



La enseñanza de la traducción literaria en el ámbito universitario: propuestas metodológicas y formativas

Javier Ortiz García¹

Recibido: 5 de febrero de 2016 / Aceptado: 25 de abril de 2016

Resumen. Este ensayo aborda el estudio de la enseñanza de la traducción literaria en el ámbito universitario desde una perspectiva práctica y metodológica. Una vez enmarcado el alcance del estudio de la disciplina dentro de lo establecido por PACTE para la adquisición de (sub)competencias, se tratan tres aspectos esenciales en la práctica de la traducción literaria y su aplicación en el aula y a la enseñanza de la traducción: i) el tratamiento del estilo de la obra en la traducción literaria; ii) la correcta aproximación a la diferenciación entre el texto narrativo y el dialogado de la obra; y iii) aspectos relacionados con la traducción y el mercado editorial. Para alcanzar los objetivos metodológicos y prácticos propuestos, cada uno de los aspectos estudiados aparecen ilustrados con ejemplos del aula de traducción literaria.

Palabras clave: Traducción literaria; enseñanza de la traducción literaria; competencias de la traducción literaria.

[en] Literary Translation Teaching: Methodological and Formative Proposals

Abstract. This essay deals with the teaching of literary translation in a university context from a methodological perspective. The study is firstly framed within the PACTE principles regarding the acquisition of translation competences; then, we proceed to analyze and discuss three relevant aspects to the practice and the teaching of literary translation: i) the approach to style; ii) the explicit differentiation between dialogue and narration; and iii) some issues related to the literary translation market. In order to achieve the proposed objectives, the essay is widely illustrated with translation examples taken from the classroom.

Keywords: Literary translation; teaching of literary translation; literary translation competences.

Sumario. 1. Cuestiones preliminares. 2. La traducción literaria y su enseñanza. 3. Desarrollo y análisis. 3.1. Estilo. 3.2. Aspectos formales. 3.3. La traducción literaria y el mercado editorial. 4. Conclusión. 5. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Ortiz García, J. (2016) La enseñanza de la traducción literaria en el ámbito universitario: propuestas metodológicas y formativas, en *Estudios de Traducción* 6, 195-209.

¹ Universidad Autónoma de Madrid
javier.ortizl@uam.es

1. Cuestiones preliminares

La enseñanza de la traducción literaria en el ámbito universitario hispánico se encuentra en una posición un tanto contradictoria, pues por una parte es una de las más demandadas por el alumnado de estos estudios, y por otra la oferta de la misma es más bien escasa en los planes de estudios de las diferentes universidades. Este hecho más o menos constatable si hacemos un repaso breve a los planes de estudios de las facultades en las que se imparten estos estudios de traducción, no resta un ápice de interés ni importancia a la docencia de esta materia, pues, al margen de cuestiones de política universitaria (por qué, por ejemplo, no se ofrecen más asignaturas relacionadas directa o indirectamente con la traducción literaria) este estudio se centra en temas más pertinentes en cuanto a los contenidos académicos y pedagógicos de una disciplina tan necesaria y atractiva para los aprendices de traducción.

La aproximación a la traducción literaria –y a su enseñanza– se puede realizar desde innumerables perspectivas, ya sea bajo el prisma de los estudios de género (Simon, 1996; von Flotow, 1997, 2011; Piñero, 2015), sobre la perspectiva diacrónica o la sincrónica (Pym, 1998; Aaltonen, 2000) o la del posible impacto del texto traducido en el sistema de llegada (Even-Zohar, 1978); sin embargo este estudio se va a centrar en la meramente “literaria”, por llamarla de alguna manera, en la que lo que nos importa es el texto original en sí y la adecuada transposición de ese texto en la lengua de llegada según los criterios o bien impuestos por el editor, bien establecidos por el propio traductor, o por acuerdo mutuo de ambas partes. Bien es cierto que la afirmación anterior es casi tan amplia que podría dar lugar a una pretensión de abarcar un buen número de los aspectos propios de la traducción literaria, y por esa razón vamos a limitar esta propuesta a tres facetas fundamentales, y no exclusivas, de la traducción de “ficción” que consideramos necesarias para que los alumnos de traducción literaria (y por qué no, también los traductores ya más experimentados) sean capaces desde el principio de su aprendizaje de centrar el trabajo adecuadamente. Estas tres aristas son: (i) el estilo marcado (o no) en el texto original; (ii) algunos aspectos formales como la diferencia entre el texto narrativo y el dialogado; y (iii), por último, la cuestión del mercado editorial que el alumno de traducción literaria siempre ha de tener en cuenta desde su formación. Para ilustrar los tres puntos se han seleccionado ejemplos textuales que abarcan un continuo temporal amplio (Blake, 1790; Wells, 1897; Drury, 1994; y Wynne-Jones, 2002), aspecto importante cuando se trata de la literatura y su traducción.

2. La traducción literaria y su enseñanza

Hemos de entender que estas tres facetas que se van a abordar entran de lleno en la adquisición de las competencias traductológicas que el alumno de traducción ha de adquirir según uno de los estudios más detallados y mejor desarrollados de esta problemática pedagógica, que es el elaborado por el proyecto PACTE (2000, 2003, 2005) (*Process of the Acquisition of Translation Competence and Evaluation*). PACTE establece que la formación traductora se basa en seis sub-tipos de competencia, dinámicos y casi siempre complementarios. Veamos cuáles son esos sub-tipos con el fin de comprobar que los tres aspectos específicos que se preten-

