

La traducción como *apropiación comprensiva*: preguntas para leer textos de tradiciones pedagógicas

Translation as an *Understanding Appropriation*: Questions for Reading Texts of Pedagogical Traditions

Itzel Casillas Avalos

Facultad de Filosofía y Letras

Universidad Nacional Autónoma de México

itzelcasillas@filos.unam.mx

ORCID: 0000-0001-6436-8275

Resumen: A partir de la hermenéutica gadameriana exponemos una forma de comprender la tradición, principalmente cuando adquiere una forma textual, abordando la manera en que la comprensión de un texto es posibilitada desde distintas mediaciones. La traducción, como mediación, es entendida aquí como una apropiación comprensiva, dado que no se trata de un mero paso de un idioma a otro, sino de una labor que lleva a cabo el traductor donde ya está de por medio su comprensión. Lo anterior es relevante porque permite plantear preguntas para la lectura de aquellos textos que forman parte de tradiciones de pensamiento distantes geográfica, temporal e incluso intelectualmente a la nuestra, pero que, gracias a traducciones, han influido en ella o le han dado particularidades, como es el caso de la pedagogía.

Palabras clave: traducción, tradición, comprensión, texto, pedagogía

Abstract: From the Gadamerian hermeneutics we expose a way of understanding tradition, mainly when it acquires a textual form, addressing the way in which the understanding of a text is possible by different mediations. Translation as a mediation is understood as an understanding appropriation, since it is not a mere passage from one language to another, but a task carried out by the translator where his or her understanding is already involved. This is relevant because it allows to raise questions for those texts that are part of traditions of thought distant geographically, temporarily, and even intellectually from ours but thanks to translations, they have influenced it or even given it particularities, as in the case of Pedagogy.

Keywords: translation, tradition, understanding, text, Pedagogy



Recibido: 31 de enero de 2022

Aceptado: 9 de mayo de 2022

Introducción

En muchas ocasiones nos enfrentamos a un texto y solo identificamos quién es el autor y sobre qué trata. No siempre consideramos cuándo fue escrito y dónde, ni si se trata de una traducción, y este es uno de los aspectos principales a destacar aquí. ¿Cuál es el idioma original del texto?, ¿cuál el de llegada? y, por supuesto, ¿quién es el traductor? Las respuestas a estas interrogantes no son nimiedades, menos cuando se trata de textos que vehiculizan o tienen injerencia, como se verá, en tradiciones intelectuales o de pensamiento.

De pronto, podemos estar leyendo en español (o en cualquier otro idioma) a un autor alemán del siglo XIX y no percatarnos de que no lo escribió así, que las palabras que leemos son la elección de alguien más, a quien debemos la posibilidad de enterarnos sobre lo que ese autor escribió (o dijo, si se trata de una transcripción). En la literatura especializada o que se centra en un campo de conocimiento específico, como es la pedagogía, la dificultad de la traducción quizá no estriba solo en la forma estilística, sino en el contenido y, principalmente, en las palabras que se utilizan, así como su sentido en el contexto de origen.

A lo largo de mi propia trayectoria formativa, docente y de investigación, me he percatado de la facilidad con que pasamos por alto el papel tan importante que juega la traducción en la recepción de textos de autores de otras tradiciones, otros contextos geográficos, históricos, intelectuales y, por supuesto, lingüísticos e idiomáticos en los que se cifran aspectos sociales y culturales. Sobre todo, cuando las palabras se asumen como términos y conceptos y estos no se distinguen en uno y otro contexto en cuanto a su sentido, pero se instalan en el discurso del campo.

Los objetivos de este artículo son, en primer lugar, plantear que así como en la escritura se eligen las palabras porque con ellas queremos dar cuenta de algo, también el traductor lleva a cabo una tarea de elección de palabras al momento de pasar de un idioma a otro, y, en ese paso, no siempre se puede identificar la posible disparidad de aquello que estamos leyendo con su original. En segundo lugar, situar la necesidad de reconocer las condiciones bajo las cuales leemos y comprendemos un texto, además de sus posibilidades de uso en un campo de conocimiento como la pedagogía, pero sin llegar a una apología del original o de la lectura de los textos en su idioma original.

Para lo anterior, parto de la hermenéutica filosófica gadameriana,¹ misma que permite entender la tradición y el lenguaje como mediaciones al tratar con textos escritos y traducidos. Propondré contemplar la traducción como *apropiación comprensiva*, es decir, como una comprensión que le exige al traductor apropiarse de eso que está en un idioma que conoce y, al mismo tiempo, trasladarlo a otro, generalmente uno que le es más cercano o propio. Al final, vía la problematización en el ámbito de la pedagogía, apuntaré algunos aspectos a considerar y algunas claves de lectura en el encuentro de textos provenientes de otras tradiciones, que llegan a nosotros mediante proyectos editoriales de traducción.

1. La tradición escrita desde la filosofía hermenéutica gadameriana

Para comenzar, es necesario destacar algunos elementos que echen luz sobre la hermenéutica gadameriana como contexto desde el que se tomará cierta noción de tradición. Jean Grondin ha identificado tres grandes acepciones de la hermenéutica.² Una primera, considerada clásica, definida como el arte de interpretar, que implicaba este trabajo con apego a normas de tres tipos de textos: el bíblico, el jurídico y el clásico; una segunda, que es metodológica y la concibe como el método de las ciencias del espíritu, planteada por Wilhelm Dilthey, en contraposición al monismo metodológico del positivismo decimonónico; y, finalmente, la tercera, donde la hermenéutica figura como una filosofía universal de la comprensión, fijando que la hermenéutica no es un método, sino el proceso interpretativo de nuestra existencia.³ Esta última parte de los trabajos de Martin Heidegger será postulada principalmente por Hans-Georg Gadamer, en la cual lo que interesa es el fenómeno de la comprensión, no el constreñimiento metodológico ni las reglas a partir de las cuales interpretar un texto. En palabras de Gadamer, “no está en cuestión lo que hacemos ni lo que debiéramos hacer, sino lo que ocurre con nosotros por encima de nuestro querer y hacer”.⁴ Es así como

¹ Hans-Georg Gadamer, *Verdad y método I*, trad. Ana Agud Aparicio y Rafael de Agapito (Salamanca: Sígueme, 2003).

