

El prerrenacimiento, o nuevas —y antiguas— propuestas didácticas en la enseñanza de la traducción: *Informe para una Academia*

Arturo Parada
Universidade de Vigo
aparada@uvigo.es

Fecha de recepción: 09.03.2011
Fecha de aceptación: 27.06.2012

Resumen: La didáctica de la traducción ha centrado siempre su objetivo en capacitar al estudiante para que este se encuentre en condiciones de elaborar a partir de comunicaciones primeras en una lengua comunicaciones funcionalmente adecuadas en otra lengua. Este propósito es, desde luego, intachable. Sin embargo, en determinados casos es posible alcanzar resultados medianamente satisfactorios sin que el estudiante haya tenido plena conciencia de la trascendencia o de las implicaciones del material con el que ha estado trabajando. Emerge, así, una problemática muy particular, pues es obvio que esa carencia de conocimiento profundo puede dar lugar a conflictos o distorsiones de envergadura. El presente trabajo pretende delimitar esta problemática y ofrecer propuestas de solución al respecto. Para ello se presenta una experiencia en el aula que abarca diversos aspectos de qué significa 'comprender' y 'elaborar' un texto teniendo en cuenta el alcance de todo acto comunicativo y de mediación.

Palabras clave: didáctica de la traducción, observador, comprensión, competencia intercultural, comunicación, experiencia en el aula

The Pre-Renaissance, or new –and old– didactic proposals for translation teaching: A Report for an Academy

Abstract: Translation didactics has always been focused in providing students with the necessary tools to make them able to produce from a first language communication skills, functionally adapted communication skills in a second language. This is, certainly, an irreproachable aim. However, in certain cases, reaching moderately satisfactory results, when students have not been fully conscious of the consequences or implications of the materials they have been working with, is possible. In this way a very peculiar problem arises, since it is obvious that this deep knowledge lack can give place to conflicts or important distortions. The present article tries to put limits to these problems and to offer solution proposals to this issue. To sort it out, an experience in the classroom,

including different aspects of what it means "to understand" and "to elaborate" a text, is set, bearing in mind the scope of every communicative and mediation act.

Key Words: Translation didactics, observer, comprehension, intercultural competitiveness, communication, classroom experience

Sumario: 1. Planteamiento de la cuestión. Conclusiones

*welch eine arroganz zu publizieren, -
als könnte ich andere belehren!
- aber wir diskutieren doch nur! (Hans J. Vermeer)¹*

1. Planteamiento de la cuestión.

La experiencia docente enseña que los estudiantes de traducción van interiorizando a lo largo de los distintos cursos un automatismo que, llegados al cuarto o quinto año de carrera, da lugar a que cualquier cadena textual, no digamos ya un texto medianamente extenso, se vea sometida de forma inmediata a un 'proceso' de traducción, sin que los estudiantes se paren demasiado en la 'vida interior y circundante' de la correspondiente, digamos, oferta informativa. En ocasiones ello da lugar al curioso fenómeno de que la traducción de un texto resulta correcta sin que el estudiante, como demuestran las consiguientes preguntas sobre el texto mismo, sepa muy bien qué ha traducido. Se puede establecer entonces la comparación con un piloto, de automovilismo o de aviación, que se pregunta: ¿para qué necesito saber cómo funciona esta máquina si sé pilotarla?²

¹ [*qué arrogancia, escribiendo estas cosas...! como si pudiera enseñar algo... bueno, pero si solo estamos debatiendo (traducción mía, de A. P.)*].

