1972)² señalando que, cuando la ciencia descubre una nueva laguna de conocimiento, tiende a desencadenarse una de dos consecuencias: o bien el nuevo conjunto de preguntas de investigación puede incorporarse a un campo de estudio existente, en cuyo caso se convierte en una rama legítima, o las nuevas preguntas pueden conducir a la creación de un nuevo campo de investigación, una nueva interdisciplina. Holmes planteó que, al momento de escribir su artículo, el nuevo campo de lo que hoy llamamos Estudios de Traducción ilustraba el segundo caso, y abrió espacio a un debate sobre los posibles nombres para esa nueva disciplina. Alrededor de una generación más tarde, parece que nos encontramos ante un ejemplo del primer caso: dentro del campo de los Estudios de Traducción, quizás estemos presenciando la eclosión de un nuevo subcampo, una nueva rama. Propongo que lo denominemos *Estudios del TraducTOR*.

A modo de una simple definición preliminar, digamos que los Estudios del Traductor son el estudio acerca de los traductores (y, por supuesto, de los intérpretes). Desde ya, en toda investigación sobre las traducciones (humanas) por lo menos se presupone que efectivamente hay traductores detrás de las traducciones, personas detrás de los textos. Sin embargo, no siempre la investigación sobre la traducción toma a esas personas como el foco principal y explícito, el punto de partida, el concepto central de la pregunta de investigación. Más adelante se ofrecen ejemplos de los tipos de investigación que ilustran este enfoque.

Habrán opiniones distintas sobre si las tendencias de investigación a las que me refiero constituyen verdaderamente un subcampo distinto en lugar de un mero tipo de perspectiva amplia sobre ciertos aspectos de los Estudios de Traducción en general. Quizás mi esquema no represente más que un cambio de énfasis en curso dentro de la investigación sobre la traducción en su conjunto, pero quizás esos cambios también merezcan nuestra atención metateórica. A continuación,

1 Traducción realizada en la Residencia del Traductorado en Inglés, orientación en traducción científico-técnica (IES en Lenguas Vivas “Juan R. Fernández”) en 2021. Tutora: Sandra Lauría, solicitante: Seminario Permanente de Estudios de Traducción (SPET). Presentamos una versión revisada por sus autoras, Iara Antebi Sacca, Paula Steimbach y Mariana Peredo, en colaboración con Paula Grosman y Griselda Mársico.

Publicación original: Andrew Chesterman: “The Name and Nature of Translator Studies”. En Helle V. Dam y Karen K. Zethsen (eds.): *Translation Studies: Focus on the translator*, sección temática de *Hermes*, 42 (2009), pp. 13-22. Agradecemos a Andrew Chesterman, a Ixs editores de la revista *Hermes* y a las traductoras la autorización para publicar la traducción.

2 [N. de la E.] Cf. la traducción de Patricia Willson al español, “Nombre y naturaleza de los estudios de traducción”, en *Lenguas Vivas*, 17 (2021), pp. 168-177.

presento una visión general de lo que creo que abarca este subcampo emergente, a modo de una breve respuesta al artículo original de Holmes y al mapa que en él propone.

Volviendo al mapa...

El famoso mapa ha circulado en muchas publicaciones, como en Toury (1995: 10). No obstante, la versión

publicada del artículo original de Holmes (1988) en realidad no lo expone en forma de diagrama. Curiosamente, algunas versiones del gráfico (como la de Toury) omiten la rama relativa a la política de traducción, que, sin embargo, se menciona de manera explícita en el artículo de Holmes. A continuación, se muestra una versión del mapa en la que se incluye esa rama.

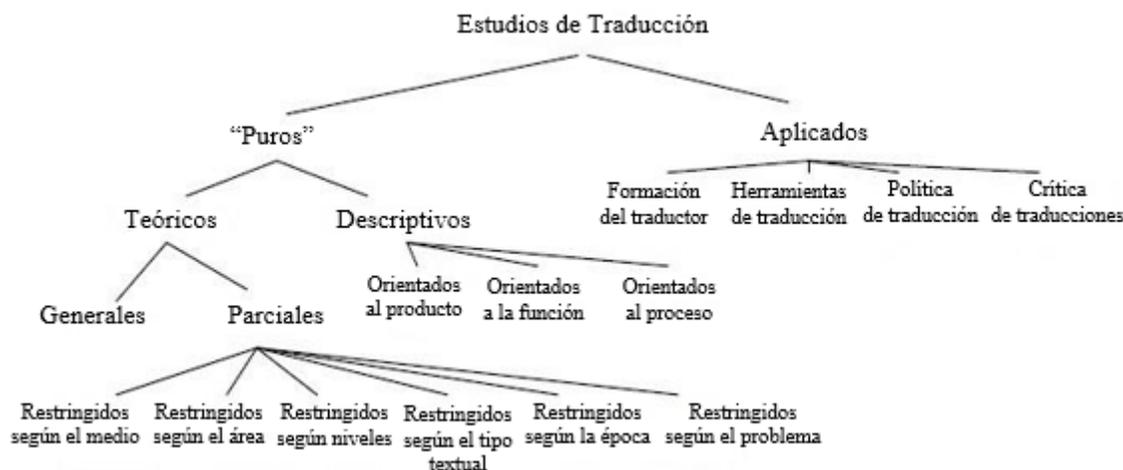


Fig. 1: Mapa de Holmes (basado en Holmes 1988)

Desde luego, el mapa ha sido objeto de numerosas observaciones en el pasado. Toury (1995: 9 s.) problematiza la supuesta autonomía que presenta la división principal establecida por Holmes de los estudios descriptivos en estudios orientados al producto, al proceso y a la función, y también la relación entre estudios “descriptivos” y “teóricos”. Pym (1998) señala la ausencia de la investigación histórica en el mapa (aunque Holmes menciona los estudios de historia de la traducción en el texto, pero no explícitamente a los traductores). Lambert (1991) sostuvo que el mapa debería haber otorgado mayor importancia a los factores contextuales y pragmáticos. Snell-Hornby (1991) planteó que las categorías de estudios “parciales”, restringidos, están desactualizadas, y propuso un tipo de mapa completamente distinto, en el que se ponen de manifiesto las relaciones entre la interdisciplina de los Estudios de Traducción y las disciplinas afines. Gile (2005: 341) señala varios problemas, sobre todo relacionados con la categoría de “descriptivo”: la investigación aplicada, por ejemplo, también puede ser

descriptiva. En Chesterman (2004) también indagué algunos de los supuestos que Holmes parece adoptar sobre la relación que guardan la teorización y la descripción. No obstante, en el presente artículo, mi objetivo es analizar en qué medida está representado en el mapa el alcance de nuestros hipotéticos Estudios del Traductor.

Para lo que nos interesa aquí, podemos dejar de lado las distinciones generales establecidas por Holmes entre estudios puros y aplicados, y entre teóricos y descriptivos. Comenzaré con los tipos de estudios parciales (en contraposición a los generales) de su clasificación. Según Holmes, ese tipo de estudios se ocupa de aspectos específicos de la traducción, y no de la traducción en su conjunto. El primero de esos tipos trata de los estudios restringidos según el medio, y el autor emplea la noción de medio de dos maneras distintas. Con respecto a la traducción humana versus la traducción automática, el subcampo que proponemos de los Estudios del Traductor sin dudas resulta

pertinente. En cuanto a los medios escritos versus los orales, podemos considerar que los Estudios del Traductor son implícitamente relevantes en ambos casos. Los otros tipos de estudios parciales (restringidos según el área o la lengua, el nivel lingüístico-textual, el tipo textual, la época o el problema de traducción) no tienen relevancia explícita para los Estudios del Traductor, dado que el foco principal de ese tipo de estudios es de índole textual. Sin embargo, dentro de los estudios restringidos según la época, obviamente podemos ubicar los estudios sobre la historia de los traductores e intérpretes, muchos de los cuales fueron precursores culturales.

Dentro de la rama de los estudios descriptivos, Holmes incluye los estudios orientados al producto, al proceso y a la función. Puesto que los productos de la traducción son los textos (también los del tipo oral), esta rama del mapa no guarda una relación primaria con nuestro nuevo subcampo. Para los Estudios del Traductor, los textos ocupan un lugar secundario, mientras que los traductores son el foco principal; esta prioridad conduce a la formulación de preguntas de investigación muy diferentes (lo cual no significa que la investigación orientada al producto no pueda revelar aspectos interesantes sobre las personas que están detrás de los textos).

La sociología de la traducción

La orientación al proceso, a diferencia de las otros dos, sin duda resulta pertinente. Holmes la vincula a los estudios cognitivos del acto de traducción: un área de investigación que ha crecido de manera notable desde entonces. Si bien aquí no hace ninguna mención del proceso sociológico del hecho de la traducción, es cierto que este aspecto queda parcialmente implícito en el apartado sobre la investigación orientada a la función, que aborda la recepción de las traducciones en el contexto sociocultural receptor. Holmes incluso señala la posible existencia, como un área futura de investigación, de lo que él denomina la “sociología de la traducción”. A la luz del reciente “giro sociológico” de los Estudios de Traducción, en efecto ese enunciado tuvo un carácter profético. En un artículo publicado anteriormente (Chesterman 2006), planteé que la sociología de la traducción comprende tres vertientes:

- la sociología de las *traducciones*, como productos en un mercado internacional,
- la sociología de los *traductores* y
- la sociología del *traducir*, es decir del proceso de traducción.