den analizar en el ámbito particular de la enseñanza de la traducción literaria tienen cabida en una concepción más generalista de la enseñanza de esta disciplina. La 1 es la competencia comunicativa en la lengua fuente y en la meta, es decir, la comprensión del texto que se traduce y la expresión correcta del texto meta; la 2 es la competencia extralingüística, esencial en la traducción literaria a modo de saber cultural y literario; la competencia de traducción o transferencia (3) está directamente relacionada con la comprensión, desverbalización, re-expresión y elección del método más adecuado para la traducción de cada texto; la 4 es la competencia instrumental o quizá mejor llamada profesional, en la que se busca el manejo de las fuentes documentales, el mercado de la traducción, en este caso editorial, y las cualidades que debe poseer un traductor literario; lo que PACTE denomina psico-fisiológica es la competencia 5, un compendio deseable de lecturas, hábito de escritura, memoria, creatividad, rigor y perseverancia; por último, y a modo inclusivo, se propone la competencia de estrategias empleadas (6), esto es, todo tipo de procedimientos que el traductor tiene en su mano para sacar adelante el texto que traduce con las mejores garantías, y que en su mayoría ya se han trabajado en competencias anteriores.

Es bien sabido que el proceso de adquisición y aprendizaje de las competencias traductoras es dinámico –como cualquier otro, por otra parte– por lo que mediante estrategias de planificación bien definidas los alumnos de traducción literaria podrán adquirir y/o mejorar cada una de ellas por separado y en conjunto. Las tres vías de estudio arriba señaladas podrían quedar enmarcadas según la tipificación de competencias de PACTE de la siguiente manera, teniendo en cuenta que la 6, inclusiva, debería quizá entenderse como un repaso de todas las anteriores:

- (i) Estilo del original: competencias 1, 2, 3 y 4
- (ii) aspectos formales: competencias 1, 3 y 5
- (iii) mercado editorial: competencia 4

Este esbozo confirma que los aspectos seleccionados para este estudio abarcan, aunque sea de un modo general, buena parte de ciertas competencias traductoras que el proceso dinámico del aprendizaje de esta disciplina ha de incluir.

Por otro lado, y dentro del encuadre traductológico de este estudio, conviene mencionar varios análisis sobre la traducción literaria que han servido para el desarrollo del armazón teórico de lo que aquí se propone y que complementan de manera general el desarrollo de las competencias especificadas arriba. Por una parte, Boase-Beier (2006) en su completo análisis de la estilística aplicada a la traducción literaria alinea su propuesta con el formalismo, el estructuralismo y el post-estructuralismo, subrayando fundamentalmente el papel desempeñado por el autor, su intención literaria y cómo ésta se traslada al acto de traducir y a una traducción literaria en particular. Algunas de las propuestas de Boase-Beier –en especial la atención necesaria que se debe prestar en la enseñanza de la traducción literaria al papel similar que ha de tomar el traductor con respecto al escritor de la obra original– ayudan sin duda a solidificar las competencias (i) de la propuesta de PACTE.

El estudio de González Davis (2004) ofrece una panorámica general de la enseñanza de la traducción literaria dentro del aula, inestimable por dos razones fundamentales: en primer lugar porque esta autora incluye en sus análisis dos perspectivas que a menudo se excluyen en los estudios de traducción actuales, y no son otras que, por

una parte, el acercamiento más lingüístico (a veces tan denostado) de la obra traducida a lo que añade, por otro lado, las aproximaciones culturales más estudiadas cuando tratamos la traducción del texto literario; en segundo lugar, el estudio de González Davis no es exclusivo de una determinada combinación de lenguas, sino que a través de una caracterización bien reglamentada consigue que su propuesta abarque un elenco tipológico de advertencias sobre la traducción del texto literario trasladable a prácticamente cualquier combinación de lenguas involucradas en el acto. Buena parte de los presupuestos de González Davis complementan los (i) y (ii) de PACTE en cuanto que abordan aspectos generales, particulares y profesionales de la formación del traductor.

Antes de comenzar los análisis pormenorizados del estudio, comencemos con una cita –no de manera gratuita– del *Heike Monogatari* japonés (siglo XIII), que define a la perfección, a través de una metáfora de su vida cotidiana (la de los japoneses de aquel siglo), el arte de la creación literaria y, por extensión, de la traducción literaria, donde se dan los pasos que el “artesano” ha de seguir para conseguir una obra aceptable, y para ello comparan la creación literaria a una persiana de bambú de cuyos componentes dice:

Las palabras del *Heike* corresponden a las varillas de bambú; la voz del recitador a la cuerda que une las varillas; la modulación de la voz al color de la persiana; la lengua del recitador a la mano del artesano; la historia del *Heike* corresponde a la voluntad del artesano; y el laúd a la herramienta con que teje la persiana. Igual que el artesano reúne las varillas, corta todas a la misma longitud y las teje en forma de persiana, igualmente hace el cantante tejiendo la multitud de palabras con su lengua usando su laúd como herramienta, la modulación para colorear la persiana y la historia de *Heike* como mano de artesano (42).

Esta demostración de clarividencia y sencillez se puede extrapolar al proceso de la traducción literaria, donde las varillas de bambú que el artesano reúne, corta y teje corresponderían al proceso de composición del texto original; y la labor del cantante –que teje las palabras con el laúd, las colorea y crea la nueva historia– equivaldría a la labor del traductor del texto literario.

3. Desarrollo y análisis

Pasemos, tras la escueta analogía literaria, y que nos puede servir de guía a lo largo de este ensayo, al análisis *per se* de algunas prácticas que se deberían fomentar en el alumnado universitario de traducción literaria.