² Jean Grondin, *¿Qué es la hermenéutica?*, trad. Antoni Martínez Riu (Barcelona: Herder, 2008). Ambrosio Velasco plantea que, en la discusión de la segunda mitad del siglo XX, además de una hermenéutica metodológica y una hermenéutica filosófica, hay una hermenéutica política. Ambrosio Velasco, “Hermenéutica y ciencias sociales: aspectos filosóficos y metodológicos”, en *Tratado de metodología de las ciencias sociales*, edit. E. de la Garza y Gustavo Leyva (Ciudad de México: FCE-UAM, 2012).

³ Jean Grondin, *Introducción a la hermenéutica filosófica* (Barcelona: Herder, 1999).

⁴ Gadamer, *Verdad y método I*, 10.

comprender no depende de una acción deliberada que conduzca al conocimiento en el marco de un diseño metodológico, sino una manera de ser del hombre.

Interpretamos y comprendemos el mundo, pero siempre desde una condición particular, una situación hermenéutica que está dada por la manera específica en la que nos hemos hecho partícipes y nos hemos apropiado de diversos aspectos sociales, culturales, históricos, etc., que se encuentran a nuestro alrededor. Todo esto forma parte del horizonte de comprensión desde el que partimos, y que puede ser entendido como la tradición en que nos encontramos, movemos y desde la que pensamos. Esto es, un marco desde el que se comprende, se valida o se hacen ciertas las suposiciones desde las que se vive. Consiste en una especie de límite o alcance de nuestra forma de comprender el mundo, pero también la misma posibilidad de esa comprensión.

Siguiendo a Ambrosio Velasco, podemos considerar que en Gadamer encontramos una noción de tradición transhistórica, “como un proceso eminentemente intelectual que se extiende a lo largo de la historia”,⁵ pero donde no se trata de una única tradición cuyos contenidos sean universales, sino, más bien, entendida como un horizonte en el cual a lo largo de la historia se han dado cita distintas interpretaciones y han ido reinterpretándose, complejizándose, criticándose, olvidándose o fusionándose. No obstante, es importante observar esto desde dos sesgos. Por un lado, pese a que puede asumirse cierta unicidad, la tradición nos es transmitida de manera diferenciada según contextos y situaciones de existencia histórica y de formación, reiterando la condición de sujetos determinados por la historia y a su vez determinantes de la misma. Por otro lado, podemos reconocer que la tradición implica contenidos particulares que responden a dimensiones culturales, sociales, de cosmovisión, lenguaje, pensamiento, incluso de religión, distintos para cada época y lugar; por ende, convendría señalar que no hay una única tradición, sino distintas tradiciones. De manera que nuestra comprensión está arraigada en “una tradición”, que configura nuestro horizonte y situación hermenéuticos, pero hay otras con las que se han establecido contactos o se pueden establecer.

Para Gadamer, es a partir de lo que se asume de una tradición que podemos distinguir otras, en un juego entre lo familiar y extraño, en un diálogo permanente. Este asumir toma la forma de una apropiación vía la formación donde: “uno se apropia por entero de aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma”.⁶

⁵ Ambrosio Velasco, “Universalismo y relativismo en los sentidos filosóficos de tradición”, *Diánoia* XLIII, núm. 43 (1997): 127.

⁶ Hans-Georg Gadamer, *La educación es educarse* (Barcelona: Paidós, 2000), 40.

La tradición, entonces, a la vez que nos pertenece, pertenecemos a ella. Nos es transmitida, aunque no por una imposición, sino porque posee autoridad, bajo la reivindicación del término que lleva a cabo Gadamer, esto es, en el sentido de un reconocimiento que se otorga, pues la autoridad se concede a aquello que se ubica como poseedor de un conocimiento o posición de respeto. En la medida en que la tradición posee autoridad, implica su conservación, pero no a ultranza o indiscriminada, puesto que “la actitud real [que asumimos] no es la distancia ni la libertad con respecto a lo transmitido. Por el contrario, nos encontramos siempre en tradiciones, y este nuestro estar dentro de ellas no es un comportamiento objetivador que pensara como extraño o ajeno lo que dice la tradición”.⁷

Además, en el marco de la hermenéutica gadameriana, el lenguaje no es reducido a un elemento o instrumento que permite expresar la comprensión, sino que es en y por él por lo cual se da. No es una mera herramienta que usemos para designar al mundo, forma parte de la manera en que vivimos, es constitutivo de nuestro ser; por ello la lingüística determina la comprensión.

Ahora bien, cuando nos enfrentamos a un texto, acontece una comprensión que solo es posible a través de un comprender previo que proyectamos sobre el mismo, expresado en las preguntas o sentidos que le conferimos incluso antes de su lectura y que están dadas conforme a nuestra situación hermenéutica. Sin embargo, lejos de considerarlo como el parámetro de comprensión del texto, sitúa una necesaria apertura:

El que quiere comprender un texto tiene que estar en principio dispuesto a dejarse decir algo por él. Una conciencia formada hermenéuticamente tiene que mostrarse receptiva desde el principio para la alteridad del texto. Pero esta receptividad no presupone ni “neutralidad” frente a las cosas ni tampoco autocancelación, sino que incluye una matizada incorporación de las propias opiniones previas y prejuicios.⁸

Comprender un texto, aproximarnos a sus posibles sentidos, dialogar con él, pasa necesariamente por dejarnos decir algo por él, remitiéndonos a su propio mundo (podríamos decir: su contenido, su contexto de surgimiento, de circulación, las ideas que se han asentado sobre él, la manera en que se presenta y las lógicas bajo las cuales lo encontramos, por ejemplo, editoriales, etcétera). Por supuesto que, si el texto fue realizado en un contexto geográfico y temporal distinto, en otro idioma, digamos en “otra” tradición, esta apertura adquiere ma-

⁷ Gadamer, *Verdad y método I*, 350.

