



TRAVESÍAS

Variaciones sobre el *ethos*

Discursos, traducción
y lenguas-culturas extranjeras

Ana María Gentile
(Coordinadora)



EDICIONES
DE LA FAHCE

FaHCE
FACULTAD DE HUMANIDADES Y
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

IdIHCS
CONICET

Instituto de
Investigaciones en
Humanidades y
Ciencias Sociales



Variaciones sobre el *ethos*

Discursos, traducción
y lenguas-culturas extranjeras

Ana María Gentile
(Coordinadora)



2025

Esta publicación ha sido sometida a evaluación interna y externa organizada por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

Diseño: D.C.V. Federico Banzato

Diseño de tapa: Sara Guitelman

Editor por Ediciones de la FaHCE: Maximiliano Costagliola

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

©2025 Universidad Nacional de La Plata

ISBN 978-950-34-2603-6

Colección Travesías, 1

Cita sugerida: Gentile, A. M. (Coord.). (2025). *Variaciones sobre el ethos: Discursos, traducción y lenguas-culturas extranjeras*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación ; IdIHCS. (Travesías ; 1). <https://doi.org/10.24215/978-950-34-2603-6>

Disponible en

<https://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/274>



Licencia Creative Commons 4.0 Internacional
(Atribución-No comercial-Compartir igual)

Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Decana

Ana Julia Ramírez

Vicedecano

Martín Legarralde

Secretario de Asuntos Académicos

Hernán Sorgentini

Secretario de Posgrado

Fabio Espósito

Secretario de Investigación

Marcelo Starcenbaum

Secretario de Extensión Universitaria

Jerónimo Pinedo

Prosecretaria de Publicaciones y Gestión Editorial

Verónica Delgado

Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales
(IdIHCS-UNLP/CONICET)

Director

Juan Antonio Ennis

Índice

<u>Introducción</u>	
<u>Ana María Gentile</u>	<u>7</u>
<u>Escribirse como experiencia de vida y escritura:</u>	
<u>hacia una imagen de sí en los testimonios de la deportación</u>	
<u>y la narrativa de Georges Perec</u>	
<u>Javier Ignacio Gorraiz</u>	<u>15</u>
<u>La construcción del <i>ethos</i> del traductor literario:</u>	
<u>María Teresa Gallego Urrutia en Anagrama</u>	
<u>María Julia Zaparart.....</u>	<u>45</u>
<u>Traduciendo la ciudad: identidad cultural, heterolingüismo</u>	
<u>y <i>ethos</i> del traductor en la versión en español de Québec,</u>	
<u>des écrivains dans la ville</u>	
<u>Ana María Gentile</u>	<u>71</u>
<u>Reelaboración del <i>ethos</i> previo del orador bilingüe</u>	
<u>en el discurso autointerpretado: el caso de Laura Alcoba</u>	
<u>María Eugenia Ghirimoldi, Daniela Spoto Zabala</u>	<u>91</u>
<u>La didáctica de la lectura de textos académicos en lengua</u>	
<u>extranjera: el <i>ethos</i> del enunciador detrás del discurso.</u>	
<u>Aspectos evaluativos</u>	
<u>Cristina Inés Heras, Fabiana Inés Vieguer</u>	<u>113</u>

<u><i>Ethos</i>, Traducción y Estudios de género: su tratamiento didáctico en la formación universitaria de traductores Gabriela Daule, María Virginia Gnecco.....</u>	<u>139</u>
<u>El profesor como garante del <i>ethos</i> en contextos multiculturales Adriana Coscarelli</u>	<u>167</u>
<u>Quienes escriben</u>	<u>185</u>

Introducción

En los últimos treinta años, la noción de *ethos* muestra un crecimiento notable en todas las áreas de las ciencias sociales y su redescubrimiento ha marcado fuertemente los estudios del lenguaje dada su impronta discursiva. Sin embargo, un repaso por su derrotero revela que esto no siempre fue así. Originalmente, fue Aristóteles quien la conceptualizó en su *Retórica* como uno de los polos de la tríada *ethos-logos-pathos*. Mucho tiempo después, Max Weber y Pierre Bourdieu la repusieron definiéndola como la imagen de sí mismo que proyecta un orador por su manera de hablar. En la década de 1980, el análisis del discurso centró su atención en ella, en particular al considerarla una noción articuladora entre la manera de hablar y la manera de estar en el mundo, es decir, entre la dimensión propiamente verbal y la social. Desde entonces, el *ethos* fue objeto de la pragmática semántica de Oswald Ducrot en el marco de su teoría polifónica, de los análisis de Dominique Maingueneau y de Ruth Amossy, de la pragmática interaccionista de Kerbrat-Orecchioni, hasta llegar a nuestros días enriquecida desde distintos espacios disciplinares, incluidas la Traductología y la Didáctica de la lengua-cultura extranjera. Este renovado interés por la retórica y la creciente circulación de discursos multimodales han llevado a diversos autores provenientes de la Sociología de la traducción, de la Traductología y de la Didáctica de las lenguas-culturas extranjeras a indagar acerca de la operatividad de la noción, matizándola con nuevos conceptos.

Variaciones sobre el ethos: discursos, traducción y lenguas-culturas extranjeras busca propiciar la difusión de nuestras investigaciones recientes y contribuir así al conocimiento dentro de la disciplina traductológica, del análisis del discurso y de la didáctica de las lenguas-culturas extranjeras. En particular, la obra que proponemos apunta a problematizar, analizar y reflexionar sobre una noción clave del análisis del discurso actual, así como a indagar acerca de su tratamiento instalado en el cruce del lenguaje, la literatura, el discurso, el género, la traducción y la didáctica de las lenguas-culturas extranjeras. El objetivo específico que se desprende de la propuesta general es dar a conocer los resultados de las investigaciones realizadas en el marco del proyecto “La construcción del *ethos* y el tratamiento de los culturemas en situación de contacto de lenguas: su articulación en el campo de la Traductología y la Didáctica de las lenguas-culturas extranjeras”, así como aspectos elaborados en el proyecto “Multimodalidad, géneros discursivos y circulación de conocimientos en las ciencias humanas y sociales: un abordaje crítico desde la Traductología y la Didáctica de las lenguas extranjeras”. De este modo, los discursos literarios, ensayísticos, individuales o colectivos, escritos u orales, situados en contextos de aprendizaje multiculturales o contruidos como espacios de escritura y de traducción, se vislumbran como parcelas configuradas por un *ethos* que cada capítulo apunta a dilucidar.

Los siete trabajos reunidos en este volumen dan cuenta de la operatividad, versatilidad y actualidad de la noción de *ethos*. Las variaciones abarcan en primer lugar el discurso literario traducido para luego adentrarse en la interpretación y finalmente en la didáctica de la lengua-cultura extranjera en tres ámbitos: el anglohablante, el francohablante y el hispanohablante.

Inaugura este monográfico el capítulo “Escribirse como experiencia de vida y escritura: hacia una imagen de sí en los testimonios de la deportación y la narrativa de Georges Perec”, en el que su autor,

Javier Ignacio Gorraís, indaga sobre la relación entre escritura y vida en el proyecto creador de Georges Perec como una forma de reflexión respecto no solo del carácter potencial del acto escriturario, sino también de los procedimientos a través de los cuales quien escribe se confiere una imagen de sí, al tiempo que configura un discurso sobre su propia escritura. El examen de esta escritura en el contexto de los testimonios de la deportación, en los que los sobrevivientes buscan comunicar una experiencia indecible, inasible y, por momentos, inenarrable, capaz de producir ilegibilidad en el receptor debido a la naturaleza de la experiencia narrada, conduce a la construcción de un *ethos* testimonial, pero también de un *ethos* en función de determinadas recepciones. Gorraís analiza así la construcción de un *ethos* a partir de una búsqueda identitaria que, dada su condición, toma como interlocutores, para su configuración, los testimonios de la Shoah, donde *ethos* individual y *ethos* colectivo interactúan, para pensar tanto la memoria individual como la colectiva.

El discurso literario también está presente en “La construcción del *ethos* del traductor literario: María Teresa Gallego Urrutia en Anagrama”, en el que María Julia Zaparart estudia la construcción de sí de la traductora María Teresa Gallego Urrutia en la editorial Anagrama y, particularmente, su trabajo de traducción de la obra del escritor francés, premio Nobel de literatura, Patrick Modiano. Zaparart trabaja desde dos enfoques teóricos que considera complementarios: el concepto de *ethos* desarrollado por Dominique Maingueneau y el de *postura* que propone Jérôme Meizoz. Para analizar de qué manera el *ethos* y la postura del traductor interactúan y dialogan con los del autor del texto original, Zaparart recurre a las teorizaciones sobre la construcción del *ethos del traductor* de Myriam Suchet, perspectivas desde las cuales la autora analiza el modo en que Gallego Urrutia construye su posición en el campo como traductora de Modiano para Anagrama, el rol de los agentes mediadores y de las diferentes instancias que con-

tribuyeron a la conformación de su figura de traductora (dimensión comportamental o contextual) y las marcas que este posicionamiento deja entrever en el texto traducido (dimensión retórica o textual del *ethos* discursivo del traductor).

El estudio del *ethos* guía asimismo a Ana María Gentile en el análisis de la versión en español de la obra colectiva *Quebec, escritores en la ciudad*, editada en Buenos Aires en 2011 y traducida por Adriana Ramponi y Susana Gurovich. Así, el cuarto capítulo intitulado “Traduciendo la ciudad: identidad cultural, heterolingüismo y *ethos* del traductor en la versión en español de *Québec, des écrivains dans la ville*” parte de la noción de re-enunciación de Myriam Suchet para examinar el *ethos* del traductor en esta obra rica en referencias ligadas a la identidad quebequense, en especial a la sociedad, historia y geografía de la ciudad de Quebec. En los relatos de los más de treinta escritores se entrecruzan no solo expresiones extranjeras a la lengua francesa en lengua algonquina sino también variedades regionales y cronológicas del francés, lo cual insta a Gentile a abordar la obra como un caso de texto heterolingüe, siguiendo las conceptualizaciones de Rainer Grutman. La autora se detiene así a explorar el modo en que las traductoras al español han construido la re-enunciación y por lo tanto a analizar de qué manera se constituye la mediación lingüístico-cultural respecto de los umbrales de visibilidad, legibilidad y verosimilitud propios del enunciador heterolingüe.

La noción de *ethos* es igualmente trabajada en la interpretación de conferencias. Así lo proponen María Eugenia Ghirimoldi y Daniela Spoto Zabala en el capítulo “Reelaboración del *ethos* previo del orador bilingüe en el discurso autointerpretado: el caso de Laura Alcoba”. Las autoras construyen como corpus de estudio una conferencia brindada en Francia por la escritora franco-argentina Laura Alcoba y se proponen estudiar el modo en que la escritora toma la palabra en las dos lenguas, francés y español, y se presenta frente a un público

heterogéneo. Para estudiar la manera en que ella se muestra en el discurso oral y construye una imagen de sí misma, Ghirimoldi y Spoto Zabala se basan en la noción de *ethos* desarrollada por Ruth Amossy y revisan conceptos clave sobre el *ethos* discursivo, el *ethos* previo y la reelaboración de este último siguiendo lo postulado por María Laura Spoturno. A partir de la hipótesis de que Alcoba produce en el mismo discurso una pluralidad de imágenes y facetas de su identidad que presentan marcadas diferencias según estén orientadas al destinatario francés o argentino, la noción de *ethos* les permite encontrar un sustento teórico que explique las diversas imágenes de sí que presenta la mencionada escritora durante su discurso oral en las dos lenguas.

El quinto capítulo es el primero de los tres últimos trabajos del volumen, dedicados a la didáctica de la lengua extranjera. En “La didáctica de la lectura de textos académicos en lengua extranjera: la presencia del enunciador detrás del discurso. Aspectos evaluativos”, Cristina Heras y Fabiana Vieguer analizan textos que corresponden a su tarea docente en las cátedras de “Capacitación en inglés” y “Capacitación en francés” respectivamente, en el ámbito de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, con el objetivo de examinar el *ethos* del locutor. Para ello, abordan un género considerado tradicionalmente, según entienden las autoras, “neutro”, en este caso la escritura académica de textos que remiten a campos de saberes específicos cuya función principal es difundir conocimientos y promover en el lector la construcción de estos. Siguiendo los postulados de la argumentación según María Marta García Negroni y del *ethos*, según Dominique Maingueneau y entrecruzando las conceptualizaciones de la Teoría de la Valoración desarrollada por Michael Halliday y Christian Matthiessen, entre otros, en el marco de la Lingüística Sistémico-Funcional, Heras y Vieguer reflexionan sobre las mejores prácticas utilizadas para que los estudiantes de “Capacitación en Inglés” y “Capacitación en Francés” puedan identificar las huellas que el autor

imprime en su texto.

Por su parte, en “*Ethos*, traducción y estudios de género: su tratamiento didáctico en la formación universitaria de traductores”, Gabriela Daule y Virginia Gnecco también abordan el aspecto didáctico, en este caso dentro de la formación de estudiantes de traducción. Partiendo de la constatación de que el lenguaje, en tanto dimensión constitutiva del ser humano que no se limita a la comunicación de las ideas, sino que permite también visibilizar la organización de las redes sociales y la estructuración de la subjetividad, puede y debe ser una herramienta inestimable para favorecer una sociedad igualitaria, las autoras proponen relacionar los Estudios de Traducción con los Estudios de Género, con el objetivo de enriquecer la formación de estudiantes del nivel superior mediante la introducción de la problemática acerca de la escritura-reescritura sexista y no sexista. Este trabajo, cuyo objetivo principal consiste, según Daule y Gnecco, en alentar la reflexión sobre los desafíos surgidos en la construcción de un *ethos* en la mediación de textos, pretende subrayar algunas pistas de acción que la enseñanza de lenguas extranjeras podría hacer valer para permitir al estudiantado constituirse en actante de política lingüística, comprometido con la igualdad de géneros en la redacción y traducción de sus textos.

Cierra esta obra colectiva el capítulo a cargo de Adriana Coscarelli, “El profesor como garante del *ethos* en contextos multiculturales”, en el que la autora examina el concepto de *garante*, indisociable de la noción de *ethos*, y lo sitúa en el contexto de la enseñanza del español como lengua extranjera. Partiendo por un lado de autores que resignifican el concepto aristotélico de *ethos* como Catherine Kerbrat-Orecchioni y Dominique Maingueneau y, por otro, de la especificidad del concepto de garante en los estudios del discurso, Coscarelli se traza como objetivo demostrar la estrecha vinculación de este concepto con el significado que presenta en el lenguaje cotidiano, referido a quien

da garantías del cumplimiento de algo. La autora sostiene que solo a través de una adecuada mediación docente en la comunicación se podrá garantizar en contextos multiculturales la visibilización de la diversidad de garantes existentes en el acto de enunciación. Las conclusiones del trabajo se derivan del análisis del desempeño de estudiantes alóglotas de español en prácticas relacionadas con la función de saludar, considerando el discurso oral, los gestos y los movimientos del cuerpo, la proxémica y la pragmática, en cuanto estos resultan significativos tanto en la construcción como en la identificación del *ethos*.

No podemos terminar esta presentación sin agradecer a quienes hicieron posible esta publicación. Va nuestro agradecimiento a cada una de las autoras y al autor de los trabajos presentados. Su esfuerzo, imaginación y entusiasmo para cumplir con todas las instancias preparativas de esta publicación son prueba del compromiso individual y colectivo con el proyecto, con la investigación, con la visibilización de su tarea y con la difusión entre pares y estudiantes.

Por último, esperamos que la obra que ofrecemos forme parte de las lecturas de interés para estudiantes, docentes e investigadores y que el recorrido de sus páginas aliente a indagar, descubrir y comprender un poco más las complejas relaciones que se entretienen entre las lenguas y sus hablantes.

Ana María Gentile
La Plata, 2025

Escribirse como experiencia de vida y escritura: hacia una imagen de sí en los testimonios de la deportación y la narrativa de Georges Perec

Javier Ignacio Gorraís

*No podía haber sobrevivientes... yo era el único depositario, la única
memoria viva, el único vestigio de ese mundo. Y esta consideración,
más que cualquier otra, me ha decidido a escribir*
W o el recuerdo de la infancia

Georges Perec¹

Introducción

La relación entre escritura y vida se presenta, en el proyecto creador de Georges Perec, como una forma de reflexión respecto no solo del carácter potencial del acto escriturario, sino también de los procedimientos mediante los cuales quien escribe se confiere una imagen de sí, al tiempo que configura un discurso sobre su propia escritura. En este sentido, escritura y vida dialogan bajo el estatus de un gesto

¹ “Il ne pouvait pas y avoir de survivant [...] j’étais le seul dépositaire, la seule mémoire vivante, le seul vestige de ce monde. Ceci, plus que toute autre considération, m’a décidé à écrire” (Perec, 1975, p. 10). [Cursiva en el original]. En adelante, las traducciones brindadas corresponden a la edición indicada y consignada en la bibliografía. Las traducciones no especificadas en la referencia bibliográfica entre paréntesis son de nuestra autoría. Siempre se ofrecerá, en una nota al pie, la cita original.

constructivo tan vital como el acto mismo que las motiva: por un lado, la comunicación de la propia existencia en un itinerario plasmado en el espacio escrito como exteriorización de esa vida, dado que esta se establece a través de ese acto y, por otro lado, la escritura de una experiencia de carácter individual articulada con lo colectivo, como práctica reflexiva y discursiva que lo coloca en una relación comunitaria. Estos aspectos pueden hallarse reunidos en las escrituras de sí, en aquellos escritos en los que el autor examina el recorrido de su vida, ya sea desde convenciones propiamente autobiográficas o testimoniales, como también en aquellos textos en los que la primera persona se ficcionaliza, a través de la configuración de las tribulaciones que se entrecruzan en el recorrido de una existencia y por medio de una narración que, desde la hibridez que tensiona incesantemente el decir, aloja dicha experiencia, exponiendo una indecidibilidad entre vida y ficción que constituye la naturaleza de esa expresión. Si pensamos en las distintas producciones escritas que emergen de dichas prácticas, es posible encontrar estas características en los textos que buscan la reconstrucción de una experiencia pasada, a menudo extrema, cuya representación se vuelve compleja e incluso imposible, razón por la cual la hibridación se vuelve un aspecto frecuente, y a veces necesario, para imbricar elementos propios de lo factual con otros suministrados por la invención o la ficcionalización. Estos rasgos, producto de una ardua tarea de elaboración textual y que podemos identificar en los testimonios de la deportación y de la diáspora, en los que los sobrevivientes buscan comunicar una experiencia indecible y, por momentos, inenarrable, capaz de producir ilegibilidad en el receptor debido a la naturaleza de aquello que se enuncia, son los que buscamos pensar al acercarnos a la producción perecuiana. Asimismo, en las escrituras de sí, el recurrir a la ficción y a ciertas búsquedas, que por desvíos o de forma oblicua van detrás de las huellas de lo que pudo haber sido una vida, responde, en ocasiones, a la decidida intención de quien se

escribe de trazar un posible itinerario que le permita asentarse en una narración y abrir el juego con otra cualidad esencial de estas escrituras, coincidente con el proyecto creador de Georges Perec, es decir, la potencialidad.

En el análisis de las escrituras que ponen atención en estos propósitos aparecen determinadas tipologías o modos de presentar la escritura de sí que vuelven a esas expresiones irreducibles e inasibles, de allí tal vez su riqueza y su interés. En este sentido, las formas a través de las cuales se emprende lo que puede acercarse a una expresión autobiográfica son múltiples y de variadas manifestaciones, entre ellas las que revisten un carácter literario o generan recepciones cercanas a las que se producen frente a las escrituras de invención y de pretendida estetización, englobadas en lo que suele denominarse literatura. Por esta razón, el discurso autobiográfico y la reflexión sobre la propia vida en el espacio de una narración motivan trabajos con la expresión y con las lógicas de estas prácticas que trascienden los márgenes de la propia delimitación del género, exponiendo ejemplos que van desde la más clara y previsible convencionalidad hasta la más innovadora e inusitada experimentación. De hecho, el autor que este trabajo explora e indaga, en relación con estos ejercicios escriturarios, ha desarrollado una inquietante búsqueda alrededor de la expresión autobiográfica, donde precisamente uno de los aspectos principales para su construcción se encontraba íntimamente vinculado no solo con la ausencia, el vacío y la imposibilidad como desafíos a superar en el acto de escribir, sino también con el horror, la violencia y la desaparición, peculiaridades que orientan sus cuestionamientos respecto de la escritura y sus modos de decir en el ámbito literario. Por cierto, todos sus proyectos o programas de escritura están atravesados por esa posibilidad de interrogarse a sí mismo en diálogo con los espacios, la cultura, su tiempo y el pasado, pero también por esa necesidad de insertar en sus escritos una posible respuesta como deuda y responsa-

bilidad frente a los otros, a los que ya no están, aquellos que le fueron arrebatados por los avatares de la Historia y que su propia historia, junto con la potencialidad que la acompaña, pretende recuperar para darles voz y afirmar, así, su presencia con la perspectiva de fortalecer un trabajo y un deber de memoria, en pos de la justicia por sobre la venganza: “otra historia, la Grande, la Historia con su gran hache, ya había respondido por mí: la guerra, los campos de concentración” (Perec, 2015, p. 13).²

Estas motivaciones en sus producciones orientan nuestra lectura hacia la reflexión sobre las maneras en las que la escritura de sí contribuye a formar una imagen de aquel que se enuncia y se despliega en el texto. En relación con esta idea de cierta presentación de sí en el espacio de lo escrito, Ruth Amossy (2018) sostiene que en el acto escriturario ese impulso, ese gesto de edificarse desde la escritura, es una manera de construir una imagen de sí mismo e incluso un modo de interacción, de puesta en escena que permite analizar las diversas identificaciones que conducen a reflexionar sobre la construcción identitaria. Al entender esta presentación de sí como una reorientación de la noción de *ethos*, en el sentido propuesto por Amossy, podemos pensar en la escritura de Perec y el estatus que adopta la búsqueda de una posible identidad como resultado de un proceso interminable, incesante, dinámico, llevado a cabo en situación, en el marco de condiciones y restricciones propias de cada obra y a las que necesariamente debe someterse para desarrollar la experiencia escrituraria. Esto nos indica que en el proyecto creador de Perec no importa tanto el qué, aunque es cierto que el contenido, el mensaje que se construye en cuanto a su vida y a las vivencias del horror resulta fundamental, sino el cómo, los procedimientos, la manera en que su escritura expresa ya no lo que el sujeto es o lo puramente fáctico de una narración de

² “une autre histoire, la Grande, l’Histoire avec sa grande hache, avait déjà répondu à ma place: la guerre, les camps” (Perec, 1975, p. 13).

carácter testimonial, sino más bien la imagen de sí que se va edificando en el espacio de la escritura y el modo en que se representa y encuentra allí su propio decir. Siempre siguiendo a Amossy (2018), vemos entonces que toda identidad es de carácter plural y, por lo tanto, se presenta en constante negociación, dentro de los marcos de la situación que la suscita, con factores que responden a lo cultural, a lo social, a lo político y a lo comunitario. En el caso de la producción de Perec, lo que moviliza la creación estética es la presencia de un programa previo de escritura que rige la obra implicada o bien ciertas constricciones inherentes a su trabajo de invención, relacionadas con su rol de autor en el seno de un grupo, el OuLiPo, en el que la formulación de restricciones se convierte en elemento rector del escribir. Pero, también, cabe agregar que, en las producciones perecquianas, aparece el diálogo con determinadas formas, discursos o campos que exigen sus propias modalidades, a veces a modo de pastiche, como en los escritos de *Cantatrix sopranica L.* (1991), donde el diálogo con el discurso científico muestra el acercamiento lúdico y, en ocasiones, a modo de reconocimiento y memoria, como en el caso que nos ocupa, el de los testimonios del horror concentracionario.

Escribirse en el entramado textual, la disputa de los signos y la potencialidad

Perec, en su carácter de judío y huérfano, hijo de padres víctimas de la violencia bélica y del horror de los campos (su padre soldado muerto en la Segunda Guerra Mundial y su madre aniquilada en Auschwitz), establece con el pasado un diálogo particular, puesto que allí está ese vacío, como silencio y huella indeleble, de aquello que no cesará de interrogar en sus escritos. Precisamente, la ausencia es lo que le impide formar parte de una tradición, de una filiación, de una continuidad, pero al mismo tiempo esa falta o carencia se convierte en lo que animará su deseo de escritura durante toda su vida, buscando, quizá, hacer resonar las voces asfixiadas por la Historia. Este es el gran

interrogante de su producción y lo que nos lleva a poner en diálogo sus trabajos con los escritos que surgen en relación con el Holocausto y la guerra. En su reflexión sobre la Shoah, la literatura concentracionaria y los testimonios, toma un posicionamiento que reúne una inquietud de naturaleza estética y ética que contribuye a la creación de sus textos y a la construcción de una imagen de sí en vínculo directo con esos escritos y con algunos autores relacionados con este aspecto, recuperados a lo largo de sus reflexiones sobre su situación y el pasado. Esto le permite formular su posicionamiento en el campo literario, en lo que atañe a la deportación y a su representación en la literatura, pero también esa toma de posición se torna, de cierta manera, una presentación de sí y una posibilidad de moldear el propósito de sus textos: el resguardo de la memoria, tanto de la suya como de la de los otros.

En este sentido, los aspectos antes mencionados conducen a establecer conexiones entre la escritura de Perec y aquella que resulta de la experiencia extrema, de la experiencia límite, de la violencia y del horror, a menudo denominada literatura concentracionaria. En estas expresiones, que van desde lo puramente testimonial hasta desafíos propiamente literarios, podemos identificar ciertas características relacionadas con las que hemos presentado respecto de las escrituras de sí. En los testimonios de las víctimas de la deportación, por ejemplo, puede leerse el trabajo de la expresión para la construcción de un *ethos* testimonial, producto, por supuesto, de su intencionalidad primera: dar testimonio de la experiencia vivida y constituirse como testigo, donde se prioriza la voluntad de atestiguar, de dar a conocer, de compartir tanto sus vivencias como aquello que tuvo lugar, con carácter probatorio para instituir la verdad, atendiendo a la concientización respecto del horror como tarea responsable de memoria. Pero en lo concerniente a este tipo de escrituras también es posible pensar en un *ethos* planteado en función de determinadas recepciones y de las formas sospechadas en las que estas expresiones son acogidas, ha-

bida cuenta de los estándares de aceptabilidad que los definen, según aspectos socioculturales establecidos, y de la tradición de testimonios que los antecede y con los cuales, indudablemente, las nuevas propuestas se ven convocadas a dialogar, a entrar en tensión, para la explicitación de aquello que pretenden transmitir, resguardando al mismo tiempo las dimensiones éticas y estéticas que atraviesan su expresión y su escritura. Para ello y con vistas a esos posibles diálogos, tensiones, cuestionamientos, polémicas y debates, a los cuales estas manifestaciones se abren, dado que la Shoah no es una entidad semiótica estable (Rinn, 1998), los escritos que responden a la transmisión y puesta en texto del horror adquieren un tono y un estilo pertinentes para acompañar ese *ethos*. A su vez, este decir que se construye en el texto les brinda la posibilidad de establecerse como interlocutores, legitimados e idóneos, en el flujo de los intercambios, cuya finalidad fundamental es el enriquecimiento de una memoria llevada a cabo a partir del trabajo con la escritura.

En cuanto a la elaboración de escrituras que expresan el horror y su relación con la invención literaria, la proliferación de casos y ejemplos, tras la culminación de la Segunda Guerra Mundial y la liberación de los campos de concentración, han dado valiosas muestras no solo de la intención de los textos, de la necesidad de comunicar, de compartir las vivencias de la violencia concentracionaria, de expresar el exterminio, sino también de la importancia de establecer otros vínculos con la materia escrita que trasciendan la mera información de hechos (el testimonio factual y la autobiografía realista) y pongan de manifiesto las exigencias de reflejar en una narración algo que es del orden de lo inimaginado, de lo impensable, de lo incomprensible, de lo indecible o de lo inefable, a través de modos imaginarios de representación.³ Por eso, muchas de las producciones que han perseguido

³ El testimonio suele adoptar un tono empírico, realista, dada su naturaleza judicial, pero también una estética clásica en cuanto a cómo comunica hechos y vivencias,

lo antes señalado se transformaron en interlocutoras ineludibles a la hora de abordar el trabajo con la expresión de sí bajo el escenario de la experiencia extrema. Entre las escrituras que se han erigido con este estatus que mencionamos, las más relevantes son: *Se questo è un uomo* [Si esto es un hombre] (1947), *La tregua* (1963), *I sommersi e i salvati* [Los hundidos y los salvados] (1986), de Primo Levi; *Le Grand Voyage* [El largo viaje] (1963), *Quel beau dimanche!* [Aquel domingo] (1980), *L'Écriture ou la Vie* [La escritura o la vida] (1994) y *Le Mort qu'il faut* [Viviré con su nombré, morirá con el mío] (2001), de Jorge Semprún, autor español que detenta una vasta producción consagrada a la narración de la vida en los campos y a la reflexión respecto de cómo asentarla en el espacio de la escritura. Y, desde luego, los escritos de Elie Wiesel, entre ellos *La Nuit* [La noche] (1958), *L'Aube* [El alba] (1960) y *Le Jour* [El día] (1961). Por último, particularmente, aquellos que entran en la órbita de la recepción perecuiana y son interlocutores priorizados y faros de su escritura: *L'Espèce humaine* [La especie humana] (1947), de Robert Antelme, y *L'Univers concentrationnaire* [El universo concentracionario] (1946), *Les Jours de notre mort* [Los días de nuestra muerte] (1947) y *Le Pitre ne rit pas* [El payaso no ríe] (1948) de David Rousset. Por supuesto, en el ámbito de las producciones francesas, la lista es extensa y reúne a Jean Cayrol, a Charlotte Delbo ya Micheline Maurel, por mencionar algunos nombres en el plano del ensayo y la ficción en torno a la experiencia del horror.

La recepción de la producción escrituraria en relación con la deportación y lo que han significado la Shoah y la guerra ocupa un lugar

es decir, una expresión cercana a lo universal y detenida en lo esencial, para que el receptor capte eso que es del orden de lo inimaginado. En ese trabajo con el lenguaje con vistas a que su testimonio fuera acogido, Antelme expresa: “Nos parecía imposible colmar la distancia que íbamos descubriendo entre el lenguaje del que disponíamos y esa experiencia que seguíamos viviendo casi todos, en nuestros cuerpos” (1996, p. 13) [“Il nous paraissait impossible de combler la distance que nous découvriions entre le langage dont nous disposions et cette expérience que, pour la plupart, nous étions encore en train de poursuivre dans notre corps” (2002, p. 9)].

importante en el proyecto creador de Perec, no solo como posibilidad de establecer vínculos en función de pensar el pasado y la memoria, sino también como modo de construir una escritura distinta, propia, que le permita constituirse y darse los atributos de una voz para expresar el desastre en cuanto víctima:

No sé si [no] tengo nada que decir, sé que no digo nada; no sé si lo que tendría que decir no ha sido dicho porque es indecible (lo indecible no se agazapa en la escritura, es lo que mucho antes la ha desencadenado); yo sé que lo que digo es blanco, es neutro, es signo, de una vez por todas, de un abatimiento, de una vez por todas (Perec, 2015, p. 46).⁴

Por eso, en su obra encontramos un infatigable trabajo sobre la construcción de un *ethos*, que se corresponde con un deseo identitario que, dada su condición, toma como interlocutores para su configuración a los testimonios de la Shoah, en los que *ethos* individual y *ethos* colectivo interactúan y dialogan, para reflexionar sobre la memoria individual y sobre la memoria colectiva, no solo atravesada por lo generacional, sino también por un pasado con el cual le fue imposible trazar una continuidad, una filiación, una tradición:

No hablo la lengua que hablaban mis padres, no comparto ninguno de los recuerdos que hayan podido tener. Algo que era de ellos, que hacía que ellos fueran ellos, su historia, su cultura, su creencia, su esperanza, no me fue transmitido (Perec, 2012, p. 91).⁵

⁴ “Je ne sais pas si je n’ai rien à dire, je sais que je ne dis rien; je ne sais pas si ce que j’aurais à dire n’est pas dit parce qu’il est indicible (l’indicible n’est pas tapi dans l’écriture, il est ce qui l’a bien avant déclenché); je sais que ce que je dis est blanc, est neutre, est signe une fois pour toutes d’un anéantissement une fois pour toutes” (Perec, 1975, p. 59).

⁵ “Je ne parle pas la langue que mes parents parlaient, je ne partage aucun des souvenirs qu’il purent avoir. Quelque chose qui était à eux, qui faisait qu’ils étaient eux, leur histoire, leur culture, leur croyance, leur espoir, ne m’a pas été transmis” (Perec, 1990, p. 101).

En este sentido, su escritura expresa y representa un *ethos*, a partir de un discurso que pone en evidencia lo colectivo como indagación, mediante la escenificación de la exploración del yo y de una interrogación para una posible construcción de sí en relación con los otros, construyendo al mismo tiempo un pensamiento crítico y una aproximación ética que lo lleva a configurar su posicionamiento en un campo autónomo, el literario, en relación con una temática y un hecho que lo atraviesa interpelándolo constantemente. De esta manera, su escritura muestra cómo su discurso expresa su propuesta creadora, poniendo también de manifiesto el modo en el que Perec se escribe mientras escribe en el desplazamiento que constituye el entramado del espacio de la escritura, donde procura afirmar, a través de ese gesto, su singularidad y su narración en la delimitación de un programa, que desde su inscripción, se presenta pleno de obstáculos, de imposibilidades y de desafíos, cualidad de lo indecible, compartida con los testimonios de la experiencia concentracionaria. Por lo tanto, nuestra principal preocupación gira alrededor de esta función de la escritura de sí en el proyecto creador de Perec y cómo el *ethos* se va edificando conforme avanzan sus programas de escritura, luego traducidos en obras de valor literario y de conciencia colectiva: “El proyecto de escribir mi historia se formó casi al mismo tiempo que mi proyecto de escribir” (Perec, 2015, p. 35).⁶

Para esto, nos detendremos en aquellos aspectos de su obra que sugieren los diálogos con los testimonios de los deportados frente al horror: *L'Espèce humaine*, de Robert Antelme (2002), y *L'Univers concentrationnaire*, de David Rousset (1998). Esto en cuanto a los escritos de la deportación y de la experiencia concentracionaria que Perec refiere en varias oportunidades, sin perder de vista que, para establecer su vínculo con esta escritura, toma otros tantos, ya sea para

⁶ “Le projet d’écrire mon histoire s’est formé presque en même temps que mon projet d’écriture” (Perec, 1975, p. 41).

cuestionarlos, ya sea para tomar distancia respecto de sus formas de representación y del decir que allí se configura, como, por ejemplo, *Un camp très ordinaire* [Un campo muy común] (1957), de Micheline Maurel. En este orden de ideas, sus reflexiones, sus análisis críticos y sus comentarios resultan fundamentales para comprender el horizonte de la literatura que él vislumbra y, a su vez, para entender su proyecto, la singularidad de una obra que busca encontrar sus propios itinerarios. Y, en este sentido, su aproximación al pensamiento de esta literatura que tiene como escenario el horror y, especialmente a la obra de Antelme, puede leerse en un artículo, cuyo título es “Robert Antelme ou la vérité de la littérature” [Robert Antelme o la verdad de la literatura], publicado en *Partisans* en 1963 y luego retomado en *L.G. Une aventure des années soixante* [L.G. Una aventura de los años sesenta] (1992). La lectura de los textos de David Rousset y de Robert Antelme funcionan como toma de posición literaria, pero también como una manera de construir su identidad en la “ficcionalización”, puesto que rescata en *L'Espèce humaine* la manera de abordar y de resolver lo indecible concentracionario en ese vínculo indisoluble entre desastre histórico y literatura que es lo que, de algún modo, contribuye a su formulación de una memoria personal y de una conciencia colectiva frente al olvido.⁷

⁷ Es interesante el trabajo de estilización del testimonio en el libro de Antelme: “Estábamos efectivamente frente a una de esas realidades de las que se dice que sobrepasan la imaginación. Quedaba claro entonces que solo por elección, es decir una vez más, gracias a la imaginación, podríamos intentar decir algo” (1996, p. 13). [“Nous avions donc bien affaire à l’une de ces réalités qui font dire qu’elles dépassent l’imagination. Il était clair, désormais, que c’était seulement par le choix, c’est-à-dire encore par l’imagination, que nous pouvions essayer d’en dire quelque chose” (p. 9)]. Lo que Maurice Olender señala, precisamente, respecto del film *Shoah* de Claude Lanzmann: “la obra de arte y, por lo tanto, la representación ligada a una concepción estética, puede dar sentido donde el documento bruto encandila” [“l’oeuvre d’art, et donc, la représentation liée à une conception esthétique, peut donner du sens là où le document brut aveugle” (1994, p. 46). La traducción es nuestra].

En cuanto a la memoria colectiva, esa memoria plural que se va modelando en los escritos de Perec, podemos rastrear las distintas instancias y situaciones que posibilitan su constitución: por un lado, la idea de un trabajo colectivo, de una construcción con otros y, a partir de ellos, todo lo que conllevan las identificaciones en esos intercambios y reconocimientos; por otro lado, los diálogos que su obra establece con los imaginarios sociales, los discursos establecidos, con la cultura y que en sus escritos aparecen tensionados, cuestionados, interrogados y resignificados. En este sentido, el *ethos* se construye a partir de un dinámico encuentro, de un rico intercambio con elementos previos, con representaciones preexistentes que forman parte de un imaginario colectivo y que favorecen la configuración de una imagen de sí, pero también la posibilidad de plantear un trabajo de memoria como el propuesto por Perec en su literatura. Recordemos que todos sus escritos de creación están atravesados por esta preocupación, muchas veces de manera velada, otras por medio de desvíos, de figuras alegóricas o recorridos oblicuos y otras veces de forma más explícita. Esto, por supuesto, como respuesta al estado de cosas en el seno del campo literario, donde se ponen en juego intereses, poderes, posicionamientos y posturas, en el sentido de Meizoz (2009), que tensionan y producen determinadas imágenes de sí que muestran la interacción de fuerzas en el ámbito de una comunidad y de una cultura: continuidades y discontinuidades, afirmaciones o escisiones que dan forma al *ethos*.

Respecto del *ethos* colectivo y su relación con el testimonio, Amossy señala: “El discurso testimonial construye una imagen colectiva de la que el narrador testigo participa al mismo tiempo que contribuye a elaborar y a difundir” (2018, p. 170). Esto es interesante porque en los testimonios de los deportados y sus posteriores reformulaciones o comentarios podemos observar cómo aquello que se narra forma parte no solo de la experiencia vivida, de la que ha sido testigo, sino también de discursos ya existentes sobre el tema, que

perfilan y condicionan su propio decir. En relación con estos aspectos socioculturales que hacen a la recepción de los acontecimientos y de los discursos elaborados sobre estos, observemos lo que sostiene Antelme en el prólogo de *L'Espèce humaine*, al referirse a esa necesidad de comunicar de aquel que vuelve de los campos, a ese verdadero delirio de hablar y de ser escuchado, más allá de lo que de por sí puede transmitir la apariencia física, que “era bastante elocuente por sí sola” (Antelme, 1996, p. 13).⁸ Luego del retorno, el sentimiento de narrar su memoria y su experiencia se convertía en el único objetivo para esos hombres, testigos de un horror inexpressable. La cuestión era cómo relacionar los hechos vividos, esa otra realidad, qué lenguaje utilizar sin que el testimonio se tornara una tortura para ellos mismos y para los receptores: “Apenas comenzábamos a relatar, nos sofocábamos. A nosotros mismos lo que teníamos para decir empezaba a parecernos inimaginable” (p. 13).⁹ Por eso, el yo que enuncia debe lidiar con el deseo de plasmar una imagen de sí y con las construcciones que sobre ese tipo de experiencia tiene o espera oír la sociedad,¹⁰ que de alguna manera se ve interpelada a juzgar (algo que preveía en los escritos de Levi, Rousset y Antelme). A esto también se debe añadir la imagen que los lectores pueden llegar a tener sobre la vida de quien toma la palabra, su experiencia y lo que se pretende recibir de esta. De allí que muchos testimonios de la deportación resultaran perturbadores para algunos receptores e incommunicables para quienes buscaban dar testimonio de lo vivido y de sí mismos. Pero, precisamente, aquello que sobrepasa la imaginación, esos hechos que no pueden ser pen-

⁸ “était assez éloquent à elle seule” (Antelme, 2002, p. 9). En cursiva en el original.

⁹ “A peine commençons-nous à raconter, que nous suffoquions. A nous-mêmes, ce que nous avions à dire commençait alors à nous paraître inimaginable” (p. 9).

¹⁰ Maurel, en *Un camp très ordinaire*, cuenta que la primera pregunta que recibían las mujeres sobrevivientes de los campos era si las habían violado, entre otras aberraciones sospechadas por el imaginario en relación con la experiencia concentracionaria.

sados y que son llamados indecibles, necesitan de la imaginación y de un trabajo sobre el lenguaje para convertirse en las palabras de un pasado que será objeto de una conciencia crítica al estilo de una reescritura. En el caso de Antelme, podemos ver la responsabilidad de construir un testimonio, un relato, un texto operante, capaz de transmitir la dura realidad sin volverla imposible para su recepción. En su libro, leemos una reivindicación de la especie humana: esa voluntad de pertenencia, que hace a la calidad de hombre irreductible no solo es lo que Antelme deseaba comunicar en su texto, sino también lo que el lector recibe durante la lectura del libro, en cada descripción de los esfuerzos de los hombres por ser y por sobrevivir. Así, contar es también hablar para los otros, para los muertos, darles la posibilidad de sobrevivir, porque los desaparecidos siempre estarán en la existencia de los vivos como fantasmas que asedian el pensamiento, espectros a los que hay que responder: en la construcción del texto, los sujetos que afirman su subjetividad lo hacen a través de los otros.

