

*Los marcadores culturales y sus dificultades traslativas. Una propuesta de actividad didáctica**

JOSÉ LUIS AJA SÁNCHEZ
Departamento de Traducción e Interpretación
y Comunicación Multilingüe
Universidad Pontificia Comillas (Madrid)
Jlsanchez@comillas.edu

ABSTRACT

The development of new teaching models for translators involves an indepth reflection on the complexity of translation competence (KIRALY 2000; HURTADO ALBIR 2001; DANCETTE et al. 2007; FORTEA [ed.] 2018). Students should not only increase their language skills throughout their university studies but also strengthen their extra-linguistic skills, which may be improved through a series of specific learning activities. This paper aims to illustrate two exercises related to cultural markers in order to make the student aware of the importance of these markers in the translational process. The texts chosen for this activity come from the field of audiovisual translation and may also be employed to raise students'awareness of temporal and spatial factors in the translated text. Time and space are, in fact, two variables that are not only related to cultural studies but also have an impact on the communicative process.

PAROLE CHIAVE

TRADUTTOLOGIA / TRANSLATION STUDIES / ESTUDIOS DE TRADUCCIÓN; DIDATTICA DELLA TRADUZIONE / DIDACTICS OF TRANSLATION / DIDÁCTICA DE LA TRADUCCIÓN; STUDI CULTURALI / CULTURAL STUDIES / ESTUDIOS CULTURALES; STORIA DEL CINEMA / HISTORY OF CINEMA / HISTORIA DEL CINE.

1. OBJETIVOS DE LA PROPUESTA

El objetivo del presente trabajo es el diseño de una herramienta práctica aplicable a los estudios superiores de Traducción e Interpretación para la detección y el análisis de aquellos factores culturales que generan algún tipo de dificultad durante el

*Title: *Cultural markers and their translation difficulties: a proposal for a didactic activity* / Titolo: *I marcatori culturali e la difficoltà di tradurli: una proposta di attività didattica.*

proceso traslativo.

Si analizamos las guías docentes de numerosas asignaturas que se imparten en los estudios de Traducción e Interpretación, tanto en España como en el marco universitario europeo, siempre encontramos competencias asociadas al conocimiento de las culturas implicadas en el proceso cuyo aprendizaje lleva implícita la preparación de actividades didácticas específicas con la consiguiente evaluación. De ahí la necesidad de generar una serie de tareas en las que el alumno tome conciencia de la especificidad cultural que caracteriza a determinados textos como un reflejo más del carácter transversal y multidisciplinar propio del fenómeno traslativo¹.

El componente cultural de todo proceso de traducción ha sido estudiado, tal y como veremos más adelante, desde numerosas perspectivas. En el marco de la didáctica es importante señalar la presencia de competencias específicas relacionadas con la cultura en los principales estudios dedicados a la materia. Para Nord, la referenciación cultural del texto es una competencia tan fundamental para el traductor como el conocimiento adecuado de la lengua original y de la lengua meta, o la familiaridad con la tipología textual sobre la que estamos trabajando².

El grupo PACTE³ considera el conocimiento de los factores culturales presentes en el texto como una competencia esencial para el traductor. De hecho, aparece englobada dentro de las competencias estratégicas, cuya función resulta clave porque sirve para detectar los errores ocasionales o las deficiencias que afectan a las restantes, es decir, lingüísticas, extralingüísticas, psicofísicas e instrumentales⁴.

Para diseñar esta herramienta de aprendizaje hemos tenido en cuenta el marco de

¹ Cfr. KIRALY 2000, p. 2; HATIM, MUNDAY 2004, p. 8.

² Cfr. NORD 1992, p. 47.

³ El Grup PACTE (*Procés d'Adquisició de la Competència Traductora i Avaluació*) de la Universitat Autònoma de Barcelona, desde 1997, bajo la dirección de Amparo Hurtado Albir se dedica a la investigación empírico experimental sobre la competencia traductora y a su adquisición en traducción escrita, así como al estudio de la nivelación de competencias en traducción, al diseño curricular en la formación de traductores, al uso de la metodología empírica y experimental en Traductología y al uso de las TICs aplicadas a la investigación en traducción. Cfr. <<https://grupsderecerca.uab.cat/pacte/es>> [Fecha de consulta: octubre de 2019].

⁴ Cfr. HURTADO ALBIR 2001, pp. 394-398.

referencia proporcionado por el grupo PETRA-E⁵, cuya finalidad es diseñar un modelo didáctico basado en competencias y un sistema de evaluación destinados a los docentes de traducción. El motivo de esta elección se debe a la importancia que el grupo otorga a la competencia cultural en el proceso formativo, pues es un elemento transversal presente en los cinco niveles de aprendizaje propuestos. El grupo aporta, asimismo, una interesante definición de competencia traslativa:

La competencia traslatoria incluye los conocimientos, las habilidades y las actitudes necesarios para traducir textos en la lengua de llegada a un nivel requerido. Comprende la capacidad de identificar los problemas de comprensión y producción textual, así como la capacidad de resolver estos problemas de manera adecuada⁶.

Nuestra actividad, por tanto, tendrá tres objetivos básicos:

- desarrollar los mecanismos de comprensión textual;
- sensibilizar al alumno en la detección de los problemas traslativos y buscar las estrategias adecuadas para su resolución;
- mejorar las técnicas de expresión para incrementar la calidad de la producción textual.

2. METODOLOGÍA DIDÁCTICA UTILIZADA

La herramienta didáctica está diseñada según dos estrategias de trabajo que utilizamos habitualmente en el aula:

- el fomento del aprendizaje autónomo;
- la construcción progresiva de una hermenéutica textual.