² Como he tenido ocasión de comprobar a lo largo de los años, este es un pensamiento bastante extendido entre los estudiantes. Sin embargo, en el aula se insiste desde momentos muy tempranos en concepciones y procedimientos muy contrarios, que, por lo demás, hoy forman ya parte de la historia de la didáctica de la traducción y de la translatoología misma: cf. enfoques teóricos y propuestas prácticas en HURTADO ALBIR, 2007 y KELLY 2005; cf. también los ya clásicos FLEISCHMANN, 1997 – y ahí especialmente los trabajos de WOTJAK, KOHLMAYER, BARCZAITIS, ROINILA y PRESAS – y KUSSMAUL (1995); interesante en relación con las reflexiones que hacemos en el presente trabajo es BAER/KOBY, 2003, y ahí sobre todo los trabajos de COLINA, GROSS y OLSHANKAYA; una perspectiva reciente sobre orígenes y evolución de la enseñanza de la traducción, especialmente desde su vertiente teórica, la ofrece PYM, 2011. Las nuevas propuestas respecto a la translatoología, en general, traen necesariamente consigo nuevas exigencias para la didáctica de la traducción; en este sentido, cf. RENN et alii (2002) o WOLF (2006), trabajos que señalan una tendencia clara hacia una nueva comprensión de la mediación; en este sentido, remitimos también a PARADA/DÍAZ FOUCES (2006) y CRUCES COLADO/PARADA/DÍAZ FOUCES (2003).

He aquí a continuación un ejemplo tomado de la práctica cotidiana; se trata de traducir para una supuesta publicación en español sobre la caída del muro de Berlín este texto, auténtico, manteniendo los propósitos funcionales; narra un activista, que recuerda aquellos momentos de tensión:

Es hätte, verschließen wir davor nicht die Augen, auch ganz anders kommen können. Ein Deng Xiaoping in Ost-Berlin, Leipzig oder Dresden hätte alles verderben können; oder ein sowjetischer Herrscher, der im Namen des proletarischen Internationalismus der Bewahrung des Imperiums den Vorrang vor dem Neuen Denken eingeräumt hätte. Noch weiß niemand, wie nahe wir einem Blutbad, in dem die Freiheitsdemonstrationen der Ostdeutschen ertränkt worden waren, in jenen Tagen wirklich waren. Was aus heutiger Sicht unvermeidlich erschien, hätte durchaus eine Wendung ins Tragische nehmen können.

Un estudiante traduce este párrafo de la siguiente manera:

No debemos olvidar que podría haber sido todo muy diferente. Alguien como Den Xiaoping en Berlín Este, Leipzig o Dresden podría haber echado todo a perder; o un líder soviético, que en nombre del proletariado internacional hubiese admitido priorizar la protección del Imperio a "El Nuevo modo de pensar". De todos modos, nadie sabe a qué distancia estuvimos de que las manifestaciones por la libertad en las que participaron los alemanes del Este aquellos días acabasen en un baño de sangre. Lo que desde un punto de vista actual nos parece algo inevitable, pudo haber acabado en tragedia.

Los comentarios en clase inciden sobre las correcciones obvias: Dresde, a qué distancia, etc., y hechas estas, los estudiantes declaran no tener más preguntas y que se puede, por tanto, avanzar en la corrección. La traducción se corresponde, efectivamente, en gran medida con el texto original.

Ahora bien, si se pregunta quién fue Den Xiaoping y por qué aparece en este texto, si hay otra posibilidad de traducir proletariado internacional, qué designa "el Imperio" o a qué se refiere "El nuevo modo de pensar" la inseguridad se alterna, por un lado, con la certeza de que hay algo ahí que no se acabó de "pillar" del todo, por otro, con la confianza de que tampoco resulta necesario "comprender" el texto en su totalidad para que la traducción resulte aceptable. Por consiguiente, los estudiantes traducen el texto sin saber exactamente qué están traduciendo, y si en este caso el resultado puede ser en cierta medida satisfactorio, en otros, en la mayoría de ellos, la ausencia de una capacidad analítica crítica y de las consiguientes y correspondientes destrezas de resolución de problemáticas puede – suele – causar el "colapso" del texto resultante.

Sin duda, una de las causas de que los estudiantes no 'tropiecen' con estas problemáticas de traducción tiene que ver no tanto con una cuestión generacional sino simple y llanamente con que el bagaje analítico-cultural acumulado no es todavía suficiente como para poder detectar ciertos fenómenos. Es este un elemento per se irresoluble, en cuanto 'dado', y que debe entrar a formar parte de la planificación didáctica. Otro factor, sin embargo, más importante y directamente vinculado con la formación es el que atañe a las carencias de los estudiantes respecto al análisis y la redacción textual. Veámoslo a través de un ejemplo.