⁸ *Ibidem*: 335-336.

yor especificidad, de forma que “el comprender debe pensarse menos como una acción de la subjetividad que como un desplazarse uno mismo hacia un acontecer de la tradición, en el que el pasado y el presente se hallan en una continua mediación”.⁹ Esto es, se trata de establecer una relación desde el presente de quien lee con el presente de un texto, que a su vez no sería tal sin su pasado y en el que ha ido cargando sus efectos.¹⁰

Solo se puede producir un acercamiento al texto en el presente y, por ende, al presente de esa época, y de ese autor, haciéndose cargo de las precomprensiones y prejuicios del lector. No hay posibilidad de ir al pasado o acceder a él directamente, sino que se produce un encuentro con él, desde y en el presente de una tradición.

Lo que satisface a nuestra conciencia histórica es siempre una pluralidad de voces en las cuales resuena el pasado. Este solo aparece en la multiplicidad de dichas voces: tal es la esencia de la tradición de la que participamos y queremos participar. La moderna investigación histórica tampoco es solo investigación, sino en parte también mediación de la tradición.¹¹

En la relación con los textos hay una serie de mediaciones: de carácter temporal, contextual, lingüísticas, terminológicas, conceptuales, entre otras, que se irán entretejiendo y presentando. Estas mediaciones pueden ser comprendidas como condicionamientos, pero no de manera peyorativa, sino que simplemente se instalan como posibilidades de acceso, lectura, producción, comprensión, e incluso traducción de un texto. Se trata de aspectos que, siendo ineludibles, a final de cuentas producen variaciones significativas, pero que no por ello echan por la borda la importancia de la recuperación y conocimiento de la tradición. No se trata de mejor o peor, sino únicamente de “una cierta forma”, y estar advertidos de ella es lo relevante.

Por las mediaciones, y en particular las del idioma y su carga, es importante atender a la tradición que se nos presenta de forma textual, porque: “el que la esencia de la tradición se caracterice por su lingüisticidad adquiere su pleno

⁹ *Ibidem*: 360.

¹⁰ Esto en clara referencia a la historia efectual que desarrolla Gadamer en *Verdad y método I*. Y en un ejemplo de lo que se pretende señalar con este texto, la expresión *Wirkungsgeschichte*, se ha traducido como “eficacia histórica”, “efectividad de la historia” o “historia efectual”. No obstante, se sigue aquí la forma utilizada en la traducción al libro *Verdad y método I*.

¹¹ *Ibidem*: 353.

significado hermenéutico allí donde la tradición se hace *escrita*".¹² Por lo cual, si bien la tradición puede manifestarse de maneras diferentes, en la medida en que se escribe encuentra un asidero mayor en el cual expresarse, recuperarse y transmitirse. Así, "la tradición escrita no es solo una porción de un mundo pasado, sino que está siempre por encima de este en la medida en que se ha elevado a la esfera del sentido que ella misma enuncia".¹³

Esa tradición escrita, tomándola por el lado textual, es diversa, pero con la traducción encontramos una manifestación del diálogo entre tradiciones, donde traducir, lejos de ser solo el vehículo que permite trasladar o pasar de un idioma a otro, impregna ese mismo pasaje. Lo traducido no puede desprenderse de las condiciones en que se efectuó su traducción.

2. La traducción como *apropiación comprensiva*

Como ya se explicó, no hay comprensión que no pase por el lenguaje, y el pensamiento mismo está estructurado como tal, de manera que se convierte en un factor que determina todo nuestro horizonte, la forma de aproximarnos al mundo y, por supuesto, a la tradición, especialmente cuando se presenta de forma textual. La traducción aparece, por tanto, como una experiencia hermenéutica central: "pasar algo muerto a la nueva realidad del 'comprender leyendo' o a la nueva realidad del comprender en otra lengua, que es la nuestra, o de algo que se expresó en una lengua extraña y ha quedado como texto".¹⁴

Traducir no es solo pasar un texto de un idioma a otro, ya que las posibilidades de ese pasaje están dadas como mediaciones, donde pueden caber las características de ambos idiomas, el contexto/mundo del texto, el comprender del traductor, su conocimiento de ambas lenguas, así como del autor y del contenido, la lectura del texto que es ya una comprensión, los horizontes en juego, las tradiciones y formas de pensamiento.

Si la lectura consiste en un comprender, por supuesto que la traducción nos es ajena a ello, y da sentido a una *apropiación* o incluso *resignificación* realizada

¹² *Ibidem*: 468.

¹³ *Ibidem*: 469.

¹⁴ Hans-Georg Gadamer, *Verdad y método II*, trad. Manuel Olasagasti (Salamanca: Sígueme, 2010), 200. La traducción como tema problemático no solo es trabajado en la hermenéutica, lo cual también sucede con la noción de tradición. Se pueden encontrar disertaciones al respecto desde el campo de la lingüística, la filología, la bibliotecología y la filosofía en general. Recupero aquí solo lo importante desde la hermenéutica gadameriana.

por el lector y traductor. En este caso, la expresión *apropiación comprensiva* es propuesta para marcar de manera mucho más precisa la forma en que la traducción, en tanto experiencia hermenéutica, implica un “hacer propio” vía el lenguaje, que es en sí ya una comprensión. De esta manera, un texto traducido consistirá en una apropiación comprensiva de las ideas del autor desde el horizonte del traductor, pero eventualmente también de quien lee, por su situación hermenéutica.

El traductor se apropia del texto en un idioma para trasladarlo al escenario de comprensión de otro, donde se manifestará su sentido, pero de otra manera. Al mismo tiempo, al enfrentarse a una traducción, en tanto lector, se lleva a cabo una apropiación del sentido del texto, pero mediada por el lenguaje y solo posibilitada por el traductor.

