

¿Qué significa comprender
en traducción?

Nilda M. Venticinque,
U. B. A.,
Inst. Sup. en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández".

¿Qué significa comprender en traducción?

La mayoría de los que formamos traductores nos enfrentamos en nuestro quehacer cotidiano con la dificultad, por parte de los alumnos, de una adecuada comprensión del texto a traducir. Generalmente, nuestra primera reacción es la de aconsejarles que releen el texto con atención y que eviten su traducción palabra por palabra. Me gustaría compartir con ustedes el análisis de estas consignas y, para ello quisiera, en primer lugar, recordar que existe una diferencia entre leer y comprender.

En una definición muy general, la lectura consiste en la puesta en relación de grafemas y fonemas (Souchon, 1997), lo que no significa forzosamente que haya comprensión. Esta última implica operaciones complejas que, si bien han sido objeto de numerosas investigaciones, aún no han sido dilucidadas por completo.

También es importante señalar que en lengua materna se puede leer sin comprender y comprender sin leer, pero que en lengua extranjera esta reciprocidad es menos evidente (Souchon, 1997). La incidencia de este fenómeno en la traducción reviste, a mi modo de ver, una importancia capital, en la medida en que de él depende cómo estará orientada la formación del futuro traductor.

Pasar revista a las distintas teorías y sus aplicaciones excedería el marco de esta comunicación, pero podemos mencionar las corrientes que han intentado explicar en qué polo se encuentra el sentido dentro de la comprensión lectora. Estas corrientes son (Souchon, 1997):

- la centrada en el autor (enfoque tradicional);
- la centrada en el texto (enfoque estructuralista);
- la centrada en el lector (enfoque cognitivista).

Cada una de estas posturas ha generado su correspondiente interpretación de la operación traductora y, por consiguiente, una concepción de la formación del traductor con su respectiva transmisión de los saberes.

Ahora bien, para Iser (Souchon 1997), el sentido se construye a partir de la puesta en relación de estos tres polos de la interacción, es decir, el autor, el lector y el texto. Desde el punto de vista de la enseñanza de la traducción, esta última postura sería, a mi juicio, la más fructífera para poder rendir cuenta de la mayoría de las dificultades que, estudiadas a fondo, raras veces son "patológicamente" lingüísticas, precisamente porque la comprensión no es una cuestión meramente lingüística.

Para explicar estas dificultades existen numerosas causas de las que sería imposible ocuparse exhaustivamente en este trabajo. De todas ellas, voy a tratar hoy y aquí la que, a mi modo de ver, ocupa el lugar central en lo que a la comprensión se refiere: el problema del léxico.

La lengua fija reglas, el discurso fija usos. El léxico está en la lengua, el vocabulario en el discurso. El léxico es social, es patrimonio de la comunidad lingüística y, por ende, transparente. El vocabulario, en cambio, pertenece al discurso, es individual, puede ser opaco. Los sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios, que constituyen las unidades léxicas, ocupan un lugar de privilegio en la

competencia lingüística. El niño aprende la lengua al aprender el mundo y su primera operación lingüística es la designación, asociada a la representación. El dominio de las reglas sintácticas, morfosemánticas y discursivas vendrá después (aunque hay teorías que postulan el innatismo).

Estos inicios nos marcan de por vida; así, un locutor crea espontáneamente neologismos, reconoce más fácilmente los neologismos creados por otros y detecta más fácilmente una estructura sintáctica "que no siga las reglas" que una unidad léxica fuera de ellas.

Las unidades léxicas constituyen entonces la instancia más significativa de la lengua. Es fácil, por consiguiente, comprender por qué el léxico ocupa un lugar de privilegio en el estudio de una lengua extranjera.

En la lectura, aparece como el gran obstáculo para la comprensión. En lengua materna, las operaciones realizadas no son conscientes; en lengua extranjera, al intentar trasladar los hábitos de lectura, se produce una regresión infantil y se procesa cada unidad por separado, independientemente del entorno en el que se encuentre. La linealidad no favorece la construcción del sentido y conlleva a una simple suma de sentidos moleculares. Cuando este hábito se instala en el estudiante de lengua extranjera, no desaparece por el mero hecho de llegar a dominar la lengua. Para modificarlo, hay que volver conscientes los mecanismos de lectura en lengua materna e intentar trasladarlos a la lectura en lengua extranjera, no con el fin de plasmarlos directamente, sino para reflexionar sobre las similitudes y las diferencias, interpretarlas y, poder así establecer las estrategias de lectura adecuadas.

