

# EL TRADUCTOR: UN “ESQUIZOFRÉNICO SANO”

Margaret Hart - Marcos Sarmiento Pérez  
Universidad de Las Palmas de G.C.

Los últimos años han vivido una revolución en todo lo referente a la enseñanza de idiomas extranjeros en nuestro país, con un giro total a favor de la metodología comunicativa y funcional, y un rechazo absoluto de la metodología basada en la gramática-traducción. Nosotros, como representantes de la Escuela de Traductores e Intérpretes, no venimos hoy a proponer, como bien se podría pensar, que se dé marcha atrás a esta iniciativa, sino que por el contrario pensamos que se debe llevar un paso más adelante.

La experiencia, aún corta, en la Escuela de Traductores e Intérpretes de la ULPGC nos ha enseñado que la mayoría de los problemas con los que nuestros estudiantes se enfrentan a la hora de traducir un texto del español a un idioma extranjero poco tienen que ver con su competencia en las estructuras sintácticas y léxicas del “segundo” idioma. Un estudiante “10” en gramática inglesa no necesariamente será un estudiante “10” en traducción; más bien todo el contrario, ya que esa perfección en la materia gramatical le cegará en otros aspectos igualmente o incluso más importantes del texto, como son el registro, la coherencia y la cohesión del mismo. Para lograr una equivalencia de discurso en el idioma extranjero, hace falta, más que un traslado de estructuras sintácticas y léxicas, un proceso de transculturización, un traslado de las bases sobre las que se apoyan nuestros distintos idiomas, las distintas “visiones del mundo”. No podemos empezar la casa por el tejado sino por los cimientos y, al igual que nuestras casas y los cimientos de las mismas se adaptan a las necesidades del terreno y los rigores del clima de nuestros distintos países, también han de adaptarse nuestras “casas” lingüísticas.

“Linguistic codes do not reflect neutrally, they interpret, organize, and classify the subjects of discourse. They embody theories of how the world is arranged: world-views or ideologies. (...) Individuals do of course know and use language, but they have remarkably little freedom to invent or change meanings, or to break away from established patterns of discourse. Their language is social and conventional both in its origin and in the rules which govern the practices of speaking and writing.” (Roger Fowler: *Linguistic Criticism*, p.27)

La base de nuestra “casa” lingüística, sus cimientos -la cultura- ha sido definida como “la correlación funcional de diversos sistemas de señales” (Loy-

man et al. *The Tell-tale Sign: A Survey of Semiotics*). La traducción se puede describir, pues, como un proceso de transcodificación.

“(...) as the process which transforms one semiotic entity into another, under certain equivalence conditions to do with semiotic codes, pragmatic action and general communicative requirements.” (Basil Hatim and Ian Mason: *Discourse and the Translator*. Longman 1990)

A nuestros estudiantes les hemos facilitado muchas herramientas a lo largo de los años de estudio en la EGB y en el BUP, herramientas como la gramática y el vocabulario, que son los “ladrillos” y el “cemento” de la “casa” lingüística ; pero nos hemos olvidado de darles los planos de la casa, las estructuras comunicativas, ofreciéndoles una ladera de picón, el idioma aislado de su contexto cultural real, como única base para construir su casa. Nuestros estudiantes son incapaces muchas veces de reconocer cuándo un determinado registro no “pega” o cuándo una palabra no encaja en el contexto. Se aferran a sus manuales de gramática y a sus diccionarios como lo hace el médico poco experimentado con su *Vademecum*. En nuestra Escuela, intentamos paliar este problema a través de la asignatura de *Lingüística Contrastiva*, con la que, de alguna manera, tratamos de transmitir al estudiante que el nuevo idioma no es sólo una nueva serie de fórmulas gramaticales, ni un nuevo sistema de signos para indicar cosas que se pueden sustituir sin más por el original, sino que es otra manera, radicalmente distinta, de visualizar la realidad.