Consideramos que traducir es, en primer lugar, comprender. Esta máxima aparentemente tan sencilla encierra, no obstante, una enorme complejidad no solo para el alumno de Traducción e Interpretación, sino también para el traductor profesional.

⁵ La plataforma Petra-E está compuesta por asociaciones de traductores y departamentos universitarios que imparten cursos y seminarios de traducción literaria en una veintena de países europeos. Su finalidad es la puesta en común de programas didácticos en torno a la disciplina, así como la elaboración de un marco de competencias común para desarrollar posibles herramientas didácticas y de evaluación. Cfr., al respecto, <<https://petra-educationframework.eu/>> [Fecha de consulta: octubre de 2019].

⁶ Cfr. SANTANA 2018, pp. 35-36.

Esta complejidad se debe a que el texto se construye en torno a varios ejes, cuyos planos de significación es imprescindible conocer antes de abordar su traducción.

Dancette, Audet y Jay-Rayon proponen una clasificación reveladora que distribuye esta hermenéutica en cuatro niveles esenciales: eje formal, eje semántico, eje traslativo y eje interreferencial⁷. Los elementos culturales estarían vinculados, sobre todo, al eje interreferencial, que nosotros relacionaremos más adelante con los diversos niveles de la equivalencia textual (cf. § 3 del presente artículo). Las tareas propuestas son solo un escalón en el proceso de comprensión, por lo que irían vinculadas a otras actividades diseñadas en función de las necesidades marcadas por los ejes restantes.

Los métodos de trabajo utilizados tienden a dar el protagonismo del aprendizaje al alumnado, que participará activamente en la adquisición del conocimiento. Esta forma progresiva de construir el conocimiento, que plantea un claro paralelismo con la forma en la que trabaja el traductor, sitúa al profesorado en el ámbito del arbitraje, lo que facilita una inversión de la clase y establece una planificación diametralmente opuesta al sistema piramidal, en el que el profesorado ofrece las traducciones correctas y el alumnado «aprende» de sus errores⁸. En este sentido, las plantillas de trabajo propuestas son fruto de la observación por parte del profesor, cuya función es ofrecer un andamiaje⁹ de apoyo para el aprendizaje autónomo.

La herramienta metodológica que desarrollaremos en este artículo constituye, por tanto, una reflexión sobre la creatividad del proceso traslativo. El traductor siempre encuentra una serie de dificultades en su trabajo a las que aporta una solución

⁷ Cfr. DANCETTE, AUDET, JAY-RAYON 2007. El interesante modelo traslativo de Dancette propone una representación iconográfica de la traducción mediante el trazado de una curva helicoidal. El movimiento de las hélices es el reflejo de las diferentes operaciones realizadas por el traductor al pasar de una lengua a otra, en un proceso de interacción entre lenguas y conocimientos que se desenvuelve en el universo del discurso. El eje formal es el ámbito de los procesos morfológicos y sintácticos que permiten el paso de la lengua original a la lengua meta, tales como el cambio de una categoría gramatical a otra o las transformaciones en el plano de la oración simple, de la coordinación o de la subordinación. El eje semántico gira en torno a las correspondencias de significado que se establecen en las unidades menores de traducción y, por último, los ejes referencial y traslativo se mueven en un plano metatextual; el primero tiene en cuenta los elementos contextuales, mientras que el segundo refleja las estrategias de traducción, es decir, las pautas seguidas por el traductor ante las necesidades que el texto impone: mayor o menor proximidad al original, domesticación y adaptación, entre otras posibilidades.

⁸ Cfr. KIRALY 2000, pp. 15-33.

⁹ Cfr. KIRALY 2000, pp. 45-47.

personal, original y novedosa, un procedimiento que sigue de cerca las fases de conflicto y resolución propias de toda actividad creativa¹⁰.

Aunque algunas de las dificultades traslativas que se proponen tienen componentes lingüísticos, resulta evidente que los repertorios lexicográficos no siempre son suficientes para hacer frente a los problemas culturales, ya que a menudo están vinculados al eje interreferencial. Llegados a este punto, es evidente que los estudiantes necesitarán nuevas técnicas de trabajo, tales como la reconstrucción de los conceptos mediante la imagen y la experiencia sensorial. La aplicación de estas técnicas depende de unas competencias difíciles de medir en el aula, porque su adquisición es progresiva y se produce a lo largo de un proceso de aprendizaje que arranca con la familia y con la escuela primaria: nos referimos al conocimiento del mundo y a la interpretación de la realidad¹¹.

En el caso de los ejercicios que propondremos a continuación, estas estrategias de visualización resultan más inmediatas porque los estudiantes trabajarán sobre soporte audiovisual, por lo que la imagen puede acudir en su ayuda. En cualquier caso, la imagen constituirá, al mismo tiempo, un indicador de la identidad cultural que caracteriza a los textos fílmicos elegidos. De hecho, el ejercicio propuesto tiene una doble vertiente, pues el estudiante tendrá que distinguir entre elementos culturales traducibles y elementos culturales no traducibles, entendiendo por estos últimos aquellos que no se canalizan a través de la expresión lingüística.

Obviamente, no es tarea del traductor proporcionar información sobre ellos en su trabajo, pero su comprensión resulta importante para reconstruir adecuadamente el espacio en el que se desenvuelve la acción fílmica. Constituyen un claro testimonio del desfase que puede producirse en situaciones de interacción entre culturas, donde siempre aparecen elementos expresivos que no pueden decodificarse a través del sistema verbal y son, además, un claro testimonio de la complejidad en la que aparece

¹⁰ Cfr. las aportaciones de DANCETTE, AUDET, JAY RAYON 2007, sobre el concepto de creatividad.

