

Burlando a los censores en el siglo XXI: Reescritura y censura en el aula de traducción a través de una actividad práctica

Bruno Echaury Galván
Universidad de Alcalá
bruno.echaury@uah.es
ORCID: 0000-0002-7055-5699



Resumen

El presente artículo detalla una experiencia docente articulada en torno a dos fragmentos de dos obras distintas: *Gulliver's Travels*, de Jonathan Swift (1726/1892), y *1984*, escrita por George Orwell (1949/1979). La reescritura del primero sirve como iniciación y toma de contacto para la actividad principal, centrada en reescribir y traducir la distopía de Orwell. Esta propuesta busca consolidar las explicaciones teóricas referentes al concepto de reescritura y a los procesos de censura ocurridos en nuestro país durante la dictadura franquista a través de una actividad práctica que aúne también creatividad y pensamiento crítico. Con ella, se espera que los alumnos aprendan a reconocer la diferencia entre traducir y reescribir y apliquen procedimientos de traducción propios de las obras censuradas como la amplificación o modificaciones de distinto tipo. Asimismo, la implementación de una actividad de estas características en el programa de la asignatura Fundamentos de la Traducción pretende alcanzar varios de los objetivos generales y específicos del curso y amenizar la enseñanza de la traducción a través de una acción docente que pueda resultar atractiva y motivadora.

Palabras clave: traducción; reescritura; censura; creatividad; pensamiento crítico

Abstract. *Dodging Censors in the 21st Century: A Practical Activity on Rewriting and Censorship in the Translation Classroom*

The present paper describes a teaching experience based on two different literary fragments: firstly, an excerpt retrieved from *Gulliver's Travels*, by Jonathan Swift (1726/1892) and, secondly, a passage from *1984*, the famous novel written by George Orwell (1949/1979). The rewriting of the former paves the way and serves as testing ground for the core of this pedagogical activity, focused on translating and rewriting Orwell's dystopia. This initiative, which also blends creativity and critical thinking, seeks to cement several theoretical grounds related to the concept of rewriting and the censorship processes occurred during Franco's dictatorship. With its completion, it is expected that students will learn to recognize the differences between translating and rewriting and to apply different translation procedures traditionally associated to book censorship, such as amplification or various types of modifications. In addition, implementing this sort of activity in the syllabus of the subject Fundamentos de la Traducción can

help reach some of the general and specific objectives of the module while it may boost students' motivation and liven up the teaching and learning experience.

Keywords: translation; rewriting; censorship; creativity; critical thinking

Sumario

0. Introducción	4. Resultados y discusión
1. Fundamentos teóricos	5. Conclusiones
2. Aspectos metodológicos	Referencias bibliográficas
3. Desarrollo	Anexo

0. Introducción

Resulta realmente complejo (y probablemente, desaconsejable) disociar teoría y práctica en la enseñanza de la traducción. Si bien es cierto que puede ser relativamente sencillo llevar ciertos aspectos teóricos a la praxis, en otros casos el salto se torna algo más complicado. Sin embargo, son estas situaciones en las que la docencia se convierte en reto, las que, probablemente, más atraigan a un profesor. En coyunturas así, diseñar actividades que conjuguen de manera eficaz teoría y práctica supone un esfuerzo creativo (palabra clave en este artículo) y de planificación que, bien ejecutado, puede generar resultados positivos y beneficiosos para todas las partes involucradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La experiencia educativa que se describe en este artículo busca precisamente aunar creatividad, pensamiento crítico, teoría y práctica en la enseñanza de la traducción. Esta acción docente se llevó a cabo en la asignatura Fundamentos de la Traducción impartida en la Universidad de Alcalá durante el primer cuatrimestre del curso 2018-2019 dentro del grado en Lenguas Modernas y Traducción. La realizaron un conjunto de 33 alumnos, que trabajaron en equipos de un máximo de tres estudiantes (12 grupos en total). En lo concerniente a su temporización, los distintos pasos que componen la propuesta en su totalidad abarcan un total de cuatro semanas. En esta ventana temporal, se utilizan 3 semanas para explicar los contenidos teóricos, así como para presentar y realizar una actividad inicial con otro texto que servirá como piedra de toque. Durante la cuarta semana se discuten sus resultados, se presenta la actividad principal y se comienza a trabajar en clase. A partir de ese momento, los alumnos tienen una semana para completar y entregar sus textos meta (TM en adelante).

Los contenidos teóricos sobre los que se estructura la acción docente y que busca reforzar son, básicamente, los siguientes: el concepto de reescritura y su diferencia con la traducción propiamente dicha, el papel de la censura durante la dictadura franquista y los procedimientos de traducción más básicos que pueden identificarse en la reescritura de varios textos censurados. A partir de estos funda-

mentos, se propone una actividad en la que los estudiantes deberán traducir primero y reescribir después (siempre del inglés al español) un pasaje de la novela de George Orwell (1949/1979) *1984*. Conviene señalar que, como se explicaba en el párrafo anterior, esta actividad se organiza como prolongación de otra previa —centrada en reescribir un pasaje de *Gulliver's Travels* (Swift 1726/1892)— cuyo propósito es eminentemente formativo y que ayuda a familiarizar a los alumnos con la mecánica y expectativas ligadas al proceso de reescritura.

La premisa sobre la que se construye esta experiencia educativa es la siguiente: el trabajo de traducción y reescritura en dos contextos histórico-culturales diferentes ayudará a los alumnos a fijar conceptos teóricos y prácticos relacionados con ambos procesos y reforzará sus competencias creativas y de pensamiento crítico. En esta línea, la propuesta que nos ocupa se orienta a alcanzar los siguientes objetivos (generales y específicos) del curso, recogidos en su guía docente:

- Mejorar la capacidad de los alumnos para comunicarse y trabajar en grupos.
- Desarrollar el pensamiento crítico.
- Conocer y distinguir las principales teorías y corrientes de la historia de la traducción. Dentro de este apartado, se busca fundamentalmente consolidar el concepto de reescritura y dar a conocer la relación entre censura y traducción en la época franquista.
- Traducir textos con distintos propósitos y de acuerdo a distintos modelos teóricos. En este sentido, se espera que el alumno identifique la importancia del contexto de recepción, asimile las diferencias entre traducir y reescribir e interiorice los distintos mecanismos que operan a la hora de llevar a cabo estas dos tareas.