Consideremos el caso de una carta de recomendación, por ejemplo. El español, muy discreto, escribirá que la persona recomendada es trabajadora, puntual y cumplidora. Si la carta se traduce tal cual al inglés, el lector entenderá que el autor de la referencia o recomendación se encontraba ante un desagradable compromiso y como no encontraba nada bueno que decir sobre la persona en cuestión, recurrió a las fórmulas estereotipadas, con tal de cumplir. El británico, al escribir la referencia, describirá a esa persona como afable, siempre de buen talante, dispuesta a trabajar en equipo, entregada etc., es decir, lo que se entiende en español como “no tener abuela”. Ni el español puede trasladar su convención del discurso al inglés, ni el británico al español.

“That is why someone reading a foreign language who applies his mother-tongue reading techniques and knowledge of the world to the interpretation of a discourse encoded in another culture and having a different rhetorical system often has difficulties in comprehension.” (O. Régent. *A comparative approach to the learning of specialized written discourse.*)

Nuestros estudiantes, en los tres años de estudio de la diplomatura -así estaba configurada la carrera hasta muy recientemente que se ha implantado la

licenciatura- difícilmente podrán aprender a “meterse dentro de la piel” de un inglés/alemán/ francés y enmarcar el discurso de sus traducciones dentro de las convenciones que rigen en cada cultura. Nuestros esfuerzos para suplir su falta de competencia transcultural y social no suponen más que un “parche”, tardío y mal remendado. Su capacidad para producir un texto comprensible depende totalmente de su propia habilidad para entender y dar sentido al mundo, tal como lo hacen los nativos del otro país. Nosotros no les hemos equipado para esta tarea en la educación básica ni tampoco lo hacemos en las enseñanzas medias. Resultará complicado, por lo tanto, hacerlo todo de una vez en la Universidad.

Nos referimos aquí solamente a la traducción escrita. El hecho de que la enseñanza se haya basado casi por completo en una metodología comunicativa-funcional, ha supuesto que haya surgido un cierto rechazo hacia la traducción escrita por todas sus implicaciones negativas en torno a la metodología “grammar-translation”, y que, por otro lado, se haya orientado la metodología de tanto la EGB como el BUP, hacia la práctica de la comprensión auditiva y la expresión oral del idioma a expensas del aspecto escrito. Por la propia naturaleza de la comunicación oral, es más difícil que el estudiante se equivoque de registro o que produzca una incoherencia, puesto que en el proceso comunicativo oral, los dos actores pueden comunicarse directamente a través de señales paralingüísticas inequívocas (p. ej. fruncir el entrecejo, encogerse de hombros); el proceso de lectura/compreensión/comunicación entre autor y lector, por el contrario, es un proceso comunicativo mucho más hermético y solapado, donde las señales están, a veces, meramente esbozadas o insinuadas, descodificables sólo para los iniciados. Así pues, a nuestros futuros traductores se les juntan dos problemas ante los cuales las enseñanzas recibidas en la EGB y en el BUP no les han preparado en absoluto. Primero, necesitan familiarizarse con una extensa variedad de textos, tanto españoles como ingleses/alemanes/franceses, etc., que recojan una amplia gama de registros/tipos de discurso con los que con toda seguridad van a tropezarse en su actividad como traductores. Es poco usual que el estudiante haya abordado esta intensa variedad de tipos de lectura, ni siquiera en español, a lo largo de sus años de formación y, menos probable aún, que venga equipado con los conocimientos analíticos suficientes como para distinguir claramente en qué se diferencia un tipo de texto de otro. De nada nos servirá, entonces, hacer una lingüística contrastiva si el estudiante aún no ha alcanzado un grado de madurez suficiente en su propio idioma. Peter Newmark, conocido teórico británico de la traducción, dice:

“A translator has to know his own language, his subject and his target language - in that order. Excellence in the first requirement often saves him from hideous mistakes in the second and the third.” (Peter Newmark: *Approaches to Translation*)

