LA INVERSIÓN INFERENCIAL EN LOS ACTOS COMUNICATIVOS DE TRADUCCIÓN. Propuesta de ejercicios didácticos para la enseñanza-aprendizaje de la traducción inversa español-árabe[1]

NICOLÁS ROSER NEBOT

Universidad de Málaga

Como agua para chocolate: la respuesta a ¿cuál es el libro que estás leyendo? dirigida a un alumno al que se le va a encomendar la traducción de su título. La intención era verificar la capacidad de la lengua árabe para expresar un enunciado en contacto directo con la realidad vivida por el alumno. En la docencia de otros idiomas (en particular, los idiomas de Europa occidental), esta situación en el aula no va más allá de la demostración de la competencia léxica y gramatical del interpelado. En árabe hay algo más. Es una lengua, para nuestros alumnos, exótica y dificultosa para ser descifrada. Ello la reviste de un componente de lejanía e inaccesibilidad (percepciones puramente psicológicas sin fundamento real y contrarias a la misma génesis y contenidos del español) que entorpecen el avance hacia el estadio de comodidad dentro de la lengua que se aprende. La enseñanza del árabe a los no arabófonos impone, a cada paso, la destrucción de este prejuicio cultural y escolar. Por esto, referirse, de modo constante y reiterativo, al entorno inmediato del alumno con el fin de motivar su participación e incorporarlo, así, al comportamiento lingüístico árabe, constituye un apartado necesario en el método de aprendizaje de esta lengua. Si es cierto, claro está, que el árabe realiza un sesgo de radical singularidad en el espectro de la realidad al traducirla a la virtualidad del lenguaje y que la distancia de la experiencia sensible que, de la misma realidad, posee un hablante no árabe es más que perceptible. Este detalle, que no es privativo, por supuesto, del árabe, pero en éste último se regula de modo particular, exige y condiciona la totalidad del proceso de asimilación de esta lengua. Al mismo tiempo que se van conociendo los componentes morfológicos y sintácticos del árabe, hay que aprender la gestión de su propia *economía* lingüística. El organigrama semántico que esta economía administra en árabe incluye las presuposiciones que dan lugar a las estructuras expresivas pero también juega, como es natural, con significaciones adicionales provenientes de la pragmática de los encuentros lingüísticos.

Partiendo de un nivel de conocimientos aceptable en morfología, léxico y sintaxis árabes (aunque no es la norma imperante) no resulta dificultoso, aunque sí arduo, ejecutar operaciones de traducción directa, pues si se adivina el significado general no se encuentra complicación en dotarlo de un estilo correcto en la lengua terminal. Pero las

[1] La presente ponencia se presentó en los VI Encuentros Complutenses en torno a la traducción. Por un error de edición no apareció publicada en el correspondiente volumen de Actas: *La palabra vertida*, Madrid, Complutense, 1997.

Lengua y Cultura. ROSER NEBOT, Nicolás. La inversión inferencial en los actos co...
Centro Virtual Cervantes

probabilidades de acierto se reducen en la traducción inversa. Por lo común, el traductor del árabe no arabohablante, alumno o profesional, carece de una larga experiencia de inmersión en un ambiente lingüístico árabe. Y aunque, en un plazo medio, esta experiencia o, al menos, el contacto con ella, será imprescindible, no es posible en la etapa de aprendizaje y, muchos menos, aconsejable. Afrontar la traducción inversa sin haber adquirido un discernimiento efectivo de los cambios que se producen al pasar de un texto de una lengua a otra origina frustración y desánimo en el alumno, amén de graves fallos en el ejercicio de la profesión. Se deben evitar este tipo de resultados sabiendo la valoración que el árabe estima de una intención expresiva expuesta en un idioma como puede ser el español. Si no se conoce esta valoración, no se traslada bien y la traducción engendra confusión y perplejidad por su ausencia de significado en árabe o la merma de aspectos pertinentes del mismo.

Por estas razones, consideramos que, en la didáctica de la traducción inversa lengua A (español en la mayoría de casos que nos ocupan)/árabe tiene que dar cabida, entre otros intereses, a una apreciación de las líneas fundamentales que definen la mentalidad o la lógica lingüística árabe. Puede parecer una tarea trabajosa pero el manejo constante de técnicas y textos en la traducción inversa acaba por dotar de esa intuición que, como dicen los árabes "apresa el espíritu de la lengua árabe" y conduce a una traducción adecuada si no genial.