Asimismo, se busca que una actividad de este tipo ayude a potenciar la creatividad de los estudiantes, factor que, como exponen las páginas siguientes, resulta relevante en distintos planos de su formación.

1. Fundamentos teóricos

En esta sección se presentan los principales conceptos teóricos que la actividad busca consolidar a fin de que el lector conozca (siquiera someramente) los fundamentos con los que trabajaron los alumnos. En este sentido, conviene aclarar que este apartado no busca ofrecer una discusión o análisis pormenorizado de las líneas teóricas presentadas en el aula; se trata únicamente de introducir el andamiaje conceptual que busca reforzarse a través de esta experiencia educativa.

El primer pilar teórico a tener en cuenta es el concepto de reescritura acuñado por Lefevere (1992). Para este autor, reescribir supone producir un texto en base a una obra preexistente con el objetivo de adaptarlo a una determinada ideología, poética o, habitualmente, a ambas. Aunque en primera instancia se tienda a pensar en este proceso como algo negativo, lo cierto es que sus consecuencias en un polisistema concreto pueden ser muy distintas. Es cierto que las reescrituras son un mecanismo represor que permite controlar y distorsionar contenidos, frenar la

innovación o impedir la entrada de elementos nuevos en el sistema. La censura, proceso alrededor del cual orbita esta acción docente, es un caso paradigmático en ese sentido. Sin embargo, como el propio Lefevere (1992) señala, reescribir también puede ser la puerta de entrada para géneros, conceptos o movimientos novedosos (sirvan como ejemplo la traducción feminista y sus potenciales aportaciones a un sistema literario concreto, tanto a nivel de enfoque, como en recursos traductológicos e implicaciones sociales).

Según Lefevere (1992), los principales factores que determinan la reescritura de un texto original (TO en adelante) son cuatro: la poética, el universo discursivo, el mecenazgo y la ideología. El primer factor hace referencia a la configuración de la literatura en un sistema social específico y se divide en el componente funcional (cómo debe ser esa literatura y los temas que fundamentalmente debe abordar) y el inventario literario (los géneros, personajes, simbolismo, estructuras... más comunes dentro de ese sistema concreto). Por su parte, el universo discursivo engloba toda la red de creencias, valores, costumbres, usos de la lengua, ideologías y un largo etcétera de elementos propios de una comunidad determinada. En síntesis, podría definirse también como su marco sociocultural, compuesto por aspectos que pueden variar considerablemente de una comunidad a otra.

Los dos últimos factores son los que juegan un papel más relevante en la consecución de la actividad que presenta este artículo, por lo que se explican con mayor detalle a continuación. El mecenazgo abarca, según Lefevere (1992), todos los poderes, individuales e institucionales, capaces de determinar la lectura, escritura y reescritura de la literatura de un sistema dado. Esta influencia puede ser ejercida por grupos sociales o religiosos, medios de comunicación, editoriales y también, como en el caso que nos ocupa, por gobiernos. El poder de estos mecenas se sustenta sobre tres pilares básicos: el ideológico [o capacidad para decidir el contenido y forma de los (re)escritos], el económico (esto es, su influencia sobre las condiciones económicas y vitales de escritores o traductores) y el estatus (el impacto que los mecenas pueden tener sobre el éxito laboral de los profesionales mencionados anteriormente). Contextos como el de la dictadura franquista se prestan a un mecenazgo indiferenciado, en el que el patrón tiene un gran control sobre los tres factores citados arriba. Por contra, en sistemas más innovadores, suele darse un mecenazgo diferenciado donde la ideología no es un condicionante tan grande en el mundo editorial y los mecenas no tienen tanta capacidad para determinar el éxito profesional y/o económico de un traductor o escritor.

Como se puede entrever leyendo los párrafos previos, la ideología juega un papel central en el proceso de reescritura. Para Lefevere (1992), el uso del lenguaje es casi siempre ideológico y, en consecuencia, la traducción no puede desgajarse de la ideología. En esta misma línea, Lefevere defiende que este factor es la mano que ha guiado la traducción en muchas ocasiones a lo largo de la historia y que permea este proceso a distintos niveles. Por un lado, nos encontramos con la propia ideología del traductor/reescritor que influirá en las decisiones a tomar en aspectos como el léxico o la omisión y explicitación de cierta información, entre otros. Por otro, entra en juego la ideología dominante, esto es, aquella que

prevalece en una comunidad concreta. Representada y ejercida por mecenas como los mencionados en el párrafo previo, este condicionante determina aspectos tan relevantes como la selección de temas a promover y a opacar, la elección de textos a traducir, el empleo que se hará de los TM y, en relación a todo lo anterior, las directrices que los traductores recibirán antes de abordar sus encargos.

El peso que el factor ideológico tiene en la reescritura entronca con el siguiente apartado teórico a explicar: el papel de la censura durante la dictadura franquista. A este respecto, las explicaciones en el aula se orientan fundamentalmente a presentar el contexto legal y los principales mecanismos de funcionamiento del sistema censor español de la época a fin de que el alumnado pueda «trasladarse» a este período histórico, entienda las limitaciones con las que deberá trabajar en parte de la actividad propuesta y acabe reescribiendo el fragmento de la novela de Orwell siguiendo unos parámetros lógicos y, al mismo tiempo, «aceptables para el régimen».

El primer paso de calado en el establecimiento de un sistema censor fuerte se da en 1938 con la aprobación de la Ley de Prensa, también conocida como Ley Suñer. Su contenido estaba básicamente orientado a consolidar un fuerte control sobre la prensa y el sistema editorial del país, incluyendo medidas como la monitorización de contenidos, el examen previo de cualquier obra que quisiese imprimirse o la necesaria adhesión de todos los escritos publicados a los principios de ortodoxia, ética y rigor político del régimen (Jiménez 1977).

A esta ley le sucedió la Ley 14/1966 de Prensa e Imprenta, también llamada Ley Fraga. Este nuevo texto, supuestamente aperturista y promotor de la libre expresión, mantenía sin embargo numerosas trabas a la pluralidad e independencia de prensa y autores. La supuesta libertad de expresión se veía coartada por su artículo 2, en el que se establecían limitaciones como el respeto a la verdad, a la moral y a las instituciones o el acatamiento de las leyes y principios del régimen, entre otras. En una línea similar, desaparece la censura previa, pero se establece el depósito «opcional» de material publicable. El carácter discrecional de esta medida pierde su valor ante las consecuencias legales que el autor podía enfrentar en caso de difundir contenidos con los que los mecanismos de control no estuvieran de acuerdo. En 1977, la Constitución pasa a reconocer la libertad de expresión efectiva y la difusión de ideas por cualquier medio, pero no sería hasta el año 1985 cuando parecen desaparecer todas las trabas ideológicas y controles administrativos a la publicación de nuevos materiales impresos (Pajares Infante 2007).