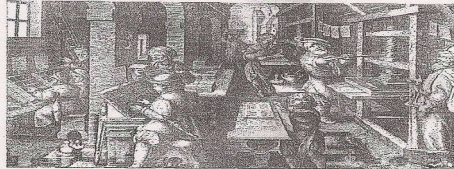
Una de los ejercicios que suelo proponer en cuarto curso de carrera, dentro de la materia de traducción general (alemán-español), y del punto del programa titulado "La dimensión comunicativa: el emisor-receptor y sus co(n)textos", es el que figura a continuación³.

Ejercicio

- 1) ¿Cuáles son las características básicas sintácticas del siguiente texto: ¿Es te parece lo fiable?
- 2) ¿Algunas partes del texto le parece poco defendible por ser "poco científico"? ¿Cambia y por qué? ¿Preferiría una "versión" alternativa?
- 3) ¿Cambia el enfoque en este texto?

LITERATURA

El Prerrenacimiento
La lengua y la literatura en el siglo xv



La gran dificultad del libro fue ponerlo a punto en la imprenta de la imprenta de siglo xv, como se representa en el taller de impresión de Gutenberg.

El siglo xv, llamado en España Prerrenacimiento, se considera una época de transición ya que, por un lado, se mantiene el florecimiento medieval, es decir, el interés por la figura de Dios, y, por el otro, aparece el humanismo, una corriente de pensamiento que anuncia la llegada del Renacimiento y cuyo centro de interés es el ser humano. El humanismo proviene de Italia y se da a conocer en nuestro país a través de las obras de autores como Dante, Petrarca y Boccaccio.

Uno de los rasgos del pensamiento humanista es la revalorización de la cultura grecolatina. Este entusiasmo por el mundo clásico favorece el interés por las lenguas derivadas del latín y fomenta la necesidad de usarlas y mejorarlas. Es en este contexto donde Elio Antonio de Nebrija escribe la primera gramática castellana.

En este siglo aparece la imprenta, y el libro pasa a ser un objeto cada vez más frecuente. Al facilitarse la lectura, cambian la forma y el enfoque de los géneros literarios; así, por ejemplo, en la narración la prosa irá ganando terreno a la poesía, la finalidad didáctica de las correcciones irá perdiendo intensidad y el incremento del deseo de expresar lo personal impulsará el desarrollo de la lírica.

Las obras literarias de esta época ya no obedecen al patrón de un determinado grupo (juglares o clérigos) pues los autores se expresan en un estilo cada vez más personal.

La literatura tradicional, de carácter oral y anónimo, goza todavía en este siglo de una gran vitalidad y convive con una literatura culta que se desarrolla, sobre todo, en los ambientes cortesanos.

GRAMÁTICA

La Gramática de Nebrija de 1492.

La Gramática de Nebrija de 1492. Madrid, Biblioteca Nacional.

155

³ Lengua Castellana y Literatura, editorial Teide, 3º ESO; estos datos no se les facilitan a los estudiantes.

Las cuestiones que se plantean son:

1.- Analiza las características léxicas y sintácticas del texto: ¿qué te parece destacable?

2.- ¿Alguna parte del texto te parece poco/demasiado precisa? ¿Cuáles y por qué? Ofrece una redacción alternativa.

3.- ¿En qué nivel y en qué curso de enseñanza no universitaria encuadrarías este texto?

Los propósitos que se persiguen con esta tarea son:

—Generales

1.- Los propios de todo encargo de traducción: interrogarse acerca de las peculiaridades de un texto atendiendo a su función, posibles destinatarios, etc.

2.- Que los estudiantes sepan adoptar una actitud analítica que no resulte de forma inmediata en la "traducción", entendido el término en un sentido amplio, de un texto.

3.- Adoptar la actitud de (futuros) expertos en textos/discursos, en un sentido amplio, en expertos en comunicación, que saben analizar, valorar y, allí donde resulte necesario, corregir una intención comunicativa.

—Específicos

1.- Entrenar la sensibilidad respecto a los fenómenos léxico-sintácticos.

2.- Interrogarse acerca de alcance de su propia comprensión respecto a un texto; en este sentido, descubrir y ensayar estrategias de "distanciamiento". Aprender a "revestir" de palabras la propia comprensión al margen del texto original.