En lo concerniente a la escritura de sí como búsqueda de la construcción de la identidad, de producir, en realidad, una serie de identificaciones¹¹ que permitan establecer una imagen de sí, cabe destacar que la literatura de Perec, junto con sus escritos no exclusivamente literarios, ha puesto en evidencia un matizado desarrollo de variadas formas de interrogar la propia vida en relación con los otros.¹² De esta

¹¹ Resaltamos la noción de identificación en lugar de la de identidad, en el sentido de Jacques Derrida, cuando se refiere, en *Le monolingüisme de l'autre* (1996), al deseo autobiográfico: “la anámnesis autobiográfica presupone la *identificación*. No la identidad, justamente. Una identidad nunca es dada, recibida o alcanzada; no, solo se sufre el proceso interminable, indefinidamente fantasmático, de la identificación” (1997, p. 45) [“l’anamnèse autobiographique présuppose l’*identification*. Non pas l’*identité*, justement. Une *identité* n’est jamais donnée, reçue ou atteinte, non, seul s’endure le processus interminable, indéfiniment phantasmatique, de l’*identification*” (Derrida, 1996, p. 53)].

¹² Vemos esto, particularmente, en *Récits d’Ellis Island*, donde la interrogación del otro, de la ausencia, del espacio, del pasado, habilita la posibilidad de una memoria y de

manera, entre los años 1969 y 1980, su proyecto creador se expresa bajo diversas modalidades, en las distintas propuestas asociadas a la representación de su vida, su historia y su deseo de escribirse. Durante ese periodo, elaboró un lenguaje acorde para sus obras, sobre la base de una especie de pesquisa de los signos, de las letras y de las potencialidades de la expresión, donde el juego, la restricción y la experimentación posibilitaban el encuentro con una escritura abierta y entregada a la multiplicidad. Entre los más importantes para nuestra investigación podemos encontrar, *La Disparition* [El secuestro] (1969), *La Boutique obscure. 124 rêves* [La cámara oscura. 124 sueños] (1973), *Espèces d'espaces* [Especies de espacios] (1974), *W ou le souvenir d'enfance* [W o el recuerdo de la infancia] (1975), *Alphabets. Cent soixante-seize onzains hétérogrammatiques* [Alfabetos. Ciento setenta y seis oncenas heterogramáticas] (1976), *Je me souviens* [Me acuerdo] (1978), *La Clôture et autres poèmes* [La clausura y otros poemas] (1980) y *Récits d'Ellis Island. Histoire d'errance et d'espoir* [Relatos de Ellis Island. Historia de errancia y de esperanza] (1980), en la medida en que todos estos son el resultado de una interrogación sobre la memoria, tanto individual como colectiva. Perec, al hablar de recuerdos, de la memoria, del olvido y de otros proyectos (*Je me souviens* o *Récits d'Ellis Island*), con el propósito de una escritura de memoria comunitaria, colectiva, de una búsqueda autobiográfica, asegura haber escrito “una autobiografía que se llama *W ou le souvenir d'enfance* y donde todo ese trabajo autobiográfico se organizó alrededor de un recuerdo único que, para mí, había sido profundamente ocultado, profundamente en-

una autobiografía: “Ce que j'ai voulu interroger, mettre en question, mettre à l'épreuve, c'est mon propre enracinement dans ce non-lieu, cette absence, cette brisure sur laquelle se fonde toute quête de la trace, de la parole, de l'Autre” (1990, p. 102) [“Lo que quise interrogar, cuestionar, poner a prueba fue mi propio arraigo a ese no-lugar, esa ausencia, esa fractura sobre la que se basa toda búsqueda de la huella, de la palabra, del Otro” (2012, p. 92)].

terrado y, en cierta forma, negado” (Perec, 2012, p. 79).¹³ Así, el recorrido planteado nos lleva desde *W ou le souvenir d'enfance*,¹⁴ donde lo personal se ve atravesado por lo colectivo, pasando por *Je me souviens* o *La Boutique obscure*, en los que la memoria generacional o cultural favorece el reconocimiento respecto del otro y la inserción de Perec en una tradición, hasta *Récits d'Ellis Island*, obra que demuestra la potencialidad de la escritura y la posibilidad de la reflexión autobiográfica a partir de las historias de los otros.¹⁵ En estos escritos, quien emprende ese trabajo de memoria se comprende a sí mismo en los desdoblamientos y en las interacciones con los otros, al tiempo que hace un relato de su historia. Entonces, vemos cómo la literatura despliega sus modos de existencia para que el sujeto vuelva hallarse en su escritura y se recupere en la palabra, pues es en ese espacio donde se desliga de los sometimientos, de los obstáculos, y comienza a resistir y a someterse, en la órbita de las restricciones propias de una escritura regida por un programa de creación bajo el yugo de las constricciones impuestas de antemano, para luego devenir, ir hacia lo que Perec llama lo potencial y que es lo que le brinda, al menos, *Récits d'Ellis Island*: “una memoria potencial...una autobiografía probable”.¹⁶

Ahora bien, si tuviéramos que focalizarnos en su libro autobiográfico más evidente, incluso el más considerado para cierta voluntad de clasificación en el conjunto de obras de esa índole, deberíamos dete-

¹³ “une autobiographie qui s'appelle W ou le souvenir d'enfance et tout ce travail autobiographique s'est organisé autour d'un souvenir unique qui, pour moi, était profondément occulté, profondément enfoui et d'une certaine manière nié” (Perec, 1990, p. 83).

¹⁴ En adelante, *WSE*.

¹⁵ Cuando Perec enuncia “Je me souviens” [Me acuerdo] en su libro homónimo, la primera persona designa también al otro, al contemporáneo que es destinatario del mensaje y conoce los mismos hechos, por ende puede compartírllos.

¹⁶ “une mémoire potentielle... une autobiographie probable” (2005, p. 56).

nernos en *WSE*, pues se trata de un escrito marcado desde su gestación por la imposibilidad de dar forma a una memoria en condiciones de comunicar lo vivido, debido a la ausencia de datos, de puntos de partida y de marcos referenciales propios de cualquier autobiografía.¹⁷ Sin embargo, esta carencia, esa negatividad, confesada desde las primeras líneas, es decir, la de no tener recuerdos de infancia, favorece, en el entrelazado perecuiano, la ocasión para desarrollar otros modos de expresión de la subjetividad, quizá como desvíos, como itinerarios oblicuos, para (re)construir un recorrido y una imagen de sí, al estilo de una autobiografía fragmentaria. Por lo tanto, formas extrañas o descentramientos, en relación con las convencionalidades de la escri-

¹⁷ “No sé dónde se rompieron los hilos que me atan a mi infancia...Mi infancia forma parte de esas cosas de las que sé que no sé gran cosa. Está a mis espaldas y, sin embargo, es el suelo en que crecí, que me ha pertenecido, cualquiera que sea mi tenacidad para afirmar que ya no me pertenece más. Durante mucho tiempo traté de eludir o enmascarar esas evidencias encerrándome en el estatuto inofensivo del huérfano, del no engendrado, del hijo de nadie. Pero la infancia no es nostalgia ni terror ni paraíso perdido ni Toisón de Oro, sino quizá horizonte, punto de partida, coordenadas a partir de las cuales los ejes de mi vida podrán encontrar su sentido. Aunque no dispongo más que de fotos amarillentas, testimonios escasos y documentos insignificantes para apuntalar mis recuerdos improbables, no tengo otra opción que evocar lo que demasiado tiempo llamé lo irrevocable; lo que fue, lo que se detuvo, lo que fue clausurado: eso que sin duda fue para no ser más hoy, pero fue también para que yo sea todavía” (Perec, 2015, p. 19). [“Je ne sais pas où se sont brisés les fils qui me rattachent à mon enfance... Mon enfance fait partie de ces choses dont je ne sais pas grand-chose. Elle est derrière moi, pourtant, elle est le sol sur lequel j’ai grandi, elle m’a appartenu, quelque soit ma ténacité à affirmer qu’elle ne m’appartient plus. J’ai longtemps cherché à détourner ou à masquer ces évidences, m’enfermant dans le statut inoffensif de l’orphelin, de l’inengendré, du fils de personne. Mais l’enfance n’est ni nostalgie, ni terreur, ni paradis perdu, ni Toison d’Or, mais peut-être horizon, point de départ, coordonnées à partir desquelles les axes de ma vie pourront trouver leur sens. Même si je n’ai pour étayer mes souvenirs improbables que le secours de photos jaunies, de témoignages rares et de documents dérisoires, je n’ai pas d’autre choix que d’évoquer ce que trop longtemps j’ai nommé l’irrévocable; ce qui fut, ce qui s’arrêta, ce qui fut clôturé: ce qui fut, sans doute, pour aujourd’hui ne plus être, mais ce qui fut aussi pour que je sois encore” (1975, pp. 21-22)].

tura autobiográfica, propician la creación de un espacio diferente de memoria personal y colectiva. En este sentido, advertimos que la idea de una conciencia colectiva alcanza su manifestación más notoria en uno de sus últimos libros publicados en vida: nos referimos al proyecto emprendido en colaboración con su amigo, el escritor, cineasta y documentalista Robert Bober, *Récits d'Ellis Island. Histoires d'errance et d'espoir*, que consiste en un documento audiovisual acompañado de textos de Perec. Por eso, podemos leer en sus escritos el deseo de afirmar su subjetividad en el espacio de la escritura y, al mismo tiempo, la voluntad de modelar un discurso responsable del pasado y de aquellos que ya no están con el propósito de hacer resonar sus voces. De esta manera, intenta ofrecerse un relato del recorrido de su vida, por medio de un proceso de invención literaria y de una escritura de sí como respuesta al otro y como posibilidad de resguardar una memoria colectiva. Así, narrar es responder al otro con sentido, implicarse en su dolor y su sufrimiento: responder de él y ante él. Escribir es una manera de no olvidar completamente y de rememorar la historia de los que ya no existen para contarla nuevamente, como en los testimonios y en el libro de Perec *WSE*:

No encontraré jamás, incluso en mi repetición, sino el último reflejo de una palabra ausente en la escritura, el escándalo de su silencio y de mi silencio: no escribo para decir que no diré nada, no escribo para decir que no tengo nada que decir. Escribo: escribo porque nosotros hemos vivido juntos, porque he sido uno entre ellos, sombra en medio de sus sombras, cuerpo cerca de sus cuerpos; escribo porque ellos han dejado en mí su marca indeleble y que su rastro es la escritura: su recuerdo muere en la escritura; la escritura es el recuerdo de su muerte y la afirmación de mi vida (Perec, 2015, pp. 46-47).¹⁸

¹⁸ “Je ne retrouverai jamais, dans mon ressassement même, que l’ultime reflet d’une parole absente à l’écriture, le scandale de leur silence et de mon silence: je n’écris

Respecto de *WSE*, en la medida en que se presenta como una posible autobiografía y como un trabajo de ficción que abre la reflexión sobre la experiencia de la deportación, nos acercamos a las formas que adopta la escritura no solo para construir una imagen de sí en el texto, sino también para pensar otros modos de expresar el horror totalitario y la Shoah. En este libro, frente a la dificultad de escribir a partir de recuerdos y frente a la ausencia de huellas, Perec alude a un relato inventado a los trece años, *W*, del cual conserva el título y la idea principal de la vida de una sociedad preocupada por el Deporte, en una isla en los alrededores de Tierra del Fuego. Esta narración constituía, para él, una historia que podría señalar la de su infancia, que serviría para dilucidar la existencia que intenta interrogar en la escritura y en el desastre. Aquí, la experiencia escrituraria comparte rasgos con la infancia, pues los impulsos que mueven los deseos de develarse luchan contra fuerzas que los rechazan para mantenerlos ocultos. Esta práctica protectora de la escritura se escenifica en un juego de escondidas, para ocultar y mostrar, figurar y desfigurar el tema y el sujeto y, así, construirlo en la narración tejida entre los dos textos alternados, el de la autobiografía y el de la ficción, en una indecidibilidad entre lo real y lo imaginario.¹⁹ Perec, hacia el final de este libro, concluye:

pas pour dire que je ne dirai rien, je n'écris pas pour dire que je n'ai rien à dire. J'écris: j'écris parce que nous avons vécu ensemble, parce que j'ai été un parmi eux, ombre au milieu de leurs ombres, corps près de leur corps; j'écris parce qu'ils ont laissé en moi leur marque indélébile et que la trace en est l'écriture: leur souvenir est mort à l'écriture; l'écriture est le souvenir de leur mort et l'affirmation de ma vie" (1975, p. 59).

¹⁹ En la contratapa de *W ou le souvenir d'enfance*, se lee: "Uno de los textos pertenece por completo a lo imaginario: es una novela de aventuras, la reconstitución, arbitraria, pero minuciosa, de un fantasía de infancia que evoca una ciudad regida por el ideal olímpico. El otro texto es una autobiografía: el relato fragmentario de una vida de niño durante la guerra, un relato pobre en hazañas y recuerdos, hecho de fragmentos dispersos, de ausencias, de olvidos, de duda, de hipótesis, de anécdotas magras. El relato de aventuras, al lado, tiene algo grandioso o, tal vez, sospechoso. Pues comienza

Olvidé las razones que a los doce años me hicieron elegir la Tierra del Fuego para instalar allí W: los fascistas de Pinochet se encargaron de dar a mi fantasma una última resonancia: varios islotes de la Tierra del Fuego son actualmente campos de deportación (Perec, 2015, p. 168).²⁰

Por todo lo antes señalado, un libro como este puede considerarse dentro del corpus de obras que exponen una escritura de carácter autobiográfico, pues pone en escena las peripecias de la primera persona en tensión con el pasado, su historia, pero, a su vez, resulta pertinente tomarlo como un escrito perteneciente a estas escrituras testimoniales establecidas en diálogo con una experiencia colectiva: la deportación, la diáspora, la dispersión, los campos de concentración. De ahí que obras como *L'Univers concentrationnaire*, de Rousset, y *L'Espèce humaine*, de Antelme, adquieran un valor significativo para Perec, cuyo proyecto creador en relación con la autobiografía encuentra su concretización en *WSE*. El primero en cuanto a la idea de de-

contando una historia y, de golpe, se lanza a otra: en esa ruptura, ese quiebre que suspende el relato alrededor de vaya a saber qué espera, se encuentra el lugar inicial del que ha salido este libro, esos *puntos suspensivos* se han enganchado a los hilos rotos de la infancia y de la trama de la escritura”. [“L’un de ces textes appartient tout entier à l’imaginaire: c’est un roman d’aventures, la reconstitution, arbitraire, mais minutieuse, d’un fantôme enfantin évoquant une cité régie par l’idéal olympique. L’autre texte est une autobiographie: le récit fragmentaire d’une vie d’enfant pendant la guerre, un récit pauvre d’exploits et de souvenirs, fait de bribes éparses, d’absences, d’oublis, de doute, d’hypothèses, d’anecdotes maigres. Le récit d’aventures, à côté, a quelque chose de grandiose, ou peut-être de suspect. Car il commence par raconter une histoire et, d’un seul coup, se lance dans une autre: dans cette rupture, cette cassure qui suspend le récit autour d’on ne sait quelle attente, se trouve le lieu initial d’où est sorti ce livre, ces *points de suspension* auxquels se sont accrochés les fils rompus de l’enfance et la trame de l’écriture” (Perec, 1975)].

²⁰ “J’ai oublié les raisons qui à douze ans, m’ont fait choisir la Terre de Feu pour y installer W: les fascistes de Pinochet se sont chargés de donner à mon fantôme une ultime résonance: plusieurs îlots de la Terre de Feu sont aujourd’hui des camps de déportation” (1975, p. 220).

nunciar y condenar toda forma de opresión, pero también en cuanto a la información que proporciona, entre otras cosas, la incidencia del deporte en los campos, punto clave para el texto perequiano.²¹ El segundo en lo que refiere al modo de expresar el horror desde una po-

²¹ Perec cita *L'Univers concentrationnaire* para dar una explicación a su fantasía, pues allí encuentra el vínculo entre los campos de concentración y el deporte, entre lo histórico y lo ficcional: "La estructura de los campos de represión es guiada por dos orientaciones fundamentales: nada de trabajo, "deporte", y una alimentación ridícula. La mayoría de los detenidos no trabaja, y eso quiere decir que cualquier trabajo, incluso el más duro, es considerado algo fácil. La más mínima tarea debe ser hecha a la carrera. Los golpes que son algo corriente en los campos "normales", se convierten aquí en bagatela cotidiana que comanda todas las horas del día y a veces de la noche. Uno de los juegos consiste en hacer vestirse y desvestirse a los prisioneros varias veces al día y a la matraca: también hacerlos entrar y salir corriendo del Bloque, mientras que en la puerta dos S.S. muelen a los *Haeflinge* a golpes de *Gummi*. En el pequeño patio rectangular y de cemento, el deporte lo es todo: hacer dar vueltas a los hombres muy rápido durante horas, sin cesar, con el látigo; organizar la marcha del sapo, y los más lentos serán lanzados al estanque de agua bajo la risa homérica de los S.S.; repetir sin fin el movimiento que consiste en agacharse muy rápido sobre los talones con las manos perpendiculares; muy rápido (siempre rápido, rápido, *Schnell*, los *Mensch*), arrojar boca abajo en el barro y volver a levantarse, cien veces seguidas, correr enseguida a empaparse con agua, lavarse y quedarse las veinticuatro horas con la ropa mojada" (pp. 167-168). ["La structure des camps de répression est commandée par deux orientations fondamentales: pas de travail, du 'sport', une dérision de nourriture. La majorité des détenus ne travaille pas, et cela veut dire que le travail, même le plus dur, est considéré comme une planque. La moindre tâche doit être accomplie au pas de course. Les coups, qui sont l'ordinaire des camps 'normaux', deviennent ici la bagatelle quotidienne qui commande toutes les heures de la journée et parfois de la nuit. Un des jeux consiste à faire habiller et dévêtir les détenus plusieurs fois par jour très vite et à la matraque; aussi à les faire sortir et entrer dans le Block en courant, tandis que, à la porte, deux S.S. assomment les *Haeflinge* à coups de *Gummi*. Dans la petite cour rectangulaire et bétonnée, le sport consiste en tout: faire tourner très vite les hommes pendant des heures sans arrêt, avec le fouet; organiser la marche du crapaud, et les plus lents seront jetés dans le bassin d'eau sous le rire homérique des S.S.; répéter sans fin le mouvement qui consiste à se plier très vite sur les talons, les mains perpendiculaires; très vite (toujours vite, vite, *Schnell*, les *Mensch*), à plat ventre dans la boue et se relever, cent fois de rang, courir ensuite s'inonder d'eau pour se laver et garder vingt-quatre heures des vêtements mouillés" (pp. 219-220)].

sible estetización de la representación y el decir para la constitución de cierto realismo y de la verdad en literatura. La escritura a partir de la cual va cobrando forma ese programa impuesto por Perek es una posibilidad de brindarse un discurso sobre sí, como también ofrecer su escrito como don, como respuesta al otro, de hablar en su nombre y de sacrificarse en la escritura para ellos, de sobrevivirlos en su texto, de asumir responsabilidad en relación con sus muertes y, de esta manera, afirmarse a través de esa presencia y resonancia de los otros. En sus escritos, particularmente en este, se rastrean las huellas de un trazo que nos permite estudiar las maneras empleadas para narrar su infancia y su vínculo con la Historia. De esta forma, el hecho de convertir en texto la subjetividad se presenta como el resultado de una construcción a partir de las historias de los otros y del entrecruzamiento con la invención literaria, como una necesidad de dar cuenta de sí al responder a los otros en el proceso de escritura. Entonces, vemos cómo Perek escribe sobre sí en sus proyectos autobiográficos al mismo tiempo que reconstruye las historias de sus ancestros y resignifica los datos que le permiten, a su vez, reconocerse en una imagen colectiva. Este gesto favorece tanto el deseo de establecer una escritura de sí y de su historia, como también la posibilidad de configurarse como escritor y entregarse a los otros, a las múltiples recepciones que toda creación provoca.

En la escritura autobiográfica de Perek, el lector se enfrenta ante la gestión de un *ethos* que se expone en la escritura muchas veces sin hablar de sí mismo, sino a través de las voces de los otros o de las historias de quienes constituyeron su pasado, su historia. Incluso la interrogación de espacios, de objetos, de lugares, de las innumerables listas a modo de inventario que escenifica la escritura perequiana es una forma de hablar de sí, de habitar ese espacio de la primera persona tan difícil de enunciar en relación con la narración del recorrido de una vida, como observamos en *Espèce d'espaces*, en *Penser/Clas-*

ser [Pensar/Clasificar] (1985) o en *L'Infraordinaire* [Lo infraordinario] (1989).²² Por eso, en la administración de los pronombres, en la focalización narrativa, en los procedimientos utilizados para impulsar posibles identificaciones se pone de manifiesto que el *ethos* está siempre atravesado por lo colectivo, del mismo modo que, en esa dinámica, la presencia (o la ausencia) del otro, su palabra, su historia, aparecen como pilares ineludibles en la construcción del *ethos*, de esa imagen de sí que Perec indaga línea tras línea.²³ En *Espèces d'espaces*, afirma: “Escribir: tratar de retener algo meticulosamente, de conseguir que algo sobreviva: arrancar unas migajas precisas al vacío que se excava continuamente, dejar en alguna parte un surco, un rastro, una marca o algunos signos” (Perec, 2001, p. 140).²⁴ Para comprender esa posible imagen de sí ofrecida a través de la escritura autobiográfica, esa búsqueda de un modo de identificación, especialmente en *WSE*, es preci-

²² Perec expone su concepción de lo cotidiano y de lo ordinario para introducir su concepto de lo infra-ordinario y para expresarse contra lo que predomina en la vida de todos los días y de lo que se habla: “el acontecimiento, lo insólito, lo extraordinario” (2013, p. 13). [“l'événement, l'insolite, l'extra-ordinaire” (1989, p. 9)]. Para él, lo esencial para interpretar los hechos y las relaciones con el espacio consiste en describir y en responder a lo habitual, lo cotidiano, lo infraordinario: cómo hablar de las cosas comunes para que den cuenta de lo que somos. Según Perec, es “nuestra propia antropología: la que va a hablar de nosotros, la que va a buscar en nosotros lo que durante tanto tiempo les hemos copiado a los otros” (p. 15) [“notre propre anthropologie: celle qui parlera de nous, qui ira chercher en nous ce que nous avons si longtemps pillé chez les autres” (pp. 11-12)].

²³ En *Tentative d'épuisement d'un lieu parisien* [Tentativa de agotar un lugar parisino] (1975), recupera aspectos de la memoria colectiva, del espacio, del inventario, de la enumeración y del retrato de lo infraordinario. Esta construcción de sí a través del otro, en este caso la memoria generacional, la memoria colectiva y la memoria personal muestra el diálogo que entabla con el pasado y con su época, con una escritura potencial proyectada hacia el futuro.

²⁴ “Écrire: essayer méticuleusement de retenir quelque chose, de faire survivre quelque chose: arracher quelques bribes précises au vide qui se creuse, laisser, quelque part, un sillon, une trace, une marque ou quelques signes” (1974, p. 123).

so entender que este proyecto responde a una motivación que el autor asume desde los inicios de su vida literaria y que, en reiteradas ocasiones, manifiesta en entrevistas, cartas o conferencias al comentar su proyecto creador. Para Perec, sus obras son autobiográficas, todo consiste en el recorrido de un camino o en llenar un espacio: unas muestran su autobiografía de escritor y otras son autobiográficas, como las de un hombre preocupado por el dinero para vivir, *Les Choses* [Las cosas] (1965), o por la muerte, *Un homme qui dort* [Un hombre que duerme] (1967). Por eso, respecto de la imagen de autor en torno a la figura de Georges Perec, debe considerarse tanto la imagen discursiva, aquella que se elabora en la obra y que responde a los proyectos de creación que pone en marcha a lo largo de su experiencia de escritura, como también la que se configura alrededor de su obra, a partir de los posicionamientos dentro del campo autónomo. A saber, una imagen de autor que construye sobre sí mismo en diversos metadiscursos (entrevistas, prácticas institucionales, espacios paratextuales), instancias en las que el autor se apropia de lo que se dice sobre él. En una conversación con Eugen Helmlé, su traductor alemán, Perec habla sobre su libro *WSE* y comenta el vínculo entre el deporte y los campos de concentración,²⁵ para fortalecer el proyecto de su libro y

²⁵ “Siempre me asombró lo que había de ultraorganizado, de ultraagresivo, de ultraopresor en el sistema deportivo... una de las primeras imágenes que juntan al mundo nazi con el mundo del deporte son las imágenes del film de Leni Riefenstahl que se llama *Los dioses del estadio*. Luego, sucedieron los acontecimientos de Munich, donde de un solo golpe se vio algo que, en principio, debía ser una fiesta del deporte, una fiesta del cuerpo, convertirse en el teatro de una violencia política y racial muy, muy grande. Recurrí mucho, por un lado, al texto de David Rousset sobre los campos de concentración en el que hablaba de algo que en broma llamaban ‘deporte’, y, por otro lado, a los análisis de Wilhelm Reich que explican cómo el deporte, que, en principio, debería ser algo corporal... se convierte en un instrumento de agresividad, de dominación, de explotación”. La traducción es nuestra. [“J’ai toujours été frappé par quelque chose qu’il y avait... d’ultra-organisé, d’ultra-agressif, d’ultra-oppressant dans le système sportif;... l’une de ses premières images qui pour moi rassemble le monde nazi et le monde du

resaltar el valor de la escritura respecto de la experiencia de la vida en los campos de deportación, remarcando la necesidad de hablar sobre fenómenos acaecidos en nuestra historia y que significaron un mal para la condición humana:

Es a la vez una manera de dar testimonio y, tal vez, de hacer comprender, de añadir algo que hará comprender el modo en el que existe el sistema concentracionario y cuál ha sido el terrible peso que le ha hecho cargar a tanta gente durante toda la guerra y aún después (Perec, 2003, p. 195).²⁶

Pero, a su vez, alude al vínculo de su escrito con otra realidad tan horrenda como la de la violencia concentracionaria: la dictadura chilena y el régimen de Pinochet.²⁷

sport, ce sont les images du film de Leni Riefenstahl qui s'appelle *Les Dieux du stade*. Ensuite, il y a eu des événements comme ceux de Munich, où d'un seul coup on a vu quelque chose qui, en principe, devait être un fête du sport, une fête du corps, devenir le théâtre d'une très, très grande violence politique et raciale. Je me suis beaucoup servi, d'une part, du texte de David Rousset sur les camps de concentration où il parlait de quelque chose que par dérision on appelait 'le sport', et puis des analyses de Wilhelm Reich qui expliquent comment le sport, qui, en principe, devrait être quelque chose de corporel... devient un instrument d'agressivité, de domination, d'exploitation" (2003, pp. 193-194)].

²⁶ La traducción es nuestra. "C'est à la fois une manière de témoigner et peut-être de faire comprendre, d'ajouter quelque chose qui fera comprendre comment le système concentrationnaire existe, et quel a été le poids terrible qu'il a fait porter à énormément de gens pendant toute la guerre, et encore après" (2003, p. 195).

²⁷ "Los campos de concentración son una manifestación, en última instancia, de la opresión... el exterminio masivo de personas es el proceso final, es la manifestación final de un proceso que comienza a partir del momento en el que se rechaza que existan contradicciones, diferencias entre las personas. Cuando un poder, una burocracia se siente demasiado débil como para aceptar que exista gente que no piensa como ella, empieza a tener miedo a las personas que no piensan como ella, se desencadenan procesos de eliminación, a través de todos los medios, que llegan hasta los campos. En general, no siempre llega hasta las cámaras de gas, pero sí hasta el exterminio lingüístico y psicológico... hasta la prohibición de que alguien pueda vivir libremente, de

En cuanto a esto último, recuperamos la idea de postura, desde las reflexiones de Alain Viala (Viala y Molinié, 1993, p. 216), para pensar esa forma singular de ocupar una posición dentro del campo literario, entendida desde Jérôme Meizoz, como “conductas *enunciativas e institucionales* complejas por medio de las cuales una voz y una figura imponen su singularidad en un estado del campo literario” (Amossy, 2014, p. 72). En este sentido, Amossy sostiene que, una vez producida y asumida esa imagen de autor, puede hablarse de postura y que constituye, al mismo tiempo, una construcción en diálogo, una imagen co-construida por el autor y por terceros. Por eso, una postura pone de manifiesto sus relaciones tanto con lo individual como con lo colectivo, las relaciones con lo social, la comunidad y con el campo en cuestión. En cuanto a los textos autobiográficos, la postura es fundamental, porque en estos se da una construcción de sí al interior del discurso y por fuera de este, como una puesta en escena, en la que la selección de lo narrado entra en diálogo con lo social, lo cultural, lo literario y lo extraliterario, las condiciones de producción del texto y sus recepciones. Asimismo, este intercambio de una imagen de autor

que pueda pensar, de que pueda practicar su religión, sus creencias, sus ritos... existe un sistema político... los sistemas fascistas son los que más colman los campos... No era en el Chile de Allende que había campos, sino en el Chile de Pinochet”. La traducción es nuestra. [“Les camps de concentration, sont une manifestation à la limite de l’oppression... l’extermination massive des gens est le processus ultime, est la manifestation ultime d’un processus qui commence à partir du moment où on refuse qu’il y ait des contradictions, des différences entre les gens. Lorsqu’un pouvoir, une bureaucratie se sent trop faible pour accepter qu’il y ait des gens qui ne pensent pas comme elle, se met à avoir peur des gens qui ne pensent pas comme elle, se déclenchent des processus d’élimination, par tous les moyens, qui vont aller jusqu’aux camps. En général, ça ne va pas toujours jusqu’aux chambres à gaz mais ça va à l’extermination linguistique ou psychologique... à l’interdiction à quelqu’un de pouvoir vivre librement, de pouvoir penser, de pouvoir pratiquer sa religion, ses croyances, ses rites... il y a un système politique... les systèmes fascistes sont ceux qui remplissent le plus les camps... Ce n’est pas dans le Chili d’Allende qu’il y avait des camps, mais dans le Chili de Pinochet” (pp. 195-196)].

resulta de recepciones y de discursos que se elaboran en lo relativo a la escritura del autor en cuestión, de una representación de su persona y no de sí mismo, por lo tanto, se distingue del *ethos* discursivo o de la imagen que quien enuncia produce de su propia persona. Por otro lado, al hablar de la obra de Perec, es importante reconocer el *ethos* autorial como efecto del texto, de esa imagen de autor que proyecta de sí mismo, junto con sus decisiones y las formas que adopta para su decir literario. Una imagen de autor, desde luego, proyectada en función del lector, una imagen de sí que el que enuncia produce en función de variadas cuestiones, que muestran precisamente esa confluencia y presencia de los otros a la hora de configurar la propia imagen y lo que resulta de ese intercambio. Por lo tanto, si como sostiene Amossy el *ethos* es localizable en diversas huellas identificadas en el discurso, se presenta como una construcción discursiva y un efecto de la posición social, política e institucional de quien enuncia. Así, interesa su condición, su posicionamiento político-ideológico, pero a su vez, la escena de la enunciación y la construcción discursiva en su rol de autor y las perspectivas en cuanto a la recepción de los escritos. Por su parte, Maingueneau (2023) les otorga a los destinatarios un rol significativo respecto de la noción de *ethos*, dado que constituyen el pacto de comunicación, razón por la cual el *ethos* se vuelve eficaz en la instancia de la recepción. En este sentido, cabe señalar que toda enunciación se produce en el marco de un contexto enunciativo, en una “escena de enunciación” (1999, pp. 82-83), en donde interactúan múltiples factores, por lo tanto, resulta importante la incidencia de determinadas restricciones culturales, sociales, políticas y lingüísticas, como también aquellas que tienen que ver con la realidad del ámbito en el que el autor y su discurso se insertan, en este caso, el campo literario, con sus tensiones específicas, y las condiciones de recepción que modelan el horizonte de la construcción y proyección del *ethos*. La construcción de la imagen de sí a la que se entrega quien enuncia se orienta

hacia la credibilidad en relación con el receptor, como también a la configuración de un locutor competente y legitimado por el receptor.

Conclusión

A modo de conclusión, podemos decir que, en el proyecto creador de Perec, la reflexión autobiográfica como presentación de sí y de los otros, junto con el trabajo de análisis en relación con su escritura, a partir de las claves de lectura planteadas, nos muestra cómo el sujeto toma la palabra no solo para poner en evidencia la alteridad del otro y de sí mismo, sino también para darle cuerpo a la voz de los desaparecidos y así configurar la identificación, proceso interminable que, en Perec, se traduce en habitar lo potencial. A través de esto, advertimos que su escritura pone en juego la primera persona en vínculo con el tiempo y el espacio, para desarrollar indagaciones que propician la relación con lo colectivo, donde el sujeto que busca afirmarse por medio de su escenificación en el texto, procura la responsabilidad por aquellos que permitieron su proyecto: la muerte de sus padres en el marco de la Segunda Guerra Mundial y de la violencia totalitaria. De esta manera, Perec encuentra las formas para expresar esas experiencias límites, transmitir las y así cuidar la memoria de aquellos que ya no pueden testimoniar: “escribo porque ellos han dejado en mí su marca indeleble y que su rastro es la escritura: su recuerdo muere en la escritura; la escritura es el recuerdo de su muerte y la afirmación de mi vida” (Perec, 2015, p. 47).²⁸ *WSE*, ese libro de textos alternados, enredados, inescindibles y que recíprocamente se exigen para su existencia, expone aquello que ni el relato factual, la autobiografía constituida por vagos recuerdos de infancia en diálogo con la Historia, ni la ficción como modo imaginario pueden asir definitivamente, eso que es del orden de lo indecible y que se encuentra en su frágil inter-

²⁸ “j’écris parce qu’ils ont laissé en moi leur marque indélébile et que la trace en est l’écriture: leur souvenir est mort à l’écriture; l’écriture est le souvenir de leur mort et l’affirmation de ma vie” (1975, p. 59).

sección. Por todo esto y por todo lo que significa en la experiencia escrituraria de Perec en relación con su historia, *WSE* se presenta como una escritura de sí cuyo horizonte, más allá de la memoria individual, se encuentra en esa posible respuesta al otro, responsabilidad que acerca su escritura a una literatura reflexiva que representa de modo diferente el horror, el desastre y la Shoah, constituyéndose como una obra en la que se inscribe y se describe un itinerario recorrido y, como afirma el autor, “el caminar de mi historia y la historia de mi caminar” (2015, p. 14).²⁹ Periplo al que su proyecto creador lo arroja para debatirse entre el peso de la Historia, los silencios de la suya y la potencialidad de los signos, con el propósito de escribirse en el complejo entramado de la narración de una vida.

Referencias

- Amossy, R. (2014). La doble naturaleza de la imagen de autor. En J. Zapata (Comp.), *La invención del autor. Nuevas aproximaciones al estudio sociológico y discursivo de la figura autorial* (pp. 67-84). Editorial Universidad de Antioquia.
- Amossy, R. (2018). *La presentación de sí: ethos e identidad verbal*. Prometeo.
- Antelme, R. (1996). *La especie humana*. Trilce.
- Antelme, R. (2002 [1957]). *L'Espèce humaine*. Gallimard.
- Derrida, J. (1996). *Le monolingüisme de l'autre ou la prothèse d'origine*. Galilée.
- Derrida, J. (1997). *El monolingüismo del otro o la prótesis de origen*. Manantial.
- Levi, P. (1958). *Se questo è un uomo*, Einaudi.
- Levi, P. (1963). *La tregua*. Einaudi.
- Levi, P. (1986). *I sommersi e i salvati*. Einaudi.

²⁹ “le cheminement de mon histoire et l'histoire de mon cheminement” (1975, p. 14).

- Maingueneau, D. (2023). Discussion critique sur l'ethos (en réponse à Ruth Amossy) [Discusión crítica sobre el ethos (en respuesta a Ruth Amossy)], *Argumentation et Analyse du Discours*, 30. <https://doi.org/10.4000/aad.7416>
- Maingueneau, D. (1999). "Ethos, scénographie, incorporation". En Amossy, R. (dir.). *Images de soi dans le discours. La construction de l'ethos*. Delachaux et Niestlé, pp. 75-100.
- Meizoz, J. (2009) « Ce que l'on fait dire au silence: posture, ethos, image d'auteur », *Argumentation et Analyse du Discours* [En ligne], 3.
- Olender, M. (1994). Il y a dans la mémoire quelque chose qui pense l'oubli. *Po&sie*, 70, 45-47. Éditions Belin.
- Perec, G. (1974). *Espèces d'espaces*. Galilée.
- Perec, G. (1975). *W ou le souvenir d'enfance*. Denoël.
- Perec, G. (1989). *L'infra-ordinaire*. Seuil.
- Perec, G. (1990). *Je suis né*. Seuil.
- Perec, G. (1992). *L.G. Une aventure des années soixante*. Seuil.
- Perec, G. (2001). *Especies de espacios*. Montesinos.
- Perec, G. (2003). *Entretiens et conférences, volume I, 1965-1978* [Entrevistas y conferencias, volumen 1, 1965-1978]. Joseph K.
- Perec, G. (2005). *Ellis Island*. P.O.L.
- Perec, G. (2012). *Nací*. Eterna Cadencia.
- Perec, G. (2013). *Lo infraordinario*. Eterna Cadencia.
- Perec, G. (2015). *W o el recuerdo de la infancia*. LOM ediciones.
- Rinn, M. (1998). *Les récits du génocide. Sémiotique du génocide* [Los relatos del genocidio. Semiótica del genocidio]. Delachaux et Niestlé S.A.
- Rousset, D. (1998 [1946]). *L'Univers concentrationnaire* [El universo concentracionario]. Hachette.
- Viala, A. y Molinié, G. (Dirs.). (1993). *Approches de la réception. Sémiostylistique et sociopoétique de Le Clézio* [Enfoques de la recepción. Semioestilística y sociopoética de Le Clézio]. PUF.

La construcción del *ethos* del traductor literario: María Teresa Gallego Urrutia en Anagrama

María Julia Zaparart

Introducción

En este capítulo nos proponemos estudiar la construcción de sí de la reconocida traductora María Teresa Gallego Urrutia en la editorial barcelonesa Anagrama y, particularmente, su trabajo de traducción de la obra del escritor francés, premio Nobel de literatura, Patrick Modiano. Para este desarrollo, trabajaremos desde dos enfoques teóricos que pueden considerarse complementarios: el concepto de *ethos* desarrollado por Dominique Maingueneau (2004, 2015)¹ y el de postura que propone Jérôme Meizoz (2011). Aunque se trata de perspectivas que apuntan al análisis de la imagen de sí del autor de un texto literario, estas nociones resultan de particular interés para estudiar la figura del traductor como autor de una obra derivada. Para analizar de qué manera el *ethos* y la postura del traductor interactúan y dialogan con los del autor del texto original será indispensable la referencia a las teorizaciones de Myriam Suchet (2010).

¹ Para otras aplicaciones del concepto de *ethos* y sus reformulaciones en el análisis de literatura (auto) traducida puede consultarse el siguiente monográfico: Spoturno, M. L. (coord.) (2022). *Subjetividad, discurso y traducción: la construcción del “ethos” en la escritura y la traducción*. Ediciones Universidad de Valladolid.

Al tratarse de conceptos que fueron definidos y reelaborados de diferentes maneras a lo largo de su historia, es preciso revisarlos para aclarar cuestiones metodológicas referentes al análisis de la construcción de la imagen de sí de la traductora María Teresa Gallego Urrutia.

Según Maingueneau (2004), desde el punto de vista de la retórica el *ethos* puede definirse como la construcción de “una imagen de sí capaz de convencer al auditorio y de ganar su confianza” (p. 203).² Ahora bien, esta definición del *ethos* desde un punto de vista retórico remitiría a un efecto del discurso y “no a un saber extra discursivo sobre el locutor” (p. 204), lo que no permitiría incluir en el análisis elementos relacionados con su conducta social. Sin embargo, Maingueneau aclara que el público suele construir representaciones del *ethos* del enunciador anteriores a su discurso que generan ciertas expectativas, por lo que considera necesario establecer una distinción entre “*ethos* discursivo” y “*ethos* prediscursivo” (p. 205).

Por su parte, Meizoz (2011) define el concepto de postura como “la *presentación de sí* de un escritor, tanto en su gestión del discurso como en sus conductas literarias públicas” (p. 82).³ Se trata entonces de un “*proceso interactivo*: [la postura] se construye de manera conjunta, a la vez en el texto y fuera de él, entre el escritor, los diferentes mediadores que la dan a leer (periodistas, críticos, biógrafos, etc.) y los públicos” (p. 83). De este modo, para Meizoz, la postura puede rastrearse no solo en el nivel discursivo sino también en la periferia del texto, “desde el *peritexto* (presentación del libro, reseña biográfica, foto) al *epitexto* (entrevistas con el autor, cartas a otros escritores, diario literario)” (p. 83).

² En adelante, todas las citas en español de este texto corresponden a nuestra traducción.

³ En adelante, todas las citas en español de este texto corresponden a nuestra traducción.