Según Santamaría López (2000), el aparato censor español operaba de la siguiente manera. Los llamados censores o lectores eran los encargados de examinar el texto en primera instancia. Su decisión, sin embargo, no era definitiva, sino que se elevaba, normalmente, a un director general y, en ocasiones, incluso al ministro. Las principales omisiones que se llevaban a cabo estaban relacionadas con alusiones de carácter sexual o con ofensas contra los valores del régimen. Del mismo modo, la decisión de prohibir la publicación de un libro solía fundamentarse en la afiliación política de sus autores o en las «desviaciones» en materia moral o ideológica de su contenido. Estos filtros se aplicaban igual a obras

españolas que a trabajos venidos del extranjero. Sin embargo, resulta cuando menos llamativo que las obras destinadas a mercados internacionales no pasasen este proceso de censura.

Dibujado el contexto de trabajo, antes de presentar la actividad principal a realizar, se da un último paso dentro del espectro teórico de la acción docente que nos ocupa: enfatizar la diferencia entre reescritura y traducción. Este punto es fundamental ya que, como se explicará con más detalle en el apartado 3.3, los estudiantes tendrán que completar ambos procesos con un mismo pasaje. Para resaltar esta distinción, se recurre a las reflexiones de Eco (2003/2008), quien explica que traducir y reescribir no son la misma cosa. Una traducción lleva implícita la búsqueda del respeto a lo dicho por el autor (aunque el propio Eco reconoce, ya en el título de uno de sus libros, que decir exactamente lo mismo en dos lenguas distintas es un objetivo irrealizable) y, por lo tanto, se orienta a reformular de la mejor y más exacta manera posible lo dicho en el texto original. Cosa distinta serían, según el mismo autor, las adaptaciones y reescrituras, en las que existe una mayor libertad a la hora de omitir, modificar y, en definitiva, «jugar» con la historia. A través de la actividad propuesta, se espera que los alumnos se den cuenta de las diferencias teóricas y prácticas entre ambos procesos.

En línea con lo anterior y dada la importancia del contexto en la construcción y consecución de esta actividad, se retoma también un concepto impartido en unidades previas: el encargo de traducción o *translation brief*. Para Nord (1997), este breve informe debe incluir las siguientes categorías: la potencial función del TM; su audiencia de destino; el prospectivo momento y lugar de recepción; el medio a través del cual se transmitirá el texto y el motivo para su recepción y producción. De cara a la elaboración de la actividad, los alumnos deberán trabajar con dos encargos diferentes (ver apartado 3.3.), situados en contextos histórico-culturales distintos y cuyas características condicionarán el proceso que deberán llevar a cabo (traducción o reescritura) y las decisiones a tomar en cada caso. En consecuencia, la toma en consideración de los datos recogidos en el encargo de traducción será esencial para enfocar y completar la actividad que se propone con éxito.

2. Aspectos metodológicos

El global de la experiencia educativa descrita en este artículo combina distintos enfoques metodológicos. El principal marco en el que se encuadra es un enfoque deductivo, ya que su estructura fundamental se basa en la presentación inicial de conceptos teóricos generales para su posterior puesta en práctica a través de un caso concreto. Sin embargo, la actividad también incluye un aspecto inductivo que, en este caso, puede identificarse en la deducción de los procedimientos a emplear a la hora de reescribir el segundo TO (ver apartado 3.1). Esta mezcla de enfoques busca aportar variedad a la actividad y alcanzar algunos de los principales beneficios que las metodologías inductivas pueden introducir en el aula: conseguir que el estudiante se sienta parte del proceso de enseñanza, incrementar su

motivación y conectar el aprendizaje con una necesidad sentida (Prieto, Díaz y Santiago 2014).

Asimismo, a través de esta fase de inferencia, se consigue incluir otra de las piezas esenciales en la consecución de la actividad: el pensamiento crítico. Existe poco consenso en cuanto al concepto detrás de este término, pero, en base a las distintas ideas recogidas por López Aymes (2012) y sin intención de alcanzar una definición concluyente y comprensiva, podría explicarse como un proceso racional, reflexivo y finalista basado en la identificación de problemas, su aprehensión y su resolución. Este proceso incluye muy distintas habilidades, varias de las cuales serán empleadas por el alumno a lo largo de la actividad propuesta: comprensión, análisis, capacidad de realizar inferencias o habilidad para categorizar fenómenos, entre otras.

De este modo, el pensamiento crítico juega un papel fundamental en distintas fases de la acción docente, ya que, por ejemplo, condicionará tanto la ya citada deducción, como la subsiguiente implementación de varios procedimientos de traducción aplicables a la reescritura ideológica. Del mismo modo, conviene señalar la dificultad añadida que supone tener que trabajar en un contexto histórico-cultural distinto al que conocen. A este respecto, se espera que al binomio formado por el encargo de traducción (que dibujará el escenario concreto en el que se enmarcarán su reescritura y los potenciales lectores) y las lecciones teóricas sobre la censura en la España franquista (que aportarán conocimientos necesarios para posibilitar una toma de decisiones coherente y razonada a la hora de reescribir) se una la reflexión crítica por parte de los alumnos para poder completar la actividad de forma exitosa.

Otro factor clave en la consecución de esta acción docente es la creatividad, vehiculada principalmente a través de los procesos de reescritura. Según López Calichs (2006), las competencias creativas resultan fundamentales en el proceso de aprendizaje, puesto que desarrollan nuevas formas de pensar que ayudan al alumno en la identificación y resolución de problemas. A estos argumentos, de por sí suficientes para apoyar su implementación en las actividades del curso, hay que sumar la potencial aridez de la asignatura en cuestión. Su naturaleza eminentemente teórica y la presentación constante de fundamentos de la traducción muy diferentes entre sí pueden llegar a desconcertar y sobrecargar al alumno. En este sentido, la inclusión de actividades creativas en distintas fases del semestre cumple un doble papel. Por un lado, pretende aligerar y hacer más atractiva la alta carga teórica de la asignatura. Por otro, en línea con los beneficios listados por López Calichs (2006), busca convertirse en un canal a través del cual incrementar la motivación de un alumnado enfrentado a muchos conceptos nuevos, favorecer una adquisición significativa de dichos conocimientos y trabajar competencias que puedan ayudarles en su futuro desempeño profesional como son la originalidad, la independencia o la imaginación.