Holmes parece haber contemplado solo la primera de estas vertientes. Es evidente que, en la actualidad, la segunda y la tercera ocupan un lugar central en los Estudios de Traducción. Algunos ejemplos de trabajos que tratan sobre traductores e intérpretes son Heilbron 2000; Bachleitner y Wolf 2004; Diriker 2004; Inghilleri 2005; Wolf y Fukari 2007; Koskinen 2008; Dam y Zethsen 2008; el número especial de la revista de sociología *Actes de la recherche en sciences sociales*, 144 (2002), y la nueva revista especializada *Translation Studies*.

La *sociología de los traductores* abarca temas como el estatus de los (diferentes tipos de) traductores en las distintas culturas, las tarifas, las condiciones de trabajo, el habitus de los traductores y sus referentes, las asociaciones profesionales, los sistemas de acreditación, las redes de traductores, los derechos de autor, etcétera. Otras cuestiones que se enmarcan en esta área son las relacionadas con el género y la orientación sexual, así como las relaciones de poder y la forma en que esos factores afectan el trabajo y las actitudes del traductor. La sociología de los traductores también comprende el discurso público sobre la traducción, es decir, la evidencia relativa a la imagen pública de la profesión del traductor, tal como se ve, por ejemplo, en la prensa o en las obras literarias en las que uno de los protagonistas es traductor o intérprete (véase, por ejemplo, Maier 2006; Kurz y Kaindl 2005). Además, incluiría en la misma clasificación la investigación sobre la actitud de los traductores hacia su trabajo, que se ve reflejada en ensayos, entrevistas, notas y prefacios del traductor, etcétera. Aquí incorporaría también el amplio campo de la ideología de los traductores y la ética de la traducción: curiosamente, este aspecto no está contemplado en absoluto en el mapa de Holmes. Una extensión de esta vertiente abarcaría el estudio de la labor de los traductores voluntarios y activistas

(véase, por ejemplo, Baker 2006, en especial, el capítulo 7; Munday 2007).

En esta misma línea, quisiera llamar la atención sobre una idea que se plantea de manera preliminar en Chesterman y Baker.³ Nos hemos acostumbrado a utilizar el término “escopo” para denotar el efecto deseado de una traducción. También podríamos emplear el término complementario *telos* para denotar la motivación personal de los traductores: esto incluiría las razones por las que trabajan en este campo en general y por las que traducen un texto en particular. Es posible que los *teloi* de los traductores voluntarios, como los traductores activistas, despierten especial interés. La investigación sociológica sobre los *teloi* de los traductores (y de los intérpretes, por supuesto) podría contribuir a mejorar nuestra comprensión de sus posturas, objetivos y principios éticos, y de la manera en que estos se ven reflejados en lo que traducen y en cómo lo hacen.

Hace no mucho tiempo, en Finlandia ocurrió un incidente que ilustra otras dimensiones de la investigación sociológica sobre los traductores. En un periódico, se publicó una oferta de empleo para el siguiente puesto: “traductor/ intérprete/ encargado de limpieza hablante de ruso” [sic]. La comunidad traductora finlandesa reaccionó de inmediato, horrorizada, y las protestas no tardaron en llegar. No obstante, el incidente pone de manifiesto algunos aspectos alarmantes de la percepción pública del estatus del traductor/ intérprete, de la actitud hacia los hablantes de ruso (el anuncio probablemente estaba dirigido a inmigrantes) y de la explotación comercial. También generó cuestionamientos sobre la ética del empleador. Me pregunto qué tan comunes son los anuncios de ese estilo.

La *sociología del proceso de traducción*, por otro lado, se relaciona con el estudio de las distintas fases del hecho de la traducción: las prácticas traslativas y los procedimientos de trabajo; los procedimientos de control de calidad y el proceso de revisión; la cooperación en la traducción en equipo; los múltiples borradores; la relación con otros agentes, incluido el cliente, entre otros aspectos. Un concepto central es el de las

normas de traducción, que han proliferado en la investigación sobre traducción, en especial desde Toury (1995). (Para más información y referencias, véase, p. ej. Mossop 2001 y Chesterman 2006).

Pasando ahora a la rama aplicada del mapa de Holmes, encontramos tres subtipos pertinentes para los Estudios del Traductor. El primero es la formación del traductor, que es tan evidente que no necesita explicación. El segundo es la política de traducción, que sin duda forma parte de los Estudios del Traductor y sobre el cual Holmes escribe:

La tarea del investigador en esta área es asesorar a otros en la definición del lugar y el rol de los traductores, el traducir y las traducciones en la sociedad en su conjunto: cuestiones como, por ejemplo, la determinación de qué obras deben ser traducidas en una situación sociocultural determinada, cuál es y cuál debería ser la posición social y económica del traductor, o [...] qué papel debe desempeñar la traducción en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras. (Holmes [1988] 2021: 176)

En retrospectiva, el tono del texto quizá nos resulte un tanto prescriptivo. Al fin y al cabo, también podemos intentar describir y explicar las políticas de traducción de instituciones concretas (como la Unión Europea o una determinada empresa o municipalidad) sin necesariamente asesorarlas. Esas políticas podrían relacionarse con cuestiones tales como si un encargo de traducción debe asignarse o no a un hablante nativo de la lengua meta, o si debe encomendarse o no a un profesional de la traducción; si determinado tipo de tareas debe ser realizado por traductores de planta o independientes; qué procedimientos de arbitraje existen en caso de litigio; o a qué tipos de servicios de consulta puede acceder el traductor. Así, este tema de estudio se integra a la rama descriptiva del mapa de Holmes. Asimismo, en esa categoría, Holmes parece incluir algunos de los temas que mencioné como parte de la sociología de los traductores. Aquí también es central la noción de “normas”, especialmente las normas preliminares de Toury, que abordan la política de traducción en forma explícita.

3 [N. de la E.] Cf. Chesterman y Baker [2008] 2020.

El tercer subtipo aplicado es el estudio de las herramientas de traducción. En lo que respecta a la manera en la que los propios traductores utilizan los múltiples recursos y herramientas, este tipo de investigación sin dudas se inscribe en los Estudios del Traductor, en tanto constituye un aspecto del análisis de los procedimientos de trabajo del traductor. En cambio, el desarrollo de las herramientas mismas, como el mejoramiento de los sistemas de memoria de traducción, se encuentra fuera de nuestro subcampo. El último subtipo, la crítica de traducciones, no parece enmarcarse dentro de los Estudios del Traductor.

Hacia un modelo agentivo

¿Qué conclusiones podemos sacar de este breve análisis? Ante todo, la visión de los Estudios de Traducción de Holmes se centraba más en los textos que en las personas que los producen, lo cual no es de sorprender, considerando su interés específico en la traducción literaria y su investigación. Hemos observado un reconocimiento explícito o implícito de los Estudios del Traductor en distintos puntos del mapa, pero no de manera consistente; hemos hallado puntos de contacto en distintos niveles de la jerarquía de Holmes. Además, encontramos ciertas lagunas en el mapa, en especial en lo que concierne al alcance de la investigación sobre sociología, historia y ética de la traducción, aunque, para ser honestos, estas temáticas apenas aparecían en 1972. Si partimos del mapa de Holmes,

se dificulta producir una imagen coherente del nuevo subcampo, por lo que presentamos aquí una alternativa (cf. Chesterman 2006, entre otros).

Supongamos que los Estudios de Traducción se componen de cuatro grandes ramas: la textual, la cultural, la cognitiva y la sociológica. La primera se ocupa de todos los asuntos relacionados con los textos y, en consecuencia, por definición, queda fuera de los Estudios del Traductor. Pero las otras tres ramas son pertinentes para nuestro análisis y, de hecho, proporcionan un modo de conceptualizar este subcampo de los Estudios de Traducción. La rama cultural engloba los valores, la ética, las ideologías, las tradiciones, la historia, el estudio de la función y la influencia de los traductores y los intérpretes a lo largo de la historia como agentes de la evolución cultural. La rama cognitiva abarca los procesos mentales, la toma de decisiones, el impacto de las emociones, las actitudes adoptadas frente a las normas, la personalidad, etcétera. La rama sociológica se encarga del comportamiento observable de los traductores y los intérpretes, ya sea como individuos, como grupos o como miembros de instituciones; las redes sociales en las que están insertos, su estatus y sus procesos de trabajo; sus relaciones con otros grupos y con la tecnología utilizada propia del ámbito, entre otros objetos de estudio. Las tres ramas comprenden tanto estudios teóricos como descriptivos, así como estudios puros y aplicados.