Para conseguir la adquisición de esta habilidad en los traductores del español (u otras lenguas europeo-occidentales), proponemos una serie de ejercicios a partir de los errores cometidos por los alumnos en una traducción inversa de títulos de obras literarias y/o películas cinematográficas que contemplen varios contenidos informativos, explicables de modo satisfactorio sólo a través de la evaluación de factores extralingüísticos, es decir, aplicando una perspectiva pragmática.

Como se ha mencionado en un principio, la actividad propuesta de traducir el título del libro leído en esos días por el alumno descubrió un alcance más lejano. Superaba el examen del grado de asimilación de datos sintácticos y de riqueza de vocabulario. También iba más allá del estímulo de la trasformación de la representación habitual de lo conocido en la novedad de un formato virtual. Al intentar la traducción de *como agua para chocolate* había un impedimento en hacerlo en traducción de uno a uno, que es la que, de primera mano y como casi único recurso, utiliza el alumno. Ese impedimento era el desconocimiento que los hablantes de árabe poseen de un plato gastronómico como el chocolate a la taza. No se podía tampoco buscar un equivalente cultural pues era preciso mantener las connotaciones que para un hispano-hablante (al menos en España y México) lleva parejas la expresión *como agua para chocolate*. Y aunque la palabra *Shukulata* se halla transferido al árabe, sus hablantes sólo tienen contacto con los chocolates en tableta y no relacionan, en un principio, el chocolate con el agua. Ahora bien, la inconexión semántica del par léxico agua-chocolate no es única en el árabe. Sucede la misma disyunción en los idiomas occidentales más importantes, ya sea el francés, el inglés, el italiano o el alemán. La reflexión sobre este asunto condujo a plantear un reajuste en la aproximación a las técnicas de traducción y sus soluciones y utilizar ese reajuste en la manera de entender la didáctica de la traducción inversa.

Es evidente que un dato como el anterior, la inexistencia de un espacio cultural para el chocolate a la taza entre los árabes, era desconocido por el alumno en cuestión y un detalle desatendido por parte del profesor. La consecuencia fue la reorganización de la

Lengua y Cultura. ROSER NEBOT, Nicolás. La inversión inferencial en los actos co...
Centro Virtual Cervantes

estrategia aplicada en las clases de traducción inversa. Hasta ese momento, se había partido de un texto y de su formato tipológico (noticia, anuncio, publicidad) para recrearlo en su traducción sin salir del marco escrito y de las opciones léxicas y gramaticales viables en el modo en que éstas eran dominadas por el alumno y/o el profesor. Pero el único medio que tenía (tiene) el alumno para comprobar el acierto o no de su propuesta de traducción era la opinión sancionadora del profesor. Algo muy semejante a una apuesta mutua o quiniela, lo que debilita el interés del alumno y, lo que es peor, injerta en él un ánimo de inseguridad que se intensifica en la misma medida que se suceden las ocasiones para traducir. El método del acierto y el error se revela, aquí, contraproducente. Por otra parte, a diferencia de lo que suele apreciarse en las clases de lengua, las clases de traducción no consideran otra dimensión en el debate de los porqués y las dificultades del proceso que la extensión del escrito utilizado. Esto hace que las clases sean muy rígidas ya que quedan reducidas a la presentación de propuestas por parte del alumnado y a la corrección y comentario de las mismas por parte del profesor. En nuestra opinión, en estas condiciones, no se verifica ningún aprendizaje y sí la adopción de uno modos de traducir, una habituación a traducir. Como tampoco se consolidan, según demostración de la experiencia, las nociones explicadas en lengua. En la docencia de la traducción, al menos en ella, el texto, entendido como unidad de traducción, tanto en su conjunto como en sus frases o oraciones, se ve incapaz de transcender su propia simulación de la dinámica real en la que vive la acción traductora. No consigue proporcionar lo que es, en definitiva, su objetivo, la adquisición de una *competencia traductora* o capacidad de realizar la actividad que exige los actos comunicativos ejecutados por medio de la traducción.