En línea con este último propósito, conviene resaltar que el valor de la creatividad en el aula de traducción va más allá de los beneficios generales que puede aportar a casi cualquier curso o estudiante. Y es que las competencias creativas juegan un importante papel en la labor del traductor profesional. El giro cultural

(*cultural turn*) de los estudios de traducción en los 90 reivindica, a través de corrientes como el poscolonialismo o la traducción feminista, la importancia de este factor en la tarea del traductor, especialmente en el ámbito de la literatura. De esta forma, aunque de manera diferente, tanto un texto original como su TM pasan a considerarse el resultado del esfuerzo creativo de dos agentes: el autor por un lado y el traductor por otro (Paz citado en Bassnett 2002: 5).

La relevancia de la vertiente creativa de la traducción puede verse reflejada en múltiples aspectos. Así, Lefevere (1992) defiende la creatividad como herramienta para descodificar y recodificar adecuadamente un texto original. Otros autores como Venuti (1995) consideran fundamental este instrumento a la hora de llevar a cabo con éxito procesos como la extranjerización de una obra, aunque la creatividad también tiene un rol prevalente en el fenómeno opuesto, i.e., la domesticación. Del mismo modo, según expone Rodríguez Monroy (1999), la creatividad resulta crucial para alcanzar un equivalente funcional del TO, esto es, conseguir un efecto artístico análogo en los distintos niveles que componen una obra. Estos tres breves ejemplos sirven como botón de muestra del impacto de la creatividad en la labor del traductor literario. Por consiguiente, ejercitar este músculo no solo redundaría en beneficio de las dinámicas de clase o de competencias transversales como las mencionadas anteriormente, sino que también puede considerarse pieza necesaria en la formación específica de todo buen traductor.

El último elemento a destacar en la consecución de esta actividad es su organización en torno al trabajo colaborativo en pequeños grupos. Si el trabajo cooperativo resulta adecuado para el aprendizaje memorístico en el que el cuestionamiento juega un papel menos relevante, los modelos colaborativos son más eficientes a la hora de abordar actividades centradas en el razonamiento y la discusión para realizar un proyecto común (Bruffee 1995) como la que aquí se propone. Asimismo, el trabajo colaborativo implica canalizar esfuerzos, talentos y competencias a través de una labor equilibrada, recíproca y consensuada que posibilite la consecución de los objetivos iniciales (Maldonado Pérez 2007). Por todo ello, se espera que este modelo de organización pueda ayudar a impulsar las habilidades sociales y de trabajo grupal del alumnado y a que los distintos fundamentos y competencias que esta propuesta pretende movilizar y consolidar acaben cristalizando en un resultado óptimo.

A este respecto, la unión entre creatividad y colaboración tiene el potencial de generar múltiples beneficios para el alumnado. Según el estudio llevado a cabo por Palazón Pérez de los Cobos, García Gallego, García Gallego, *et al.* (2011), las experiencias activas y colaborativas, aplicadas en la universidad de forma eficiente, pueden mejorar significativamente la calidad del aprendizaje y los resultados académicos de los alumnos. La combinación de pensamiento crítico y creatividad vehiculada a través del tipo de trabajo en grupo que propone esta actividad, busca, en última instancia, crear una experiencia que consiga estas mejoras al tiempo que logra una mayor implicación y motivación por parte de los estudiantes.

3. Desarrollo

3.1. Experiencia y trabajo previo

En primer lugar, conviene describir la actividad realizada anteriormente con el texto de Jonathan Swift, ya que se considera piedra de toque y campo de pruebas para la etapa posterior. En ese caso, el trabajo a realizar por el alumno consistía en una reescritura de un pasaje de *Gulliver's Travels*. La elección de esta obra en concreto responde a varios criterios. En primer lugar, dado el peso del componente creativo en la consecución de la actividad, debe tratarse de un texto literario que permita un mayor margen de maniobra a los alumnos en este apartado. Por otro lado, resulta aconsejable que el extracto a reescribir pertenezca a una obra relevante que los estudiantes puedan conocer y cuya temática pueda despertar su interés por traducirlo y reescribirlo. A este respecto, la formación de los estudiantes en etapas previas del grado, que incluye asignaturas de cultura y literatura inglesa, permite presuponer una cierta familiaridad, siquiera superficial, con la obra de Swift.

Otro factor importante a la hora de optar por esta novela fueron los cambios introducidos en muchas reescrituras para adaptar la obra a un público infantil y adolescente. Tal y como expone Toledano Buendía (2013), la traducción de literatura infantil y juvenil ha estado históricamente marcada por su (pre)supuesta función educativa y por la libertad concedida al traductor a la hora de abordar el TO en base a esta premisa. Todo ello derivaba en claros intentos de manipulación y naturalización de los textos para tratar de adaptarlos a los requisitos formales, conceptuales y pedagógicos de la cultura receptora. Esto puede verse reflejado en varios pasajes de algunas traducciones/reescrituras de *Gulliver's Travels* que han llegado hasta nuestros días. Para esta actividad en particular, se escogió uno en el que el protagonista orina sobre los aposentos reales para apagar un fuego. El extracto en cuestión fue directamente suprimido en varias traducciones al español. En su caso, los alumnos debían reescribir el original en inglés de forma que el TM resultase «políticamente correcto», pero limitando o tratando de evitar la omisión como recurso principal.

Esta actividad previa, al margen de familiarizar al alumnado con la dinámica y expectativas de la que realizarán posteriormente, cumple otra doble función, puesto que se convierte en elemento de análisis y debate en el aula. Tras su entrega al profesor, los trabajos son devueltos sin correcciones muy concretas, simplemente apuntes encaminados a describir si el resultado ha sido positivo o no. En lugar de por correcciones detalladas de mano del docente, se opta por debatir en clase sobre el trabajo realizado, explorando la relación entre el resultado y los propósitos de la actividad y obligando a los alumnos a determinar en qué y por qué habían fallado. En relación a estos errores, los alumnos infieren dos conclusiones relevantes: algunos trabajos no cumplen con el criterio de reescritura «políticamente correcta», puesto que no logran opacar el contenido supuestamente desagradable del original; en otros casos, el uso de la omisión, desaconsejado de antemano, resulta excesivo y el TM se acerca demasiado a las traducciones en las que el pasaje en cuestión desaparece por completo.