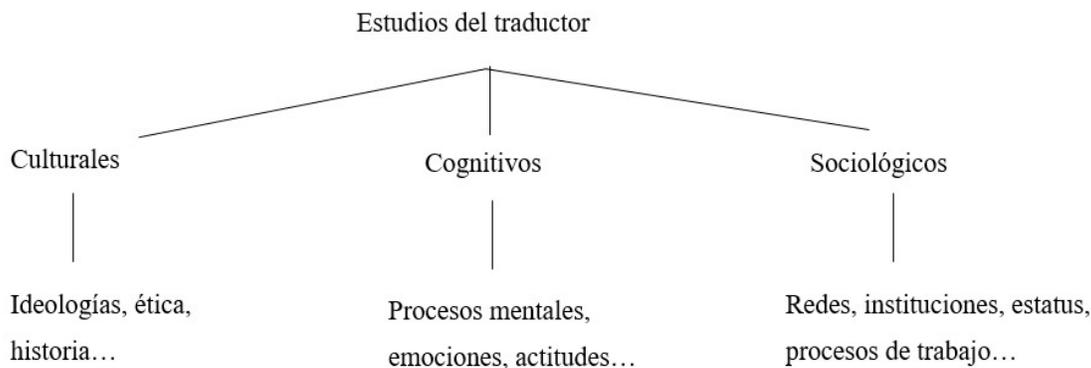


Fig. 2: boceto de la composición de los Estudios del Traductor

En términos de los tres mundos ontológicos de Popper (por ejemplo, Popper 1972), los objetos de estudio de la rama cultural se encuentran principalmente en el Mundo 3, el mundo de los contenidos objetivos de pensamiento que son de dominio público. Los objetos de estudio de la rama cognitiva se enmarcan dentro del Mundo 2, la esfera de los estados mentales. Los objetos de estudio de la rama sociológica se sitúan, en parte, en el Mundo 1, el mundo de los fenómenos físicos observables (por ejemplo, acciones, comportamientos), pero también están en parte en el Mundo 2 (ideologías y actitudes subjetivas) y en el Mundo 3 (estatus, imagen pública). Así, la rama sociológica se presenta como la más compleja en términos ontológicos y, por lo tanto, como la más propensa a sufrir fragmentaciones.

La perspectiva sociológica también nos obliga a adaptar los modelos tradicionales que utilizamos para abordar el objeto de nuestra investigación. En otras publicaciones, (por ejemplo, Chesterman 2000) planteé que, normalmente, los estudios de traducción se apoyan en tres modelos generales de traducción. El primero es un modelo comparativo, basado en la comparación de dos cuerpos textuales, como el texto

fuente y el texto meta, o traducciones y textos que no son traducciones. El segundo es un modelo de proceso, que se enfoca en las etapas del proceso de traducción a lo largo del tiempo, ya sea en el plano cognitivo de la toma de decisiones o en el plano observable del comportamiento del traductor y los procedimientos que se siguen en el ámbito de trabajo. El tercero es un modelo causal, que tiene muchas variantes. Sin embargo, el tipo de trabajos citados anteriormente parece demostrar que, en la actualidad, algunos investigadores utilizan un modelo general adicional que no se enfoca en las traducciones como textos, ni siquiera en el proceso de traducción, sino en los propios traductores y en los demás agentes involucrados en las traducciones. Tal vez podríamos denominarlo “el modelo agéntivo”.

A la luz del esquema presentado, podemos ahora retomar nuestra definición preliminar de los Estudios del Traductor y proponer una versión ampliada: los Estudios del Traductor abarcan las investigaciones que se enfocan, ante todo y en forma explícita, en los agentes que intervienen en la traducción, por ejemplo, en sus actividades o actitudes, en la interacción que tienen con su ámbito social y técnico, o en su historia e influencia.

Traducción de Iara Antebi Sacca, Paula Steimbach y Mariana Peredo

Referencias

- Bachleitner, Norbert/ Michaela Wolf (eds.) (2004): *Soziologie der literarischen Übersetzung*. Tübinga: Niemeyer.
- Baker, Mona (2006): *Translation and Conflict. A narrative account*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Chesterman, Andrew (2000): “A Causal Model for Translation Studies”. En Olohan, Maeve (ed.): *Intercultural Faultlines. Research Models in Translation Studies*, vol. 1: *Textual and Cognitive Aspects*. Londres y Nueva York: Routledge, pp. 15-27.
- Chesterman, Andrew (2004): “Translation as an object of research”. En Kittel, Harald et al. (eds.): *Übersetzung, Translation, Traduction. Ein internationales Handbuch zur Übersetzungsforschung/ An International Encyclopedia of Translation Studies/ Encyclopédie internationale de la recherche sur la traduction*, vol. 1. Berlín: De Gruyter, pp. 93-100.
- Chesterman, Andrew (2006): “Questions in the sociology of translation”. En Ferreira Duarte, João/ Alexandra Assis Rosa/ Teresa Seruya (eds.): *Translation Studies at the Interface of Disciplines*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 9-27.

- Chesterman, Andrew/ Mona Baker (2008): "Ethics of renarration. An interview with Mona Baker". En *Cultus*, 1, 1, pp. 10-33 [trad. esp.: "Ética de la renarración". Andrew Chesterman entrevista a Mona Baker. Trad. de Belén Gauto y Carolina Wang. En: *Lenguas V;vas*, 16 (2020), pp. 96-110].
- Dam, Helle/ Karen Korning Zethsen (2008): "Translator Status. A study of Danish Company Translators". En *The Translator*, 14, pp. 71-96.
- Diriker, Ebru (2004): *De-/re-contextualizing conference interpreting: interpreters in the ivory tower?* Ámsterdam/ Filadelfia: John Benjamins.
- Gile, Daniel (2005): *La traduction: la comprendre, l'apprendre*. París: Presses Universitaires de France.
- Heilbron, Johan (2000): "Translation as a Cultural World System". En *Perspectives*, 8, pp. 9-26.
- Holmes, James S. ([1988] 2000): "The Name and Nature of Translation Studies". En Venuti, Lawrence (ed.): *The Translation Studies Reader*. Londres y Nueva York: Routledge pp. 172-185 [trad. esp.: "Nombre y naturaleza de los estudios de traducción". Trad. de Patricia Willson. En *Lenguas V;vas*, 17 (2021), pp. 168-177].
- Inghilleri, Mora (ed.) (2005): *The Translator, 11, Bourdieu and the Sociology of Translation and Interpreting*.
- Koskinen, Kaisa (2008): *Translating Institutions. An Ethnographic Study of EU Translation*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Kurz, Ingrid/ Klaus Kaindl (eds.) (2005): *Wortklauber, Sinnverdreher, Brückenbauer? DolmetscherInnen und ÜbersetzerInnen als literarische Geschöpfe*. Viena: Lit.
- Lambert, José (1991): "Shifts, Oppositions and Goals in Translation Studies: Towards a Genealogy of Concepts". En Van Leuven-Zwart, Kitty M./ Ton Naaijken (eds.): *Translation Studies: The State of the Art*. Ámsterdam: Rodopi, pp. 25-37.
- Maier, Carol (2006): "The translator as theoros". En Hermans, Theo (ed.): *Translating Others*, vol. 1. Manchester: St. Jerome Publishing, pp. 163-180.
- Mossop, Brian (2001): *Revising and Editing for Translators*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Munday, Jeremy (ed.) (2007): *Translation as Intervention*. Londres: Continuum.
- Popper, Karl R. (1972): *Objective Knowledge. An Evolutionary Approach*. Oxford: Clarendon Press [trad. esp.: *Conocimiento objetivo. Un enfoque evolucionista*. Trad. de Carlos Solís Santos. 5ta ed. Madrid: Tecnos, 2007].
- Pym, Anthony (1998): *Method in translation history*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Snell-Hornby, Mary (1991): "Translation Studies—Art, Science or Utopia?". En Van Leuven-Zwart, Kitty M./ Ton Naaijken (eds.): *Translation Studies: The State of the Art*. Ámsterdam: Rodopi, pp. 13-23.
- Toury, Gideon (1995): *Descriptive Translation Studies and beyond*. Ámsterdam y Filadelfia: John Benjamins [trad. esp.: *Los estudios descriptivos de traducción y más allá*. Trad. y ed. de Rosa Rabadán y Raquel Merino. Madrid: Cátedra, 2004].
- Wolf, Michaela/ Alexandra Fukari (eds.) (2007): *Constructing a Sociology of Translation*. Ámsterdam: John Benjamins.

Andrew Chesterman es especialista en Estudios de Traducción y profesor emérito de la Universidad de Helsinki. Es autor de *Reflections on Translation Theory. Selected papers 1993–2014* (2017) y *Memes of Translation. The Spread of Ideas in Translation Theory* (ed. revisada: 2016), y coautor de *The Map. A Beginner's Guide to Doing Research in Translation Studies* (2002). Ha publicado numerosos artículos, reseñas y entrevistas con colegas traductólogos.

Iara Antebi Sacca es traductora técnico-científica y literaria de inglés graduada del IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”. Se desempeña como traductora y correctora autónoma, tanto de inglés como de hebreo a español.

Mariana Peredo es traductora técnico-científica de inglés, graduada del IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”. Desde 2020 se desempeña como traductora autónoma en el ámbito editorial y en las áreas de medicina, educación y nuevas tecnologías.