¹¹ Sobre el valor de la imagen en la actividad del traductor, cfr. DANCETTE, AUDET, JAY RAYON 2007, artículo ya mencionado, KUSSMAUL 2005 y, sobre todo, GARCÍA ÁLVAREZ 2018, p. 13.

envuelta la identidad cultural. Por esta razón, el ejercicio será de utilidad para que el estudiante tome conciencia también del factor metalingüístico que acompaña a toda expresión de la cultura.

3. LA PERCEPCIÓN DE LA CULTURA Y EL PROCESO TRASLATIVO

Los estudios de traducción han abordado la interrelación entre cultura y proceso traslativo desde numerosas perspectivas. Más allá de las posibles estrategias de trabajo propuestas por los estudiosos del argumento, la elaboración de nuestra actividad didáctica nos permite reflexionar sobre el significado de la dimensión cultural no solo como elemento condicionador de una traducción, sino también como clave para el conocimiento del mundo.

Los estudios culturales han intentado definir el concepto de cultura y clasificar su fenomenología. Los autores mencionados coinciden al considerar que los elementos distintivos de cada cultura se pueden clasificar en torno a una dicotomía: aspectos internos y aspectos externos. Los aspectos externos de una determinada cultura se perciben en una simple interacción y están relacionados con las dinámicas de la vida cotidiana, tales como gastronomía, formas de vestir, convenciones sociales, lenguaje corporal y no verbal o gestión del espacio comunicativo. Los aspectos internos, cuyos indicios pueden estar presentes en algunos aspectos externos como la gestión del espacio comunicativo, el contacto visual o la expresividad corporal, marcan la configuración del pensamiento, los mecanismos de interacción humana, la preponderancia del individualismo o el sentido de la colectividad¹².

Trompenaars, mediante un esquema de anillos, resalta la importancia de una serie de principios básicos que aparecen en el anillo interior de su esquema. Si bien estas particularidades no siempre aparecen verbalizadas, ponen de manifiesto el contraste que suele producirse en todo intercambio cultural, por lo que es importante que los discentes tomen conciencia de ellas.

¹² Cfr. HALL 1982 y, sobre todo, TROMPENAARS 1997, pp: 50-67.

Resulta evidente que la percepción de elementos internos y externos obedece a un proceso automático, marcado por nuestra propia filiación cultural. La decodificación de la realidad está indefectiblemente marcada por unos patrones de conducta, contra los que el traductor tiene que estar alerta para evitar los estereotipos y los errores de traducción, pues su función será sacar a la superficie aquellos elementos culturales que aparentemente están ocultos, y que solo pueden salir a la superficie gracias a la referencialidad del original¹³.

En este sentido, Katan insiste en la importancia de los factores cognitivos a la hora de detectar estos elementos culturales en el texto, por lo que la solución traslativa no pasa solo por su identificación, sino también por la interpretación de los mismos por parte de cada traductor¹⁴.

Los estudios de traducción ofrecen numerosas clasificaciones que permiten definir y analizar el concepto de la especificidad cultural en la traducción en función de sus múltiples categorías. Vinay y Darbelnet, desde una perspectiva equivalencista, consideraban que los aspectos culturales de un texto requerían un proceso de adaptación cuando no se podían expresar a través de una equivalencia léxica o sintáctica¹⁵. Nida aplicaba los principios de la equivalencia dinámica a este tipo de situaciones al entender que estos elementos de significado requerían un tratamiento que iba más allá de la pura traslación de simples unidades de significado¹⁶.

Si, tal y como propone Baker, explicamos los procesos de la equivalencia mediante una evolución que parta de las unidades menores de significación hacia unidades mayores¹⁷, encontraríamos que los elementos culturales de un texto estarían situados en la parte superior del proceso, es decir, en una fase donde, en ocasiones, la simple

¹³ Cfr. KATAN 1999, pp. 90-93.

¹⁴ Katan propone tres posibles estrategias para hacer frente a la traducción de estos elementos culturales que generan dificultades en el proceso traslativo: generalización, distorsión y eliminación. Cfr. KATAN 1999, p. 87.

¹⁵ Vinay y Dalbènet clasifican los procesos de la equivalencia en el proceso traslativo a lo largo de su obra *Stylistique comparée du français et de l'anglais*. Cfr., al respecto, VINAY, DARBELNET 1977, pp. 52-54.

¹⁶ Cfr. NIDA 2012, pp. 325-346 y pp. 375-396.

¹⁷ Baker asocia en su obra *In Other Words* el concepto de equivalencia traslativa al concepto de unidad de significación, algo que Newmark había desarrollado ya durante la década de 1980. Cfr. BAKER 1992.

correspondencia léxica o fraseológica no resulta eficaz a la hora de resolver los problemas traslativos planteados.

Los estudios de traducción proponen numerosas taxonomías que clasifican los elementos caracterizados por su especificidad cultural, así como las posibles estrategias traslativas que se pueden adoptar en cada caso. El debate sobre el argumento tiene un punto de partida terminológico, que pretende definir el concepto «elemento cultural» y su relación con la traducción.

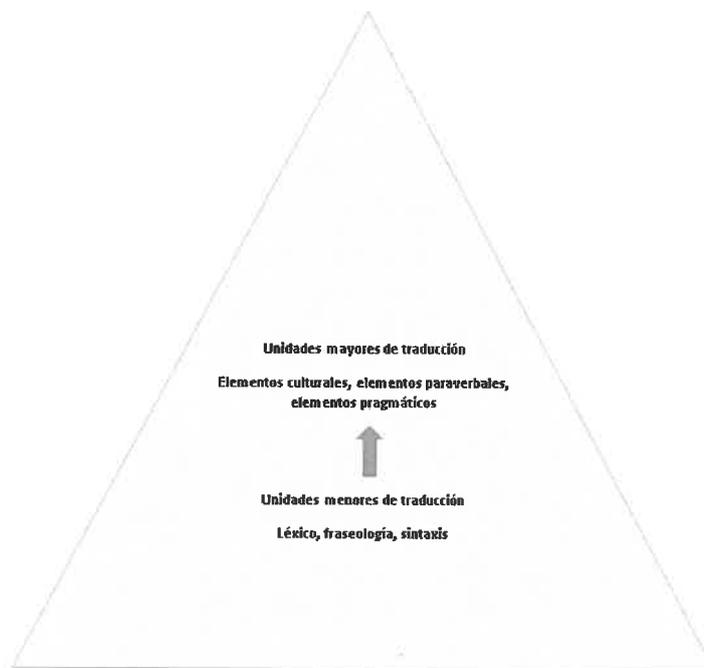


Figura 1. Pirámide traslativa (elaboración propia).