Como cuenta Meizoz (2011, p. 86), durante un seminario internacional de análisis del discurso que se desarrolló en la EHESS en 2007, el propio Maingueneau se preguntaba si no existía cierto grado de solapamiento entre sus teorizaciones sobre el *ethos* y el concepto de postura propuesto por Meizoz. Tras un análisis detallado, Meizoz responde que no habría superposición ya que, mientras que el *ethos* debe ser inferido a partir del discurso, la postura permite salir del texto para analizar el comportamiento social de su autor y, a diferencia del *ethos*, contempla el análisis de la obra completa de un escritor. De este modo, en el plano metodológico, la noción de postura parece superar, según Meizoz:

la antigua división de tareas entre especialistas de lo interno y lo externo al texto: así una postura de autor implica relacionar hechos discursivos y conductas de vida en el campo literario. Los estudios de caso de *Posturas literarias* intentan articular, de este modo, las dimensiones retóricas, metodológicas y sociológicas, a saber, el discurso de los actores y de sus tomas de posición en el campo literario. Se observan allí conductas enunciativas e institucionales complejas, por las cuales una voz y una figura hacen reconocer su singularidad en un estado del campo literario (Meizoz, 2011, pp. 81-82).

A partir de este intercambio, Maingueneau reformula su definición del *ethos* para precisar la extensión del concepto en relación a la postura:

En *Le Discours littéraire* (2004), intenté discutir la división elemental del escritor en dos figuras: una que sería creadora de una obra; otra que llevaría una existencia social. Con este fin, desarrollé una distinción entre tres entidades: la “persona” (el individuo fuera de la creación literaria), el “escritor” (el actor en el campo literario), el “inscriptor” (que enuncia el texto). Esas tres entidades no se disponen en secuencia, ya sea en términos de cronolo-

gía o de estratos, sino que se atraviesan la una a la otra, en una estructura paradójica de nudo borromeo. Así que no hay, primero, “la persona”, que sería merecedora de una biografía, después “el escritor” que actuaría en el espacio literario, y finalmente “el inscriptor” que se encargaría de la enunciación: ninguno de los tres es fundamento o pivote (Maingueneau, 2015, p. 20).

Esta reformulación del *ethos* permite integrar al análisis la dimensión social, pero se limita a un texto particular; mientras que la postura permite estudiar la construcción de la imagen de sí en una dimensión más global que contempla una serie de obras del autor/traductor:

En efecto, la “postura” describe la manera en que un autor se posiciona singularmente, con respecto al campo literario, en la elaboración de su obra. Esta presentación de sí se elabora en la duración y, en cierta medida, de manera acumulativa (Meizoz, 2011, p. 87).

Además, Meizoz relaciona esta distinción con los orígenes de ambas nociones ya que, mientras que el *ethos* nace en el plano discursivo, la postura es el resultado “de una sociología de las conductas” (2011, p. 87). Entonces, para el investigador suizo, el concepto de postura resulta más abarcador que el de *ethos* porque, al rechazar la distinción entre los aspectos externos e internos del texto, permite abordar las conductas del “escritor” / traductor en relación con el discurso del “inscriptor” y los actos de la “persona”. Es decir, que el concepto de postura literaria designa la forma en la que un escritor o escritora ocupa una posición en el campo literario, su manera personal de negociarla. La noción permite comprender no solo el estatus y las representaciones del autor moderno, sino también sus transformaciones y su impacto sobre el conjunto de la práctica literaria. En cuanto un agente hace su ingreso al campo literario debe, necesariamente, adoptar una postura. El autor / traductor acepta difundir y hacer pública una cierta imagen de sí.

Meizoz logra articular la definición de *ethos* de Maingueneau con su propio enfoque teórico. La postura de autor reviste dos dimensiones: la primera es retórica (o textual) y la segunda, es comportamental (o contextual). Bajo la dimensión discursiva, el sociólogo de la literatura agrupa todo lo relativo al plano textual y se inscribe entonces en la perspectiva del “*ethos* discursivo” de Maingueneau. La dimensión comportamental de la postura abarca la presentación de sí del autor: su apariencia, su manera de mostrarse, de comportarse. Cabe mencionar que esta concepción de la postura exige el estudio de las condiciones de producción y de difusión de una obra literaria, del contexto en el que se inscribe. Es decir, que la postura deberá siempre ser entendida en su horizonte de recepción desde una perspectiva diacrónica.

Es importante señalar que estas nociones de *ethos* y postura adquieren mayor complejidad cuando son aplicadas al análisis de una traducción. En su tesis de doctorado sobre textos heterolingües y textos traducidos, Suchet (2010) sugiere que, en el ámbito de la traductología, se suele utilizar la noción de *ethos* en su acepción referencial, más cercana a la sociología de la traducción que a la retórica de Aristóteles. Esto se debería al grado de dificultad que representa realizar un análisis crítico de una traducción a partir de la noción de *ethos* como construcción del discurso, en particular, si el traductor elige deliberadamente “borrarse” de su traducción para darle al lector la impresión de estar leyendo un original. Es justamente esta elección lo que determina, según Suchet (2010), la especificidad del *ethos* del traductor. Lo que lo caracteriza es la “posición del responsable de la enunciación segunda con respecto a la posición de la instancia enunciativa de partida” (p. 409).⁴ En un texto traducido, el *ethos* designará “la imagen de la distancia constitutiva de toda enunciación tal y como se negocia entre el texto de llegada y el texto de partida” (p. 409). De

⁴ En adelante, todas las citas en español de este texto corresponden a nuestra traducción.

este modo, el enfoque de Suchet permite analizar la construcción del *ethos* del traductor en el nivel de la recepción del texto traducido.

Una vez aclaradas estas cuestiones metodológicas, nos proponemos analizar la construcción de la imagen de sí de María Teresa Gallego Urrutia a través de su trabajo como traductora de Patrick Modiano para la editorial Anagrama desde el 2007, año en el que publicó *Un pedigree*, su primera traducción al español de una novela del premio Nobel francés para la editorial barcelonesa. A partir de las nociones de *ethos* (Maingueneau, 2004, 2015; Suchet, 2010) y de postura (Meizoz, 2011) analizaremos el modo en que Gallego Urrutia construye su posición en el campo como traductora de Modiano, el rol de los agentes mediadores y de las diferentes instancias que contribuyeron a la conformación de su figura de traductora (dimensión comportamental o contextual) y las marcas que este posicionamiento deja entrever en el texto traducido (dimensión retórica o textual del *ethos* discursivo del traductor).

La configuración de una postura de traductora

María Teresa Gallego Urrutia se formó en Filología francesa en la Universidad Complutense de Madrid y se desempeñó como docente en la cátedra de “Propiedad intelectual del traductor” del Instituto de Traductores en esa misma institución hasta el año 2014. Su trayectoria en el ámbito de la traducción editorial es ampliamente conocida. Tradujo más de 300 obras del francés al español para distintas editoriales. Entre ellas, los 20 títulos de Patrick Modiano que Anagrama tiene actualmente en su catálogo, 12 de ellos en los años siguientes a la obtención del Nobel en noviembre de 2014; al mismo tiempo, tradujo a otros autores para Anagrama y para otros sellos editoriales: Balzac y Dumas para Alba (2011, 2016), Camus para Alianza (2014), Binebine, Foenkinos y Dicker para Alfaguara (2015, 2016), entre otros. Por su labor como traductora ha recibido diversos reconocimientos. En 1977, obtuvo el Premio Nacional Fray Luis de León por *Diario del ladrón*, de Jean Genet y, en 1991, el Premio Stendhal por *Impresiones*

de *África*, de Raymond Roussel; ambas traducciones fueron realizadas junto a Isabel Reverte Cejudo. En 2003, recibió la condecoración *Ordre des Arts et des Lettres* que concede el gobierno francés y, en 2008, obtuvo el Premio Nacional a la Obra de un Traductor. Además, recibió el Premio *Mots Passants* otorgado por el Departamento de Filología Francesa y Románica de la Universidad Autónoma de Barcelona por *El horizonte* de Patrick Modiano en 2011 y dos años después, el premio Esther Benítez por su traducción de *La señora Bovary* de Gustave Flaubert. También participó activamente en la defensa de los derechos de los traductores que se desempeñan en el ámbito editorial. Fundó junto a un grupo de colegas, la asociación ACE Traductores y es autora de numerosas contribuciones para la publicación diaria *El trujamán* del Centro Virtual del Instituto Cervantes.

En esta sección, analizaremos la configuración de su postura de traductora a partir de lo que Meizoz llama la “periferia del texto” (2011, p. 83). Gallego Urrutia suele dar entrevistas y conferencias en ámbitos académicos en las que se refiere a su trabajo como traductora y, como mencionamos anteriormente, escribe para publicaciones especializadas sobre el tema que nos permitirán centrarnos en su concepción de la traducción literaria. Además, es posible analizar el rol de los agentes mediadores y de las diferentes instancias que contribuyeron a la conformación de su imagen de sí como traductora de Modiano (dimensión comportamental o contextual) a través de los reconocimientos que recibió y su participación social en el campo.

Concepción de la traducción literaria

La traductora española se ha referido en diferentes entrevistas a su concepción de la traducción literaria y, específicamente, a sus estrategias para traducir la obra de Patrick Modiano:

el escritor traducido tiene que imbuir de su lengua (que subyace, aunque lo haga hablar en otra lengua, porque sin ella no habría

dicho lo que ha dicho, la lengua manda mucho en cómo se vive el mundo, mejor dicho, es el reflejo, la plasmación de cómo viven el mundo los hablantes de esa lengua) de su historia y de su cultura al lector. El traductor no tiene que llevar al escritor al país y al mundo del lector, tiene que llevar al lector al país y al mundo del escritor. Es el lector quien tiene que viajar, no el escritor (Gallego Urrutia, 2014, párr. 10).

Gallego Urrutia retoma aquí el clásico trabajo de Schleiermacher (2000 [1813]), *Sobre los diferentes métodos de traducir*:

¿qué caminos puede emprender el verdadero traductor, que quiere aproximar de verdad a estas dos personas tan separadas, su escritor original y su propio lector, y facilitar a este último, sin obligarle a salir del círculo de su lengua materna, el más exacto y completo entendimiento y goce del primero? A mi juicio, solo hay dos. O bien el traductor deja al escritor lo más tranquilo posible y hace que el lector vaya a su encuentro, o bien deja lo más tranquilo posible al lector y hace que vaya a su encuentro el escritor (Schleiermacher, 2000 [1813], p. 231).

La traductora se posiciona dentro de la dicotomía entre “extranjerización / domesticación” (Venuti, 1995) que subyace a las teorías de la traducción y adopta una postura de traductora extranjerizante que pone el énfasis sobre el autor y la cultura de origen. Gallego Urrutia utiliza de manera recurrente la metáfora del viaje para suscribir a este posicionamiento. Como ejemplo, podemos referirnos a una de las numerosas contribuciones de la traductora de Modiano a la revista de traducción literaria *El trujamán* que lleva el título “El viaje del lector” y en la que cita a su colega Carmen Francí: “El que tiene que viajar no es el libro, es el lector” (2016^a, párr. 1). Llama la atención que, aunque se trata de una de las dicotomías más conocidas y analizadas en el campo de las teorías de la traducción, Gallego Urrutia omita la referencia a Schleiermacher y prefiera citar la reformulación de su co-

lega.⁵ Este rechazo por la teoría y la crítica es también inherente a la construcción de una postura de traductora que pone de manifiesto las tensiones entre la práctica de la traducción y la institución literaria.⁶

Las diferentes oportunidades en las que Gallego Urrutia se refiere a su ingreso en la profesión, refuerzan la distancia con respecto a las teorizaciones en torno a la traducción literaria a partir de la construcción del mito personal de la traductora que se hace a sí misma a través de la práctica, de la experiencia y por fuera de los circuitos académicos. Así, Gallego Urrutia cuenta que decidió convertirse en traductora literaria a los dieciséis años y que, en ese momento, se empezaba “un poco por casualidad” (2007, párr. 6). En 1961, cuando cumplió dieciocho y todavía no sabía qué carrera estudiar en la universidad, le escribió una carta a Joan Petit, por aquel entonces director de Seix Barral:

Elegí esa editorial y ese nombre porque mi padre traducía esporádicamente del inglés y me sonaba el nombre del director de la editorial. Y con el atrevimiento de la ignorancia y la juventud —y la insoportable petulancia que ya tenía por entonces— dije sencillamente: quiero traducir (Gallego Urrutia, 2007, párr. 14).

Petit decide encargarle una traducción de la novela *Le Vent* de Claude Simon. No quedó para nada satisfecho con el resultado, pero en lugar de cerrarle las puertas de la editorial, le ofreció traducir *La*

⁵ La propia Carmen Francí se lo hace notar durante una entrevista. Gallego Urrutia le dice: “Estoy de acuerdo con esa frase que tanto te gusta que dice que es el lector el que tiene que ir hasta la obra y no al revés”; y Francí responde: “Lo que dijo Schleiermacher mucho antes y mucho mejor que yo” (Francí, 2019, párr. 90).

⁶ Nos referimos aquí al concepto elaborado por Jacques Dubois (2014 [1978]) a partir de la teoría de los campos de producción simbólica de Pierre Bourdieu. Para el especialista belga, el funcionamiento de la institución literaria está determinado por la interacción de diferentes instancias: “instancias de emergencia (salones, revistas), de reconocimiento (crítica-prensa), de consagración (academias, premios, cooptaciones) y de canonización (programas y manuales de las instituciones educativas)” (p. 74).

compasión divina de Jean Cau que ese año había obtenido el premio Goncourt. En otra entrada de la revista *El Trujamán*, le agradece este gesto:

Se llamaba Joan Petit [...]. Respondió a la carta de una jovencita a la que no conocía de nada, que acababa de empezar la universidad y quería ser traductora de literatura francesa e irrumpía en la vida como un ciclón, creyó en ella, le dio su primera traducción, se leyó el borrador, se lo comentó por teléfono desde Barcelona línea a línea, fue su generoso y desinteresado mentor (Gallego Urrutia, 2016b, párr. 3).

Finalmente, la novela nunca se publicó en España debido a la censura y Seix Barral vendió los derechos a una editorial mexicana. Pero esta oportunidad le permitió entrar en el circuito de la traducción editorial. Este mito personal de iniciación en la profesión, junto con su ya mencionado rechazo por la teoría y la crítica de la traducción, describen una postura⁷ que se construye en tensión y en conflicto con la institución literaria de la que busca desvincularse, pero que, a su vez, la legitima.

Consagración y legitimación en el campo de la traducción literaria

Gallego Urrutia goza del reconocimiento y legitimación que las diferentes instancias de consagración del campo le han ido otorgando a lo largo de su carrera. Como ya mencionamos anteriormente, obtuvo el Premio Nacional Fray Luis de León⁸ por *Diario del ladrón*

⁷ Es importante señalar también que en casi todas las entrevistas que le han realizado, Gallego Urrutia repite insistentemente las mismas anécdotas que refieren a sus inicios en la traducción, referencias a obras que ha traducido, explicaciones sobre su manera de hacerlo, casi como *leitmotifs*, como marcas registradas que hacen más sólida e inteligible su postura en el campo.

⁸ Premio otorgado entre 1956 y 1983 en España a la mejor traducción de una obra. En 1984, fue reemplazado por el Premio Nacional a la Mejor Traducción. El

de Jean Genet (1977), el Premio Stendhal⁹ por *Impresiones de África* de Raymond Roussel (1991), el Premio Nacional a la Obra de un Traductor¹⁰ (2008), el Premio *Mots Passants* que concede la Universidad Autónoma de Barcelona¹¹ por *El horizonte* de Patrick Modiano (2011) y el premio Esther Benítez¹² por su traducción de *La señora Bovary* de Gustave Flaubert (2013).

La cuestión de los premios en el ámbito de la traducción literaria es compleja ya que los criterios para otorgar valor a este tipo de textos lejos están de ser homogéneos y no suelen ser explicitados por los jurados que eligen a los ganadores. Además, son pocos los premios que publican en sus bases los mecanismos de selección y la composición de los jurados. Por todo esto, resulta muy difícil establecer también si la selección es el resultado de un trabajo de comparación crítica con el original, de lectura crítica de la traducción o, simplemente, si se re-

nombre del premio es un homenaje al poeta Luis de León, que tradujo a Virgilio y el *Cantar de los Cantares*.

⁹ Se trata de un premio que la Fundación Consuelo Berges otorgó anualmente a la mejor traducción al español de un original francés de cualquier género literario entre 1983 y 2011.

¹⁰ El Premio Nacional a la Obra de un Traductor, concedido por el Ministerio de Cultura y Deporte de España, distingue el trabajo de una traductora o traductor literario español. La primera convocatoria tuvo lugar en 1989 y se tienen en cuenta las traducciones de obras extranjeras a cualquiera de las lenguas del Estado español.

¹¹ El premio *Mots Passants*, organizado por el departamento de Filología Francesa y Románica de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), distingue creaciones literarias y audiovisuales de los estudiantes de todos los períodos educativos. En la categoría “traducción literaria” se entrega desde el 2008 y premia a la mejor traducción de un libro escrito en lengua francesa publicado en catalán y castellano durante el año anterior.

¹² Otorgado por ACE Traductores distingue a la traducción al castellano, catalán, euskera o gallego de una obra literaria de cualquier género escrita originalmente en cualquier lengua y publicada por primera vez durante el año anterior a la edición del premio.

curre a otros criterios como el prestigio del que goza el autor o autora del original o la editorial que publica la traducción. Paradela López (2013) se ha referido a esta cuestión:

Ciertamente, reconsagrar lo consagrado es más sencillo, más cómodo y mucho menos arriesgado que apostar por quien no tiene más credenciales que su trabajo desnudo. Para ello no son necesarias las corruptelas (no me consta que las haya); basta con que los miembros del jurado se dejen llevar, que confirmen con la lectura del texto presentado a concurso lo que ya sabían acerca de su traductor. Tanto más cuando todos sabemos distinguir las traducciones buenas de las malas, pero no disponemos de unos criterios objetivos que nos permitan valorarlas (criterios que a menudo, y con razón, sí les exigimos a críticos y reseñistas). Por eso cuando se falla un premio, muchos nos preguntamos cuál es su motivación: ¿el prestigio de su traductor, la fama del texto en sí, la editorial que lo publica, la potencial repercusión (siempre escasa) que la noticia del premio pueda tener en los medios gracias a un nombre ya conocido? (Paradela López, 2013, párr. 2)

El caso de Gallego Urrutia no es una excepción con respecto al problema de los criterios de valoración en los premios literarios de traducción. Los múltiples galardones que recibió no hacen más que confirmar su amplia trayectoria como traductora para sellos editoriales como Anagrama, Seix Barral, Alfaguara, entre otros; pero en ningún caso encontramos registros o documentos que expliquen por qué motivos se le otorgaron, fuera de su vasta experiencia como traductora de autores en lengua francesa o el prestigio de algunos de los autores que tradujo. Por otra parte, se trata de una de las pocas traductoras que, en su rol de jurado, expuso, aunque de manera somera, de qué manera considera que deben establecerse los criterios de selección:

hay quien valora exclusivamente en la obra traducida y en quien la traduce el nombre... el escritor... o... el papel que haya desempe-

ñado o esté desempeñando en la historia de la literatura. Y no es justo. Ni atinado. No es ésa, en mi opinión, la manera de enjuiciar la obra de un traductor. Su labor no tiene que ver con esos hechos. Lo que hay que considerar no es quién sea el escritor traducido, sino si el traductor ha permitido que personas que no conocen el idioma de la obra original y que querían leer ese libro, sea cual sea y sea de quien sea, hayan podido leer realmente ESE libro (Gallego Urrutia, 2016c, párr. 3).

Y agrega en nota al pie: “Criterio que, personalmente, creo que debería ser el de los jurados del Premio Nacional de Traducción y he defendido siempre que he pertenecido a alguno de ellos”.

Pero la tarea de Gallego Urrutia también es reconocida a través de otras formas de consagración de la institución literaria. En este sentido, suele participar en calidad de invitada de coloquios, congresos o conferencias internacionales sobre la especialidad. También en estos contextos se hace evidente su voluntad de no suscribir a ningún posicionamiento teórico-crítico sobre la traducción literaria.

En una mesa redonda titulada “Didáctica de la traducción literaria: puente entre la investigación y la profesión” durante el “I Congreso Internacional Traducción y sostenibilidad cultural: sustrato, fundamentos y aplicaciones”, Belén Santana López, moderadora de la mesa, presenta el tema y describe la enseñanza como un espacio de encuentro entre la teoría (cómo hay o cómo habría que traducir) y la práctica (cómo se hace) (De Ilúrdoz *et al.*, 2019). Sin embargo, en la intervención de Gallego Urrutia este “puente” o “encuentro” nunca se concreta. La traductora se limita a insistir sobre su experiencia en la práctica de la traducción. Ante el interrogante sobre cómo debería ser la formación ideal de un traductor literario, responde: “Mi idea sobre cómo habría que formar al joven traductor no proviene de unos conocimientos teóricos, sino de mi experiencia de traductor que he ejercido hasta hoy desde hace 57 años”; y agrega que, en su opinión,

“[l]a formación del traductor no empieza en las aulas universitarias... empieza en la escuela primaria” y que “[l]a prioridad en toda la enseñanza es la formación humanística en el sentido renacentista de la palabra” (De Ilúrdoz *et al.*, 2019, p. 32). Pero para Gallego Urrutia, lo más importante en la formación de un traductor literario es “el acceso al conocimiento de las lenguas de la antigüedad griega y latina”. Aunque no explica de manera detallada el porqué de esta insistencia en el rol esencial que el aprendizaje del latín y el griego podrían tener en los programas de una formación universitaria en traducción, destaca que son lenguas que se aprenden traduciendo. Por otra parte, en la misma mesa redonda, cuenta que, aunque nunca se llegó a concretar, siempre tuvo la idea de proponer, desde ACE Traductores, un curso que ofreciera a quienes se interesaran en la profesión, una formación dictada por traductores profesionales miembros de la asociación.

Para terminar de definir una postura que se centra en la práctica profesional de la traducción literaria y que omite cualquier referencia a los desarrollos teóricos sobre el tema, cada vez que le preguntan sobre su rol docente en el ámbito universitario, destaca que la asignatura que dictaba en el Instituto de Traductores de la Universidad Complutense de Madrid se llamaba “Propiedad intelectual del traductor” y no versaba sobre la teoría y la práctica de la traducción literaria sino sobre temas legales ligados a la práctica de la profesión.

Participación social en el campo de la traducción editorial

Otro aspecto de la postura de traductora de María Teresa Gallego Urrutia que no puede ser soslayado es su activa participación social en defensa de los derechos del traductor y los reclamos por mejores condiciones de trabajo en el ejercicio profesional de la traducción:

Y también he aprendido a ser una trabajadora de la traducción y una traductora solidaria con mis colegas de profesión y con la profesión misma. De muy joven era un individuo. Pero desde hace

mucho me siento parte de un todo. Parte activa y comprometida de un todo. Por lo demás, el mundo editorial no es diferente de entonces. Sigue siendo el mismo: una editorial sigue siendo una empresa que funda un señor que quiere vender un producto. El meollo del asunto es idéntico, una editorial es una empresa capitalista. Pero antes estábamos indefensos y ahora ya no tanto. Sabemos que podemos y debemos negociar; nos respalda una Ley de Propiedad Intelectual... Tenemos asideros. Ahora sé que puedo exigir que se respete lo que yo pongo, por ejemplo. E Internet nos ha sacado del aislamiento, cada cual en su casa sin saber exactamente qué les pasa a los demás. Eso empezó ya con las asociaciones, primero APETI, que fundaron Consuelo Berges y Marcela de Juan. Luego ACE Traductores y otras que han ido surgiendo. Pero durante años solo nos podíamos coordinar presencialmente. Ahora estamos todo el día en contacto si queremos en una sala virtual común (Francí, 2019, párr. 83).

La reconocida traductora se refiere aquí –y en numerosas entradas de la revista *El Trujamán*– a los cambios que han mejorado sus condiciones de trabajo a lo largo de su extensa trayectoria. En la ya citada entrevista en la UNED en el marco del “I Congreso Internacional Traducción y sostenibilidad cultural: sustrato, fundamentos y aplicaciones”, brinda precisiones sobre el rol de las asociaciones de traductores en la lucha por ampliar los derechos del traductor en el marco de la profesión. Gallego Urrutia (2017) destaca que, aunque hay que seguir luchando colectivamente en cuanto a las tarifas y el cumplimiento de los pagos estipulados en los contratos, en los ya más de treinta y cinco años que tiene ACE Traductores, se han logrado muchos progresos: reconocimiento del traductor como autor, contratos que reconocen la propiedad intelectual sobre las traducciones, nombre del traductor en la portadilla o incluso en la portada. Para la traductora madrileña, un aspecto central de esta lucha colectiva debe ser el trabajo en conjunto

con otros traductores para evitar el aislamiento. En este sentido, en una entrevista para el programa de radio “Don de lenguas” del Departamento de Interpretación y traducción de la Universidad de Salamanca (Gallego Urrutia, 2017), alienta en reiteradas oportunidades a los traductores nóveles a contactar a los más experimentados para solicitar su ayuda ante las dificultades que pueden aparecer durante una traducción, así como sobre cuestiones ligadas a sus derechos. En esta misma entrevista, Gallego Urrutia se separa una vez más de las consideraciones teóricas en torno a la profesión. Al referirse a lo que llama el “tópico del traductor invisible”, señala que no es cierto porque ya casi no hay editoriales que no incluyan el nombre del traductor en la portadilla o en la portada del libro y porque el traductor profesional cuenta con medios para reivindicar la labor del traductor en la difusión de la literatura.

Este posicionamiento de compromiso social completa la construcción de una imagen de sí cuya singularidad está determinada por la experiencia y el conocimiento del mercado de la traducción editorial. Esta postura le permitirá ocupar una posición destacada en el campo que se ve confirmada, entre otras formas de consagración y legitimación, por la decisión de Anagrama de encargarle la traducción de todas las obras de Modiano que figuran en su catálogo.

La “inscriptora” (que enuncia el texto)

Según lo expuesto hasta aquí, podemos ver que la postura (Meizoz, 2011) de traductora extranjerizante que pone el énfasis sobre el autor y la cultura de origen de María Teresa Gallego Urrutia se configura, desde los diferentes paratextos analizados, por fuera del circuito académico y de la investigación y se apoya en sus años de experiencia en la práctica de la profesión y en el compromiso social para defender los derechos de los traductores profesionales. Ahora bien, cabe preguntarnos si esta postura puede confirmarse, observarse y analizarse

en el plano discursivo como proponen Maingueneau (2004, 2015) y Suchet (2010).

En esta sección, nos centraremos en su labor como traductora de Patrick Modiano para Anagrama, sello para el que tradujo los veinte títulos del escritor francés que integran actualmente su catálogo. La mayor parte de ellos fueron publicados durante los años siguientes a la obtención del Nobel en noviembre de 2014. Dice Gallego Urrutia al respecto:

Me encargaron el primer libro de Modiano que traduje para ellos, *Un pedigree*, en 2007. Y, a partir de ese momento, me han ido encargando todas las nuevas novelas y buena parte de las anteriores que, o no se habían traducido nunca, o se habían traducido hace años, ya habían dejado de editarse y los derechos de cesión para las anteriores editoriales ya habían caducado y estaban libres para quien quisiera contratarlos (Zaparrat, 2018, párr. 3).

Es decir que la obra de Modiano en español adquiere cierto grado de homogeneidad en las traducciones que Gallego Urrutia realizó para Anagrama. Sin embargo, la traductora no trabajó siguiendo el orden cronológico en el que Modiano fue publicando los originales. Comenzó por *Un Pedigrí* en 2007 y siguió traduciendo todas las novelas del autor francés hasta la última publicada a la fecha, pero intercalando libros anteriores. Según la propia traductora, esto puede presentar problemas de traducción porque lo que llama el “estilo” de Modiano fue cambiando a lo largo de los años (Cf. Leguen Perés y Menaya Vara, 2015).

En las secciones anteriores de este capítulo, pudimos ver que a partir de su postura y del análisis del *ethos* prediscursivo (Maingueneau, 2004), Gallego Urrutia se posiciona como una traductora extranjerizante, es decir que busca acercar al lector a la lengua y a la cultura del original manteniendo su exotismo. Aunque según el traductólogo Lawrence Venuti (1995) las estrategias de extranjerización

suponen una mayor visibilidad de la intervención del traductor para quebrar la ilusión de los lectores de estar leyendo un original y no una traducción, el *ethos* prediscursivo que propone Gallego Urrutia busca desaparecer para convertirse, por un momento, en el escritor que está traduciendo. En una entrevista para la UNED, recurre a una metáfora para explicar de qué manera busca negociar en sus traducciones la distancia entre su *ethos* de traductora y el del autor:

Tienes que subirte a su barco y ver por dónde sopla el viento. Luego..., el barco va solo y en el fondo el que navega es el escritor. Entonces, tú solamente llevas el timón, pero el que navega es el escritor... Yo lo que tengo que hacer es convertirme en él [el autor] durante x meses y esa es una pelea con su estilo y me da igual que lo que cuente... estar de acuerdo con ello o no que me sea simpático o antipático, me da exactamente lo mismo... yo con lo que estoy luchando a brazo partido es con su lengua, no con lo que dice sino con cómo lo dice... Yo en ese momento soy Modiano, no soy yo (Leguen Perés y Menaya Vara, 2015).

¿Cómo se articula esta toma de posición y la trayectoria de la traductora en el campo literario con el *ethos* discursivo? En el caso de Gallego Urrutia, su postura, que se configura en la dimensión comportamental (Meizoz, 2011) o extra discursiva (Maingueneau, 2004), determina algunas de sus decisiones como traductora de Modiano que encuentran su reflejo en el plano intradiscursivo.

Para analizar las formas que adopta el *ethos* discursivo, nos centraremos en su traducción de *La Place de l'étoile* (1968) de Patrick Modiano. Se trata de la primera novela del escritor francés que narra en clave paródica la historia de Raphaël Schlemilovitch, un judío francés que se siente perseguido por la imagen de la guerra. La novela instaaura un pacto de lectura singular en el que se mezclan personajes reales y ficticios a través de la técnica del pastiche. Schlemilovitch se presenta al comienzo como un judío antisemita que trabaja para la Gestapo

francesa y vive en Suiza, donde conoce a Des Essarts, un aristócrata francés, y a Maurice Sachs. Pero más adelante, huye a Viena donde se convierte en proxeneta oficial de las SS, amigo de Heydrich y de Hitler y amante de Eva Braun. Al final de la novela, todo adopta la forma de una alucinación porque el lector encuentra al personaje principal en el diván de su psicólogo.

Es una novela singular en la carrera del escritor porque según la propia Gallego Urrutia es la única en la que “Modiano toma partido” (Leguen Perés y Menaya Vara, 2015, 9m 23s) con respecto a la Ocupación. Cabe mencionar que, a partir de 1975, año en que comienzan a aparecer nuevas ediciones de la novela, Modiano la retoca y elimina algunos pasajes que considera demasiado polémicos por su antisemitismo. Pero estos cambios no aparecen señalados en la traducción.

La versión al español firmada por Gallego Urrutia revela desde las primeras páginas un *ethos* discursivo que confirma su postura solo en parte. La novela se abre con un epígrafe: “En el mes de junio de 1942, un oficial alemán se acerca a un joven y le dice: “Usted perdone, ¿dónde está la plaza de la Estrella?” Y el joven se señala el lado izquierdo del pecho. (Chiste judío)” (Modiano, 2012, p. 19).¹³ Para explicar su traducción de este epígrafe, que retoma el título de la novela, la traductora no tiene más remedio que recurrir a una nota al pie:

Place en francés es plaza urbana y también sitio, lugar. *La place de l'étoile* es, pues, la plaza de la Estrella de París y el lugar que corresponde a la estrella (en este caso a la estrella amarilla que debían llevar los judíos en la ropa para identificarse). En francés el juego es evidente y perfecto. Y la traductora siente mucho no haber sido capaz, pese a sus cavilaciones, de reproducirlo en cas-

¹³ « Au mois de juin 1942, un officier allemand s'avance vers un jeune homme et lui dit : « Pardon, monsieur, où se trouve la place de l'Étoile ? » / Le jeune homme désigne le côté gauche de sa poitrine. / (Histoire juive) (Modiano, 1968, p. 12).

tellano y tener que estropearlo con una explicación. (*N. de la T.*) (Modiano, 2012, p. 19).

Vemos en este pasaje el malestar que le produce a Gallego Urrutia el tener que abandonar su postura de traductora que intenta borrarse detrás de la figura del autor. La nota al pie de página resulta incómoda porque va en contra del tipo de negociación entre el texto traducido y el texto de partida que la traductora de Modiano propone. Le recuerda al lector su presencia. Como afirma Sardin (2007):

La nota es escandalosa porque pone al descubierto que la “desaparición ilocutoria” del traductor no es más que un engaño, que el traductor nunca se borra detrás del autor, sino que, al contrario, le imprime al texto su subjetividad y los presupuestos del contexto sociocultural en el que evoluciona (Sardin, 2007, p. 122).¹⁴

Gallego Urrutia expone así en la nota al pie su sensación de fracaso. Se dirige directamente al lector haciéndose responsable directa de la enunciación en lugar del autor: deja de ser Modiano para volver a ser Gallego Urrutia. Además, el tono informal de la nota refuerza una vez más su postura de traductora que se hace a sí misma, por fuera del circuito académico.

Sin embargo, un análisis más detallado de la traducción de la novela en comparación con su original deja entrever que, a pesar de que la traductora busca borrar sus marcas del plano de la enunciación para dejar paso a la voz del autor, sus estrategias de traducción se orientan hacia un *ethos* extranjerizante que quiebra constantemente la ilusión del lector de estar leyendo un original. Un ejemplo de esto son las estrofas de una canción de Charles Trenet que Modiano transcribe en su novela. Gallego Urrutia decide dejarlas en francés, pero las traduce en nota al pie acompañadas de la mención “N. de la T.”: “*Formidable ! / J’entends le vent sur la mer. / Formidable ! / Je vois la pluie, les éclairs.*

¹⁴ Nuestra traducción.

/ *Formidable ! / Je sens qu'il va bientôt faire, / qu'il va faire / un orage / formidable...*". Y en nota al pie, agrega: "¡Formidable! Oigo el viento en el mar. ¡Formidable! Veo llover, veo relámpagos. ¡Formidable! Noto que pronto va a haber, que va a haber, una tormenta formidable. (*N. de la T.*)" (Modiano, 2012, p. 122). La traductora deja también su huella en la nota al pie para aclarar algunas referencias a la cultura francesa: "*La gueuse*: así llamaban los monárquicos a la República francesa, que los republicanos personificaban en una imagen de mujer llamada Marianne. (*N. de la T.*)" (Modiano, 2012, p. 64). Utiliza el mismo recurso para explicar el juego de palabras que encierra "la Gestapette", el apodo que recibe uno de los personajes: "Aparente diminutivo femenino de Gestapo; pero *tapette* quiere decir "marica". (*N. de la T.*)" (Modiano, 2012, p. 60).

Entonces, se trata de una traducción que, en el plano discursivo, confirma solo en parte las manifestaciones públicas de su autora porque le da prioridad a la cultura de partida y busca un alto grado de fidelidad a la obra original a través de estrategias de traducción extranjerizantes, pero al mismo tiempo muestra las marcas de su enunciación, abandonando su postura de "borrarse" para convertirse en Modiano. Así, Gallego Urrutia contradice desde su *ethos* prediscursivo la visibilidad del traductor que, según Venuti (1995), supone una traducción extranjerizante, pero la suscribe en el plano del discurso.

Finalmente, esta visibilidad en el plano de la enunciación se condice con el fuerte compromiso social que caracteriza la dimensión comportamental de la postura de Gallego Urrutia y que el peritexto de *Trilogía de la Ocupación* confirma, ya que el nombre de la traductora aparece en la portadilla.

Conclusiones

El análisis de la construcción de la imagen de sí de la traductora literaria María Teresa Gallego Urrutia muestra una postura que, deliberada o no, está determinada por su larga trayectoria en el ámbito

de la traducción editorial. La traductora se posiciona en el campo construyendo una imagen pública que se caracteriza por el mito de iniciación de la traductora que se forma, aprende y perfecciona a partir de la experiencia en la práctica de la profesión, por fuera del circuito académico. Esta postura hizo posible que, a lo largo de los años, Gallego Urrutia lograra ocupar una posición destacada en el campo, posición que la institución literaria confirma otorgándole el reconocimiento a través de sus principales instancias de consagración: fue galardonada con todos los premios literarios existentes para la disciplina y constituye una voz autorizada en el campo ya que suele ser invitada como oradora destacada a los principales eventos científicos sobre traducción literaria. Otra forma de confirmación de su posición destacada en el campo es la decisión de la editorial barcelonesa Anagrama de designarla traductora de la obra completa de Modiano.

En su dimensión comportamental o contextual, la postura de Gallego Urrutia se caracteriza por un marcado alejamiento con respecto a las teorías de la traducción literaria y cuestiona la necesidad de una formación universitaria para ejercer la profesión. Además, en su rol de fundadora de ACE Traductores, muestra una activa participación en el plano social en la lucha por mejorar las condiciones de trabajo y los derechos del traductor literario. En el plano retórico o textual, esta postura se ve confirmada solo en algunos aspectos. Aunque se mantiene alejada de las teorizaciones y recurre a estrategias extranjerizantes, el *ethos* discursivo en *El lugar de la estrella* contradice la ilusión de invisibilidad de la traductora que desaparece de la enunciación y deja paso a la voz del autor del original para suscribir al posicionamiento teórico-metodológico de Lawrence Venuti (1995). Es decir que la negociación de la imagen de la distancia constitutiva entre el texto de llegada y el texto de partida no es exactamente la misma en el plano social que en el textual.

Referencias

- Cau, J. (1962). *La compasión divina* (Trad. M. T. Gallego Urrutia y M. L. Baeza). Joaquín Mortiz.
- De Ilúrdoz, M. S. S., Urrutia, M. T. G., y López, B. S. (2019). Didáctica de la traducción literaria: puente entre la investigación y la profesión. En C. Carrasco, M. C. Muñoz y C. D. Carbajo (Eds.), *Traducción y sostenibilidad cultural: sustrato, fundamentos y aplicaciones* (1ra. ed., pp. 32–32). Ediciones Universidad de Salamanca. <https://doi.org/10.2307/j.ctvrd1ts.12>
- Dubois, J. (2014 [1978]). *La institución de la literatura*. (Trad. J. Zapata). Universidad de Antioquia.
- Flaubert, G. (2012). *La señora Bovary* (Trad. M. T. Gallego Urrutia). Alba Editorial.
- Francí, C. (2019). Traducir a cuatro manos: entrevista a María Teresa Gallego Urrutia y Amaya García Gallego. *Vasos comunicantes. Revista de ACe traductores*, 51. <https://vasoscomunicantes.ace-traductores.org/2019/12/09/traducir-a-cuatro-manos-entrevista-a-maria-teresa-gallego-urrutia-y-amaya-garcia-gallego/>
- Gallego Urrutia, M. T. (2007). Cómo empecé a traducir I. *Vasos comunicantes. Revista de ACe traductores*. <https://vasoscomunicantes.ace-traductores.org/2020/02/21/como-empece-a-traducir/>
- Gallego Urrutia, M. T. (2014). Traduciendo a Patrick Modiano. Entrevista a María Teresa Gallego Urrutia. *Billar de Letras*. <https://billardeletras.com/recursos-lectores/traduciendo-patrick-modiano-entrevista-maria-teresa-gallego-urrutia>
- Gallego Urrutia, M. T. (2016a). El viaje del lector. *El trujamán. Revista diaria de traducción*. https://cvc.cervantes.es/trujaman/anteriores/julio_16/26072016.htm
- Gallego Urrutia, M. T. (2016b). Deudas de gratitud. *El trujamán. Revista diaria de traducción*. https://cvc.cervantes.es/trujaman/anteriores/septiembre_16/07092016.htm

- Gallego Urrutia, M. T. (2016c). La gloria y el poder (2). La gloria. *El trujamán. Revista diaria de traducción*. https://cvc.cervantes.es/trujaman/anteriores/octubre_16/04102016.htm
- Gallego Urrutia, M. T. (19 de octubre de 2017). Entrevista a Natalia Aróstegui. *Don de lenguas. Blog del programa de radio del Departamento de Traducción e Interpretación de la Universidad de Salamanca*. <https://programadondelenguas.blogspot.com/2017/>
- Genet, J. (2010). *Diario del ladrón* (Trad. M. T. Gallego Urrutia). RBA.
- Leguen Perés, B. y Menaya Vara, M. (2015). Patrick Modiano traducido por María Teresa Gallego. Entrevista con María Teresa Gallego Urrutia. Canal UNED. Serie: Filología en Radio 3. <https://www.youtube.com/watch?v=jacCoTo3fLI>
- Maingueneau, D. (2004). *Le Discours littéraire. Paratopie et scène d'énonciation*. Armand Colin.
- Maingueneau, D. (2015). Escritor e imagen de autor. *Tropelías. Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, 24, 17-30. (Trad. C. Gouaillier)
- Meizoz, J. (2011). *La Fabrique des singularités. Postures littéraires II*. Slatkine Érudition.
- Modiano, P. (1968). *La Place de l'étoile*. Gallimard.
- Modiano, P. (2007). *Un pedigree* (Trad. M. T. Gallego Urrutia). Anagrama.
- Modiano, P. (2011). *El horizonte*. Anagrama. Colección Panorama de narrativas. Traducción de María Teresa Gallego Urrutia.
- Modiano, P. (2012 [1968]). *Trilogía de la ocupación. El lugar de la estrella, La ronda nocturna, Los paseos de circunvalación*. Anagrama. Colección Compactos. Traducción de María Teresa Gallego Urrutia.
- Paradela López, D. (2013). Traducir a la letra: P de premio. *El trujamán. Revista diaria de traducción*. https://cvc.cervantes.es/trujaman/anteriores/junio_13/26062013.htm
- Roussel, R. (2004). *Impresiones de África* (Trad. M. T. Gallego Urrutia). Siruela.