Creo, en todo caso, que la conciencia hermenéuticamente ilustrada pone de manifiesto una verdad superior al involucrarse en la reflexión. Su verdad es la verdad de la traducción. Su superioridad consiste en convertir lo extraño en propio al no disolverlo críticamente ni reproducirlo acríticamente, al revalidarlo interpretándolo con sus propios conceptos en su propio horizonte. La traducción puede hacer confluír lo ajeno y lo propio en una nueva figura, estableciendo el punto de verdad del otro frente a uno mismo. En esa forma de reflexión hermenéutica, lo dado lingüísticamente queda eliminado en cierto modo desde su propia estructura lingüística mundana. Pero esa misma realidad —y no nuestra opinión sobre ella— se inserta en una nueva interpretación lingüística del mundo.¹⁵

Sin duda mucha tinta se ha derramado sobre la traducción, en la pluma de autores, traductores, teóricos, etc. Pero en este caso la intención es más bien poner de manifiesto el papel que juega el traductor y, por ende, la traducción, en la forma en que comprendemos no solo un texto, sino su mundo y el plexo de remisiones culturales, intelectuales y sociales en que ello acontece, pues influye en la recepción y transmisión de los textos y en la relación entre tradiciones.

Hasta aquí se ha planteado, casi con naturalidad, que el sentido es el que de una u otra forma plantea el baremo de la traducción, esto es, el elemento a considerar en el paso de un idioma a otro. No obstante, en la traducción coexisten al menos dos posicionamientos: por un lado, el que quiere mantener hasta donde sea posible la literalidad, es decir, la pretensión de realizar un pasaje que se

¹⁵ Gadamer, *Verdad y método II*, 179.

corresponda más con la forma de escritura original, encontrando las palabras equivalentes y tratando de ordenarlas lo más parecido posible; por otro, el que atiende más al sentido, dando mayor relevancia a aspectos semánticos. Ambos aspectos son importantes, en la medida en que el lenguaje atañe no solo al sentido, sino también a la forma en que es proferido. Sin embargo, si la traducción se centra solo en los aspectos literales, corre el riesgo, entre otros, de dejar algo poco legible o comprensible en la lengua de llegada, perdiendo el sentido; mientras que, en el segundo caso, el riesgo es hacer una reducción o perder radicalmente la forma en que algo fue planteado.

Una problemática frecuente es cuando no hay una palabra equivalente de un idioma a otro, cuando una palabra en un idioma no existe en el otro, o cuando el sentido que abarca no se ajusta a la palabra con la que tendría correspondencia. Otro caso es cuando hay expresiones o giros idiomáticos cuyo sentido solo está dado por su contexto de uso, de manera que, al realizar una traducción apegada a lo literal, lo que se quiso plantear se pierde. “La miseria de la traducción consiste en que la unidad de sentido que posee una frase no se puede alcanzar mediante la simple coordinación de las frases de un idioma con las del otro; aparecen así esos horribles productos que nos suelen ofrecer los libros traducidos: letra sin espíritu”.¹⁶ Por eso, para la traducción, la prioridad del sentido es la posición más acorde con la hermenéutica asumida aquí, pues ahí radica la posibilidad de encontrar los elementos que hagan que el lector de una tradición pueda vincularse con ese texto.

Presupone la plena comprensión de la lengua extranjera, pero aún más la comprensión del sentido auténtico de lo manifestado. El que quiera hacerse entender como intérprete debe traducir el sentido expresado. La labor de la “hermenéutica” es siempre esa transferencia desde un mundo a otro, desde el mundo de los dioses al de los humanos, desde el mundo de una lengua extraña al mundo de la lengua propia (los traductores humanos solo pueden traducir a su propia lengua).¹⁷

En esta tensión entre una traducción literal y una conforme al sentido, conviene traer a colación el debate entre las hermenéuticas llamadas literalistas y las alegóricas o metafóricas. Entre las que consideran que hay un sentido preciso del texto en su literalidad y las que ponen énfasis en lo que el sentido literal puede esconder, o a lo que puede estar haciendo alusión de otra forma. Una discusión

¹⁶ *Ibidem*: 193.

¹⁷ *Ibidem*: 95.

que atañe a la pretensión de verdad y al sentido del texto, anticipando por un lado un sentido único o decantándose por una multiplicidad de interpretaciones, por el predominio de la diferencia llegando hasta la relatividad extrema. Para Gadamer, el texto posee un sentido, pero este se ha ido ampliando o modificando a partir de los efectos de la historia sobre él. No obstante, no se intentaría encontrar el sentido verdadero del texto como si este lo tuviera de antemano, sino más bien comprender que su verdad reside en ese entramado de sentidos que se hacen presentes con él y por él en el momento de su lectura, sin llegar tampoco a un relativismo radical.

La traducción no puede desprenderse de la interpretación de la que parte, lo cual, lejos de hacerla arbitraria, la ajusta a un criterio de sentido, pero en apego al texto mismo, no en términos de la intencionalidad del autor (de lo que quiso o no decir). A lo largo de la historia, la triada: autor-texto-lector, podría tomarse como elemento para distinguir posicionamientos hermenéuticos. Algunos han puesto énfasis en el autor y su intencionalidad expresada en el texto, las cuales son consideradas como objetivas; otras, que ponen en el centro al lector (o intérprete) y su intencionalidad, llamadas subjetivas. En las primeras aparecen diluidas las intenciones de aproximación al texto por parte del lector y, en las segundas, todo aparece mediado conforme a la lectura e intención del lector, perdiendo de vista al autor.¹⁸ En ambas se pierde hasta cierto punto el texto. En el planteamiento hermenéutico de Gadamer, sin embargo, está en juego lo que dice el texto, lo que ha venido diciendo y lo que le dice al lector desde una tradición, en ambos sentidos, aquella de la que proviene —dando lugar a contemplar al autor— y aquella en que se recibe.

En el encuentro con un texto donde el lenguaje está presente como elemento mediador vía la escritura, el traductor de cierta forma actualiza lo comprendido en una fusión de horizontes, el de él y el del texto. De manera que el autor, si bien se tiene presente, pues en él reside la producción del texto y no pueden dejarse de lado las palabras que utilizó, no es el parámetro para juzgar ni la traducción ni la comprensión. El texto rebasa al autor (sin poder prescindir de él), y solo adquiere pleno sentido en el encuentro con un lector, quien puede quizá acceder al texto a partir de un traductor.