Paula Steimbach es traductora científico-técnica graduada del IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”, donde también estudia interpretación de conferencias. Se desempeña como traductora autónoma, principalmente en las áreas de salud, medicina, veterinaria, e-learning y educación.

Oralidad y escritura académicas: una historia de prácticas y géneros

Reseña de Françoise Waquet: *Hablar como un libro. La oralidad y el saber entre los siglos XVI y XX*. Trad. de Horacio Pons. Buenos Aires: Ampersand, 2021, 470 págs.

Sylvia Nogueira
UNA/ UBA

Hablar como un libro, una obra de investigación histórica sobre prácticas orales universitarias europeas, exhibe el valor epistémico de la oralidad en relación con el de la escritura en la producción de conocimiento. Este libro de Françoise Waquet se destaca especialmente entre los estudios sobre oralidad y escritura porque se configura como un amoroso acto de justicia: con palabras escritas que refrendan la sacralidad del libro en el mundo del saber, la autora rastrea las palabras académicas orales, invisibilizadas a lo largo de siglos por historias del libro y de la imprenta. Su trabajo resiste así las dicotomías heredadas y despliega un discurso que hábilmente entrama la racionalidad rigurosa de la enunciación académica con la afectividad intimista de quien describe el mundo al que pertenece y puede aportar la experiencia personal.

Con la experta traducción de Horacio Pons, *Hablar como un libro* aparece en castellano en un momento muy oportuno. La pandemia del Covid 19 puso en primer plano la voz científica, que no suele ser la estrella de entrevistas o fuente de referencia para los discursos públicos. La gravedad de la peste quebró esa histórica invisibilización cuando se discutía en todos lados la inestabilidad o la politización del saber científico o si una información estaba avalada por *The Lancet*. Mientras términos como “paper” se difundían fuera de las esferas científicas, diversas representaciones sobre el saber especializado entraban en radicalizadas pugnas. En ese escenario interviene *Hablar como un libro*, que no solo desmonta mitos como el de investigador genial y precursor enfrascado en libros o laboratorios sino que, además, hace un aporte considerable para las políticas y las didácticas de la escritura académica en los

estudios superiores. Aunque se trata de historia intelectual focalizada en los modos de producción de conocimiento en instituciones formales de investigación, es muy fácil prever este libro en bibliotecas al lado de clásicos nuestros de otras áreas, como *Los textos de la ciencia* de Cubo de Severino (Comunicarte, 2005) o *Escritura y producción de conocimiento en posgrado* de Elvira Arnoux (Santiago Arcos, 2009). En Argentina, por la fuerte tradición de los talleres como espacio óptimo para desplegar escrituras y por las pedagogías que subrayan la relevancia de la interacción entre pares y expertxs en la elaboración de escritos complejos como las tesis, no resulta en absoluto extraña la reivindicación de la oralidad que hace Waquet en esta obra. Pero su abordaje de la oralidad académica no solo a través de un periodo de largo plazo sino también en articulación con prácticas universitarias de escritura, ilumina tanto las descripciones habituales de “tema, estructura y estilo” de cada género como su caracterización por contraste en el marco de repertorios sincrónicos. La dinámica histórica que Waquet elabora de los géneros académicos orales (especialmente meritoria por lo evanescentes que se tornan cuanto más nos remontamos en el pasado) se funda, además, en una vastísima documentación que se disfruta de diferentes maneras: por un lado, el análisis de esas fuentes aporta un relevamiento de géneros escritos que tematizan la oralidad con diferentes propósitos (capturarla, controlarla, planificarla); por otro lado, el relato de anécdotas y la cita de testimonios revela la “cocina” de la producción de conocimiento con escenas en las que buena parte de lxs lectorxs se puede reconocer empáticamente. En efecto, la enunciación de esta historiadora da reiteradas muestras de las rutinas de investigación en las que

ella está inserta, por lo cual aunque nuestro siglo no forma parte del recorte de su objeto de estudio en *Hablar como un libro*, queda incorporado explícitamente desde su punto de vista.

Waquet es directora emérita de investigación en el Centre national de la recherche scientifique (CNRS), el prestigioso organismo público que en Francia encabeza la investigación pluridisciplinar y la difusión de ese saber ante el “gran público”. *Parler comme un livre. L’oralité et le savoir (XVIe - XXIe siècle)* fue publicado por primera vez en París en 2003. Para entonces Waquet ya tenía una vasta trayectoria académica y de publicaciones,¹ signada por diversos reconocimientos, como los premios ganados por *Le latin ou l’empire d’un signe, XVIe-XXe siècle* (1998), donde revisa usos diversificados de la lengua clásica desplazada progresivamente por las vernáculos en distintos dominios (el escolar, el diplomático, el científico, el eclesiástico) desde una posición atenta a los debates pedagógicos de la Europa moderna y contemporánea sobre la continuidad de la enseñanza del latín. Tomando distancia crítica de los lugares comunes de esas argumentaciones, Waquet muestra el latín como “un bello instrumento de violencia simbólica” que todavía hoy funciona porque en esa lengua se puede enunciar lo impronunciable en las lenguas actuales. Las investigaciones de Waquet son consistentes en esa búsqueda de lo históricamente invisibilizado que alcanza nuestro presente y en *Hablar como un libro* son claras las huellas de sus trabajos anteriores y las líneas de los posteriores. Este año está completando la publicación de una trilogía de obras que continúan el estudio y la difusión acerca de modos de producción del conocimiento científico que resultan desconocidos para el gran público: *L’ordre matériel du savoir. Comment les savants travaillent, XVIe-XXIe siècle* (2015), *Une histoire émotionnelle du savoir, XVIIe-XXIe siècle* (2019) y *Dans les coulisses de la science. Techniciens, petites mains et autres travailleurs invisibles* (2022). No es aquí el lugar para detenernos en cada uno de estos libros, pero basta mencionar sus títulos para sugerir cómo los trabajos de Waquet apuntan a desmontar mitos sobre el conocimiento científico, por ejemplo, los que representan a lxs investigadorxs como genialidades heroicas y

solitarias. Ella, por el contrario, vuelve una y otra vez sobre los mismos siglos en los que se especializa para exhibir a lxs científicxs como seres humanos (con razón calificada, pero no desprovistos de pasiones y emociones), como comunidad cuya estructura piramidal invisibiliza a la mayoría de lxs trabajadorxs de la producción de conocimiento tras vagas etiquetas como la de “personal de apoyo”.

Hablar como un libro enfoca la comunidad científica sobre todo como comunidad de habla. Se organiza en cuatro partes, presentadas por una introducción que identifica un contradiscurso (la visión común que menosprecia la oralidad), se posiciona teóricamente, explica los recortes de su objeto (discernido de la oralidad religiosa, política o judicial y de la elocuencia) y adelanta una conclusión fundamental: “el mundo científico otorgó a la oralidad un estatus por lo menos igual al del escrito, le reconoció virtudes de primer orden y llegó incluso a atribuirle un valor cognitivo superior” (12). Organiza en estas páginas introductorias un estado de la cuestión que se remonta hasta el *Fedro* de Platón para ir recabando argumentos de autoridad a favor de la oralidad. No faltan allí los clásicos del tema, como Ong o el Bourdieu de *Cosas dichas*, de modo tal que quien no está familiarizado con la cuestión puede avanzar de todos modos seguro. La historiadora recurre también a las ciencias del lenguaje y sintetiza con una cita de Hagège su tesis principal: “Si el hombre es *homo sapiens*, lo es ante todo en cuanto *homo loquens*” (21).

Después de la introducción, Waquet ya empieza a recorrer un camino proustiano para la oralidad “perdida”, desatendida por lxs historiadorxs. La primera parte, “En busca de la oralidad”, desarrolla un planteo fundamentalmente historiográfico. Delimita los aportes de diferentes corrientes de estudios (la historia oral, la de las ideas, la de las ciencias, la de las universidades) para circunscribir las que han obturado y las que han renovado las metodologías y objetos de estudio vinculados a las prácticas de la vida corriente y, con ella, de la oralidad, en particular la académica. Esta parte avanza simultáneamente con atractivas y múltiples anécdotas que dan cuenta de cómo la vida

1 Cfr. <<https://cellf.cnrs.fr/membre/francoise-waquet/>> [Último acceso: 19-11-2022].

corriente en las universidades participa en la producción de conocimiento. Los relatos son atravesados por palabras fervorosas, cargadas de alto prestigio como el de Paul Ricœur: “¿Qué hago cuando enseño? Hablo. La palabra es mi trabajo, la palabra es mi reino” (32). Ante entusiasmos como este, Waquet deja asentada la pregunta que la guía en esta parte: ¿cómo se explica que la historia no haya atendido esa oralidad, tan relevante? Al responderla, revisa el desarrollo de la sacralización del libro y va destacando a la vez a quienes la han precedido en la refutación de la dicotomía oralidad/escritura o la que asocia oralidad con popularidad iletrada.