El núcleo de la idea de nuestra propuesta se halla en este último apunte: considerar el texto como un acto de comunicación. De ello se deduce que hubiera de enjuciarse de la misma forma que los demás actos de comunicación y, además, atender a sus aspectos singulares. Si los actos comunicativos, cualquiera que sea su clase, se resuelven con la adecuada contextualización, la solución plausible de una traducción estará en la óptima asignación de un contexto. Ahora bien, ¿qué entendemos por contexto aquí? Aunque existen definiciones de eficaz utilización en Coseriu (en un ámbito general) y en Newmark (en relación a la traducción de espacios culturales), en nuestra tesis didáctica adopta el contenido señalado por Amalia Rodríguez Monroy de "el espacio omitido, el lugar siempre relegado, el espacio que a los factores extralingüísticos e ideológicos (en el sentido más amplio, el de los valores éticos) corresponde en esa tarea (de la traducción)". En nuestro caso concreto es el imaginario colectivo árabe que usamos como categoría sociológica y no como realidad absoluta, como lo es para cualquier otro grupo cultural, lingüístico o ideológico. Como categoría sociológica, el imaginario colectivo árabe es una hipótesis de trabajo para el traductor en la que entran a formar parte tanto los datos verificables que se evidencien en las ideas o conocimientos del común de los árabes como las inducciones procedentes del trabajo con los textos que se quiere traducir. Ambas tareas, acceder un no arabohablante al acervo árabe e inducir detalles desde un análisis lingüístico, no es sencillo sin experiencia en las sociedades árabes ni bagaje en su lengua. Pero el objetivo no reside en lograr una perfección en estas dos labores sino en enseñar una *actitud operativa* ante la traducción inversa (que sirve, del mismo modo, para la traducción directa). Esta *actitud operativa* será la que, después, elija los instrumentos concretos para configurar su versión en la traducción. Y no hay

Lengua y Cultura. ROSER NEBOT, Nicolás. La inversión inferencial en los actos co...
Centro Virtual Cervantes

que olvidar que una de las funciones que tiene la actitud operativa de la que hablamos, es la de desinhibir al estudiante de árabe ante la supuesta lejanía cultural de éste idioma con respecto a él.

Lo que aquí se denomina como *actitud traductora operativa* no consiste sino en una modalidad de la competencia pragmática que capacita al traductor para recrear los contenidos que encuentra en un continente lingüístico determinado, temporal y espacialmente (contextualmente), en otro continente lingüístico con otros determinantes espaciales (contextuales) y de tiempo. En el caso de la traducción inversa es irreal pretender una competencia pragmática semejante a la poseída en la lengua vernácula del traductor. No obstante, el intento de adquirirla le aporta una herramienta logística auxiliar. La aproximación a esta competencia pragmática se cumple con la adopción de las estrategias heurísticas que utiliza el receptor de la traducción inversa para reconstruir la información que ofrece un enunciado dado. O, lo que es lo mismo, adoptar el papel del lector de literatura: "conocido el mensaje, tenemos que inferir cuál es la situación en que debe integrarse". Hasta aquí las bases teóricas del ejemplo didáctico que presentamos.

En cuanto a la práctica del ejercicio, se ha de empezar diciendo que el objetivo inmediato del mismo consiste en saber si una traducción es pertinente o no, efectiva o no efectiva dependiendo de si, en la lengua de llegada (el árabe), genera las mismas connotaciones en el destinatario del mensaje que en la lengua de partida (el español u otra lengua). Es decir, si la traducción es capaz de comunicar la misma carga pragmática que el original. Esta carga pragmática concentra la relevancia del mensaje que ha de traducirse y prima sobre la estructura denotativa del mismo. Expresado de otro modo, el componente retórico prevalece sobre el lingüístico que se considera como soporte o canal. Al profesor le corresponde señalar las diferentes relaciones que pueden observar los dos componentes entre sí y descubrir, así, reglas de inferencia generalizables.

El texto de la traducción son una serie de títulos de libros o películas. Formalmente son enunciados de un acto de comunicación sobre el que actúa, superpuesto y como componente y valor añadidos, la traducción. Como tales enunciados son vistos, en el momento de ser ejecutados, como unidades del discurso. Pero si bien es así, con referencia a su naturaleza lingüística, resulta distinto en su concepción como mensajes producidos desde una óptica cultural específica. En este apartado, todos los enunciados funcionan como signo semiótico (Lotman) facturado en un código de lengua que es preciso verter en otro código.