Siguiendo a Gadamer, la labor del traductor, en términos de la interpretación que efectúa, es práctica, en la medida en que importa más el traslado del sentido

¹⁸ Mauricio Beuchot, *Perfiles esenciales de la hermenéutica* (Ciudad de México: UNAM, IIFL-FCE, 2008).

del texto al contexto del nuevo idioma, donde se da por sentado que debe tener sentido y ser comprensible.

La precomprensión, la expectativa de sentido y circunstancias de todo género ajenas al texto influyen en la comprensión del texto. Esto queda patente cuando se trata de una traducción de lenguas extranjeras. El dominio del idioma extranjero es una mera condición previa para la traducción. Cuando se habla de “texto” en esos casos es porque no se trata solo de comprenderlo, sino de verterlo a otra lengua. De ese modo se convierte en “texto”, pues lo dicho en él no solo es comprendido, sino que pasa a ser el “objeto” que está ahí frente a otras posibilidades de traducir lo dicho en la “lengua meta”, y eso implica a su vez una relación hermenéutica. La traducción, aun meramente literal, es siempre un género de interpretación.¹⁹

Gadamer recupera la idea de la aplicación, pero no como un momento posterior a la interpretación, ni como una cuestión instrumental donde primero hay una aproximación al asunto o texto y después de su comprensión se posibilita su relación con el presente. La aplicación compete más bien a cómo el que comprende (en este caso especificado como lector-traductor) no puede desprenderse de su presente, de forma que, al efectuar su labor, se conduce desde ahí. En ese sentido, siempre estaríamos haciendo una traducción de aquello que leemos desde nuestro presente, en ello residiría la actualización. La traducción es entonces una apropiación de algo que está en un idioma y que llevamos a otro bajo la comprensión. Aquí está el sentido de la apropiación comprensiva que planteo. Ya que “cada época entiende un texto transmitido de una manera peculiar, pues el texto forma parte del conjunto de una tradición por el que cada época tiene un interés objetivo y en la que intenta comprenderse a sí misma. [...] Por eso la comprensión no es nunca un comportamiento solo reproductivo, sino que es a su vez siempre productivo”,²⁰ de apropiaciones comprensivas.

Podemos de esta manera entender el texto como un transmisor de sentido y al traductor como transmisor de una comprensión de ese sentido en el marco de diálogo de tradiciones y no solo de idiomas. La traducción es una mediación, a su vez atravesada por muchas otras, y en el texto la experiencia de lectura conduce al autor desde el traductor.

Lo dicho hasta aquí no debe malinterpretarse asumiendo que en la medida en que toda traducción es producto de esa comprensión y mediaciones no es

¹⁹ Gadamer, *Verdad y método II*, 330.

²⁰ Gadamer, *Verdad y método I*, 366.

susceptible de errores, pues claramente pueden identificarse “errores de dedo”, o bien las debidas a un desconocimiento del idioma de partida o de los sentidos de algunas frases (como en el caso de las expresiones aludidas más arriba). Incluso, puede haber varias traducciones de un mismo texto, porque en ellas los traductores llevan a cabo elecciones distintas, ya que en ocasiones hay más de una opción de palabras al traducir. El punto que intento rescatar aquí es que, en su lectura, la traducción produce una comprensión de una tradición que puede tomarse y ponerse en diálogo con la propia, pero considerando que la traducción, en caso de mediar, sitúa particularidades en y para esa apropiación.

3. Claves de lectura para la tradición pedagógica escrita y traducida

Hasta aquí es comprensible cómo distintas tradiciones entran en relación no sin mediaciones, pero cuando se realiza desde la mediación de lo textual y de la traducción, hay aspectos que son ineludibles, no para “controlarlos” desde un afán metódico, sino para estar advertidos de ellos y reflexionar sobre los sentidos que instalan (como se verá más adelante, que pueden llevar al cuestionamiento por una apropiación que desplaza o deja fuera algo que en lo propio ya existía). En la producción textual, la traducción adquiere un papel relevante cuando se trata de tradiciones de pensamiento a partir de las cuales un campo logra un estatus epistémico particular, tomando en cuenta que “cuando se comprende la tradición no solo se comprenden textos, sino que se adquieren perspectivas”.²¹

Entendiendo las tradiciones pedagógicas cifradas lingüísticamente como sucesiones con continuidades y rupturas, en las que se hacen patentes formas de concebir a la pedagogía y por ende la educación. A continuación abordaré dos aspectos estrechamente relacionados, en los que adquiere pleno sentido recuperar el planteamiento sobre la traducción como apropiación comprensiva.

En primera instancia, siguiendo a Schriewer y Keiner, las aproximaciones teóricas a la educación se pueden diferenciar como provenientes de distintos contextos nacionales, culturales y políticos.²² Podríamos plantear que se trata de diferentes tradiciones en las cuales se ha producido una particular perspectiva sobre la educación y su estudio. En especial, en el contexto del debate sobre el estatus epistémico del estudio de la educación, es decir, su lugar en el marco de

²¹ *Ibidem*: 23.

²² Jürgen Schriewer y Edwin Keiner, “Pautas de comunicación y tradiciones intelectuales en las ciencias de la educación: Francia y Alemania”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 2, núm. 3 (1997): 117-148.

la producción de conocimiento, comúnmente se plantea la preponderancia de tres tradiciones intelectuales (por su importancia en el espacio epistémico):²³ la alemana, la francesa y la anglosajona (estadounidense y británica).²⁴ Es conveniente aclarar que al interior de cada una hay variaciones, y lo que las constituye como tales son tanto elementos en común como rupturas en torno al eje de discusión y que, en este caso, hace referencia al conocimiento científico.