Esta última reflexión prepara el terreno para el proceso de deducción de algunos procedimientos de traducción aplicables a este tipo de tareas. En línea con lo mencionado en el apartado 2, se busca plantear a los alumnos una situación a la que ellos mismos tengan que dar respuesta. En este caso, a través de la discusión y en base a su experiencia previa con *Gulliver's Travels*, los alumnos llegan a la conclusión de que son tres los principales procedimientos a emplear en estos casos: omitir aquellos pasajes que no se consideren adecuados para el público meta (la ya citada omisión), añadir nueva información (ampliación) y/o modificar los extractos conflictivos para crear imágenes nuevas (modificación). Una vez discutidas sus propias opiniones e inferencias, se intenta aquilatar la categorización propuesta por los alumnos incluyendo algunos procedimientos adicionales que profundicen en sus comentarios y que puedan a su vez servirles como pistas y apoyo a la hora de completar la actividad posterior.

Así, dentro de la omisión, se incluyen procedimientos como el resumen o la «implicación» (Chesterman 1997), consistente en omitir conscientemente una pieza de información asumiendo que el lector será capaz de inferirla. En lo que a la adición se refiere, siguiendo con los procedimientos de Chesterman (1997), se ofrecen posibilidades como la explicitación, algo más compleja que el simple añadido de detalles y centrada en expresar aquello que está implícito en el TO. Por último, en lo concerniente a las modificaciones, se presentan fenómenos como la ambigüedad, el eufemismo, la neutralización o la sustitución, todos ellos propuestos por Serrano Fernández (2003). En este punto, la acción docente no pretende establecer una taxonomía compleja, sino, simplemente, dar más instrumentos a los alumnos para completar la actividad y posibilitar que asocien lo que ya hicieron y lo que van a hacer a etiquetas teóricas concretas.

3.2. Segundo texto: 1984

En lo concerniente a la elección de este segundo extracto, se siguen los mismos criterios citados en el apartado anterior. Además, a fin de que el TO encaje con todos los contenidos teóricos introducidos en el aula, la obra escogida tendrá que haber sido sometida a un proceso de censura previo a su publicación durante la época franquista.

Sobre estas premisas, se elige un pasaje de *1984*, la famosa distopía de George Orwell (1949/1979) en la que el autor describe un sistema autoritario y controlador en el que toda acción y pensamiento se encuentran monitorizados y teledirigidos. En este caso, se espera que la temática de la obra en cuestión, sus paralelismos con ciertos rasgos de la sociedad actual y el renacido interés del público por esta distopía [no hay que olvidar que *1984* fue, tras la llegada de Trump, el único clásico en colarse entre los 50 ejemplares más vendidos en nuestro país en 2016 (Altares 2017)] sirvan para multiplicar el potencial atractivo del objeto de trabajo. En cuanto al último criterio mencionado en el párrafo anterior, conviene señalar que esta novela fue censurada a su llegada a España en 1950 fundamentalmente por su contenido erótico (Lázaro Lafuente 2002). Su primera versión completa no aparecería publicada en español en nuestro país hasta, iróni-

camente, 1984 (Lázaro Lafuente 2002). El extracto en cuestión (ver anexo I) describe el primer encuentro amoroso entre los protagonistas Winston Smith y Julia O'Brien. En la obra censurada, concretamente en la edición publicada en 1952, gran parte de este pasaje fue omitido, quedando reducido a un simple «Esta vez, no hubo dificultad» (Lázaro Lafuente 2002).

3.3. *Directrices*

Tras la discusión centrada en el texto de Swift y la presentación del nuevo objeto de trabajo, se introducen las directrices a seguir para completar esta segunda actividad. En este caso, los alumnos deben traducir primero y reescribir después el pasaje de la obra de Orwell. Para ello, el encargo de traducción cumple un papel determinante. Los alumnos encuentran dos encargos distintos en los que se detallan aspectos fundamentales a la hora de orientar adecuadamente cada una de las partes de la actividad: propósito del TO y del TM, audiencia de destino, tiempo y lugar de recepción y medio de publicación. El primero de estos encargos sitúa el TM en la actualidad, mientras que el segundo retrotrae al alumnado al año 1960, en plena época franquista, contexto en el que deberá ajustar su reescritura a los parámetros de idoneidad de las autoridades censoras con respecto a la obra. Finalmente, se recuerda a los estudiantes que la omisión de largos pasajes de texto será penalizada y que la reescritura debe ser coherente con la trama tejida por Orwell. Esto implica que no cualquier modificación o añadido es válido, sino que debe encajar dentro de la lógica de la obra y ser sostenible en una reescritura a mayor escala.

Dado que esta propuesta se organiza como una actividad de trabajo colaborativo, se señala a los alumnos que, antes y durante su realización, deberán tener en cuenta ciertos condicionantes. Así, se enfatiza que se trata de un trabajo conjunto en el que las decisiones deben ser grupales, sin una división de tareas excesivamente marcada. En la misma línea, no se busca que el resultado final sea la suma de las piezas creadas por cada estudiante, sino la consecuencia de un esfuerzo común y constante. Se encuentran, por consiguiente, ante un proceso dialógico en el que la reciprocidad y responsabilidad de los integrantes del grupo son factores principales para el éxito. En este sentido, jugará también un rol fundamental la capacidad de los alumnos para haber aprendido de la experiencia anterior y ser capaces de compartir y canalizar ese conocimiento dentro del grupo.

Pasada una semana, los alumnos deberán entregar tanto esta actividad como, de nuevo, la centrada en *Gulliver's Travels*. La primera se corrige por completo y con minuciosidad desde el principio, mientras que la segunda se somete a un proceso de revisión adicional a través del que incluir comentarios más detallados. La labor de evaluación se lleva a cabo en una semana a fin de ofrecer una valoración exhaustiva y ágil que permita a los alumnos identificar sus debilidades y fortalezas sin un desfase temporal amplio entre entrega y corrección.