- Sardin, P. (2007). De la note du traducteur comme commentaire : entre texte, paratexte et prétexte. *Palimpsestes*, 20, 2007. <https://journals.openedition.org/palimpsestes/99>
- Schleiermacher, F. (2000 [1813]). *Sobre los diferentes métodos de traducir*. (Trad. y com. V. García Yebra). Gredos.
- Simon, C. (1957). *Le Vent* [El viento]. Les Éditions de Minuit.
- Spoturno, M. L. (Coord.). (2022). *Subjetividad, discurso y traducción: la construcción del “ethos” en la escritura y la traducción*. Ediciones Universidad de Valladolid.
- Suchet, M. (2010). *Textes hétérolingues traduits : de « la langue » aux figures de l'énonciation. Pour une littérature comparée différentielle* [Tesis doctoral]. Centre for Interdisciplinary Studies in Society and Culture. Montréal, Québec, Canada.
- Venuti, L. (1995). *The translator's invisibility: A history of translation*. Routledge.
- Zaparart, M. J. (2018). Traducir a Patrick Modiano. Entrevista a María Teresa Gallego Urrutia. Inédita.

Traduciendo la ciudad: identidad cultural, heterolingüismo y *ethos* del traductor en la versión en español de *Québec*, *des écrivains dans la ville*

Ana María Gentile

Introducción

La interrogación sobre el tiempo caracterizó en gran medida la producción literaria de los siglos XIX y XX. En las últimas décadas, asistimos a una reflexión notoria sobre los espacios. Muchas de las nociones que giran en torno de la literatura y, en el caso que nos ocupa, de la traducción, toman prestados términos, nociones, problemáticas y reflexiones de campos como la sociología, la geografía cultural o la arquitectura. En ellos, conceptos como *territorio*, *espacialidad*, *frontera*, *desterritorialización*, *reterritorialización* y tantos otros demuestran su plasticidad a la hora de repensar la literatura, la lengua, la identidad cultural y las interacciones entre espacios humanos como forma de contribuir al análisis de las identidades culturales (Westphal, 2000). De manera similar, el espacio se construye con las representaciones que de él hacen los hombres, según la tesis de Claval (2003). En el campo traductológico, nuestras investigaciones desde esta óptica ocuparon nuestras primeras reflexiones en los últimos años (Gentile *et al.*, 2015).

La relación entre estudios geográficos y estudios literarios comienza a desarrollarse en la década de los 90 con los avances de la geopoética, décadas después de la primacía del enfoque estructuralista basado en una literatura autotélica fuera de tiempo y lugar (Baron, 2011). Según esta autora, el estudio de las relaciones entre espacio y literatura provenientes de la geopoética se desarrolló sobre todo en Canadá, en particular a través de manifestaciones como las denominadas *Cafés Geo* o el periódico *Le Magellan* de la Universidad Laval en Quebec. De esta ciudad va a hablar justamente la obra que nos proponemos analizar.

Así pues, en este trabajo nos abocamos al análisis de la versión en español de la obra *Québec, des écrivains dans la ville* compilada y editada por el escritor quebequense Gilles Pellerin en 1995. A partir de la iniciativa del Centro de Estudios Argentino-Canadienses de Buenos Aires, la obra fue traducida al español por Adriana Ramponi y Susana Gurovich y editada en 2011 por el sello Guadalquivir. Bajo el título *Quebec, escritores en la ciudad*, la publicación se ofreció al público hispanohablante como homenaje en el marco de la celebración de los cuatrocientos años de la fundación de esa ciudad canadiense. El interés por examinar esta obra y su traducción reside principalmente en el modo en que las traductoras gestionan el trasvase de referencias culturales o *culturemas*,¹ en particular aquellas que se vinculan con la historia de Quebec, el paisaje que la circunda y los sitios urbanos más característicos. De este modo, dos nociones clave que hemos examinado a lo largo de nuestras investigaciones acompañan los análisis: el *heterolingüismo* y el *ethos del traductor*.

El capítulo está organizado de la siguiente manera: en primer lugar, describimos la obra original y la comparamos desde el paratexto

¹ Dado que el concepto de *culturema* ha sido abordado en varios de nuestros estudios, no abundaremos en definiciones ni clasificaciones en el espacio de este capítulo. Remitimos para su problematización y desarrollo a Gentile (2012) y Gentile y Spoto Zabala (2018), así como al cap. 6 de la presente obra.

con su traducción; en segundo lugar, abordamos el marco teórico y los supuestos a partir de los cuales las nociones mencionadas resultan operativas para nuestro estudio; en tercer lugar, presentamos el corpus de culturemas que hemos construido para, en una cuarta etapa, someterlo a análisis e interpretación. Cierran nuestro capítulo algunas reflexiones que nos resultan pertinentes en el campo literario.

Caracterización de la obra: la ciudad como identidad cultural

Québec, des écrivains dans la ville constituye un mosaico de textos compilados en los que se conjuga una vocación representacional con el deseo de compartir con el lector las experiencias de viaje, de descubrimiento, de alteridad antropológica. La amalgama de impresiones individuales y colectivas ante espacios urbanos investidos y paisajes que albergan ríos, vientos, nieve, árboles y colores únicos, conforma una cartografía narrada, retratada e interpretada, un lugar como objeto de discurso en el que se entrecruzan la historia, la memoria, la literatura y la poética de los nombres propios.

En una primera aproximación, podríamos caracterizar a esta obra como una antología. Recordemos que la etimología de la palabra *antología* es, como indica Lefebvre (1993) una selección de flores. Según esta analogía, Gilles Pellerin comparte ese gusto por la selección y por la organización de un todo siguiendo una lógica y significado determinados; sin embargo, el contrato de lectura al que invita va más allá del género. Como reza en su solapa, esta obra “propone al lector un desafío y le ofrece un privilegio: nombrar y explorar textos y territorios guiado por escritores, cronistas y conquistadores que la [Quebec] han conocido y amado” (Pellerin, 1995, solapa de la obra traducida). De este modo, Pellerin da cuenta de la ciudad como parte de una identidad cultural en la que la historia, el patrimonio, la memoria y los elementos simbólicos –incluida la lengua francesa– contribuyen a nutrir el sentimiento de pertenencia.

Pellerin asume la tarea de compilador, editor y guía que nos va conduciendo por los textos que recorren los diferentes sitios de la ciudad y sus alrededores. Su invitación al paseo y al recorrido literario se relaciona con un espacio concreto, la ciudad de Quebec, para la cual configura un espacio tipográfico en la obra original, en una edición muy cuidada compuesta por numerosas fotografías en color realizadas por François-Régis Fournier y por fragmentos de diferente formato provenientes de la pluma de más de treinta escritores que han nacido o vivido allí: cronistas como Samuel de Champlain, poetas como Gilles Vigneault y Anne Hébert, narradores como Marie Laberge, novelistas como Andrée Michaud, y periodistas como Adrienne Choquette.

Desde el punto de vista de la organización de la obra, el título de cada capítulo es elocuente sobre la manera en que el conjunto ha sido diseñado: “El lugar propicio”, “El Castillo, agradable por sus interiores y sus exteriores”, “¿Femenina?”, “Madre nuestra que estás en los cielos”, “El texto de los comienzos”, “¿Vivir en lo viejo?, ¿Huir de Quebec y sobrevivir?”, “La vida en los barrios residenciales”, “Gloria al frío”, son algunos de ellos. También es elocuente el paratexto, conformado por tres prólogos escritos por autoridades municipales y de cultura de la región de Quebec.

La versión en español ha sido editada con algunas reducciones: los tres prólogos han sido reemplazados por uno escrito por Gilles Pellerin y las fotos, que aparecían prácticamente en todas las páginas del original, se presentan al final de los relatos, a modo de anexo de imágenes. También se han eliminado algunas referencias a pie de página, o bien se han colocado como introducciones a los fragmentos, en especial aquellas que presentan a cada autor. Por lo tanto, un texto multimodal en el que imágenes, fotos, colores y tipografía dialogan entre sí construyendo un pacto de lectura multisemiótico, se encuentra resemantizado en la versión en español mediante cambios en los colores, la tipografía y el tratamiento de las imágenes.

Las traductoras se encuentran visibilizadas en el paratexto: sus nombres aparecen en la portada junto con los fragmentos que cada una ha traducido: el prólogo y la narración general han quedado a cargo de Adriana Ramponi, mientras que Susana Gurovich ha traducido los relatos y poemas. Sus nombres vuelven a visibilizarse a pie de página al comienzo de cada sección.

Además de esta visibilización en el paratexto, nos interesa indagar otro modo de visibilización de la instancia traductora, esto es el modo en que las traductoras al español han construido la *re-enunciación* y, por lo tanto, de qué manera se construye su *ethos* en la mediación lingüístico-cultural a su cargo. Para ello abordamos a continuación las nociones que enmarcan y guían nuestro análisis.

En torno de las nociones de heterolingüismo y *ethos* del traductor

En su discurso inaugural del Primer Congreso Mundial de Traductología de abril de 2017 en Nanterre, el traductor y comparatista Jean-Yves Masson hace hincapié en la fuerte invisibilización de la tarea de los traductores a lo largo de la historia y subraya la dimensión enunciativa, creativa, social e ideológica del acto traductivo como práctica discursiva. Tal afirmación va en consonancia con el enfoque según el cual la traducción se convierte en un acto de re-enunciación de una primera enunciación constituida por el texto original (en adelante, TO), lo cual implica echar por tierra la otrora tan buscada invisibilidad del traductor (Suchet, 2009). Inscripta en las teorías de la enunciación y en el análisis del discurso, esta perspectiva nos sirve de marco para indagar sobre el heterolingüismo en su relación con el *ethos* del traductor, definido como la “imagen de la distancia constitutiva de toda enunciación tal como es negociada entre el texto original y su traducción” (Suchet, 2014, p. 32).²

² Nuestra traducción.

En este trabajo, partimos de la noción de *heterolingüismo* entendida como “la presencia en un texto de lenguas extranjeras, bajo cualquiera de sus formas, así como de variedades (sociales, regionales o cronológicas) de la lengua principal” (Grutman, 1997, p. 37).³ De esta definición, nos interesa en especial la presencia de una o varias lenguas extranjeras en un texto, más allá de que la noción es lo suficientemente amplia como para abarcar todo tipo de variante intralingüística. Al acotar así el estudio del heterolingüismo en nuestro corpus, observamos dos situaciones: por un lado, a partir de casos de inserción heterolingüe en el TO, analizamos su solución en la traducción; por otro lado, siguiendo a Suchet (2014) consideramos la traducción como un caso particular de heterolingüismo, lo cual también contribuye a caracterizar el *ethos* del traductor a través de sus decisiones. La operatividad de la noción se debe a que, desde el campo de la literatura comparada y de la traductología, Suchet (2010) la propone como constitutiva del texto traducido (en adelante, TT). En otras palabras, la autora sugiere pensar la traducción por analogía con la escritura heterolingüe; en efecto, en la traducción se juega la diferencia de lenguas, diferencia que revela al lector del TT la presencia de una instancia de enunciación que no existía en el TO. Explícita en el paratexto y en los mecanismos de préstamo, aunque también insinuada en las técnicas de traducción, como veremos más adelante, esta presencia es insoslayable y comprende en nuestro caso los préstamos de la lengua francesa en el TT. Observamos así que la escritura heterolingüe es más evidente en el TT, dadas las inserciones de que da cuenta la instancia traductora en el corpus construido.

Asimismo, a través de las inserciones heterolingües, podremos caracterizar el *ethos* de la instancia de re-enunciación que subyace en la obra en español. Como dijimos, la articulación de las nociones de heterolingüismo y de *ethos* del traductor comienza a ser explorada

³ Nuestra traducción.

en los estudios traductológicos tanto en Francia (Suchet, 2010, 2014) como en los recientes trabajos de nuestro equipo de investigación, en particular por Ghirimoldi (2019) y Gentile (2022). Del estado del arte actual, además de las contribuciones al *ethos* del traductor que realizan otros autores, en particular Spoturno (2017, 2019), nos basamos en especial en lo postulado por Suchet, quien parte de la noción de heterolingüismo para analizar el *ethos* del traductor en una serie de obras en varias lenguas (Suchet, 2014). Para este trabajo nos abocamos a dicha caracterización a través del heterolingüismo, pero postulamos que, más allá de la inserción heterolingüe, el *ethos* del traductor es analizable en la materialidad del texto a través de un conjunto de técnicas de traducción (Hurtado Albir, 2017) que pueden resultar reveladoras de esa instancia discursiva, contribuyendo de este modo a definir la traducción como un género discursivo diferencial, en suma, como un género en sí mismo (Gentile, 2020).

El proceso de re-enunciación configura un enunciador traductor, asimilado a la figura del *garante* que propone Maingueneau (1994), es decir, un responsable enunciador que contribuye a legitimar su discurso. Ahora bien, en este proceso, concretado en el marco de la mediación intercultural, se construye una nueva imagen del enunciador que constituye un *ethos* diferencial (Suchet, 2010). En otras palabras, el *ethos* del traductor se construye en la enunciación del TT y su diferencia respecto del *ethos* que aparece en el TO es, además de constitutiva del TT, susceptible de ser analizada confrontándola con la enunciación del TO. Este aspecto es esencial en nuestro análisis porque supone: i) una instancia discursiva que refleja el modo de negociación o distancia entre el TO y el TT; ii) un responsable de la re-enunciación que, a diferencia del traductor *implícito* (Schiavi, 1996) se identifica con un traductor *implicado* (Suchet, 2014), es decir, un sujeto de la re-enunciación autónomo, que participa activamente y que asume su estrategia discursiva (también en su relación con un lector implicado, aunque este aspecto

no forma parte del presente trabajo); iii) un *ethos* que se localiza y se caracteriza en el marco de la negociación entre TO y TT; y iv) una negociación constante que se despliega en la interacción dialógica (Kerbrat-Orecchioni, 2002). De este modo, los grados de negociación pueden caracterizar el *ethos* del traductor según su mayor o menor presencia en esa re-enunciación e incluso pueden, a la manera de los *subjetivemas* (Kerbrat-Orecchioni, 1980) dar cuenta de la huella del traductor como re-enunciador. Tales grados de negociación conforman, según Suchet (2014) seis modos de negociación de la distancia que separa el TO del TT y que han sido aplicados por Ghirimoldi (2019) en su estudio sobre la obra de Patrick Chamoiseau. Los seis tipos de negociación van desde la presencia de un garante responsable de su traducción, consciente de la distancia entre TO y TT y de su mediación intercultural explícita en el metadiscurso (notas al pie, glosarios, explicitaciones, etc.), hasta el borramiento de la mediación intercultural por parte del traductor, situación en la que predomina la técnica del préstamo o xenismo como formas semánticas que “remiten explícitamente al texto original en su irreductibilidad cultural” (Risterucci-Roudnicky, 2008, p. 67).⁴ En este último caso, el pacto de lectura del TT es similar al del TO, situación en la que la mediación intercultural es inexistente y puede provocar dificultades que afectan la legibilidad del TT. Entre estos dos polos, descubrimos instancias de mayor o menor presencia de la inserción heterolingüe que pueden llegar a ser inestables, variables o inexistentes. Por ejemplo, las dislocaciones enunciativas explícitas, en particular las notas a pie de página, delimitan los territorios del TT y del TO, dando cuenta de la alteridad lingüística de ambos. Por el contrario, la ausencia de marcas indica la imposibilidad de adoptar una instancia de enunciación y prioriza la indistinción, momento en el cual el traductor se invisibiliza como mediador. En especial, nos interesa la instancia en

⁴ Nuestra traducción.

la cual el traductor asume su enunciación como un texto segundo, es decir, visibiliza la distancia que lo separa del TO, pero sin recurrir al metadiscurso: simplemente apela a la tipografía para resaltar las porciones de lengua extranjera que ha decidido conservar en su traducción y negocia su mediación intercultural mediante determinadas técnicas de traducción (Hurtado Albir, 2017). Veremos así que este *ethos* de las traductoras de la obra que nos ocupa es el aspecto más notorio de la versión en español y guarda relación con las inserciones heterolingües que remiten a recorridos, descripciones y narraciones en las que la ciudad de Quebec se constituye en protagonista.

En suma, el traductor como enunciador puede resultar interesado en actuar como una instancia lingüística y cultural o bien abandonar al lector frente a ciertos enigmas e incógnitas. De este modo, la ausencia de explicación produce un efecto de hermetismo, en tanto la glosa –en sus distintas manifestaciones– indica que el responsable se esfuerza por servir de guía o de mediador intercultural. Asimismo, la presencia de préstamos, especies de islotes que marcan la presencia del otro en el discurso, en este caso la de la lengua extranjera, por medio de convenciones tipográficas como las comillas o las cursivas, revela la inserción de la voz extranjera en el territorio del TT. Ahora bien, ¿qué límites asume el traductor que decide insertar islotes heterolingües en su traducción? Habrá límites impuestos por la visibilidad, por la legibilidad y por la verosimilitud (Suchet, 2014).

La visibilidad se juega no tanto en la lengua como sistema sino en la relación que el traductor establece respecto de la alteridad de una y otra lengua. La decisión de visibilizarse en mayor o menor medida da cuenta de su intervención en su propio territorio como instancia re-enunciativa o bien en el territorio del otro, en este caso del TO, como renunciamento a su mediación. La legibilidad, por su parte, se refiere a la relación que establece el responsable con el

destinatario del texto, es decir, el lector como co-enunciador: el traductor como instancia de re-enunciación podrá tender a ser legible para el lector o bien a dejar que este descifre ciertas incógnitas por sí solo. Por último, el límite de la verosimilitud se refiere al tipo de relación que la instancia de enunciación mantiene con el mundo. El efecto de lo real es la principal motivación para dar cuenta de una inserción heterolingüe, sobre todo cuando esta toma la forma del préstamo. Dadas las características de la obra que analizamos, veremos por qué este aspecto es fundamental en la decisión de las traductoras en insertar los préstamos. La diferencia de las lenguas revela al lector del TT la presencia de una instancia de enunciación que no existía en el TO.

Construcción del corpus

La ciudad y el paisaje son narrados y retratados con numerosos nombres de calles, iglesias, plazas, monumentos, jardines, todo lo cual configura un espacio propio que no se podría domesticar sin perder la identidad que postula la obra. Las traductoras de la versión en español han sido conscientes de este aspecto y han dejado una marca tipográfica especial a lo largo de la obra: las cursivas. Junto con los paréntesis, esta marca ha guiado el método de extracción de culturemas en nuestro corpus.

Hemos leído las dos obras, original y traducción, y hemos procedido a la extracción de casos representativos de las nociones investigadas. Nos limitamos, dado el espacio de este capítulo, a presentar en las dos siguientes tablas aquellas palabras que dan cuenta de la descripción de la ciudad, de su contexto histórico y del paisaje de Quebec. Hemos extraído quince culturemas relevantes para el análisis, que forman parte de lo que Igareda (2011) clasifica dentro del Universo social, más específicamente dentro de la Geografía cultural y que responden a lo que Molina (2006) ubica dentro del Patrimonio cultural, a excepción de los casos 12 y 14 que comentaremos oportunamente.

La tabla 1 presenta las inserciones heterolingües en lengua algonquina (familia de lenguas de los primeros pobladores del Este de Canadá), ya presentes en el TO y su resolución en el TT; la tabla 2, los culturemas provenientes del francés y conservados como inserciones heterolingües en el TT. Para una comodidad de la lectura, hemos decidido enumerarlos y ordenarlos alfabéticamente en ambas tablas.

Tabla 1. Inserciones heterolingües en el TO (flora autóctona, topónimos y antropónimos autóctonos) y conservadas en el TT

Culturemas en el original	Culturemas en el TT
1. <i>Anneda</i>	<i>Anneda</i>
2. <i>Agouhanna</i>	<i>Agouhanna</i>
3. <i>Domagaya</i>	<i>Domagaya</i>
4. <i>Donnacona</i>	<i>Donnacona</i>
5. <i>Hochelaga</i>	<i>Hochelaga</i>
6. <i>Stadaconé</i>	<i>Stadaconé</i>

Fuente: elaboración propia.

Los culturemas de la tabla 1 remiten a: i) topónimos autóctonos (casos de *Stadaconé*, antiguo emplazamiento en la actual ciudad de Quebec y de *Hochalaga*, antigua aldea sobre el río San Lorenzo, actual Montreal); ii) antropónimos autóctonos (casos de *Agouhanna*, jefe iroqués, *Donnacona*, jefe del antiguo pueblo de *Stadaconé*, y *Domagaya*, su hijo); y iii) nombre de un árbol típico de la región (caso de *anneda*, conífera a la que se le han atribuido poderes para curar el escorbuto y que se cree es la hoy clasificada como *Thuya occidentalis*).

Tabla 2. Culturemas del TO con inserciones heterolingües presentes en el TT

Culturemas en el original	Culturemas en el TT
7. Abitation	<i>Abitation</i> (morada)
8. Cap-Rouge	<i>Cap-Rouge</i> (Cabo Rojo)
9. Escalier Casse-cou	Escalera <i>casse-cou</i> (quiebra-cuello)
10. Filles du Roy	<i>“filles du Roy”</i> (“muchachas del Rey”)
11. <i>frette</i>	<i>frette</i>
12. Godons	<i>Godons</i> (en argot de la época: los ingleses)
13. Huîtres de Caraquette	Ostras de <i>Caraquette</i>
14. Les Nordiques	Los jugadores de <i>hockey</i> del <i>Nordiques</i>
15. Rue des Remparts	Calle “ <i>des Remparts</i> ” (de las Murallas)

Fuente: elaboración propia.

Los culturemas de la Tabla 2 remiten a: i) accidentes geográficos (caso 8); ii) calles y paseos (casos 9 y 15); iii) fauna (caso 13); iv) personajes históricos (caso 10); v) apodos (casos 12 y 14); y vi) variedades del francés quebequense (casos 7 y 11).

Como adelantamos, el caso de los apodos responde a lo que Molina clasifica como cultura lingüística, en la que encontramos “...nombres propios con significado adicional..., insultos” (2006, p. 85).

Presentados los culturemas en las tablas, su análisis arroja los siguientes resultados en nuestro estudio.

Análisis de los datos: de la inserción heterolingüe a la caracterización del *ethos* del traductor

Como dijimos, el modo en que la instancia discursiva de re-enunciación gestiona la inserción heterolingüe nos informa acerca

de su *ethos* discursivo, diferencial respecto del TO. Tal lo constatado, la identidad de las traductoras con su nombre y apellido se visibiliza en el paratexto. Por el contrario, su intervención se manifiesta ya sea a través de la técnica de amplificación que acompaña al préstamo ubicada como glosa intratextual (Franco Aixela, 1996),⁵ o bien simplemente con el agregado del equivalente acuñado correspondiente al lado del préstamo. Recordemos lo que señala Hurtado Albir (2017) cuando se refiere a la técnica de amplificación como aquella que sirve para introducir paráfrasis explicativas con el fin de abundar en información no explicitada en el TO y a la técnica del equivalente acuñado como la traducción mediante el equivalente lingüístico dado por el diccionario o el uso.

Si comparamos cada caso presentado en la Tabla 1, veremos que no existen diferencias entre la inserción heterolingüe del TO y del TT. Evidentemente, en el TO se ha prestado especial atención al carácter de préstamo de la lengua algonquina, mediante el empleo de las letras cursivas, atención que se ha repetido en el TT utilizando el mismo procedimiento. Esto implica varias cuestiones: en primer lugar, el préstamo aparece destacado en el TO, lo cual es elocuente de la consideración de la alteridad lingüística y cultural; en segundo lugar, la decisión de no explicarlo puede relacionarse con la familiaridad de estas palabras y antropónimos para el lector quebequense, no así para el lector hispanohablante, quien deberá buscar en el cotexto su significado; por último, la invisibilización de la instancia re-enunciativa asimila el TT al TO y da cuenta de un *ethos* que se confunde con el enunciador del TO, ante lo cual podemos preguntarnos sobre el grado de compromiso que deberá asumir el lector para comprender e interpretar el TT.

⁵ Dado que nuestro corpus es pequeño y no incluye una amplia variedad de estrategias, remitimos a la clasificación de Ghirimoldi (2017) de las estrategias de traducción según el grado de conservación de los elementos heterolingües.

Los límites que se juegan en estas decisiones en relación con los tres parámetros de visibilidad, legibilidad y verosimilitud pueden interpretarse como una decisión por parte de las traductoras de evidenciar la diferencia entre lenguas, marcar el territorio del préstamo y a su vez abrirlo al desciframiento del lector ya que se trata en su mayoría de antropónimos culturales cuya comprensión está facilitada por el cotexto.

En cambio, los casos extraídos y presentados en la Tabla 2 son elocuentes de la importancia que parecen atribuirle las traductoras a por lo menos dos técnicas de traducción que acompañan al préstamo. Nos referimos a la amplificación y al equivalente acuñado, cuya utilización en el TT se manifiesta a través del paréntesis y la inserción de información dentro del mismo enunciado.

Los casos 7, 8, 9, 10, 12 y 15 ilustran el recurso al equivalente acuñado que figura entre paréntesis. El caso 14 muestra una amplificación inserta en el mismo enunciado que agrega información al préstamo *Nordiques*. Por el contrario, los préstamos *frette* y *Caraquette* (casos 11 y 13) no están acompañados de explicación alguna.

Desde nuestro enfoque, podemos inferir que en la mayoría de los casos existe por parte de la instancia traductora una consciencia de su rol de mediadora intercultural. Por un lado, la alteridad lingüística y cultural se evidencia en la conservación del préstamo, territorio de la lengua-cultura extranjera que permanece en el TT. Por otro, la amplificación y el equivalente acuñado que acompañan al préstamo son indicios de la búsqueda de legibilidad ante un lector implicado que interactúa con el texto. Esta conservación del préstamo es también indicio de un efecto de realidad: la presencia de la lengua extranjera remite a la cultura quebequense, incluso a sus variantes lingüísticas como es el caso de *abitation* y *frette*. Este último se encuentra explicado por el contexto que sigue: “Cada casa posee su escala graduada, su medida de evaluación del frío (llamado *frette* en sus momentos superlativos) ...”

(TT, p. 167), razón por la cual, creemos, no ha sido necesaria una ampliación específica. En este sentido, la ausencia de explicación del topónimo *Caraquette* (pueblo al este de Quebec, famoso por su pesca) se observa también ante la presencia numerosa de topónimos en lengua francesa, visibles, legibles y reales en todos los casos.

Ciertos culturemas encontrados dan cuenta de una fuerte carga histórica que el lector debe escudriñar en el pacto de lectura. Tal es el caso del apodo *Godons*, que en realidad constituye un insulto histórico dirigido a los ingleses, en las épocas de guerras por el territorio. Lo mismo pasa con las *muchachas del Rey*, también conocidas como *las hijas del Rey*, grupo de entre setecientas y mil mujeres solteras que en el s. XVII fueron contratadas por Luis XIV para emigrar y casarse en el entonces territorio de Nueva Francia con el fin de poblar la región y asegurarse la supervivencia frente a la amenaza británica. Estas son informaciones que el lector debe reconstruir ante culturemas que exceden la lengua. Es por ello que la gestión del heterolingüismo va más allá de la lengua como sistema para alcanzar cuestiones de la lengua-cultura que la instancia traductora decidirá visibilizar en mayor o menor medida. En este caso, entonces, el *ethos* que subyace a las decisiones de las traductoras se asimila al *ethos* del texto segundo (Suchet, 2014), entendido como aquel que apela a la negociación de la distancia entre TO y TT y aparece de manera más sutil que el ostentado en el paratexto o, para utilizar la terminología de Franco Aixelá (1996), en la glosa extratextual. Consciente de la alteridad cultural, esta instancia traductora marca la heterogeneidad negociando la distancia enunciativa que existe entre el TO y el TT. El *ethos* traductor asegura pues, a la manera de un maestro, la inteligibilidad de la expresión y la consciencia del traductor como mediador cultural, apelando a la glosa intratextual o a la equivalencia acuñada sin dedicar glosas extratextuales, ya sea a pie de página o en glosario, y dejando abierta la intervención del lector en la construcción del sentido.

La re-enunciación se transforma así en una reactualización del original y, en este sentido, es prueba de las huellas de la interpretación que las traductoras han realizado en otro “aquí y ahora” diferente al texto previo.

De nuestro análisis surge que la versión en español de *Quebec, des écrivains dans la ville* da cabida a las expresiones y palabras provenientes de la lengua francesa en un gesto de hospitalidad lingüística (Ricoeur, 2004) que, a la manera de la propuesta de Berman (1984), aloja al Otro en su lengua. El heterolingüismo da cuenta así de una imagen que el analista busca desentrañar: la voz implicada en esa enunciación segunda, es decir, la instancia de re-enunciación materializada en la negociación constante entre el TO y el TT. Nuestra constatación resulta consistente luego de haber examinado el *ethos* de las traductoras. En efecto, más allá de la búsqueda de la equivalencia entre el francés y el español que es previa a la escritura, la preocupación por la alteridad lingüística y cultural mueve otros resortes, visibles, inteligibles y verosímiles en la negociación heterolingüe.

Conclusión

En este trabajo, hemos tratado de contribuir al análisis de las identidades lingüístico-culturales mediante la reflexión acerca de las relaciones que se tejen entre la ciudad como espacio de identidad cultural, la lengua y la traducción. A modo de indagación sobre el diálogo entre espacios humanos y literatura, entre lenguas y culturas y entre escritura y traducción, sostenemos que el estudio del heterolingüismo y del *ethos* del traductor en la traducción literaria nos hace superar los enfoques basados en la mera equivalencia y que tan lejos quedaron en la investigación traductológica. En este sentido, nos resulta ilustrativa y contundente la paradoja borgiana tan genialmente ironizada en “Pierre Menard, autor del Quijote” (1996): la incansable búsqueda de la equivalencia resulta vana ante la interpretación de nuevos lectores.

En esta trayectoria de las prácticas del lenguaje, observamos una vez más que las lenguas no se constituyen en la homogeneidad sino en la interacción y en las diferencias, frente a lo cual el hallazgo de nociones para entender esa complejidad nos hace comprender un poco más la tarea traductora.

Referencias

- Baron, C. (2011). Littérature et géographie : lieux, espaces, paysages et écritures, *Fabula-LhT*, 8, URL : <http://www.fabula.org/lht/8/baron.html>. <https://doi.org/10.58282/lht.221>.
- Berman, A. (1984). *L'épreuve de l'étranger. Culture et traduction dans l'Allemagne romantique: Herder, Goethe, Schlegel, Novalis, Humboldt, Schleiermacher, Hölderlin*. Gallimard.
- Borges, J. L. (1996). Pierre Ménard, autor del Quijote. *Ficciones*. Emecé.
- Claval, P. (2003). *Géographie du XXIe siècle*. L'Harmattan.
- Franco Aixelá, J. (1996). Culture-specific items in Translation. En R. Alvarez y M.C.-A Vidal (Eds.), *Translation, power, subversion* (pp. 52-78). Multilingual Matters.
- Gentile, A. M. (2012). La traducción francés/español de los elementos culturales en los relatos de Philippe Delerm: estrategias de exotización y domesticación. *Arena Romanistica, Revista de Estudios romances*, Universidad de Bergen, 9, 148-161.
- Gentile, A. M. (2020). La traducción, ¿un género en sí mismo? *Estudios del Discurso* 6(2), 48-67. <http://dx.doi.org/10.30973/esdi/2020.6.2/4>
- Gentile, A. M. (2022). *Installations* de Nicole Brossard: poesía feminista, ethos y semiautotraducción. En M. L. Spoturno (Coord.), *Subjetividad, discurso y traducción: la construcción del ethos en la escritura y la traducción*, colección Vertere, Monográficos de la revista Hermeneus, Universidad de Valladolid, 24, 49-66.
- Gentile, A. M., Forte Mármol, A. y Sara, M. L. (2015). Espacios de lectura, espacios de traducción: perspectivas y reflexiones. *IX*

- Congreso Internacional Orbis Tertius de Teoría y Crítica Literaria.*
<http://citclot.fahce.unlp.edu.ar>
- Gentile, A. M. y Spoto Zabala, D. (2018). Contribución a una delimitación del concepto de cultura en los estudios de traducción. *Nueva ReCIT: Revista del Área de Traductología*, 1, (s/p). <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ReCIT/article/view/20184>.
- Ghirimoldi, M. E. (2017). La lengua mestiza de Patrick Chamoiseau en Texaco. Análisis de las estrategias de su traducción al español. *Mutatis Mutandis*, 10(1), 116-139.
- Ghirimoldi, M. E. (2019). Retos de la traducción del imaginario creole: negociar la distancia enunciativa entre texto original heterolingüe y traducción. *Belas Infieis*, 8, 51-70. <https://doi.org/10.26512/belasinfieis.v8.n2.2019.24378>.
- Grutman, R. (1997). *Des langues qui résonnent. L'hétérolinguisme au XIXème siècle québécois*. Fides.
- Hurtado Albir, A. (2017). *Traducción y Traductología*. Cátedra.
- Igareda, P. (2011). Categorización temática del análisis cultural: una propuesta para la traducción. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 16(27), 11-32. Universidad de Antioquia.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1980). *L'énonciation de la subjectivité dans le langage*. Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2002). Rhétorique et interaction. En R. Koren y R. Amossy (Dirs.), *Après Perelman: quelles politiques pour les nouvelles rhétoriques?* (pp. 173-196). L'Harmattan.
- Lefebvre, J.-P. (1993). *Anthologie bilingue de la poésie allemande* (prefacio). Gallimard, coll. «Bibliothèque de la Pléiade».
- Maingueneau, D. (1994). *L'Énonciation en linguistique française*. Hachette.
- Molina, L. (2006). *El otoño del pingüino. Análisis descriptivo de la traducción de los culturemas*. Publicacions de la Universitat Jaume I.

- Pellerin, G. (Dir.). (1995). *Québec : des écrivains dans la ville. L'instant même*. [Versión en español: *Quebec, escritores en la ciudad*. Traducción de Adriana Ramponi y Susana Gurovich. Guadalquivir, 2011].
- Ricœur, P. (2004). *Sur la traduction*. Bayard.
- Risterucci-Roudnicky, D. (2008). *Introduction à l'analyse des œuvres traduites*. Armand Colin.
- Schiavi, G. (1996). There is always a teller in a tale, *Target*, 8(1), 1-22.
- Spoturno, M. L. (2017). The presence and image of the translator in narrative discourse: Towards a definition of the translator's ethos. *Moderna Språk*, 111(1), 173-196. <https://doi.org/10.58221/mosp.v111i1.7795>
- Spoturno, M. L. (2019). El retrabajo del ethos en el discurso autotraducido. El caso de Rosario Ferré. *Hermeneus*, 21, 323-354. <https://doi.org/10.24197/her.21.2019.323-354>
- Suchet, M. (2009). La traduction, une éthique de la ré-énonciation, *Nouvelle revue d'esthétique* 1(3), 31-35.
- Suchet, M. (2010). *Textes hétérolingues et textes traduits: de «la langue» aux figures de l'énonciation. Pour une littérature comparée différentielle* [Tesis de doctorado]. Universidad de Concordia.
- Suchet, M. (2014). *L'Imaginaire hétérolingue. Ce que nous apprennent les textes à la croisée des langues*. Classiques Garnier.
- Westphal, B. (Dir.). (2000). *La Géocritique. Mode d'emploi*. Presses universitaires de Limoges.

Reelaboración del *ethos* previo del orador bilingüe en el discurso autointerpretado: el caso de Laura Alcoba

María Eugenia Ghirimoldi
Daniela Spoto Zabala

Introducción

A partir del análisis de una conferencia¹ brindada en Francia por la escritora franco-argentina Laura Alcoba, en el marco de las actividades del proyecto de extensión educativa “El *savoir-faire* entre los alumnos del BBA y del LISA a través de la extensión”, llevado a cabo entre dos colegios, el Liceo de Imagen y Sonido de Angulema (LISA), y el Bachillerato de Bellas Artes (BBA) de la Universidad Nacional de La Plata en Argentina, nos interesa en el presente trabajo estudiar el modo en que la escritora toma la palabra en las dos lenguas, francés y español, y se muestra frente a un público heterogéneo. Se trata de un contexto en el que nos situamos ante una oradora bilingüe que diserta para un público conformado por docentes y estudiantes tanto argentinos como franceses, no bilingües en su gran mayoría. Para estudiar la manera en que ella se muestra en el discurso oral y construye una

¹ Por razones de espacio hemos optado por no anexar la transcripción de las quince páginas de la conferencia; en cambio, citamos pasajes pertinentes a lo largo de este trabajo.

imagen de sí misma, nos basaremos en la noción de *ethos* propuesta por Ruth Amossy (1999). Con el fin de analizar la compleja noción de la construcción de identidad, Amossy desarrolla un concepto de *ethos* en el cruce de la retórica, el análisis del discurso, la sociología de Erving Goffman y de la teoría de los campos de Pierre Bourdieu, que le permiten examinar la relación entre la eficacia de la palabra y la autoridad del orador, entre construcción lingüística y posición institucional. Luego de repasar algunos conceptos clave sobre el *ethos* discursivo, el *ethos* previo y la reelaboración de este último por parte de la oradora, analizaremos estas tres instancias aplicadas al discurso oral de la autora elegida. Partimos de la hipótesis de que la oradora produce en el mismo discurso una pluralidad de imágenes y facetas de su identidad que presentan marcadas diferencias según estén orientadas al destinatario francés o argentino.

Marco teórico

El *ethos* en su dimensión discursiva y social

En cuanto a las nociones teóricas que dan sustento a nuestro estudio, haremos un breve repaso de algunas ideas clave. En su *Retórica*, Aristóteles define el *ethos* como el carácter, la imagen de sí que proyecta el orador con la intención de persuadir a través de su palabra, una imagen que produce su discurso (Amossy, 2012, p. 83). El *ethos* aristotélico encuentra un primer anclaje lingüístico en las ciencias del lenguaje. En este marco, se relaciona el *ethos* con la noción de enunciación que Émile Benveniste (1970) define como el acto por el cual un locutor moviliza la lengua, la pone en funcionamiento. Como indica Catherine Kerbrat-Orecchioni (1980) en sus trabajos sobre la subjetividad en el lenguaje: “la imagen de sí se percibe a través de las marcas verbales que la construyen, a través de las cuales el locutor se inscribe en el mensaje explícita o implícitamente y se sitúa con respecto a él” (p. 32). Con respecto al locutor, Oswald Ducrot (1984) integra la noción aristotélica en su teoría sobre la polifonía de la enunciación y

propone distinguir al locutor, ficción discursiva, del sujeto empírico o sujeto hablante real: “El *ethos* está ligado a L, el locutor como tal: al estar él en el origen de la enunciación, se le conceden ciertos rasgos que, como consecuencia, vuelven a esa enunciación aceptable o desechable” (p. 201).²

Por su parte, desde el análisis del discurso, Dominique Maingueneau retoma el estudio de la manera en que el locutor elabora una imagen de sí en el discurso:

Lo que el orador pretende ser, lo da a entender y lo hace ver: no dice que es simple y honesto, lo muestra a través de su manera de expresarse. El *ethos* está vinculado en consecuencia al ejercicio de la palabra, al rol que cumple en su discurso y no al individuo real, tomado independientemente de su prestación oratoria (Maingueneau 1993, p. 138).³

Basándose en Maingueneau, Amossy explica que para legitimar su discurso el enunciador debe inscribirse en una escena de enunciación. Cada género de discurso implica una distribución previa de roles y el locutor elige su escenografía. La inscripción del sujeto en el discurso no solo se realiza a través de las marcas de la subjetividad del lenguaje (modalizadores, verbos y adjetivos axiológicos, entre otros), sino también mediante la activación de un género de discurso en el que el locutor ocupa una posición definida previamente (Amossy, 2012).

Asimismo, los estudios de Goffman sobre las interacciones sociales contribuyen a la comprensión de la producción de una imagen de sí. Goffman (1973) demuestra que toda interacción social, definida como “la influencia recíproca que los participantes ejercen sobre sus respectivas acciones cuando están presentes físicamente unos con

² Es nuestra traducción de la obra original en francés.

³ Es nuestra traducción de la obra original en francés.

otros” (p. 23),⁴ exige que los actores den una determinada impresión de ellos mismos que contribuya a influenciar a los interlocutores en el sentido deseado. Debemos recordar que la presentación de sí está estrechamente ligada a los roles sociales y a los parámetros situacionales (Amossy, 2012).

Si Goffman se centra en la imagen de sí construida en el intercambio, Pierre Bourdieu (1982) busca el origen de esa construcción fuera del discurso, otorgando importancia a la autoridad previa del orador, retomando los filósofos anteriores a Aristóteles como Isócrates. En efecto, alejándose de la retórica, Bourdieu considera que el principio de la eficacia del discurso no reside en su materia lingüística. Según el autor de *Ce que parler veut dire*, este poder se ubica en las condiciones institucionales de su producción y de su recepción, es decir, cuando el discurso es pronunciado por la persona legitimada, para hacerlo en una situación legítima, ante receptores legítimos y en la forma legítima. El sociólogo da prioridad absoluta a la situación y al estatus institucional del orador en el intercambio.