3.- Aprender a poner en relación el análisis léxico-sintáctico de un texto, su contenido y los posibles destinatarios del mismo. Saber valorar la adecuación de los elementos y proponer, dado el caso, mejoras.

Se entiende que este catálogo, que admite muchos otros objetivos formativos, tanto generales como específicos, describe, en realidad, los propósitos formativos de la carrera de traducción e interpretación, los

cuales, en cuanto tales, resultan recurrentes a lo largo de todos los años de carrera. Es más: entendidos en un sentido amplio, son propios también de las materias de lengua y literatura de bachillerato. En consecuencia, cabría pensar que para estudiantes de cuarto curso de carrera el ejercicio encomendado no debería suponer mayor problema, mucho menos metodológico. Sin embargo, año tras año se repite la misma experiencia: encomendada la labor para realizar fuera del aula, y en equipo si así se prefiere, días más tarde no son sino caras de circunstancia lo que los estudiantes suelen ofrecer a modo de respuesta. Intentemos averiguar en dónde pueden estar las dificultades principales a la hora de dar respuesta adecuada a este ejercicio.

En cuanto al punto primero, destacar las características léxico-sintácticas del texto, hay que decir que los estudiantes normalmente no saben ni por dónde empezar, id est: no manejan ningún tipo de estrategia o metodología que les permita ni siquiera aproximarse al texto. Imaginemos unos estudiantes de cocina que en el cuarto curso de los cinco de los que se compone su formación no saben pronunciarse ni siquiera vagamente acerca de los ingredientes de un plato, el cual pueden además analizar con sus cinco sentidos. Como mucho se obtiene alguna tímida afirmación de que se trata de un texto con un lenguaje "culto", lo cual tampoco se sabe precisar muy bien en el texto. Hay que constatar, pues, que los estudiantes de cuarto curso no tienen al alcance una metodología que les permita atender registros léxico-sintácticos.

En cuanto a la segunda cuestión, tampoco tienen mucho que decir: el texto les parece claro y nítido, y las propuestas de mejora se limitan a sustituir alguna palabra por otra. Volveremos sobre este punto más adelante.

Por lo que respecta al tercer apartado, les parece que el texto sería adecuado para 3º o 4º de ESO (Enseñanza secundaria obligatoria).

La primera vez que se propuso este texto, la perplejidad y la frustración por ambas partes fue la tónica dominante, pues resultaba evidente que era necesario refrescar o adquirir los saberes y las destrezas que se habían dado por supuestos. Dado que los objetivos que se perseguían con esta tarea resultaban tan correctos como necesarios, se hacía, al parecer, imprescindible un cambio de estrategia; por lo tanto, había que plantearse, primero, dónde podrían estar los escollos principales.

El primero y más evidente: los estudiantes no están acostumbrados a realizar estas tareas, de modo que lo que debería ser un simple ejercicio repetitivo, cien veces realizado en el bachillerato, constituye algo completamente nuevo para ellos. Resulta, a estas alturas, incomprensible

que la enseñanza secundaria no garantice este tipo de saberes metodológico-procedimentales, pues en el siglo de las denominadas sociedades de la información y de las Tics los currícula deberían dedicar un amplio espacio a las diversas fuentes de documentación y al correspondiente análisis crítico de los flujos de (des)información.

Segundo: los estudiantes carecen de una formación léxico-sintáctica que merezca ese nombre. Grosso modo pueden distinguir registros, mas se muestran incapaces de realizar un verdadero análisis. Así, expresiones como "llamado en España Prerrenacimiento", aplicado al siglo XV, "aparece el humanismo" o "el libro pasa a ser un objeto cada vez más frecuente", tomadas del texto en cuestión, les parecen construcciones no solo completamente 'normales', sino incluso de registro 'elevado'. Por otra parte, a la vez que son capaces de realizar complejos análisis sintácticos, con muchas ramificaciones o (sub)cuadrados, según la escuela, no saben determinar en qué casos conviene un tipo de sintaxis u otro, es decir, qué función cumplen las diferentes estructuras. Por decirlo en otras palabras: no les llama la atención que en un texto que pretende ser *didáctico-informativo* destinado a la enseñanza secundaria, la primera de las oraciones conste, nada más y nada menos, de cinco líneas, las cuales están compuestas de: una construcción de participio, una pasiva refleja, una explicativa compuesta o doble, una subordinada introducida por "es decir", y una oracional nominal explicativa en aposición, amén de dos oraciones copulativas, separadas entre sí por tres líneas... Pero, ¿de qué sirve saber realizar complejos análisis sintácticos si no se es capaz de poner estos en relación con los actos de habla/lengua, id est, con sus co- y contextos?, pues resulta evidente que el análisis sintáctico no puede constituir un fin en sí mismo.