3.4. Criterios de evaluación

Los criterios para evaluar la calidad del trabajo realizado por los alumnos fueron los siguientes. En primer lugar, todo TM tiene que ajustarse a los datos presentados en cada encargo de traducción. En esta línea, siguiendo los postulados de Eco (2003/2008) mencionados en el apartado 2, la traducción deberá tratar de reproducir con la mayor fidelidad posible lo dicho en el TO. De este modo, en la evaluación de esta primera parte de la actividad, se penalizarán las omisiones, cambios de significado, deficiencias estilísticas y, por supuesto, los errores gramaticales, ortográficos y ortotipográficos.

El proceso de evaluación de la reescritura resulta, en este caso, más complejo. Sin descuidar la corrección gramatical y la reproducción de un estilo «orwelliano», el alumno deberá hacer uso de su creatividad y de los procedimientos de traducción explicados en el aula. Así, todo lo que sea omitir grandes pasajes de texto sin sustituirlos por modificaciones, eufemismos, dobles sentidos u otro procedimiento similar será penalizado. Este proceso debe, además, cumplir las dos premisas expuestas en el enunciado: velar el contenido sexual del fragmento al tiempo que se crea un pasaje coherente con el resto de la historia. No se podrán por tanto hacer modificaciones que no encajen en el contexto de la obra de Orwell. Una reescritura adecuada en todos estos sentidos supondrá un ejercicio creativo que implica necesariamente la comprensión del contexto histórico-cultural en el que se está trabajando, por lo que creatividad y pensamiento crítico se evaluarán a la par en este punto de la acción docente.

Finalmente, la comparación entre el resultado de la traducción y de la reescritura permitirá dilucidar si los estudiantes han comprendido bien las diferencias entre ambos procesos y, sobre todo, si han sabido llevarlos a la práctica satisfactoriamente cumpliendo con los objetivos de cada uno de ellos. A este respecto, cabe mencionar que, en la puntuación final, traducción y reescritura pesaron un 50%; sin embargo, la actividad no podía superarse sin obtener al menos 5 puntos en cada una de las partes.

4. Resultados y discusión

Concluida la acción docente, se prepara una sencilla estadística con los resultados de la evaluación. Con el fin de determinar la efectividad de la propuesta, se llevará a cabo un doble proceso de análisis. Por un lado, se estudiarán los resultados obtenidos en la consecución de esta actividad en cuestión. Por otro, para comprobar la evolución del alumnado en la asimilación de conceptos y la implementación adecuada del pensamiento crítico y la creatividad, se compararán los resultados derivados de esta actividad con los que produjo la anterior, orquestada alrededor del extracto de *Gulliver's Travels*.¹

1. Pese al propósito básicamente formativo de esta parte de la acción docente, se decide darle una calificación final a los trabajos para impulsar su utilidad como herramienta de comparación. Esta calificación, sin embargo, no repercute en la nota final de los estudiantes.

Antes de entrar en disquisiciones cualitativas, conviene aportar ciertos datos cuantitativos que ayuden a enmarcarlas. La tabla 1 (elaboración propia) que se presenta a continuación refleja las calificaciones en tanto por ciento obtenidas por los 12 grupos que completaron la actividad centrada en el texto de Orwell:

Tabla 1. Resultados traducción y reescritura *1984*

Calificación	N.º de grupos	% aproximado
Sobresaliente	7	58,3%
Notable	3	25%
Aprobado	2	16,6%
Suspense	0	0%
Total	12	100%

La segunda tabla (elaboración propia) replica el modelo anterior, pero esta vez recoge los resultados de la actividad individual centrada en el texto de Jonathan Swift. Como se comentaba anteriormente, estos datos servirán para una posterior comparación entre los resultados de ambas actividades:

Tabla 2. Resultados reescritura *Gulliver's Travels*

Calificación	N.º de alumnos	% aproximado
Sobresaliente	5	15,1%
Notable	14	42,4%
Aprobado	8	24,2%
Suspense	6	18,1%
Total	33	100%

Un análisis pormenorizado de los resultados recogidos en la primera tabla permite establecer varias conclusiones en relación a los objetivos que se perseguían con esta actividad. En lo referente a las traducciones, cabe subrayar la calidad de la mayor parte de los textos entregados. A pesar de las dificultades que presenta el extracto escogido (fundamentalmente centradas en las descripciones de los pensamientos y observaciones del protagonista), todos lograron realizar una labor encomiable en la traducción del TO. Al margen de fallos menores en aspectos como la puntuación o alguna selección de vocabulario mejorable en ejemplos concretos, no hay que resaltar omisiones o cambios de significado graves ni errores gramaticales, ortográficos o estilísticos significativos.

En lo referente a los procesos de reescritura, los resultados generales tuvieron también una calidad destacable, en especial en 10 de los 12 grupos participantes. En gran parte de sus trabajos (4 grupos, aproximadamente un 33%), los alumnos optaron por realizar una modificación basada en la sustitución que consistió en alterar el pasaje cambiando el eje alrededor del cual se organiza esa parte de la trama. Así, el sexo se sustituye por besos, por la idea de amor verdadero o por transgresiones de tipo político como la revelación de secretos o la discusión de

temas prohibidos por el Partido. En todos estos casos, la reescritura resultaba creíble y coherente dentro del argumento central de la novela (aunque retoques en otros puntos del libro serían lógicamente necesarios).

Un porcentaje aún mayor (6 grupos, el 50%) decidió emplear el eufemismo como principal estrategia. Así, el acto sexual pasa a denominarse «encuentro», se evitan las referencias a la desnudez, se sustituye todo lenguaje que pueda conectarse con el sexo (e.g., «estar en este sitio» en lugar de «hacer esto» o la voluntad de «romper las normas» en lugar del «deseo» y el «instinto animal» mencionados en el original) y se reformulan ciertos pasajes para darles un aire más «casto». El alto porcentaje de reescrituras y traducciones adecuadas sirve también para confirmar el entendimiento de los diferentes mecanismos que operan a la hora de abordar ambas tareas.

