

8-9-2021

El testimonio literario traducido: Retos y Desafíos.

Jocelyn Madelein Silva

Follow this and additional works at: <https://rio.tamtu.edu/etds>

Recommended Citation

Silva, Jocelyn Madelein, "El testimonio literario traducido: Retos y Desafíos." (2021). *Theses and Dissertations*. 175.

<https://rio.tamtu.edu/etds/175>

This Thesis is brought to you for free and open access by Research Information Online. It has been accepted for inclusion in Theses and Dissertations by an authorized administrator of Research Information Online. For more information, please contact benjamin.rawlins@tamtu.edu, eva.hernandez@tamtu.edu, jhatcher@tamtu.edu, rhinojosa@tamtu.edu.

EL TESTIMONIO LITERARIO TRADUCIDO:

RETOS Y DESAFÍOS

A Thesis

by

JOCELYN MADELEIN SILVA

Submitted to Texas A&M International University
in partial fulfillment of the requirements
for the degree of

MASTER OF ARTS

August 2021

Major Subject: Language, Literature, and Translation

EL TESTIMONIO LITERARIO TRADUCIDO: RETOS Y DESAFÍOS

Jocelyn Madelein Silva, 2021, Copyright ©

EL TESTIMONIO LITERARIO TRADUCIDO:
RETOS Y DESAFÍOS

A Thesis

by

JOCELYN MADELEIN SILVA

Submitted to Texas A&M International University
in partial fulfillment of the requirements
for the degree of

MASTER OF ARTS

Approved as to style and content by:

| | |
|---------------------|-----------------------------|
| Chair of Committee, | Lola Orellano Norris |
| Committee Members, | José Agustín Martínez-Samos |
| | Diana Linn |
| | Sergio Garza |
| Head of Department, | Kevin Lindberg |

August 2021

Major Subject: Language, Literature, and Translation

ABSTRACT

El testimonio literario traducido: Retos y desafíos (August 2021)

Jocelyn Madelein Silva, B.S., Texas A & M International University;

Chair of Committee: Dr. Lola Orellano Norris

Translation is one of the oldest professions in the history of humanity. Without it, it would be impossible to access other civilizations historical, social, and cultural records. The most translated text worldwide is the Bible. One of the literary genres that has not received much attention is the testimony. This literary genre is important because it provides a voice to those who do not have it. In this thesis, four testimonies from *Puentes*, a Mexican-Chicano journal of literature, culture, and art, are translated into Spanish.

Besides the translations, this thesis addresses the history of translation and the testimony as a literary genre. A translation-oriented analysis for each of the testimonies studies the methods and procedures applied. Likewise, the challenges and obstacles faced by the translator are explained.

RESUMEN

El testimonio literario traducido: retos y desafíos (August 2021)

Jocelyn Madelein Silva, B.S., Texas A & M International University;

Chair of Committee: Dr. Lola Orellano Norris

La traducción es una de las profesiones más antiguas en la historia de la humanidad. Sin ella, sería imposible tener acceso a los registros históricos, sociales y culturales de otras civilizaciones. El texto que más se ha traducido en el mundo es la Biblia. Uno de los géneros literarios que no ha tenido tanta atención es el del género del testimonio. Dicho género es importante, ya que permite darles una voz a aquellos que no tienen. En esta tesis se traducen al español cuatro testimonios que se publican en *Puentes*, una revista México-chicana de la literatura, cultura y arte.

Además de las traducciones, esta tesis aborda la historia de la traducción y el género literario del testimonio. Un análisis traductológico de cada uno de los testimonios estudia los métodos y técnicas que se utilizaron. De igual forma, se explican los retos y desafíos que se enfrentaron al elaborar la traducción.

DEDICATION

A mi familia y a mi hija.

ACKNOWLEDGMENTS

I would like to thank my committee chair Dr. Lola Orellano-Norris. Thank you for your patience, dedication, and cooperation during the writing of this thesis. Thank you for your professionalism and for inspiring me to complete this translation work. In addition, my infinite gratitude goes to all the members of the committee, Dr. Diana Linn, Dr. Sergio Garza, and Dr. José Agustín Martínez-Samos. Thank you so much for your cooperation throughout.

Likewise, I would like to thank all the professors in the Spanish Department, Dr. Irma Cantú, Dr. José Cardona-López, and of course, Dr. Norris, and Dr. Martínez-Samos. Thank you for your wisdom and everything I learned through your priceless teachings. Particularly, I would like to thank Dr. Martínez-Samos, whose advice was key for me to decide to enroll in the Master Program in Spanish.

Furthermore, I thank all my family: my daughter Madeleine, my husband Jorge, my parents Juan Fernando Pedraza and Aída Flores, and my siblings, Juan and Aída, for always supporting me so I could keep going with my education. To my father, particularly, for encouraging me and most of all, for being the ultimate example of self-improvement in life. If I learned not to give up and to keep fighting despite the hardships of life, it was due to him.

Last, to God my Creator, for breathing the breath of life into me, for taking care and comforting me during the moments of despair and doubt. Thank you, God, for letting me get this far.

AGRADECIMIENTOS

Quisiera agradecer en primer lugar a la jefa del comité para la presente tesis, la Dra. Lola Orellano-Norris. Gracias por su paciencia, dedicación y cooperación para la realización de este trabajo. Gracias por su profesionalismo y por inspirarme a realizar este trabajo de traducción. De igual forma, mi agradecimiento infinito a los miembros del comité, la Dra. Diana Linn, el Dr. Sergio Garza y el Dr. José Agustín Martínez-Samos. Mil gracias por su cooperación en el proceso.

Asimismo, quiero extender mi gratitud a todos los catedráticos del departamento de español, la Dra. Irma Cantú, el Dr. José Cardona-López, y por supuesto, la Dra. Norris y el Dr. Martínez-Samos. Gracias por su sabiduría y todo lo que me permitieron aprender a través de sus invaluable enseñanzas. De manera especial, quiero agradecerle al Dr. Martínez-Samos, cuyo consejo fue decisivo para tomar la decisión de ingresar al programa de estudios de la maestría en español.

De igual manera, le agradezco a toda mi familia: mi hija Madeleine, mi esposo Jorge, mis padres Juan Fernando Pedraza y Aída Flores y mis hermanos, Juan y Aída, por apoyarme en todo momento para que continuara con mis estudios. A mi padre en particular por alentarme y sobre todo por ser para mí el máximo ejemplo de superación en la vida. Si de alguien aprendí a no darme por vencida y seguir luchando a pesar de las dificultades de la vida, fue de él.

Y, por último, a Dios mi Creador, por soplar aliento de vida en mí, por cuidarme y reconfortarme en los momentos de desánimo y duda. Gracias, Dios, por permitirme llegar hasta aquí.

TABLE OF CONTENTS

| | |
|--|-----|
| ABSTRACT..... | iv |
| RESUMEN | iv |
| DEDICATION..... | v |
| ACKNOWLEDGMENTS | vi |
| AGRADECIMIENTOS | vi |
| TABLE OF CONTENTS..... | vii |
| CAPÍTULO | |
| I. INTRODUCCIÓN | 1 |
| La traducción | 1 |
| La literatura chicana..... | 6 |
| El testimonio | 8 |
| La presente tesis..... | 13 |
| Metodología | 15 |
| II. TRADUCCIONES..... | 17 |
| Traducción de “A Chicano Soldier in World War II” de Sam Galván..... | 17 |
| Traducción de “¿Qué le pasó al jardín de tu nana?” de Mercedes Palomo | 24 |
| Traducción de “Profe: The Chicano Spaniard in the Chicano Movement at Arizona State University (ASU)” de Christine Marín | 30 |
| Traducción de “U. S. Spanish and its Challenges in the Community” de Sergio Loza..... | 37 |
| III. ANÁLISIS DE LAS TRADUCCIONES | 42 |
| Procedimientos y técnicas de traducción | 42 |
| Análisis de la traducción del texto de Sam Galván..... | 44 |
| Análisis de la traducción del texto de Mercedes Palomo | 50 |
| Análisis de la traducción del texto de Christine Marín..... | 53 |
| Análisis de la traducción del texto de Sergio Loza..... | 58 |
| IV. CONCLUSIONES | 62 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... | 64 |
| VITA..... | 69 |

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN

La traducción

El significado de la palabra “traducción” de acuerdo con el diccionario electrónico de la Real Academia Española es la “acción y efecto de traducir” y “la interpretación que se da a un texto”. Por otra parte, el mismo diccionario define la palabra “traducir” como: “Expresar en una lengua lo que está escrito o se ha expresado antes en otra” (RAE, 2021). Marie Lebert la define como: “la comunicación del significado de un texto en una lengua original a través de un texto en una lengua meta” (2021:1). En primer término, debe hacerse una distinción “traducción” e “interpretación”. La traducción se refiere a los textos, a la palabra escrita, mientras que la interpretación se relaciona con la palabra hablada, es decir, con lo verbal (Child, 2010:1). La necesidad de la traducción e interpretación data de los inicios de la historia del ser humano, que primero utilizó la comunicación oral antes que la escrita para expresarse. Pero una vez que la escritura se estableció, la necesidad de la traducción se volvió imperante entre grupos que usaban lenguas diferentes. En efecto, el menester tanto de traductores como de intérpretes se origina de la diversidad lingüística en el planeta. De acuerdo con la *Linguistic Society of America*, en el año 2006 ya se hablaban 6 909 lenguas en el mundo (Anderson, 2021:1). La proliferación de los idiomas se atribuye a la diversidad cultural. Un idioma es considerado como la expresión más básica de una cultura (Child, 2010:5).

Es de suma importancia mencionar el origen de la traducción y su desarrollo a lo largo de los siglos. El “mito fundacional” de la traducción es precisamente el pasaje bíblico que se encuentra en el capítulo 11 del primer libro del Antiguo Testamento, Génesis (López-Guix, 2006:11). En dicho pasaje se explica el origen de la proliferación de lenguas. Al principio, los

hombres intentaron construir la torre de Babel para alcanzar a su creador. Este decide confundirlos y crear una multitud de lenguas para que los hombres ya no se comunicaran y se pusieran de acuerdo. Un ícono secular del arte de la traducción es la llamada Piedra de Rosetta, que fue descubierta en 1799 por una expedición napoleónica en Egipto. Esta piedra es una parte de una estela egipcia que tiene grabado un decreto del rey Ptolomeo V que data del año 196 A. C. El mismo decreto está grabado en tres escrituras: en jeroglíficos egipcios, escritura demótica y griego antiguo (Lebert, 2021:1). Otro ícono de la traducción incluso más antiguo es el poema del Gilgamesh, que data del año 2000 A. C. Este es un poema de la antigua Mesopotamia, considerado como la obra más antigua de literatura traducida por contemporáneos de las lenguas del sudoeste asiático. Un tercer ícono del arte de la traducción es el Tratado de Kadesh, de 1274 A. C. Este es un tratado bilingüe egipcio-hitita. Sin embargo, el libro más traducido en el mundo occidental es en definitiva la Biblia, cuyo Antiguo Testamento originalmente en hebreo y arameo, se tradujo inicialmente al griego en el siglo III A. C. Esta versión se llamaba Septuaginta, debido al número de traductores que trabajaron en su elaboración (Racoma, 2018:1). En el siglo IV la Biblia se traduce al latín por San Jerónimo, hoy en día reconocido como el santo patrón de la traducción.

Ahora, según Datta G. Sawant el desarrollo de la traducción se puede dividir en cuatro períodos establecidos por el erudito George Steiner (2013:1). El primer período corresponde al comprendido entre los traductores romanos Cicerón y Horacio a Alexander Fraser Tytler en el siglo XVIII. El segundo período abarca hasta Paul Valéry, a principios del siglo XX y el tercero es de Valéry hasta la década de 1960. El último y cuarto período empieza a partir de la década de los sesenta en adelante (Sawant, 2013:1).

También cabe destacar que la traducción se ha utilizado como un método para la enseñanza de idiomas. Este uso ha estado presente en la pedagogía desde la época medieval hasta el día de hoy. En este método: "...se explica en detalle una regla gramatical y se muestra una serie de oraciones que ilustran el uso de esta regla...Se leen y se traducen textos clásicos en la L2..." (Koike, 2003:5). Aunque en la actualidad existen muchas otras metodologías de enseñanza de segundas lenguas que son más interactivas, la traducción sigue usándose, pero quizás menos. No obstante, es importante mencionar que en algún momento la traducción era el método educativo más común para enseñar lenguas extranjeras.

Luego, la pregunta obligatoria es: ¿Qué es lo que se traduce? La respuesta es que hoy en día se traducen todo tipo de textos. Hasta la fecha, el documento con más traducciones es la Biblia, ya que en un espacio de dos milenios ha sido traducida de manera completa a más de 700 idiomas y la parte del Nuevo Testamento ha sido traducida a 1 551 lenguas (Wycliffe Bible Translators, 2021:1). Por supuesto, la labor de los traductores no se ha limitado a dicha obra, aunque la mayoría de los textos que se traducían eran religiosos, también se tradujeron textos literarios, científicos y filosóficos. Con el cambio de las corrientes filosóficas a lo largo de la historia, en el siglo XX las traducciones se convirtieron en una fuerza e instrumento de la democracia. Luego así, la materia objeto de las traducciones se ha extendido a todo el campo del conocimiento humano, haciendo énfasis en las innovaciones tecnológicas y en relaciones políticas y comerciales entre los países, así como también en la literatura (Newmark, 1991:16).