3.1. Estilo

Comenzamos con el espinoso asunto del “estilo”, concepto por el que los estudiantes preguntan desde el comienzo de las clases. Sin intención alguna de entrar en disquisiciones literarias y sí con intención meramente aclaratoria, podemos acudir a cualquier diccionario para que nos dé una idea aproximada de cómo comenzar el asunto; Manuel Seco *et al.* (2011: 2014) dicen que el estilo es: “Modo personal de escribir de un autor” y “Modo de expresión característico de un género literario, de

una obra o de un escrito”. Aunque no nos aclaren esas definiciones gran cosa, sí que ya tenemos una puntualización evidente pero necesaria para el aula de traducción literaria: el estilo no es siempre inherente e inalterable en un autor determinado, sino que a veces –muchas veces– aparece en una sola obra de un autor, sea cual sea. Si se leyera la obra, por poner un ejemplo, *Plegarias atendidas* sería difícil adivinar que quien escribió esa novela es Truman Capote, autor también de *A sangre fría*. Esto quiere decir que el alumno tendrá que hacer una documentación literaria tanto del autor que traduce como de esa obra específica que tiene entre manos. Esta a veces olvidada percepción no exclusivista es por la que se ha elegido un texto de William Blake para ilustrar el aspecto estilístico de la traducción literaria (y de su enseñanza). Blake fue, ante todo, poeta, pero también escribió prosa. Entre sus obras narrativas salpicadas de verso, encontramos “The Marriage of Heaven and Hell” (1790-93), un arrebatador y psicodélico descenso a los infiernos narrado con un estilo –por mantener el término– absolutamente peculiar; veamos, a modo de ejemplo un extracto que ilustra lo que decimos:

[...] in it were a number of monkeys, baboons, & all of that species, chain'd by the middle, grinning and snatching at one another, but withheld by the shortness of their chains; however I saw that they sometimes grew numerous, and then the weak were caught by the strong, and with a grinning aspect, first coupled with & then devour'd, by plucking off first one limb and then another till the body was left a helpless trunk; this after grinning & kissing it with seeming fondness they devour'd too; and here & there I saw one savourily picking the flesh off of his own tail [...]

En este párrafo se descubren las obsesiones del autor (en este texto) en forma estilística: oraciones largas y abigarramiento de información en muy pocas palabras, que casi con toda seguridad pretenden crear en el lector una sensación al tiempo desconcertada y temerosa; todo ello salpimentado con las habituales notas escatológicas blakenianas. Es relativamente sencillo comprender que el alumno de traducción literaria que se enfrenta a la traducción de un texto de estas características quede hipnotizado por lo que dice –y cómo lo dice– Blake; lo que es más importante desde la perspectiva pedagógica de la traducción es que en muchas ocasiones el aprendiz de traductor literario se ve tentado a convertir su texto traducido en una especie de compendio arcaizante que podría más pasar, si se permite la exageración, por un tratado de castellano antiguo que por lo que debería ser una traducción de un texto del siglo XVIII a la lengua castellana del siglo XXI. Esta cuestión tan manida y aparentemente sencilla –que la traducción “suene” como el original lo hace en la lengua en la que fue escrito– es de capital importancia cuando hablamos del aspecto estilístico. Es casi aceptado por unanimidad en el ámbito literario que una traducción ha de tener una reverberación arcaizante en la lengua de llegada cuando el texto es antiguo (no cabe entrar aquí dónde colocamos la “antigüedad”); esto es, si se traduce *El Quijote* al, digamos, inglés, el texto debe transportar al lector al 1605. ¿Es eso posible? En caso de que lo fuera, ¿tendría esa lectura algún atractivo para el lector que no fuera especialista en la literatura de esos tiempos? Estas reflexiones y sus correspondientes respuestas, evidentes desde el punto de vista simplemente literario, parecen nublarse cuando se habla de traducción literaria, pues el alumno –y no sólo el alumno, pero aquí estamos hablando de enseñanza de la traducción literaria–

se deja llevar por un espíritu viajero y casi siempre trata de dar un toque engañosamente añejo al texto. Éste es uno de los aspectos sobre los que más hay que incidir en el aula cuando se trabaja con textos antiguos, tal como establece Boase-Beier (64-69). Quizá un ejemplo que ilustra esta preocupación pueda ser la última traducción precisamente de *El Quijote* al inglés de Edith Grossman, en la que el lenguaje que se emplea es, digamos, coloquial, entendiendo por coloquial el que el estadounidense con un bagaje cultural medio emplea a diario.² El relativo éxito de ventas/lecturas del libro ratifica lo expuesto en párrafos anteriores, es decir, que la traducción de un texto antiguo no tiene por qué llevarse a cabo pensando que el lector busca en esa traducción trasladarse años e incluso siglos atrás, sino que en muchas ocasiones lo que prefiere es que el texto tenga sabor actual; el ejemplo de la traducción de Grossman incluso desmonta el intrincado argumento editorial: al lector se le puede –y quizá se le debe– educar en la lectura, como ya dijo Venuti (1998), y la literatura traducida también es lectura.

Bien es cierto que el alumno de traducción, sea de traducción literaria o no, necesita alternativas que solucionen un problema que él había identificado como tal. En el caso concreto que nos trae, el traductor tiene en su mano siempre una serie de recursos (los que siempre le da el buen texto literario) que puede emplear siguiendo su criterio, aunque esté todavía en formación, claro, y que dé como resultado el efecto estilístico de obra literaria con la que está trabajando: utilización de una puntuación atípica; conservación de las mayúsculas originales que rompen con la normativa de su lengua; abuso de adjetivación; abuso de la subordinación, etc. Nótese, no obstante, que todos estos recursos nos los da ya el texto de Blake; el traductor no tiene más que identificarlos y emplear aquellos que crea más convenientes para el tipo de traducción que desee realizar (o la que le hayan encargado, que no siempre es lo mismo).