La estructura de cualquier texto y, por lo tanto, su perspectiva sobre el tema en cuestión siguen las convenciones determinadas para este tipo de texto en unas circunstancias también concretas dentro del idioma específico. La estructura y elaboración de ideas de una carta de amor, por ejemplo, diferirán radicalmente de la estructura y elaboración de ideas en una ponencia sobre el proceso del noviazgo, aunque la materia tratada sea la misma o, al menos, muy parecida; y una carta de amor española será muy distinta de la misma manifestación de amor expresada por un inglés, pongamos por ejemplo. Roger Fowler, en su libro *Linguistic Criticism*, que aquí citamos en varias ocasiones, señala:

“Obviously, knowledge of more than one language must help speakers to be aware of ideational restrictions imposed by their native linguistic competence. So must experience of a multiplicity of modes of discourse within their own language: *an experience which should be a prime objective in critical education.*”  
(Lo subrayado es nuestro) (Roger Fowler: *Linguistic Criticism*. OUP, 1986)

El segundo problema para el cual ni siquiera el estudiante más versado en las convenciones de la metodología funcional-comunicativa tampoco está preparado es, pues, este requisito imprescindible consistente en poder reproducir la distinta organización del discurso del texto en el nuevo idioma sin que pierda para nada de la coherencia o cohesión del mismo. No reconoce las convenciones del discurso de este tipo de texto en su propio idioma, probablemente por no haberlas tratado previamente y, por lo tanto, no se puede esperar de él que sepa formular el texto en otro idioma, y menos aún cuando la docencia que haya recibido haya estado orientada fundamentalmente al aspecto oral del idioma. Y lo que es peor aún, en el supuesto caso de que el estudiante haya leído mucho, y haya abordado una amplísima gama de textos en su propio idioma, textos cuyos sistemas organizativos haya sido capaz de reconocer y diferenciar a la perfección, estos mismos conocimientos tan profundos de su propio idioma probablemente le cegarán ante la necesidad de reestructurar el texto en el idioma extranjero y terminará por intentar ajustar el nuevo idioma a un marco inadecuado. Evidentemente, hay imperfecciones en el sistema actual que deben corregirse, en la medida de lo posible, de forma que el estudiante llegue a unos estudios de Traducción e Interpretación con la “mochila cargada con el mayor número de herramientas” lingüísticas, analíticas y transculturales que le permitan construirse, con solidez, una nueva casa lingüística.

Antes de pasar a formular algunas sugerencias generales sobre posibles mejoras al sistema, y con la intención de provocar debate y toma en consideración del tema, quisiéramos manifestar que la experiencia en la EUTI nos ha demostrado que los estudiantes que provienen de centros de enseñanza donde el idioma predominante es el idioma extranjero (p. e., el colegio británico o el

colegio alemán) tienen relativamente pocos problemas con la organización del discurso del texto en traducción inversa, por haberse vistos expuestos, con mayor frecuencia, a situaciones relacionadas con el tipo texto meta. Están acostumbrados a ver señales, instrucciones, órdenes e información en general redactadas en el idioma extranjero y, por ende, tienen un recuerdo visual que les sirve de referencia a la hora de traducir. Además, el régimen de enseñanza al que estos estudiantes están sometidos en el centro de procedencia es producto de otro país y otra cultura, impartido mayoritariamente por nativos del idioma extranjero cuya estancia en España será, en la mayoría de los casos, de poca duración, dejándoles poco tiempo para asimilar convenciones españolas o, por la misma razón, para establecer contrastes y comparaciones. El estudiante de este tipo de régimen de enseñanza, más que bilingüe es algo esquizofrénico en el sentido de que posee dos mundos mentales diferentes y dos sistemas o códigos distintos en los cuales puede articular esas dos visiones que también difieren la una de la otra.

Proponemos, pues, como George Steiner en su libro *After Babel*, que lo útil para la consecución de nuestros objetivos en la carrera de Traducción e Interpretación no es el formar personas bilingües, si es que tales existen realmente (George Steiner mismo afirma que es completamente trilingüe), sino que ha de ser más bien producir “esquizofrénicos sanos” capaces de moverse con habilidad y sin dificultades entre un sistema total de signos, sistemas, organización discursiva, marcos, códigos, etc.