***Ethos* discursivo y *ethos* previo. Reelaboración del *ethos* previo**

El locutor construye *en su discurso* una imagen, lo que llamamos *ethos* discursivo. Pero esta imagen se apoya en elementos preexistentes, en la autoridad que le confieren su posición y su estatus, lo que Amossy denomina *ethos* prediscursivo o previo en *Images de soi dans le discours* (1999). El *ethos* previo, la imagen que el auditorio se hace de un locutor antes de tomar la palabra, es elaborado no solo sobre la base del rol que juega el orador en el espacio social, sino también en base a la representación colectiva o estereotipo que circula acerca de su persona. A su vez, el locutor imagina su interlocutor y su manera de ver el mundo, se hace una representación de su auditorio para volver el intercambio más eficaz.

⁴ Es nuestra traducción de la obra original en francés.

Nos preguntamos entonces acerca del poder que el estatus y reputación le confieren a Laura Alcoba en el momento en que toma la palabra. La imagen previa que el auditorio se hace del orador en función de su estatus, de su reputación o de sus dichos anteriores tiene un enorme peso en la presentación de sí. Durante todo intercambio verbal se va construyendo una imagen de sí en diálogo con lo que otros dicen y la idea que se hacen del locutor. Por lo tanto, este último reacciona e intentará reelaborar el *ethos* previo, es decir, transformar las representaciones que no se ajusten a sus necesidades identitarias.

El *ethos* previo, en el caso de una figura pública como Alcoba, consiste según Amossy (2012) en la reputación personal del sujeto hablante, la que orienta *a priori* la forma en que él será percibido. En este caso se trata de una escritora de notoriedad internacional que da que hablar en los medios, en entrevistas, y cuyos textos hemos leído. El *ethos* previo resulta en una esquematización del ser real, el sujeto empírico “extradiscursivo” como propone Jean-Michel Adam en 1999. En resumen, así precisa Amossy esta noción:

El *ethos* previo, como conjunto de datos que poseemos sobre el locutor en el momento de su presentación de sí, se compone de múltiples aspectos. Comprende la representación social que categoriza al locutor, su reputación individual, la imagen de su persona derivada de una historia conversacional o textual, su estatus institucional y social (*op. cit.*, p. 85).

En efecto, los datos previos y la presentación de sí en el discurso se interrelacionan e interactúan, no se pueden considerar entidades independientes. El *ethos* discursivo es siempre una reacción al *ethos* previo. En el análisis que ofrecemos más adelante, se puede observar durante el intercambio que realiza Alcoba con su auditorio cómo, ante cada pregunta, retoma y reactiva la imagen que este se hace de ella, o bien modifica o corrige esa imagen en el sentido deseado.

Es preciso identificar las huellas de la imagen previa a la que el locutor hace referencia en su presentación de sí y que permiten mostrar la reelaboración del *ethos* previo. Una de las huellas tangibles es el nombre propio del locutor, el que despliega en la memoria colectiva una serie de imágenes cuya influencia en la comprensión e impacto de la presentación es fundamental. Asimismo, es posible localizar el *ethos* previo en el *ethos* dicho, lo que el orador recupera de sus dichos anteriores y de su reputación.

Una característica particular que presenta nuestro corpus de análisis es que se trata, en términos de Chaïm Perelman y Lucie Olbrechts-Tyteca (1989) retomados por nuestra especialista en argumentación, de una presentación de sí frente a un auditorio heterogéneo, es decir el discurso se dirige a un colectivo compuesto en su interior por grupos diversos (Amossy, 2012). Además, se trata de un discurso oral, en el cual la oradora no lee, sino que va contando espontáneamente a partir de las preguntas. Aquí la heterogeneidad no se basa en que una parte del público sea favorable y otra tenga opiniones conflictivas con respecto al orador, sino que deriva especialmente de la naturaleza lingüístico-cultural de los interlocutores, donde se podrían apreciar tres grupos: uno que puede expresarse y comprender en las dos lenguas, francés y español, otro que solo lo hace en español y otro que solo lo hace en francés.

Análisis de caso

En este apartado, nos concentraremos en el análisis del caso de la conferencia de Laura Alcoba y abordaremos tres aspectos: la elaboración del *ethos* previo de la autora, luego la reelaboración de ese *ethos* en el discurso oral y, por último, la elaboración del *ethos* discursivo de la oradora bilingüe.

Elaboración del *ethos* previo de Laura Alcoba

Detallaremos aquí, como hemos dicho unos párrafos más arriba, los datos que poseemos sobre la autora antes de conocer su discurso,

como el marco institucional al que pertenece, la representación o estatus social y la reputación individual.

Marco institucional

Reuniremos algunos datos que creemos están en conocimiento de la mayoría de los asistentes a la conferencia presentada en nuestra introducción, que tuvo lugar el 20 de marzo de 2018 en el auditorio del LISA, en la ciudad de Angulema (Francia). El público al que se dirigía la conferencia estaba conformado por integrantes del proyecto de extensión educativa (alumnos y docentes franceses y argentinos) y por otros estudiantes y profesores del mismo liceo francés. En el marco de las actividades del proyecto nombrado anteriormente, ambos grupos (francés y argentino) habían trabajado previamente aspectos literarios y extraliterarios sobre Laura Alcoba y su obra, en especial sobre *La casa de los conejos* y *El azul de las abejas*, es decir, ya contaban con una contextualización y un trabajo previo importante. La escritora Laura Alcoba fue invitada por la coordinadora francesa del proyecto para hablar de sus obras y promover un espacio de preguntas y debate entre los participantes, y, seguido a ello, los estudiantes de ambos colegios realizaron una intervención mural afín a la temática de la conferencia.

Representación/estatus social

Estamos frente a una autora reconocida internacionalmente con una característica particular, la de ser una escritora en el exilio. Ella misma se presenta como una escritora de nacionalidad guionada “franco-argentina” y, como lo señaló durante una entrevista en Buenos Aires el 12 de junio de 2018 realizada por Agustina del Vigo, curiosamente escribir en francés le permitió ser una escritora argentina. En la conferencia analizada también se pone en juego esta dualidad de pertenencias identitarias:

Cuando se publicó *La casa de los conejos* en Argentina aquí [Francia] se había publicado *Manèges* en Gallimard en la colección Blan-

che que es la colección de literatura francesa. Cuando se publicó en Argentina, Fernando Fagnani que es mi editor allá en Edhasa me presentó la portada y era la portada de la colección azul, que es la colección de literatura argentina e hispanoamericana. Yo le dije: ‘pero si en esta colección no hay ningún libro en traducción’, los libros en traducción en Edhasa están en otra colección, de literatura extranjera. Y Fernando me dice: ‘¡Laura, éste es un libro argentino!’

El exilio como espacio de enunciación es un elemento clave en la literatura de Alcoba, *quien transforma la escritura en su patria, su identidad y forma de enraizamiento* (Badagnani, 2016). El caso de nuestra escritora es el del exilio de una segunda generación, es decir, se trata de una exiliada política junto a su madre. No obstante, con el paso de los años regresar al país de origen se vuelve una elección y Laura decide quedarse en Francia. Pero en los exiliados de segunda generación, existe, como explica Badagnani, un punto problemático: carecen de una patria de origen como identidad a la cual regresar, puesto que al haber dejado el lugar de origen con pocos años de edad su identidad estará fragmentada y no habrá posibilidad de retornar. La escritura llevará las huellas de esta ubicuidad. En efecto, en su conferencia ella afirma:

Me construí aquí [Francia], pero soy consciente de haber logrado esta memoria allá [Argentina], gracias a Francia y gracias al francés también. Esto es algo que fui descubriendo poco a poco y que está muy presente en otro de mis libros, *El azul de las abejas...* Es verdad que esta situación de clandestinidad, del miedo de hablar cuando uno es joven, cuando uno es muy joven, es muy dura y muy difícil de superar, y pienso que mucho más que para los adultos porque es una edad en la que uno sigue aprendiendo, uno aprende a callarse. Es raro aprender a callarse... Yo, tengo la impresión de haber aprendido a hablar y de hablar libremente en Francia y en

francés. Es cierto que mi actitud frente a la lengua francesa es muy fuerte, me apegué a ella y a la libertad que encontré aquí. Pero también es verdad que es una libertad que me permite volver allá, es un gran péndulo, entre las culturas y mi vida, imagino.⁵

Reputación individual

Nacida en 1968 en forma clandestina en Cuba, pero registrada en la ciudad de La Plata con un mes y medio de edad al volver a Argentina con sus padres, Laura se exilia en Francia desde 1979 con 10 años de edad, para reencontrarse con su madre exiliada tres años antes. Su padre fue encarcelado durante la última dictadura cívico-militar en Argentina y liberado en 1981. Instalada en las afueras de París, en Blanc-Mesnil, sigue sus estudios y se diploma en Letras en la *École Normale Supérieure* de París. Volviendo a su estatus social en la actualidad, Laura es, además de escritora, editora, traductora y profesora universitaria. Es especialista en el Siglo de Oro español en la Universidad de París y traductora de teatro. Es autora de varios libros escritos en francés, todos publicados por la prestigiosa casa de edición Gallimard, traducidos al español y publicados por la editorial Edhasa, además de a otras lenguas como el inglés, el italiano, el alemán, el árabe, el serbio y el catalán.

Reelaboración del *ethos* previo en el discurso

En este apartado analizaremos la manera en que Laura Alcoba se presenta a sí misma en su discurso. Por un lado, observaremos los mecanismos que utiliza para gestionar el discurso frente a un público heterogéneo desde el punto de vista lingüístico-cultural, donde coparticipan tres grupos según señalamos unos párrafos más arriba: quienes se expresan y comprenden el francés y el español, quienes solo lo hacen en español y quienes solo lo hacen en francés. Por otro

⁵ Es nuestra traducción de la obra original en francés.

lado, observamos cómo durante el intercambio con el auditorio la escritora reactiva, modifica o corrige la imagen que el auditorio construye respecto de ella. Previo al inicio de la conferencia propiamente dicha, Laura Alcoba anuncia cómo se va a desarrollar su presentación:

Voy a hablar en los dos idiomas para que todo el mundo pueda participar, y que nadie se quede fuera y para que todo el mundo pueda decir lo que tiene ganas de decir y hacer las preguntas que tenga ganas de hacer. Pero voy a empezar a hablar un poquito en francés y después voy a cambiar de nuevo. Y después voy a hablar un poco en español para todos. [El subrayado es nuestro]

Es interesante observar aquí que en ningún momento la escritora hace mención a la traducción, versión o interpretación de lo que irá diciendo. Ella simplemente anuncia que cambiará de lengua. Su imagen de traductora y escritora bilingüe está acá presente. Efectivamente, a lo largo de la conferencia la locutora va pasando espontáneamente de una lengua a otra, en una especie de *continuum* alternando francés y español, para que su público pueda seguirla, nadie se pierda y pueda, al final de la conferencia, hacer las preguntas que desee (tal como lo había anunciado). Lo interesante resulta ser que ella no lo percibe como una autotraducción o –mejor dicho– autointerpretación por tratarse de un discurso oral en este caso. Parafraseando la noción de autotraducción presentada por María Laura Spotorno (2019) y adaptándola a un discurso oral, podemos decir que la autointerpretación puede definirse operativamente como el proceso a través del cual el orador dice en una lengua aquello que ha dicho antes en otra, o como el producto que resulta de ese proceso, y este fenómeno es relevante al momento de reflexionar sobre la reelaboración del *ethos* del orador bilingüe. La imagen de Alcoba, esa presentación de sí, es coherente con su devenir como escritora que ha decidido no autotraducirse (sus obras están escritas en francés y fueron traducidas al español por Leopoldo Brizuela).

Quienes hemos asistido y manejamos las dos lenguas, podemos afirmar que Alcoba demuestra una plasticidad notoria en la fonética y fonología de ambas lenguas de manera tal que un francés que no la conociera podría considerarla francesa y un argentino también reconocería su perfecta dicción del español rioplatense.

Para poder realizar un análisis con elementos discursivos concretos, hemos realizado la transcripción de toda la conferencia. A simple vista podemos notar diferencias cuantitativas entre la versión en francés y aquella en español, pero este punto sobre las diferencias del discurso lo abordamos en el siguiente apartado.

Al observar lo dicho en la conferencia, notamos que los pasajes en francés son mucho más extensos que en español. Podríamos atribuir esta diferencia de extensión al hecho de que el público argentino conocía perfectamente la historia de la última dictadura cívico-militar e incluso la Casa Mariani-Teruggi (representada en la obra de Alcoba como “la casa de los conejos”) y no era necesario repetir, explicar o ejemplificar. Destacamos que la conferencia puede dividirse en dos partes: la exposición de Laura Alcoba, en la cual cuenta principalmente cómo surge y en qué contexto *La casa de los conejos* y la parte destinada a las preguntas del público. En esta segunda parte, no hay prácticamente interpretación, es decir, que si la pregunta es formulada en español la respuesta es en español, y lo mismo sucede en la otra lengua. Solo en algunos pasajes la autora se retoma para autointerpretarse o cuando alguien del público se lo solicita explícitamente.

Análisis de la primera sección monológica del discurso

Nos abocaremos, a continuación, al análisis de la primera parte de la conferencia. Podemos decir que la relación oradora-público argentino y oradora-público francés es diferente. Así, por ejemplo, al comienzo de la conferencia L.A. dice: “*La casa de los conejos* nació después de dos viajes que hice a Argentina 2003, 2006, en que volví por primera vez a la casa, en la calle 30, donde había vivido con mi

madre” [el subrayado es nuestro]. Esa referencia de “la casa en la calle 30” solo es evocada en el texto en español y desaparece por completo en la versión francesa. La oradora, consciente o inconscientemente, sabe que esa referencia será retenida y compartida por el público argentino, pero no sucederá lo mismo con el público francés. Por el contrario, hay pasajes extensos y detallados en francés que son auto-interpretados sintéticamente en español, como el siguiente:

Ces éclats de mémoire étaient une sorte de récit que j’imaginais pour construire. Et puis, au fur et à mesure je sentais que la voix d’enfant était forte et la voix de l’adulte je la trouvais artificielle. Et bon j’ai coupé la voix de l’adulte qui a existé dans le brouillon au début, j’ai peu à peu coupé, je n’ai laissé que la voix d’enfant sauf au tout début du livre et à la toute fin, et puis dans un tout petit chapitre sur le mot « embute » qui me semblait important. Pourquoi ? Parce que j’essayais de faire sortir de ma mémoire quelque chose que j’imaginais, une sorte de cachette, et j’imaginais que ma mémoire était une sorte de « embute » d’où je faisais sortir des choses. « Embute » c’est un mot qui n’existe pas, enfin qu’on n’utilise plus, qu’on ne trouve pas dans le dictionnaire, pourtant très, très présent au sein de la maison opérative des Montoneros dans laquelle j’ai grandi. C’est un mot qui sert à désigner une pièce cachée ou un endroit caché, une cachette. Parfois petite, là c’était une pièce où on imprimait des journaux, là il se trouve que c’est toute une pièce, une sorte de couloir, vous voyez là en fait, ce qui en reste aujourd’hui [il y a la photo de la maison en ruine projetée derrière]. A l’époque c’était fermé, il y avait un toit, et voyez au fond, c’était l’entrée, cela était la porte ... Je sais pas si la photo est claire, mais c’était l’entrée. Dans cette pièce il y avait un mur qui s’ouvrait comme par enchantement, pour moi qui avais 7, 8 ans, c’était magique. A l’aide de deux cadres on arrivait à faire un contact et une partie du mur du fond (18.16) s’ouvrait et dévoilait la pièce secrète et aujourd’hui il reste voyez, dans ce dessin, voyez c’était là qu’il y avait une imprimerie, bien sûr, aujourd’hui c’est comme si

la maison était éventrée, le lieu a été bombardé, a été incendié, mais à l'époque tout cela était fermé et les cages des lapins se trouvaient juste devant ce faux derrière mur de la maison. Voilà pour ce lieu. Le livre enfin est né vraiment du retour dans cette maison, par des souvenirs parfois physiques, visuels et physiques, des contacts avec ce lieu. Je disais que cette maison parlait, elle me parlait. Mais je sais que vous avez lu, certains, ce livre. [El subrayado es nuestro]

Cuya autointerpretación en español es la siguiente:

Entonces en mi primera idea iba alternando los destellos de memoria, que eran cosas que yo iba rescatando de mi memoria, y una voz adulta que explicaba. Y a medida que avanzaba en eso, me daba cuenta de que la voz adulta no la escuchaba. La voz infantil, la voz de la nena, era la voz que sí me parecía existir, que tenía más presencia. En cierto momento dije bueno, corto todo. Existió una voz adulta que corté. Solo dejé el principio, el final, y un capítulo en el medio sobre la palabra “embute”. Y así fue como escribí ese libro.

En el texto en francés, la autora se detiene en la explicación de la palabra “embute” por ejemplo, insiste con ella en tres oportunidades y además describe la imagen que está proyectada en la sala, da explicaciones de lo que es cada lugar y lo que había en su momento. Todos estos detalles solo son evocados en francés y en la autointerpretación en español tanto las explicaciones como la descripción se omiten. De este modo, se instituye un espacio histórico-cultural compartido entre la locutora y el público al cual se dirige. Podríamos decir que cuando nuestra oradora bilingüe introduce determinados comentarios o, en otros casos, amplía información, está colaborando con la puesta en escena de una imagen de sí, y señala un lugar para el público que, a veces, requiere de la reposición de los contextos histórico y cultural.

Por otra parte, también hay pasajes del francés al español en los cuales la autora no aclara referencias histórico-culturales francesas, es decir, que no se debe a que el público argentino las conoce, sino,

tal vez, a que no son consideradas relevantes por la oradora y para los argentinos. Así, por ejemplo, cuando relata su primer envío a “una” editorial, en español utiliza el artículo indefinido para la editorial y en francés da numerosos detalles:

Quand j’ai envoyé le livre à certains éditeurs, notamment aux éditions Gallimard, je ne savais pas s’il était fini. Et c’est chez Gallimard qu’on m’a dit « il faut rien changer ». Moi j’avais encore un doute. La personne qui m’a appelée, et qui pour moi a énormément compté, qui est décédé il y a peu de temps, c’est un grand monsieur, il s’appelle Roger Grenier, qui était un grand écrivain, un grand éditeur, qui a travaillé chez Gallimard au-delà des âges imaginables, il avait 90 ans, il a travaillé avec Camus. C’était quelqu’un..., c’était très fort pour moi d’être reçue par lui, il parlait de Camus comme quelqu’un qui l’avait bien connu. Il me disait, il faut rien changer. J’aime beaucoup les personnages mais surtout cette fille. [El subrayado es nuestro]

En español encontramos el siguiente texto:

Y así fue como escribí ese libro. Yo, con la impresión de que no sabía si se iba a imprimir. Lo envié a una editorial e inmediatamente me llamaron. Me dijeron que les parecía muy fuerte el personaje de la nena, me preguntaron si lo había vivido o no, y me pareció muy bien que me lo preguntasen. [El subrayado es nuestro]

Análisis de la segunda sección dialógica del discurso

A continuación, nos centraremos en la segunda parte de la conferencia, es decir, el espacio destinado a las preguntas. Para dar cuenta de la mecánica de cambio de lengua y de interpretación o reformulación del discurso, mostramos la siguiente tabla que indica la lengua en que aparece la pregunta, si es reformulada en la otra lengua o no, y la cantidad de palabras de cada intervención, con el objeto de hacer visible el “volumen” de discurso que no es reformulado.

Alternancia de lenguas por parte de la oradora durante
el intercambio oral.

Pregunta n.º	Intervenciones - Cantidad de palabras	
	En francés	En español
1	296	Sin reformulación
2	403	428 (con reformulación)
3	529	331 (con reformulación)
4	131	Sin reformulación
5	733	Sin reformulación
6	Sin reformulación	413
7	183	Sin reformulación
8	201	Sin reformulación
9	415	Sin reformulación
10	Sin reformulación	203
11	Sin reformulación	373
12	372 (con reformulación)	247
13	477	244 (con reformulación)
14	Sin reformulación	297
15	Sin reformulación	559
16	222 (con reformulación)	387
17	Sin reformulación	136
18	178	Sin reformulación
19	681	Sin reformulación
20	267	Sin reformulación
21	242	Sin reformulación
22	Sin reformulación	322

Fuente: elaboración propia

Esta tabla nos permite tener una idea general sobre el desarrollo del discurso en las dos lenguas. De un total de 22 preguntas, solo 5 se expresan en una lengua y se reelaboran en la otra, de las cuales 3 se expresaron “originalmente” en francés y se “interpretaron” al español, y 2 a la inversa, se expresaron en español y se reelaboraron en francés. Las 17 preguntas restantes fueron contestadas en una sola lengua: 10 solo en francés y 7 solo en español.

Si observamos la transcripción podemos notar que es la oradora quien va anunciando su estrategia de reformulación cuando: “voy diciendo cosas, hubo una pregunta sobre si mis padres habían leído mis libros.” Con esta introducción el auditorio percibe que lo que hará Laura no será una traducción palabra por palabra por el simple hecho de que, como ya hemos dicho, se trata de un discurso oral no leído. La escritora reformula algunas informaciones, otras las omite y, a su vez, agrega nuevas. Por un lado, traduce en español que sus padres sí leyeron sus libros pero que era primordial para ella que su madre leyese lo que fue después *La casa de los conejos* antes de su publicación, que le diera su autorización antes de que firmara. También mencionó la llamada del editor y la necesidad de contárselo a su madre e invitarla a leer el futuro libro, así como la opinión que le dio cuando terminó su lectura. Del mismo modo, explicó su voluntad de evitar que su madre se sintiera violentada, teniendo en cuenta el dolor que le provoca abordar aquel momento de su vida. Omite en español las siguientes informaciones: el nombre del editor que la llama por teléfono doce años atrás; la lectura de corrido que realizó su madre en la cocina y su llanto; la posibilidad de hablar con su madre de una manera distinta a partir de *Manèges* y la importancia de apelar a sus recuerdos durante la escritura de otro libro, *Los pasajeros del Anna C.*

En cuanto a las nuevas informaciones que brinda en español y que no habían sido comentadas en francés podemos citar, por un lado, la manera extraña en que escribió *Manèges* (clandestinamente, ocultan-

dola de su madre cada vez que la iba a visitar a su casa); por otro lado, cuando cuenta que decidió finalmente enviar la novela a los editores y tuvo la impresión de que había algo inconcluso.

En esta intervención en ambas lenguas se puede observar una extensión similar en cuanto a la cantidad de palabras, 403 en francés y 428 en español, pero la naturaleza de la información tuvo sus variantes, como acabamos de describir.

La pregunta lanzada en francés es sobre el momento más doloroso y el más feliz durante aquel episodio de su vida en clandestinidad. Laura cuenta que, para su sorpresa, cuando regresó a la casa, con la intención de recuperar sus recuerdos y ponerlos por escrito, descubrió que no solo hubo momentos fuertes y casi violentos, sino que también hubo momentos de luz y que, a pesar de haber sido una infancia extraña, seguía siendo una infancia. Entonces comenta el episodio de las visitas a la “bella vecina”, con quien jugaba, y del momento terrible en que al preguntarle cómo se llamaba, la niña Laura le dice que ella no tenía nombre, lo que generó una gran angustia por el peligro en que había puesto a muchas personas con aquel desafortunado descuido.

Luego de este discurso en francés, un oyente pide que Laura haga un resumen en español. En esta ocasión se podría afirmar que nunca reformula literalmente el contenido de lo dicho en francés y que brinda una versión que conserva el sentido, aunque más acotada. El único detalle que se agrega en español es que es Diana Teruggi quien se entera de que había cometido el error del nombre con la vecina y de que fue reprendida por ese motivo. Por la cantidad de palabras se puede apreciar que se trata de un texto resumido, en francés de 529 mientras que en español, 331.

Esta unidad se presenta, en primer lugar, a partir de una pregunta en español sobre el momento en que a Laura se le ocurre escribir su primer libro. La autora explica que *Manèges* era algo que llevaba dentro. Con frecuencia pensaba en ese episodio, en particular en Diana, a

quien está dedicado el libro. Para Laura este libro es en realidad una carta a Diana Teruggi. Luego de tener dos hijos varones, la escritora tuvo una hija mujer, y fue a partir de ese momento que se volvió una necesidad reencontrarse con Diana. Fue aquella tercera maternidad la que desató la decisión de volver a ese lugar y rescatar sus recuerdos. Al final, agrega otra razón más para volver. Fue cuando Chicha Maria-ni⁶ le dijo que creía que ella y su madre estaban muertas.

En esta ocasión, la locutora cambia de código y anuncia que lo va a decir en francés. Traduce la pregunta y vuelve a explicar. Pero en francés se vuelve más extenso (247 palabras en español frente a 366 en francés). Le agrega al comienzo varios detalles, como el hecho de que pensaba a menudo en aquel momento y que había escrito algunas cartas, diarios, pero sin la intención de publicarlos. También agrega en francés que Diana murió en aquella casa y que sentía culpa por haber sobrevivido a esa tragedia.

Conclusión

Al final de este recorrido donde el foco estuvo puesto en el análisis de la reelaboración del *ethos* del discurso autointerpretado por Alcoba, luego de haber presentado brevemente las nociones del *ethos* discursivo, del *ethos* previo y de la reelaboración de este, y de relacionarlos con la conferencia estudiada, podemos concluir que la oradora produce en el mismo discurso una pluralidad de imágenes que construyen una identidad híbrida y compleja. Estas imágenes presentan diferencias según el destinatario sea el público francés o el argentino. Así, pudimos observar que, en su presentación de sí, Laura Alcoba se deja ver como escritora y traductora literaria, más apegada a la lengua francesa que al español, considerada escritora francesa por parte

⁶ María Isabel Chicha Chorobik de Mariani (1923-2018), abuela de Clara Anahí, la hija de Diana, fue una de las fundadoras de la Asociación Abuelas de Plaza de Mayo, cuyo objetivo es encontrar a los niños desaparecidos en la última dictadura.

de los editores franceses y, al mismo tiempo, a pesar de no escribir en español, escritora argentina por la editorial Edhasa. En términos cuantitativos esta imagen se corresponde con la evidente supremacía del idioma francés como lengua del discurso en comparación con el español, (cantidad aproximada de palabras en francés, 7.620; palabras en español, 4.534). Estas cifras nos dan alrededor de un 60% de presencia del francés en el discurso.

Por un lado, en el momento abierto a las preguntas, observamos que los argentinos se detuvieron especialmente en imágenes de una Laura Alcoba testigo y portavoz de un colectivo “silenciado” por la última dictadura cívico-militar, y que los franceses, en cambio, se detuvieron en la imagen de una mujer cuya infancia fue muy difícil y hasta “robada”, alejada de su padre por varios años, que encontró la verdadera libertad en Francia y en la misma lengua francesa.

Por otra parte, deseamos destacar un aspecto interesante para continuar investigando. Según la propia Laura Alcoba, en un intercambio de mensajes que mantuvimos con ella en octubre de 2019, acerca de este evento en Angulema, al preguntarle en qué lengua consideraba ella haber pronunciado su discurso original y en qué lengua el autotraducido o autointerpretado, o si se trataba más bien de dos originales, su respuesta fue la siguiente:

En el discurso oral, sí, son dos originales. No traduzco lo que digo. De hecho, en general, no digo lo mismo. Hablo en un idioma, en otro, y condenso, digo las cosas de manera diferente. A veces digo cosas en un idioma que no digo en otro. Son las situaciones en las que me encontré allí, hablando en los dos idiomas. Sí, es verdad que son dos originales, no traduzco a un idioma o a otro lo que acabo de decir (L. Alcoba, comunicación personal, 2019).

En efecto, estas palabras explican con claridad el desarrollo del discurso que fluye alternativamente en las dos lenguas y que, de acuerdo con la lengua del auditorio, repone o no los contextos histó-

rico-culturales, donde hay muy pocas intervenciones autointerpretadas y prevalece la tendencia a responder en la misma lengua de quien lanza la pregunta sin reformulación en la otra lengua.

La noción de *ethos*, en su dimensión discursiva y social, nos permitió encontrar un sustento teórico que explica las diversas imágenes de sí que presenta la escritora Laura Alcoba durante su discurso oral en dos lenguas, donde estas son negociadas de acuerdo a las representaciones que ella y sus interlocutores construyeron sobre su imagen previa y son reelaboradas en el discurso.

Referencias

- Adam, J. M. (1999). *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*. Nathan.
- Amossy, R. (1999). *Images de soi dans le discours. La construction de l'ethos*. Delachauxy Niestlé.
- Amossy, R. (2012). *L'argumentation dans le discours*. Armand Colin.
- Badagnani, A. (2016). ¿Cómo se hace un autor en Argentina? ¿Cómo se hace un autor? Laura Alcoba y el exilio de una segunda generación [Trabajo final seminario de posgrado]. Universidad Nacional de Mar del Plata. https://www.academia.edu/5878963/Como_se_hace_un_autor_en_los_margenes
- Benveniste, E. (1970). El aparato formal de la enunciación. *Langages*, 5(17).
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Fayard.
- Del Vigo, A. (2018). Laura Alcoba: “Escribir en francés me permitió ser una escritora argentina” [Entrevista]. <http://artezeta.com.ar/laura-alcoba-entrevista/>
- Ducrot, O. (1984). *Le Dire et le Dit*. Editions de Minuit.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne. 1. La présentation de soi*. Minuit.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1980). *De la subjectivité dans le langage*. A. Colin.

- Maingueneau, D. (1993). *Le contexte de l'oeuvre littéraire: énonciation, écrivain, société*. Dunod.
- Perelman, C. y Olbrechts-Tyteca, L. (1989). *Tratado de la argumentación*. Gredos.
- Spoturno, M. L. (2019). El retrabajo del *ethos* en el discurso autotraducido. El caso de Rosario Ferré, *Hermēneus. Revista de traducción e interpretación*. <https://revistas.uva.es/index.php/hermeneus/article/view/4049>

La didáctica de la lectura de textos académicos en lengua extranjera: el *ethos* del enunciador detrás del discurso. Aspectos evaluativos

Cristina Inés Heras
Fabiana Inés Vieguer

Introducción

En este trabajo nos proponemos poner a dialogar teorías provenientes de distintas escuelas (francesas y anglosajonas) y ver el modo en que esa interacción puede enriquecer nuestra tarea docente en el área de lectocomprensión en lengua extranjera (LE). Nos interesa fundamentalmente aplicar estas teorías al análisis de los desafíos a los que se enfrentan los estudiantes de nuestras cátedras para reconstruir el *ethos* del enunciador. En las cátedras Capacitación en Francés y Capacitación en Inglés de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) y en Inglés I y II de la Universidad de Luján trabajamos con textos tradicionalmente denominados “de especialidad”, ya que su contenido responde al campo de referencia o disciplina en la que el estudiante se está formando.

Tomamos, asimismo, la noción de texto de Bronckart (2004): “toda unidad de producción verbal que transmite un mensaje lingüísticamente organizado y que tiende a producir sobre su destinatario un efecto de coherencia. El texto se considera una unidad comunicativa

de nivel superior” (p. 87). Estos textos son actualizaciones particulares de diferentes géneros discursivos que se definen, a su vez, como formas de comunicación que los individuos adaptan a las necesidades de los grupos sociales. Estos géneros se presentan como modelos sociales de comunicación que responden a diferentes situaciones de intercambio y son el resultado de la historia sociocultural del grupo disponible en el intertexto. Los textos que utilizamos en las cátedras remiten a campos de saberes específicos que tienen como función principal difundir y promover en el lector la construcción de conocimientos.

Marco Teórico

Nos proponemos analizar un género considerado tradicionalmente como “neutro”, género que presentaría un fuerte borramiento enunciativo, vale decir que el autor estaría oculto detrás de la presentación de hechos objetivos y modalidades de razonamiento compartidas por la comunidad científica que comparte una cultura. Sin embargo, trabajos sobre este tema, centrados en el estudio de la identidad autonómica, muestran que el locutor del escrito científico deja su huella y que su discurso no es ni monológico ni neutro, como señala María Marta García Negroni (2008). En este sentido, “los autores académicos”, como los llama la autora, ponen en evidencia su *ethos* en la manera en la que presentan los hechos, en la forma de hacer referencia a la palabra ajena, al utilizar determinado vocabulario, por ejemplo.

Para continuar con la línea de pensamiento francés, en el análisis que propone Ruth Amossy (1999, 2000, 2009, 2010), se postula que todos los discursos están atravesados por la argumentación, ya que buscan producir como mínimo un efecto en el destinatario. Nos proponemos reflexionar acerca de las dificultades que encuentran los estudiantes de los cursos de lectocomprensión en inglés y francés a la hora de identificar las huellas que el autor imprime en su texto.

Para nuestro trabajo nos basaremos fundamentalmente en algunos escritos de García Negroni (2009) sobre la reformulación y el *ethos*

discursivo en la escritura académica, en los postulados de Dominique Maingueneau y Ruth Amossy sobre *ethos* discursivo y en la Teoría de la Valoración (*Appraisal Theory*, en inglés), desarrollada por la Escuela de Sydney (Martin y Rose, 2003; Martin y White, 2005) a partir de la función interpersonal descrita en el modelo teórico de la Lingüística Sistémico-Funcional (Halliday, 1994).

Maingueneau (2002) parte de la idea de que el *ethos* no debe considerarse como un medio de prueba o de persuasión; por el contrario, lo considera como una parte importante de la escena de enunciación, al igual que el vocabulario o los modos de difusión que implica el enunciado. Para este autor, el *ethos* es lo que el orador pretende ser. El orador no dice explícitamente cuáles son sus cualidades, sino que las muestra a través de su manera de expresarse. El *ethos* está íntimamente relacionado con el ejercicio de la palabra, con el rol que tiene su discurso, y no con el individuo real aprehendido independientemente de su oratoria. Maingueneau (2002) no limita su análisis al *ethos* de los textos orales, de allí la pertinencia de sus trabajos para nuestra investigación. Para este autor, los textos escritos poseen un “tono” que permite que el coenunciador defina las características de su enunciadador y no del locutor efectivo. Se trata, entonces, de un garante que a través de su tono certifica lo que dice. El análisis se realiza también sobre el conjunto de las determinaciones físicas y psíquicas que se le confieren al “garante”. Las representaciones colectivas le confieren un “cuerpo” y un “carácter”. El coenunciador lo identifica basándose en un conjunto difuso de representaciones sociales o de estereotipos que la enunciación contribuye a reforzar o a transformar. Este proceso, por el que el coenunciador se apropia del *ethos* del enunciadador, entra en el mundo ético del enunciadador. Se trata del proceso de “incorporación” que para nuestro autor se desarrolla en tres niveles:

- la enunciación del documento confiere una corporalidad a su garante, le da un “cuerpo”;

- el coenunciador incorpora, asimila un conjunto de esquemas que corresponden a una manera específica de relacionarse con el mundo habitando su propio cuerpo; y

- la constitución de un cuerpo, de la comunidad imaginaria de los que comparten el mismo discurso.

A través del *ethos*, el coenunciador se encuentra cercado en una escena de enunciación creada por el texto.

La noción de *ethos* es muy interesante, pero a la vez muy problemática, ya que es una noción “marcadamente intuitiva” según lo describe el propio Maingueneau en su artículo “El enunciador encarnado” (2010). Lo que pretendemos al tomar la noción de *ethos* en nuestros cursos de lectocomprensión en francés e inglés es, justamente, que los estudiantes sean conscientes de este diálogo entre enunciador y destinatario, y de esta construcción del sentido del texto y del *ethos* del enunciador a partir de las propias vivencias, creencias, de los propios conocimientos y saberes previos.

Por su parte, Declercq (1992), al hablar del *ethos* del orador, nos brinda herramientas que podemos adaptar al discurso escrito. Él sostiene que la prueba por el *ethos* consiste en dar una buena impresión de sí: por la manera en la que el autor del texto construye su discurso da una imagen de sí y de esta forma es capaz de convencer a sus lectores y ganar su confianza. La prueba por el *ethos* moviliza todo aquello que contribuye a mostrar una imagen del orador. En la enunciación discursiva, esto se manifiesta en el tono de voz, la elección de ciertas palabras o argumentos en detrimento de otros, los gestos, la manera de vestirse o de pararse frente a su auditorio. A través de estos “signos” el orador no dice explícitamente cuáles son sus cualidades, sino que las muestra a través de su manera de expresarse.

En nuestro corpus de textos académicos escritos, es necesario rastrear la manera en la que el enunciador se expresa y las huellas que va dejando para construir su *ethos*. Se trata de un *ethos* que está íntima-

mente relacionado con el ejercicio de la palabra, con el rol que tiene su discurso, y no con el individuo real aprehendido independientemente de su oratoria. Es, en definitiva, una noción discursiva que se construye a través del discurso y que está relacionada con un proceso interactivo de influencia sobre el otro con la intención de persuadir o de ganar su confianza.

Para determinar el *ethos* de un enunciado que en apariencia no muestra marcas de enunciador e identificar un *garante* en textos desprovistos de marcas de subjetividad, es necesario prestar especial atención al género discursivo en cuestión. Como no se trata de un orador, debemos poner en funcionamiento otras técnicas para hacernos esa “imagen” del enunciador y hacerlo visible, imaginarlo y poder percibir sus huellas. En nuestro caso, resulta posible hablar del *ethos* que emana de un *garante* que es responsable de la fuente enunciativa. Cuando el lector de un texto de especialidad identifica el género discursivo, puede reconocer que el garante habla en nombre de un colectivo (científicos, investigadores), posiciona al enunciador y le permite hacerse una imagen de él al estilo de la imagen que tenemos del orador. Este garante es la imagen de una entidad abstracta dentro de un mundo que el lector puede reconocer y caracterizar fácilmente (investigadores).

Si bien es cierto que el *ethos* se construye fundamentalmente en el acto de enunciación, no podemos ignorar, afirma Maingueneau (1999), que el público (lector en nuestro caso) se construye representaciones del *ethos* del enunciador antes de escucharlo (o leerlo). En este sentido, el autor distingue un *ethos* discursivo y un *ethos* pre-discursivo, ya que existen circunstancias en donde la mayoría de los locutores son asociados a un tipo de *ethos* que la enunciación podrá luego confirmar o transformar. De esta manera el coenunciador puede construir las representaciones del enunciador antes de leer el texto. Podemos realizar anticipaciones con respecto al *ethos* con el solo he-

cho de que el texto pertenezca a un género discursivo determinado o a un tipo de publicación en particular. El lector podrá hacerse una idea sobre el autor del texto antes de leerlo, al analizar por ejemplo la revista en la que aparece el artículo, la universidad, el laboratorio, el instituto al cual pertenece el investigador o si se trata de una crítica, de una reseña, de un informe, entre otros.

Según Amossy (1999), el juego de representaciones que dan lugar al *ethos prediscursivo* está sustentado en la autoridad institucional del locutor, en su nivel de legitimidad dentro del campo. En suma, además de la imagen que, en términos generales, se hace el lector del autor del texto, el *ethos prediscursivo* involucra la consideración del estatuto institucional del autor, su posición en el campo de donde proviene y, en parte, la legitimidad de su decir. Para el análisis de textos académicos, esta preocupación por la institución universitaria que está detrás del autor, o la editorial que avala la publicación, nos parece fundamental. En los textos de transmisión de conocimientos, el autor se posiciona frente a la comunidad científica a la que se dirige y en la que busca quedar incluido mediante la presentación de los resultados alcanzados en un determinado dominio. En todo texto académico encontramos referencias a investigaciones anteriores, a otros textos y a otros autores. La elección que el autor realiza de estas referencias nos da una idea de su posicionamiento. De esta manera, el enunciador logra dar una imagen de sí o de su *ethos* discursivo en concordancia con las exigencias del discurso académico. El enunciador se muestra como alguien que conoce el tema, que conoce sus antecedentes; se presenta como alguien que sabe quiénes comparten su ideología y quiénes se le oponen y, en función de este conocimiento, se presenta como alguien objetivo, riguroso y creíble.

Con relación al enfoque anglosajón, la Lingüística Sistémico Funcional –LSF– (Halliday, 1994; Martin, 1995a, 1995b; Matthiessen, 1995; Martin y White, 2005 entre otros) se trata de un abordaje

semántico y funcional de la lengua concebida como un recurso para fabricar significados. Los analistas que se adhieren a este abordaje distinguen tres tipos de significados que los hablantes construyen y que se dan en forma simultánea en todos los niveles gramaticales. Estos son: (i) el *significado ideacional*, que incluye el significado experiencial o significado sobre el mundo externo o interno al sujeto, así como el significado sobre las relaciones lógicas en el mundo; (ii) el *significado interpersonal*, que tiene que ver con las relaciones entre los participantes en una interacción y la actitud del hablante; y (iii) el *significado textual* o significado sobre el texto, que se produce en una situación de interacción.

Desde la propuesta de la Teoría de la Valoración (*Appraisal Theory*) (Martin 1995a, 1995b, 1997, 2000; Martin y Rose, 2003; Martin y White 2005; White, 2003a, 2003b, 2004 entre otros), nos proponemos hacer un estudio de los significados interpersonales utilizados por los locutores de textos académicos. Para ello, es necesario adentrarnos en el fenómeno del lenguaje evaluativo mediante el estudio de la marca del emisor en la construcción discursiva de los textos.

Los dominios semánticos de la Valoración

Encuadrado en el concepto sociolingüístico de *registro* (Halliday, 1994), Martin (1995a) y Martin y White (2005) ya desde la Teoría de la Valoración ponen especial énfasis en la variable contextual de lo interpersonal. Según este abordaje, los recursos evaluativos se dividen en tres grandes dominios semánticos: el Compromiso, la Actitud, y la Gradación.¹ El **Compromiso** se refiere a los recursos lingüísticos que pueden utilizarse para posicionar la voz de los hablantes o productores de textos, la **Actitud** incluye los significados por los cuales los ha-

¹ Si bien, de acuerdo a la tradición de la LSF, los nombres de los sistemas de la Valoración deberían escribirse en bastardilla, en el presente trabajo solo se escribe en mayúscula la letra inicial.

blantes o productores de textos atribuyen un valor o una evaluación intersubjetiva a participantes, procesos y circunstancias y la **Gradación** está relacionada con la manera en que los emisores intensifican o disminuyen la fuerza de sus enunciados y agudizan o desdibujan el foco de sus categorizaciones semánticas (Martin y White, 2005).