En cuanto a los retos generales o dilemas de la traducción, habría que mencionar los siguientes. El primero ha existido desde los orígenes de la traducción: si se debe traducir palabra por palabra o sentido por sentido. A la primera forma se le denomina traducción literal y a la segunda se le llama según diversos estudiosos traducción fiel, traducción semántica o, a veces,

traducción idiomática. El traductor debe decidir con cada texto cuál es el mejor método o estrategia de traducción, dependiendo del propósito o *skopos*, según la teoría de Hans J. Vermeer. *Skopos*, que es la palabra griega para “propósito” y que fue adoptada por Vermeer en la década de los setenta, es un término técnico para establecer la intención de una traducción y la acción de traducir. Consiste principalmente en que se debe de considerar y dar prioridad al objetivo del autor original de un texto (Munday, 2016:127). Es por ello por lo que la traducción de un testimonio es un asunto que requiere mucha atención a este aspecto del texto porque de no hacerlo, la intencionalidad del autor original puede perderse en la transición de una lengua a otra.

Como ya se había señalado con anterioridad, traducir es expresar en una lengua de llegada el mensaje elaborado originalmente en una lengua de partida. Para hacer esto, se deben considerar aspectos culturales de ambas lenguas. De hecho, en términos generales, la mayoría de los problemas en la traducción son de naturaleza cultural, ya que la traducción tiene que ver con la mediación entre culturas, así como en la transferencia de significado entre dos idiomas (Haywood, 2013:68). En la elaboración de una traducción, en todo momento se deben considerar los aspectos culturales, que incluyen el ambiente físico, social, histórico e ideológico en los cuales la lengua se practica (Haywood, 2013:68). Por ejemplo, se puede dar el caso de que un concepto determinado no exista o que exista con múltiples variantes, como es el caso de la palabra “nieve” entre los esquimales (o inuits, como las personas de este origen prefieren ser llamados por considerar despectiva la palabra “esquimales”) y los tuaregs (López-Guix, 2006:42). El traductor puede encontrar una dificultad considerable al tener que tomar la decisión de hallar la palabra adecuada para un concepto inexistente en la lengua meta; encontrar la palabra que realmente se apegue al significado de la variante; o también, la disyuntiva de escoger entre varios términos para lo que un idioma en particular solo existe uno. Es por ello que uno de

los retos más grandes en la traducción es considerar todos y cada uno de los aspectos culturales de ambas lenguas.

De igual forma, existe el desafío de un factor decisivo de un idioma, como lo es el género. Traducir entre dos idiomas en los cuales hay una diferencia en cuanto a la expresión del género en su estructura gramatical es un gran reto con el que el traductor se debe enfrentar. Los problemas en la traducción referentes al género surgen generalmente cuando se traduce del español al inglés debido a que los dos idiomas marcan el género gramatical de manera diferente: el español lo hace a través de los sustantivos, los adjetivos, los artículos, y los pronombres; y en el inglés se marca únicamente a través de la tercera persona en singular y los pronombres posesivos (Haywood, 2013:154). También, constituye un reto el traducir del inglés al español con un problema de este tipo. Afortunadamente, existen las técnicas adecuadas para hallar la solución a este asunto. Al menos para la traducción del inglés al español, se puede recurrir a la adición, mediante la cual se permite agregar las palabras necesarias para establecer de manera clara y precisa el género al que se alude en el texto original. Dentro de los retos que implica la diferencia, existe también el problema del uso del genérico o masculino androcéntrico. Esto es el uso del género masculino para referirse a individuos masculinos y femeninos o para describir un grupo mixto sin considerar la proporción de mujeres y hombres que lo constituyen (Haywood, 2013:156). Por lo tanto, el traductor debe poner atención especial al contexto en el que se dan las palabras o frases a traducir cuando el género esté de por medio a fin de evitar confusiones en el texto meta. Más aún, hoy en día, el exceso del uso del genérico masculino podría considerarse como “sexista” por algunos sectores de la población.

La elaboración de un testimonio es ya en sí un trabajo que requiere mucho esfuerzo y dedicación. Por lo tanto, la traducción de un texto de dicha naturaleza requiere de una atención

mayor a múltiples factores. Tal y como lo citan Juan Gabriel López Guix y Jacqueline Minett Wilkinson en su *Manual de traducción*: "...la traducción es un acto de mediación que está sujeto a la manipulación y a las normas culturales imperantes" (25). Es decir, la traducción va más allá de buscar y encontrar palabras equivalentes en la lengua de llegada. Se debe considerar no solo el vocablo adecuado en cuanto a significado, sino también la cultura de la lengua de llegada. Como traductor, se tiene el acceso a manipular un texto, pero esto conlleva una responsabilidad, ya que el traductor elabora un puente de comunicación entre el autor del texto origen y el lector del texto de llegada.

La literatura chicana

En esta tesis se traducen y analizan diversos testimonios publicados en el apartado titulado "Testimonio" de *Puentes*, una revista México-chicana de literatura, cultura y arte. Por lo tanto, es de igual forma importante definir algunos aspectos de este tipo de literatura. Según Américo Paredes: "La literatura chicana es el trabajo literario producido por ciudadanos americanos y residentes de ascendencia mexicana de quienes un sentido étnico es una parte crítica de sus sensibilidades literarias y para quienes la proyección de sus experiencias étnicas es una gran preocupación" (citado en Bruce-Novoa, 1990:137). El origen de la literatura chicana se remonta a finales del siglo XVI, cuando los conquistadores españoles colonizaron lo que hoy forma parte del suroeste de los Estados Unidos, y es a partir de este fenómeno histórico donde esta literatura toma su fuerza cultural (Paredes, 1978:71). La historia de los mexicanoamericanos o chicanos empieza formalmente hasta el 2 de febrero de 1848, cuando se firma el Tratado de Guadalupe-Hidalgo, en el cual se establece de manera oficial el fin de la guerra entre México y Estados Unidos y el primero cede gran parte de su territorio al segundo. Esto marca una gran división para la historia chicana, ya que los mexicanos que se quedaron del lado americano se

vieron forzados a convertirse en residentes de otro país y a enfrentar una denominación peyorativa al sentirse considerados como ciudadanos de segunda clase. Es dentro de este contexto histórico que la literatura mexicoamericana o chicana encuentra sus raíces (Eysturoy, 1990:48). El origen y el significado del término “chicano” todavía es objeto de discusión. Supuestamente, los anglosajones empezaron a usar este término con una connotación negativa para identificar a los mexicoamericanos (Eysturoy, 1990:49). Con el surgimiento del movimiento chicano en la década de 1960, se adoptó este término hasta entonces derogatorio como una forma desafiante de declaración. La palabra “chicano” adquirió un significado ideológico y de autoafirmación cultural para celebrar la herencia cultural indígena, mexicana y española (Eysturoy, 1990:49). La fundación de editoriales chicanas como Quinto Sol en esa misma década, así como la aparición de publicaciones de revistas como *Aztlán*, *El Grito*, *Con Safos*, *De Colores* y *Encuentro Femenil*, entre otras, contribuyeron de manera definitiva al crecimiento de este cuerpo literario (Eysturoy, 1990:49). Una característica vital de la literatura chicana es el uso del español y el inglés. De acuerdo con Luis Leal, al escribir usando una combinación de español e inglés, el escritor chicano crea nuevas imágenes. La creación de una imagen nueva es precisamente el problema que enfrenta el escritor chicano (Jiménez, 1979:4). Por consiguiente, el autor chicano enfrenta un reto doble para enunciar sus sentimientos o su postura, ya que encontrar las palabras adecuadas para convertir una imagen en letras conservando la belleza de dos idiomas no es fácil.

La revista *Puentes* nace en el año 2003 y su primer número se publica en la primavera del mismo año en la ciudad de Corpus Christi, Texas. Sus fundadores son Jesús Rosales, editor, y Javier Villarreal, editor asociado. Ambos eran profesores de *Texas A & M University Corpus Christi*. El propósito fundamental de esta publicación es la de promover la literatura, el arte y la

cultura mexicana y chicana. El objetivo primordial de *Puentes* es fortalecer los nexos culturales entre la comunidad mexicana y la chicana, para que puedan tener un mayor conocimiento de dichas culturas de manera recíproca. Esta revista acepta obras de escritores mexicanos/as, chicanos/as o “chicanescos”, refiriéndose con esto a los escritores no chicanos que tratan temas que atañen a las vivencias mexicanas o chicanas. Los trabajos pueden ser escritos en inglés o español, pero de manera general se les da preferencia a las obras y trabajos escritos en español. Por lo regular, *Puentes* se publica de manera anual, aunque en ciertas ocasiones puede publicarse dos veces por año. Los trabajos que incluye en sus publicaciones son “ensayos de aspectos culturales, creación, arte, testimonios y entrevistas” (Rosales, 2020:1). Dentro de la variedad de géneros literarios que ofrece en sus publicaciones, para esta tesis se eligieron cuatro escritos que se clasifican como “testimonios”. Los testimonios son una parte esencial de esta revista desde sus inicios, ya que la naturaleza del testimonio permite a sus creadores un medio de expresión idóneo y característico de la literatura chicana. Precisamente, uno de los testimonios elegidos fue el primer testimonio incluido en la primera edición de esta revista, el testimonio de Sam Galván que fue publicado en el año 2003.

El testimonio

La palabra testimonio es “la atestación o aseveración de algo” de acuerdo con el Diccionario de la *Real Academia Española* de 2020. Es decir, es la declaración de hechos vistos o experimentados. El término testimonio puede tener diferentes usos o aplicaciones de acuerdo con el área en donde se utiliza. Por ejemplo, en el ámbito jurídico, el testimonio se usa como una prueba en un juicio determinado con el propósito de convencer al juez en turno de la veracidad de la declaración del acusante o del acusado. Una persona, llamada testigo, relata los hechos que presenció para confirmar o contradecir las versiones de los implicados en el asunto. En el ámbito

de la literatura el testimonio se refiere a un discurso hecho en primera persona en donde se cuentan las vivencias de un individuo y puede abarcar una infinidad de temas, tales como políticos, históricos o simplemente personales. La esencia del testimonio es contar la verdad desde los ojos del narrador para compartir su experiencia y sus sentimientos con el objeto de provocar una reacción en el lector y en algunos casos, es una llamada para tomar acción respecto a alguna causa.

En la literatura, el género del testimonio surgió en la década de los cuarenta a partir de un fenómeno histórico que marcó al mundo entero, la Segunda Guerra Mundial. Hasta entonces el testimonio solo era ubicado como una herramienta jurídica o histórica, pero no como literatura en sí. A partir de dicho evento, el testimonio empezó a ocupar un lugar propio dentro de la literatura. El surgimiento de la “literatura testimonial” es evidencia de la maleabilidad que caracteriza a la literatura, que permite rebasar sus propios límites y redefinirse como tal (Peris Blanes, 2014:1). Aunque no se ha establecido una definición estricta en lo que respecta al concepto de la literatura testimonial, existen tres pautas a seguir para identificarla y conceptualizarla. En primer término, se menciona la narración de un hecho por lo general violento o traumatizante que se denuncia a través del testimonio. En segundo término, está la figura de la voz subjetiva que afirma la autenticidad de lo contado y que lo relata desde su muy personal punto de vista. La última pauta es la reconstrucción de los hechos de una manera diferente, y a veces, hasta opuesta, a lo que ya se ha informado por instituciones en el pasado. Por lo tanto, muchos expertos han coincidido que la literatura testimonial es una necesidad y representa un canal nuevo de expresión para aquellos que no pueden hacerlo de otra manera (Peris Blanes, 2014:2).

De tal forma, el testimonio se usa con mucha frecuencia por personas que han sufrido experiencias dolorosas y el testimonio se convierte en un arma de defensa y de prevención. Por lo tanto, este tipo de discurso ha proliferado en lugares en donde se han sufrido guerras, abusos o violencia. Entre los primeros testimonios registrados se encuentra el de Primo Levi, en su libro *Si esto es un hombre* (1947), en donde relata su dolorosa experiencia en el campo de concentración de Auschwitz durante la Segunda Guerra Mundial. En Latinoamérica, el testimonio obtuvo un auge considerable en la década de los setenta como resultado de la resistencia en contra de las dictaduras. Entre los más destacados se encuentran los testimonios de algunos supervivientes de la dictadura chilena de Pinochet. Más tarde, el ejemplo que se convertiría en el más notable en Latinoamérica es el del testimonio *Me llamo Rigoberta Menchú* (1983) que fue galardonado internacionalmente. En dicho testimonio, Menchú describe la lucha armada guatemalteca y las condiciones de represión de las comunidades indígenas (Peris Blanes, 2014:2). Lamentablemente, y a pesar de su contribución literaria y política, este trabajo fue objeto de controversia en relación con la veracidad de los hechos contados en el mismo.