Por ejemplo, Nida y Newmark vinculan el término de elemento o unidad cultural al eje paradigmático, mientras que Vlahov y Florin, en 1970, acuñan el concepto de *realia*, que se utiliza como demarcación para designar «aquellos elementos textuales que denotan color local e histórico»¹⁸.

Asimismo, autores de la escuela funcionalista como Nord se decantan por el concepto de marcador cultural, entendiendo por tal aquellos elementos que configuran una

¹⁸ Todas estas definiciones aparecen eficazmente recogidas y resumidas en CALVO HERESA, SCHÄPERS 2017, p. 420.

realidad textual adscribible a una determinada cultura, en la que es preciso diferenciar entre el tiempo de la acción y la situación de fondo, es decir, los componentes naturales, los hábitos de vida y los elementos históricos que definen a cada cultura. Nord reflexiona, asimismo, sobre el valor funcional de los marcadores culturales, sobre todo en lo que se refiere a referencialidad y valor pragmático¹⁹.

Por lo que atañe a la clasificación de los marcadores culturales, Vlahov y Florin (1970) organizan los diferentes elementos culturales en torno a cuatro conceptos básicos: elementos geográficos y etnográficos; elementos folclóricos y mitológicos; objetos cotidianos y elementos sociohistóricos²⁰.

Newmark, en su *Textbook of Translation* (1987), también profundiza en el concepto. Entendemos que una de sus principales aportaciones es considerar los elementos culturales como una unidad de significado en sí en virtud de su valor referencial²¹. En el capítulo IX de este libro, Newmark desarrolla una clasificación compleja de estos elementos culturales, que divide en diversas categorías: ecología, cultura material, cultura social, organización sociopolítica y administrativa, términos históricos, términos internacionales, términos religiosos, términos artísticos, gustos y hábitos²².

Concluiremos este breve bosquejo conceptual con la definición aportada por Molina Martínez, que adopta el término *culturema*, ya sugerido por Vermeer con anterioridad, para indicar

*aquellos elementos verbales o paraverbales que se caracterizan por una carga cultural específica. Provocan, en el contacto entre culturas, un conflicto entre el texto en lengua origen y el texto en lengua meta*²³.

La elección de este término frente a *realia* o *marcador cultural* recae en su simplicidad y en su precisión, pues aporta al concepto el étimo *cultūra*. Recurre además al sufijo *-ema*, una estrategia etimológica habitual en la lingüística para la creación de nociones específicas. Molina Martínez propone una interesante clasificación de los culturemas, así como

¹⁹ Cfr. NORD 1992.o

²⁰ Para conocer de cerca las ideas de Vlahov y Florin, cfr. HURTADO ALBIR 2001, p. 608.

²¹ Cfr. NEWMARK 1992, p. 88.

²² Cfr. de nuevo NEWMARK 1992, pp. 133-146.

²³ Cfr. MOLINA MARTÍNEZ 2006, p. 79.

una serie de estrategias para abordar su traducción²⁴. Vamos a describir esta clasificación pormenorizadamente, pues será la herramienta de análisis que propondremos en nuestra actividad didáctica.

Tabla 1. Tipos de culturemas (Fuente: MOLINA MARTÍNEZ 2006, pp. 80-82).

Tipo de culturema			
Medio natural	Patrimonio cultural	Cultura social	Cultura lingüística

Veamos, a continuación, las propuestas de Molina Martínez para hacer frente a estas dificultades por parte del traductor:

Tabla 2. Propuestas de soluciones traslativas (Fuente: MOLINA MARTÍNEZ 2006, pp. 101-104).

Soluciones traslativas a los culturemas	
Estrategias de la traducción literal o de la traducción oblicua según VINAY, DARBELNET (1977)	Calco Préstamo Traducción literal Transposición Modulación Equivalencia Adaptación
Otras estrategias según Molina Martínez	Adaptación lingüística Amplificación Compensación Comprensión lingüística Creación discursiva Descripción Generalización Particularización Reducción Sustitución Variación

²⁴ Cfr. MOLINA MARTÍNEZ 2006, pp. 77-94. No hacemos mención aquí al concepto de interferencia, es decir, falsos amigos culturales e injerencia cultural, para facilitar el desarrollo de la tarea. Además, no se producen casos de este tipo en los dos ejercicios propuestos.

4. ACTIVIDADES DIDÁCTICAS 1. ELEMENTOS CULTURALES EXTERNOS VS. ELEMENTOS CULTURALES INTERNOS

La actividad didáctica 1 se ha venido aplicando habitualmente a una asignatura de teoría de la traducción. Exponemos a continuación las competencias requeridas, el nivel académico de los estudiantes y los objetivos planteados:

Tabla 3. Actividad didáctica 1. Cuadro de competencias, niveles y objetivos.

Competencias previas	Nivel	Objetivos
No se requieren competencias traslativas específicas.	Primeros años de la titulación.	Aplicación práctica de las teorías de Hall y de Trompenaars a un caso concreto.