Como ya se ha mencionado arriba, a la mayoría de los estudiantes les parecía superflua la segunda cuestión que se planteaba, pues ellos entendían que el texto era, en general, claro e ilustrativo, también para alumnos de 3º o 4º curso de ESO. Siendo así, se formaron distintos grupos de trabajo, planteándose y distribuyéndose las siguientes cuestiones sobre el texto, con el fin de que cada grupo trabajase sobre ellas e intentase darles respuesta:

A) ¿Qué puede significar "Prerrenacimiento"? ¿Que se trata de un 'movimiento' anterior al Renacimiento, con ese mismo nombre? Si eso es así, ¿de qué otro 'movimiento' puede participar o por qué no es pleno? Y si no lo es, ¿por qué hacer alusión al Renacimiento? ¿Es que existe Preedad media o Preilustración o Prevanguardias...?

B) Según el texto, teocentrismo (¡sic!) medieval=interés por la figura de Dios; ¿qué es eso? ¿Podría definirlo en tres, cuatro líneas? En el

mismo sentido, podrías explicar con tus propias palabras lo que significa: "una corriente de pensamiento"; "cuyo centro de interés es el ser humano"; si, tal como afirma el texto, el humanismo procede de Italia, ¿qué procede exactamente de Italia?; ¿cómo se revaloriza la cultura greco-latina?, ¿en qué medida la gente, en general, podía sentir y manifestar su "entusiasmo por el mundo clásico"?

C) Hablando de géneros literarios, ¿qué es un género? ¿y qué significa que "cambia el enfoque de los géneros literarios"? Y si la narración va "ganando terreno a la poesía", ¿es que la gente leía hasta entonces mucha poesía?

y así sucesivamente.

No se trataba, desde luego, de que los estudiantes intentaran recordar lo que habían 'aprendido' en el bachillerato, sino simple y llanamente que 'explicaran' el texto a partir del texto mismo, pues había que partir de que este debía bastarse por sí mismo, destinado como estaba a lectores adolescentes. No hay que decir que se consumieron dos horas de clase con la primera cuestión, sin que por ello se llegase a ningún resultado de consenso. De este modo, rápidamente se pudo constatar que los medio saberes son ignorancias completas y que en el texto que estábamos analizando o bien no se sabía lo que se decía o no se sabía cómo decirlo: se encadenaban, una tras otra, afirmaciones y frases reconocibles y grandilocuentes sin que fuese posible detectar un hilo conductor o la pretensión de "decir" verdaderamente algo, resultando un texto que parecía fruto de un ejercicio de cortar y pegar. ¿Qué podían hacer alumnos de trece, catorce o quince años con un discurso semejante?⁴

En vista de las dificultades de análisis, resultaba, por consiguiente, más operativo que los grupos realizaran las tareas encomendadas fuera de clase, centrándose simplemente en tres cuestiones: 1) ¿Por qué el Prerrenacimiento se llama así y cómo se definen y determinan los 'movimientos'? 2) ¿Qué significa, atendiendo al texto, lo de "interés por la figura de Dios"? ¿Cómo se manifestó en la época? 3) ¿Qué es un "género literario" y qué puede significar que "cambia el enfoque de los géneros literarios"?