Las dos partes siguientes, “Describir la oralidad” y “Pensar la oralidad”, hacen un inventario de géneros discursivos académicos orales, cuyas descripciones dan cuenta sobre todo de su estabilidad a través de cinco siglos. Y son encuadradas sistemáticamente en un mundo, como el de las academias, universidades y escuelas, donde el libro y la escritura son sacralizados pero la conversación a su vez apela a arquetipos filosóficos clásicos invocados en designaciones como la de “simposio”. La argumentación apunta a demostrar, en definitiva, que también la oralidad cuenta con un amplio repertorio de géneros muy bien definidos y prestigiosos tanto para la transmisión como para la producción de conocimiento. Las descripciones se detienen en cómo un “torbellino reglamentario” de normas y códigos han regulado la oralidad desde el siglo XVI; a la vez, la revisión de casos pone en evidencia cómo el aprendizaje de esas normas se produce siempre más en la práctica de la oralidad que leyendo las pautas escritas. El relevamiento de Waquet atiende también a algunas variaciones de los géneros a través de las disciplinas, por ejemplo, en cuanto al control de los límites de tiempo, también sensibles a las culturas nacionales. El curso magistral, la disputa, la lección de oposición en concursos, la lectura académica, la discusión en la *small conference*, la conversación, el *workshop*, el congreso internacional, el póster son analizados con el apoyo de ejemplos tomados de numerosas fuentes que acumulan razones para sostener que el cara a cara de la oralidad presencial implica un poder irremplazable tanto para la enseñanza como para la producción de conocimiento y la confrontación de ideas. Waquet avanza en su descripción de la oralidad

aproximándose a los escritos que coexisten y se imbrican con ella, como los apuntes de lxs estudiantes, las transcripciones de clases, los *handouts* o las actas de congresos. Atiende, además, a buena parte de lo que estos materiales generan, desde los dispositivos organizados para controlar los errores de los taquígrafos hasta la intimidación de la expresión de los profesores (prácticamente no hay mujeres, ni científicas, ni docentes ni estudiantes en el mundo que describe esta obra). El registro escrito de un discurso oral queda planteado aquí desde la falta, lo que el escrito no asienta de la comunicación oral. Adentrándose en la caracterización de la oralidad académica, Waquet incursiona también en las discusiones acerca del valor de la oralidad informal frente a la formal, más regulada. Una vez más la demostración histórica procede aquí a reivindicar lo que posicionamientos antagónicos desdeñan: Waquet acumula testimonios y descripciones que exhiben cuán productiva es la conversación informal entre doctos. Como siempre, se resiste a las generalizaciones y afina el planteo rastreando estudios acerca de los momentos de una investigación en los que la discusión resulta más efectiva, entre ellos, el de la prepublicación.

La cuarta parte, “La marcha de las cosas”, equilibra un poco el elogio de la oralidad construido en los capítulos precedentes. Se dedica a testimonios de disfuncionamientos, entre los que es destacable el caso de Gadamer teniendo problemas en un seminario de siete filósofos de cuatro nacionalidades. Declaró en la compilación escrita que se publicó dos años después: “Ninguno de los demás participantes se expresó en mi lengua y mis viejos oídos solo me permitieron seguir a grandes rasgos las contribuciones hechas a un ritmo rápido en francés, italiano o español. Aun ahora, solo tomo la pluma después de haber leído la versión escrita de las contribuciones de Gianni Vattimo y Jacques Derrida” (367). Sin mayor tratamiento de cuestiones como las políticas lingüísticas de la UE, el plurilingüismo del mundo académico queda así inscripto entre los disfuncionamientos de la oralidad, no salvados ni por las lenguas “universales”, como lo fue en su tiempo el latín y ahora lo es el inglés, ni por las lenguas artificiales creadas *ad hoc* para que todxs compartan una que no sea propia de algunxs. Las disputas caldeadas por los ánimos de participantes que se solapan en sus

intervenciones o la falta de habilidad de los expositores (ya sea por la organización de su discurso, por falta de preparación de sus notas o por voces débiles y monótonas que adormecen a sus auditorios) son otros de los factores negativos que los testimonios recogidos en esta parte consignan junto con la multiplicación progresiva de los oradores en los congresos. Esta oleada de gente hablando aparece como un paralelo de la multiplicación exponencial de artículos y libros científicos a medida que avanzan los siglos y las décadas. El tiempo que se pierde hojeando materiales y leyendo resúmenes para seleccionar qué se lee completo resulta considerable, pero también la multiplicidad de oradores en un coloquio se percibe frustrante para la discusión, que termina siendo eliminada por falta de tiempo (y eso explicaría el surgimiento de nuevos géneros, como el de la *small conference* y el póster). En tangencial contrapunto con la postulación de Jack Goody acerca de la escritura como domesticación del pensamiento salvaje, Waquet revisa el lugar de la oralidad en el mundo del saber y marca que ella aloja el “pensar en voz alta”, el proceso de producción del

conocimiento, mientras el escrito archiva el producto de ese proceso.

En la conclusión, Waquet subraya el valor de la expresión “hablar como un libro”, que no existía en tiempos de manuscritos, lo que prueba que se refiere al libro impreso. “Por mi parte” –insiste– “al utilizar esa expresión no quise ni ironizar ni alabar sino señalar la dignidad que, entre los siglos XVI y XX, tuvo el habla, llevada por la metáfora a la altura de la invención que terminó por simbolizar el saber: el libro” (452). *Sacralidad del libro y reino de la palabra (oral) en la universidad* sería un título más preciso para esta obra, según dijo la misma historiadora en una conferencia que dictó en tiempos de pandemia en la Fiesta de la lectura que organizó el MALBA en mayo de 2021. Se la puede encontrar en YouTube, para verla cara a cara, delante de su biblioteca, escucharla en francés y leerla traducida en subtítulos: en el mundo del saber, no hay dicotomía oralidad/escritura. Y *Hablar como un libro* deja claro que eso no es novedad de nuestro tiempo.

Sylvia Nogueira es Profesora en Castellano, Literatura y Latín y Magister en Análisis del Discurso. Es docente de escuela media (Ciudad Autónoma de Buenos Aires) y formadora de formadores (ISP “Dr. Joaquín V González”). En la universidad dicta Semiología en el CBC (UBA) y talleres de escritura académica y profesional en grados y posgrados de la UBA, la UNA y la UNSAM. Su trabajo de investigación se concentra desde 1995 en la lectura y la escritura desde una perspectiva glotopolítica. Ha publicado materiales pedagógicos y de investigación, como *Estrategias de lectura y escritura académicas* (Biblos, 2010), *Latini* (Eudeba, 2021) y “Escritura académica y profesional: tensiones de los géneros en grado y posgrado” (en *Traslaciones*, 6, 11, 2019, pp. 6-12).

La(s) lingüística(s) en la formación de profesores y traductores de inglés

Reseña de Bas Aarts, April McMahon y Lars Hinrichs (eds.): *The Handbook of English Linguistics*. 2ª ed. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell, 2021, 682 págs.

Carlos Gelormini-Lezama
 Universidad de San Andrés/
 IES en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández"
 cgelormini@udesa.edu.ar

El texto *The Handbook of English Linguistics* plantea, ya desde su título, una subdivisión disciplinar en torno a la lengua inglesa. En el título de esta reseña se usan los paréntesis, precisamente, para poner en cuestión la pertinencia del uso de manuales en los que la ciencia lingüística se ocupa con exclusividad del estudio de una lengua. Este extenso manual cuenta con el aporte de autores notables dentro de la así llamada *lingüística inglesa*. Consta de 32 capítulos y está dividido en cinco partes: la primera parte se dedica a la metodología; la segunda aborda la sintaxis; la tercera trata la fonética y la fonología; la cuarta estudia el léxico y la morfología; la quinta y última parte versa sobre pragmática y discurso. La lectura crítica de este texto tiene como objetivo contribuir al debate sobre los contenidos y el tipo de materiales didácticos que debieran formar parte de la formación de futuros traductores y profesores de inglés.

La primera parte consta de cinco capítulos de índole metodológica. Esta primera parte tiene dos propósitos cumplidos: uno, brindar herramientas para la recolección y el análisis de data lingüística, con especial énfasis en el análisis de corpus, y otro, el de defender una perspectiva descriptivo-explicativa de la data lingüística en contraposición a las gramáticas normativas tradicionales. Vale destacar que se incluye dentro de las gramáticas descriptivas a autores de la tradición estructural como Quirk *et al.* (1985) cuyos aportes formaron a profesores y traductores de inglés en Argentina y en Latinoamérica durante décadas. Se destaca, en esta primera parte, el capítulo de Lauren Squires sobre

métodos experimentales, que brinda una descripción de herramientas conceptuales de diferentes diseños de investigación (intra- e intersujetos) y diversos paradigmas dentro del campo de la lingüística como el rastreamiento ocular, la resonancia magnética funcional, la lectura automonitoreada, los juicios de aceptabilidad, entre otros. Sorprende que el capítulo de Kersti Börjars esté ubicado en esta primera parte metodológica, dado que no contiene ninguna referencia explícita a cuestiones de método, sino que se dedica casi con exclusividad a la presentación de tres teorías formales: el programa minimalista, la teoría de la optimalidad y la gramática léxico-funcional.