“Certain experts in the field of simultaneous translation declare that a native bilingual speaker does not make for an outstanding interpreter. The best man will be one who has consciously gained fluency in his second tongue. The bilingual person does not “see the difficulties”. The frontier between the two languages is not sharp enough in his mind.” (George Steiner: *After Babel*, p.119)

El estudiante tiene que ser capaz de ver el mundo desde dos perspectivas netamente distintas. Hay que procurar que su “casa lingüística” materna tenga unas bases sólidas y firmes y que conozca todos los objetos de cada habitación, redescubriéndolos de vez en cuando al quitarles el polvo o cambiarlos de lugar. Como dice Halliday:

“The speaker can see through and around the settings of his semantic system; but he is aware that, in doing so, he is seeing reality in a new light, like Alice in Looking-glass House.”  
(Halliday, M.A.K. *Language as Social Semiotic*)

Este proceso de mirada crítica, de “desfamiliarización” y redescubrimiento de su propio idioma pasa necesariamente por un conocimiento práctico de la lingüística del texto y una aplicación de la teoría de los *Speech acts* (actos de

habla) desarrollada por J.L. Austin, y las normas de Grice con relación al texto objeto de traducción. Los siete elementos que Beaugrande y Dressler señalan como características de textualidad son la cohesión (la fuerza de la locución según Austin), la coherencia (la fuerza implícita/comunicativa de la locución, asimismo según Austin), la intención (lo que ahora se denomina el *skopos* y Austin llamara la fuerza *perlocutionary*), la informatividad (una de las normas de Grice), la aceptabilidad (otra norma de Grice y lo que venimos denominando el registro correcto), la situacionalidad (conocida también como *felicity conditions*), y, quizás la más importante para los propósitos de la enseñanza de la traducción inversa, la intertextualidad (o tipología de texto). Decimos la más importante porque nuestro estudiante no sólo va a necesitar una hiper-sensibilidad con respecto al estilo lingüístico - es decir, p. e., el estilo de Rosa Montero contrastado con el estilo de Antonio Gala - sino que le hará más falta aún una hiper-sensibilidad para con el estilo del discurso, para con las convenciones pre-existentes para codificar los sistemas ideológicos de las distintas culturas.

Como dicen David Crystal y Derek Davy:

“He needs to be fluent and fluency here should be measured by the ability to conform in the approved manner to many disparate socio-linguistic situations. He needs to develop a “sense of style”, as it is often called - a semi-instinctive knowledge of linguistic appropriateness and (more important) taboo, which corresponds as closely as possible to the fluent native speaker’s. But this ability does not come easily, and in many language-teaching institutions there is insufficient training for it ever to be gained at all.”  
(David Crystal & Derek Davy: *Investigating English Style*. Longman 1969)

Una parte fundamental del proceso de la traducción es la lectura. El traductor es el primer lector/receptor que descodifica el discurso, empleando sus conocimientos lingüísticos y extra-lingüísticos del idioma materno, al objeto de iniciar entonces el proceso de recodificación del discurso, empleando sus conocimientos de las convenciones del discurso del segundo idioma, sus conocimientos lingüísticos y extra-lingüísticos para reproducir el texto destinado al segundo lector/receptor. Toda “descodificación” de texto depende, en gran parte, de la aplicación de conocimientos no-lingüísticos.

“Such matters as the choice of type-size or colour in a text are essentially non-linguistic, but they too may have clear linguistic implications, perhaps relating to the semantic structure of the utterance (as in advertising or newspaper articles) or even to its grammatical structure (there are non-random correlations between type-size and grammar in posters, for instance).”  
(David Crystal & Derek Davy: *op. cit*)

Pero quizás lo más importante sea que los estudiantes aprendan y practiquen modos de leer, que adquieran experiencia de la lectura de múltiples y diferentes modos de discurso.