Por un lado, a sabiendas de incurrir en grandes reduccionismos, encontramos la tradición alemana que, partiendo de Immanuel Kant, Johann Friedrich Herbart, Wilhelm Dilthey y Paul Natorp, concibe a la pedagogía como la ciencia de la educación en estrecha relación con la filosofía.²⁵ Por otro lado, la francesa, que a partir de los trabajos de Gaston Mialaret se decanta por el planteamiento de las ciencias de la educación en contraposición a la pedagogía, donde hay poca claridad sobre el ámbito que correspondería a esta.²⁶ Finalmente, está la tradición denominada anglosajona, donde parece no haber una diferenciación entre la educación y el estudio sobre la misma, al recibir ambos el nombre de *education* (incluyendo el uso de la expresión *science of education*). Entre estas tres tradiciones el uso de las palabras *educación*, *pedagogía* y *ciencia* lleva a diferentes sentidos que, si no se advierten al momento de la traducción y de su lectura, pueden conducir a grandes confusiones.

En su momento, Enrique Moreno y de los Arcos planteó que, en el caso anglosajón, al usar la denominación *education* para nombrar tanto la práctica social y cultural como la disciplina que la estudia, se pierden las dos dimensiones, provocando gran conflicto en y por las traducciones a nuestro idioma. Señala, a propósito, que es importante comprender que entre 1768 y 1771 la Enciclopedia Británica define al pedagogo como “*a tutor or master, to whom is committed the*

²³ Alicia de Alba, *Currículo-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación* (Ciudad de México: IISUE, UNAM, 2007), 39. “Por espacio epistémico se entiende aquel en donde se generan y transforman los juegos de lenguaje sobre la producción de saberes, conocimientos y ciencias, así como los relativos a su legitimación o deslegitimación en los ámbitos académico y social”.

²⁴ Itzel Casillas, “Carácter epistemológico de la Pedagogía”, en *Aproximaciones filosóficas al estudio de la educación*, Guadalupe García Casanova (coord.) (Ciudad de México: Monosílabo-FFyL, 2019), 341-362.

²⁵ Para conocer a detalle el planteamiento de los autores de esta tradición, pueden consultarse: Renato Huarte Cuéllar, *La tradición pedagógica de Kant, Herbart, Dilthey y Natorp: discusiones en torno a la pedagogía como ciencia* (Ciudad de México: FFyL, UNAM, 2008), así como a Itzel Casillas Avalos, “Apuntes para la diferenciación de la pedagogía como ciencia en Herbart, Dilthey y Natorp”, *IXTLI: Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación* 3, núm. 6 (2016): 299-313.

²⁶ Gastón Mialaret, *Ciencias de la educación* (Barcelona: Oikos-tau, 1977).

discipline and direction of a scholar” y que no es sino hasta 1967 que el vocablo *pedagogy* se incorpora, no obstante, definido como “*the science of teaching*”. Lo anterior en pleno desconocimiento de la tradición del término *pedagogía* que desde el “siglo xv se incorpora paulatinamente a todas las lenguas vernáculas de Europa”.²⁷

En este sentido, cuando se traducen obras del inglés en donde tanto *education* como *pedagogy* aparecen, y ambos términos se trasladan sencillamente como educación y/o pedagogía, se podría abonar a la complejidad para comprender la diferencia de lo que en esa tradición *more or less* se entiende por ambos. Aún más incisivamente: “No debe creerse, sin embargo, que existe en la cultura anglosajona aceptación unánime para nuestra palabra [pedagogía]. Pese a su utilidad posee un inconveniente: no forma parte de la tradición idiomática del inglés”.²⁸ Al no ser parte de la tradición idiomática, claramente hablar de *pedagogy* queda en una posición distinta en el horizonte de comprensión y, por ende, encontrar “pedagogía” en las obras escritas que se han traducido del inglés posiblemente llevaría a dimensionarla en otro sentido.

El problema al que intentó responder Moreno y de los Arcos, no obstante, es al pronunciamiento de dejar de lado el vocablo *pedagogía*, por el uso de *ciencia de la educación* o solo *educación*. Desde el planteamiento de este escrito podría cuestionarse: ¿qué se estaría pasando por alto del horizonte de comprensión que nos es propio, no sin complejidad, si al enfrentarnos con obras provenientes de esa tradición simplemente se asume una posición “de ignorancia, de negligencia y de sumisión servil: [donde] no hay coincidencia de términos, pero el inglés no puede equivocarse”?²⁹ ¿Qué apertura y qué diálogo se tendrían que producir?

Los cuestionamientos se multiplican porque sabemos que han llegado a nosotros distintas obras traducidas de muchos idiomas, que a su vez responderían a tradiciones distintas: ¿qué sucede con el uso de términos como *educación*, *pedagogía*, *ciencia de la educación*, etc., cuando se traducen obras al español? ¿Se asume la posible diferencia con respecto de lo que en este contexto pueden estar significando estos términos? ¿Se reconoce que el encuentro se produce en el presente con una tradición distinta que ha surtido efectos en la manera de concebir y nombrar el estudio de la educación, cuyas fuentes son distintas (no solo his-

²⁷ Enrique Moreno y de los Arcos, *Pedagogía y ciencias de la educación* (Ciudad de México: Colegio de Pedagogos de México-Seminario de Pedagogía Universitaria UNAM, 1999), 12.

²⁸ *Ibidem*: 13.

²⁹ *Ibidem*: 11.

tóricamente, también cultural, intelectual e idiomáticamente)? O ¿se considera el papel del traductor? ¿Se ponen sobre la mesa las decisiones que el traductor tomó y cómo estas pueden constituir una forma de comprender el estudio sobre la educación en esas tradiciones desde y en México? Incluso: ¿se sabe hasta qué punto esas traducciones se deben a cierto momento histórico y los efectos que la historia produce también en el pensamiento? O ¿qué elementos permitieron que las obras fueran traducidas?

Sin duda la concepción de la pedagogía a nivel general, y en el caso de México, ha sido influenciada por distintas tradiciones, principalmente en su conformación como ámbito de formación profesional. Lo anterior no quiere decir que otros términos no se hayan hecho presentes a lo largo de la historia, o bien, distintas formas de comprender a la pedagogía. Así, han existido planes y programas de estudio bajo la denominación Ciencias de la Educación, u obras donde la pedagogía ha sido definida con una impronta positivista (como en el caso de Manuel Flores y Luis E. Ruíz), o incluso por la tradición alemana antes referida (como en las obras de Francisco Larroyo).