En lo negativo, cabe mencionar algunos grupos (los dos restantes, esto es, alrededor de un 16%) en los que la calidad de la reescritura no llegó a corresponderse con la alcanzada en la traducción. El problema en estos casos no puede achacarse a la falta de creatividad o al apoyo excesivo en la omisión, sino a la necesidad de mejorar la coherencia de su trabajo con respecto al resto de la obra original. Las escenas elaboradas por estos alumnos resultaban más difíciles de encajar dentro de la trama creada por Orwell e incluir reescrituras de este tipo habría supuesto retocar innecesariamente la historia en otros puntos.

El uso generalmente adecuado de los procedimientos de traducción discutidos en clase en el proceso de reescritura presenta una derivada interesante en lo que al pensamiento crítico se refiere. Y es que la apropiada aplicación de estos procedimientos tiene detrás, no solo un proceso creativo, sino también una importante labor de reflexión. Antes de poner a trabajar su creatividad, el alumno debe tomar consciencia del contexto en el que está operando y determinar el enfoque que mejor se ajuste a los objetivos de su labor. Así, los datos del encargo de traducción, las explicaciones teóricas y las directrices de la actividad ponen a los estudiantes en una disyuntiva en la que deben escoger qué procedimientos aplicar (y cuáles descartar) para llevar a cabo una reescritura exitosa. En este sentido, el hecho de que casi todos los grupos realizaran un cribado adecuado es algo que conviene subrayar.

La comparación con la actividad anterior (ver tabla 2) sirve además para constatar la evolución de los alumnos en los distintos planos descritos en los párrafos anteriores. Si bien una confrontación cuantitativa entre una actividad en grupo y una individual puede resultar engañosa, los resultados, con un menor porcentaje de meros aprobados, ningún suspenso y una mayor proporción de sobresalientes, permiten observar una tendencia positiva en el conjunto de la clase. Pero son las explicaciones detrás de las cifras lo que realmente conviene analizar en este estadio. Así, en lo que respecta al proceso de reescritura, la segunda actividad presenta un mayor número de alumnos que optaron por la sustitución, el eufemismo o la ambigüedad en detrimento de la omisión. Incluso los casos en los que la reescritura tuvo una puntuación más baja (nunca por debajo de 5), mostraron una mejor aplicación de los procedimientos de traducción comentados en el aula.

Este factor puede analizarse desde distintos ángulos. En primer lugar, refleja un progreso en la comprensión de la naturaleza y propósito de estas actividades, lo cual puede conectarse a su vez con una asimilación más significativa de los aspectos teóricos sobre los que se han construido ambas acciones docentes. Pero de la mejoría en la implementación de procedimientos de traducción adecuados, también puede colegirse un proceso de pensamiento crítico más eficiente: los alumnos, en base a sus experiencias anteriores y de los objetivos a conseguir, son capaces de analizar y comprender sus errores previos y aplicar las herramientas necesarias para resolverlos. El trabajo colaborativo resulta una pieza fundamental en este proceso, ya que las (intencionadamente) escasas directrices del profesor a la hora de sugerir pautas de mejora tras la primera actividad (ver apartado 3.1) obligan a los distintos grupos a reflexionar sobre sus prácticas anteriores y modificarlas para conseguir un texto final más ajustado a las expectativas. Por consiguiente, la evolución positiva de los resultados generales puede relacionarse a su vez con una labor efectiva en la organización y ejecución del trabajo en grupo.

5. Conclusiones

Como se ha expuesto a lo largo del artículo, esta experiencia educativa permite fijar, a través de la práctica, distintos conceptos teóricos impartidos en el aula. Pero, al mismo tiempo, también pone en funcionamiento varias competencias que, por su transversalidad, resultan útiles más allá de los encargos de traducción que los alumnos puedan enfrentar en el futuro (dentro o fuera de la universidad). Por un lado, se fomenta el trabajo en grupo y la cooperación entre iguales, elementos que han permitido una mejora sustancial a la hora de replicar las bases de una actividad anterior sobre un encargo nuevo y ligeramente distinto. En esta colaboración exitosa, el pensamiento crítico es otra pieza clave, ya que los estudiantes han demostrado capacidad para realizar inferencias lógicas, aprender de la experiencia y canalizar sus conocimientos hacia la consecución efectiva de sus objetivos.

Por otro lado, la acción docente descrita a lo largo de estas páginas hace funcionar los resortes creativos de los estudiantes, algo que, como se mencionaba en apartados anteriores, puede redundar positivamente en varios niveles: preparación para encarar ciertos desafíos académicos y profesionales, motivación, atractivo de la asignatura y mejora de la dinámica en el aula. Pese a que quizás se trate de una apreciación subjetiva, creo conveniente subrayar que los tres últimos elementos de la lista se han visto potenciados a lo largo de todo el cuatrimestre con la implementación de estas y otras actividades de naturaleza semejante. Basándome en experiencias previas en la impartición de materias similares, considero que estas prácticas ayudan a mejorar la forma en la que el alumno se relaciona con asignaturas de alta carga teórica y tienen un impacto significativamente positivo en el desarrollo del cuatrimestre y la asimilación de conceptos.

En definitiva, todo lo descrito anteriormente permite confirmar la premisa de partida, en tanto en cuanto el trabajo con dos encargos de traducción tan diferentes ha llevado a los alumnos a consolidar conceptos teóricos y prácticos al tiempo que ejercitaban sus competencias creativas y de pensamiento crítico. Vistos los

resultados, la preparación de acciones docentes similares que integren los elementos descritos en estas páginas se plantea como una opción interesante para aquellos profesores que impartan asignaturas de alto contenido teórico en el ámbito de la traducción. Como toda propuesta, esta presenta también aspectos susceptibles de mejora que, sin embargo, podrán seguro perfeccionarse en iniciativas posteriores o a través del refinamiento que otros compañeros puedan lograr aplicando (parte de) sus bases para sus propios fines.