Si además pensamos que, en general, el alumno no tiene en la clase -de lengua o de traducción- un proyecto de lectura propio sino académico (Cicurel, 1991), comprenderemos que la recomendación de una relectura atenta se convierte en una orden en el vacío fuera de una actividad pedagógica que se precie de tal. Toda actividad de clase debe tener objetivos claros -para el alumno y para el profesor-, objetivos que deben ser debidamente explicitados y "amortiguados" por tareas que clarifiquen el aspecto práctico y operativo de la misma. En didáctica de lenguas extranjeras resulta más útil una lingüística implicada que una lingüística aplicada (Lehmann, 1980).

Comprender un texto significa entonces atribuir a los signos las referencias que permitan una construcción del sentido, así se actualiza su valor textual de comunicación y de representación. Para ello, no basta con conocer el significado de las palabras ni las reglas morfosintácticas, ya que la comprensión es una cuestión semio-lingüística.

En este sentido, la comprensión para la traducción no debe considerarse como algo que el estudiante trae ya adquirido a la clase, sino como algo que debe adquirir en la clase. En el mejor de los casos, trae adquirida la comprensión lectora, pero ésta no basta, ya que una comprensión acabada en traducción significa no sólo construir el sentido, sino poder re-expresarlo fluidamente en la otra lengua, más allá de las dificultades lingüísticas que se presenten para hacerlo.

Al traducir, entonces, realizamos al mismo tiempo una actividad lectora, una actividad de comprensión lectora y una actividad de reformulación. Si esta-

mos de acuerdo en que no se traduce la lengua sino el habla (Lederer, 1986), también admitiremos que, al traducir, partimos de cada palabra para determinar su grado de coincidencia entre el léxico y el vocabulario, es decir, su grado de transparencia. Cuando desde los conocimientos lingüísticos y del mundo esto no es posible, ahí hay ruptura, hay opacidad. Comprender es, entonces, resolver las opacidades de un texto dado y, para ello, no basta el conocimiento acabado de las lenguas en juego.

Si la transparencia no existiera la traducción no sería posible (Recanati, 1979). No me refiero aquí a la polémica teorización sobre la posibilidad de traducción. La cantidad de traducciones que se realizan diariamente en el mundo entero prueban la existencia de la traducción como práctica y como instrumento de comunicación entre las distintas culturas del planeta, más allá de la disquisición filosófica de la posibilidad o la imposibilidad.

Encontrar la opacidad en un texto es lo que permite revisar y reacomodar la transparencia para crear un nuevo texto sin fallas en su cohesión ni en su coherencia.

Desde esta perspectiva, podríamos analizar, bajo otra luz, lo que ocurre en la enseñanza de la traducción y, por qué no, en la de las lenguas extranjeras. Si nos quedamos en el campo de la lengua, es decir, de lo social, de lo histórico y, en ningún momento hay articulación con lo individual, lo particular, lo enunciativo, con aquello que la convierte en un acto de comunicación, entonces se pierde el real objeto de la traducción: el habla, el discurso. Así las cosas, la opacidad no puede ser resuelta porque ni siquiera puede ser descubierta, intuida. No hay construcción posible del sentido, por ende, no hay reformulación correcta; la traducción resulta conforme a las leyes de la lengua pero no del discurso: es literal.

Entre otras cosas, trabajar la articulación entre el léxico y el vocabulario me parece fundamental para lograr una comprensión adecuada de la tarea de traducción.

Aquí es donde aparece la objeción al segundo consejo: no traducir palabra por palabra. Sin embargo, cuando uno hace un poco de introspección mientras traduce, se da cuenta de que, más allá de la complejidad del proceso y de los múltiples y variados factores que en él intervienen, la palabra es el eje de la operación traductora, por lo menos desde el punto de vista de su realización material. ¿A qué se debe entonces esta aparente contradicción?

Mi hipótesis es la siguiente: comprender implica poder pasar del léxico al vocabulario; es decir, del contenido semántico -independiente del contexto enunciativo- al sentido del enunciado -dependiente del contexto enunciativo-. Para ello, además de conocer las leyes de funcionamiento de las lenguas en juego y las culturas implicadas, hay que poseer un saber teórico pluridisciplinario que nos permita abordar el fenómeno del lenguaje de manera amplia.