Entre los testimonios que más se han traducido predominan aquellos en donde el testigo ha sido objeto de violencia o de hechos sangrientos. Dentro de este género literario se ha dado paso al testimonio de personas que, si bien no han sufrido violencia física, han vivido situaciones especiales dignas de contarse. El testimonio en términos generales adquirió un lugar preponderante en la literatura de la posguerra y desde entonces se ha difundido en diferentes lugares. De acuerdo con Geneva Gano: “Como género literario, el testimonio se asocia de manera más estrecha con las revoluciones marxistas después de la Segunda Guerra Mundial en Latino América, incluyendo la guerra civil de Guatemala descrita en el texto ejemplar de este género, *Me llamo Rigoberta Menchú* (1983)” (2015:3). En Estados Unidos, el testimonio

adquirió popularidad entre las voces de las minorías y de los movimientos feministas precisamente porque se convirtió en un espacio de expresión para aquellos que no tenían voz antes del auge del testimonio. En el caso de los testimonios que son parte de la literatura chicana, la mayoría de ellos se narran en el idioma inglés o mezclando el idioma inglés y el español. Por esta razón, dicha combinación idiomática constituye un obstáculo para su total entendimiento para las personas de habla hispana que no poseen un alto grado de comprensión de lectura en inglés. Por lo tanto, la traducción al español de estos significaría un beneficio enorme para ellas.

La importancia del testimonio y su repercusión en la historia ha sido objeto de estudio por diversas personas. Margaret Randall señala en su artículo, “¿Qué es, y como se hace un testimonio?” que hay una relación estrecha entre el testimonio y la historia. De igual forma, indica que: “Si la historia la hacen los pueblos, una sola voz difícilmente puede proyectarla. La voz del pueblo es una voz multitudinaria. Sin embargo, a veces es posible captar, en la voz de un hombre o de una mujer, la realidad y el accionar de todo un pueblo. A veces una sola persona, por sus características, puede representar a su pueblo...El que escribe testimonios debe estar consciente de su papel como transmisor de una voz capaz de representar a las masas” (1992:26). Es por ello por lo que el testimonio tiene una función esencial en la historia, ya que a través de este se le puede dar voz a aquellos que por lo general no tienen acceso a expresarse de manera pública. A pesar de que el testimonio es el relato de una experiencia individual, el testigo-narrador puede fungir como una muestra respecto del resto de las personas como él o ella.

De igual forma, Gano menciona a John Beverley, uno de los teoristas más destacados en este género, y cita que: “La situación de la narración en forma de testimonio tiene que implicar una urgencia de comunicar un problema de represión, pobreza, subalternidad, encarcelamiento, lucha por supervivencia, y así sucesivamente” (2015:3). En los Estados Unidos, un grupo

minoritario, como lo es el chicano, ha encontrado en este género un medio de expresión en donde puede comunicar sus experiencias y perspectivas de manera pública y que le permite alcanzar a un número mayor de personas.

La traducción de cualquier tipo de texto, del inglés al español, no es tarea fácil, ya que hay muchos aspectos lingüísticos, sociales, culturales, etc. que deben considerarse. A diferencia de traducir otros tipos de textos, la traducción de testimonios requiere la habilidad especial de comunicar una experiencia ajena al futuro lector en el texto meta, no solo por el idioma sino por la diferencia respecto al contexto cultural, social e histórico. Para aquellos que no han pasado por la misma experiencia, el testimonio implica encontrarse con una “extrañeza” y será difícil asimilar lo relatado (Davies, 2014:171). Es decir, que el texto que emerge de un testimonio tiene el riesgo de resultar ajeno totalmente a la realidad del lector, ya que en ocasiones es difícil encontrar el vínculo entre el narrador y el lector, puesto que la realidad del testigo-narrador es lejana y diferente a la del lector. Se aplica a un testimonio que se escribe en una lengua determinada y se lee por un lector que domina la misma lengua. El traductor que se encargue de traducir un testimonio debe considerar la diferencia entre las realidades del testigo-narrador y la del lector en la lengua de llegada.

Tal y como lo señala Peter Davies: “El valor otorgado a los testimonios tiene que ver con la singularidad de estos textos. Las valoraciones conectan la veracidad con la relación de una experiencia individual de sufrimiento (y de presenciar el sufrimiento de otros), el extremo único de la experiencia confiere un valor único” (2014:172). Esto es, el valor de un testimonio es incalculable, ya que a través de este se proporcionan detalles que un espectador jamás podría proveer y que contribuyen a la comprensión de los hechos que se relatan y el efecto que tuvieron en las personas que los experimentaron. Luego así, los testimonios han ocupado un lugar

destacado no solo en la literatura sino hasta en el ámbito histórico y legal, y que por lo tanto su lectura, publicación y traducción ha requerido mayor atención.

La presente tesis

El propósito de esta tesis es traducir diferentes testimonios obtenidos de diversas ediciones de la anteriormente mencionada revista *Puentes*. Todos los testimonios escogidos para la formulación de esta propuesta fueron seleccionados por su aportación cultural y literaria. Considerando la cultura hispana en la que el testimonio es una parte esencial en la difusión de conocimiento y tradiciones, los diversos testimonios seleccionados, aunque aparentemente proyecten una diversidad enorme, tienen en común un propósito que es el de enriquecer la cultura hispana.

La tesis se estructura en cuatro capítulos: el primero corresponde a la introducción, el segundo capítulo contiene la traducción de los cuatro textos elegidos, el tercer capítulo desarrolla el análisis de cada una de las traducciones de los testimonios y, por último, el cuarto capítulo presenta una conclusión. Cabe mencionar que, en el capítulo correspondiente al análisis de las traducciones, se elabora un análisis para cada traducción por separado que incluye los retos específicos anticipados y encontrados. De igual forma, se incluyen las técnicas, las estrategias y los métodos para elaborar cada traducción.

El primer testimonio se titula “A Chicano Soldier in World War II”. Un veterano de la Segunda Guerra Mundial, Sam Galván, relata las experiencias que vivió al arribar a Europa y durante los primeros días en Francia y Alemania. Galván es originario de Corpus Christi, Texas, y su familia y él son famosos en el estado. Tocaba en un conjunto musical con su familia y eran dueños de un salón de bailes muy famoso en la localidad (Galván, 2003:123).

El segundo texto es el de Mercedes Palomo y se titula “¿Qué le pasó al jardín de tu nana?”. En este testimonio la narradora cuenta los recuerdos de su infancia y como la casa y el jardín de su abuela fueron fundamentales para su educación y formación. La protagonista, de origen humilde, narra sus experiencias de niña a adulta y los factores que la motivaron a terminar sus estudios de licenciatura y posgrado. La autora, Mercedes Palomo, es hija de inmigrantes mexicanos y la mayor de cinco hermanos. Obtuvo la licenciatura y la maestría en lengua inglesa en la Universidad Estatal de Arizona (Palomo, 2017:90).

El tercer testimonio se titula “Profe: The Chicano Spaniard in the Chicano Movement at Arizona State University (ASU)” y trata sobre un profesor que participó de manera activa en unas protestas en la Universidad Estatal de Arizona, en la década de los setenta (Marín, 2012:119). Su autora, Christine Marín, es doctora y catedrática emérita de la Universidad Estatal de Arizona con más de 10 años de trabajo docente. Entre sus publicaciones tiene una variedad de libros, artículos y reseñas. También ha recibido múltiples reconocimientos por su destacada labor en el campo de los estudios mexicoamericanos, latinos, transfronterizos y de la mujer y de género (Marín, 2018).

El cuarto texto, cuyo título es “U. S. Spanish and its Challenges in the Community”, trata de los obstáculos que enfrentan las personas que hablan español en los Estados Unidos, pero que lo hablan de manera peculiar porque dichas personas pertenecen a una segunda o hasta tercera generación de inmigrantes (Loza, 2017:94). Su autor, Sergio Loza, es hijo de inmigrantes mexicanos y nieto de trabajadores del extinto programa “Braceros” (programa laboral en el que se le permitía a extranjeros, particularmente mexicanos, a trabajar en los campos agrícolas de manera temporal en la década de los cuarenta). Loza, quien se desempeña como profesor asistente de la Universidad de Oregón, es el primero en su familia en graduarse de la universidad.

Cabe mencionar que ha publicado diversos trabajos en el área de la sociolingüística en español y el bilingüismo, inglés y español, en los Estados Unidos. (Loza, 2017:150). Este texto, aunque inicia como testimonio no reúne todas las características, pues se convierte en un estudio académico.

La razón por la cual se eligieron estos testimonios para su traducción es porque se consideró que es género que no se ha explorado en toda su extensión en el ámbito de la traducción. En la mayoría de los casos, el género que más se traduce es la narrativa de ficción. El testimonio, no es un género que se traduzca mucho, con excepción de ciertas obras famosas a nivel internacional. Sin embargo, es indudable la importancia del testimonio como género literario, ya que su función no es solo la narración de un suceso con propósitos de entretener, sino de enseñar y de llamar a la acción.

Metodología

Entre las estrategias, técnicas y teorías de la traducción utilizadas para la elaboración de las traducciones incluidas en el presente trabajo, se manejaron algunas de las estrategias de traducción incluidas en el mapa básico de transferencia de van Doorslaer (Munday, 2016:23). De manera concreta, se usaron las estrategias que tratan de la traducción idiomática y la funcional considerando la naturaleza de los textos originales. En cuanto a los procedimientos específicos, se utilizaron: la compensación, que consiste en agregar una palabra en otra parte de la oración después de haber omitido la palabra original; la expansión, que se manifiesta al excederse el número de palabras del texto de partida; la recategorización, que consiste en cambiar la categoría gramatical del vocablo; la adición, que se emplea al añadir palabras para proveer información que el texto original no contiene; la adaptación, que se manifiesta al usar otras palabras o frases diferentes del texto original para lograr una correspondencia en el mensaje; la modulación, se

logra con un cambio en el punto de vista; el préstamo, que significa tomar una palabra de una lengua sin traducirla; y la reformulación, que implica reorganizar la frase intercambiando algunas palabras, entre otros. Asimismo, se consideraron las teorías de traducción pertinentes, tales como las de Christiane Nord, Katharina Reiss, Hans J. Vermeer, Alexander Fraser Tytler, Eugene Nida y Michael Halliday.

Respecto a las herramientas específicas para la elaboración de las traducciones se usaron diferentes tipos. Se usaron diccionarios bilingües como el diccionario electrónico *Reverso.net*, normativos como el *Diccionario de la Real Academia Española*, el diccionario monolingüe inglés *Merriam-Webster* y diferentes diccionarios de sinónimos y antónimos (2021). De igual manera, se consultaron la página electrónica del Fundéu BBVA, así como textos paralelos; es decir, textos que contengan información similar en español. En el testimonio titulado “Profe: The Chicano Spaniard in the Chicano Movement at ASU”, se manejan muchas abreviaciones de instituciones y leyes. Por lo tanto, fue necesario buscar textos similares que tuvieran, si no la misma información, algo semejante o terminología relacionada que pudiera facilitar comprensión y la traducción de las palabras o frases en cuestión. El uso de diversas herramientas de traducción es muy importante porque a través de ellas se puede hallar el término correcto en el idioma meta. No se trata de traducir palabra por palabra, sino que el sentido original se respete y el mensaje original sea captado por el lector en la lengua de llegada. Es por esto por lo que fue necesario el uso variado de recursos que ampliaran la posibilidad de opciones para elegir el término adecuado o la formulación más feliz. Todo esto es importante desde el punto de vista de la teoría de la traducción porque es necesario utilizar todos los recursos disponibles para la elaboración de cualquier traducción.

CAPÍTULO 2: TRADUCCIONES

Traducción de “A Chicano Soldier in World War II” de Sam Galván

Un soldado chicano en la Segunda Guerra Mundial

Nos tomó casi dos semanas para llegar a la costa de Francia. Cuando nos empezamos a acercar a tierra, todos parecían preocupados y nerviosos. El capitán del barco le dijo al sargento que estábamos llegando a El Havre, Francia, una ciudad en la costa. Mientras nos acercábamos, podíamos ver que todo lo que se nos presentaba ante los ojos estaba destruido. Había perros ladrando, el terreno estaba bombardeado. Ver la devastación total del área era catastrófico. Me invadió un enorme sentimiento de miedo y de culpa porque no sabía si estaba bien que un soldado se sintiera de esta manera. De inmediato recordé lo que uno de mis hermanos mayores me había dicho acerca del miedo, ya que él había luchado en la guerra también. Me dijo:

—Sammy, no importa lo que pase, no importa lo que veas, que no te dé pánico. No importa lo que sea, no te dejes llevar por el miedo porque, si lo haces, vas a perder la cabeza, y quizás la vida también.

Mientras veía todo esto, cosa que nunca había visto antes, el chico de la prisión estaba junto a mí. Me volteé y lo miré para comparar su reacción con la mía. Él estaba realmente impactado por las cosas que estaba viendo. Estaba boquiabierto y no decía nada. Ni siquiera se movía. Sus ojos estaban absorbiendo la devastación y la catástrofe que había ocurrido en Francia. Había apenas unos cuantos edificios en pie. Parecía que todo estaba desgarrado en pedazos.