Se trata de una actividad presencial, en la que los alumnos deben visionar las escenas de una película, previamente seleccionadas por el profesor, con la premisa de aplicar al caso concreto los esquemas de Hall y de Trompenaars arriba mencionados. A continuación, los estudiantes, bien de forma voluntaria, bien por orden del profesor, irán reconstruyendo, por turnos, los elementos externos e internos que definen la interacción cultural, tal y como se indica en el cuadro 4 (véase más abajo).

El desarrollo del ejercicio se llevará a cabo en la pizarra, con el fin de que todo el alumnado pueda visualizar la tabla y facilitar tanto la interacción grupal como el aprendizaje colaborativo. El ejercicio se cerrará con un debate, cuyos principales ejes de discusión pueden ser los siguientes:

- Valorar la fiabilidad de la herramienta.
- Discutir las dinámicas interno vs. externo y su identidad real.
- Definir, a grandes rasgos, cómo se producen los procesos de comunicación intercultural.
- Localizar posibles problemas traslativos que surgen del contacto entre diferentes lenguas.

Dada la estructura planteada, esta actividad, al igual que la actividad 2, puede adaptarse a procesos de gamificación, si bien es una técnica que no empleamos habitualmente en el aula.

Para el desarrollo de esta actividad 1 proponemos el análisis de la película *Bagdad Cafe* (PERCY ADLON, República Federal de Alemania, Estados Unidos, 1987), de la que se pueden entresacar una serie de escenas en las que, bajo los aspectos externos de la cultura (gastronomía, formas de vestir, costumbres sociales), se vislumbran algunos principios básicos que marcan los fundamentos de la cultura occidental, concretamente de la cultura alemana.

Jasmin (Marianne Sägebrecht), en su viaje por el Medio Oeste de los Estados Unidos, conoce a Brenda (Carol Christine Pounder), propietaria un motel de carretera en medio de una despoblada llanura. La interacción comunicativa pone de manifiesto las diferencias internas marcadas por los prejuicios raciales (raza blanca vs. raza negra, ascendencia germánica vs. ascendencia africana), que se expresan a través de un duelo inicial marcado por los aspectos externos.

Dichos aspectos, según Hall, estarán relacionados con la parte externa del iceberg, en la que encontraríamos, sobre todo, los contrastes en la forma de vestir, en las preferencias gastronómicas, en el registro lingüístico y en la distancia comunicativa de Jasmin frente a la brusquedad e inmediatez de Brenda, entre otros particulares.

Tabla 4. Elementos de reflexión.

Aspectos externos	Aspectos internos
Ropa Saludos Distancia comunicativa Música (Bach)	Blanco vs. negro Cultura germánica vs. cultura criolla Diferencias sociales

Sin embargo, los aspectos internos convergen mediante la convivencia, que reduce la tensión entre ambos personajes. Ambas mujeres acaban unidas por su soledad y por la ruptura matrimonial, elementos que se encuentran en la base del iceberg y que

sirven para establecer lazos de amistad entre ambas. Los prejuicios y el miedo, principal elemento que potencia los elementos distorsionadores en el proceso de comunicación intercultural, desaparecen paulatinamente.

La música de Bach, ejecutada por el hijo de Brenda, es otro aspecto cultural externo que, en este caso, actúa como vínculo entre los personajes. La hostilidad inicial entre Brenda y Jasmin deja espacio a la complicidad, por lo que las barreras culturales caen en una película que puede ser considerada como un canto a la integración cultural y a la amistad.

5. ACTIVIDAD DIDÁCTICA 2. ELEMENTOS CULTURALES LINGÜÍSTICOS VS. ELEMENTOS CULTURALES EXTRALINGÜÍSTICOS

Tal y como se puede comprobar por la tabla que se lee a continuación, la actividad didáctica 2 exige unos requisitos previos más específicos. Sus objetivos, además, son diferentes a los de la actividad didáctica 1.

Tabla 5. Actividad didáctica 2. Cuadro de competencias, niveles y objetivos.

Competencias previas	Nivel	Objetivos
Se requieren competencias traslativas previas. Aconsejable, aunque no obligatorio, conocimientos de traducción para el doblaje y para la subtitulación.	Últimos años de la titulación. Nivel B2-C1 de lengua italiana.	Aplicación práctica de la taxonomía propuesta por Molina Martínez sobre los culturemas.

Se distribuye entre los alumnos un resumen de la taxonomía propuesta por Molina Martínez y, a continuación, se visualiza el fragmento 00:58:20-1:09:49 de la película *Totò, Peppino e la malfemmina* (CAMILLO MASTROCINQUE, Italia, 1956).

Esta película, una de las numerosas comedias que Antonio De Curtis, Totò (1868-1967), protagonizó durante las décadas de 1950 y de 1960, constituye un retrato sociológico de la Italia de posguerra contado en clave de comedia. El fragmento refleja los rasgos identitarios que definen la estratificación social de este periodo histórico, por lo que los marcadores culturales resultan especialmente visibles.

En el fragmento seleccionado (00:58:20-1:09:49), los hermanos Antonio y Peppino Caponi, pequeños propietarios agrarios que viven en los alrededores de Nápoles, se trasladan a Milán para convencer a Gianni — hijo de Lucia, la hermana viuda — de que debe sentar cabeza y terminar sus estudios. Con este fin, escriben una carta a la amante del sobrino, que se dedica al mundo de la canción, y le ofrecen una suma de dinero para que abandone a Gianni.