El trabajo del profesor de traducción literaria en este aspecto es, pues, doble: en primer lugar hacer ver al alumno que quizá no sea tan válida la lectura arcaizante del texto (y, por extensión, de su traducción), después proporcionar al estudiante recursos (o hacerle ver que ya están en el texto) para paliar esa idea muchas veces preconcebida de cómo debería resultar su traducción. Nos permitimos incluir la traducción de este extracto de una alumna, podrían haber sido otras, en la que se puede ver el resultado de todo lo expuesto en los párrafos anteriores en relación al estilo del texto original y los recursos que ya ofrece el texto de Blake, y que se argumentó, debatió y practicó previamente en el aula: la estudiante trató de trasladar las “peculiaridades” del texto con una puntuación casi calcada del original, manteniendo el símbolo & y concatenando unas oraciones con otras donde el castellano quizá no lo haría.

[...] donde había un buen número de monos, babuinos & otras especies, encadenados por la cintura, haciéndose muecas y tratando de agarrarse unos a otros a pesar de las cadenas que los sujetaban; pero el número de animales iba aumentando y entonces los más débiles caían en las garras de los fuertes que, con gesto risueño, se apareaban primero con ellos & luego los devoraban arrancándoles los miembros uno a uno hasta que no quedaba más que un tronco indefenso, que tras

² Tras la laboriosa tarea de su traducción de *El Quijote*, Grossman publicó el libro *Why Translation Matters* en el que reflexiona sobre ésta y otras cuestiones parecidas. Véase también, para ampliar su aproximación traductológica a esta cuestión, la “Introducción” a la traducción de *El Quijote*.

besarlo con aparente afecto, también devoraban. Vi algunos que se arrancaban gustosamente la carne de sus propias colas [...]

El texto traducido aparenta el sabor añejo de una obra escrita hace más de doscientos años pero en ningún caso ese barniz entorpece ni anquilosa la lectura. La traducción mantiene prácticamente todo el párrafo como una sola oración, lo que consigue un doble objetivo: por una parte facilita la percepción recargada del texto de Blake en inglés en el que la narración lleva al lector sin pausa al clímax; por otro lado, este recurso estilístico de la traducción no entorpece la asimilación de ese recurso por parte de un lector contemporáneo habituado a textos más lineales estilísticamente hablando.

Queda por señalar un aspecto relacionado con el estilo del que estamos hablando, y es ése que se ha señalado de pasada arriba y que no es otro que la a veces controvertida documentación que todo traductor ha de realizar antes de acometer su tarea. En la traducción literaria, este asunto parece presentarse más complicado por dos razones obvias: en primer lugar porque la obra de un autor determinado puede ser tan amplia que la mera lectura de sus libros, y las traducciones, si es que las hay, podría llegar a ser un trabajo ingente y prácticamente inalcanzable dados los plazos con los que trabajan las editoriales; en segundo lugar, porque en demasiadas ocasiones esas traducciones las han realizado diferentes traductores, con lo que eso implica, hecho que multiplicaría el trabajo documental. La solución, siempre necesaria en el aula, al primer escollo es relativamente sencilla: el alumno/traductor debe calibrar el tiempo de que dispone y seleccionar la(s) obra(s) que considere más representativa a fin de familiarizarse con el “estilo” del autor en cuestión. El segundo punto es de mayor complejidad, porque en aquellos casos en los que un autor ha sido traducido por diferentes autores, con las idiosincrasias propias de cada traductor vertidas en su trabajo, ¿cuál de ellos es el que nos podría servir como guía del estilo del autor? Echemos, si no, un vistazo a las traducciones al castellano de Charles Bukowski, autor estadounidense representante por derecho propio del “realismo sucio”: algunas de ellas, las primeras, llevadas a cabo por Jorge García Berlanga hacen honor al epíteto “sucio”; las siguientes, realizadas en su mayoría por otras traductoras, Cecilia Ceriani y Txaro Santoro, no tanto. ¿Cuál es el “verdadero” Bukowski, el que queremos traducir si se nos encarga, el primero o el segundo? La respuesta, aunque nada científica, se antoja sencilla: lo ideal es que el alumno lea a Bukowski en inglés y obras traducidas pertenecientes a las dos líneas estilísticas marcadas en castellano, y decida según su propio criterio cultural, lingüístico y literario cuál de las dos se adecúa mejor al sistema para el que traduce. A partir de ahí, y en caso de que tuviera que hacer una traducción de este autor, su perspectiva literaria del autor en la lengua original y en la que va a traducir se verá exponencialmente incrementada.

3.2. Aspectos formales

El segundo tema que se trata en este artículo son los aspectos formales del texto, en concreto, el empleo de la puntuación y la diferencia entre el texto narrativo y el dialogado.

La experiencia del traductor literario del inglés al castellano, o viceversa, de textos novelados dice que los aspectos meramente formales, como el traslado constante del texto narrativo al dialogado, suelen causar más de un quebradero de cabeza, sobre todo

cuando se tiene poca experiencia, justamente el caso del estudiante de traducción. Es bien cierto que los aspectos formales podrían catalogarse como los más sencillos de solucionar en el aula, pues en la mayoría de los casos, aunque la casuística puede llegar a ser enorme, no se tratan casi siempre más que de aplicaciones normativas ya establecidas en manuales de estilo o en la propia literatura de edición cuidada. De cualquier manera, parece fundamental abordar algunos de estos problemas en la enseñanza de la traducción literaria, si no todos, con el doble objetivo de que el alumno sea consciente de que aparecen por doquier y de que esté en condiciones de primero identificarlos para después solucionarlos adecuadamente.