Cuando tocamos tierra, el sargento sopló su silbato y dijo: “...señores, es hora de desembarcar, revisen sus rifles”. Obedecimos y agarramos nuestros rifles para revisarlos. Después, empezó a llover y la lluvia no nos ayudó en nada porque estábamos en una tierra extraña y no sabíamos qué esperar. El enemigo podía estar acechándonos, listo para disparar sus

armas cuando tocásemos tierra. Uno nunca sabe lo que puede pasar. Se puede perder la vida en cuestión de segundos. Cuando nos bajamos del barco, lo primero que vi fue el grupo de hombres a los que íbamos a reemplazar. Estos soldados regresaban de combatir e iban de retorno a los Estados Unidos. Este grupo contenía soldados que habían ganado reconocimientos como la Estrella de Plata, el Corazón Púrpura y la Estrella de Bronce. Uno de los soldados me vio y dijo:

—¡Dame la mano, compa', viniste a tomar mi lugar! ¡Nunca lo voy a olvidar!

—¡Sí, a eso vine! — le respondí. Luego me contestó:

—Bueno, gracias, hermano, te lo agradezco. He vivido un infierno. Espero que no sean tan duros contigo.

Este hombre, que era un sargento recién ascendido llevaba tres galones en el brazo y un montón de condecoraciones en el pecho. Vi a otro soldado que llevaba una venda en el ojo y un Corazón Púrpura en su uniforme y no supe qué decirle. Pero él me habló y me dijo:

—Sobreviví, compa', he vivido un infierno... ¿no tienes algún paquete de combate?

Esos paquetes de combate contienen galletas, dulces y queso, un pedazo pequeñito de queso, pero, aunque sea pequeño así lo llena a uno. No sé qué le echan, pero... Este soldado me dijo:

—¿No tienes algún paquete de combate?

—Sí, claro que tengo, puedes quedarte con el mío—, le dije. Luego me preguntó:

—¿Qué vas a hacer sin el tuyo?

Le dije que no se preocupara y que ya me las arreglaría. Me miró y me dijo:

—No, compa', agárralo, lo vas a necesitar ahora más que yo. Tómallo, vas a querer comer tus raciones más tarde—. Y me lo regresó.

En la ciudad costera nos subimos a unos camiones grandes. Era un espacio muy reducido para tantos soldados e íbamos todos apretujados. Todos estaban muy incómodos y tensos y

usaban un lenguaje profano para expresar sus sentimientos. Los hispanos hablaban en español y los anglosajones maldecían en inglés, ambos grupos hablaban usando un lenguaje muy vulgar y obsceno para sacarse el miedo del cuerpo. Yo tenía solo 19 años, no hablaba mucho y estaba demasiado preocupado tratando de entender lo que me esperaba y lo que vendría después. Pronto partimos a Bélgica en tren. El viaje empezó bien y tranquilamente y pasamos por Bélgica y nos íbamos acercando a Alemania cruzando montañas. El tren se desplazaba a una gran velocidad, ¡parecía que iba por lo menos a 150 kilómetros por hora! El tren iba también muy lleno y todos estaban enojados y quejándose del viaje. Todos estaban echando maldiciones. Ahí vamos en el tren y me comenzó a dar miedo porque se me vino a la cabeza que si ese tren se volteaba en las montañas o si lo bombardeaban, pues no quedaría nada de nosotros. Es cuando me puse a rezar la oración que mi madre me había dado en Corpus Christi antes de salir de mi casa. Cuando empecé a rezar un individuo anglosajón que estaba sentado a mi lado me escuchó, volteó hacia mí y me preguntó en inglés:

—¿Qué estás haciendo? — Yo le contesté:

— Estoy rezando una oración que mi madre me enseñó y ahorita la necesito, la necesito de verdad—.

—¿Por qué? —me preguntó. Le dije:

—porque tengo mucho miedo y sé que muy pronto voy a tener que luchar en batalla y no estoy acostumbrado a este tipo de cosas—. Me dijo:

—Mira, cuando ores, ¿me puedes hacer un favor?

— ¿Qué clase de favor? —le pregunté. Me dijo:

—Ora por mí también, compa', ora por mí también. Mi valor se está agotando, me está dando miedo también y no quiero que ninguna bala me alcance. No quiero que nadie me

dispare. Quiero regresarme a los Estados Unidos para estar con mi familia. Quiero regresar a casa—. Le dije:

—Rezaré por ti también. Me acordaré de rezar por ti también. No tengas miedo.

Por fin, llegamos a Alemania y el sargento se acercó y dijo que teníamos que bajarnos del tren. Nos paramos en este punto, creo que era Aquisgrán, y nos llevaron a una granja que no tenía ningún animal. Habían evacuado la granja y los soldados americanos tomaron control de ella. Nos enviaron a ese lugar para servir como refuerzos a los soldados que ya estaban ahí. Parecía que no había vida en los alrededores de la granja. Todo estaba muy callado. Como de aquí a Robstown se oían los bombardeos de los aviones. En otros lugares, como en Colonia, se escuchaban los bombardeos y me dije:

—Nos estamos acercando al campo de batalla.

Cuando todos se bajaron, un tal general Muller nos dijo que nos formáramos, caminó hacia nosotros y cada uno se tenía que preparar para la inspección de los rifles. Lo recuerdo muy claramente, lo que el general Muller me dijo:

—¡Su rifle, soldado! —, me ordenó.

Levanté mi rifle y lo destrabé abriéndolo para que él pudiera verlo y se lo di. Cuando se lo di, lo revisó cuidadosamente y aseguró el cerrojo donde se abre la recámara para poder ver el cañón y me lo devolvió. Yo le dije:

—¡Mi general, no puedo aceptar el rifle así! —. Me replicó con firmeza:

—¡Es una orden, soldado! —. Así que le contesté de manera instantánea:

—¡Sí, mi general! —

Pero también le aclaré que si le aceptaba el rifle como me lo estaba regresando “me metería entre los límites de la insubordinación”. Después me miró y tomó el rifle, abrió el cañón y me lo devolvió. Lo acepté y me dijo:

—Estás alerta, soldado, eres muy listo, tienes la mente clara y te concentras en lo que estás haciendo aquí. ¡Me caes bien! —. El general Muller agregó: —Tengo una cosa más que darte.

Luego agarró un montón de cananas, que son unos cintos de piel con unos compartimentos para poner los cartuchos y se llevan sobre los hombros. Me miró y dijo:

—¡Soldado, ya estás listo para enfrentar al enemigo ahora mismo!

En ese mismo momento cuando me puso las cananas, me acordé de Pancho Villa. ¿Por qué se me vino a la mente Pancho Villa? No lo sé. Probablemente porque recuerdo ver fotos de Pancho Villa cuando yo era más joven y él traía puestas sus cananas. Lo más probable es que viera esas fotos en algún libro. Cuando vi las cananas y me acordé de esas fotos de Pancho Villa, pensé en la valentía. No sé cómo o por qué, pero esa conexión me dio valor. Hasta ese momento tenía mucho miedo, pero después de que me puso las cananas, sentí un valor inmenso, tanto físico como mental. El general Muller me dijo: “Ahora estás listo para luchar, soldado, y vas a ir a la compañía Treinta y Seis como soldado de infantería, muchacho”. Pero entonces, cuando dijo eso, otra vez sentí un poco de miedo. Tuve que lidiar conmigo mismo para poder controlar este sentimiento y era muy difícil de hacer. Pero luego pensé en mi madre y la fe que ella tenía en el poder de sus oraciones. Lo que me inspiró mucha fe en ese momento fue mi oración a San Judas Tadeo, la que me había dado mi madre allá en la casa. Esa oración me infundió mucho valor. Sentí que San Judas Tadeo me había puesto las cananas y dado la fuerza de ayudarme a mí mismo. También, tenía la daga que mi padre me regaló antes de salir de Texas.

Todos se subieron a los camiones y llegamos a un lugar cerca de la Selva Negra. Nos bajamos todos del camión, nos dieron de comer, tomamos café negro y nos dijeron que nos alojáramos. Fui y me senté al lado de un árbol y esperé las órdenes. Nos organizamos durante el día. Vi a dos soldados jugando con sus rifles y les dije que se iban a lastimar si no manejaban sus armas con cuidado. Pero ellos me contestaron: “No va a pasar nada” y no me escucharon. Al momento en que me volteé, uno de los rifles se disparó y una bala le pegó a uno de los soldados en la cara. Empezó a salir sangre y a chorrear por todas partes. El soldado que estaba junto al herido, el que por accidente había disparado solo repetía: “Perdóname, compa’, perdóname”, y empezó a llorar. Yo estaba tratando de quitarme la sangre de la cara porque cuando pasó todo, estaba yo muy cerca del soldado que quedó herido y me salpicó. El paramédico vino rápidamente para atender al soldado y el sargento me preguntó si había visto lo que había ocurrido. Le dije que sí. Le dije que le había advertido al soldado que no jugara con las armas, que las armas matan.

Esa noche nos alertaron acerca de francotiradores y pensé que el incidente del rifle nos había delatado y que el enemigo al oírlo nos había descubierto y localizado. Estábamos viendo una película y yo pensando en mi familia cuando de repente se apagó la música y dos centinelas empezaron a gritar: “¡Francotiradores a la vista! ¡cuerpo a tierra!”. Me quedé paralizado cuando escuché la orden. Tenía diecinueve años, no sabía lo que estaba haciendo y creo que el miedo y el darme cuenta de que estábamos tan cerca de la línea de fuego me había invadido. Pero luego recordé una vez más lo que mi hermano me había dicho: “Que no te dé pánico, Sam, no importa lo que pase, no dejes que el miedo te controle”. En ese momento, entendí lo que quería decir. Todos se tiraron al suelo con sus rifles en la mano. Empezó a llover y me preocupaba que el cañón del rifle se iba a ensuciar y quería mantenerlo limpio a como fuera. Teníamos orden de

disparar si escuchábamos cualquier ruido. Escuché muchos ruidos y disparé una que otra vez. No sé si le di a algo. El chico que estaba junto a mí se puso histérico. Empezó a temblar y sus gritos iban a delatar nuestra posición. Parecía que yo era el único que estaba disparando. Mientras el otro gritaba, le avisé al sargento acerca de su conducta. Lo hice con mucho cuidado porque tenía miedo de que me pegara una bala. El sargento se levantó y maniobró para llegar hasta donde estábamos. Se movió en zigzag por todo el suelo, era un blanco móvil que el fuego enemigo no alcanzó. Cuando estaba a unos tres metros de distancia de nosotros, el sargento saltó al aire, le cayó encima al soldado, lo agarró por los brazos y lo calmó a la fuerza. Cuando lo empujó hacia abajo le lanzó unas palabrotas. Le dijo: “¡Tú! Si nos descubren por tu culpa te voy a quebrar todos los huesos y los dejaré regados en este lugar”. De repente el hombre dejó de gritar. No había ningún ruido ahora. Un silencio absoluto nos rodeaba. Solo se podían escuchar las gotas de la lluvia que caían en el suelo de la Selva Negra. En ese momento pensé en la importancia de mi presencia en esa parte del mundo. He aquí, yo, en una tierra extraña, un orgulloso mexicano-estadounidense tratando de defender a su país, enfrentando el miedo cara a cara. Algunos tipos se convulsionaron y sucumbieron al miedo. Yo no quería fallarle a nadie, ni a mí mismo, por eso tuve muy presente en mi cabeza las palabras que mi hermano constantemente me decía: “Sam, cualquier cosa que hagas, no entres en pánico porque te van a matar”. No hice ningún ruido. Me iba a quedar quieto sin importar lo que pasara. Pero yo sabía que en el fondo estaba muy asustado por lo que estaba pasando. Pensé que quizás no sobreviviría ese día. Luego un soldado vino y nos dijo que habían suspendido la alerta de los centinelas y que íbamos a seguir adelante. Sentí que durante el transcurso de este tiempo me estaba convirtiendo en hombre. Pensé: “Mi país depende de mí”. Me estaba haciendo hombre a los diecinueve años. Estaba arriesgando mi vida por mi país. De repente todo se aclaró y cobró sentido. Ya estaba de pie y listo para

continuar. En ese momento empecé a sentir que ya no era el mismo chico de antes. Ya no era un muchachito. Esa transformación me dio el valor y empecé a perder el miedo. Recogí mi rifle como un juguete; lo limpié y lo arreglé. Ese día se convirtió en un día memorable. Fue una experiencia única e inolvidable de verdad. Creo que algo así solo puede experimentarse una vez en la vida.

Traducción de “¿Qué le pasó al jardín de tu nana?” de Mercedes Palomo

¿Qué le pasó al jardín de tu nana?

Gloria. Hay tres en mi familia: mi prima, mi mamá y mi nana – la tremenda y primera Gloria. Ella trajo a sus cinco hijos desde Hermosillo, Sonora, y nunca deja de recordárnoslo. “Ni modo, querían norte”, dice siempre que nos quejamos de sentirnos cansados o de los momentos difíciles en el trabajo.