El paso del tiempo, así como la especificidad espacio-regional, ofrecen cierta resistencia para el espectador contemporáneo, para quien la miseria económica de la posguerra, la emigración y el fuerte contraste entre el norte y el sur de Italia no son elementos culturales evidentes, sobre todo si tenemos en cuenta que los destinatarios de la tarea son estudiantes de Traducción e Interpretación, cuya lengua materna es el español. Estos estudiantes, además, no tienen presente, por razones de edad, el conflicto sociológico desatado por la emigración. Por esta razón, entendemos que el ejercicio debe tener una doble vertiente, en la que el alumnado deberá distinguir no solo los aspectos lingüísticos del mensaje, sino también las coordenadas histórico-culturales que caracterizan a la escena seleccionada.

El desarrollo de la actividad puede llevarse a cabo de forma análoga a la actividad didáctica 1, si bien, dada la complejidad de la taxonomía propuesta por Molina Martínez — descrita al final del epígrafe 3 —, resulta particularmente interesante la distribución del trabajo en grupos, de forma que cada equipo de alumnos identifique en las escenas visualizadas uno de los tipos de culturema descritos en la tabla 1, o bien el tipo de solución traslativa encontrado en función de lo descrito en la tabla 2.

Para simplificar el trabajo de los alumnos resumiremos los tipos de dificultades que aparecen en el fragmento seleccionado en cuatro categorías fundamentales: conceptos relacionados con el medio natural, conceptos relacionados con el patrimonio cultural, conceptos relacionados con la cultura social y conceptos relacionados con la cultura lingüística.

5.1 PRIMERA PARTE. IDENTIFICACIÓN DE CULTUREMAS NO LINGÜÍSTICOS PRESENTES EN LA ESCENA

Los protagonistas de la escena, en previsión de encontrar unas temperaturas gélidas en Milán, salen del tren ataviados con pieles y gorros de cosaco al ritmo de danzas populares rusas. El sentido humorístico, un tanto manido e hiperbólico, no genera un particular contraste cultural, pero no podemos decir lo mismo en la escena sucesiva. En ella encontramos a la familia Caponi deshaciendo el equipaje en el hotel. La maleta está cargada de víveres, propios de la gastronomía meridional, que no requieren traducción, aunque la connotación geográfica, fácilmente identificable para un espectador italiano, no lo es tanto para un espectador no italiano.



Figura 2. La habitación del hotel con la comida de la maleta (Fuente: fotograma min. 1:00:11, Milano, Medusa Video, 2004).

Esta dificultad, similar a la que entraña el otro ejercicio que proponemos en el presente artículo, puede abordarse al final de la tarea en forma de debate. Si los alumnos no hacen referencia a ello, puede iniciarse el coloquio por iniciativa del profesor, que estructurará el diálogo en torno a dos núcleos ideológicos principales: la gastronomía y la dicotomía abundancia vs. pobreza.

Por otro lado, el comentario de Peppino Caponi cuando la madre parece dispuesta a hablar con la amante de su hijo, «Tu vai a riposare che sei stanca. Lascia fare a noi che siamo uomini», establece una clara delimitación de los roles de género propios de este periodo, que no solo han de ser asociados a una ordenación de la sociedad fácilmente identificable sino también a la cultura meridional, cuyos rasgos no son tan inmediatos para espectadores jóvenes no italianos.

La tarea y su solución correspondiente aparecen esquematizadas en el siguiente cuadro:

Tabla 6. Elementos culturales no lingüísticos.

Totò, Peppino e la malafemmina (00:58:20-1:09:49)			
Analiza los elementos culturales no lingüísticos presentes en la escena			
Ejemplo	Tipo de culturema	Traducción (SÍ // NO)	Grado de asimilación en la cultura meta
Danzas rusas en la llegada a Milán	Patrimonio cultural (música)	NO	ELEVADO
La maleta del emigrante	Patrimonio cultural (gastronomía)	NO	ESCASO
Papel subalterno de la mujer	Cultura social	NO	ESCASO

5.2 SEGUNDA PARTE. IDENTIFICACIÓN DE CULTUREMAS LINGÜÍSTICOS PRESENTES EN LA ESCENA

Después de algunos *quid pro quo* hiperbólicos en boca de Totò que no plantean grandes dificultades de traducción, como su intención de visitar el Coliseo una vez llegado a Milán, los hermanos Caponi escriben una carta a Marisa, la novia de Gianni, con la intención de sobornarla para que deje en paz al sobrino. Esta célebre escena se desarrolla íntegramente a partir de unos juegos de palabras y de dobles sentidos lingüísticos cuya traducción desglosamos en el siguiente cuadro:

Tabla 7. Elementos culturales lingüísticos.

Totò, Peppino e la malafemmina (00:58:20-1:09:49)			
Analiza los elementos culturales lingüísticos presentes en la escena			
Ejemplo	Tipo de culturema	Traducción	Estrategia (según Molina Martínez)
Colosseo	Patrimonio cultural (monumentos)	Coliseo	Traducción Topónimo acuñado
«a dirvi, una parola»	Culturema lingüístico	«a decirle», «una sola palabra» [error morfológico]	Refuerzo [Se hace hincapié en el error morfológico al unir dos palabras].
«quest'anno»	Culturema lingüístico	«este año, una sola palabra» [error morfológico]	Adaptación [Es necesaria una adaptación cultural porque en la lengua meta no es posible la elisión vocálica por proximidad]
«punto, due punti»	Culturema lingüístico	«punto, dos puntos» [contrasentido tipográfico]	Traducción
abundandis ad abundandum	Culturema lingüístico	abundandis ad abundandum [latín macarrónico]	Interferencia de otras lenguas
«Questa moneta servono»	Culturema lingüístico	«Esta moneda sirven» [error de concordancia]	Traducción
«avreta»	Culturema lingüístico	No se traduce por la terminación del verbo «tener» en español; «para que no se disgusta mucho»	Sustracción [Se suprime el rasgo] Traducción [Se hace concordar el subjuntivo con el género femenino]
«perché aggettivo qualificativo»	Culturema lingüístico	«porque adjetivo calificativo» [error morfológico]	Traducción
«gli zii che siamo noi medesimo di persona»	Culturema lingüístico	«los tíos que somos uno mismo personalmente» [deficiencia estilística]	Traducción
«il giovanotto, studente che studia»	Culturema lingüístico	«el muchacho, estudiante que estudia» [deficiencia estilística]	Traducción
«laura» (en lugar de «laurea»)	Culturema lingüístico	«para ser licenciaio» [marca diatrática]	Adaptación [No se mantiene la correspondencia etimológica y léxica del juego de palabras, Se recurre a un rasgo morfológico para señalar el registro del hablante]
«punto, punto e virgola»	Culturema lingüístico	«punto, punto y coma» [contrasentido tipográfico]	Traducción
«aprire, chiudere una parente» (en lugar de «parentesi»)	Culturema lingüístico	«abrir, cerrar una pariente» [contrasentido tipográfico]	Traducción