Se procede a la selección de los títulos poniendo atención en su idoneidad para el objetivo del ejercicio que es dotar de estrategias heurísticas o de mostrar el proceso de inferencia inversa en la reconstrucción de los contenidos pragmáticos aplicados a la traducción. Interesa que los títulos pongan de relieve la distancia que existe en la compartimentación de los campos semánticos y los valores de la información pragmática entre la lengua A (el español u otra lengua occidental conocida) y la lengua B (el árabe). Para conseguir esto se tendrán en cuenta cuatro índices: la división de las áreas semánticas en una y otra lengua, la distancia entre ellas, el grado de solapamiento probable entre dos o más áreas y la presencia o no de vacíos semánticos en una lengua con respecto a la otra. Las áreas semánticas son asimilables a las categorías culturales expuestas por Newmark (1992) y otros (Nida). Pero, como ya se señaló antes, será el elemento retórico el que dirija la actividad traductora. En este sentido, habrá que inda-

Lengua y Cultura. ROSER NEBOT, Nicolás. La inversión inferencial en los actos co...
Centro Virtual Cervantes

gar y encontrar la relación, más o menos equivalente, entre *focos culturales* (Newmark) y su posición entre las dos lenguas.

Los títulos seleccionados lo pueden ser tanto por el profesor como por el alumno. En este último supuesto no hay, la primera vez que se lleva a cabo el ejercicio, que informar al alumno de los objetivos ni del procedimiento. Éstos serán explicitados, así como las estrategias y los restantes instrumentos de traducción, durante la "corrección" del ejercicio y, más tarde, en la preparación y puesta en práctica de sucesivas sesiones del mismo. De todos modos, por encima de dos o tres ejercicios de este tipo, la selección de los títulos o enunciados semejantes (lemas publicitarios o propagandísticos, marcas comerciales...) correrá a cargo del profesor. La razón estriba en que a lo que se aspira es a incrementar el dominio del léxico en árabe y la apreciación de las connotaciones pragmáticas que ese léxico posee. Al mismo tiempo se refuerzan estas capacidades en la lengua de la que parte la traducción. La selección de la materia de los enunciados tendrá que preocuparse de introducir ante el alumno aquellos contextos léxicos y comunicativos que aparecen con mayor frecuencia en las actuaciones de traducción entre el idioma A y el árabe, sobre todo por motivos comerciales, culturales y políticos. En una etapa más avanzada es posible hacer hincapié en la variación del registro utilizado en el original y en la traducción, su pertinencia , el mantenimiento de un único registro para las dos situaciones o la elección de otro distinto en la traducción. Por otro lado se intentará reunir los enunciados por haces temáticos y se acompañará cada texto con una sinopsis de su contexto árabe, cultural y lingüístico que puede ser elaborado por el profesor o por los alumnos. En este punto hay que hacer la observación de que los títulos de marcado carácter poético o filosóficos aceptan más fácilmente una traducción al árabe aún si se constata la ausencia de un contexto que le dé acogida.

Dispuesto el texto que será la materia de la traducción, se pide a los alumnos su trasvase al árabe, bien en clase, bien fuera de las horas lectivas, Si se concibe su ejecución en clase, se valorarán los recursos gramaticales y de vocabulario de los que haga muestra el alumno. Si se prepara con anterioridad a su discusión en clase, se estimarán además la capacidad de investigación y documentación así como la intuición en crear direcciones de relación entre términos y expresiones de las dos lenguas.

Expuestas las soluciones sugeridas por los alumnos se pasa a su corrección o aquilatación. Pero no de forma directa con la versión que el profesor piensa que es la más conveniente sino induciendo al alumno a que reviva el proceso que originó el enunciado —título— en la lengua original y que imagine, con lo que sabe de las vivencias culturales árabes, la misma situación en árabe. El debate se centra en un sólo alumno por enunciado pero los demás participan revelando sus opciones personales en la traducción. Cabe la posibilidad de sustituir este planteamiento por el de proponer, el profesor, un conjunto de soluciones en las que el alumno deba elegir y argumentar su elección. En todo caso lo que importa es rentabilizar los errores de los alumnos, de forma necesaria, y usarlos como estímulos para el propósito del ejercicio. Si no se constatan equivocaciones y las traducciones están logradas, se establece la paridad de los *focos culturales* y de las áreas semánticas. Si no coinciden, se investigará el modo de distribuirse de los términos en los compartimientos semánticos en la lengua A y en árabe. Y se tomará nota del valor pragmático que pudieran encerrar los términos en la circunstancia en que se utiliza el enunciado que los acoge. Confirmada la organización, docente y alumnos anotarán las conclusiones en un diccionario o glosario de correspon-