Mi nana Gloria me crio en su casa que estaba por la calle Erie. Cuando ella se cambió a allí, Chandler no era más que un poblado de campos con millas de tierra para sembrar. En frente de nuestra casa, había un parque gigante lleno de polvo que se llamaba *Arrowhead Park*, el parque Punta de Flecha. Tenía solo un roble que apenas era un plantón, y por nada en el mundo te daba sombra. No importaba que tan cerca te sentaras del tronco, así como esas estatuas de un mexicano tomando su siesta. Pero en los siguientes 20 años el parque y nuestra casa florecieron juntos; unos columpios y una enramada gigante brotaron en el parque (donde festejábamos todos los cumpleaños de la familia). Un día, cuando caminábamos de la parada del camión escolar a casa después de la escuela, uno de mis amiguitos me gritó desde los columpios y el resbaladero en zigzag: “¡COMES SUBMARINOS DE DESAYUNO, COMIDA Y CENA, GORDITA!”. Todos pasamos por esa etapa incómoda, ¿sabes? Y cuando me pongo triste me gusta comer para consentirme. En fin, cuando los robles en el patio delantero comenzaron a estirarse y alargaron

sus columnas, brotaron sus ramas y hojas frondosas, mi nana nos compró unos columpios. Torcíamos tanto los columpios que parecía que la cuerda nos iba a amputar los dedos, y luego nos soltábamos y girábamos sin control, con las piernas agitándose, queriendo alcanzar el roble, los campos y la flores. Yo también me estiré, y mis piernas, ahora tan largas como una rama de un árbol maduro, las tenía que doblar como moño de regalo para que no me fuera a espinar con el árbol mientras giraba.

Hubo un año en el que incluso hasta compramos una estufa nueva. Y unos meses después, el municipio construyó una alberca comunitaria bien chida, cuyas luces brillaban a través de las cortinas de mi recámara durante “la natación nocturna” en los veranos. A pesar de que no he vivido ahí por 10 años, todavía me sueño en esas aguas, mecida por el cloro tibio y las curitas danzantes. Veo las piernitas flaquitas, saltando aquí y allá con los pies de puntitas, tratando de mantenerse a flote con los ritmos de mi infancia. Las veo resbalándose en los azulejos recién impresos con motivos aztecas, lamosos y frescos en mis sueños, ahora quebrados y opacos por el baloncesto acuático y de las “noches de familia por \$1”. La estufa envejeció también. Recuerdo que observaba a mi nana haciendo tortillas, quejándose de las mamás que estacionaban sus camionetas al lado de la casa y al otro lado de la calle para ir a la práctica de natación de Fulanito. Ella se asomaba por la cortina y las tortillas olvidadas se quemaban y se les formaba una orilla crujiente en la superficie plana y tersa. Mi nana nació sin el sentido del olfato, así que yo o mi tata desde su sofá reclinable le gritábamos: “¡Se te están quemando las tortillas!”.

Más gente llegó al barrio y trajeron más niños en bicicletas y más vecinos que halagaban el jardín de mi nana. Mi nana plantó más cosas también. Árboles de olivas, de limón y de naranja. Plantó manzanilla y albahaca (¿quién necesita especias de la compañía Tampico?), sus remedios para el malestar de estómago y para corazones rotos. Cada temporada había un olor

distintivo, un perfume áspero decantado de las frutas caídas de su jardín que se mezclaba con el aroma de los rosales adorados por mi nana; los regaba con toda la ternura y dulzura con la que me regó a mí también. Crecieron para convertirse en amarillos salvajes, blancos inocentes y rojos rebosantes. Los vecinos hablaban fascinados de los pétalos brillantes, y ella sonreía con orgullo, olvidándose del dolor en sus rodillas dobladas y en su espalda arqueada. Al fin y al cabo, era un trabajo de amor.

El parque se llenaba al máximo y los rosales rebosaban de color; todo estaba en su florecimiento total cuando las cosas empezaron a cambiar. Mi tata había sido el gerente de su compañía por 15 años, y de repente ya no lo era. Viajaban a México cada fin de semana, pero dejaron de hacerlo (“no hay dinero, hija, ni ‘pa la Michoacana”). Lamenté la tragedia de que ya no había más paletas (la de sandía era mi favorita), pero no entendía la realidad: mis abuelos se estaban atrasando con sus pagos, y más rápido de lo que puedas decir “mazapán” habían perdido la casa. Pero yo tenía 18 años y era madre de un hijo de 1 año y medio, y quería salirme de ahí, ir a la universidad. Ya no quería vivir en la calle Erie con las Glorias. Durante años, me veía en mi propia cocina, sentada, solamente sentada, en absoluto silencio. Sin hermanos corriendo alrededor chismorreando, sin abuelos comentando sobre “las mujeres de hoy”, y sin mamá diciéndome que no le estaba cambiando bien el pañal a mi hijo. Entonces, seguí con mi vida. Todos lo hicimos. Mi nana tenía razón al fin, queríamos norte. Y así, todos sus hijos y nietos olvidaron que el regalo del norte venía de las manos de ella, manos que se quedaron vacías, consumidas. Poco después, mi nana y mi tata se mudaron a un departamento de dos recámaras. Encajonaron 20 años de sus vidas a una recámara, y todavía cuidaron de mi hijo mientras yo iba a la clase. Él encontró espacio para jugar entre las ollas y los rollos de tela, igualito a su madre.

Tantos recuerdos, buenos y malos, se formaron allí en la calle Erie. Me aferré a los malos por 25 años, y los dejé que ardieran en mi estómago como un caldo de pollo ácido que deja un regusto amargo. Me pareció siempre tan irónico que me llamaran *Mercy* (Merced), yo que podía guardar rencor como si creyera en la reencarnación, odiar sin parar en esta vida y en la próxima por lo que alguien me hubiera hecho en 1848. Y como el elefante, yo nunca olvido. Recuerdo más o menos que cuando estaba en sexto año, recibía cartas de mi papá desde *la pinta*. Ya sabía cada vez que me esperaba un sobre amarillo porque podía ver la pequeña banderita roja que salía del buzón de correo por lo menos a media cuadra de distancia. Arrebatava la carta y la leía 3 veces antes de contestarle (aunque fingía que estaba haciendo mi tarea). A veces había una carta esperándome cuando mis amiguitas venían después de la escuela. “¿La podemos leer también?, ¡Por favor, por favor, POR FAVOR!”. Se me hacía raro, pero claro que decía que sí, ¿por qué no? Al cabo que no era como que ellas tenían un papá que les escribía cartas o que se perdía cada evento importante en sus vidas ni nada por el estilo. Nos llevábamos bien por un tiempo. El vato me mandaba cartas por lo menos cada 3 semanas, cada una muy entretenida, de como 5 o más páginas, escritas en la prosa más desgarradora que jamás hubieras leído. Hasta sus sentimientos tenían sentimientos. Era el mejor poeta encarcelado que jamás he conocido.

Pero luego las cartas dejaron de llegar. Contemplaba yo cada una de las grietas de la banqueta hasta que llegaba al buzón de correo, solo para ver la que pequeña bandera roja apuntaba perpetuamente para abajo. Me puse nerviosa porque mi cumpleaños se acercaba, y él me había prometido un autorretrato (¿mencioné que sabía dibujarse a sí mismo con lujo de detalles, hasta el tatuaje de la lágrima en su mejilla izquierda?). Era el 18 de noviembre, y yo ya tenía 11 años. Vamos, cartero: dígame que mi papá no lo olvidó. Resulta que mi nana y mi mamá escondieron las cartas y las leyeron antes que yo (“para asegurarse que las puedes leer, mi’ja; no

quiero que estés triste en tu cumpleaños”) y me sentí traicionada. ¿Por qué se esforzaban tanto para mantenerme alejada de alguien que nunca estaba presente? Era inofensivo, no era como que se iba a aparecer un día. Hasta el día en que se apareció. Calzando botas Dr. Marten’s y con un ojo morado tan hinchado que yo estaba segura de que se había equivocado cuando dijo: “Eres tan bonita como tu mamá, mi’ja”. Andaba crudo y se quedaba dormido mientras hablaba. Quería llorar, irme corriendo. Todo lo que pude hacer fue mirar hacia la alberca y desear que estuviera nadando a millas de la calle Erie. Estaba tan enojada con las Glorias por haber ocultado esas cartas – no se me ocurría que ellas solo estaban tratando de protegerme.

Nunca ha sido fácil, tampoco. En mi cultura, el hecho de ser *queer* o rara trasciende a la sexualidad; es todo lo que sea “otra” cosa de lo normal. Y aunque mis abuelos estuvieron siempre orgullosos de mí, siempre fueron cariñosos y nunca me faltó el apoyo, ellos no sabían qué hacer con mi tenacidad, mi exigencia insistente de hacer todo por mí misma, a mi modo. Tener hijos sin estar casada, cubrirme los brazos con tatuajes (“como los marihuanos y los encarcelados, mi’ja”), y mi decisión de seguir estudiando aun cuando ya tenía hijos, me hacía rara para ellos. Cuando expresé mi deseo de inscribirme en un programa de doctorado, mi nana me dijo: “¡Ay no!, la gente que estudia toda la vida es porque no quiere trabajar”. No soy suficiente madre, proveedora; solo soy una estudiante de toda la vida que evade sus responsabilidades. Pero me niego a creer que mi educación hasta aquí va a llegar solamente porque mi casa está llena de las risas y lágrimas de mis hijos; aun así, seguir con mis estudios es el equivalente cultural a descuidar a mis hijos. Pero son las Glorias de mi vida las que me enseñaron que una mujer enfrenta abiertamente las paradojas que se le presentan: dicen que ser mujer es ser débil, pero uno tiene que tener fuerzas para ser mujer.

Ahora vivo a unas cuantas cuerdas de la casa de mi infancia en la calle Erie. El roble es solo un tocón y los rosales no son más que espinas secas y tallos marchitos y estériles, hasta tumbaron el columpio. En la primavera no hay ningún perfume agradable, solo polvo estancado, un polvo triste que permanece en el aire y se asienta en las fosas nasales. Al principio, sentía un caldo amargo hirviendo en mis entrañas. Mis amigos de la infancia que todavía viven en el barrio me preguntan por el patio vacío, empolvado y desolado salvo el zacate verde cenizo. Pero ninguno de nosotros somos lo que solíamos ser; cada rosa marchita. Sentía tristeza y melancolía por todos los recuerdos enraizados en el jardín. Pero luego me acuerdo de que las rosas están muertas y nuestros recuerdos todavía están vivos. Mi nana regó esas rosas y las dejó crecer y convertirse en botones hermosos, así como me regó a mí y me dejó florecer. Ahora es mi turno de regar los recuerdos y a pesar de que se funden con la nostalgia, permanecen en el tiempo en que nos evadíamos mutuamente.

Ahora, yo y mis amadas Glorias nos entendemos. Ellas ya saben que mis ejemplos a seguir son mujeres como Frida Kahlo y Gabriela Mistral. Las Glorias bromean acerca de la ironía de mi excentricidad (como lo hacen en “La familia P. Luche”) y preguntan: “¿Por qué no eres una niña normal?”. Y nos reímos porque ellas saben que, en este mundo de locos, yo elijo mi pedazo de cordura.

“¿Qué le pasó al jardín de tu nana?”

Me río. “Aquí está”.

Traducción de “Profe: The Chicano Spaniard in the Chicano Movement at Arizona State University (ASU)” de Christine Marín

Profe: El español chicano en el Movimiento Chicano en la Universidad Estatal de Arizona (ASU, por sus siglas en inglés)

La edición del 2 de abril de 1975 del periódico estudiantil *State Press* incluía una carta al editor de Miguel Arizméndil. El encabezado rezaba: “Español – ¡Sí! Chicano – No”. El autor de la carta comentaba: “La otra noche vi en la televisión a uno de los profesores de ASU hablando acerca de contratar a más chicanos para el cuerpo docente. Me parece muy bien, pero el amigo de mi hijo trajo a casa el periódico estudiantil de ASU, donde salía la foto de este profesor. Su nombre es Alarcón, pero el estudiante me dijo que el profesor no era chicano, aunque era el presidente del grupo chicano que iba a presentar la demanda. El amigo de mi hijo me dijo que se podía identificar de inmediato que no era chicano por la manera que hablaba español. Es de España. Vamos, yo estoy a favor de que se contraten a más chicanos, pero sería una cruel ironía del destino, si despiden a Alarcón, el español, porque tendrían que contratar a un chicano para que enseñe sus clases de español”.