Como podemos apreciar, todos ellos son fácilmente traducibles salvo un improbable futuro del verbo *avere* de género femenino, *avreta*. En español una traducción literal

de “avere” nos conduce, en primera opción, al verbo “tener”, que no permite reproducir la duda de Totò sobre una posible concordancia de género porque “tendrá” termina ya con la supuesta marca de género femenino, mientras que “avrete” no lo hace; una opción traslativa para la oración «i dispiaceri che avreta... sí, avreta, è femminile», podría ser «para que no se disgusta mucho», opción que permitiría mantenerla.

Uno de los elementos lingüísticos más visibles de este fragmento es, sin duda, la marca diastrática, que refleja el nivel sociocultural de los personajes. Los errores de concordancia y los contrasentidos presentes en la traducción de la carta, así como el fácil recurso a la pérdida de la *e* intervocálica en el adjetivo, «licenciaio», reproducen este rasgo lingüístico. No podemos decir lo mismo del elemento diatópico, que en virtud del acento sitúa a los hablantes en la variante estándar regional propia de Campania. Se trata de otro rasgo cultural no traducible, aunque claramente vinculado a los elementos lingüísticos del texto.

6. CONCLUSIONES

En el epígrafe 1 del presente artículo hacíamos mención a la importancia de la competencia cultural en el aprendizaje de la traducción y en la necesidad de elaborar herramientas específicas como las aquí propuestas para su desarrollo.

Las dos tareas que acabamos de proponer intentan ajustarse a estas necesidades. No obstante, es importante tener en cuenta los resultados de su puesta en práctica para adaptarlas adecuadamente a las necesidades de los alumnos. De su utilización en el aula hemos sacado las siguientes conclusiones:

- Es importante combatir cierto desconcierto inicial de los discentes ante las dos herramientas que presentamos, pues se salen del ejercicio tradicional propuesto en las clases de traducción. Por ello, es preciso explicar los objetivos que se persiguen con esta tarea.

- La aplicación de las taxonomías propuestas por la traductología logran, como suele suceder en estos casos, un éxito parcial. Ha sido necesario adaptar la propuesta de Molina Martínez en algunos contextos (véanse los ejemplos de adaptación descritos en el cuadro) para su correcta aplicación. Esta situación sirve para una reflexión en clase sobre los resultados de las clasificaciones propuestas y sobre la relativa validez de sus casuísticas.
- La traducción del profesor nunca debe ser un modelo de partida. No existe ninguna traducción ejemplar ni universal, por lo que es necesario dar prioridad en clase a la puesta en común de las soluciones traslativas y al debate entre los alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

BAKER M.

1992, *In Other Words. A coursebok of translation*, London, Routledge.

CALVO HEREZA B., SCHÄPERS A.

2017, «El tratamiento traslativo de los marcadores culturales en las traducciones españolas de *Heidi*, de Johanna Spyri», *Miscelánea Comillas*, vol. 147, pp. 417-442.

DANCETTE J., AUDET L., JAY-RAYON L.

2007, «Axes et critères de la créativité en traduction», *Méta*, vol. 52, pp. 108-122.

FORTEA C. (ed.)

2018, *El viaje de la literatura. Aportaciones a una didáctica de la traducción literaria*, Madrid, Cátedra.

GARCIA ÁLVAREZ A. M.

2018, *Reflexiones sobre la creatividad en la enseñanza de la traducción literaria*, en C. FORTEA (ed.) «El viaje de la literatura. Aportaciones a una didáctica de la traducción literaria», Madrid, Cátedra, pp. 13-32.

HALL E. T.

1982, *The Hidden Dimension*, New York, Doubleday.

HATIM B., MUNDAY J.

2004, *Translation. An Advanced Resource Book*, London and New York, Routledge.

HURTADO ALBIR A.

2001, *Traducción y traductología*, Madrid, Cátedra.

KATAN D.

1999, *Translating Cultures. An Inroduction for Translators, Interpreters and Mediators*, Manchester, St. Jerome.

KIRALY D.

2000, *A Social Constructivist Approach to Translator Education. Empowerment from Theory to Practice*, Manchester, St. Jerome.

KUSSMAUL P.

2005, «Translation through visualization», *Meta*, vol. 50/2, pp. 378-391.

MOLINA MARTÍNEZ L.

2006, *El otoño del pingüino. Análisis descriptivo de la traducción de culturemas*, Castellón de la Plana, Universitat Jaume I.

NIDA E.

2012, *Sobre la traducción*, trad. de Eugene Nida y de María Elena Fernández-Miranda Nida, Madrid, Cátedra.

NEWMARK, P.

1992, *Manual de traducción*, trad. de Virgilio Moya, Madrid, Cátedra.

NORD C.

1992, *Text Analysis in Translator Training*, en C. DOLLERUP, A. LODDEGAARD (eds.), «Teaching Translation and Interpreting», Amsterdam, John Benajmins, pp. 39-49.