La segunda parte aborda la sintaxis de la lengua inglesa desde diversas teorías, aunque se le otorga un lugar privilegiado a la gramática generativa. Aarts y Haegeman introducen las nociones de categorías gramaticales y funciones sintácticas. En el capítulo de Collins se discuten las proposiciones subordinadas desde la sintaxis, la semántica y la pragmática. La obligatoriedad de los complementos y la opcionalidad de los adjuntos son los temas centrales del capítulo de Alexander Bergs. Hans Boas discute los aspectos teóricos y la evidencia que dan sustento a la teoría de la gramática de construcciones. Otros temas abordados en esta segunda parte son: el sistema de tiempos verbales del inglés, el aspecto, el modo y la modalidad, la estructura de la información y las estructuras sintácticas no canónicas.

La tercera parte comienza con una descripción de la fonética acústica y articulatoria de la lengua inglesa. A continuación, se introduce el concepto de *forma subyacente* como la representación abstracta de un ítem léxico antes de que operen sobre él las reglas fonológicas que derivarán en las correspondientes manifestaciones alofónicas. Se discuten, entre otros fenómenos, la asimilación, la epéntesis, la aspiración y la resilabificación. El capítulo de Michael Hammond aborda la estructura prosódica del inglés, con énfasis en la sílaba y el pie como constituyentes fundamentales. El capítulo de Francis Nolan aporta una rica discusión en torno a la acústica de la entonación y su función discursiva. El capítulo de Paul Foulkes se ocupa de la variación fonológica desde una perspectiva generalista. Dado que trata sobre atributos que conforman variables significativas para el análisis de cualquier lengua, la referencia a la lengua inglesa en este capítulo es, en este caso, mayormente ilustrativa.

La cuarta parte se dedica al léxico y la morfología. El capítulo de Donka Minkova y Robert Stockwell adopta una perspectiva diacrónica para explicar la expansión del vocabulario de la lengua inglesa. En esta perspectiva histórica se aborda la influencia del latín en el sajón, los escasos préstamos del celta y la enorme influencia del francés luego de la conquista normanda. El capítulo de Laurie Bauer trata sobre los sustantivos compuestos, su acentuación, su estructura léxica, su gramática y su semántica. El capítulo de Ingo Plag trata sobre la productividad en la morfología, la inflexión y la derivación, tomando en consideración aproximaciones teóricas y experimentales, cuantitativas y cualitativas. Este capítulo incluye además un apartado acerca de los alcances y límites de la productividad morfológica, desde una perspectiva psicolingüística. El capítulo de Éva Kardos contiene un valioso análisis comparado del inglés y el español como lenguas paradigmáticas de las tipologías descriptivas de marco satélite y de marco verbal, respectivamente. El último capítulo de esta cuarta parte aborda la lexicografía de la lengua inglesa. No deja de resultar irónica, aunque sea enteramente predecible, la referencia al *Falkland Islands English*, así escrito, en un capítulo que pretende presentar una “perspectiva global”.

La quinta y última parte aborda el discurso y la pragmática. El capítulo de Jim Miller y Andreea Calude se ocupa fundamentalmente del análisis de la estructura y organización del discurso oral espontáneo. El capítulo de Brook Bolander trata sobre la centralidad del inglés en los medios de comunicación y el internet. El capítulo de Evan Hazenberg aborda los vínculos entre género y lenguaje e incorpora a la discusión temas de inclusión y diversidad sexual, que resultan relevantes para el estudio de cualquier lengua. Peter Stockwell discute la continuidad entre la creatividad propia de cualquier producción lingüística y la creatividad en la literatura, resaltando de esta manera la fructífera interacción entre la estilística y el análisis de corpus. Pam Peters brinda una valiosa discusión sobre la gramática descriptiva y la gramática normativa y el impacto de esta última en la institucionalización de los elementos prescriptos. Amelia Tseng y Lars Hinrichs toman el concepto de *movilidad* y sus efectos en la lengua inglesa a través de la historia.

Este manual es una colección de artículos notables que pueden ser leídos independientemente. Lo que a primera vista puede aparecer como un defecto —que los capítulos no dialoguen entre sí— es quizá una virtud que permitirá al docente complementar el material de su curso con algún capítulo seleccionado. A título de ejemplo, el capítulo de Éva Kardos puede utilizarse en una materia de análisis contrastivo del inglés y el español sin necesidad de usar ninguna otra parte del libro. Otra virtud del volumen es que plantea una versión descriptiva, y no prescriptiva, de la lingüística y que habilita una heterogeneidad de perspectivas teóricas y metodológicas. Finalmente, evita el sintactocentrismo tan habitual y nocivo en este tipo de manuales.

El principal problema del manual es su estructura. La separación en cinco secciones es inadecuada. Hay capítulos enteramente teóricos en la primera parte metodológica. Hay capítulos de morfología en la sección de fonología. Esto es completamente entendible toda vez que las interfaces conectan subdisciplinas y niveles lingüísticos. Pero entonces la estructura general del manual debió haber sido articulada de otra manera. A modo de ejemplo, el penúltimo capítulo, que versa sobre gramática descriptiva y prescriptiva, es de

carácter preliminar y bien podría haber sido parte de la introducción del manual.

Para terminar, este manual, de enorme calidad técnica, combina aspectos de lo que Coseriu (1986) denomina *lingüísticas particulares* con cuestiones de *lingüística teórica o general*. En ambos casos, de todos modos, el inglés opera como el modelo. En este sentido, advertimos que, así como la ponderación de la gramática latina funcionó, en términos de Bachelard (1988), como un *obstáculo epistemológico* para

la descripción de la lengua inglesa, el anglocentrismo actual puede acarrear el mismo problema para la lingüística general y para las lingüísticas particulares de otras lenguas (Levisen 2019). La hegemonía de la lengua inglesa y el imperio de su correspondiente *lingüística particular* conlleva discursos respecto de los cuales unx docente o traductorx debe poder adoptar una visión crítica, para así evitar algunos de los sesgos reinantes y ayudar a promover una formación académicamente rigurosa y lingüísticamente inclusiva.

Referencias

- Bachelard, Gaston (1988): *La formación del espíritu científico*. Trad. de José Babini. México: Siglo XXI.
- Coseriu, Eugenio (1986): *Introducción a la lingüística*. Madrid: Gredos.
- Levisen, Carsten (2019): "Biases we live by: Anglocentrism in linguistics and cognitive sciences". En *Language Sciences*, 76, pp. 1-13. DOI: <<https://doi.org/10.1016/j.langsci.2018.05.010>>.
- Quirk, Randolph/ Sidney Greenbaum/ Geoffrey Leech/ Jan Svarkvik (1985): *A Comprehensive Grammar of the English Language*. Nueva York: Longman.

Carlos Gelormini-Lezama es licenciado en Psicología (Universidad de Buenos Aires) y doctor en Lingüística (Universidad de Carolina del Sur). Es profesor asociado y director de la Licenciatura en Comunicación de la Universidad de San Andrés, donde dicta Comunicación y Procesos Cognitivos y Diseños de Investigación. En el nivel superior ha dictado, además, Introducción a las Ciencias del Lenguaje, Psicología del lenguaje, Gramática Inglesa, Fonética y Fonología del Español y Estudios Contrastivos del Inglés y el Español. Su principal área de investigación es el procesamiento anafórico en español. Recibió la beca doctoral Fulbright, la beca postdoctoral de CONICET y la beca postdoctoral de la Fundación Carolina. Entre otras revistas internacionales, ha publicado en *Journal of Memory and Language*; *Journal of Psycholinguistic Research*; *Cognition*; *PLoS ONE*; *Behavioral and Brain Functions*; *Language, Cognition and Neuroscience* y *Frontiers in Human Neuroscience*.

Ese estado provisorio de la palabra

Reseña de Laura Wittner: *Se vive y se traduce*. Buenos Aires: Entropía, 2021, 90 págs.

Sofía Pavesi

Universidad Nacional de La Pampa
sofi_pavesi@hotmail.com

Laura Wittner es licenciada en Letras por la Universidad de Buenos Aires, escritora, guionista, editora y traductora. Acaso porque su vida está atravesada por la palabra, en su obra trata el problema del lenguaje con tono intimista, lo que resulta novedoso para el abordaje del tema. La voz enunciativa en primera persona y la estructura del texto evocan reminiscencias del género Diario. Aunque sin fechar, las *entradas* comparten con ese tipo textual la singularidad de entrelazar lo cotidiano con la filosofía vital de quien lo escribe.

Como la traducción, el libro de Wittner es un intento. Compuesto de “pequeños y súbitos puntos de contacto”, su división en párrafos, en ocasiones constituidos por solo una oración, crea distancias entre un decir y el otro. Se trata de variadas reflexiones que funcionan en todos los casos como hallazgos, cuya relevancia radica sobre todo en el intersticio de silencio que las separa —gráficamente demarcado por un salto de corte con tres asteriscos—, el lugar de trabajo del traductor: “Traducir un poema siempre es pararse en el medio de dos idiomas y ver qué se puede hacer” (61). Esa hiancia de incertidumbre lingüística es la que provoca la búsqueda textual que aborda Wittner, quien no queda detenida en la insuficiencia del intento, sino que ahonda hacia la verdad —o hacia las verdades— del lenguaje como mediador de la experiencia subjetiva.