En un sistema de enseñanza de idiomas basado en una metodología oral-comunicativa, y dominado por la necesidad de una evaluación del progreso realizado en el idioma, la lectura puede quedar como una "asignatura pendiente". En el actual sistema de enseñanza de la lengua materna, esta familiarización y experiencia con los distintos modos del discurso también puede verse relegada a condición de "lujo", por falta de tiempo y por la necesidad de adaptación a un sistema de evaluación en el que la capacidad de análisis de lectura se examina a través de una "reading comprehension" (análisis del texto) donde priman los conocimientos lingüísticos. El sistema de enseñanza de idiomas aplicados a campos específicos, aunque reconozca la necesidad de modificar el discurso dependiendo el tema y los distintos requisitos sociolingüísticos del hombre, en realidad se centra únicamente en los aspectos léxicos, como si de un glosario se tratara. Los profesores de idiomas ( e incluimos aquí los profesores de la lengua materna) tenemos que cultivar la sana costumbre de la lectura en nuestros estudiantes desde una edad muy temprana. La lectura se gradúa según la edad y competencia del estudiante en el idioma, tanto en el suyo, materno, como en el idioma extranjero, de manera que el estudiante, al llegar a la universidad, traiga ya un bagaje importante de práctica de lectura de todo tipo de textos.

Creemos que no es una utopía, sino una necesidad, que el estudiante afronte el segundo idioma desde una muy temprana edad, al igual que ocurre en los países nórdicos. La EGB representa para el alumno un "segundo hogar" donde una segunda "madre" (o padre) podrá enseñarles un nuevo idioma. Deben acostumbrarse a comunicarse en el segundo idioma dentro del aula de idiomas - y creemos que debe haber un aula especial y exclusiva para la enseñanza de idiomas, en la que el alumno asocie el nuevo entorno físico con el nuevo entorno lingüístico; han de habituarse, asimismo, a leer en el idioma textos apropiados para su edad (a ser posible que no sean libros de lecturas especialmente diseñados para los alumnos, sino que sean "realia", libros del tipo que manejan sus casi-coetáneos en el país del idioma aprendido; también deben adquirir el hábito de ver la televisión por satélite en el segundo idioma, a escuchar discos, etc. Deben apartarse de las fórmulas fáciles de los libros de texto que, en definitiva, están diseñados con el fin de poder examinar a un alumno sobre un material manejable, en número de horas de clase, pero también ha sido manipulado. Creemos que el estudiante debe ser sometido a un bombardeo de experiencia real del idioma, donde todos sus sentidos estén involucrados, porque de esta saturación de material, el estudiante podrá escoger, de la misma manera que lo hace con su propio idioma, los elementos que le son útiles y dejar los que no le son.

Hemos conseguido mucho en la área de la enseñanza de idiomas extranjeros, y lo que no es menos importante: sacar la asignatura del saco de "las marí-

as”. Pero hace falta una mayor concienciación de nuestros gobernantes y políticos, la mayoría de los cuales ya sufren en su propia carne el látigo de no dominar un segundo idioma. Para comunicarnos en una Europa unida y para unificar criterios, hace falta mucho más que un conocimiento de los sistemas léxico-sintácticos de un idioma. Es preciso entender la visión del mundo, las convenciones del otro ser, y para eso son necesarios intérpretes y traductores capaces de analizar todo lo que se dice y se deja de decir, o todo lo que se escribe y se insinúa sin que se formule por escrito; y para eso, hace falta que produzcamos “esquizofrénicos sanos” que vivan dos realidades distintas desde una edad muy temprana, y que vean los dos mundos como lógicos y naturales, y no como dos mundos que entran en conflicto el uno con el otro. Sólo cuando logremos estos objetivos, que de ninguna manera tienen por qué ser utópicos, podremos realmente ofrecer auténticos mediadores, traductores que reúnan las condiciones recogidas en la definición de Albrecht Neubert:

“Mediators are servants. They hold the torch so that both parties who would be in the dark without them, can communicate. But they themselves remain in the dark, and their ethos demands it that they are happy about it.” (A. Neubert. *Text and Translation*. Übersetzungswissenschaftliche Beiträge 8. Leipzig 1985).