El dominio semántico del Compromiso (Engagement)

El subsistema de Compromiso nos permite un estudio más detallado y flexible en cuanto a la recuperación de los significados interpersonales inscriptos o evocados en el discurso y la identificación de los recursos léxicos y gramaticales que los autores utilizan para subjetivizar sus voces, explícita (inscripción) o implícitamente (evocación), y establecer una solidaridad ideológica con sus posibles lectores así como influir de forma indirecta y hacer que las creencias y supuestos parezcan naturales (Oteíza, 2009).

Las principales opciones en el dominio semántico del Compromiso se ubican en dos dimensiones contrapuestas: la **monoglosia** y la **heteroglosia** (White, 2003a). White sostiene que para describir y explicar la función que cumplen los recursos de la Valoración dentro de la comunicación, es necesario considerarlos como fundamentalmente dialógicos o interactivos, es decir, que por medio de ciertos elementos lingüísticos –que han sido estudiados como *modalizaciones, atenuaciones, intensificaciones, atribuciones, etc.*– la voz del texto actúa para reconocer, comprometerse o alinearse con respecto a las posiciones que se presentan como alternativas a las que presenta el texto. Asimismo, White (2003a) entiende que el escritor/hablante asume un compromiso con respecto a las proposiciones que emite, es decir, que a la vez que toma un posicionamiento, también construye a su audiencia como en consenso o disenso con esas proposiciones.

La **monoglosia** puede definirse, de acuerdo con White (2003a) y Martin y Rose (2003), como la orientación en el discurso en la que no se reconocen posiciones alternativas en relación con evaluacio-

nes determinadas. La manifestación más acabada de la monoglosia es la afirmación categórica (*bare assertion*), ya que con este recurso no se da lugar a la diversidad de voces que se ponen en juego en todo acto de comunicación. Por esta razón, los enunciados monoglósicos no son considerados formas comunicativas neutras y no modalizadas por defecto, sino que la Teoría de la Valoración los concibe como una manera de adoptar posturas socio-semióticas de gran fuerza retórica e interpersonal, que entran en relaciones de tensión con posibles enunciados alternativos e incluso contradictorios (White 2003a).

Por el contrario, con las emisiones heteroglósicas se reconoce la existencia de otras voces, pero no siempre se dialoga con ellas. White (2003a) subdivide las emisiones heteroglósicas en dos grandes grupos: las que abren el espacio al sostener posiciones y voces dialógicamente alternativas (expansión dialógica), y las que lo cierran al desafiar o restringir el alcance de estas (contracción dialógica).²

Análisis y ejemplos / Metodología y corpus

El objetivo de nuestra investigación fue, entonces, hacer visibles las dificultades que encuentran los estudiantes en el momento de intentar reconstruir la imagen del autor, el *ethos* del enunciador en textos académicos, así como las dificultades para encontrar esas huellas que los autores nos dejan para poder construir una imagen detrás de sus discursos.

Con el propósito de hacer una aproximación crítica a los textos, trabajamos e identificamos con los estudiantes de nuestras cátedras de lectocomprensión en inglés y francés como lenguas extranjeras estas huellas que les permitan percibir, encontrar, comprender e inter-

² Algunos aspectos de este marco teórico fueron tomados de Heras, C. (2012) *Desde el púlpito: Un análisis desde las teorías del género y la valoración de homilías de las misas de tedeum del 25 de mayo en la Argentina (1976-2010)*. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1059/te.1059.pdf>

pretar los matices y sesgos que construyen al enunciador dentro de su propia producción discursiva.

Ejemplos en francés

Tomamos cuatro textos que se trabajan en Capacitación en Francés y con los cuales los estudiantes mostraron dificultades para interpretar el sentido de algunas elecciones del enunciador: “Hemingway: victoire par K.O” de Jean-François Fogel(1988); “L’origine sociale, facteur principal des inégalités scolaires” de A. Beitone y E. Hemdane; “La sociologie française, est-elle pragmatist compatible?” de Romain Pudal; y “Marché scolaire et reproduction des inégalités sociales au Québec”, escrito por Pierre Canisius Kamanzi.

El autor presenta citas de autoridad, queriendo dar la imagen de alguien informado, que ha investigado sobre el tema y que basa sus conclusiones en los dichos de personas reconocidas.

Ejemplo 1 (cita de autoridad)

En el texto “Hemingway: victoire par K.O” de Jean-Francois Fogel (1988), el autor hace referencia a muchos autores para darle autoridad a sus palabras, entre ellos a Alfred Kazin, escritor y crítico estadounidense considerado uno de los “Intelectuales de New York”. Sus críticas reflejan un profundo conocimiento de la historia, la literatura, la política y la cultura. Es por ello que es muy importante reconocer esta cita de autoridad.

Le plus grand talent de Hemingway, écrit le professeur Alfred Kazin dans « Am American Procession », fut d’identifier sa propre capacité à endurer la douleur avec la volonté de détruire de notre époque. » Guerre d’Espagne et conflits mondiaux, boxe, safari, corrida, pêche au gros et dénonciation des petites lâchetés : voilà l’existence dont ce sportsman, athlète, correspondant de guerre, afficionado, grand viveur et romancier voulait faire un mythe. « Il est absurde de séparer Hemingway de son oeuvre », note encore Alfred Kazin (Fogel, 1988, p. 15).

Fogel hace hablar hasta al mismo Hemingway en diálogo con sus amigos al escribir un diálogo con Ernest Walsh:

- Vous voulez dire que je ne suis pas voué à la mort ?
- Non, vous êtes voué à la vie, répond Walsh.
- Laissez-moi le temps », retorque l'écrivain (Fogel, 1988, p. 15).

Incluye también palabras de Kenneth Lynn, quien fue un autor, historiador y profesor reconocido por su estudio biográfico de personas famosas:

Son suicide n'étonne au fond que par la date. Avec toutes les chances contre lui, il est étonnant qu'il ait réussi à survivre aussi longtemps... », révèle Kenneth Lynn (Fogel, 1988, p. 16).

Reconocer la intención del autor a partir de las voces que incorpora a su texto es muy importante, ya que el autor pretende legitimar su argumentación, planteada en el copete del artículo.

Ejemplo 2 (cita de autoridad)

En el texto: “L'origine sociale, facteur principal des inégalités scolaires” (2019) publicado en la Revista *Travail, genre et sociétés*, los autores se basan fundamentalmente en el informe realizado por la Academia de Créteil. Por lo tanto, es muy importante que los estudiantes sepan de qué se trata este informe, qué es la Academia de Créteil, qué rol juegan esos informes anuales en la educación. Al desconocer este dato, los estudiantes muestran, en general, ciertas dificultades para poder percibir la intención del autor, que luego es reforzada por la elección del resto de las citas de autoridad que lo llevan en la misma dirección. Se citan representantes del grupo ESCOL, constituido por investigadores dedicados a estudiar y tratar de comprender mejor los procesos de producción de desigualdades sociales y sexuales en la escuela, así como las desigualdades en materia de escolarización y de acceso al conocimiento:

Le rapport de l'Académie de Créteil, par exemple, produit en 2016 par un groupe de travail sur la discrimination à l'école indique...

On reconnaît là sans peine les analyses conduites notamment par le groupe ESCOL... (Beitone y Hemdane, 2019, p. 153-154).

Ejemplo 3 (citas de autoridad con posicionamiento ideológico)

En el artículo “La sociologie française, est-elle pragmatist compatible?” (2008) de Romain Pudal, el autor se ubica en el polo opuesto a Bourdieu y lo expresa a través de las citas de autoridad, que en este caso no solo las usa para apoyar sus argumentos sino también para ubicarse ideológicamente. En primer lugar, cita a Philippe Corcuff, quien se opone a las lecturas deterministas de la sociología de Bourdieu y se basa más en una sociología de la acción. El lector puede reconocer inmediatamente, desde la primera página del artículo, cuál es la posición del autor. En el mismo sentido cita a Albert Ogien, François Récanati, John L. Austin, Bernard Lepetit, Bruno Latour, Louis Quéré, entre otros. Más adelante basa sus conclusiones en las obras surgidas del equipo “Raisons pratiques”. Pudal elige autores que desafían la posición de Bourdieu y que sitúan a la sociología como una sociología de la acción. De esta manera, está dando una imagen de sí, se está presentando como parte de un grupo de intelectuales, solo algunos ejemplos:

Dans son ouvrage, *Les nouvelles sociologies*, Philippe Corcuff parle d'une « galaxie pragmatique » (Corcuff, 2007, p.107). À propos de Luc Boltanski et de Laurent Thévenot, directeurs d'études à l'EHESS et membres du Groupe de sociologie politique, il écrit : Ils ont esquissé un paradigme pragmatique (centré sur l'action située) à partir de la fin des années 1980 (...)

(...) Albert Ogien, quant à lui, écrit dans son dernier ouvrage, *Les formes sociales de la pensée* :

Ce livre procède à l'examen de ce symptôme... (Pudal, 2008, p. 26).

Ejemplo 4 (cita de autoridad con posicionamiento ideológico)

En el texto “*Marché scolaire et reproduction des inégalités sociales au Québec*” (2019), escrito por Pierre Canisius Kamanzi y publicado en la *Revue des sciences de l'éducation*, 45(3), 140–165, 2019, la elección de las referencias bibliográficas muestra una posición clara con respecto a la reproducción de las desigualdades escolares y su relación con la movilidad social. Reconocer la importancia de la elección de los autores citados es muy importante para poder construir una imagen del autor del texto, por ejemplo:

En dépit de cette massification accélérée, la démocratisation de l'éducation demeure « partielle » (Dandurand, 1991) ou « inachevée » (Chenard et Doray, 2013). En particulier, l'accès à l'enseignement postsecondaire reste fortement lié à l'origine sociale de l'élève, comme en témoignent les travaux de Chenard et Doray (2013). (...) certaines formes de ségrégation prennent de plus en plus de place sous l'effet de l'expansion des pratiques de marché scolaire à travers la concurrence entre les écoles (Conseil supérieur de l'éducation, 2007 ; Hurteau et Duclos, 2017 ; Lessard et Levasseur, 2007) et de la hiérarchisation des filières et des matières (Dansurand, 1990, 1991 ; Doray et Guindon, 2016 ; Laplante, Doray, Tremblay, Kamanzi, Pilote et Lafontaine, 2018) (Kamanzi, 2019, p. 141).

Otro aspecto interesante es la elección de los títulos. En “La sociología francesa: ¿Es pragmatist compatible?”, “El pragmatismo versión original”, “La ciencia, guía del filósofo”, “Una noción unificadora: La acción”, “Bruno Latour: ¿Una sociología de las ciencias pragmáticas?”. Solo con leer los títulos podemos ver cuál es la posición del autor. Por ejemplo, el autor le otorga un apartado individual a Bruno Latour, un sociólogo que se define entre otras cosas por su rechazo crítico de la sociología de Bourdieu. Asimismo, en el texto de Pierre Canisius Kamanzi, el título ya nos está adelantando su posición al utilizar la palabra *Marché* (mercado).

La colección de la que forma parte la publicación también nos habla del *ethos* del enunciador. El artículo de sociología se publicó en la revista *Tracés* del Instituto de Ciencias Humanas del Centro Nacional de Investigaciones Científicas (CNRS). Cabe destacar que escribir artículos en esta revista es toda una carta de presentación.

Ejemplos en inglés

Para estudiar cómo se expresa en inglés y español la valoración y el posicionamiento del enunciador en textos de especialidad científico-académica en ciencias sociales, analizamos un artículo en inglés sobre lengua y migraciones de Alicia Adsera and Mariola Pytlikova, *The role of language in shaping international migration* (2012); y otro sobre la identidad lingüística del español de Rainer Enrique Hamel; *Las cuatro fronteras de la identidad lingüística del español: lengua dominante y dominada, lengua fronteriza y lengua internacional* (2004). Trabajamos con textos completos que pueden considerarse modelos actuales, representativos de los géneros de discurso que se quieren analizar.

En el primer ejemplo en inglés vemos, por un lado, la referencia a trabajos anteriores sobre el tema. Se abre el diálogo a otras voces mencionadas en forma explícita, lo que se menciona como “citas de autoridad”. Por otro lado, se ve el posicionamiento del enunciador respecto de lo enunciado mediante la utilización de modalizadores como “*seem to be*” (parece ser) o “*might be*” (podría ser), “*may lie / more likely*” (podría estar/más probablemente). Estas elecciones por parte del enunciador que opta por no utilizar afirmaciones categóricas dejan en claro su intención de expandir el diálogo con otras voces. A esto se lo llama *heteroglosia*, concepto acuñado por Mijaíl Bajtín (1981) en el sentido en que queda abierto el diálogo para que se enriquezca el discurso con otras posturas, resultados o experiencias. De este modo el enunciador cobra una dimensión más amplia respecto a su propio discurso.

Previous literature has shown that both fluency in the language of the destination country or the ability to learn it quickly play a key role in the transfer of existing human capital to a foreign country and generally boost the immigrant's success at the destination country's labor market, see e.g. Kossoudji (1988), Bleakley and Chin (2004); Chiswick and Miller (2002, 2007, 2010), Dustman (1994), Dustman and van Soest (2001 and 2002), and Dustman and Fabbri (2003). By exploiting differences between young and old arrivers from non-English speaking source countries on their adult English proficiency, Bleakley and Chin (2004 and 2010) find that linguistic competence is a key variable to explain immigrant's disparities in terms of educational attainment, earnings and social outcomes. Thus linguistic skills seem to be very important in accounting for migrants' well-being. Recent studies show that it is easier for a foreigner to acquire a language if her native language is linguistically closer to the language to be learned (Chiswick and Miller, 2005; Isphording and Otten, 2011). This suggests that the ability to learn and speak a foreign language quickly might be an important factor in the potential migrants' decision making. Besides, a "widely-spoken" native language in the destination country can constitute a pull-factor in international migration. Two different forces may lie behind that migration pattern. First, as some "widely spoken" languages are often taught as second languages at schools in many source countries, immigrants are more likely to move to destinations, where those languages are spoken in order to lower the costs associated with skill transferability and to increase their chances of being successful at the destination labour market. Second, foreign language proficiency may be considered an important part of human capital in the labor market of the source country... (Adsera y Pytlikova, 2015, p. 2).

Ya en las conclusiones se ve un uso más categórico del sistema verbal mediante la afirmación no modalizada, por ejemplo, los estudios

“demuestran o ya han demostrado”, o “la fluidez juega un rol importante”, pero se sigue percibiendo la actitud de expansión y apertura al aporte de otras voces mediante el uso de adverbios como “*generally*” antes de la afirmación o nuevamente el uso de verbos modales como “*might*”. El uso del adjetivo posesivo “*her*” también deja en evidencia que el femenino incluye al masculino. Aquí cabe mencionar que con posterioridad en el inglés se opta por el uso del plural “*they*” o “*their*” como pronombre o adjetivo no marcado en género.

VI. Conclusions and Further Steps

*Fluency in the language of the destination country plays an **important** role in the transfer of human capital of migrants to a foreign country and **generally** it reduces migration costs and increases the rate of success of immigrant at the destination country's labor market. **Recent studies** show that it is easier for a foreigner to acquire a language if **her** native language is linguistically closer to the language to be learned (Chiswick and Miller, 2005; Isphording and Otten, 2011). This suggests that speaking a language, which is linguistically close to that of the destination country, **might** be an important factor in the potential migrants' decision of where to locate. **Previous research** has **already shown** that sharing a language is associated with larger population movements across countries.*

El ejemplo que reproduciremos a continuación es un fragmento de una entrevista publicada en el año 2002 en el periódico *The Guardian* en la que Tristram Hunt, un historiador contemporáneo, dialoga con Eric Hobsbawm, uno de los más relevantes historiadores del siglo veinte. En el fragmento seleccionado en el que ambos historiadores definen la Historia, analizamos el posicionamiento de ambos enunciadore, Hunt y Hobsbawm, en los roles de entrevistador / entrevistado, y de qué modo se va construyendo el *ethos* de ambos y cómo, con sutiles elecciones, perfilan su posicionamiento. Si bien entendemos que el texto no es estrictamente académico, es un claro ejemplo de

análisis que resulta de gran interés para los estudiantes de las carreras de Humanidades. A modo de ejemplo, tomaremos solo el uso de la adjetivación (subrayado), negación y verbos modales (en mayúsculas) en el nivel léxico-gramatical y analizaremos el medio en el que se publica esta entrevista, así como los autores que se traen al discurso.

En una introducción, escrita posiblemente por el editor, se presentan los dos historiadores: a Hobsbawm se lo presenta como uno de los más grandes historiadores británicos del siglo veinte, mientras que Tristram Hunt es presentado como un representante de la nueva generación de historiadores británicos. Un aspecto relevante de Eric Hobsbawm es que no se circunscribe exclusivamente al ámbito académico y se lo ubica como un divulgador a un público más amplio.

A lo largo de la entrevista analizaremos qué elecciones léxico-gramaticales hace para construir un *ethos* afín a esa imagen de sí. Comienza haciendo referencia nada menos que a Adam Smith y Charles Darwin quienes, como él, eligieron las audiencias más amplias. Queda posicionado en un nivel algo pretencioso, a nuestro entender, como representativo, junto a Smith y Darwin, de la tradición inglesa. Se identifica ideológicamente y se posiciona en contra de una generación de historiadores que no querían rebajarse a hablarle al público y se alinea con dos historiadores que corrieron el riesgo de “hablarle al vulgo”: Trevellyan y Taylor.

En cuanto a la adjetivación utilizada, apunta a lo grandilocuente, “*greatest/ great/courageous*”, y su creencia en el espíritu de progreso como la ruta más segura hacia la felicidad. Sería muy extraño encontrar en un texto académico este tipo de descripción, pero se da en una entrevista cuyo lector ideal es tanto el público en general así como la población encuadrada dentro del ámbito académico.

Se utilizan los verbos modales como “*may/may not*” para no incurrir en la afirmación categórica y dejar la posibilidad de que alguien no esté de acuerdo con su postura. Esto también se condice con su

condición de “comunista de toda la vida”, que podría identificarse con una actitud no autoritaria idealmente.

Finalmente, podemos ver cómo define la historia desde su perspectiva: un bastión para combatir una sociedad de consumo que pretende alejar a la humanidad del pasado y separarlos como comunidad. Aquí sí afirma sin modalizar ni atenuar su creencia. Solo utiliza el verbo “*think*”, que indica que es su pensamiento y de nadie más.

Este texto solo nos sirve para mostrar la configuración de un *ethos* discursivo y la posición evaluativa tanto de un enunciador como, en este caso, de un entrevistado que se transforma en un enunciador de creencias, ideología e imágenes de sí y de otros.

Man of the extreme century

Tristram Hunt

Eric Hobsbawm is one of Britain's greatest historians. His long, eventful life has mirrored the great events of the twentieth century. The rises of imperialism, fascism and communism are as much components of his life as subjects of his books, and have turned Hobsbawm into a 'lifelong communist'. Now, he has published his autobiography. In this wide-ranging conversation with Tristram Hunt, one of Britain's new generation of historians, he reveals how he continues to believe in a spirit of progress as the surest route for happiness.

Tristram Hunt: Much of your work as a historian has consciously appealed to a broader audience beyond the academic establishment. There is a dramatic resurgence in the popularity of history: more people are reading history, visiting monuments, watching TV programmes than ever before. But you have recently warned of a 'permanent present' - the creation of a new generation who might know a great deal about the past but have little sense of continuity or identity with it. Has history become simply a consumable product in a deeply transient age?

Eric Hobsbawm: Well, choosing to write for a broad public ISN'T only my personal choice. I regard it as part of a long English tradition. After all, this is a country in which even the most important thinkers have expressed their views for the broad public, going back to **Adam Smith via Charles Darwin** to name but two. For me, the sort of ideal reader may be a construct of the educated but non-specialist reader who wants to find out about the past - is curious about the past and wishes to understand how and why the world has come to be what it is today. And where it's going. This is also part of the Marxist Historian Movement. **We reacted against a tradition of historians between the wars who were suspicious of talking to the public for fear of talking down.** And there were only very few people, **G.M. Trevelyan or A.J.P. Taylor**, who were courageous enough to do this, even at the risk of people saying well, of course, he's talking down, you know. There is also today a huge upsurge of do-it-yourself history. It's mostly about the past of people's own families. Family history and the study of genealogy has become democratised. This MAY OR MAY NOT HELP TO explain the enormous passion for biographies and autobiographies which is very marked here. What it shows to me is that history is an essential part of human life. It's a critique of the two basic principles on which the modern society appears to be run. First, the problem-solving approach of technology which means the past is absolutely irrelevant to it. Second, the buy-it-now approach of the consumer society. For practical purposes, history DOESN'T come into this EXCEPT as a sort of decoration. Well, PEOPLE KNOW THAT THIS ISN'T the case. They're stuck in the past, they grow out of the past. And I THINK THIS - without their knowing it - is a protest against the kind of society which wishes to cut them off from the past and cut them off from each other.

Hunt, T. (2002)

Ejemplo en español

El texto que presentamos a continuación se utiliza en la clase para apuntar a los estudiantes cómo funciona en su lengua materna la valoración y la construcción del *ethos* discursivo, para luego pasar a un texto en lengua extranjera que presentamos en clase a continuación. En el fragmento tomado del español, vemos cómo dentro de una postura heteroglósica también existe el recurso de contracción o reducción del espacio dialógico mediante el uso de la negación y contra-expectativa o concesión. Mediante este recurso, el productor del texto se anticipa a cualquier duda o resistencia que pueda surgir por parte de sus interlocutores o lectores, las ajusta y luego las contradice (White, 2003a). Los fragmentos que se reproducen a continuación dan muestra de ello:

En buena medida, presenciamos una US-Americanización del mundo, pero también una hispanización y “chinización” de los EEUU y Canadá, una arabización de España y Francia. Todas estas hibridaciones nos indican que hoy en día **no son las** lenguas, en un sentido saussuriano, los referentes de la identidad, sino los sistemas de comunicación complejos construidos interactivamente en torno a una o varias lenguas (Hamel, 2004, p. 1).

Por esta razón, una política lingüística plural **no podría ceñirse** a las tradicionales políticas homogeneizadoras del Estado nacional que se limitaron a estandarizar las lenguas respectivas en sus territorios. Tendrá que sustentarse **más bien** en un concepto de interculturalidad y de comunicación en espacios heterogéneos. **En vez de** una política de corte “militarista”, donde territorios se conquistan o se pierden, **debería** ampliar y potenciar los “espacios discursivos” de las lenguas y crear un plurilingüismo aditivo, donde las lenguas pueden compartir diversos campos (Hamel, 2004, pp. 10-11).

De este modo, se va proponiendo con quién adhiere y qué posturas pone en tela de juicio. El trabajo con los estudiantes consiste en una

búsqueda de las voces presentes en el texto e identificar el propósito con el cual el o la autora trajeron esas voces al texto. En un segundo momento se identifica el posicionamiento autoral respecto de las voces y se analizan rasgos que el autor deja entrever con sus elecciones.

Entendemos que las afirmaciones categóricas, según señala White (2003a), tienen una gran carga intersubjetiva ya que niegan o suprimen la diversidad de voces en la que están ubicadas, pero sin recurrir a la negación explícita. Sin embargo, cuando las afirmaciones aparecen modalizadas con los verbos *may*, *might* o con expresiones de probabilidad como *to be likely to*, el diálogo está abierto hacia las voces que puedan surgir. Como se puede apreciar en el ejemplo y en textos que se producen dentro del ámbito de la Academia, las afirmaciones categóricas solo se dan cuando están lo suficientemente sustentadas por citas de autoridad, mientras que, cuando son los enunciadores los que afirman, estos verbos están siempre modalizados activando, de este modo, el potencial dialógico (White, 2003; Martin y White, 2005). Como recurso de los autores del género de artículo de divulgación científica o de investigación, la cláusula declarativa contribuiría a reforzar en la audiencia las interpretaciones más aceptadas tanto de estudios previos hechos en instituciones prestigiosas como de autores definidos. De este modo, limitaría la posibilidad de otras posiciones u objeciones a la postura planteada. Es justamente por esta razón que la Teoría de la Valoración concibe a los enunciados monoglósicos como una manera de adoptar posturas socio-semióticas de gran fuerza retórica e interpersonal, que entran en relaciones de tensión con posibles enunciados alternativos e incluso contradictorios (White, 2003a). Nos interesa en este punto ver la confluencia de las dos corrientes que estamos analizando y poniendo en diálogo: por un lado, el *ethos* de un enunciador que se configura en su discurso y, por el otro, como lo vemos en la teoría de la Valoración en donde la postura autoral manifestada en las elecciones léxico-gramaticales permite al lector

perfilar una identidad con la cual puede o no identificarse, sentirse interpelado o simplemente provocarle rechazo.

Conclusiones

Para concluir, nuestro propósito fue poner a dialogar teorías provenientes tanto de la escuela francesa con Maingueneau, Amossy, García Negroni como de la anglosajona con la Lingüística Sistémico-Funcional de Halliday y, circumscripita dentro de esta concepción, la Teoría de la Valoración desarrollada por Martin y White y Martin y Rose, y así ver el modo en que esa interacción enriquece nuestra tarea docente en el área de lectocomprensión en LE. Para nuestra investigación fue igualmente válida la adopción de términos como *polifonía*, *argumentación*, *ethos*, *pathos* y *logos* y *espacios dialógicos monoglósicos o heteroglósicos* puesto que en todo texto hay presencia de voces, enunciadores, coenunciadores, locutores, alocutarios etc. De hecho, Ducrot (1986) así como Martin (2000), Martin y Rose (2003), White (2003a) y Martin y White (2005), desarrollan sus teorías (polifonía / enunciación y de la valoración respectivamente) tomando el concepto bajtiniano de polifonía, que el teórico ruso elaboró a partir de los textos literarios. En estos autores se cuestiona el postulado de la unicidad del sujeto hablante y se lo reemplaza por las nociones de sujeto hablante (ser empírico) y locutor (ser del discurso). Hay textos en los que se dejan entrever muchas voces, en contraposición a textos monofónicos, que esconden los diálogos que los constituyen. Según las estrategias discursivas utilizadas, se producen textos donde las voces se muestran o, por el contrario, se ocultan bajo la apariencia de una sola voz. Nuestro trabajo se centró en el proceso de construcción del *ethos* discursivo en textos académicos en ciencias sociales teniendo en cuenta que los textos son siempre dialógicos. Estos textos son el resultado de la vinculación de muchas voces sociales que a veces concuerdan o presentan discordancias e incluso a veces algunas quedan acalladas, lo que genera efectos tanto de polifonía como de monofonía.

nía/monoglosia o heteroglosia, donde la dimensión dialógica se expande o se contrae.

Como dijimos al principio de este capítulo, los estudiantes encuentran muchas dificultades a la hora de tener que describir la posición del autor, no siempre tienen en cuenta la importancia de la elección de las citas, de los modalizadores y del soporte donde se publica el artículo. Simplemente comienzan a leer los documentos buscando solo información que se da en el nivel léxico-gramatical y muchas veces dejan el análisis del *ethos* del enunciador o marcas de valoración en su discurso para el final o directamente lo pasan por alto. No lograr superar la instancia de la dimensión léxico-gramatical es una de las razones, creemos, por las cuales a veces no llegan a comprender la intención del autor y la complejidad de su discurso. Con el apoyo de las teorías planteadas y el andamiaje propuesto para el trabajo de textos académicos en nuestras clases de lectocomprensión entendemos que se habilitará en nuestros estudiantes la posibilidad de ahondar en la comprensión de la valoración y el *ethos* del enunciador en los textos. De este modo, los estudiantes contarán con más herramientas para lograr una lectura crítica más acabada y autónoma.

Referencias

- Adsera, A., y Pytlikova, M. (2012). *The role of language in shaping international migration* (IZA Discussion Paper No. 6333). IZA. <https://www.iza.org/publications/dp/6333/the-role-of-language-in-shaping-international-migration>
- Amossy, R. (1999). *Images de soi dans le discours. La construction de l'ethos*. Delachaux et Niestlé.
- Amossy, R. (2000). *L'argumentation dans le discours. Discours politique, littérature, d'idées, fiction*. Nathan.
- Amossy, R. (2009). La double nature de l'image d'auteur. *Argumentation et Analyse du Discours*, 3. <http://aad.revues.org/662>
- Amossy, R. (2010). *La présentation de soi. Ethos et identité verbale*. PUF.

- Bajtín, M. (1981). Discourse in the novel. En M. Holquist (Ed.), *The dialogic imagination: Four essays* (pp. 129–422). University of Texas Press.
- Beitone, A., y Hemdane, E. (2019). L'origine sociale, facteur principal des inégalités scolaires. *Travail, genre et sociétés*, 41(1), 153–158. <https://doi.org/10.3917/tgs.041.0153>
- Bronckart, J.-P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo sociodiscursivo*. Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Declercq, G. (1992). *L'art d'argumenter. Structures rhétoriques et littéraires*. Éditions Universitaires.
- Ducrot, O. (1986). *El decir y lo dicho*. Paidós.
- Fogel, J.-F. (1988). Hemingway: victoire par K.O. *Magazine Littéraire*, 256, 15-16.
- García Negroni, M. M. (2008). Subjetividad y discurso científico-académico. Acerca de algunas manifestaciones de la subjetividad en el artículo de investigación en español. *Revista Signos*, 41(66), 5–31.
- García Negroni, M. M. (2009). Reformulación parafrástica y no parafrástica y ethos discursivo en la escritura académica en español. Contrastes entre escritura experta y escritura universitaria avanzada. *Letras de Hoje*, 44(1), 46–56.
- Halliday, M. A. K. (1994). *An introduction to functional grammar* (2nd ed.). Edward Arnold.
- Hamel, R. E. (2004). Las cuatro fronteras de la identidad lingüística del español: lengua dominante y dominada, lengua fronteriza y lengua internacional. En *Actas del III Congreso Internacional de la Lengua Española*. <https://hamel.com.mx/Archivos-PDF/Conferencias/2004%20Ha%203%20Cong%20Lg%20Rosario.pdf>. 1–11.
- Heras, C. I. (2012). *Desde el púlpito: Un análisis desde las teorías del género y la valoración de homilías de las misas de tedeum del 25 de*

- mayo en la Argentina (1976–2010) [Tesis de maestría], Universidad Nacional de La Plata. Memoria Académica. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1059/te.1059.pdf>
- Hunt, T. (2002, October 11). Man of the extreme century. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com>
- Kamanzi, P. C. (2019). Marché scolaire et reproduction des inégalités sociales au Québec. *Revue des sciences de l'éducation*, 45(3), 140–165. <https://doi.org/10.7202/1069643ar>
- Maingueneau, D. (1999). Ethos, scénographie, incorporation. En R. Amossy (Ed.), *Images de soi dans le discours. La construction de l'ethos* (pp. 75–100). Delachaux et Niestlé.
- Maingueneau, D. (2002). Problèmes d'éthos. *Pratiques*, (113-114), 55-67.
- Maingueneau, D. (2010). *El enunciado reencarnado, la problemática del ethos*. Universidad Autónoma Metropolitana – Xochimilco.
- Martin, J. R. (1995a). Interpersonal meaning, persuasion, and public discourse: Packing semiotic punch. *Australian Journal of Linguistics*, 15, 33–67.
- Martin, J. R. (1995b). Reading positions/positioning readers: Judgement English. *Prospect: A Journal of Australian TESOL*, 10(2), 27–37.
- Martin, J. R. (1997). Analysing genre: Functional parameters. En F. Christie y J. R. Martin (Eds.), *Genres and institutions: Social processes in the workplace and school* (pp. 3–39). Cassell.
- Martin, J. R. (2000). Beyond exchange: Appraisal systems in English. En S. Hunston y G. Thompson (Eds.), *Evaluation in text: Authorial stance and the construction of discourse* (pp. 142–175). Oxford University Press.
- Martin, J. R., y D. Rose (2003) *Working with Discourse: Meaning beyond the Clause*. Continuum.
- Martin, J. R., y White, P. R. R. (2005). *The language of evaluation: Appraisal in English*. Palgrave Macmillan.

- Matthiessen, C. M. I. M. (1995). *Lexicogrammatical cartography: English systems*. International Language Sciences Publishers.
- OteízaSilva, T. (2009). Solidaridad ideológica en el discurso de la historia: Tensión entre orientaciones monoglósicas y heteroglósicas. *Revista Signos*, 42(70), 219–244. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342009000200004
- Pudal, R. (2008). La sociologie française, est-elle pragmatist compatible? *Tracés. Revue des sciences humaines*, 15, 25–45.
- White, P. R. R. (2003a). Appraisal: The language of evaluation and stance. En C. Bulcaen (Ed.), *The handbook of pragmatics* (pp. 66–91). John Benjamins.
- White, P. R. R. (2003b). Beyond modality and hedging. *Text*, 23(2), 259–284.
- White, P. R. R. (2004). *The appraisal website: The language of attitude, arguability and interpersonal positioning*. <http://grammatics.com/appraisal/index.html>

Ethos, Traducción y Estudios de género: su tratamiento didáctico en la formación universitaria de traductores

Gabriela Daule
María Virginia Gnecco

*Ce n'est vraiment pas une entreprise linguistique
finalement, c'est politique. Ce n'est pas la langue
qui est sexiste [...]. Après, ce sont les locuteurs qui
le sont ou ne le sont pas.*

Eliane Viennot, autora

Introducción

Asistimos en la actualidad a un momento histórico en el que, a pesar de algunos tímidos logros, las desigualdades sobre los géneros y las orientaciones sexuales subsisten en nuestras sociedades. El lenguaje, en tanto dimensión constitutiva del ser humano que no se limita a la comunicación de las ideas, sino que permite también visibilizar la organización de las redes sociales y la estructuración de la subjetividad, puede y debe constituir una herramienta inestimable para alcanzar una sociedad igualitaria. Así, lenguaje y género ocupan un lugar preponderante en los desafíos de la sociedad de nuestros tiempos. Estos dos conceptos se han interpelado desnaturalizando las relaciones entre hombres y mujeres, sus identidades y subjetividades.

Han puesto en evidencia la naturalización que opera en el lenguaje y que tiene sus raíces en la ideología. Esto nos mueve a comprometernos a luchar por medio de nuestras prácticas didácticas lingüísticas por un mundo más justo.¹

Este trabajo anida en una línea de investigación que pretende relacionar los Estudios de Traducción con los Estudios de Género y que se ha materializado hasta el momento en dos proyectos inscriptos en el Laboratorio de Investigaciones en Traductología (LIT/IdIHCS/CONICET).²

En este contexto, nuestro trabajo pretende enriquecer la formación de estudiantes en los primeros años del nivel superior, introduciéndolxs en la temática de los debates actuales sobre la escritura-reescritura sexista y no sexista. Tiene como objetivo principal alentar la reflexión sobre un aspecto que podemos incluir dentro de la subcompetencia estratégica en el modelo de competencia traductora de Hurtado Albir (2017): el de los desafíos surgidos a quien escribe y traduce en el ejercicio de la búsqueda de un discurso inclusivo.³ Pre-

¹ Aspectos de esta investigación han sido abordados en un proyecto anterior denominado “El micronivel lingüístico y la ideología en textos sobre estudio de género: análisis de los mecanismos lingüístico-discursivos de presencia y recuperación del género femenino en corpora textuales trilingües, originales, y traducidos al español” (11/H727), dirigido por la Dra. Beatriz Cagnolati, 2014-2017.

² Proyectos “La construcción del *ethos* y el tratamiento de los culturemas en situación de contacto de lenguas: su articulación en el campo de la Traductología y la didáctica de las lenguas-culturas extranjeras”, (H770), dirigido por la Dra. Ana María Gentile (2016-2019) y “El micronivel lingüístico y la ideología en textos sobre estudio de género: análisis de los mecanismos lingüístico-discursivos de presencia y recuperación del género femenino en corpora textuales trilingües, originales, y traducidos al español” (H727), dirigido por la Dra. Beatriz Cagnolati, 2014-2017.

³ Si bien Hurtado Albir no alude expresamente a la traducción y la búsqueda de un lenguaje inclusivo, sí reflexiona sobre la subcompetencia estratégica en estos términos: “Es una subcompetencia esencial que afecta a todas las demás y las interrelaciona, ya que controla el proceso traductor” (2017, p. 396).

tendemos subrayar algunas pistas de acción que la enseñanza de lenguas extranjeras en el nivel superior podría hacer valer para permitir a nuestrxs estudiantes constituirse en actantes de política lingüística, brindándoles herramientas prácticas que les permitan ser coherentes con su compromiso con la igualdad de géneros en la redacción y traducción de sus textos.

Según explica Tepichin Valle (2018), es hacia fines de la década de los 60 y comienzos de los 70 que, impulsada por el movimiento feminista vigente en Estados Unidos e Inglaterra, comienza una actividad científica internacional dedicada al estudio, documentación y teorización de los procesos de producción de desigualdades originados en la diferencia sexual que se conoce como *Estudios de género* (Oakley, 1972; Rubin, 1975; Scott, 1986, entre otros). Estos entienden la identidad como el resultado de una construcción social que no está ligada al sexo anatómico y conciben el lenguaje como un instrumento fundamental de construcción y visibilización de nuevos paradigmas.

En este sentido, creemos que la aparición de numerosas guías de redacción no sexista y los debates actuales en el seno de las instituciones responsables de políticas lingüísticas, dan testimonio de la necesidad de sensibilizar a lxs futurxs profesionales de la lengua en las diferentes estrategias de lectura, escritura y reescritura. Este tema, se instala en la enseñanza de lenguas como un terreno fértil para, por un lado, encarar la reflexión sobre la inestabilidad de la expresión de género, los recursos y estrategias lingüísticas disponibles en las lenguas estudiadas y la problemática de la traducción de neología, en particular, de *culturemas* y, por otra parte, desde una perspectiva intercultural, alentar el debate sobre políticas lingüísticas.

Con estos propósitos, la didactización de la temática propuesta busca, en un primer momento, instruir en una lectura consciente y atenta a las marcas de escrituras patriarcal o feminista; introducir y destacar la existencia de un *ethos* de escritor/a o autor/a del texto

fuelle (Ducrot, 1984; Amossy, 1999, 2009, 2010, 2012; Maingueneau, 1999, 2002, 2009, 2015) y, desde la perspectiva de la traductología, la de un *ethos traductor* (Suchet, 2009, 2010, 2013; Spoturno, 2013, 2018; Ghirimoldi, 2015; Ferrero, 2018; Gentile, 2022), reflexionar sobre las propias prácticas de producción y mediación de textos y, finalmente, descubrir e inventariar distintas estrategias que ofrecen las lenguas del par español/francés para la producción y mediación de textos de corte no sexista. En nuestra propuesta incluimos también las diferentes opciones de traducción intervencionista descritas por Olga Castro Vázquez (2008) y el tratamiento de la mediación de *culturas*, entendidos como elementos simbólicos propios de una cultura (Oksaar, 1988; Vermeer, 1983; Nord, 1997), desde la propuesta teórica de Franco Aixelà (1996).

En el desarrollo de este trabajo damos cuenta de diferentes propuestas de prácticas que pretenden brindar herramientas para abordar problemáticas que generan en la actualidad fuertes tensiones en la mediación de textos.

La lectura en la mediación de textos: reconocimiento de tipos de escritura, patriarcal, epicena, feminista e inclusiva

La escritora Isabelle Nières-Chevrel (1999, p. 116) sostiene que al igual que todo/a lector/a, quien traduce pasa su lectura por el tamiz de su historia personal y su situación sociohistórica. Así, lo que traduce no es en realidad el texto sino la lectura que hace de este: sus elecciones de escritura actualizan siempre sus actos de lectura. La diversidad de traducciones de un mismo texto se debe en parte a que todo/a traductor/a inscribe en el texto que traduce su propia lectura del texto original, estableciendo lazos entre su lectura y escritura. De esta manera, postulamos la existencia de un *ethos lector*, o construcción de la imagen de lector/a, que interviene en la construcción del *ethos traductor*, que será tratado más adelante.

De ahí la importancia que entendemos debe darse en la formación de traductores a una lectura que sea capaz de identificar huellas de posicionamientos ideológicos dominantes. Nos interesa poner de relieve la necesidad de instruir en una lectura consciente y atenta a las trazas de un lenguaje sexista, androcéntrico, epiceno, feminista e inclusivo, como etapa previa a la traducción lingüística en la que quien traduce podrá optar por una actitud que busque la equivalencia como valor principal o por un proceder que busque relacionar ideología y traducción, aventurándose a la reescritura y recreación del texto original.

Creemos necesario en este punto aclarar estos conceptos que han sido elaborados desde una óptica feminista de la traducción.

Desde los feminismos, se ponen en evidencia aspectos discriminadores y sexistas de la semántica, la gramática, las metáforas, que predominaban en la sociedad, que conformaron lo que dio en llamarse en términos generales *lenguaje patriarcal*, que incluye el *androcentrismo* y el *sexismo*.

En este sentido, según Nadia Rosso (2011), el *androcentrismo* es el mecanismo del patriarcado mediante el cual se asume que todo gira alrededor de los varones buscando borrar, omitir o degradar semánticamente todo lo relacionado con los otros géneros. El uso del masculino universal genérico es un ejemplo claro de esta invisibilización lingüística de género. Por su parte, el *sexismo lingüístico* es el mecanismo que enfatiza diferencias dicotómicas entre los sexos como si estas fueran inherentes y esenciales, degradando lo femenino y enaltecendo lo masculino. Ejemplos de este sexismo lingüístico son aquellas palabras que cambian su significado según estén en femenino o masculino (hombre público: el que interviene públicamente en los negocios políticos/ mujer pública: ramera) y de muchos refranes y dichos que afrentan semánticamente a la mujer. Cabe señalar respecto de esta diferenciación que muy a menudo suele usarse el término *lenguaje sexista* para referirse al *lenguaje androcéntrico*.