Este estudio se centra exclusivamente en dos de estos aspectos –en los que el alumnado suele encallar con más frecuencia– debido a las obvias restricciones de extensión y de alcance. En primer lugar ilustraremos la siempre complicada puntuación de los diálogos en castellano, sobre todo cuando se traduce del inglés; después analizaremos someramente, con un ejemplo, la a veces enorme diferenciación de tratamiento por parte del original que el traductor se encuentra entre la parte narrada del texto y la dialogada. En el primero de los casos nos serviremos de ejemplos de las novelas (y su traducciones) de *The Boy in the Burning House*, de Tim Wynne-Jones, traducida al castellano como *El niño de la casa en llamas*; y de *El hombre invisible* de H.G. Wells. Para las ilustraciones del segundo punto, emplearé ejemplos de *The End of Vandalism* de Tom Drury, publicada en español con el título de *En el condado de Grouse*.

A pesar de que el estudiante universitario de traducción literaria ya está en posesión de un bagaje traductológico y cultural apreciables, es decir, que ya tiene un hábito de lectura asentado tanto en su lengua A como en la B, no es extraño encontrar que muchos de esos alumnos tengan problemas reales a la hora de puntuar un diálogo más o menos largo; es decir, dónde colocar las rayas que marcan las intervenciones de cada uno de los personajes, dónde ubicar los puntos, comas y demás signos de puntuación dentro (o fuera de esas rayas), qué verbos de habla (decir, añadir, asegurar, preguntar, exclamar, reponer, etc.) son más convenientes en cada situación, etc. Estas apreciaciones más lingüísticas que literarias, mecanizadas ya en el traductor experto, el estudiante por lo general sólo las tiene en su memoria lectora pero no en el debe activo de su entrenamiento traductológico; es capaz de identificarlas cuando lee pero se encuentra con problemas a la hora de trasladarlas correctamente a sus traducciones. Por consiguiente, y a pesar de que sea una tarea pesada y ardua en el aula, es conveniente mostrar ejemplos claros en los que el alumno vea el mayor número posible de casos con los que sin duda se tendrá que enfrentar en sus traducciones.

Veamos algunos de estos ejemplos, brevemente explicados, de los que se han excluido los usos más frecuentes y sencillos. Parece pertinente en este caso sólo mostrar en clase la versión traducida, pues el traductor literario en este apartado tiene una mayor libertad para jugar con los recursos en su lengua sin tener que ceñirse en exceso al formato del original. Esta muestra de casos pretende ser solamente, ni que decir tiene, indicativa de algunas de las cuestiones que se pueden abordar en este apartado particular de la formación del traductor literario.

Ejemplo 1 (Puntos suspensivos como unión del diálogo) (Wynne-Jones)

Este primer ejemplo muestra el uso de los puntos suspensivos como hilo conductor –y marcador de la interrupción del turno de palabra entre los personajes– para conseguir

la concatenación del diálogo. Este uso, poco frecuente, se puede alternar con el más arraigado, en el que la segunda intervención aparecería sin esos puntos suspensivos.

–Quiero entender –dijo Jim–, pero es que...
 –... sí, vale –interrumpió Ruth Rose.

Ejemplo(s) 2 (Intervención del narrador en el diálogo sin verbo *dicendi*) (Wynne-Jones)

En los casos de estos dos ejemplos, aparentemente sencillos en la lectura, el traductor ha de tener especial cuidado en el uso de las acotaciones que el narrador pueda hacer dentro de las intervenciones de los personajes de la novela. Esto quiere decir que el narrador puede hacer intervenciones con diferentes intenciones y propósitos (véanse los dos ejemplos de abajo) sin tener que explicitar quién dijo, añadió, contestó, afirmó, etc., ya que es él mismo quien interviene. El uso de la puntuación diferente (puntos, comas y mayúsculas) al de los casos con verbo de habla también debe subrayarse.

–¡Vaya! Sopa de maíz y patata. –Eso era lo que su padre habría dicho–. Curioso, porque lo único que huelo es a caca de castor.

–Jim, no sé si me corresponde a mí decírtelo, pero creo que debo hacerlo en honor a nuestra amistad familiar. –Su voz era incluso más baja ahora–. Ruth Rose lo ha pasado muy mal. La muerte de su padre le causó unos episodios psicóticos agudos. ¿Sabes lo que quiere decir eso?

Ejemplo 3 (Signo de puntuación menos frecuente) (Wynne-Jones)

Este ejemplo 3 muestra el uso de un signo de puntuación diferente, los dos puntos, a los habituales encontrados en español tras verbos *dicendi*, el punto y la coma. A pesar de su rara aparición, es conveniente hacer ver al futuro traductor que es un recurso al que puede acudir cuando el empleo de los signos de puntuación más estandarizados se queden cortos en nuestro afán de marcar algún aspecto particular de la intervención del diálogo, como en este caso podría ser el agudo sentido didáctico que el personaje en cuestión pretende dar a su explicación.

–Bueno, ahora te cuento lo más desagradable –dijo–: los castores no tienen muy buena vista, así que, y no te lo tomes como algo personal, lo único que mantendrá a esos bichos alejados es el mal olor. Malo como el de los humanos.

Ejemplo 4 (Comillas de seguimiento) (Wells)

De corte parecido a los problemas subrayados en los ejemplos 1, 2 y 3, este ejemplo 4 no suele ofrecer dificultades al aprendiz de traductor literario en cuanto a su “identificación previa”; es decir, cualquier lector atento (y el estudiante de traducción literaria lo es por regla casi general) es capaz de identificar a través de la puntuación con las comillas de seguimiento una intervención de un personaje que se extiende a lo largo de dos o más párrafos. Diferente cuestión representa el hecho de

tener que marcarlo de manera activa cuando se plasma –se traduce– en papel, a menos, claro está, que ya se tenga el hábito adquirido y mecanizado. La adquisición y mecanización son los objetivos de esta ilustración.

Se colocó entre Griffin y la ventana más cercana. Griffin se sentó en silencio y luego comenzó de nuevo.