Referencias bibliográficas

- ALTARES, Guillermo (2017). «La llegada de Trump convierte 1984 en superventas en EEUU». *El País* (27 enero). <https://elpais.com/cultura/2017/01/26/actualidad/1485423697_413624.html>.
- BASNETT, Susan (2002). *Translation Studies* (3rd ed.). Londres; Nueva York: Taylor & Francis.
- BRUFFEE, Kenneth A. (1995). «Sharing our toys: Cooperative learning versus collaborative learning». *Change: The Magazine of Higher Learning*, 27 (1), p. 12-18.
- CHESTERMAN, Andrew (1997). *Memes of translation*. Amsterdam; Filadelfia: John Benjamins.
- ECO, Umberto (2008 [2003]). *Decir casi lo mismo* (Helena Lozano Millares, trad.). Barcelona: Lumen.
- JIMÉNEZ, Pedro (1977). «Apuntes sobre la censura durante el franquismo». *Boletín AEPE*, 17, p. 1-8.
- LÁZARO LAFUENTE, Alberto (2002). «La sátira de George Orwell ante la censura española». En: FALCES SIERRA, Marta; DÍAZ DUEÑAS Mercedes; PÉREZ FERNÁNDEZ, José M^a (eds.). *Proceedings of the XXVth AEDEAN Conference*, p. 1-15. Granada: Universidad de Granada.
- LEFEVERE, André (1992). *Translation, rewriting and the manipulation of the literary frame*. Londres: Routledge.
- LÓPEZ AYMES, Gabriela (2012). «Pensamiento crítico en el aula». *Docencia e Investigación*, 22, p. 41-60.
- LÓPEZ CALICHS, Ernesto (2006). «El proceso de formación de las competencias creativas. Una necesidad para hacer más eficiente el aprendizaje de los estudiantes universitarios». *Revista Iberoamericana de Educación*, 40 (3), p. 1-13.
- Ley 14/1966, de 18 de marzo, de Prensa e Imprenta. Boletín Oficial del Estado, número 67, de 19 de marzo de 1966. p. 3310 - 3315. <<https://www.boe.es/eli/es/l/1966/03/18/14>>. [Consulta: 12 diciembre 2018].
- MALDONADO PÉREZ, Marisabel (2007). «El trabajo colaborativo en el aula universitaria». *Laurus: Revista de Educación*, 13. <<https://www.redalyc.org/pdf/761/76102314.pdf>>. [Consulta: 14 enero 2019]
- NORD, Christiane (1997). *Translating as a purposeful activity*. Manchester: St Jerome.
- ORWELL, George (1979 [1949]). *1984*. Nueva York: Harcourt.
- PAJARES INFANTE, Eterio (2007). «Traducción y censura: *Cumbres borrascosas* en la dictadura franquista». En: MERINO ÁLVAREZ, Raquel (ed.). *Traducción y censura en España (1939-1985). Estudios sobre corpus TRACE: cine, narrativa, teatro*. León: Servicio de Publicaciones de la Universidad de León, p. 49-104
- PALAZÓN PÉREZ DE LOS COBOS, Alfonso; GÓMEZ GALLEGO, María; GÓMEZ GALLEGO, Juan Cándido; PÉREZ CÁRCELES, M^a Concepción; GÓMEZ GARCÍA, Juan (2011). «Rela-

- ción entre la aplicación de metodologías docentes activas y el aprendizaje del estudiante universitario». *Bordón*, 63 (2), p. 27-40.
- PRIETO, Alfredo; DÍAZ, David; SANTIAGO, Raúl (2014). *Metodologías inductivas: El desafío de enseñar mediante el cuestionamiento y los retos*. Editorial Océano.
- RODRÍGUEZ MONROY, Amalia (1999). *El saber del traductor: Hacia una ética de la interpretación*. Barcelona: Montesinos.
- SANTAMARÍA LÓPEZ, José Miguel (2000). «La traducción de obras narrativas en la España franquista: panorama preliminar». En: RABADÁN, Rosa (ed.). *Traducción y censura inglés-español 1939-1985: estudio preliminar*. León: Servicio de Publicaciones de la Universidad de León, p. 207-227.
- SERRANO FERNÁNDEZ, Luis (2003). *Traducción y censuras de textos cinematográficos inglés-español 1970-1985*. León: Universidad de León.
- SWIFT, Jonathan (1892). *Gulliver's travels into several remote nations of the world*. Londres: George Bell&Sons. (Obra original publicada en 1726).
- TOLEDANO BUENDÍA, Carmen (2013). «Traducción y adecuación de la literatura para adultos a un público infantil y juvenil». *Cuadernos de Investigación Filológica*, 27, p. 103-120.
- VENUTI, Lawrence (1995). *The translator's invisibility*. Londres: Routledge.

Anexo

Quickly, with an occasional crackle of twigs, they threaded their way back to the clearing. When they were once inside the ring of saplings she turned and faced him. They were both breathing fast, but the smile had reappeared round the corners of her mouth. She stood looking at him for an instant, then felt at the zipper of her overalls. And, yes! it was almost as in his dream. Almost as swiftly as he had imagined it, she had torn her clothes off, and when she flung them aside it was with that same magnificent gesture by which a whole civilization seemed to be annihilated. Her body gleamed white in the sun. But for a moment he did not look at her body; his eyes were anchored by the freckled face with its faint, bold smile. He knelt down before her and took her hands in his.

‘Have you done this before?’

‘Of course. Hundreds of times – well scores of times anyway.’

‘With Party members.’

‘Yes, always with Party members.’

‘With members of the Inner Party?’

‘Not with those swine, no. But there’s plenty that *would* if they got half a chance. They’re not so holy as they make out.’

His heart leapt. Scores of times she had done it: he wished it had been hundreds -- thousands. Anything that hinted at corruption always filled him with a wild hope. Who knew, perhaps the Party was rotten under the surface, its cult of strenuousness and self-denial simply a sham concealing iniquity. If he could have infected the whole lot of them with

leprosy or syphilis, how gladly he would have done so! Anything to rot, to weaken, to undermine! He pulled her down so that they were kneeling face to face.

‘Listen. The more men you’ve had, the more I love you. Do you understand that?’

‘Yes, perfectly.’

‘I hate purity, I hate goodness! I don’t want any virtue to exist anywhere. I want everyone to be corrupt to the bones.’

‘Well then, I ought to suit you, dear. I’m corrupt to the bones.’

‘You like doing this? I don’t mean simply me: I mean the thing in itself?’

‘I adore it.’

That was above all what he wanted to hear. Not merely the love of one person but the animal instinct, the simple undifferentiated desire: that was the force that would tear the Party to pieces. He pressed her down upon the grass, among the fallen bluebells. This time there was no difficulty. Presently the rising and falling of their breasts slowed to normal speed, and in a sort of pleasant helplessness they fell apart. The sun seemed to have grown hotter. They were both sleepy. He reached out for the discarded overalls and pulled them partly over her. Almost immediately they fell asleep and slept for about half an hour. (Orwell 1949/1979, p. 119-120)