El problema en el campus de ASU en 1974 y 1975 fue la política llamada “acción afirmativa”. Para ser más exactos, el Plan de Acción Afirmativa de ASU. El gobierno federal exigía que ASU elaborara un plan, que reflejara la intención de la universidad de reclutar y mantener a minorías raciales y étnicas y que las contratara como parte del cuerpo docente y como personal. El plan se publicó en el boletín universitario número 17-A, con fecha del 23 de octubre de 1974. Era un documento público en 1974 y uno que quizás no debió atraer mucha atención, excepto que sí lo hizo. Llamó la atención de los estudiantes y de MECHA (Movimiento

Estudiantil Chicano de Aztlán) y llamó la atención de la Asociación del Cuerpo Docente y del Personal Chicanos de ASU (CFSA, por sus siglas en inglés). Justo Alarcón era el presidente de esa organización, la CFSA. Para explicar, ASU inició un programa de acción afirmativa en 1971. La información incluida en el Plan Acción Afirmativa señalaba que había 4 800 empleados en ASU y que solo 5% de ellos eran chicanos: mexicoamericanos, es decir, americanos de origen mexicano. En 1971, de esta cifra, 31 eran profesores con apellidos hispanos. ¿La universidad había logrado un aumento significativo para 1974, en solo tres años? No. La respuesta era que no según MECHA y los dirigentes de CFSA. Por ejemplo, el plan de 1974 no incluía objetivos a corto o a largo plazo sobre reclutamiento y contratación de minorías. Tampoco incluía estadísticas actuales que reflejaran el número de chicanos seleccionados y contratados para las vacantes del cuerpo docente y del personal desde 1971. Era obvio que el Plan de Acción Afirmativa de 1974 necesitaba una revisión y MECHA y la CFSA se ofrecían para ayudar a la directiva universitaria en la preparación de un nuevo plan más viable para contratar a más chicanos y chicanas. Los dos grupos escribieron una carta juntos en noviembre de 1974 y la mandaron a Jack Penick, el director de la Comisión para la Igualdad de Oportunidades de Empleo y vicerrector de Asuntos Administrativos. John Schwada, el rector de la universidad, le había asignado a Penick la tarea de redactar y desarrollar el plan de Acción Afirmativa. MECHA y CFSA recomendaron en su carta a Jack Penick que formara un comité asesor compuesto por representantes de grupos minoritarios del recinto universitario y de la comunidad de Phoenix para ayudar a robustecer las metas y los objetivos del plan. MECHA y CFSA también sugerían que este comité le rindiera cuentas directamente al rector Schwada. MECHA y CFSA pedían que la rectoría publicara reportes anuales, desde 1971 a 1974, para mostrar las estadísticas que la universidad había recogido en cuanto al reclutamiento, las entrevistas, la contratación y la

colocación de representantes de minorías. En particular, interesaban los datos sobre los chicanos, ya que estos constituían al menos el 20% de la población estatal y solo el UNO por ciento en la universidad. MECHA y CFSA también solicitaban que Penick concertara una junta con el rector Schwada para tratar este Plan de Acción Afirmativa. Pasaron los meses de noviembre y diciembre de 1974 sin recibir respuesta de Jack Penick, el director de la Comisión para la Igualdad de Oportunidad de Empleo, ni tampoco del rector Schwada, aunque se intentó establecer comunicación con la rectoría. Empezó el nuevo año de 1975. Pasaron cuatro meses y todavía no había ninguna noticia.

El 20 de febrero de 1975, MECHA y CFSA escribieron otra carta al rector Schwada en la que expresaron su decepción al no recibir respuesta: “El hecho de que no ha habido respuesta a nuestra carta del primero de noviembre de 1974...nos lleva a cuestionar el acatamiento de la letra por parte de la ASU, y menos de su espíritu”. De nuevo, MECHA y CFSA ofrecieron colaborar con el rector para: “realizar un programa y plan de acción afirmativa viable que arroje resultados significativos de los cuales la universidad pueda sentirse orgullosa. De nueva cuenta, proponemos que considere a MECHA y a CFSA como grupos de recursos importantes para planear e implementar un programa de acción afirmativa efectivo”. Lo firmaban: Justo Alarcón, presidente de CFSA, y Hermán Alcántar, presidente de MECHA. Se enviaron copias de la carta al gobernador Raúl Castro; a Peter Holmes, director de la Oficina de los Derechos Civiles en Washington, D. C.; a Bruce Babbitt, el fiscal general de Arizona; al Consejo de Regentes de Arizona; a Fernando de Baca, asistente especial del presidente de los Estados Unidos; al rector Schwada; a Caspar Weinberger, secretario del Departamento de la División de Salud, Educación y Bienestar, de Washington, D. C.; a Robert Stump, presidente del Senado de Arizona; a Bonnie Bartak, reportera del periódico *Arizona Republic*; a Alfredo Gutiérrez, senador estatal; a los

miembros de MECHA; y a la Asociación Chicana del Cuerpo Docente y de Personal Chicano (CFSA) de ASU. Aun así, no llegaba la ninguna respuesta del rector Schwada. ¿Qué estaría pensando? ¿Que estaba recibiendo cartas y llamadas telefónicas de una bola de incompetentes? ¿De unos mexicanos tontos? ¡No! No conocía la ira de Justo Alarcón, el chicano disfrazado de español, querido y admirado por los estudiantes chicanos, el cuerpo docente y el personal de ASU.

El 25 de marzo de 1975, tras cinco meses sin noticias del rector, MECHA y CFSA llamaron a una conferencia de prensa aquí en el centro estudiantil *Memorial Union* en el salón Pima. Es el mismo salón en el que voy a dar mi plática esta tarde – ¡36 años después! Había representantes chicanos y chicanas de los sindicatos de trabajo, de la organización AFL-CIO de Arizona; grupos de estudiantes chicanos, como los estudiantes de derecho de La Raza (*La Raza Law Students*); y grupos comunitarios como el Sindicato de los Trabajadores Agrícolas de Arizona (*Arizona Farm Workers Union*); el Programa de Oportunidades para los Migrantes (*Migrant Opportunity Program*); Chicanos Por La Causa; el Proyecto de la Juventud del Barrio (*Barrio Youth Program*); *Phoenix College*; de LULAC; el Instituto Valle del Sol; del *Mesa Community College*; del *Glendale Community College*; y otros, salieron a apoyar los esfuerzos de MECHA y CFSA y recalcar la falta de un plan de acción afirmativa viable en ASU. La conferencia de prensa captó la atención a nivel local y nacional, y finalmente la del rector Schwada. Ahí, en la rueda de prensa, estaba Justo Alarcón – en el centro y al frente de la mesa de negociaciones, dirigiéndose a una enorme audiencia: “Si ASU no está dispuesta a acatar las leyes estatales y federales de manera voluntaria, entonces se usarán los recursos legales en los tribunales, y se le pedirá al procurador general de Estados Unidos que interponga una demanda en contra de la universidad”.

Para 1975, el 20% de la población de Arizona eran personas de apellidos hispanos. Con base a esta cifra, Alarcón insistía que los mexicoamericanos o chicanos y chicanas no estaban representados de manera adecuada en los puestos de alto rango de ASU, como el cuerpo docente y los administradores. Al contrario, representaban un alto porcentaje de las posiciones de bajo nivel – como las mucamas, los jardineros, los encargados de mantenimiento, los pintores, los cocineros y los conserjes. Además, Alarcón recalcó que los chicanos constituían el 4.2% del total de la fuerza laboral de ASU. No había chicanos o chicanas representados en puestos como rector, vicerrector, decanos, jefes de departamento o supervisores. ASU se enfrentaba a una posible demanda basada en prejuicios en materia de empleo contra los chicanos y eso era lo que los medios de comunicación reportaron en marzo de 1975. Mientras tanto, Jack Penick, el director de la Comisión de la Acción Afirmativa defendía las estadísticas de la universidad diciendo que pocos aspirantes chicanos solicitaban puestos a nivel universitario, y que los aspirantes “calificados” para puestos docentes eran escasos y difíciles de encontrar; y que, además, estaba trabajando solo a tiempo parcial en el asunto de acción afirmativa que le había asignado el rector Schwada. Entretanto, el rector Schwada le manda una carta a Justo Alarcón en la cual le comunicaba que la más reciente revisión del Plan de Acción Afirmativa de ASU estaba en proceso de revisión, y que cuando estuviera listo, se distribuiría al público y a la prensa. “Pienso que estamos progresando de una manera consistente con el espíritu y la intención de la acción afirmativa. Nuestras mesas directivas y comités internos nos mantienen al tanto del progreso y de cualquier problema que surja, y está en vigor un sistema de control y de monitoreo”, le escribió Schwada a Alarcón. En pocas palabras: ya deja de quejarte y cállate.

En julio de 1975, ASU publica un nuevo anuncio de un puesto vacante para un funcionario de acción afirmativa con un salario de \$15 000 a \$20 000 anuales, “según los

antecedentes y experiencia”. La descripción de las obligaciones laborales incluía una oración de que el funcionario “trabajaría y se comunicaría de forma eficaz con el cuerpo docente, el personal, los estudiantes y con personas ajenas a la universidad” y serviría como un “intermediario entre la universidad y las organizaciones de minorías y los grupos de acción comunitaria”. La fecha límite era el 31 de julio de 1975. Pasó el verano e inició el semestre de otoño 1975. MECHA y CFSA proponen servir en el comité de selección. Penick estaba de acuerdo.

En el comité de selección de otoño de 1975: la presidenta de MECHA, Amelia Candelaria, y representando a CFSA: Justo Alarcón. CFSA y MECHA recomiendan a su candidato Fernando Vender...quien reúne los requisitos...Penick está de acuerdo...y luego la universidad cierra la vacante, sin explicaciones.

En enero de 1976, seis meses después del anuncio del puesto de julio de 1975, la universidad anuncia que ha contratado a su propio funcionario de acción afirmativa – un empleado interno, Arthur Arbizu, quien ni siquiera había solicitado el puesto, pero quien había estado trabajando bajo Penick como asistente de acción afirmativa desde 1974. Karl Dannenfeldt, el vicerrector de Asuntos Académicos, nombra a esta persona como el nuevo funcionario de Acción Afirmativa de ASU. Es el primer encargado de tiempo completo de Acción Afirmativa de ASU y está bajo la dirección del vicerrector Dannenfeldt. ¿Cuáles eran sus antecedentes en puestos relacionados con la acción afirmativa? Tenía muy poca experiencia. Era un oficinista, un empleado contratado en 1970 como “redactor técnico” del Departamento de Auditoría. Más tarde, fue asistente del gerente de las cuentas morosas en la oficina de Auditoría. Antes de eso fue gerente en el Club Deportivo de la Universidad y oficinista en la compañía Sperry Rand de Phoenix. Comentó que decidió en el último momento que le interesaba el puesto

y Dannenfeldt y Penick se lo dieron porque su apellido era hispano y pensaron que ese nombramiento satisfaría las exigencias de MECHA y CFSA que pedían un oficial chicano para acción afirmativa. Arbizu nunca solicitó formalmente el puesto y ni siquiera reunía los requisitos para el trabajo como lo establecía el anuncio. Pero ahora él era el delegado de Acción Afirmativa de ASU, una burla y una bofetada para los chicanos de ASU.

Protesta estudiantil el 3 de febrero de 1976, 50 estudiantes chicanos protestaron este nombramiento organizando una manifestación pacífica y no violenta enfrente de la rectoría en el edificio administrativo con cánticos, “Abajo con Schwada”. Fue una demostración de 90 minutos de los estudiantes y del personal. ¿Dónde estaban los catedráticos? No se veían por ningún lado. Únicamente el “Profe” estaba presente. Justo Alarcón, el español chicano a la cabeza del Movimiento Chicano de ASU. Él no tenía miedo de que lo vieran en una manifestación pública en contra de la universidad y en contra de Schwada. No tenía miedo de que la prensa le tomara una foto y la difundiera en los titulares de los periódicos o de la televisión. Este español chicano era un temerario. ¿Dónde estaban ahora sus supuestos “valientes” colegas catedráticos? Estaban escondidos en sus oficinas, sin querer que los vieran con Alarcón o con los estudiantes.

La manifestación duró un par de horas. Schwada abandonó el edificio por una puerta secreta y un túnel, y nunca se reunió con los estudiantes de MECHA, o con ninguno de los estudiantes anglosajones de ASU, quienes apoyaban a MECHA y CFSA en su protesta.

Al final, Arthur Arbizu renunció a su puesto de delegado de Acción Afirmativa de ASU y se fue de sacaborrachos a un centro nocturno local y la lucha por la acción afirmativa comenzó de nuevo. Y ahí estaba Justo Alarcón al frente, junto a los estudiantes de MECHA, llamando la atención hacia la falta de un Plan de Acción Afirmativa factible y la ineficacia de la universidad en materia de reclutamiento, entrevistas y contratación de chicanos y chicanas en puestos

académicos más elevados, como docentes, administradores y personal administrativo importante. Justo Alarcón, el “Profe”, como se le conocía cariñosamente entre todos. El chicano disfrazado de español en el apogeo del movimiento estudiantil chicano en la Universidad Estatal de Arizona en Tempe, Arizona.

Traducción de “U. S. Spanish and its Challenges in the Community” de Sergio Loza

El español de los Estados Unidos y sus desafíos en la comunidad

Cuando trato de recordar la relación personal que tenía con mi lengua materna antes de matricularme en la universidad, lo único que siento es confusión y frustración. Crecí en Maryvale en el lado oeste de Phoenix, Arizona, o como la gente lo llama, *Murdervale*, es decir, “mata-valle”. La mayor parte de los que viven allí son inmigrantes, como mis padres, y sus hijos. Mi primer idioma es el español, como el de la mayoría de mis amigos, pero tomé clases bilingües hasta que el estado de Arizona las prohibió en las escuelas públicas. A partir de ese momento, las instituciones educativas a las que asistí me obligaron a aprender inglés, pero a costa de mi lengua materna.