El denominado *Male-As-Norm-Principle* o *MAN Principle* (Braun, 1997) es la consecuencia evidente de la subyacente ideología patriarcal, según el cual siempre que hubiera desconocimiento del sexo del sujeto al que un nombre sin marcas de género hace referencia, quienes traducen optan por el masculino (Ej. *Enfants>niños*).

En reacción a este contexto y conscientes de la importancia del lenguaje en la construcción de las estructuras de pensamiento y en el modo de ver al mundo, la corriente de traducción feminista (Godard, 1990; Lotbinière-Harwood, 1991; Flotow, 1991, 1995 y 1997) busca modificar el lenguaje como mecanismo de cambio integral hacia una sociedad no patriarcal. Este nuevo lenguaje feminista adopta posturas más o menos extremistas que van de un lenguaje epiceno que pretende visibilizar a la mujer incluyéndola a la par del hombre valiéndose de las estructuras neutras existentes en el sistema lingüístico, hasta posiciones más extremas que promueven duplicación de las formas (los/las-todos/todas), uso de la arroba, uso de la X y numerosos neologismos considerados por los puristas como deformaciones lingüísticas.

De los nuevos formatos propuestos para la visibilización de otros géneros, es el desdoblamiento o doblete el que prosperó y es hoy usual y muy difundido en particular en las intervenciones públicas y políticas. A comienzos del nuevo siglo se generalizó el uso de la arroba (*tod@s*) como suerte de abreviatura que permitía abarcar ambos géneros. Este uso, que causó furor en una época, comenzó luego su retroceso y fue reemplazado por el uso de la x (*todxs*) que fue adoptado en numerosos medios académicos. Ambas formas presentan dificultades para su oralización. El desdoblamiento de género cobró cada vez mayor fuerza. Algunos grupos más radicalizados intentaron incluso subvertir la capacidad del masculino para englobar los dos géneros y comenzaron a utilizar el femenino genérico (*las integrantes*) con el objetivo siempre de “despatriarcalizar” el discurso.

En los últimos años, distintos colectivos de hablantes han visto restrictivo e intolerante el uso convencional binario del masculino y el femenino. En el ámbito hispanófono proponen como forma de disidencia gramatical el uso de la E (*todes*). Es así como esta nueva forma ha ganado terreno como género neutro del español. Este tercer género serviría para incluir a las personas de género no binario, que no son ni hombre ni mujer, y ejercería además de neutro genérico que tradicionalmente asume el género masculino en referencia a grupos mixtos. Este género neutro en -e(*todes*) es por el momento el último episodio en la sucesión de rectificaciones y reformulaciones respecto del género gramatical que han sido identificadas en el español de las últimas décadas. Entendemos que esta última moción conlleva numerosas ventajas superadoras, ya que es fácil de pronunciar, morfológicamente clara, lingüísticamente económica y socialmente inclusiva, aunque disruptiva en términos de sistema.

Si bien, como muestran los resultados del proyecto de investigación 11/H727 anteriormente mencionado, las estrategias de visibilización de lo femenino y de lenguaje inclusivo son muchas veces desprestigiadas desde una posición purista del lenguaje (Manual de la RAE, 2010; Bosque, 2012; Riegel, Pellat y Rioul, 2009) y coexisten desarregladamente muchas veces en un mismo texto, aun tratándose de escritoras feministas. Nos encontramos, sin dudas, frente a un cambio en curso al que como docentes que trabajamos con las lenguas estamos obligadxs a atender y sobre el que debemos reflexionar con el estudiantado en nuestras prácticas de producción y mediación de textos (Cagnolati *et al.*, 2022). En lo vinculado a la traducción, estos cambios se relacionan directamente con una nueva forma de construir un *ethos traductor* comprometido con la lucha por la igualdad e inclusión de género. Postulamos que la capacidad de reconocer las huellas de posicionamientos ideológicos en los distintos géneros discursivos enriquece la posterior tarea de mediación, de ahí la necesi-

dad de entrenar a lxs estudiantes como paso previo ineludible a la producción y mediación que visibilice un *ethos traductor* comprometido con el cambio social.

Ethos traductor en la mediación de textos

Adherimos a la línea teórica del análisis del discurso propuesta por Ruth Amossy (1999, 2009, 2010, 2012) que postula que no existe discurso sin enunciación, sin dialogismo y sin presentación de sí. De la misma manera en que se observa una construcción de la imagen autoral del texto fuente u original (TO) que la retórica aristotélica y posteriormente el análisis del discurso denominan *ethos*, el producto de la mediación o texto meta (TM) proyecta una imagen que no siempre coincide con la del texto original que conforma el *ethos traductor*.

Desde la traductología, siguiendo esta perspectiva enunciativa y considerando a la traducción como un acto de re-enunciación (Suchet, 2009), postulamos que quien traduce dejará siempre su huella a través de su estilo, sus competencias lingüísticas y su cosmovisión, aun cuando intente seguir el principio de crear la ilusión de su invisibilidad. Según Myriam Suchet (2010), existen distintas modalidades de negociación de la distancia enunciativa entre el TO o TM o segunda enunciación. La autora entiende el *ethos traductor* como la imagen de la distancia constitutiva de toda enunciación tal como es negociada entre el TO y el TM.

En esta misma línea se encuentra el concepto de traducción como una forma de discurso referido, elaborado por Brian Mossop (1983) donde se afirma que quien traduce no solo transfiere el texto de una lengua a otra, sino que lo integra en una constelación discursiva diferente.

En la actualidad, numerosos trabajos sobre la cuestión contribuyen a desmitificar el dogma de creer que en los textos traducidos hay un solo *ethos* de autor/a (Suchet, 2009, 2010, 2013; Spoturno, 2013, 2018; Ghirimoldi, 2015; Ferrero, 2018; Gentile, 2022). Indudablemen-

te el *ethos traductor* se manifiesta en mayor o menor medida en todo texto traducido.

En general, los Estudios de Género referidos a la traducción se relacionan con una nueva forma de visibilizar a quien traduce y se centran en la traducción-recreación (Bassnett y Lefevere, 1990). Este paradigma habilita a quien traduce a conservar o variar el valor y la función de su TM. Teniendo en cuenta que según lo expresa Castro Vázquez (2008) “estamos asistiendo a un proceso en el que cada vez más los feminismos exigen su sitio en los Estudios de Traducción, de igual modo que la traducción lucha por su propia parcela en los Estudios de Género” (p. 285), no podemos desatender el entrenamiento de futurxs traductores en una posible doble traducción: por un lado, interlingüística y, por otro, de género masculino dominante a otra a lenguaje inclusivo.

Esto plantea reflexionar sobre numerosas cuestiones de nuestras prácticas de escritura y requiere de un aprendizaje y práctica sistemática de distintas estrategias que dan cuenta de que las lenguas no son en sí mismas patriarcales o no sexistas, sino que es el uso que se haga de ellas lo que las impregna de una u otra tendencia.

Así, en el siguiente apartado comenzaremos por subrayar la necesidad de observación introspectiva sobre las propias prácticas de escritura y mediación como punto de partida para abordar luego la temática de la didactización de los instrumentos y estrategias enunciativas.

Reflexión metalingüística de la propia escritura de mediación

Desde las primeras etapas en la adquisición de la lengua, la actividad metalingüística es una operación siempre presente que subyace a su uso. Las operaciones metalingüísticas se hallan indisolublemente ligadas al uso verbal, tanto en la vida cotidiana como en situaciones de enseñanza y aprendizaje, para facilitar la comunicación o para adquirir nuevos conocimientos sobre el lenguaje humano (Cots y Nussbaum, 2002).

Según estudios del Grupo de investigación sobre enseñanza y aprendizaje de lenguas (GrEAL) de la Universidad Autónoma de Barcelona, esta actividad inherente al desarrollo y uso de la lengua puede manifestarse en tres niveles diferenciados a partir del grado de conciencia y explicitación (Milian y Camps, 2006). El primer nivel de actividad metalingüística implícita se relaciona con la adquisición, el desarrollo y el uso de la lengua que se manifiesta en paráfrasis, aclaraciones, selecciones y sustituciones léxicas. El segundo nivel de tipo procedimental, más manipulativo, se evidencia en reformulaciones, dudas y autocorrecciones que buscan ajustar la gramaticalidad o la adecuación a una situación discursiva determinada. En este nivel se interviene sobre el lenguaje sin que la metacognición se haga explícita, introduciéndose componentes o cambios en el proceso de construcción discursiva. Finalmente, se describe un nivel reflexivo, una indagación introspectiva y explícita sobre la estructura de la lengua y sus usos, manifiesta en una interrogación consciente. Esta tarea razonada solo es posible en un proceso de aprendizaje y es justamente en el marco de este nivel que proponemos una actividad analítica dirigida sobre las propias producciones de escritura en mediación de textos.

Escribir implica siempre una intensa actividad de reflexión sobre la lengua, ya que demanda un alto grado de actividad consciente y de toma de decisiones. Entendemos que observar las propias construcciones discursivas con el objetivo de tomar conciencia de nuestro real posicionamiento ideológico respecto de la temática de género en la construcción de nuestros textos es también una instancia imprescindible previa al trabajo de descubrimiento de herramientas y estrategias de escritura en clave inclusiva. De este modo, proponemos un trabajo de reflexión metalingüística consciente y dirigido sobre la producción escrita personal, guiado por las siguientes preguntas:

a. ¿Me planteo conscientemente plasmar mi posicionamiento ideológico respecto del género en mis producciones textuales?

b. ¿Qué recursos lingüísticos en materia de lenguaje no sexista utilizo habitualmente?

c. ¿Me tomo el tiempo necesario en la búsqueda de un equilibrio de género que evite un posicionamiento sexista?

d. ¿Conozco consejos en relación con el uso de estrategias lingüísticas de instituciones responsables de política lingüística?

Creemos así imprescindible que la práctica educativa se posicione respecto de estas cuestiones propiciando la reflexión metalingüística sistemática previa a la activación y apropiación en el uso de modo de alentar el descubrimiento de los propios posicionamientos ideológicos plasmados en las producciones escritas y concientizar sobre las posibilidades que ofrecen las lenguas para participar de la lucha por la visibilización de género.

Estrategias de redacción no sexista: análisis de guías de redacción no sexista en el par francés-español

Desde un enfoque constructivista (Vygotsky, 1934) que considera al conocimiento como algo que se construye por medio de operaciones y habilidades cognoscitivas que se inducen en la interacción social, consideramos importante respecto de la enseñanza-aprendizaje de las distintas estrategias para la redacción no sexista promover un aprendizaje activo para que resulte significativo.

Es en este sentido que proponemos abordar la temática del amplio espectro de estrategias de redacción igualitaria desde el trabajo grupal a partir de la observación y análisis de guías de redacción no sexista del par francés-español, de modo tal que sean lxs estudiantes quienes descubren, observen y comparen a partir de un estímulo auténtico y con el/la docente como mediador/a y no proveedor/a de la información.

Respecto de estas guías, podemos decir que ya en 1998, el primer ministro francés, Lionel Jospin, dicta una circular ejemplar por medio de la cual invita a las administraciones a recurrir a las apelaciones

femeninas para los nombres de oficios, títulos, grados y funciones, si el femenino es de uso corriente. Más tarde, Becquer *et al.* (1999) publican, bajo la tutela del CNRS (Centro Nacional para la Investigación Científica)⁴ y del INaLF (Instituto nacional de la Lengua francesa),⁵ la guía de redacción no sexista *Femme, j'écris ton nom: guide d'aide à la féminisation des noms de métiers, titres, grades et fonctions*, en cuyo prefacio Jospin asevera que, a pesar de ciertos prejuicios, no hay dificultades para feminizar la mayoría de los términos. En este sentido, en términos de la historiadora y lingüista Eliane Viennot (2014), dado que a partir del siglo XVII la lengua francesa se masculinizó por acciones de política lingüística, no habría necesidad de feminizarla sino de desmasculinizarla.

Esta guía reconoce para los términos *auteur*, *docteur* y *pasteur*, la existencia de las formas morfológicamente regulares en *-trice* o en *-oresse* (*autrice*, *aut(h)oresse*, *doctrice*, *pastoresse*) que actualmente no tienen vigencia (1999). Para su feminización propone conservar la forma idéntica del masculino, a la cual se le puede agregar o no el sufijo *-e* para obtener *auteure*, *pasteure*. En el ámbito de la francofonía, en Suiza se utilizan tanto *auteur* como *autrice*. Las formas *auteuse*, *autrice* y *aut(h)oresse* existen, pero no son usuales (1999).

A pesar de la resistencia de la Academia francesa y de la Real Academia Española respecto de la innovación, desde hace tres décadas, en especial en los últimos diez años, en ámbitos francófonos e hispanófonos, se publican una gran cantidad de guías de comunicación igualitaria o incluyente. En España y en América Latina, universidades, diversos organismos e instituciones redactan sus propias recomendaciones. El Instituto Cervantes publica su *Guía de comunicación no sexista* (2011) con el fin de evitar la discriminación que por costumbre o desinformación pudiera tener lugar en la práctica comunicati-

⁴ *Centre national de recherche scientifique*, nuestra traducción.

⁵ *Institut national de la langue française*, nuestra traducción.

va. En 2015, en España, el Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad recopila bajo el título *Guías para el uso no sexista del Lenguaje*, unas 120 guías españolas con el fin de identificarlas, clasificarlas por ámbito de aplicación e incluye las de otras lenguas oficiales vigentes en España como el catalán, el euskera y el gallego. Por su parte, la Honorable Cámara de Diputados de la Nación Argentina también produjo la *Guía para el uso de un lenguaje no sexista e igualitario en la HCDN* (2015) y más recientemente, la *Guía para el uso del lenguaje con perspectiva de género en ámbitos legislativos* (2022), elaborada con el asesoramiento del equipo de la Dra. Martínez (UNLP). En general, el factor común de estas publicaciones es la concepción de *género*, entendido desde la línea de Judith Butler (2007), como un discurso performativo que genera realidad en el momento de ser enunciado. En otras palabras, el objetivo de estas propuestas de baterías de recomendaciones es visibilizar lo femenino basándose en el argumento de que lo que se visibiliza existe.

Nuestra propuesta didáctica plantea el trabajo a partir de un corpus conformado por una selección representativa de guías del par francés-español para su lectura y análisis comparativo con el fin de que los estudiantes de la cátedra Gramática contrastiva (castellano-francés) del Profesorado y Traductorado de francés de la FaHCE, UNLP, logre confeccionar un inventario lo más completo posible, recopilando los recursos y estrategias encontrados. Este trabajo grupal pretende culminar en la elaboración colectiva de un documento final para la lengua francesa y otro para el español que podrán contrastarse y servir luego como material al curso. De la comparación de las estrategias con que cuentan las dos lenguas se espera que surjan reflexiones muy válidas, en particular las referidas a la gramaticalización del género como, por ejemplo, el hecho de que el español no pueda valerse de los determinantes plurales para un uso epiceno, ya que en español tienen formas masculina y femenina (*les artistes*>*los* y *las artistas*);

los pronombres *nous* y *on* del francés, *nosotros/nosotras*, entre otras muchas cuestiones.

Se espera que la clase logre aproximadamente un inventario de estrategias como el que se detalla a continuación:

1. La formulación neutra (epicena)

a. Uso de términos neutros (epicenos): *le directeur/la directrice*>*el/la responsable*.

b. Uso de sustantivos colectivos: *les employés du Bureau*>*el personal administrativo*.

c. Uso de sustantivos que designan función: *le directeur*>*la dirección*.

d. Uso de adjetivos epicenos. En este caso, los adjetivos epicenos en francés (los terminados en –e no acentuada) no siempre tienen un equivalente epiceno en español: *apte*>*apto/apta*, *digne*>*digno/digna*, así como los adjetivos epicenos del español no siempre tienen un equivalente epiceno en francés: *intelligent*>*inteligente*.

e. Uso de pronombres epicenos: *Celui qui a travaillé*>*Quien ha trabajado*.

f. Uso de voz pasiva/ activa: *L'étudiant payera la taxe*>*La tasa será pagada*.

h. Uso de verbos en infinitivo o nominalización: *Ils rédigent des demandes de subventions*>*Redactar pedidos de subsidios/ Redacción de pedidos de subsidios*.

2. Feminización sintáctica

a. Uso y orden de los desdoblamientos, es decir, la expresión de ambas formas, la masculina y la femenina: *les médecins*>*los médicos y las médicas* vs *las médicas y los médicos*.

b. Uso de determinantes en los desdoblamientos, su repetición u omisión delante de ambos miembros de la coordinación: *uno u une agronome*>*Un agrónomo o una agrónoma* vs *una o un agrónoma/o*.

c. Uso de los desdoblamientos en sustantivos compuestos: *un agent de recherche ou une agente de recherche*>*un agente de investigación o una agente de investigación* vs *un agente o una agente de investigación*.

3. Las formas troncadas

Uso de paréntesis, barras, guiones, arrobas, negritas, puntos, entre otros: *médicos-as*, *médicos/as*; *médicos(as)*; *médic@s*. En francés se comenzó a usar el punto medio como en *les étudiant-e-s* aunque, por no estar disponible en el teclado, fue rápidamente reemplazado por los puntos comunes.

4. Explicitaciones por fuera del texto

En el paratexto (advertencia, prefacio, nota al pie) quien redacta pone de manifiesto la adopción del recurso que utilizará para evitar los desdoblamientos u otras estrategias que recargarían la legibilidad del texto.

5. Uso de neologismos

Quien traduce puede recurrir a un neologismo para sostener un femenino expresado en la lengua fuente. Dado que la forma correspondiente del francés *homosexuelle* es el término *homosexual* en español, esta elección neutralizaría la visibilización del femenino en lengua meta por lo que se podría recurrir al neologismo *homosexuala*. Así se crea un nuevo término como en *el sujeto>la sujeta*. En español, el agregado del sufijo *-e* para reemplazar al sufijo masculino *-o* y al femenino *-a* resulta un recurso interesante para la generación de neologismos inclusivos (*les enfants>les niñas*).

En el corpus de trabajo existen neologismos como *femmage* utilizado en lugar de *hommage* (homenaje en español); se identifican creaciones como el pronombre personal *iel* obtenido por contracción de las formas *il* y *elle* y el pronombre demostrativo *celleux*, nacido de la unión de *celles* y *ceux*.

Sin duda, son muchos los componentes que pueden incidir activando las transformaciones que a todas luces se hacen imprescindibles para generar una sociedad más inclusiva, pero es indudable que el lenguaje es uno de ellos. Palabra a palabra, valiéndonos de un amplio espectro de estrategias, podemos ir desterrando una manera de reflejar la realidad en la que otros géneros quedan en un segundo plano.

Sabemos que lo que no se nombra no existe, y el siglo XXI necesita de todxs, por lo que, desde la docencia universitaria de la enseñanza de las lenguas, la didactización del entramado de estrategias, su descubrimiento, comparación y aplicación se vuelve un terreno ineludible y una práctica necesaria.

Estrategias de mediación intervencionista inclusiva

Creemos conveniente completar la tarea de descubrimiento e inventariado de estrategias, realizada a partir de las guías, con las distintas estrategias feministas intervencionistas, discursivas y textuales, descritas por diferentes teóricos como Delisle (1993) y Flo-tow (1991) y retomadas por Castro Vázquez (2008, pp. 293-298): la *suplementación*, la *metatextualidad*, el *secuestro* y el *pacto especular*. Si bien estxs teóricxs abordan el tema desde una perspectiva binaria, creemos posible ampliarla y plantearla desde un enfoque inclusivo.

De las cuatro estrategias mencionadas, la *metatextualidad*, el *pacto especular* y la *suplementación o compensación*, representan estrategias nuevas que no aparecían en las guías, dado que refieren exclusivamente a la mediación de textos en clave inclusiva. El *secuestro* representa la estrategia utilizada para apropiarse de un texto de lenguaje patriarcal y reescribirlo en clave feminista por medio de formas neutras que incluyen neologismos, marcas tipográficas, entre otros elementos.

La *metatextualidad*, es la explicación en forma de paratextos (prefacios, prólogos, notas al pie) de las intervenciones de quien traduce con la doble intención de justificarlas y al mismo tiempo de visibilizarse construyendo su *ethos* de traductor/a. A modo ilustrativo citaremos la nota al pie de Femenías (2011, p. 108) donde explica la función de la arroba en su texto: “Adopto la convención de la “@” para no definir *a priori*, binaria y arbitrariamente el sexo de las personas involucradas”. Entre los innumerables ejemplos de este recurso, se destacan el prólogo denominado “About the her in other” de Lotbinière-Harwood (1989) donde inscribe su postura ideológica al traducir *Lettres d’une*

autre (Gauvin, 1987). Otrxs autorxs de prefacios explicativos de las elecciones de quien traduce son Barbara Godard (1990), Howard Scott (1989) y, entre las que han escrito obras de reflexión sobre la traducción de género, las más célebres son Lotbinière Harwood (1991) y Betty Bednarski (1989).

El *pacto especular*, expresión creada por Marie-France Dépêche (2002), consiste en la colaboración entre quien traduce y quien escribe con el fin de lograr una coautoría de la nueva obra. Se logra así el estatus igualitario promovido desde la corriente de traductorxs feministas que se refleja en las dimensiones similares de los datos bibliobibliográficos de autora y traductora. En la obra de Nicole Brossard (1998), *Elle serait la première phrase de mon prochain roman/ She would be the first sentence of my next novel*, traducida al inglés por Lotbinière-Harwood, se visualiza esta modalidad, como lo muestran los estudios de Beatriz Cagnolati (2013, 2015).

La *suplementación* o *compensación* consiste en la intervención de quien traduce para remediar las diferencias entre lenguas y culturas.

Frente a la frase célebre de Simone de Beauvoir (1949, Vol. II, p.13), “*On ne naît pas femme, on le devient*”, habitualmente traducida al español como: “No se nace mujer, se llega a serlo” o “No se nace mujer, se deviene”, donde la única marca femenina es la palabra “mujer”, María Antonia Muñoz, traductora al español de la obra de Butler (2007, p. 45), elige la realización: “No se nace mujer, llega **una** a serlo”,⁶ donde el pronombre *on*, que no posee marcas de género, se traduce por medio del pronombre *una* para resaltar lo femenino.

Traducción-recreación y ejercitación de las estrategias de visibilización de género en la mediación

El paradigma de traducción-recreación (Bassnett y Lefevere, 1990) requiere de una práctica sistemática de las distintas estrategias

⁶ Nuestras negritas.

que dé cuenta de que las lenguas no son en sí mismas patriarcales o no sexistas, sino que es el uso que se haga de ellas lo que las impregna de una u otra tendencia.

En este sentido, el recorrido didáctico propuesto culmina con la resolución de trabajos prácticos en los que el alumnado deberá aplicar las distintas estrategias no sexistas descubiertas en las guías, en la traducción de textos del par francés-español. Estas prácticas constan de tres momentos. En una primera instancia, realizan un trabajo dirigido aplicando la estrategia que se les indique en cada caso y en una segunda instancia, tienen la libertad de aplicar a su criterio la estrategia que consideren más conveniente para la mediación de los textos propuestos. El tercer momento consiste en una puesta en común donde se explican, justifican y comparan las estrategias utilizadas al mismo tiempo que se discuten las problemáticas que se generan en este tipo de redacción.

Es de esperar que con la práctica de traducciones intra e interlingüísticas previstas (de lenguaje patriarcal a lenguaje inclusivo en cada una de las lenguas y traducciones en el par francés-español) se logre crear conciencia de las opciones de escritura-reescritura sin olvidar la importancia de la búsqueda de legibilidad e inteligibilidad del texto.

A continuación, el tratamiento de la mediación de los llamados *culturemas* referidos a los estudios de género, constituye una problemática que, por atravesar todos los temas abordados, merece una mención especial.

La mediación de *culturemas* referidos a los estudios de género

Es indudable que uno de los principales obstáculos para la traducción reside en la mediación de los elementos culturales propios de una cultura a los que nos referiremos como *culturemas* (Oksaar, 1988; Vermeer, 1983; Nord, 1997).

Según Lucía Luque Nadal (2009), el *culturema* se define como:

cualquier elemento simbólico específico cultural, simple o complejo, que corresponda a un objeto, actividad o hecho, que sea suficientemente conocido por los miembros de una sociedad, que tenga valor simbólico y sirva de guía, referencia o modelo de interpretación o acción para los miembros de dicha sociedad. Todo esto conlleva a que pueda utilizarse como medio comunicativo y expresivo en la interacción comunicativa de los miembros de esa cultura (Luque Nadal, 2009, p. 97).

Ahora bien, desde la mirada de los estudios de traducción, tomaremos la definición de Christiane Nord (1997, p. 34): el *culturema* es “un fenómeno social de una cultura X que es entendido como relevante por los miembros de esa cultura y que, comparado con un fenómeno correspondiente de una cultura Y, es percibido como específico de la cultura X”.⁷ Esta problemática pone en evidencia posibles problemas de traducción. En este sentido, Margot (1979) plantea tres situaciones: 1) cuando las culturas recurren a medios diferentes para alcanzar objetivos similares; 2) cuando los mismos objetos o acontecimientos pueden tener sentidos diferentes (falsos amigos culturales); y 3) cuando algunos objetos o acontecimientos no existen en otras culturas (la inequivalencia). Proponemos para la traducción de *culturemas* una gama de estrategias funcionales y dinámicas como lo plantea Toury (2004) con su noción de “relación de equivalencia”, es decir, una relación funcional y dinámica que establece toda traducción con su original.

Nuestra propuesta de tratamiento didáctico de *culturemas* se inicia en la clase con ensayos de definición por parte de lxs estudiantes a partir de ejemplos concretos. Se exponen luego las definiciones de Luque Nadal (2009) y Nord (1997, p. 34). El marco teórico elegido para abordar su traducción es el conjunto de estrategias descriptas por Franco Aixelà (1996, pp. 61-65), que se ordenan de menor a mayor

⁷ La traducción es nuestra.

grado de manipulación intercultural en dos bloques: uno orientado a la conservación de la referencia original y el otro a la sustitución por elementos culturales más próximos a la lengua-cultura meta.

Entre las pertenecientes al primer bloque se encuentran la repetición, la adaptación ortográfica, la traducción lingüística y la glosa intratextual; y en el segundo grupo, la sinonimia, la universalización limitada, la universalización absoluta, la naturalización, la supresión y la creación autónoma.

El corpus para el análisis de *culturemas* está conformado por textos del par español-francés *comparables* según Baker (1995, p. 130) o *paralelos* según Nord (2003, p. 28) –“textos auténticos, no traducidos, elegidos de entre los textos del repertorio textual de la cultura meta porque representan el género al que debe ajustarse el texto meta”–, pertenecientes a discurso científico especializado en género, a discurso periodístico, y a discurso “académico periférico”. Denominamos de esta manera al conjunto de textos que circulan en el ámbito universitario (carteles, comunicaciones orales o escritas formales e informales entre miembros de la comunidad educativa) que serán de utilidad a los fines de establecer una descripción de las estrategias utilizadas en su enunciación y su eventual re-enunciación.

En primer lugar, se solicita el relevamiento de los candidatos a *culturemas* en los textos del corpus. En segundo lugar, se realizan ejercicios de mediación de los *culturemas* encontrados y se catalogan las propuestas según la teoría de Aixelà.

Finalmente, proponemos la construcción de un glosario de *culturemas* del campo semántico de los estudios de género en vistas a replantear las opciones de traducción. En español, podemos citar a modo de ejemplo el término *machirulo* (hombre machista en ocasiones asociado a quien hace gala de esa condición).

En el ámbito de la lengua francesa mencionaremos el uso frecuente del término *pédéraste*, sobre todo en sus versiones *pédé*, *pd*,

pédale, para aludir a lo que corresponde en forma peyorativa a *homosexual* en español.

Conclusiones

Esta línea de trabajo por la que venimos transitando en los últimos años y que vamos a profundizar en el marco de nuevos proyectos por venir, resulta un terreno inmensamente fértil y productivo para la formación superior y universitaria de traductores, dado que se propone promover la revisión y la profundización de conceptos esenciales como el de *heteronorma* y el de *cambio lingüístico*, la observación directa de cuestiones de política lingüística, y, especialmente, la toma de conciencia de que quien traduce es “un operador cultural” (Hurtado Albir, 2013, p. 537). Este cuenta con múltiples opciones y estrategias en la construcción de su *ethos traductor* que puede ser inclusivo.

Entendemos que la redacción no sexista, va más allá de la introducción de formas femeninas en el texto, es un enfoque global de escritura que permite asegurar textos más legibles y no sexistas que cuestionen el carácter natural de un orden social heteronormado. Si bien las prácticas de redacción no sexista nunca podrán considerarse definitivas, dado que la feminización del lenguaje evoluciona permanentemente, hemos querido dirigir la atención sobre ellas con la convicción de que el lenguaje tiene un carácter performativo capaz de crear identidades sexuales: binarias, fijas y excluyentes o, por el contrario, inclusivas.

La creciente percepción de la invisibilidad de la mujer en la lengua y el manifiesto resquebrajamiento de la heteronormatividad lingüística nos impulsan a atender a la inclusión de estas cuestiones en los programas de formación inicial en traducción. Se impone una iniciación en una lectura atenta que permita visibilizar huellas de una escritura que fluctúa entre patriarcal, androcéntrica, epicena o feminista; una ejercitación en el uso de estrategias textuales legítimas para

la traducción-recreación de corte inclusivo, de modo tal que lxs estudiantes puedan ampliar su contexto paratraductivo y ser agentes de la reforma social y lingüística que logre superar la discriminación de género (Castro Vázquez, 2008). Se logrará así enriquecer la traducción convirtiéndola en actividad política (Hurtado Albir, 2013) que favorezca la construcción consciente del *ethos traductor* inclusivo.

Referencias

- Amossy, R. (1999). *Images de soi dans le discours. La construction de l'ethos*. Delachaux et Niestlé.
- Amossy, R. (2009). La double nature de l'image d'auteur. *Argumentation et Analyse du Discours*, 3. <http://journals.openedition.org/aad/662>
- Amossy, R. (2010). *La présentation de soi. Ethos et identité verbale*. PUF.
- Amossy, R. (2012). *L'argumentation dans le discours*. Armand Colin.
- Baker, M. (1995). Corpora in translation studies: An overview and suggestions for future research. *Target*, 7, 223-242. <http://dx.doi.org/10.1075/target.7.2.03bak>
- Bassnett, S. y Lefevere, A. (Ed.). (1990). *Translation, History and Culture*. Pinter Publishers.
- Beauvoir, S. de (1949). *Le deuxième sexe Vol. II*. Gallimard.
- Bednarski, B. (1989). *Autour de Ferron. Littérature, traduction, altérité*. Éditions du GREF.
- Becquer, A. et al. (1999). *Femme, j'écris ton nom... Guide d'aide à la féminisation des noms de métiers, titres, grades et fonctions*. La Documentation française.
- Braun, F. (1997). Making Men out of People: the MAN principle in translating genderless forms. Kotthoff, Helga; Wodak, Ruth (eds.), *Communicating Gender in Context*. John Benjamins (pp. 3-30).
- Bosque, I. (2012). Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer. *Real Academia Española*. http://www.rae.es/sites/default/files/Sexismo_linguistico_y_visibilidad_de_la_mujer_0.pdf

- Brossard, N. (1998). *Elle serait la première phrase de mon prochain roman/She would be the first sentence of my next novel*. Traducción al inglés de Susanne Lotbinière-Harwood. The Mercury Press.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad* (Trad. M. A. Muñoz). Paidós.
- Cagnolati, B. (2013). Traductología: exploración de un enfoque feminista de la traducción. *Actas de las III Jornadas CINIG de Estudios de Género y Feminismos: Feminismos del siglo XX: desde Cecilia Grierson hasta los debates actuales*. Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género (CINIG). IdIHCS-CONICET. La Plata. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/41603>.
- Cagnolati, B. (2015). La traduction féministe en tant que pratique à explorer dans la formation des traducteurs. *Actes du XIII congrès national des professeurs de français « le français au cœur de la diversité : acteurs, contextes, pratiques »*, pp. 172-178.
- Cagnolati, B., Daule, G., y Gnecco, V. (2022). Estudio traductológico en relación con la perspectiva de género: Análisis y transferencia. *Revista Belas Infêis*. 11, 01-17. <https://doi.org/10.26512/belasinfieis.v11.n2.2022.42844>.
- Castro Vázquez, O. (2008). Género y traducción: elementos discursivos para una reescritura feminista. *Lectora*, 14, 285-301.
- Cots, J. M. y Nussbaum, L. (Eds.) (2002). *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*. Milenio.
- Delisle, J. (1993). *La traducción razonada. Manuel d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français*. Presses de l'Université d'Ottawa, Colección «Pédagogie de la traduction».
- Dépêche, M. F. (2002). As traduções subversivas feministas ontem e hoje. *Labrys, Estudos Feministas*, (1-2) (julio/diciembre).
- Ducrot, O. (1984). *Le dire et le dit*. Éditions Minuit.
- Femenías, M. L. (2011). Violencias del mundo global: inscripciones e identidades esencializadas. *Pensamiento Iberoamericano*, 9, 85-108.

- Ferrero, S. (2018). La construcción del *ethos* del traductor en *Language Duel. Duelo del Lenguaje* de Rosario Ferré. En M. L. Spoturno (Coord.), *Escrituras de minorías, heterogeneidad y traducción*. Universidad Nacional de La Plata. FaHCE, 141-164. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.4723/pm.4723.pdf>
- Flotow, L. von. (1991). Feminist translation: Context, practices and theories. *TTR (Traduction, Terminologie, Rédaction)*, 42, 69-84.
- Flotow, L. von. (1995). Beginnings of an European project: Feminisms and translation studies. *TTR (Traduction, Terminologie, Rédaction)*, 8(1), 271-277.
- Flotow, L. von. (1997). *Translation and gender. Translation in the era of feminism*. St. Jerome Publishing.
- Franco Aixelà, F. J. (1996). Culture-specific items in translation. En R. Alvarez y C. Vidal (Dirs.), *Translation, Power, Subversion* (pp. 52-78). Multilingual Matters Ltd.
- Gauvin, L. (1987). *Lettres d'une autre*. L'Hexagone.
- Gentile, Ana María. (Dir.). (2016). *La construcción del ethos y el tratamiento de los culturemas en situación de contacto de lenguas: su articulación en el campo de la Traductología y la didáctica de las lenguas-culturas extranjeras*. (Proyecto de investigación PI+D H770). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Laboratorio de Investigaciones en Traductología.
- Gentile, A. M. (2022). *Installations* de Nicole Brossard: poesía feminista, *ethos* y semiautotraducción. En M. L. Spoturno (Coord.), *Subjetividad, discurso y traducción: la construcción del ethos en la escritura y la traducción* (pp. 49-66). Vertere, 24. Ediciones Universidad de Valladolid.
- Ghirimoldi, M. (2015). La lectura de textos traducidos: ¿ethos de autor o ethos de traductor? *IX Congreso Internacional Orbis Tertius de Teoría y Crítica Literaria*. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8650/ev.8650.pdf

- Godard, B. (1990). Theorizing feminist discourse/translation. En S. Bassnett y A. Lefevere (Eds.), *Translation, history, culture* (pp. 87-96). Pinter Publishers.
- Honorable Cámara de Diputados de la Nación. (2015). *Guía para el uso del lenguaje no sexista e igualitario de la HCDN*. https://www4.hcdn.gob.ar/dependencias/d_prensa/guia_lenguaje_igualitario.pdf.
- Honorable Cámara de Diputados de la Nación. (2022). *Guía para el uso del lenguaje con perspectiva de género en ámbitos legislativos*. <https://www4.hcdn.gob.ar/archivos/genero/archivos/guiadelenguajeext.pdf>
- Hurtado Albir, A. (2013). *Traducción y Traductología*. Cátedra.
- Hurtado Albir, A. (2017). *Traducción y Traductología* (9na. ed.). Cátedra.
- Instituto Cervantes (2011). *Guía de comunicación no sexista*. Instituto Cervantes, Aguilar.
- Lotbinière-Harwood, S. de. (1989), *Letters from an Other*, trad. Susanne de Lotbinière-Harwood. The Women's Press.
- Lotbinière-Harwood, S. de. (1991). *Re-belle et infidèle/TheBodyBilingual*. Women's Press.
- Luque Nadal, L. (2009). Los culturemas: ¿unidades lingüísticas, ideológicas o culturales? *Language Design*, 11, 93-120.
- Maingueneau, D. (1999). *Ethos*, scénographie, incorporation. En R. Amossy (Dir.), *Images de soi dans le discours* (pp. 75-100). Delachaux et Neistlé.
- Maingueneau, D. (2002). Problèmes d'*ethos*. *Pratiques*. (113/114), 55-67.
- Maingueneau, D. (2009 [2014]). Autor e imagen de autor en el análisis del discurso. *La invención del autor. Nuevas aproximaciones al estudio sociológico y discursivo de la figura autorial* [Comp. y trad. j. Zapata]. Editorial Universidad de Antioquia.
- Maingueneau, D. (2015). Escritor e imagen de autor. *Tropelías. Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, 24. Trad. de Carole Gouaillier. <https://papiro.unizar.es/ojs/index.php/tropelias/article/view/1139> consultado el 11/08/2017

- Margot, J. Cl. (1979). *Traduire sans trahir. La théorie de la traduction et son application aux textes bibliques*. L'Age d'Homme.
- Milian, M. y Camps, A. (2006). El razonamiento metalingüístico en el marco de secuencias didácticas de gramática (SDG). En A. Camps (Coord.), *Diálogo e investigación en las aulas: investigaciones en didáctica de la lengua* (pp. 25-54). Graó.
- Mossop, B. (1983). The translator as rapporteur: A concept for training and self-improvement. *Revista Meta*, 28(3), 244-278.
- Nières-Chevrel, I. (1999). La lecture du traducteur. *Atala, La traduction*, 2, 115-125.
- Nord, C. (1997). *Translated as a purposeful activity. Functionalist approaches explained*. St. Jerome.
- Nord, C. (2003). Proper names in translations for children: *Alice in Wonderland* as a case in point. *Meta*, 48(1-2), 182-196. <https://www.erudit.org/fr/revues/meta/2003-v48-n1-2-meta550/>
- Oakley, A. (1972). *Sex, gender and society*. Maurice Temple Smith.
- Oksaar, E. (1988). *Kulturemtheorie. Ein Beitrag zur Sprachverwendungsforschung*. Göttingen.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2010). *Nueva gramática de la lengua española*. Espasa Calpe.
- Riegel, M., Pellat, J. C. y Rioul, R. (2009). *Grammaire méthodique du français*. Quadrigue.
- Rosso, N. (2011). Hablar con la boca abierta. En M. E. Olivera Córdova (Ed.), *Mujeres diversas. Miradas Feministas I*, (pp. 126-144). <http://www.grupodestiempos.com/MUJERESDIVERSASMIRADASFEMINISTAS.pdf>
- Rubin, G. (1986 [1975]). El tráfico de mujeres: notas sobre la “economía política” del sexo. *Revista Nueva Antropología*, 7(30), 95-145.
- Scott J. W. (1986). Genre: une catégorie utile d'analyse historique. *Les Cahiers du GRIF*, (37-38), pp. 125-153.
- Spoturno, M. L. (2013). *The voice and image of the translator. An interdisciplinary study*. Linguistics and Translation Theory: Stakes in a Complex Relationship, Universidad de Lorraine.

- Spoturno, M. L. (Coord.). (2018). *Escrituras de minorías, heterogeneidad y traducción*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Textos y traducciones, 4. <http://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/102>
- Suchet, M. (2009). La traduction, une éthique de la ré-énonciation. *Nouvelle revue d'esthétique*, (1-3), 31-35. <http://www.cairn.info/revue-nouvelle-revue-d-esthetique-2009-1-page-31.htm>.
- Suchet, M. (2010). *Outils pour une traduction postcoloniale. Littératures hétérolingues*. Éditions des Archives Contemporaines.
- Suchet, M. (2013). La heterolingualidad como imaginario alternativo del sí mismo: voces, democracia y *ethos*. <https://transversal.at/pdf/journal-text/1592>
- Tepichin Valle, A. (2018). Estudios de género. En H. Moreno y E. Alcántara (Coords.), *Conceptos clave en los estudios de género 2*. CIEG-UNAM.
- Toury, G. (2004). *Los Estudios Descriptivos de Traducción y más allá. Metodología de la investigación en Estudios de Traducción*. Cátedra.
- Vermeer, H. (1983). Translation theory and linguistics. En Roinila, P., Orfanos, R. y Tirkkonen-Condit, S. (Eds.), *Näkökohtia käännämisen tutkimuksesta* (pp. 1-10). University of Joensuu.
- Viennot, É. (2014). *Non, le masculin ne l'emporte pas sur le féminin! Petite histoire des résistances de la langue française*. Éditions iXe.
- Vygotski, L. S. (1985 [1934]). *Pensée et langage*. Messidor.