A la primera pregunta el grupo en cuestión encontró respuestas medianamente satisfactorias, si bien no exentas de muchas dudas, que se acrecentaban conforme los demás estudiantes cuestionaban las distintas propuestas de definición de "movimiento"; a la segunda se respondió con

⁴ Lo que aquí relato para un año vale, en sus rasgos generales, para todos los cursos en los que he realizado este ejercicio.

una concatenación de vaguedades, mientras que la tercera acabó sepultada bajo un cúmulo de afirmaciones que se contradecían entre sí.⁵

De este modo, se concluyó que había que empezar de nuevo, pues el texto, tal como estaba redactado, no resultaba "funcional", id est, no respondía ni a los objetivos ni a las necesidades de los destinatarios del mismo, y lo que en un principio los estudiantes habían considerado un texto diáfano acabó por revelarse como un texto de difícil por no decir imposible comprensión.

Llegados a este punto, el docente no podía más que preguntarse si este ejercicio no podría haberse planteado en un sentido más bien inverso, id est: centrándose en una suerte de enfoque por tareas y formulando preguntas muy concretas sobre el texto, por ejemplo: en el plano léxico-sintáctico: define "teocentrismo", analiza en cuanto a validez y uso "corriente de pensamiento", acorta/simplifica la primera oración eliminando la pasiva, la aposición..., etc.; en el plano textual: ofrece redacciones alternativas para y/o parafrasea "aparece el humanismo", "entusiasmo por el mundo clásico", etc.; por lo que se refiere al contenido: explica qué es un género literario o valora la posibilidad de sustituir el concepto o prescindir de él... Y así sucesivamente. En otras palabras: hubiera sido perfectamente posible dirigir de manera controlada cada paso con el fin de obtener el resultado que se pretendía, un nuevo texto. Sin embargo, esto contradecía de forma rotunda el objetivo principal de la tarea: que los estudiantes llegasen a poner en práctica los postulados que nos brinda la translatoología en torno al concepto de "observador" y de "punto de vista", en la línea de cómo fue descrito y analizado en su momento por Vermeer, guiado por la máxima de: "solo son posibles observaciones o percepciones interpretadas" (Cf. Vermeer, 1986: 20 y ss.). Solo si los estudiantes pasan paulatinamente de "consumidores", subordinados desde el momento en que el texto pretende un academicismo del que, en realidad, carece, a, precisamente, observadores distanciados, primero, a investigadores críticos después cabe un cambio de percepción que permita nuevos modos de lectura, requerimiento necesario para una reelaboración textual. Es entonces, en el momento en que se llega a asumir realmente el papel de destinatario del texto, suerte de empatía posterior al análisis, cuando se puede empezar a pensar en 'comprender' y 'construir'

⁵ Lo cual no es, desde luego, de extrañar, véase a propósito la siguiente observación de Emil Staiger, que trae a colación Kurt Spang en una recientísima contribución, en la que intenta, una vez más, desbrozar en algo el cada vez más tupido bosque de los 'géneros literarios', resignado de antemano, pues "tal como van las cosas, tardaremos en ponernos de acuerdo" (SPANG, 2009:1211); afirmaba Staiger: "La pregunta por la esencia de los conceptos genéricos conduce por su propia dinámica a la pregunta por la esencia del hombre. Así, la poética fundamental se convierte en contribución de la ciencia de la literatura a la antropología filosófica." (En SPANG, 2009:1223).

realmente un texto. En este sentido, suelen ser muy útiles las tareas de rescritura a partir de un argumento conocido, por ejemplo: redacta un texto breve que siga el argumento 'central' de *Caperucita Roja*, *Gladiator* o *La Regenta* sin que sea reconocible la obra original; una vez hecho esto, redacta un nuevo texto cambiando los destinatarios: el cuento, para adultos; *Gladiator*, para pacifistas, *La Regenta*, para niños, y así sucesivamente. En un mismo sentido, es útil aprovechar la presencia de estudiantes extranjeros para realizar una tarea como la que sigue: explica, sin nombrarlo, configuración física y propiedades de los siguientes objetos, los cuales otros estudiantes deberán dibujar a partir de la descripción en el encerado; es esta una forma de distanciarse respecto a cosas/símbolos/valores... harto conocidas de la propia cultura, que han de verse con ojos nuevos para que el 'otro' se pueda hacer una idea cabal de ellos:



En casos como estos, los estudiantes no necesitan mayores indicaciones para realizar la tarea, pues el objeto en cuestión está lo suficientemente 'marcado' como para que aquellos puedan destacar enseguida las cualidades principales del mismo. Sin embargo, el esfuerzo de 'distanciamiento' es necesariamente mayor cuando el punto de partida es un objeto cotidiano de conocimiento común y no necesariamente ligado a una cultura en particular, por ejemplo:



Aquí ya resulta más difícil distanciarse lo suficiente como para dar, por un lado, descripciones precisas sin revelar, por otro, directamente el objeto de que se trata, esfuerzo todavía mayor si se intenta adoptar una visión no eurocéntrica. Dos ejemplos a la inversa, esto es, lejanos a una cultura europea:



En relación con el texto sobre la época del Renacimiento, hay que constatar, pues, que no conviene, a pesar de las dificultades primeras, 'dirigir' el ejercicio tal como se ha descrito arriba, pues se perdería el efecto didáctico que resulta del 'descubrimiento' autónomo, en este caso: que el texto, a pesar de su aparente bondad, no resultaba válido y que estaba necesitado, por tanto, de muchas correcciones. Los diferentes grupos se encargaron, entonces, de elaborar nuevas propuestas para determinadas partes, siendo el texto resultante fruto de un trabajo en equipo. El resultado final, tras no pocas discusiones en busca de consensos, es este:

Redacción alternativa de El Prerrenacimiento. La lengua y la literatura en el siglo XV:

Desde un punto de vista artístico, cultural, se ha considerado que al siglo XV se le puede aplicar la etiqueta de Prerrenacimiento, indicando así que este es el momento histórico en que en la Península Ibérica de entonces se transforman o aparecen algunas de las ideas que van a servir para intentar describir aquello que entendemos por Renacimiento.

Hay que tener en cuenta que son, una vez más, las personas que podemos llamar cultas, esto es, las que saben leer y escribir y que están en contacto directo con los doctos y sabios de la época, las que participan directamente de estos cambios. Entre estas ocupan un lugar destacado los clérigos, la nobleza y los miembros de las clases más ricas.

En capítulos anteriores hablábamos de la Edad Media, y comentábamos que la población en general, y cada uno a su manera, vivía la religión de una forma muy intensa, y achacaba todo lo que le ocurría a fuerzas sobrenaturales, que en el cristianismo están representadas particularmente por la figura de Dios: de ahí expresiones como "esta es la voluntad de Dios" y semejantes. Pues bien, aunque es cierto que esta forma de pensar no desaparece en el siglo XV, poco a poco muchas de estas personas sabias van cobrando mayor confianza en las posibilidades que el ser humano tiene a su alcance, van cobrando, por decirlo así, mayor autoestima, de modo que muchos se atreven a hacer cosas que antes no eran imaginables; ¿un ejemplo? El descubrimiento de América o la invención de la imprenta (Kepler, Galileo Galilei o Leonardo da Vinci vendrían poco después...). Buena culpa de ello la tiene una forma de pensar que conocemos con el nombre de Humanismo, donde el nombre ya lo dice todo: humanismo. Las ideas propias del humanismo son muy antiguas, tanto, que se remontan a los antiguos griegos y romanos. Hablaremos del Humanismo más adelante con mayor detalle.

Interesante es que en literatura ya no hay que estar hablando siempre de religión ni de la mejor manera de comportarse según las doctrinas de la Iglesia: qué es un buen cristiano, cuál es el papel de la mujer, etc., sino que ahora se pueden tratar temas personales: el miedo, la alegría, el amor o la tristeza que siente quien escribe. Y como además se inventa, tal como hemos comentado arriba, la imprenta, ya no hace falta memorizar versos, que es lo más fácil de memorizar, y se pueden escribir largas historias en prosa, que cada vez más gente es capaz de leer.

Y todo ello se hace en las lenguas propias de cada lugar, no ya sólo en latín, de modo que las formas tradicionales de contar cosas, lo que conocemos por literatura popular, cobran nuevo vigor y conviven sin mayor problema con formas más cultas, que imitan a los clásicos y a escritores italianos y que gustan especialmente entre la nobleza.