Según Jacques Lacan (1971), el inconsciente del sujeto es el discurso del Otro. En este sentido, el psicoanalista emplea la noción *Inmixinión de Otredad* para referir al prerequisite de alteridad, configurada como una suerte de “inmixtura”, de “mezcla” en el sujeto (Eidelsztein 2001). El término se registra por primera vez

durante las Conferencias de Baltimore en 1966, en un discurso que Lacan pronuncia alternando inglés y francés, al parecer intencionalmente, a propósito del problema de la autoría. Afirma que no existe posibilidad de que un único sujeto, con prescindencia de Otros, se convierta en creador de un texto. El fenómeno de la traducción podría comprenderse en esos términos, o por lo menos Wittner parece hacerlo: “Traducir es meterse dentro de alguien. Hacerle un lugar, también, para que se meta dentro nuestro” (47).

La obra toma forma a partir de los fragmentos, en tanto manifestaciones de una multivocidad constituida por traducciones propias y ajenas, textos en su lengua original, citas de diferentes autores que arriesgan definiciones sobre el arte de traducir, sentimientos e incluso expresiones sensoriales que manifiestan la incidencia que la traducción tiene sobre el cuerpo de quien se emprende en ella. En est(os) sentido(s), la traducción no tiene otra naturaleza que el deseo, a tal punto que, en la mayoría de los casos, la palabra *traducir* podría reemplazarse por *desear* sin ocasionar alteraciones semánticas en el texto. Así, la construcción y reconstrucción constante supone que el original del cual se parte no solo sea pensado, sino también visto, tocado, sentido desde múltiples perspectivas, que en todo momento lo “desnudan” y lo significan otra vez para crear una percepción siempre novedosa, porque “volver a traducir es volver a pensar cómo se dice todo” (42).

Los aspectos concretos de la traducción son el otro eje de la obra. Wittner plantea, y en ocasiones responde, incisivas preguntas al respecto: ¿cuánto vale el trabajo de un traductor? ¿por qué cuesta su visibilidad?

¿cuántas personas intervienen en el proceso de traducir un texto? ¿la casualidad juega un rol en el traslado textual de una lengua a otra? El gran atino de *Se vive y se traduce* es la ausencia de simplificaciones, su autora habla de “magia”, de las destrezas de Google, de responsables decisiones sintácticas y de ortografía sin establecer jerarquizaciones. La clave es identificar la búsqueda como rasgo esencial de esa “argamasa” en que se transforma la traducción cuando se practica sobre el texto e indisolublemente sobre su autor: “Escribí ‘vocina’ así, con v, y me quedé mirando la palabra sin entender qué había querido poner y pensando si era un diminutivo de ‘voz’, olvidada totalmente de la palabra de origen en inglés e incluso de quién soy y qué se supone que esté haciendo” (79).

Traducir implica un desafío que modifica la identidad porque trasciende la quietud abstracta del encuentro con un texto, cada movimiento cotidiano incide en el acto traductor y viceversa. Por ese motivo la obra es también una confesión. Al exponer acontecimientos sobre su propia cadena familiar Wittner crea un reflejo de la vida con palabras, de modo que eso inefable que ha de trasladarse de una lengua a la otra para resignificarse se percibe como un algo que se mueve entre generaciones. Acaso la anécdota del diálogo que mantuvo hace años con su padre acerca de estudiar inglés o el don lingüístico de su hija, que la autora descubre en plena pandemia, integren su experiencia vital con su quehacer literario.

Ante la pregunta reiterada acerca de por qué traducir y vivir son dos verbos en contacto, la respuesta es inmediata ya desde las primeras páginas: se vive y se traduce porque se desea. Ahora, ¿cuál es la peculiaridad del deseo traductor? El lenguaje presenta una imposibilidad atractiva, la traslación de la experiencia a la palabra conlleva una complejidad que en el caso de la traducción se multiplica. De la experiencia a la palabra, de esa palabra en una lengua hacia otra lengua y, entonces, hacia otra cultura. Se trata de un tránsito peligroso; a pesar de la rigurosidad lingüística, supone la posibilidad de malinterpretar e incluso, a veces, del abandono. Es lo impredecible aquello que despierta la motivación y la mantiene viva: “y es casi por esto que decidí escribir estas notas sobre cómo se entrelazan la traducción y la vida” (52).

El breve texto de Wittner incita al lector a descubrir algo que por lo general ignora cuando toma entre sus manos un libro traducido: la posibilidad de habitar, aunque sea a través de pequeños puntos epifánicos, la extranjería intrínseca del lenguaje. La escritora, guionista, editora regala casi poéticamente la certeza de que toda traducción es una creación distinta del original, que surge de entre dos lenguas y dos culturas, y el erótico llamamiento a espiar los misterios que significan la fisura divisoria. El libro de Wittner es una invitación a experimentar el fragmento, lo incompleto, lo provisorio, como rasgo de esa infinitud que nos constituye.

Referencias

Eidelsztein, Alfredo (2001): “La ética del Psicoanálisis”. *Seminario La ética del deseo*. En <https://www.academia.edu/44005987/Alfredo_Eidelsztein_la_%C3%A9tica_del_psicoan%C3%A1lisis_completo> [Último acceso: 19-05-2022].

Lacan, Jacques ([1971] 2003): “Función y campo de la palabra y el lenguaje en psicoanálisis”. En *Escritos I*. Trad. de Tomás Segovia. México: Siglo XXI, pp. 227-311.

Sofía Pavesi es estudiante de la Licenciatura y del Profesorado en Letras de la Universidad Nacional de La Pampa (Facultad de Ciencias Humanas). Es integrante de los proyectos de investigación “La traducción como reescritura permanente. Perspectivas desde el campo literario: reposiciones ideológicas, estudios de género(s), instancias editoriales y estrategias de circulación” y “Límites y nuevas configuraciones de los itinerarios nacionales en la literatura latinoamericana (siglos XX y XXI)”. Es adscripta en las cátedras Taller II: Escritura Académica y Literatura en Lenguas Romances de las carreras de Letras (UNLPam) e integra el Consejo de Redacción de la revista *Anclajes*.

Gozosas errancias de la lengua

Reseña de Pablo Gasparini: *Puertos: Diccionarios. Literaturas y alteridad lingüística*. Rosario: Beatriz Viterbo, 2021, 335 págs.

Micaela van Muylem

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba
micaela.van@unc.edu.ar

En *Puertos: Diccionarios*, Pablo Gasparini nos invita a recorrer “momentos, experiencias y materiales en que el aparente y ‘natural’ reconocimiento en la lengua común se revela conmovido” (25). El puerto es la imagen elegida por el autor para ingresar a los textos, y el agua aparece una y otra vez para decir escrituras imposibles de ceñir a los márgenes regulados: es el espacio y la materia de tensiones y confluencias, de mixturas, donde emergen lo revuelto, el barro, los ríos que se desbordan.

Acompañando el trazado del mapa glotopolítico de Ángel Rama, Gasparini analiza, por caso, la “materialidad y heterogeneidad de la lengua como trazo distintivo de la poética vallejana” (27), en cuya “abigarrada confluencia de códigos y léxicos variados y un decir agramatical y nada neutro” (44-45) destaca los contrabandos y deslizamientos de Vallejo para adentrarse en las “imágenes todas que escapan a un entendimiento rígido y que en su relativa inasibilidad llaman a la propia intraducibilidad por ellas predicada” (49), en un decirse que no necesita explicarse en ningún “universal”. Algo similar ocurre con los contrabandos “picto-acústicos” de Xul Solar, quien en su “criol” impugna, con gran desparpajo, la normativa de la lengua, “la imputación de dócil homogeneidad en lo que hace a ciertos regímenes de traducibilidad y visualidad” y, por ejemplo, “presentará (contrabandeará) sus lenguas (y sus voces) en la vanguardista y criollista revista *Martín Fierro*” (64).

En el caso de “La fiesta del monstruo” de Bustos Domecq, Gasparini recupera el concepto lacaniano

de *lalangue*, que define con Alemán (2012) como “encuentro traumático, sintomático y solitario de la lengua” (85), y observa que el “cocoliche” será lo que permitirá emerger en los resquicios del relato la “media lengua” en que Borges y Bioy hacen hablar al “subalterno”: aquello que muestra la renuencia a la “homogeneidad totalizante del monstruo en la que se lo busca subsumir para anularlo como sujeto” (86). La media-lengua, “la lengua del otro”, siempre se desborda, monstruosa.