–Ya había dejado la casa de Chesilstowe cuando todo aquello ocurrió. Fue en el último mes de diciembre. Había alquilado una habitación en una barriada de Londres cerca de Great Portland Street, una estancia grande sin amueblar en una casa de huéspedes muy mal regentada [...]

»Regresé andando a la casa vacía de mi padre atravesando lo que en su día había sido un pueblo y ahora habían convertido a la carrera en una horrible ciudad. Las calles avanzaban por todas direcciones y siempre acababan en el campo con montañas de piedras y maleza húmeda amontonadas [...]

»No sentía pesar por mi padre. Me parecía que había sido víctima de su propio sentimentalismo absurdo. Las circunstancias me obligaban a asistir al entierro, pero no lo sentí como algo propio. Sin embargo, mientras atravesaba la calle principal, regresé por un instante a mi vida anterior, pues vi a una amiga que había conocido diez años atrás. Nos miramos. Algo me impelía a volverme y hablar con ella. Era una persona muy vulgar [...].

–¿Le hizo el experimento? –preguntó Kemp.

La segunda dificultad diferenciada en cuanto alcance de las anteriores que quiero destacar en este apartado es la complicada concatenación de diálogos y narración que con gran frecuencia aparece cuando se traduce ficción. Es relativamente común encontrar que el alumno de traducción literaria se deja llevar por el estilo narrativo a la hora de traducir los diálogos. Esto quiere decir que el aprendiz de traductor tiende a dejarse convencer por lo que casi siempre es un tono más elevado de la narración, resultando con excesiva frecuencia unos diálogos trabados y faltos de fluidez, por no decir artificiales. No parece fácil encontrar en un aprendiz de traductor literario el caso contrario, es decir, que la narración se vea afectada por el coloquialismo de los diálogos, y seguramente se debe a lo que se mencionaba anteriormente, que dice que el estudiante de traducción parece estar programado de antemano para elevar el tono del texto que produce. Conviene, por tanto, trabajar este aspecto en el aula, con ejercicios *ad hoc*, incidiendo en que presten especial atención a esta dificultad casi siempre inadvertida en la mera lectura, pues muchas veces ése es el objetivo del escritor, que el lector no se vea condicionado por el hecho de estar ante un diálogo o una narración más o menos extensa, sino al contrario, que el texto se lea como un todo homogéneo que el traductor debería analizar de modo más heterogéneo. Como la segunda advertencia, la de la lectura, no forma parte del enfoque de este estudio, a pesar de su enorme influencia en la recepción de la obra literaria, pasemos directamente a examinar algunos ejemplos concretos y necesariamente aislados que creo que pueden ser bien ilustrativos del trabajo que el traductor debe desarrollar en este apartado.

Ejemplo 5 (Diálogo vs. narración) (Drury)

En la novela de la que se ha sacado el ejemplo de esta sección –*The End of Vandalism*– el lector se encuentra con una alternancia de diálogos y texto narrado y bien

medida por el escritor, que a veces desconcierta un tanto al lector; en primer lugar, por lo continuo de la circunstancia; y después por la enorme diferenciación estilística, premeditada por el autor y que a veces puede incluso confundir al lector, no digamos al aprendiz de traductor. Los diálogos son rápidos, ágiles y cortantes, con intervenciones casi siempre muy breves. Por el contrario, las narraciones son muy lentas, muy descriptivas, donde se trata de conseguir un efecto de quietud temporal (y quizá espiritual). Parece lógico pensar que lo que habría que hacer primero es identificar este recurso estilístico, pero eso es algo que el estudiante de traducción literaria ha de asimilar con antelación a la puesta en práctica, a la traducción del texto, por lo que parece pertinente trabajarlo en las clases saltando el paso anterior; quizá este *modus operandi* invierta el proceso traductológico habitual –elaborar el diagnóstico antes de aplicar las soluciones requeridas–, pero el caso es lo suficientemente complicado para asumir, por una vez, el riesgo de la inversión del procedimiento:

Roman Baker took a silver penlight and examined Tony's ears.
 "You got anything unusual growing in the field?," he said.
 Jack stood, adjusted his belt. "Boy, I sure don't think so," he said.
 "Have you checked the fencerows?" said Roman.
 "Sure," said Jack. "Well, no. Not really."
 "It could be in the fencerows," said Roman.
 "Let's do it right now," said Jack.
 They took a pickup out in the bumpy pasture. Jack drove, following the fences, Roman Baker the passenger seat, and Louise sat on the tailgate, weeds sweeping against her ankles. The southwest corner of the field was thick with dark green growth [...]
 "This has to go," he shouted. He filled his arms with weeds and pulled them from the ground. "All this," he said. "Everything from here on down."
 Jack stepped out of the cab. "What's he saying?"
 "He says it all has to go," said Louise.
 Henry Hamilton's farm was just up the road from Louise's place. The milkweed that had once been properly confined to the ditches along the road had come up the driveway into the yard, and at this time of year the air was thick with flying seeds. The fences needed work, and pigs seemed to come and go as they pleased [...].

Vemos en una lectura rápida que frente al diálogo rápido y fluido, en el que los personajes apenas si se escuchan unos a otros, la narración es muy descriptiva (a veces excepcionalmente descriptiva) lo que ayuda a ralentizar el ritmo aparentemente acelerado de los diálogos.

Tras una breve ubicación del extracto dentro de la obra general, las pertinentes advertencias y ejercicios prácticos en el aula, éste es el resultado en forma de traducción de un alumno, del que conviene fijarse no tanto en los posibles deslices de traducción, si es que los hubiera, y sí en la consecución del ritmo rápido del diálogo, por una parte, y de la pausa que provee:

Roman Baker cogió una linterna alargada y examinó las orejas de Tony.
 –¿Ha plantado algo nuevo en la granja? –preguntó Roman.
 –No, lo de siempre –contestó Jack, ajustándose el cinturón.