La escuela preparatoria local a la que fui estaba llena de rostros morenos, una mezcla de mexicanoamericanos de primera y de segunda generación de inmigrantes mexicanos, todos juntos en la misma escuela. Sin embargo, todo lo que se escuchaba en los pasillos era inglés y únicamente inglés, tanto entre los estudiantes como entre los maestros. El idioma preseleccionado y preferido no parecía ser el español, lengua que yo sólo usaba en casa y en ningún otro lugar más. En aquel entonces, de manera instintiva, supe que el español no tenía ninguna cabida en los lugares públicos pertenecientes a la cultura dominante, por lo tanto, era mejor tratar de encajar.

Cuando llegué a la universidad, tomé muchas clases de español, pero me di cuenta de que mi español era diferente comparado con el español de mis profesores y compañeros latinoamericanos. Los latinos estadounidenses como yo parecían ser juzgados duramente por usar el único español que conocíamos. Por una parte, nos decían que las palabras que usábamos eran incorrectas, tales como “haiga”, “dijieron”, “dijistes”, etc., y, por otra parte, nuestro uso del *Spanglish* se consideraba inapropiado. No fue hasta que empecé a estudiar sociolingüística que se aclararon las complejidades de la relación entre la lengua y la sociedad.

La sociolingüística me enseñó a entender el español de los Estados Unidos como un idioma que existe como una variedad de contacto entre el inglés y el español. Aún más, el español de los Estados Unidos (cuyos hablantes son por lo general bilingües y muy a menudo se les llama hablantes de herencia) es objeto de prejuicio y discriminación por parte de la comunidad latina y en las instituciones educativas. Los importantes estudios y trabajos lingüísticos de Silva-Corvalán (1994, 2001, 2004) han sido fundamentales para mi entendimiento del papel que juega la sociedad en la formación del español de los Estados Unidos, particularmente para los mexicoamericanos. Una prueba de esta discriminación es el hecho que el español de los Estados Unidos con frecuencia se le tilda de *pocho*, *Tex-Mex* y *border lingo* (Silva-Corvalán, 2004). Estas etiquetas tienen una connotación negativa de dos lenguas (el inglés y el español) combinadas de manera caótica. Alternar entre dos idiomas se ve muy a menudo como una desviación del español original que “corrompe” al idioma y se considera como una “deformación” lingüística (Zentella, 2008). Muchos, especialmente en las instituciones educativas, ven a aquellos que hablan el español de los Estados Unidos como deficientes y problemáticos (Beaudrie et al., 2014; Bernal-Enríquez y Hernández-Chávez, 2003; Escobar y Potowski, 2015; Leeman, 2012).

Estos sentimientos y estas opiniones las proclaman las ideologías de estándares lingüísticos y las actitudes negativas hacia el español estadounidense (Leeman, 2012). Muy a menudo, he escuchado decir que el *Spanglish* es como un “nuevo idioma” y por eso lo excluyen de ser un español “verdadero”. No obstante, el español estadounidense se caracteriza por cuatro fenómenos lingüísticos: 1) la alternancia de códigos, 2) la extensión semántica, 3) los préstamos y 4) los calcos (Lipski, 2008). Además, Potowski (2008) señala que el español estadounidense se rige por normas y no está completamente expuesto a cualquier influencia del inglés, al contrario de lo que muchos piensan. Por ejemplo, una alternancia de código nunca violará las reglas gramaticales de cualquiera de los dos idiomas, esto se denomina *la regla de la equivalencia*. De manera adicional, existe la *restricción de los morfemas libres* que indica que un morfema nunca se separará de la raíz de la palabra: **Estoy miring la house red* sería incorrecto (ejemplo de Potowski, 2008). El español de Estados Unidos no es caótico, ni está abierto a cualquier tipo de influencia del inglés, ni es un nuevo idioma.

En sus primeros estudios Carmen Silva-Corvalán (1994) encontró que el cambio lingüístico morfosintáctico y pragmático en el español mexicanoamericano se debía a: 1) la subordinación del español que crea presiones no normativas en la lengua, 2) los contextos reducidos (rangos comunicativos) en los cuales se usa el español y 3) las actitudes positivas hacia el inglés, en contraste con las actitudes neutrales o negativas hacia el español. Estudios como estos sacan al inglés de su papel de “protagonista” principal en el cambio lingüístico y permiten que el español estadounidense se analice de forma más objetiva. Estos trabajos académicos me enseñaron que el español en los Estados Unidos no es diferente por culpa del inglés, sino que los cambios que ha experimentado son parte de un proceso lingüístico interno.

Las conclusiones que arrojan dichos estudios confirman que el español de los Estados Unidos es un idioma que está experimentando cambios lingüísticos naturales.

La interrogante permanece sobre qué hacer con el término *Spanglish*. Algunos expertos (por ejemplo, Otheguy) lo ven como algo contraproducente en cuanto al mantenimiento del idioma y piensan que solo sirve para perpetuar la discriminación del español estadounidense. Otros (Zentella, por ejemplo) adoptan un punto de vista diferente. Para ellos, el término significa resistencia a la normativa del español impuesta por la institucionalización de la lengua misma, ejemplificado por la RAE (Real Academia Española) y sus muchas academias afiliadas (Lipski, 2008; Escobar y Potowski, 2015; Potowski y Lynch, 2016). La controversia que rodea la palabra *Spanglish* indica y refleja la complicada situación en la que se encuentra el español estadounidense.

Por ende, el español se pierde en la tercera generación, a veces hasta en la segunda generación. Bills (2010) y muchos otros lingüistas indican que un factor principal en la pérdida del español es el prejuicio y la enajenación a los que se enfrentan los hablantes del español estadounidense. La pedagogía del idioma de herencia se encuentra al frente de la lucha contra la pérdida del español a través del establecimiento de siete objetivos pedagógicos para satisfacer las necesidades de los estudiantes que son hablantes de herencia. Aún más, el objetivo principal de este campo es el mantenimiento del español a través de la educación SHL (español como idioma de herencia, por sus siglas en inglés) (Aparicio, 1997; Beaudrie y Fairclough, 2012; Beaudrie, Ducar y Potowski, 2014; Valdés, 1995). Este acercamiento a la enseñanza revalida el español estadounidense y lo usa como un punto de partida para expandir las habilidades lingüísticas del estudiante.

Sin embargo, los movimientos como *English-only* también impiden el mantenimiento del español y hacen que la educación bilingüe sea una imposibilidad en estados como Arizona. De igual forma, las leyes y las iniciativas de ley recientes en Arizona (por ejemplo, las proposiciones conocidas como Prop. 200, Prop. 100, Prop. 102, Prop. 300, SB1070, etc.) han querido “marginalizar y privar de derechos a la minoría latina hispanoparlante” (Cashman, 2009, p. 45). Además, conservar la lengua española se dificulta cada vez más en Arizona debido al enorme éxodo de latinos del estado propulsado por las leyes antiinmigrantes y la creciente aplicación rigurosa de las leyes de migración. Para colmo, la crisis económica ha llevado a muchos latinos a abandonar el estado, lo que afecta la vitalidad etnolingüística tan crucial para el sostenimiento del idioma (Cashman, 2009).

Nosotros, los estadounidenses que hablamos español, enfrentamos una cruda realidad: si la inmigración se detuviera mañana, el español se perdería en unas cuantas generaciones más. Es vital que nuestra comunidad empiece a valorar el español estadounidense y que lo considere válido. Especialmente en un estado como el de Arizona, nuestra comunidad debe iniciar un activismo que desafíe las ideologías hegemónicas que impiden que se aprenda y se use el español en lugares públicos. Debemos apoyar programas que sirvan a la comunidad y promuevan el valor del español con los jóvenes sin esperar que la educación pública lo haga por nosotros. Esto es crucial si queremos que el español sobreviva aquí en Arizona y en los Estados Unidos.

CAPÍTULO 3: ANÁLISIS DE LAS TRADUCCIONES

Procedimientos y técnicas de traducción

Durante el proceso de traducción, se abordaron los textos siguiendo el modelo de análisis de Christiane Nord, que consiste en tres aspectos: la importancia de la comisión de la traducción, el rol del análisis del texto original y la jerarquía funcional de los problemas en la traducción. El primero de ellos trata de la importancia de la comisión de la traducción y requiere analizar: las funciones previstas del texto, el emisor y el receptor, el tiempo y el lugar de la recepción del texto, el medio (oral o escrito) y el motivo. Respecto al segundo, el rol del análisis del texto original, se analizan los siguientes factores: el tema, el contenido, las presuposiciones, la composición del texto, los elementos no verbales (como la letra la itálica), el léxico, la estructura de las oraciones y las características suprasegmentales, tales como el acento, la entonación y ritmo. En cuanto al último aspecto, la jerarquía funcional, se debe analizar la función comunicativa y las características del género literario (Munday, 2016:133).

De igual modo, se consideró la teoría de Katharina Reiss, quien se enfoca en una serie de funciones del texto. Dicha teorista incluye una categoría de las tres funciones de la lengua, que fue tomada del psicólogo y lingüista alemán Karl Bühler, que son: la función informativa, la función expresiva y la función apelativa. Reiss vincula estas tres funciones a sus dimensiones lingüísticas correspondientes y a los tipos de textos o situaciones comunicativas en las cuales son usados (Munday, 2016:115). Puesto que el texto original es un testimonio, deben considerarse las funciones expresiva y apelativa, pues es un texto híbrido. La función expresiva se deriva de la manifestación de la postura del emisor. La función apelativa se deriva del objeto de persuadir al receptor de actuar o reaccionar de cierta manera. Por lo tanto, la traducción de un testimonio representa un reto lingüístico, ya que tomando en cuenta la función del texto original, el texto

meta debe cumplir, sin excepción, la misma función, la de expresar el sentir del autor original y la de lograr el efecto de persuasión en el lector en la lengua meta.

En el rubro de la funcionalidad del texto, también se encuentra la teoría del *Skopos*, que fue adoptada por Vermeer en la década de los setenta. Es un término técnico para el propósito de una traducción y la acción de traducir y consiste principalmente en que se debe de considerar y dar prioridad al propósito del autor original de un texto (Munday, 2016:127). Es por ello que la traducción de un testimonio es un asunto que requiere mucha atención a este aspecto del texto porque de no hacerlo, la intencionalidad del autor original puede perderse en la transición de una lengua a otra.

De la misma manera, se consideraron los principios de la traducción de Alexander Fraser Tytler, que consisten en tres reglas generales. La primera indica que la traducción debe proporcionar una transcripción de las ideas del texto original. La segunda regla estriba en que el estilo y la manera de la escritura del texto en la lengua meta debe poseer el mismo carácter que el texto original. La tercera regla se refiere a que el texto en la lengua meta obtenga la misma ligereza (o facilidad) de la lectura del texto en la lengua original (Munday, 2016:45).

Además, se consideró pertinente el uso de la teoría de Eugene Nida. De acuerdo con este teorista, la traducción debe hacerse teniendo en cuenta dos tipos de equivalencias, la formal y la dinámica. Nida define a la equivalencia formal como aquella que se enfoca en el mensaje mismo, tanto en la forma como en el contenido. Por lo tanto, se preocupa de que el mensaje en la lengua meta coincida lo más cerca posible a los distintos elementos de la lengua de partida. La equivalencia dinámica se refiere a la que se basa, según Nida, en el principio del “efecto de la equivalencia”. Dicho principio consiste en que la relación entre el receptor y el mensaje debe ser esencialmente igual, así como la relación que se dio entre el receptor y el mensaje original. Es

decir, el efecto que el texto en la lengua meta produzca debe ser semejante al producido por el texto en la lengua original (Munday, 2016:68). Debido a que la naturaleza de los textos originales implica una búsqueda de una reacción en el lector, se consideró acertada esta teoría para la elaboración de las traducciones, ya que la orientación de la equivalencia dinámica se enfoca en la respuesta del receptor.

Por último, los testimonios traducidos fueron examinados desde la perspectiva del modelo del lenguaje y discurso de Halliday. En este se señalan diversos elementos que componen el lenguaje y el discurso, a saber: el ambiente sociocultural, el discurso, el género, el registro, la semántica discursiva y el elemento léxico-gramatical (Munday, 2016: 143).