SANTANA B.

2018, *Y sin embargo, traducen: La adquisición de la competencia traslatoria y el paso de principiantes a aprendices avanzados en el marco de la formación universitaria de Grado*, en C. FORTEA (ed.) «El viaje de la literatura. Aportaciones a una didáctica de la traducción literaria», Madrid, Cátedra, pp. 33-58.

TROMPENAARS F.

1997, *Riding the waves of culture: understanding cultural diversity in business*, London, Brealey.

VINAY J. P., DARBELNET J.

1977, *Sylistique comparée du français et de l'anglais*, Chomeday, Laval (Québec), Éditions Beauchemin.

SITIOS WEB

Petra-e Framework of reference for the education and training for literary translators, <<https://petra-educationframework.eu/>>, [Fecha de consulta: octubre de 2019].

Grup Pacte: Procés d'Adquisició de la Competència Traductora i Avaluació, <<https://grupsderecerca.uab.cat/pacte/es>>, [Fecha de consulta: octubre de 2019].

ANEXO

Transcripción de la escena 00:58:20-1:09:49 de *Totò, Peppino e la malafemmina* (CAMILLO MASTROCINQUE, Italia, 1956).

Antonio Caponi [Totò]. Questo è il vino... e l'olio... Mutande! E pane. Aaah! Peppi... Attacca 'sta caciotta...
Questa è la pasta... Pasta bianca... Che dici, basterà per tre giorni questa pasta?

Lucia Caponi. Speriamo!

Antonio Caponi [Totò]. Sono quattro chili...

Antonio Caponi [Totò]. Peppino! Questa è la valigia della biancheria.

Lucia Caponi. La biancheria l'ho già sistemata io... Il ritratto della buonanima di mio marito...

Antonio Caponi [Totò]. Va là, va là... E qui che c'è?

Peppino Caponi. La biancheria.

Antonio Caponi [Totò]. Macché biancheria... Macché biancheria... *[Dalla valigia saltano fuori due galline]* Aria!
Aria! Scidò! Scidò!

Peppino Caponi. Scidò! Scidò!

Antonio Caponi [Totò]. Mi sa che non c'è niente altro da sistemare. E dico io... Adesso che stiamo a Milano finalmente... Vogliamo andare a vedere questo famoso Colosseo?

Lucia Caponi. Macché Colosseo! Macché Colosseo! Voi dovete pensare a sistemare la faccenda di mio figlio.
Macché Colosseo!

Peppino Caponi. Come vi ho detto quella modestamente la sistemo io. Modestamente vado a parlare alla ragazza. Due parole *[non riesce a finire la frase]*... e ho detto tutto.

Antonio Caponi [Totò]. Macché dici tu! Macché "ho detto tutto" che non dici mai niente. Aòh... Cosa credi? Che lo metti a posto con due parole?... Ma che ti sei messo in testa! Cosa cedi? Credi che una donna così, come quella... Quella è una donna di alto bordo... Ci vogliono soldi, soldi assai... E fortunatamente i soldi li abbiamo portati.

Peppino Caponi. Li ho portati.

Antonio Caponi [Totò]. Li hai portati... Hai portato quel cestino? Facciamo una cosa. In quel cestino ci mettiamo tutti i soldi dentro, poi ci scriviamo una bella lettera di accompagnamento e gliela portiamo.

Lucia Caponi. Ué! Io voglio venire con voi.

Antonio Caponi [Totò]. No. Tu vai a riposare che sei stanca.

Peppino Caponi. Lucia, vatti a riposare. Lascia fare a noi che siamo uomini.

Antonio Caponi [Totò]. Lucia, siamo uomini! Siamo uomini! Siamo uomini! Lascia fare a noi che sappiamo quello che c'è da fare.

Antonio Caponi [Totò]. Giovanotto, carta, calamaio e plico! Dai, su! Scriviamo! Incomincia! Su!

Peppino Caponi. Un momento, no?

Antonio Caponi [Totò]. E incomincia, su!

Peppino Caponi. Carta, calamaio e plico.

Antonio Caponi [Totò]. Signorina [*comincia a dettare il testo della lettera*]. Signorina...

Peppino Caponi [*si guarda attorno come se fosse arrivata una signorina*]. Dove sta la signorina?

Antonio Caponi [Totò]. Quale signorina?

Peppino Caponi. Hai detto "signorina".

Antonio Caponi [Totò]. Dove sta la signorina? Signorina! Avanti! [*fa come se una signorina dovesse entrare in camera*]... Animale! Signorina! È l'intestazione autonoma della lettera! Signorina. Veniamo... Veniamo noi con questa mia a dirVi. Veniamo noi con questa mia a dirVi. A dirVi una parola... A dirVi...

Peppino Caponi. A dirVi una parola...

Antonio Caponi [Totò]. ... che...

Peppino Caponi. ... che...

Antonio Caponi [Totò]. ... che...

Peppino Caponi. Uno, quanti...

Antonio Caponi [Totò]. Uno che! Che...

Peppino Caponi. ... che...

Antonio Caponi [Totò]. Scusate se sono poche...

Peppino Caponi. ... che...

Antonio Caponi [Totò]. ... che... Ma settecentomila lire, punto e virgola, noi... ci fanno... specie che quest'anno... una parola... quest'anno... c'è stato una grande moria delle vacche.

Peppino Caponi. Una grande...

Antonio Caponi [Totò]. ... come voi ben sapete. Punto. Due punti! Ma sì, fa' vedere che abbondiamo... *Abundandis ad abundandum*... Questa moneta servono... Questa moneta servono... e che voi vi consolate... Aòh! Scrivi presto.

Peppino Caponi. ... con insalata...