Lengua y Cultura. ROSER NEBOT, Nicolás. La inversión inferencial en los actos co...
Centro Virtual Cervantes

dencias significativas y comunicativas entre la lengua A (español u otro idioma susceptible de sustituirlo) y el árabe. Es una forma de consolidar el vocabulario del alumno, general o técnico, y de iniciarle en el hábito y la necesidad que tiene el traductor de confeccionar sus propios instrumentos de trabajo sin esperar a localizarlos en el mercado editorial.

Apliquemos ahora lo dicho hasta aquí. *Como agua para chocolate* da, en la traducción más común entre los alumnos, *ma' li-shokolata* o *ka-ma' li-shokolata*. O sea "agua para chocolate" o "como agua para chocolate". Pero, atendiendo en esto al análisis componencial, la palabra chocolate en árabe, término transferido desde su origen azteca (como en las demás lenguas), no incluye los semas de cocinado, ni de líquido, ni de bebible ni de refacción sino que se alinea entre los alimentos sólidos y dulces que no entran a formar parte de ninguna colación. Para guiar al destinatario árabe se ha de añadir una referencia a la forma que el chocolate denotado en el enunciado ostenta. Ese elemento completivo sería, a nuestro entender, un nombre de acción o *masdar* relativo a preparación —*sun''*— o a cocina (acción) —*tubj* o *tahiy*. Hay que tener en cuenta que, en árabe, la indeterminación de los nombres se utiliza para designar objetos, personas o ideas desconocidas o tangenciales al discurso, pero no para los participantes en la acción que se describe o se relata, sean animados o inanimados, sensibles o abstractos. Después de estas indicaciones, el enunciado quedaría, según nuestro parecer (revisable como toda versión) así: *ka-l-ma' li-tubj al-shokolata* o *ka-l-ma li-tahiy al-shokolata*. El vacío del contexto árabe para chocolate se salva con la inclusión de un término-guía en el sentido connotado por el enunciado.

Otro ejemplo bien puede ser el de *Un baile de máscaras*, libro de Sergio Ramírez, puesto que entre los árabes, sean cristianos o musulmanes, no celebran el carnaval ni imaginan una fiesta de disfraces. No porque no sean capaces sino porque sus hábitos de ocio y diversión no contemplan ni precisan algo de ese cariz. Tampoco la voz máscara les pone en relación con la hipocresía social ni con la metáfora de la *feria de las vanidades* como epíteto para la vida humana. Para la hipocresía el árabe usa del vocablo *wayh*, rostro o cara. La traducción más general para el alumnado sería *raqsa aqni'a*, o sea, "danza de caretas". En árabe, empero, el significado de baile no va empajerado a fiesta y sí lo es el término velada —*samra*, que ha dado en español zambra— pero que tampoco puede ser utilizada por que sus semas definitorios no coinciden con los de baile por completo. Si hay baile en una *samra* (palabra, por otra parte en desuso) no es un baile general, sino un pequeño espectáculo a cargo de profesionales. Es válido sustituir baile por fiesta. Pero no así, máscaras por disfraces. El disfraz en árabe se refiere al ocultamiento de la verdadera personalidad con fines diversos sin que la distracción sea uno de ellos.Tras tener esto en cuenta, aparece como sugerencia la traducción de *hafla li-l-libas al-garib* o fiesta para del vestido raro, extraño.

Tenemos más ejemplos seleccionados pero los dos precedentes, resumidos, sin embargo, en sus posibilidades de desarrollo, pueden dar idea de nuestras pretensiones y de la dimensión de nuestra propuesta didáctica.

Lengua y Cultura. ROSER NEBOT, Nicolás. La inversión inferencial en los actos co...
Centro Virtual Cervantes