Con el hermoso concepto de “puesta en voz” del poema de Porrúa (2011), Gasparini ausculta la prosodia “limpia” del ítalo-argentino Antonio Porchia, quien parece hablar desde una “hipercorrección lingüística”, adialectal, pero cuyo “saber” se desprende de la (sutil) “torcedura (gramatical y retórica)” (102, 104). Aquí el autor articula de manera muy interesante la extraterritorialidad (Steiner 2002) de estas escrituras y las tensiones entre extranjero e inmigrante (Sayad 1998) con el “cosmopolitismo del pobre” (Santiago 2004), categorías que atraviesan los diferentes textos del libro y acompañan los hallazgos (y contrabandos) que nos comparte Gasparini. Los tres siguientes artículos, dedicados respectivamente a Gombrowicz, Copi y Perlongher, conforman un eje de lectura que profundiza aún más estos aspectos, leyendo obras escritas desde un afuera y que “contaminan” la materialidad de lenguas heredadas, impuestas, elegidas.

Para el autor polaco-argentino Witold Gombrowicz, por caso, escribir “desde afuera de las murallas de la Comunidad” significa reinventarse “desde el resbaloso

territorio donde los significados, espectralmente liberados de su pasado, ganan en movilidad lo que pierden en consenso” (109). Gasparini sostiene que solo así se entiende el “fraterno ludismo” con el que Gombrowicz “se presta a la traducción” en una camaradería, un colectivo, una “gauchada” que desafía la noción de “Sentido” y “Original” gracias a una “dinámica colectiva y dialógica” que escapa a la normalización, puesto que el proteico polaco “no es ni se percibe como exiliado” (111) y sus traducciones tienen una sobrevida y rejuvenecimiento precisamente en los deslizamientos de sentidos y la desacralización. Gasparini propone la categoría de “desmadre” como, entre otros aspectos, “el corte con lo materno” y “el descontrol gozoso” para leer *L’uruguayen*, escrita en francés por el argentino Raúl Roque Damonte, Copi, quien, gracias a “fluctuaciones, superposiciones y azarosas atribuciones de sentido entre el castellano y el francés”, genera “disrupciones” y “errores”, en un frañol que emerge debajo de un dramatizado “tsunami o desastre político” para habilitar un “vaciamiento de la lengua que aparece determinada por el plano material” (121). Por otro lado, en la *nouvelle Le bal des folles*, observa las territorializaciones y desterritorializaciones (Deleuze-Guattari) de las lenguas y traducciones dentro del texto y las articula con la noción de la prótesis lingüística, aquella que muestra y esconde la falta. Por último, en *La sombra de Wenceslao* (1978) se detiene en la relación entre género y translingüismo de personajes que en el travestismo de la lengua y de los cuerpos transgreden mandatos (sociales, de la lengua, de la literatura, del teatro). El extenso ensayo articula sin embargo de manera muy sólida los pasajes de una lengua o de una variedad a la otra, de un tono de voz a otro que, pensando con Suchet (2014), es la manera en que se pueden entender más claramente las transgresiones y los deslizamientos. Estos deslizamientos se hacen más líquidos cuando llegamos a Perlongher. Aquí Gasparini recorre, de manera fascinante, desde las sonoridades de las consonantes, en “argentino” y en “brasileño”, hasta las contaminaciones etimológicas, sintácticas y semánticas, y el trasfondo político, identitario, territorial de las errancias (en todos los sentidos, en todos los planos) de la poesía en portugués salvaje.

Como contrapunto a las propuestas errantes, barrosas, translingües aparecen las exploraciones de Wilcock y Bianciotti, dos argentinos que escriben en otros territorios y otras lenguas y eligen, a su vez, las formas “no contaminadas” del italiano y del francés, respectivamente. En Wilcock, Gasparini detecta “un ruido que se entreoie o se filtra a pesar de la tan mentada precisión y elegancia de su lengua” (219) y se pregunta si “ese ruido de traducción (es decir, la inexorable evidencia de una no completa naturalidad) abraza la extraterritorialidad artificial con la que el autor decía haber aprendido su lengua ‘vernácula’”, es decir que en el italiano resuena entonces más bien su propio “desplazamiento o disonancia” (219). Algo similar a lo que ocurre con Bianciotti, quien elige la lengua francesa a diferencia del “piamontés escatimado” de los padres y el “castellano impuesto”, un interesante derrotero por las lenguas romances. En “Le barque sur le Neckar”, relato de un exsoldado y expoeta alemán devenido portero francés, observa cómo el protagonista exiliado se ve “invadido por un sentimiento de detención o de (marítimo) balanceo entre dos distantes márgenes; una ‘irresoluble suspensión’” (247), y se filtra así esa otredad que emerge en todos los textos analizados (y que ejerce, para quienes traducimos, una fascinación irresistible).

En los tres últimos textos esta tarea aparece ya en un primer plano: en las “traducciones del sefardí” en *dibaxu*, de Gelman, Gasparini rescata entre “restos calcinados de la lengua” y de la experiencia el sustrato en que “busca hacer pie”¹ una vida marcada por las pérdidas y el exilio. Ese “sefardí” ambiguo y extrañado invita a recorridos “más inciertos” que la “traducción” al castellano normalizado ofrecida en la página opuesta, que “corrige malentendidos” y se puede leer claramente como gesto político contra el “imperio del presente”. En el caso de la traducción de *La casa de los conejos* que Brizuela hace de Alcoba –quien, a su vez, (auto)traduce su experiencia de infancia en castellano al refugio de otra lengua–, Gasparini analiza la “ingeniería” que “traiciona” o rompe la “cautelosa vía que Alcoba ha encontrado para poder referirse a esos años y busca hacer renacer (hablar) a la niña en un

1 No es casual que el libro de Corinna Gepner recientemente editado en EME (2022, en traducción de E. Kohen) se llame *Traducir o perder pie...*

castellano que inventa a partir de una memoria histórica” (276), y en una aparente “traición” convierte la *petite histoire argentine* (el subtítulo francés) en la historia sobre una pequeña niña argentina que cuenta, desde su no entender, las desengarzadas vueltas de la Historia” (278). Por último, en el texto dedicado a Sylvia Molloy, Gasparini recupera el concepto de *shibboleth*, esa “llave” que permite, gracias a la sonoridad de las lenguas, el pasaje de una lengua a la otra, de un territorio a otro: Molloy, quien debido a su educación prosódica relata que habla cada lengua “desde el lugar que le corresponde”, sin embargo, a través del “imprevisible e inevitable reenvío ‘territorializante’ del acento vuelve a hacer del desencaje de los mandatos [...] la materia de reflexión” (301).

La propuesta es, en todos los textos, “auscultarse desde esa escucha que siempre es otra” y así encontrar “una forma de continuo aprendizaje y aun de vida frente a las riesgosas sorderas de los acentos o ignorados borborigmos del cuerpo” (301). Este abanico (delta) de obras que recorrimos a vuelo de pájaro es un “trazado de las trémulas isoglosas” (inestables, como todas las aguas) que dibujan un “posible mapa glotopolítico de la literatura argentina” con un “centro vacío o, en todo caso, literalmente extranjero” (313). Los ensayos de Gasparini hacen un recorrido claro, riguroso, y a la vez placentero, gozoso, de los textos, quizá (también) porque las categorías teóricas y los análisis están atravesados por la experiencia vital, el desarraigo, la vida entre lenguas, en territorios fronterizos, la traducción de y en la herencia (del padre, y al hijo) de la inmigración.

Referencias

Alemán, Jorge (2012): *Soledad: Común. Políticas en Lacan*. Buenos Aires: Capital intelectual.

Deleuze, Gilles/Felix Guattari (1975): *Kafka. Pour une littérature mineure*. París: Minuit.

Gepner, Corinna (2022): *Traducir o perder pie*. Trad. de E. Kohen. La Plata: EME.

Porrúa, Ana (2011): *Caligrafía tonal*. Buenos Aires: Entropía.

Santiago, Silviano (2004): *O cosmopolitismo do pobre. Crítica literária e crítica cultural*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

Sayad, Abdelmalek (1998): *A imigração (ou Os paradoxos da alteridade)*. San Pablo: Edusp.

Steiner, George (1978): *Après Babel. Une poétique du dire et de la traduction*. Trad. de Lucienne Lotringer. París: Albin Michel.

Suchet, Myriam (2014): *L'Imaginaire hétérolingue. Ce que nous apprennent les textes à la croisée des langues*. París: Garnier.

Micaela van Muylem (Córdoba, 1979) estudió Letras y Bellas Artes en Córdoba y se especializó en traducción literaria en Berlín, Amberes, Ámsterdam y Utrecht. Traduce poesía, teatro y narrativa del alemán y neerlandés. Es docente de la Universidad Nacional de Córdoba y sus áreas de investigación son la poesía y el teatro contemporáneos (multilingües) y su traducción.

El contenido de los textos y los puntos de vista expresados en los artículos, entrevistas y reseñas publicados en la Revista *Lenguas V;vas* y en el Suplemento “*El Lenguas*”: *Proyectos Institucionales* son exclusiva responsabilidad de sus autoras y autores.



Lenguas *V;vas*

ARTÍCULOS - TRADUCCIONES - CRÍTICAS

AÑO: 22 | NÚMERO: 18 | DICIEMBRE 2022 | ISSN 2250-8910

Una publicación del Instituto de
Enseñanza Superior en Lenguas Vivas
“Juan Ramón Fernández”