En general, nuestros alumnos llegan a la clase con el conocimiento de un léxico rígido y cristalizado, debido a lo que yo llamo "la deformación pedagógica de la clase de idiomas". Independientemente de una metodología audiovisual o comunicativa, la tendencia es a rediseñar los objetos del mundo que ya se conocen y, si no hay traducción interlingüística, la hay intralingüística o icónica. Si pen-

samos que esta modalidad ya está instalada por el estudio de la propia lengua materna (sólo en parte compensada por el uso), nos damos cuenta de que cuando el alumno lee en lengua extranjera traduce para comprender, es decir, "borra" la diferencia entre leer y comprender. En realidad, "cree" comprender cuando cambia un significante en lengua extranjera por un significante en lengua materna y, recién ahí pasa al significado, para luego sumar estos significados y obtener así el contenido semántico de la frase. El proceso es idéntico cuando va de la lengua materna a la lengua extranjera, pero con consecuencias más graves ya que no la domina por completo. Uno de los factores que impiden el pasaje del contenido semántico de la frase al sentido del enunciado es la falta de articulación entre el léxico y el vocabulario, o sea, la interpretación del uso individual de la lengua existente en el texto. Ésta sería la diferencia entre el decir y el querer decir, entre lo lingüístico y lo pragmático. El alumno, al procesar lo lingüístico, traduce lo lingüístico sin siquiera descubrir lo pragmático. Cuando hay transparencia el resultado es más o menos correcto; el problema se plantea cuando hay opacidad, entonces la translación automática de significante a significante rompe la coherencia textual y vuelve el texto oscuro en partes o en su totalidad.

En síntesis, para salir del campo de la lengua es necesario construir el sentido trabajando la interrelación de los tres polos.

Para ello, en la enseñanza de la traducción, hay que analizar:

- los errores: fruto de una traducción de léxico a léxico aun cuando se respeten las exigencias sintácticas, ortográficas, etc. de la lengua de llegada;
- las consignas: en general reducidas al imperativo de traducir;
- los textos: pensados según una progresión creciente de las dificultades desde un punto de vista gramatical y/o léxico (parónimos especialmente) en función de las lenguas de trabajo;
- las herramientas: entrenamiento en el uso de diccionarios (monolingües, bilingües, generales o especializados) para la resolución de problemas;
- el encuadre: formación en materias culturales y/o específicas.

Para concluir, el objetivo de este análisis, breve si consideramos la complejidad de la cuestión, es el de contribuir a la pedagogía de la traducción con la consecuente reflexión sobre los contenidos programáticos de las materias que integran los planes de estudio.

Mi propuesta consiste en introducir, cambiar o reforzar las actividades propuestas en la clase de lengua o de traducción estudios. Entre estas actividades me parece primordial:

- trabajar la comprensión lectora desde la óptica ya expuesta;
- analizar los errores clasificándolos en errores de lengua y de habla;
- proponer consignas más completas;
- insistir en la reformulación con variación del contexto enunciativo;
- preferir una progresión representacional;

- desmitificar la autoridad del diccionario;
- ir del texto a lo cultural y no a la inversa (nadie puede conocer la multiplicidad cultural que se juega entre dos lenguas);

En definitiva, la propuesta es un cambio de mirada que termine con la eterna querrela entre práctica y teoría en la formación del traductor.

Bibliografía

Consultada

COSTE D., "Lire le sens", *Le Français dans le Monde*, N° 109.

DEVELOTTÉ C., "Lire: un contrat de confiance", *Le Français dans le Monde* N° 235.

KANEMAN POUATCH, M., "Des mots pour le dire", *Le Français dans le Monde*, N° 208.

LEROT J., *Précis de linguistique générale*, Coll. *Propositions*, Les éditions de minuit, París, 1993.

RIVERS, W., "La compréhension de l'écrit: apprentissage et enseignement de la lecture", *Le Français dans le Monde* N° 141.

VENTICINQUE, N., "Le rôle du lexique dans le processus de lecture. Techniques à appliquer pour parvenir à ce que l'élève développe des stratégies visant à interpréter et à intégrer les unités lexicales", *Revista de la S.A.P.F.E.S.U.*, número especial, junio-noviembre de 1995. Buenos Aires, 1996.

Citada

CICUREL F., *Lectures interactives*, Coll. "F" Autoformation. Hachette, París, 1991.

LEDERER, M., *Transcoder ou réexprimer*, Coll. "Traductologie 1". Publications de la Sorbonne, Didier Erudition, París, 1986.

LEHMANN D., *Lecture fonctionnelle des textes de spécialité*, Coll. Vic. Credif/Didier, 1980.