–¿Ha mirado en las hierbas que rodean las cercas? –preguntó el veterinario.

–Sí –contestó Jack–. Bueno, no.

–Pues vamos a echar un vistazo.

Subieron a una camioneta y avanzaron por los pastos llenos de baches. Jack conducía junto a las cercas, Roman Baker ocupaba el asiento de copiloto y Louise iba sentada en el remolque con la maleza acariciándole los tobillos. La esquina suroeste de la granja estaba cubierta de tupida hierba verdosa [...].

–¡Esto tiene que desaparecer de aquí! –gritó. Se agachó para coger más maleza del suelo–. ¡Todo esto, desde aquí hasta allá abajo!

Jack salió de la cabina de la camioneta.

–¿Qué dice? –preguntó.

–Dice que todo eso tiene que desaparecer –contestó Louise.

La granja de Henry Hamilton estaba situada en lo alto de la carretera junto a la que vivía Louise. El algodoncillo que en otro tiempo formaba parte de la cuneta de la carretera, ahora cubría casi todo el patio de la propiedad de Henry Hamilton. En aquella época del año el aire estaba inundado de las pequeñas semillas voladoras de la planta. Las verjas de la granja tenían un aspecto desolador y los cerdos pululaban a sus anchas.

A pesar de las lógicas reservas por lo aislado del ejemplo, sí que se puede afirmar que esta ilustración podría extrapolarse y servir como modelo al resto de la novela y, quizá por extensión, al tratamiento de este problema de complementación del texto dialogado con el narrado en la traducción de ficción.

3.3. La traducción literaria y el mercado editorial

La última etapa de este recorrido tiene que ver con el mercado editorial de la traducción literaria, que, aunque no es asunto explícitamente docente, sí que merece la pena abordarlo en esta exposición ya que en demasiadas ocasiones puede pasar inadvertido en las clases universitarias de traducción literaria.

Por lo general, el alumno de traducción literaria realiza sus traducciones teniendo en cuenta un solo lector ideal: aquel que posee un hábito de lectura asentado que busca siempre calidad literaria por encima de todo lo demás. Esto, sin que falte a la verdad del mercado editorial, no es siempre así ni tan simple. La mayoría de las editoriales, por no decir todas, tienen un catálogo de colecciones que busca lectores diferentes. En términos prácticos, esto quiere decir que el autor del texto, ya sea original o traducción, debería saber a qué público se dirige, con el fin de que su trabajo se adecúe en mayor o menor medida a ese lector implícito. Aunque pueda parecer contradictorio, el alumno de traducción literaria debe saber que las editoriales muy pocas veces, casi nunca, tienen en cuenta este aspecto cuando encargan una traducción: a pesar de que el traductor al que se le hace un encargo casi siempre trata de obtener información sobre el trabajo que de él se espera, rara vez consigue respuestas más allá de meras vaguedades, evidentes por otra parte (mantener el estilo del original, ajustarse de manera “fiel” al texto original, evitar en la medida de lo posible las notas a pie de página, buscar la fluidez por encima de cualquier otro acercamiento traductológico, etc.). Es lógico deducir de este hecho, si es que lo aceptamos como tal, que ha de ser el alumno/traductor el que tiene que resolver de antemano todos estos requerimientos esenciales en la traducción literaria: por qué traduce esta

editorial este texto; a quién va dirigido, aunque sea de manera utópica, el texto; por qué quiere la editorial volver a traducir un libro determinado (si es que ya se ha hecho con anterioridad); qué tirada tiene el libro (curiosamente, al traductor casi nunca se le dice el número de copias que tiene pensado la editorial para ese volumen; o se le dice en el contrato algo así como entre 5.000 y 50.000). Para ello debe ponerse al día a título personal, entre otras cosas, del lugar en el que se ubicará su traducción y realizarla en consecuencia.

Siguiendo el patrón concretado en los puntos anteriores, ilustremos con un caso práctico y real esta complicada relación dialógica entre traductor y casa editorial y así quizá obtengamos respuestas a las preguntas formuladas en el párrafo anterior. El objetivo docente es poner un ejemplo que pueda ayudar al alumnado a asimilar mejor este aspecto muy emparentado con el trabajo que supuestamente va a realizar en el futuro. Hace dos años una editorial trasladó el encargo de la traducción de *The Invisible Man*, de H.G. Wells. A pesar de los intentos, el traductor no consiguió averiguar qué tipo de traducción pretendían publicar (téngase en cuenta que hay más de dos veintenas de traducciones al castellano de esta obra), ni dónde podrían “colocarla”. Siguiendo el proceder que se debe inculcar también en las clases, se indagó en la editorial en cuestión, llegando a la conclusión, que después se reveló errónea, de que ese libro podría aparecer en una colección de clásicos de terror, traducidos todos ellos de una manera, llamémosla “arcaica”. La sorpresa, tras hacer la traducción en ese mismo tenor arcaizante, fue grande al recibir las pruebas de corrección y darse cuenta de que la mayoría de las correcciones iban en la otra dirección, es decir, en el requerimiento editorial de “actualizar” el texto, pues iba a ir acompañado por una serie de ensayos sobre el tema que exigían, según sus palabras adjuntas a las pruebas de corrección, un texto más moderno, a pesar de que el original data del 1897. Esta experiencia aparenta ser bien ilustrativa de lo que puede suceder en el mercado de la traducción literaria, y que es muy conveniente mencionar en clase para que el alumno sepa qué y cómo ha de hacer la traducción antes de ponerse en marcha. Si no dispone de esa información de partida, lo conveniente es crearse de manera ilustrada, según los atisbos aquí apuntados, el propio encargo, aun a riesgo de errar en el intento. Ni que decir tiene que se habría ahorrado mucho tiempo tanto por parte del traductor como de la propia editorial en el caso de arriba si ambas partes se hubieran puesto de acuerdo de antemano.