Si bien pueden coexistir formas distintas de comprender el estudio de la educación y por tanto a la pedagogía misma, por supuesto, se trata de comprender el uso del vocablo, pero también el sentido con que se usa en diferentes contextos. El señalamiento del plano de lo histórico ya nos sitúa en una exigencia de considerar la proveniencia, vía las obras traducidas, de los términos que se manejan en este debate. Se trata de estar advertidos de la existencia de otras tradiciones, como parte de la apertura hermenéutica, pero también de la forma en que nos han llegado y desde las que hemos podido establecer una relación con ellas, en el sentido de establecer formas de diálogo entre horizontes de comprensión.

El segundo aspecto, que insiste sobre la traducción de la tradición escrita, lo formuló Enrique Moreno y de los Arcos en los siguientes términos:

[...] se ha colado entre los especialistas de nuestra construcción [del edificio del conocimiento de la educación] una serie de neologismos, anglicismos y barbarismos que tornan en casi imposible el diálogo entre ellos mismos. [...] En gran medida el problema se origina en los países de habla inglesa, en los cuales —por causas que aún indago— el vocabulario común de la pedagogía de la gran mayoría de los idiomas europeos inicia apenas su difusión. Otra parte de la culpa la tienen los poco versados traductores de las obras pedagógicas que nos llegan, cada vez en mayor número, del más influyente de los países de idioma inglés: Estados Unidos. Pero, quizá, la falta fundamental es la acrítica aceptación, por parte de quienes debieran ser especialistas

en el vocabulario de su disciplina, de términos que no tienen justificación en nuestro idioma.³⁰

Si bien es cierto que el juego entre lo propio y lo extraño es complejo y que, siguiendo a Gadamer, la apuesta está en el diálogo, cuando se trata de un lenguaje especializado, académico y en el contexto de tradiciones de pensamiento, las exigencias para el traductor no son las mismas. No solo debe conocer ambos idiomas a nivel de uso cultural y social amplio, sino que en la medida en que las palabras se desprenden de su uso cotidiano para ser términos y conceptos, sus elecciones requieren ser más advertidas del campo al que responden. Por otra parte, como lectores aproximándonos a un texto traducido, tenemos la exigencia de dejarnos decir algo por él, pero sin desconocer que media el traductor, el idioma desde el que llega a nosotros y, por supuesto, en el ámbito de la pedagogía, las posibles diferencias que existen en tanto perspectivas sobre esta y la educación.

Empiezan aquí los problemas de distinción que tanto acongojan a los estudiantes de pedagogía. Al encontrarse, por ejemplo, el libro de Marc Belth *Education as Discipline*, intitulado en castellano *La educación como disciplina científica*, surge necesariamente la duda de cómo un fenómeno puede convertirse en su propia ciencia. La falta de una explicación previa de la situación y la proliferación de tales casos suele llevar a concluir que hemos errado en la designación de nuestra disciplina, razón por la cual hay que darle una nueva denominación.³¹

Se trata, siguiendo el planteamiento aquí vertido, de considerar bajo qué apropiación comprensiva se llevó a cabo tal traducción, esto es, dando al traductor el lugar que le corresponde como aquel que produjo, en todo caso, una forma particular de pasaje de un idioma a otro, bajo la idea de que en ese idioma está cifrado mucho más que simples palabras en un idioma, sino todo un contexto complejo, horizonte de comprensión y, por supuesto, una tradición.

Pese a lo anterior, se reconoce que las traducciones que se han hecho bajo las mediaciones y condiciones que hayan sido, produjeron y producen un efecto en nuestra propia tradición. Más que eliminar estos efectos, me decanto por evidenciarlos y, en la medida en que esto se haga, obtener algo distinto contemplando que hay en juego algo de nuestra tradición en la comprensión de

³⁰ *Ibidem*: 5.

³¹ *Ibidem*: 15.

esos textos, donde las palabras recibidas están atravesadas por mediaciones que instauran sentidos.³²

4. Preguntas para el diálogo

Después de este recorrido, propongo algunas preguntas para el encuentro con un texto traducido de tradiciones pedagógicas, de manera que pueda producirse un diálogo con ellas: ¿quién es el autor, de qué contexto y en qué idioma escribió? ¿Quién es el traductor? ¿Por qué le interesó tal labor? ¿Qué decisiones tomó al momento de realizar la traducción? ¿Qué términos utilizó para ciertos conceptos, qué notas tuvo que agregar y por qué? ¿Qué sentido conferimos a los señalamientos de los traductores? ¿Qué se ha hecho con las palabras consideradas “intraducibles”? ¿Por qué son tales? ¿Qué debates hay en torno a la traducción con la que estamos trabajando? ¿Hay otras traducciones? ¿Cuáles son sus diferencias? ¿Qué distancia temporal hay entre el momento de publicación del original, la traducción y su lectura? ¿Cómo, dónde y bajo qué condiciones —editoriales, de soporte, etc.— se dan/dieron a conocer esas traducciones? ¿Qué leemos —y a quién— cuando leemos (valga la redundancia) en español a autores que escribieron en otro idioma?

No quisiera cerrar este texto sin advertir también que al hablar de México se puede pasar por alto una diversidad, pues en tanto nación pluricultural no está exenta de tener tradiciones distintas de pensamiento, ya no digamos en torno a la pedagogía y su vocabulario, sino fundamentalmente en cuanto a la educación misma, e incluso respecto a aquellas actividades que en un marco social y cultural llamamos así, pero que, bajo sus propias formas de lenguaje, pueden tener otras denominaciones. La educación, sin duda, se dice, se vive y se escribe de distintas maneras en diversas tradiciones al interior de nuestro país, y también ahí radificaría la pregunta de cómo traducir.