El profesor como garante del *ethos* en contextos multiculturales

Adriana Coscarelli

Introducción

Sin duda uno de los aspectos más relevantes en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas segundas o extranjeras lo constituye la didáctica empleada por el profesor y, en particular, el rol que a este le cabe como mediador entre estudiantes cuya lengua/cultura materna por lo general es diferente entre sí, más allá de que también lo sea respecto de la lengua objeto de estudio. En este sentido, es él quien debe promover el desarrollo de una interacción que permita el respeto por la identidad cultural de cada uno y el intercambio en el camino hacia la construcción de una competencia comunicativa exitosa en la lengua meta. Dado que dicha competencia se genera a través de la interrelación de tres componentes, el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático, consideramos pertinente abordar ciertos aspectos relacionados con el *ethos*.

Cabe recordar que es Dominique Maingueneau (2010) quien, al recuperar el concepto de *ethos*, destaca su valor como elemento relevante en la construcción de la identidad, asociado a una caracterización del cuerpo del enunciador, es decir, a un *garante* que el destinatario construye a partir de los indicios liberados por la enunciación. A su vez, Catherine Kerbrat-Orecchioni (1996) postula la existencia de

un *ethos colectivo* o “perfil comunicativo”, al relacionar el *ethos* con los hábitos de habla compartidos por los miembros de una comunidad.

Además de la especificidad que se le confiere al concepto de garante en el campo de los estudios del discurso, resulta muy habitual su uso en el lenguaje cotidiano para referirse a aquella persona que asegura o da garantías del cumplimiento de algo, como lo hemos aplicado en el primer párrafo. Es en ese doble sentido que lo utilizaremos en el presente capítulo: en términos discursivos y en términos didácticos, referido al alumno como garante o enunciador de un *ethos colectivo* (compartido con personas de la misma nacionalidad, lengua / cultura) y al profesor, respectivamente.

Nuestro objetivo será, por lo tanto, demostrar la estrecha relación que existe entre ambos sentidos, dado que el segundo se hace evidente en tanto y en cuanto sea propiciado o explicitado por el profesor. En otras palabras, solo a través de una adecuada *mediación docente* en la comunicación se podrá garantizar en contextos multiculturales (como lo son las clases de una segunda lengua aprendida en situación endolingüe, por ejemplo) la visibilización de la diversidad de garantes existentes.

Recuperaremos, en principio, algunas ideas desarrolladas en artículos anteriores (Coscarelli 2015, 2018), en el marco de dos proyectos de investigación en los que hemos participado: “Referencias culturales y mediación lingüística: problematización, análisis e intervención desde la didáctica de la lengua-cultura extranjera y la traductología” (2012-2015) y “La construcción del *ethos* y el tratamiento de los *culturemas* en situación de contacto de lenguas: su articulación en el campo de la Traductología y la didáctica de las lenguas/ culturas extranjeras” (2016-2019).¹

¹ Ambos proyectos de investigación fueron dirigidos por la Dra. Ana M. Gentile y desarrollados por equipos pertenecientes al Laboratorio de Investigaciones en Traductología (LIT/IdIHCS/CONICET).

Respecto de nuestros informantes, se trata de un grupo muy heterogéneo de estudiantes de español como lengua segunda o extranjera, del nivel 2 de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Comunicación (FaHCE) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), correspondiente al nivel B1 del Marco Común de Referencia Europeo (MCRE).

Las conclusiones han sido elaboradas a partir del análisis de su desempeño en prácticas relacionadas con la función de saludar. A pesar de que se trata de un contenido propio de los niveles iniciales de aprendizaje, en este curso se lo ha enriquecido y complejizado en la interrelación del discurso oral, con la reflexión acerca de los gestos y movimientos del cuerpo, la proxémica y la pragmática, en cuanto estos resultan significativos tanto en la construcción como en la identificación del *ethos*.

La perspectiva discursiva

En toda comunidad de habla, saludarse es un gesto de cortesía y de buena educación. No obstante, a pesar de que este acto esté relativamente homogeneizado en países de culturas similares, existen variables que exceden lo meramente verbal en cada situación comunicativa e involucran lo corporal; de allí su relevancia cuando pasamos nuestra frontera, nuestro universo conocido y cotidiano. No basta, por consiguiente, con saber qué debemos decir según se trate de situaciones formales o informales, sino que también debemos considerar qué corresponde hacer: ¿qué gestos o movimientos acompañan nuestro saludo?, ¿besamos o damos la mano?, ¿sonreímos y miramos a los ojos?, ¿a qué distancia de nuestro interlocutor nos ubicamos? Lograr una actuación y una comunicación exitosas implica evidentemente la integración de conocimientos diversos que van más allá de lo lingüístico.

Este acto en apariencia tan simple se torna complejo a medida que avanzamos en el aprendizaje de una lengua cuya distancia cultu-

ral es mayor respecto de nuestra lengua materna; mucho más aún si convivimos con sus hablantes nativos, es decir, si estamos en situación de aprendizaje endolingüe, con la necesidad de incorporar nuevos comportamientos en lo cotidiano e inmediato. Tal es el caso de nuestros informantes, residentes en la ciudad de La Plata por razones de estudio o de trabajo, con formación académica, nacionalidad, intereses, edad y género diversos.

Al promediar el curso de Español 2 para extranjeros, observamos que en el grupo el modo de saludarse había comenzado a variar de acuerdo con un fenómeno extraño que no obedecía solo al hecho de haberse generado entre algunos alumnos una mayor confianza o amistad o adaptar su comportamiento al de los jóvenes argentinos.

Solicitamos, en primer lugar, a los estudiantes que describieran la manera de saludarse en su país, región o cultura, incluyendo las palabras usadas en su lengua materna, los movimientos, gestos o posturas. Esto les permitió reencontrarse con su identidad y compartirla con la clase, cuyo interés iba en aumento al ser tan heterogénea: seis alumnos japoneses (cuatro mujeres y dos varones), una china, una italiana, una alemana y uno sudafricano.

Luego recuperamos los aspectos relacionados con el cuerpo en cada caso, de los cuales surge el siguiente cuadro:

El saludo y el cuerpo según la cultura

NACIONALIDAD	DESCRIPCIÓN
Japonesa	Se tiende a diferenciar el saludo según edad, sexo, jerarquía y situación: ante un jefe o superior se hace una reverencia con los brazos rectos a los costados del cuerpo si el que saluda es hombre; si es mujer, se colocan las manos cruzadas a la altura del vientre y se inclina el cuerpo, pero de modo menos pronunciado; también un vendedor debe inclinarse al recibir a un cliente. Entre amigos basta con inclinar la cabeza, sin hacer reverencia.
China	En situaciones formales se da la mano y entre amigos se da una palmada.
Italiana	Se da la mano en situaciones formales, y dos besos (uno en cada mejilla) en situaciones informales de amistad o de mucha confianza.
Alemana	Se da la mano en situaciones formales e incluso entre gente de la misma edad la primera vez que se encuentran. Entre amigos se usa el abrazo; no se estilaba saludar con un beso, ni siquiera entre familiares.
Sudafricana	Se da la mano en situaciones formales, y un beso en situaciones informales (familiares o amigas), pero los hombres jamás besan a amigos del mismo sexo.

Fuente: elaboración propia.

A fin de profundizar los conocimientos referidos a la función de saludar en español, sumamos a los componentes lingüísticos (frases aprendidas en el nivel anterior para desempeñarse en situaciones comunicativas formales e informales), los componentes socioculturales y pragmáticos, lo que transformó ese acto de enunciación en objeto de reflexión y análisis para los estudiantes. Les solicitamos que compararan el comportamiento en cada cultura y observaran individualmente su grado de adaptación a los requerimientos y costumbres que les exigía la nueva lengua/cultura meta (el español en su variedad

rioplatense). Entre sus respuestas, citamos a continuación las más relevantes. Una de las estudiantes japonesas, aunque incorpora algo de nuestras costumbres en situaciones informales, ya que saluda con un beso a compañeros o amigos argentinos o de otra nacionalidad, jamás hace esto con sus compañeros japoneses en Argentina. Otra, a su vez, saluda con un beso en la mejilla a su profesora de español si la cruza en la facultad fuera del aula, pero no dentro de ella.

La estudiante italiana manifiesta que en el trabajo se siente muy incómoda al tener que saludar a sus compañeros con un beso, especialmente cuando se trata de relaciones asimétricas (por ejemplo, con su jefe o encargado de área). Sin embargo, accede a saludar con un beso a gente de su edad fuera del ámbito laboral si la conoce a través de sus amigos.

La alumna sudafricana, a su vez, destaca que el saludo en Argentina es variable: en Misiones, cuando va a visitar a los familiares de su novio, se dan dos besos (uno en cada mejilla) y no uno como se hace en Buenos Aires. Ella adapta su comportamiento en ambos casos, dando dos besos o uno, según corresponda.

Observamos que mientras la primera alumna japonesa conserva en Argentina su parámetro sociocultural con personas de su cultura y los cambia con las de otra, la segunda desestima roles y jerarquías solo fuera del ámbito de aprendizaje, pero no dentro. Por otra parte, en algunos casos como en el de la alumna italiana, lo subjetivo o psicológico parece tener más peso que lo cultural, aun a riesgo de mostrar cierta “falta de adaptación” a los nuevos parámetros de comportamiento. La estudiante sudafricana, en cambio, identifica variaciones culturales incluso dentro de un mismo país y se adapta a ambas.

Se trata, pues, de comportamientos diversos que atañen a la *competencia intercultural* cuya construcción requiere transitar por tres estadios de un proceso complejo: el *monocultural*, donde el alumno interpreta todo desde su propia cultura; el *intercultural*, por el cual

es capaz de comparar y observar similitudes y diferencias entre su cultura y otras; y el *transcultural*, que le permite posicionarse por encima de ambas culturas y actuar de mediador entre ellas, atendiendo a los principios fundamentales de cooperación y comunicación (Meyer, 1991).

Son justamente estos comportamientos manifestados a través del cuerpo los que nos interesa analizar. Queda claro, por otra parte, que a nivel discursivo nuestros alumnos tienden a repetir formas idénticas, altamente convencionalizadas, al saludar en situaciones formales (“buenos días”, “buenas tardes”, “buenas noches”) o informales (“hola”). No obstante, existe cierta manera de decir mediante la cual cada uno construye un *ethos* (Maingueneau, 2008), una imagen sobre sí mismo en el discurso, con el objetivo de influir sobre su interlocutor (Amossy, 1999). En términos de Ducrot (1986), el *ethos* se muestra en el acto de enunciación, no se dice solo en el enunciado; de allí la importancia que adquieren el tono de voz, la manera de hablar, las palabras y argumentos elegidos, los gestos, la postura, la vestimenta, los movimientos.

Asimismo, junto a este *ethos discursivo* construido desde la perspectiva del enunciador, Maingueneau (2010) distingue un *ethos pre-discursivo* basado en las representaciones o construcciones del *ethos* que elabora el público antes de que el enunciador tome la palabra.

Consideramos que, a su vez, esto podría relacionarse con el *ethos* colectivo o comunitario postulado por Kerbrat Orecchioni:

(...) podemos suponer razonablemente que los diferentes comportamientos de la misma comunidad obedecen a determinada coherencia profunda, y esperaremos que su descripción sistemática permita desprender el “perfil comunicativo”, o *ethos*, de esta comunidad (es decir su manera de comportarse y de presentarse en la interacción –de un modo más o menos caluroso o frío, próximo o distante, modesto o sin modestia, “desinhibido” o respetuoso

del territorio del otro, susceptible o indiferente a la ofensa, etcétera) (Kerbrat Orecchioni, 1996, p. 78).

De ese *ethos* colectivo o comunitario daría cuenta, por lo tanto, la descripción hecha por los mismos estudiantes respecto del comportamiento corporal que acompaña al saludo en su país y que nosotros hemos resumido en el cuadro citado anteriormente. Al mismo tiempo, estos rasgos coincidirían, en parte, con el *ethos* prediscursivo que suele construirse en Argentina respecto de cada cultura o nacionalidad.

Parecería, por consiguiente, que el enunciador no puede abstraerse de cierto mundo ético adyacente al que pertenece, distanciándose del *ethos* prediscursivo, en consonancia con ciertos rasgos identitarios de la visión estereotipada que suele tenerse de cada uno fuera de su país.

Si consideramos, entonces, que cada estudiante extranjero es embajador de una lengua/cultura asociada a una nacionalidad y volvemos al análisis que nos interesa abordar, podríamos postular que el comportamiento observado en nuestros informantes al saludar halla su justificación en el cruce de ese *ethos* prediscursivo y la imperiosa necesidad de constituirse como garantes de un *ethos* discursivo propio en un nuevo ámbito multicultural.

Este nuevo espacio, determinado por la coexistencia dentro de la clase de diferentes culturas, supone, al mismo tiempo, el desafío de adaptar su comportamiento –en cuanto a gestos, movimientos y distancias sociales se refiere– a un parámetro monocultural ajeno, correspondiente a la lengua/cultura meta, en este caso el español en su variante del Río de La Plata.

Por lo observado en nuestra clase y en nuestra comunidad, creemos que, efectivamente, el interlocutor tiende a construir ese *ethos* prediscursivo a partir de la nacionalidad y de la cultura del enunciador. Así, por ejemplo, esperamos de un japonés un saludo más formal, respetuoso y distante que de un brasileño. Esto implica asociar lo enunciado a un “cuerpo” y a un “carácter” (conjunto de rasgos psicológicos).

Tal como afirma Maingueneau (2010), el *ethos* en tanto comportamiento, articula lo verbal y lo no verbal, trasciende desde lo discursivo hacia lo sociodiscursivo al ser una “voz”, indisociable de un cuerpo enunciante históricamente especificado. Es justamente acerca de esta perspectiva del *ethos* que comprende no solo lo verbal sino también las determinaciones físicas y psíquicas asociadas al garante mediante las representaciones colectivas estereotipadas (Maingueneau, 2010) en torno a la cual trabajamos.

Ahora bien, volviendo a nuestros informantes, resulta claro que los japoneses pueden desprenderse parcialmente de ese *ethos* comunitario encarnado en ellos mientras vivieron en su país, al restarle distancia y formalidad a sus saludos una vez acostumbrados a los parámetros culturales de Argentina, dado que eliminan la reverencia en situaciones formales y asimétricas en cuanto a la jerarquía o los roles, y dejan de inclinar la cabeza en situaciones informales. Sin embargo, no pueden eliminar la diferencia que produce en el saludo el género de los interlocutores; solo cambian la ubicación de los brazos a los costados del cuerpo o sobre el pecho según se trate de un enunciador masculino o femenino, respectivamente, por el beso en saludos de un hombre a una mujer o viceversa o entre mujeres, pero nunca entre hombres. A su vez, la alumna que saluda a su profesora argentina con un beso solo cuando la cruza fuera del aula, incorpora una nueva restricción de tipo espacial/institucional/formal, que estaba ausente dentro de su cultura de origen (en cuanto está determinada por el lugar), y transgrede el límite impuesto en Japón por la diferencia de jerarquías.

La estudiante italiana, por otra parte, selecciona e incorpora a medias nuevos parámetros de acuerdo con rasgos más subjetivos de su personalidad: son sus amigos más cercanos en Argentina quienes le permiten confiar y acercarse a otros mediante un beso (no dos como en su cultura de origen), pero ella persiste en comportamientos cor-

porales (dar la mano) que conservan la marca vinculada con la distancia y el respeto en las relaciones asimétricas.

En el caso de la alumna sudafricana, en cambio, su carácter más abierto y permeable, hace que se adapte con facilidad y pueda no solo desprenderse de sus parámetros culturales de origen sino alternar en su saludo los dos nuevos comportamientos aprendidos de la cultura meta, dando uno o dos besos, según la región de Argentina en la que se encuentre.

En definitiva, la cultura de origen encarnada en cada uno de los respectivos garantes del mismo país nunca puede ser mostrada de manera homogénea y unívoca. A pesar de que todos partan de un *ethos* comunitario similar, al ingresar a otro espacio cuyos parámetros culturales responden a principios y valores de la lengua/cultura meta, el proceso de integración a ese nuevo mundo es diferente e individual. Este depende no solo de los rasgos psicológicos, del carácter o personalidad de cada uno, sino también de sus experiencias de vida y del entorno. Será consecuencia fundamentalmente de cuánto quiera conservar de su propia cultura en su deseo de diferenciarse de los demás manteniendo rasgos identitarios compartidos con otras personas de su mismo país o región o, por el contrario, distanciarse de ella en su deseo de adaptarse, acercándose a los miembros dentro de la clase que se constituyen como pares en el aprendizaje de la nueva lengua/cultura meta, o fuera de ella en la convivencia con grupos diversos cuya lengua de comunicación es el español.

Sin duda, desde la perspectiva del interlocutor, el garante será, por lo tanto, el responsable de ratificar o rectificar aquellas características que le fueron atribuidas en la construcción del *ethos* prediscursivo, comunitario, en relación con su nacionalidad u origen.

Perspectiva didáctica

En cuanto al rol del profesor, como ya hemos anticipado, es él quien debe propiciar actividades que estimulen los procesos que per-

mitan en sus alumnos la adquisición de una competencia comunicativa en sentido amplio y el desarrollo de una competencia intercultural. Sin duda, esto posibilitará tanto la manifestación como la percepción del *ethos* de cada estudiante, en medio de la pluralidad de lenguas y culturas de países diversos que subyacen y se expresan con mayor o menor intensidad en todo ámbito multicultural como lo es la clase de español, lengua segunda o extranjera.

En principio, resulta necesario considerar tres aspectos muy relacionados entre sí y complementarios:

- lo pluricultural, que se encuentra en un mismo individuo de acuerdo con las culturas por las que haya transitado además de la propia;
- lo multicultural, derivado de la coexistencia de diferentes culturas en un mismo ámbito; y
- lo intercultural, que surge de la interacción entre personas de diferentes culturas.

La relevancia de esta última dimensión en la enseñanza de segundas lenguas ante las demandas del mundo actual, especialmente con las prácticas facilitadas por internet y las redes sociales a nivel internacional, ha provocado un cambio sustancial en el enfoque comunicativo de la lengua. Es por ello que el MCER (2002) destaca que el objetivo ideal a alcanzar por el estudiante de segundas lenguas ya no es la adquisición de un grado de competencia lingüística similar a la de un hablante nativo, sino el logro a través de una integración de lengua y cultura de una competencia mucho más amplia, que le permita ser un *hablante intercultural*. Según este documento, aun si el hablante extranjero alóglota tuviera un dominio de la lengua meta, nunca se podría identificar con la nueva cultura como lo hace un nativo, ya que conservará rasgos de su propia cultura que marcarán su identidad y funcionarán como filtro de la nueva cultura.

Como hemos señalado en el apartado anterior, resulta entonces una consecuencia inevitable que el *ethos* comunitario y el propio se-

gún las experiencias y la personalidad de cada estudiante vayan modificándose en el contacto con otras culturas.

Cabe recordar, asimismo, que el enfoque plurilingüe (MCER, 2002) destaca el hecho de que a medida que se amplía la experiencia lingüística de un individuo como actor social en los entornos culturales de una lengua –desde la familiar hasta la general, y luego la de otros pueblos–, el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales separados. Por el contrario, desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas, en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan.² Es entonces cuando quienes poseen esta *competencia plurilingüe y pluricultural* pueden actuar como mediadores entre otros estudiantes que, por no tener una lengua en común, solo podrían comunicarse mediante formas alternativas de expresión o recursos paralingüísticos como los gestos, las expresiones faciales o la mímica.

Este fenómeno ha llevado a que, a partir de las ideas planteadas en el MCER (2002) resumidas en el párrafo anterior, el *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment* - Companion Volume (CECR, 2016) haya profundizado en la competencia plurilingüe y pluricultural y en la mediación –por estar estrechamente vinculadas entre sí–, incluyendo descriptores específicos para cada nivel.

Cabe recordar que la mediación puede darse dentro de un mismo idioma o entre idiomas, variedades o registros diferentes. En realidad, la mediación entre personas que no tienen una lengua/cultura en común es una de las habilidades principales dentro de la compe-

² Para lograr un verdadero entendimiento intercultural resulta necesario tener conciencia de la propia cultura y de la cultura de los demás. Es por ello que Byram y Fleming (2001) proponen desarrollar una actitud positiva que permita aprender, comprender y valorar la cultura de los otros conservando, asimismo, el propio estatus, rol e identidad cultural de cada individuo.

tencia plurilingüe y pluricultural. Se refiere a un usuario que actúa como intermediario entre diferentes interlocutores que presentan dificultades para comunicarse por razones lingüísticas o por cualquier elemento intercultural involucrado, por ejemplo, puntos de vista culturales contrastantes, como en el caso que hemos analizado. Si bien el CECR (2016) distingue tres tipos de mediación –de textos, de conceptos y de comunicación– hemos hecho hincapié en esta última, al considerar cuáles son las estrategias de mediación que deben estar presentes en un aula multicultural para que afloren cuestiones relacionadas con el *ethos* de cada uno de los interlocutores.

Volviendo a la competencia intercultural que poseen estos hablantes, tal como afirma Meyer (1991), es la que les permite actuar de manera adecuada y flexible ante acciones, actitudes y expectativas de personas de otras culturas; forma parte de una amplia competencia de todo hablante de una lengua extranjera e incluye la capacidad de estabilizar la propia identidad en el proceso de mediación entre culturas e incluso ayudar a otros a estabilizar la suya.

Es evidente que el aula de español como lengua segunda, en contextos de aprendizaje endolingüe como el que presentamos en este capítulo, constituye un espacio multicultural en el cual, si bien la competencia intercultural que tenga cada estudiante permitirá cierta mediación entre pares, esta competencia se activará y profundizará en tanto y en cuanto el docente la promueva mediante prácticas diversas, siendo él el principal mediador dentro de la clase.

El profesor, por lo tanto, debe garantizar que no se opaque ni se pierda la manifestación (desde la perspectiva del enunciador) ni la percepción (desde la perspectiva de su interlocutor) del *ethos* de cada alumno, recuperando los rasgos y comportamientos propios que cada uno exprese en su condición de garante de su cultura de origen.

En este proceso de mediación donde en mayor o menor grado pueden intervenir también los estudiantes de acuerdo con su nivel de

competencia intercultural, el principal mediador es, por lo tanto, el docente. Según el CECR (2016), debido a que el mediador necesita un desarrollo continuo de la conciencia de las diferencias socioculturales y sociolingüísticas que pudieran afectar la comunicación intercultural, es necesario que el profesor pregunte, se interese y se involucre para promover la comprensión de las normas culturales y perspectivas entre hablantes; que demuestre sensibilidad y respeto por los diferentes puntos de vista y estándares socioculturales y sociolingüísticos; y que anticipe, afronte y repare malentendidos que pudieran producirse debido a diferencias socioculturales y sociolingüísticas.

De acuerdo con la experiencia áulica de la que hemos dado cuenta en este artículo, le compete al profesor promover la observación de lo propio (nivel monocultural), estimular la comparación con lo diverso (nivel intercultural), la discusión y la reflexión crítica en un espacio multicultural lo más neutral posible, a fin de que sus alumnos logren una competencia transcultural, superadora de posibles contrastes. Solo de este modo podrá, por una parte, interpretarse adecuadamente el *ethos* de cada uno, asociando distancias, gestos y movimientos del cuerpo de cada garante desde su cultura de origen, y adecuar, por otra, esas distancias, gestos y movimientos a los de la cultura meta.

En este sentido, concordamos pues con lo que afirma Silva Fernandes:

En el papel de profesor como mediador intercultural, el primer reto es que el profesional docente debe ejercitar sus capacidades analíticas, su mirada exploratoria, su habilidad de relacionar ideas, identificar (dis)junciones y afrontar los propios obstáculos para ponerse en el lugar discursivo del Otro sin dejarse llevar por simplificaciones...Por esta razón, creemos que las nociones movilizadas aquí –cultura, enunciado, enunciación, *ethos*– son trabajadas de modo más reflexivo cuando nos guiamos por la indagación de cómo se da la emergencia del sujeto en la materialidad lingüística; cuáles procesos se dan para que forma y sentido se

conjuguen y desencadenen en una serie de efectos y, finalmente, cómo el desarrollo de una mirada atenta y crítica sobre todos estos procesos puede auxiliar a un individuo a hacerse sujeto en su lengua y en su Historia, integrando, en la diversidad, otras lenguas, otras Historias y otros sujetos. Aunque compleja, quizás la idea de pluralidad y sus desafíos sea la síntesis de ese reto (Silva Fernandes, 2014, p. 158).

Por último, si bien el docente puede guiar y orientar el proceso de adquisición de esta competencia, este proceso nunca puede darse por concluido, ya que las identidades y los valores sociales de un individuo se modifican durante toda la vida, a medida que se relaciona con otras personas y otras culturas. Resulta necesario, según lo visto al describir cómo cada uno de nuestros informantes modificó al menos parcialmente su comportamiento al saludar para adaptarse a la nueva cultura/meta (el español en Argentina), que el alumno objective y relativice todo juicio o comentario referido a los diversos aspectos culturales para poder trascender prejuicios y estereotipos, vinculados en parte con un *ethos* prediscursivo y un *ethos* comunitario. Esto requiere una actitud de apertura mental, reflexión y respeto, donde cada estudiante deberá superar los límites de su propia cultura y también los de su propia personalidad, en este complejo proceso de deconstrucción y reconstrucción, enmarcado en el contexto de la lengua/cultura meta.

Conclusiones

Ser garante, en términos ético-discursivos implica además de lo lingüístico, comportamientos, gestos y movimientos que asume el cuerpo del enunciador, como embajador de su lengua/cultura materna. Al participar de clases o encuentros multiculturales esto resulta más evidente dado que pueden manifestarse diferencias muy contrastantes (hacer una reverencia o inclinar la cabeza al saludar para un japonés, dar la mano o un abrazo para un alemán, dar un beso incluso entre amigos varones para un argentino, etc.).

Por otra parte, ser garante, en términos didácticos, como docente a cargo de un aula donde se enseña una lengua segunda y aflora lo multicultural, con frecuencia, implica ser embajador de la lengua/cultura meta, en este caso, el español en su variedad rioplatense, pero al mismo tiempo mediador imprescindible para estimular en sus alumnos la construcción de una competencia intercultural crítica. Resultarán fundamentales para arribar a buen puerto las estrategias que el profesor utilice y su propia competencia intercultural. Deberá, por lo tanto, promover la manifestación, la valoración, el reconocimiento y el respeto de las diferentes culturas presentes en el aula, sin descuidar ninguna de las etapas en el complejo proceso de desarrollo de la competencia intercultural de sus alumnos. Esto implica la construcción de un espacio multicultural, al mismo tiempo, confiable y neutral, compartido entre diferentes interlocutores desde el punto de vista lingüístico y cultural.

Creemos que el desarrollo de actividades similares a las que hemos presentado en este capítulo, aunque simples, siempre deberán encauzarse hacia el logro de una reflexión crítica. De ese modo, se podrán aplicar nociones referidas al *ethos* prediscursivo o comunitario intentando superar estereotipos culturales, y establecer un diálogo enriquecedor dentro del aula. Dependerá del docente, en síntesis, hacer que también sus alumnos puedan, a su vez, ser mediadores, transitando desde el reconocimiento de lo monocultural hacia lo transcultural. Esto posibilitará afirmarse en su propio *ethos*, en consonancia con su identidad personal y cultural, y trascender, al mismo tiempo, hacia el reconocimiento de la alteridad presente en el *ethos* de quienes representan otra cultura.

Consideramos que una vez identificadas las similitudes y las diferencias y analizadas desde una perspectiva multicultural, se podrán superar conflictos y malentendidos, y lograr un ámbito de verdadera comunicación y cooperación, donde las diferencias lin-

güísticas, sociales y culturales constituyan un valioso aporte para el crecimiento de todos.

Referencias

- Amossy, R. (1999). L'éthos au carrefour des disciplines. En R. Amossy (Ed.), *Images de soi dans le discours. La construction de l'éthos*. Delachaux et Niestlé.
- Byram, M. y Fleming, M. (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Cambridge University Press. Colección Cambridge de Didáctica de lenguas.
- Coscarelli, A. (2015). ¿Lo beso o no lo beso? Reflexiones acerca de la competencia intercultural de estudiantes extranjeros. *Signos* 34(51), 203-216.
- Coscarelli, A. (2018). Incidencia de lo cultural en el ethos discursivo. En A. Alexopoulou, (Coord.), *Tendencias y líneas de investigación en lingüística aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera* (pp. 107-118). Ediciones del Orto.
- Ducrot, O. (1986). *El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación*. Paidós.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1996). *La conversation*. Seuil.
- Maingueneau, D. (2008). A propósito del ethos. En A. R. Mota y L. Salgado, L. (Orgs.), *Ethos discursivo* (pp. 11-29). Contexto.
- Maingueneau, D. (2010). El enunciador encarnado. La problemática del Ethos. *Versión*, (24), 203-225.
- Meyer, N. (1991). Developing transcultural competence: Case studies of advanced foreign language learners. En D. Buttjes y M. Byram (Eds.), *Mediating languages and cultures* (pp. 136- 158). Multilingual Matters Ltd
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER). http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Council of Europe. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment* - Companion Volume (CECR). (2016).

Silva Fernandes, I. C. (2014). *Ethos* y pluralidad: consideraciones sobre la percepción de los matices del locutor en la materialidad enunciativa de la lengua extranjera. *Revista Moara*, 42, 144-160. <http://dx.doi.org/10.18542/moara.v0i42.2062>.

Quienes escriben

Adriana Coscarelli

Es Profesora en Letras por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), con Diploma en Enseñanza de Español Lengua Extranjera y Doctora con orientación en Lingüística Universidad de Buenos Aires (UBA). Se desempeñó como profesora de “Técnicas de Expresión en Castellano” en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) y del “Taller de Comprensión y Producción de Textos” en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (FPyCS-UNLP). Dictó cursos de español como lengua segunda o extranjera en nuestro país para estudiantes de grado y de posgrado, y en Italia. También se desempeñó como profesora de Lengua y Literatura para hablantes nativos de español durante más de 30 años. Actualmente es integrante de la Comisión CELU (Certificado de Español, Lengua y Uso) e investigadora del área de Español en la UNLP. Desde 2020, dicta talleres destinados a becarios en el marco del Programa de Asistentes de Idioma de la Secretaría de Educación del Ministerio de Capital Humano de la República Argentina, la Embajada de Francia, el British Council y la Comisión Fulbright. Entre las publicaciones relacionadas con este volumen se hallan: *El aula como cruce de lengua y culturas: experiencias de mediación en contextos multilingües y multiculturales* (2012), *El desarrollo de la competencia intercultural en el aula de ELE* (2013), *¿Lo beso o no lo beso? Reflexiones acerca de la competencia intercultural de estudiantes extranjeros* (2015) e *Incidencia cultural en la construcción*

del ethos discursivo (Algunos aportes desde el español como lengua segunda o extranjera) (2018).

Ana María Gentile

Es Doctora en Ciencias del Lenguaje por la Universidad de Ruán, Francia, 2007. Egresó de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE), Universidad Nacional de La Plata (UNLP) como Profesora en Lengua y Literatura Francesas, Traductora Pública Nacional en Lengua Francesa y Profesora en Letras. Se desempeña como profesora titular de Traducción Literaria en Francés 1, Traducción Científico-Técnica en Francés 1 y Capacitación en Francés (FaHCE, UNLP) y profesora de posgrado en la Universidad de Buenos Aires (UBA) y en la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Ha sido invitada a dictar cursos y conferencias sobre traducción en las Universidades de Angers, Toulouse, Granada y Málaga, entre otras. Compiló en colaboración el libro *Problemas de traducción. Enfoques plurales para su identificación y tratamiento* (2023) y coordinó números especiales de la revista brasileña *Belas Infiéis* (2019 y 2022). Es jefa de redacción de la revista *Synergies Argentine*. Dirige tesis de posgrado en UBA y UNLP, así como proyectos de investigación sobre traducción y traductología en el Laboratorio de Investigaciones en Traductología (LIT-IdIHCS-FaHCE-UNLP/CONICET), del cual es su actual directora.

Cristina Inés Heras

Es Profesora en Lengua y Literatura Inglesas, Magíster en Lingüística de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) e intérprete inglés/español. Es profesora de la asignatura Lectocomprensión en Inglés Lengua Extranjera y evaluadora de español como lengua extranjera (UNLP y Universidad Nacional de Luján). Se desempeña como coordinadora operativa del área de español Lengua Segunda y Extranjera (ELSE) del IdIHCS de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la

educación (FaHCE-UNLP). Ha impartido cursos, talleres y conferencias sobre temas relacionados con su área de investigación: el análisis del discurso y la didáctica de la lectocomprensión en lenguas extranjeras, los géneros discursivos y la multimodalidad en la enseñanza de LLEE. Dicta regularmente seminarios de posgrado en la Universidad de Sevilla y en la especialización en enseñanza de español como lengua segunda y extranjera FaHCE-UNLP. Participa en el proyecto sobre la enseñanza de la oralidad en LLEE, radicado en el Centro de Estudios e Investigaciones Lingüísticas (CEIL) IdIHCS-FAHCE. Ha publicado artículos sobre sus temas de investigación en actas de congresos y revistas de prestigio internacional.

Daniela Spoto Zabala

Es Traductora Pública Nacional en idioma Francés, Profesora de Lengua y Literatura Francesas por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (FaHCE-UNLP) y Magíster en Artes, Letras y Lenguas, orientación Francés Lengua Extranjera por la Universidad de Ruan (Francia). Se desempeña como Profesora adjunta en Traducción Científico-Técnica 2 (Francés), jefa de trabajos prácticos en Traducción Científico-Técnica 1 (Francés) y ayudante diplomada en Capacitación en Francés 1 y 2, en la FaHCE-UNLP. Es coautora del libro *El arte de enseñar lenguas extranjeras* (2013), también de capítulos de libro y autora de artículos de investigación. Actualmente participa en proyectos de investigación del Laboratorio de Investigaciones en Traductología y del Centro de Investigaciones Socio-históricas, ambos radicados en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS).

Fabiana Inés Vieguer

Es Profesora en Lengua y Literatura Francesas y Traductora Pública Nacional en idioma Francés por la Facultad de Humanidades y

Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (FaHCE-UNLP), realizó la Maestría en FLE en la Universidad Stendhal, Grenoble III en 1998 y el Máster «Arts, Lettres, Langues» de la Universidad Jean Monnet en 2014. Se desempeña como profesora adjunta interina de la cátedra “Capacitación en Francés I y II” en la FaHCE y Profesora de Francés en el Liceo Víctor Mercante, de la UNLP. Es autora y coautora de varias publicaciones nacionales e internacionales, entre ellas: *L’imaginaire social ou individuel, sa place dans la construction du sens* en la Revue Synergies Argentine y *Le télé-enseignement dans les cours universitaires de Lecture-compréhension en français en pleine pandémie : quand se confiner rime avec innover*, en colaboración, publicada en *Télé-enseignement et apprentissage du français à l’université algérienne et ailleurs dans le monde* (2020). Fue miembro del Comité Asesor del LIT del IdIHCS hasta 2020. Forma parte de grupos de investigación de la FaHCE desde 1998, actualmente es investigadora del IdIHCS e integra el grupo de investigación sobre “Multimodalidad, géneros discursivos y circulación de conocimientos en las ciencias humanas y sociales” bajo la dirección de la Dra. Ana M. Gentile.

Gabriela Daule

Es Profesora en Lengua y Literatura Francesas, Traductora Pública Nacional en lengua francesa por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (FaHCE-UNLP) y Magíster en Ciencias del Lenguaje, título obtenido en la Universidad de Ruán, Francia. Se desempeña como profesora titular de Gramática Francesa I y como profesora adjunta de las asignaturas Gramática Francesa II, Gramática Contrastiva (castellano-francés) e Historia de la Lengua Francesa en la FaHCE-UNLP. Desde 2010, es investigadora miembro del Laboratorio de Investigaciones en Traductología (LIT-IdIHCS-UNLP/CONICET) donde ha integrado varios grupos de investigación. En la actualidad, forma parte de dos proyectos de investigación: “Multimodalidad, géneros discursivos y circulación

de conocimientos en las ciencias humanas y sociales: un abordaje crítico desde la Traductología y la Didáctica de las lenguas extranjeras”, dirigido por la Dra. Ana M. Gentile y “Crear(se), reescribir(se), traducir(se): posturas literarias y posturas políticas en autoras y traductoras contemporáneas”, dirigido por la Mgtr. María Leonor Sara. Ha participado en eventos científicos nacionales e internacionales.

Javier Ignacio Gorraís

Es Profesor y Licenciado en Letras por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (FaHCE-UNLP), Traductor Público en Francés (FaHCE-UNLP), Mgtr. Recherche: Arts, Lettres, Langues (Faculté des Lettres et Sciences humaines “Victor Segalen”, Université de Bretagne Occidentale) y Doctorando en Letras (FaHCE-UNLP). Se desempeña como Ayudante de trabajos prácticos de “Literatura Francesa” (Letras, FaHCE-UNLP). Profesor titular de “Literatura del Siglo XIX” y “Literatura Europea Contemporánea II” (CCC. Lic. en Letras, Facultad de Humanidades, Universidad Católica de La Plata). También es Prof. de Educación Secundaria en Lengua y Literatura: “Literatura Española y Latinoamericana (ISFDyT N° 9 y N° 136), “Teoría Literaria II” (ISFDyT N° 9), “Reflexión de la tarea docente” (ISFDyT N° 9 y N° 136), “Teoría Literaria I” (ISFDyT N° 136), “Literatura y Política” (ISFDyT N° 136) y “Taller de Lectura, Escritura y Oralidad” (Inicial y Primaria, ISFDyT N° 9). Además, es miembro de proyectos de investigación. Tradujo a autores como Alexis, Badiou, Lacoue-Labarthe, Rancière, Blanchot, Brasillach, Brougère, Depestre, Genet, Gide, Laferrière, Le Breton, Maritain, Nganang, Onfray, Octavie, Orcel, Perec, Pontalis, Rufin y Stiegler.

María Eugenia Ghirimoldi

Es Traductora Pública en Lengua Francesa y Profesora en Lengua y Literatura Francesa por la Universidad Nacional de la Plata (UNLP),

Magíster en Investigación en Traducción e Interpretación, por la Universitat Jaume I (UJI) y Magíster en Ciencias del Lenguaje, por la Universidad de Ruán. Doctoranda en la UJI. Se desempeña como profesora adjunta de Interpretación en Francés y ayudante diplomada de Capacitación en Francés en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE). Es integrante de proyectos de investigación desde 2016 (LIT-IdIHCS-FaHCE-UNLP/CONICET). Cuenta con artículos y reseñas en torno a la traducción de literatura caribeña francófona, *ethos* y heterolingüismo, en *Belas Infiéis* (2019), *Tusaaji* (2020), *Mutatis Mutandis* (2021), *Boletín de Literatura Comparada* (2023), *Synergies Argentine* (2023), entre otros. Premio Uni@Home 2020 a la Enseñanza en la virtualidad por la Bergische Universität Wuppertal.

María Julia Zaparart

Es Traductora Pública en Lengua Francesa y Profesora en Letras por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (FaHCE-UNLP). Realizó la maestría en Traducción Literaria en la Universidad de Vincennes-Saint-Denis (Paris 8, Francia) y en Literaturas francesas en la Universidad Paris-Sorbonne (Paris IV, Francia). Es investigadora en formación del IdIHCS (CONICET – UNLP) con lugar de trabajo en el LIT (Laboratorio de Investigaciones en Traductología). Actualmente se desempeña como profesora en las cátedras de Traducción Literaria en Francés 2, Literatura Francesa Contemporánea y Seminario de Literatura en Lengua Francesa (FaHCE-UNLP), y prepara su tesis de doctorado sobre las traducciones al español de Patrick Modiano y Michel Houellebecq bajo la dirección de la Dra. Ana M. Gentile y la codirección del Dr. José Luis de Diego.

María Virginia Gnecco

Es Profesora en Lengua y Literatura Francesas por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Na-

cional de La Plata (FaHCE-UNLP). En la actualidad se encuentra jubilada. Se desempeñó como profesora titular de Fonética y Fonología Francesa I y II. Desde 2010, es Investigadora miembro del Laboratorio de Investigación en Traductología (LIT-IdIHCS-UNLP/CONICET), donde ha integrado varios grupos de investigación (ORCID0000-0003-0989-5923). Continúa hoy en día como colaboradora investigadora participando del proyecto: “Multimodalidad, géneros discursivos y circulación de conocimientos en las ciencias humanas y sociales: un abordaje crítico desde la Traductología y la Didáctica de las lenguas extranjeras”, dirigido por la Dra. Ana M. Gentile (LIT-IdIHCS-UNLP/CONICET). Integra el Grupo de estudios Fonológicos (GrEFo- CEIL- IdIHCS) de la misma universidad, dedicado a la edición de la colección CordeBA perteneciente al portal ARCAS de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Ha participado en numerosos eventos científicos nacionales e internacionales.

Proveniente de la Retórica de Aristóteles y definida como la imagen de sí mismo que da un orador por su manera de hablar, la noción de *ethos* convoca actualmente numerosas investigaciones desde variadas perspectivas pragmáticas, sociológicas y enunciativas. El Análisis del Discurso la ha desarrollado como un parámetro más del discurso, mientras que la Traductología ha encontrado la operatividad del *ethos* como un componente de la visibilización y caracterización de la figura de quien traduce. Esta obra se propone como una indagación plural sobre territorios fronterizos para dar cuenta de la diversidad y riqueza de la noción de *ethos* a partir de su articulación desde la Traductología, la Literatura, el Análisis del Discurso y la Didáctica de las lenguas-culturas extranjeras. Cuestiones que hacen a la identidad, a la hibridez, a la imagen de sí y a la presencia de la subjetividad en la praxis traductora, contribuyen al estudio de la construcción de un *ethos* dinámico, cuya utilidad para la problematización y la reflexión sienta las bases de futuros análisis teóricos y aplicados.



ISBN 978-950-34-2603-6