4. Conclusión

La enseñanza de la traducción literaria en el ámbito universitario merece de un tratamiento adecuado dentro de la investigación de los Estudios de Traducción. Éste es el enfoque general y fundamental de este artículo, en el que se proponen tres vías de estudio bien delimitadas que pretenden contribuir a la mejora de la enseñanza de esta disciplina y a la futura práctica profesional. Por una parte se enmarca la práctica pedagógica de la traducción literaria dentro de las propuestas de adquisición de competencias de PACTE, articulándolas específicamente en la traducción literaria. Con el fin de complementar este marco, se parte también de las aportaciones a la estilística traductológica de Boase-Beier y de las prácticas diseñadas para el aula de la traducción literaria por González Davis. Estos tres enfoques complementarios nos sirven para articular un diseño específico que sirve de manera realista para el desa-

rollo de los tres aspectos esenciales que se estudian en este artículo de manera novedosa: el enfoque adecuado de la cuestión estilística del original y de la traducción; el tratamiento de ciertos aspectos formales de la traducción de prosa que casi siempre suponen dificultades para el estudiante de esta materia; y el necesario conocimiento del mercado editorial al que este trabajo va dirigido y que tiene repercusión directa en el modo de afrontar la tarea traductora.

A pesar de lo complejo y extenso de un ámbito de estudio como la traducción literaria y su enseñanza, los aspectos prácticos que se analizan en este artículo pretenden tener una repercusión que vaya más allá de su mera aplicación al trabajo de la clase de traducción literaria e incluso de la práctica profesional de la disciplina. Esto quiere decir que, independientemente de su valor pedagógico real, los casos aquí tratados y enmarcados en el ámbito teórico de la adquisición de competencias traductológicas pueden servir como referencia para la búsqueda de otros escollos de carácter más o menos general, de aparición más o menos frecuente, pero que sin duda el estudiante de traducción literaria tendrá que haber asimilado y mecanizado para cuando comience su labor traductora. El tratamiento adecuado de estos aspectos propios de la traducción literaria ayudará a que el estudiante de traducción literaria teja las palabras del texto original de manera correcta y las module acertadamente, igual que el recitador del *Heike*.

5. Referencias bibliográficas

- Aaltonen, S. *Time-Sharing on Stage: Drama Translation in Theatre and Society*. Clevedon, Somerset, Reino Unido: Multilingual Matters 2000.
- Anónimo. *Heike Monogatari*. Introducción y notas de Carlos Rubio. Traducción de Rumi Tani Moratalla y Carlos Rubio. Barcelona: Editorial Gredos 2009.
- Blake, W. *The Marriage of Heaven and Hell. Songs of Innocence and of Experience*. Oxford: Bodleian Publications [1790] 2011.
- Boase-Beier, J., *Stylistic Approaches to Translation*. Manchester: St. Jerome. 2006.
- Bukowski, C. *Mujeres*. Trad. Jorge García Berlanga. Madrid: Anagrama 2000.
- , *Pulp*. Trad. Cecilia Ceriani y Txaro Santoro. Madrid: Anagrama 2000.
- Capote, T. *A sangre fría*. Trad. Jesús Zulaika. Madrid: Anagrama 1987.
- , *Plegarias atendidas*. Trad. Ángel Luis Hernández. Madrid: Anagrama 1994.
- Cervantes, M. de, *The Ingenious Gentleman Don Quixote of La Mancha*. Traducción de Edith Grossman. New York: Ecco/Harper Collins 2003.
- Drury, T., *The End of Vandalism*. New York: Grove Press 1994.
- Even-Zohar, I. «The position of translated literature within the literary polysystem», en Venuti, L. (ed.), *The Translation Studies Reader*. London: Routledge 2000, 192-197.
- Flotow, L. von. *Translation and Gender: Translating in the “Era of Feminism”*. Manchester: St. Jerome 1997.
- (ed.), *Translating Women: Gender and Translation in the 21st Century*. Ottawa: University of Ottawa Press 2011.
- González Davis, M., *Multiple Voices in the Translation Classroom*. Amsterdam: John Benjamins 2004.
- Grossman, E., *Why Translation Matters*. Yale: Yale University Press 2011.

- PACTE, «Acquiring Translation Competence: Hypothesis and Methodological Problems of a Research Project», en Beeby, A., Ensinger, D., Presas, M. (eds.). *Investigating Translation*. Amsterdam: John Benjamins 2000, 99-106.
- , «Building a Translation Competence Model», en Alves, F. (ed.). *Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research*. Amsterdam: John Benjamins 2003, 43-66.
- , «Investigating Translation Competence: Conceptual and Methodological Issues». *Meta*, 50/2, 2005, 609-619.
- Piñero, E. «Traducción y género: evolución teórica y práctica de una poética feminista», en Penas, A. (ed.), *La traducción. Nuevos planteamientos teórico-metodológicos*. Madrid: Síntesis 2015, 239-257.
- Pym, A., *Method in Translation History*. Manchester: St. Jerome 1998.
- Seco, M., O. Andrés y G. Ramos, *Diccionario del español actual*. Madrid: Aguilar 2011.
- Simon, S., *Gender in Translation. Cultural Identity and the Politics of Transmission*. Londres: Routledge 1996.
- Venuti, L., *The Scandals of Translation: Towards an Ethic of Difference*. London, New York: Routledge 1998.
- Wells, H.G., *The Invisible Man*. Londres: Penguin [1897] 2006.
- Wynne-jones, T., *The Boy in the Burning House*. Toronto: Groundwood Books 2002.