Hay muchas preguntas por hacer en el ejercicio de lectura de textos provenientes de distintas tradiciones, incluso de lo que se ha asumido como parte de la propia: si en nuestro horizonte de comprensión hay una serie de palabras que remiten a experiencias, aspectos de la experiencia y del mundo en que vivimos, ¿qué posibilidad hay de recuperación e incorporación de otros términos?;

³² Moreno y de los Arcos señala, por ejemplo, cómo se tradujeron obras en donde se trasladó *education*, en tanto refiriéndose a la disciplina, por *pedagogía*, como lo hiciera Luzziariaga, y otros versados en el ámbito. *Ibidem*: 16.

cuando se trata de palabras que no tienen una equivalencia en español o, como se dice comúnmente, que no tienen traducción, ¿debemos buscar hacerlo? ¿Es posible o deseable dejar en otros idiomas términos que quizá no encuentran su equivalente en español?

Conclusiones

A partir del recorrido trazado bajo el posicionamiento hermenéutico gadameriano que implica la asunción de la participación de un horizonte hermenéutico a partir del cual es posible llevar a cabo el enfrentamiento con un texto, aquí se ha pretendido poner en discusión bajo qué condiciones esto se lleva a cabo si se trata de una traducción, y a qué aspectos habría que prestar atención en dicho caso. Considerando, ante todo, que el traductor, en tanto individuo que interpreta, elige una forma específica para pasar de un idioma a otro las ideas vertidas por un autor. En ese sentido, una traducción consiste en una apropiación particular del traductor que parte de su comprensión y, por lo tanto, es una mediación presente en su lectura. De ahí que sea importante advertir cuándo el texto con el que dialogamos, que leemos, es una traducción, pues tendrá efectos en la interpretación que podamos hacer desde nuestro presente.

Finalmente, al trasladar el escenario de discusión a tradiciones intelectuales y de pensamiento que han conformado ciertos sentidos para conceptos y términos del ámbito educativo y de la pedagogía —que dependen de su comprensión histórica, social y cultural—, es necesario contemplar que el pasaje de un idioma a otro no es una cuestión menor para la manera en que un texto puede ser considerado y utilizado en ciertos contextos. Así, se vuelve imperante identificar no solo quién fue el autor y el idioma de escritura del original, así como determinada forma de comprender ciertos términos, poniendo al texto en su contexto; sino también, hasta qué punto depende del traductor, de las condiciones en que fue posible contar con esa traducción y de los contextos en los que surge y circula. El ejercicio de preguntarnos, extrañarnos de lo que parece familiar vía el idioma, puede conducirnos a ubicar nuestra lectura en tradiciones intelectuales y de pensamiento en torno a la pedagogía y reconfigurar su lugar en la conformación de marcos de comprensión específicos donde estas se ponen en juego.

Bibliografía

- BEUCHOT, Mauricio. *Perfiles esenciales de la hermenéutica*. Ciudad de México: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México-Fondo de Cultura Económica, 2008.
- CASILLAS AVALOS, Itzel. “Apuntes para la diferenciación de la pedagogía como ciencia en Herbart, Dilthey y Natorp”, *IXTLI: Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación* 3, núm. 6 (2016): 299-313.
- CASILLAS AVALOS, Itzel. “Carácter epistemológico de la Pedagogía”, en *Aproximaciones filosóficas al estudio de la educación*, coord. Guadalupe García Casanova, 341-362. Ciudad de México: Monosilabo-Facultad de Filosofía y Letras, 2019.
- DE ALBA, Alicia. *Curriculum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación*. Ciudad de México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Universidad Nacional Autónoma de México, 2007.
- GADAMER, Hans-Georg. *La educación es educarse*, trad. Francesc Pereña Blasi. Barcelona: Paidós, 2000.
- GADAMER, Hans-Georg. *Verdad y método I*, trad. Ana Agud Aparicio y Rafael de Agapito. Salamanca: Sígueme, 2003.
- GADAMER, Hans-Georg. *Verdad y método II*, trad. Manuel Olasagasti. Salamanca: Sígueme, 2010.
- GRONDIN, Jean. *Introducción a la hermenéutica filosófica*. Barcelona: Herder, 1999.
- GRONDIN, Jean. ¿Qué es la hermenéutica?, trad. Antoni Martínez Riu. Barcelona: Herder, 2008.
- HUARTE CUÉLLAR, Renato. *La tradición pedagógica de Kant, Herbart, Dilthey y Natorp: discusiones en torno a la pedagogía como ciencia*. Ciudad de México: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México, 2008.
- MIALARET, Gastón. *Ciencias de la educación*. Barcelona: Oikos-tau, 1977.
- MORENO Y DE LOS ARCOS, Enrique. *Pedagogía y ciencias de la educación*. Ciudad de México: Colegio de Pedagogos de México-Seminario de Pedagogía Universitaria UNAM, 1999.
- SCHRIEWER, Jürgen y Edwin KEINER. “Pautas de comunicación y tradiciones intelectuales en las ciencias de la educación: Francia y Alemania”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 2, núm. 3 (1997): 117-148.
- VELASCO, Ambrosio. “Universalismo y relativismo en los sentidos filosóficos de tradición”, *Diánoia* XLIII, núm. 43 (1997): 125-145.
- VELASCO, Ambrosio. “Hermenéutica y ciencias sociales: aspectos filosóficos y metodológicos”, en *Tratado de metodología de las ciencias sociales*, edit. E. de la Garza y Gustavo Leyva, 210-235. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica-Universidad Autónoma Metropolitana, 2012.

Itzel Casillas Avalos

Doctora, maestra y licenciada en pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, donde es profesora desde hace más de diez años. Desde 2017 es responsable del proyecto “Textos clásicos sobre educación y pedagogía”. Su principal línea de investigación es la educación no formal, historia conceptual, escenarios y prácticas. Entre sus publicaciones destaca: “La historia conceptual como vigilancia hermenéutica de la tradición. Indicaciones sobre el concepto ‘educación no formal’”, en *La filosofía de la educación y sus tradiciones*, 2018.