Conclusiones

En el ámbito de la enseñanza de la traducción, el docente no debe limitarse a valorar si una traducción resulta aparentemente 'correcta', pues la calidad del texto resultante no siempre constituye un indicador fiable del

grado de comprensión por parte del traductor del texto original y del texto resultante. Un cierto grado de 'automatismo' de traducción – sobre todo en equivalencias uno=uno – sirve a menudo de 'señuelo' y juega en contra de la didáctica, de aquella planificación sistemática que trata, precisamente, de que los estudiantes empleen la metodología adecuada para la comprensión plena de un texto⁶. En este sentido, el concepto clave es el de *distanciamiento*, que quiero definir respecto a lo que tratamos como aquella capacidad que permite comprender un texto/discurso incluso en aquello que no se comprende. Un camino adecuado para ejercitar esta capacidad, y así convertirla en destreza, es el de buscar que los estudiantes adopten el papel de autores del texto original al servicio de un público receptor, un ejercicio de empatía, que obliga a 'ponerse en la piel del otro': una forma, quizás *la forma* de maduración que va mucho más allá del saber enciclopédico.

Respecto a los ejercicios convenientes a tal fin, considérense los señalados como *pre*-ejercicios de un catálogo afortunadamente de por siempre abierto e inconcluso.

Referencias bibliográficas

- BAER, B. J.; KOPY, Geoffrey (2003): *Beyond the Ivory Tower: Rethinking translation pedagogy*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- CRUCES COLADO, S.; PARADA, A.; DIAZ FOUQUES, O. (2003) "Sociología de la Traducción: esbozo conceptual", en: Muñoz Martín, Ricardo [ed.]: *Actas del I Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación*, Granada: AIETI. Vol. nº 1, 45-56.
- FLEISCHMANN, E. (1997): *Grundfragen der Übersetzungswissenschaft*, Tübingen, Gunter Narr Verlag.
- FORTUNY GINE, J. B. et alii (2007): *Lengua castellana y Literatura, 3º ESO*, Madrid, Editorial Teide.
- GRBIĆ, N.; WOLF, M. (1999): reseña de Vermeer, 1996, en: *TTR : traduction, terminologie, rédaction*, vol. 12, nº 2, 197-199.
- HURTADO ALBIR, A. (2007): *Enseñar a traducir*, Madrid, Edelsa.
- KELLY, D. (2005): *A Handbook for Translator Trainers: A Guide to Reflective Practice*, Manchester, St. Jerome Publishing.

⁶ Este sería el objetivo principal de la didáctica de la traducción, definido ya hace años por VERMEER (1996), que Nadja GRBIĆ et Michaela WOLF (1999:198) resumen de la siguiente manera: "Cet aspect prescriptif du travail de Vermeer mène directement vers une didactique qu'il voit comme une mise en conscience d'un processus (d'interaction) holistique, et qui devrait contribuer à nous sortir de l'enseignement traditionnel et conventionnel de la langue et à nous diriger vers un enseignement plus complexe du comportement traductif."

- KUSSMAUL, P. (1995): *Training the Translator*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- PARADA, A.; DIAZ FOUQUES, O. (eds.) (2006): *Sociology of Translation*, Vigo, Servizo de Publicacións Universidade de Vigo.
- PYM, A. (2011): "Training Translators", en: Malmkjaer, Kirsten/Windle, Kevin (eds.) (2011): *The Oxford Handbook of Translation Studies*, Oxford, Oxford University Press, 476-489.
- RENN, J. et alii (eds.) (2002): *Übersetzung als Medium des Kulturverstehens und sozialer Integration*, Frankfurt/New York, Campus Verlag.
- SPANG, K. (2009): "Géneros literarios", en: M. Á. Garrido Gallardo (dir.) et alii (2009): *El lenguaje literario*, Madrid, Editorial Síntesis, 1211-1344.
- VERMEER, H. J. (1996): *Die Welt, in der wir übersetzen. Drei translologische Überlegungen zu Realität, Vergleich und Prozeß*, Heidelberg, TEXTconTEXT-Verlag.
- _____ (1986): *Voraussetzungen für eine Translationstheorie - einige kapitell kultur- und sprachtheorie*, Heidelberg, edición propia.
- WOLF, M. (ed.) (2006): *Übersetzen – Translating – Traduire: Towards a "Social Turn"?* Vienna and Berlin, Lit Verlag.