Análisis de la traducción del texto de Sam Galván

Toda traducción presenta retos para el traductor, ya que no solo se vierten palabras y conceptos de una lengua a otra, sino que hay que tomar en cuenta una gama de aspectos lingüísticos, intertextuales, estilísticos, culturales, etc. Según Nida, en su enfoque comunicativo de la traducción, existen dos modos de traducir: la traducción que produce una equivalencia formal y la que privilegia la equivalencia dinámica o funcional. La equivalencia formal es una técnica más apegada al texto origen al que trata de reproducir imitándolo lo más cerca posible en contenido y forma. La equivalencia dinámica es la que no calca la lengua origen, sino utiliza los recursos de la lengua meta para crear el texto de llegada y producir un efecto específico (Munday, 2016:68). Dicho efecto consiste en provocar una reacción en el receptor del texto meta semejante a la reacción que tuvo el lector del texto origen. Dada la naturaleza del primer texto traducido, “Un chicano en la Segunda Guerra Mundial”, el desafío más grande consistió en usar la terminología militar correcta. Aunque el registro es informal, sí presentó dificultades porque incluye ciertos términos correspondientes a la jerga militar.

En primer término, según Halliday se examinaron los factores socioculturales del texto y sobre todo los de la posible audiencia. Es de suma importancia considerar que el autor es de ascendencia hispana y, por lo tanto, debe considerarse la cultura al momento de traducir ciertas palabras y frases. De igual forma, la traducción se ha preparado para una audiencia hispana, específicamente, para la población fronteriza del sur de los Estados Unidos y el norte de México.

Respecto al discurso, cabe observar que el texto origen se escribe con un tono serio y contiene elementos patrióticos, elementos importantes a considerar al momento de traducir. Al tratarse de un texto del género testimonio es vital tomar en cuenta el sentimiento que se percibe en la voz del narrador para lograr el mismo efecto en el texto meta y acercarnos así a la equivalencia dinámica de Nida. El registro es informal, casi coloquial, pero el texto incluye cierta terminología militar que puede ser más compleja y alejada de los conocimientos del lector general. Por lo tanto, es crucial poner atención a dichos términos en la traducción, ya que de ello dependerá la credibilidad del texto y el efecto que tenga en el lector meta. Referente a la semántica discursiva, se analiza el significado de las palabras en ambas lenguas, el inglés y el español, para confirmar la similitud del significado, mientras que se estudia el valor gramatical de las palabras y algunos de los cambios pertinentes para satisfacer el aspecto léxico-gramatical del análisis según Halliday.

El registro informal no presentó problemas extensos, ya que el texto carece de palabras muy rebuscadas que siempre son difíciles de traducir. Sin embargo, el reto fue la terminología militar, para cuya traducción se consultaron principalmente páginas de la red especializadas en la materia específicamente. Por ejemplo, el término “*Buck Sergeant*” presentó un desafío. La traducción de la palabra “*Sergeant*” (“sargento”) no causó problemas, pero el término “*Buck*” no quedaba en este contexto. Se consultó en la página electrónica del Reglamento General de

Deberes Militares de la Secretaría de Guerra y Marina de México y se halló que a este rango militar se le denomina “cabo” (1937:15). Este término se utiliza para los sargentos de menor rango. Por lo general, son sargentos recién nombrados y son los superiores inmediatos de los soldados rasos. En este caso, el problema no fue que el término no existiera en la lengua meta, sino que “cabo” era una palabra polisémica y de usarse podría complicar la claridad del significado. Así que después de considerar el riesgo de que el futuro receptor desconociera la diferencia en cuanto al rango, se optó por dejarlo como “sargento recién ascendido”. La técnica traductológica que se usó fue la de la expansión, ya que se agregaron más palabras para facilitar la comprensión en términos de equivalencia funcional.

Otro ejemplo de un término militar que resultó complicado fue el de “*scouts*”. El narrador lo menciona durante el episodio en el que él y otros soldados se encontraban descansando y oyendo música (Galván, 2003:126). A primera vista, la opción más obvia parecía utilizar la palabra “explorador”, ya que es la más común puesto que la traducción de “*boy scouts*” es “niños exploradores”. Al tratarse de un término militar, hubo que consultar más opciones. El diccionario electrónico *Reverso* arrojó la opción de “centinelas” (2021), que a la vez se confirmó en el diccionario electrónico de la *Real Academia Española* (dle.rae.es). La definición de centinela reza así: “Soldado que vela guardando el puesto que se le encarga” (RAE, 2020). Por lo tanto, se eligió la palabra “centinela”. En cambio, no hubo problema con la palabra “*sniper*”, cuya traducción de “francotirador” es un término militar bastante conocido.

También otro ejemplo fue el de la palabra “*bandoleer*”. Al leerla, lo primero que vino a la mente de la traductora fue la palabra “bandolero” por ser un cognado. Una búsqueda en el diccionario *Reverso* arrojó las palabras “bandolera” y “canana”, y se estimó la segunda como la más apropiada. Considerando el contexto cultural, la palabra “cananas” es más conocida en el

mundo de habla hispana, o al menos, para la audiencia que se contempla para este texto meta. De hecho, en la narración se incluye el nombre de un popular ícono de la Revolución Mexicana, Pancho Villa. Aparte de ser conocido por su importante papel en dicho evento histórico, también el uso de las cananas se relaciona directamente con él.

Las expresiones idiomáticas siempre representan problemas para el traductor, puesto que no se pueden traducir literalmente y encontrar una equivalencia a veces resulta complicado. El traductor suele invertir mucho tiempo y pasa por varios procesos mentales para lograr una versión satisfactoria. Así ocurrió con la expresión “*Hit the ground!*” para la cual se consideraron varias opciones. La traducción literal sería “péguele al suelo”, pero, obviamente al redactarlo de esa manera, hubiera transmitido el mensaje equivocado, ya que con esa orden se manda que los soldados que se tiren al suelo. Se pudo haber usado la frase “¡todos al suelo!” para que el mensaje fuera más claro, pero se consideró que debía haber una frase más propia del ámbito castrense, así que se consultó de nuevo el diccionario electrónico *Reverso*. El hallazgo consistió en las frases “al suelo” y también “cuerpo a tierra”. Se determinó que ésta última expresaba el carácter militar y era, por lo tanto, más apropiada. Al emplear esta expresión propia del mundo militar, se aplicó la técnica de la recategorización ya que en lugar de usar un verbo “*hit*”, se utilizó un sustantivo “cuerpo”.

De igual forma, se optó por considerar un enfoque cultural, es decir, de tomar en cuenta los factores culturales que pudieran producir una confusión o malinterpretación en el lector del texto meta. Según Susan Basnett: “la traducción es un acto semántico y cultural, más que un simple proceso lingüístico” (citado en Munday, 2016:200). Por lo tanto, en diversas ocasiones se consideró la mejor opción de acuerdo con los aspectos culturales y no solo la equivalencia formal de la palabra o la frase. Es decir, se usaron términos que fueran más idiomáticos.

En la frase “*don't get panicky*”, que se repite varias veces, representó un reto considerable por ser un enunciado con una estructura muy propia del idioma inglés. Una traducción literal sería “no te vuelvas panicoso” o “no te pongas panicoso” (lleno de pánico), pero la palabra “panicoso” no existe en el diccionario de la *Real Academia Española*. Así que se buscó una equivalencia dinámica, una frase semejante en español que llevara el mismo mensaje, tal como “no te asustes”. Sin embargo, esta expresión carecía de la fuerza que contenía la frase en inglés y que también se necesitaba en español por las circunstancias que rodeaban al narrador. Otra opción fue la de “no tengas miedo”, pero la frase que resultó ser la mejor solución fue la de “que no te dé pánico”, ya que expresaba el mismo vigor y la misma urgencia que la del texto original en inglés. En este caso, la técnica que se utilizó fue la de recategorización, puesto que el adjetivo “*panicky*” fue cambiado a sustantivo, la palabra “pánico”. Para evitar repetición y darle más fuerza e intensidad a la oración se empleó también “no dejes que el miedo te controle” en lugar de “no te dejes llevar por el miedo”. En este caso se usó la técnica de transposición que permite el cambio de una categoría gramatical por otra.

A veces hay que combinar varias técnicas de traducción para producir un resultado satisfactorio. Esto fue el caso de la oración: “The train moved at a fast speed, it seemed that it traveled at least 100 miles per hour!”, en la que se emplearon las estrategias de intercambio y adaptación. Una traducción de equivalencia formal hubiera arrojado esta versión poco elegante: “El tren se movía a una velocidad rápida, parecía que viajaba por lo menos a 100 millas por horas”. Se estimó que la palabra “desplazaba” era una mejor opción para verter “*moved*”, ya que transmite la sensación de movimiento en línea recta y la palabra “movía” implica movimiento, pero de manera indefinida. Para compensar la fuerza de “desplazaba” se sustituyó el verbo “viajaba” por “iba”. De este modo se evitó también la repetición fonética cacofónica de

“desplazaba” y “viajaba”. La técnica del intercambio permitió cambiar un verbo por otro. Esta oración también pedía una adaptación cultural. La velocidad señalada de 100 millas tuvo que convertirse a kilómetros, puesto que en el mundo hispanohablante se utiliza el sistema métrico. En la conversión exacta, 100 millas son 160.934 km, pero nuestro texto, al ser una narración no un texto científico o técnico, no pedía una cifra exacta. Por lo tanto, para mantener la naturalidad del discurso, la traductora decidió utilizar un número redondo: 150 kilómetros. La traducción quedó como: “El tren se desplazaba a una velocidad muy rápida, ¡parecía que iba por lo menos a 150 kilómetros por hora!”.

Por último, de entre todos estos ejemplos, el caso más difícil fue el de la palabra “*man*” que se usa a través de este texto como una especie de apelativo, como en “*I am sorry, man*”. Tras considerar los aspectos culturales, históricos y sociales, se optó por usar la palabra “*compa*”, una apócope de “*compadre*”. También se puede interpretar como una apócope de “*compañero*” y como la historia se desarrolla en un ambiente militar, era en efecto era la palabra adecuada. Por lo tanto, la frase: “*oh I’m sorry man, I’m sorry...*”, se tradujo como: “Ay perdóname *compa*, perdóname” para transmitir esa camaradería entre compañeros del ejército.

En forma de conclusión, cabe mencionar que se emplearon los nombres españoles de dos ciudades alemanas: “*Aquisgrán*” por “*Aachen*” y “*Colonia*” por “*Cologne*” o “*Köln*” en alemán. Este es un aspecto muy importante de la traducción, puesto que los topónimos igual que los nombres propios y onomásticos obedecen las reglas de la equivalencia y a veces se traducen y a veces no, puesto que algunos cuentan con equivalentes establecidos y otros no. Por fin, cabe destacar que, al ser un texto mexicanoamericano, algunas porciones de la narración testimonial estaban escritas en español y se dejaron tal cual.

Análisis de la traducción del texto de Mercedes Palomo

La traducción de “¿Qué le pasó al jardín de tu nana?” presentó varios retos lingüísticos, pero la mayoría de ellos fueron de índole cultural. Sin embargo, aunque el texto origen estaba escrito en inglés, algunas de las expresiones culturales se relacionaban con la cultura mexicana y ya estaban escritas en español. Un ejemplo de un desafío en materia cultural aparece en el primer párrafo. Palomo menciona el nombre de su nana: Gloria, pero luego aclara que hay tres mujeres con el mismo nombre en su familia: su prima, su mamá, y por supuesto, su abuela, a la que llama “nana”. A ella es a la que se refiere como la “OG”, que en inglés es una sigla para “*original gangster*” y su traducción es el “gánster original” (*Urban Dictionary*, 2021). Este término también es parte del argot inglés y se emplea para señalar a alguna persona que es increíblemente excepcional, auténtica o tradicionalista (*Slang Dictionary*, 2021). Para incorporar todos los significados y connotaciones de estas siglas, se decidió cambiar la traducción literal de “la gánster original Gloria” por “la tremenda y primera Gloria”, ya que el término de gánster tiene una connotación negativa en el español y no es una palabra que se utilice a la ligera. En inglés, el significado es mucho más trivial y se usa, con un tono humorístico, para identificar a una persona con personalidad especial y no necesariamente que tenga asuntos que ver con el mundo del crimen. Por este motivo reformular la expresión fue lo indicado haciendo uso de la técnica de la adaptación.

Otro ejemplo de reto de lo que representa el verter los aspectos culturales del texto origen al texto meta lo encontramos en relación con algunas marcas comerciales. En este testimonio se requería conocimiento en el área de la repostería, aunque solo en su consumo no en la preparación. El término utilizado en el texto original para aludir a la complexión de una niña, específicamente con sobrepeso, fue *twinkies*, cuya traducción es “pastelito” o “pastelillo” según

el *Diccionario Reverso*. No obstante, se decidió usar la palabra “submarinos”, ya que es el nombre de la marca de este tipo de pastelillos en México. De hecho, la palabra “*twinkies*” es la que aparece en el empaque del producto en los Estados Unidos, o sea que es el nombre oficial del producto, pero en México el nombre que viene en el empaque es “submarinos”. Por ello, lo más lógico fue usar el nombre oficial del mismo producto en México y no el que arrojó el diccionario bilingüe. En este caso se empleó la técnica fue la de la transculturación.

Conocer el ámbito cultural también era de suma importancia en el ejemplo: “*who needs Tampico spices*”. Aquí se hace referencia a una compañía de Tampico, ciudad de Tamaulipas, situada en el norte de México. En la traducción se expandió a “la compañía Tampico” para no dejar duda que se trataba del nombre de una empresa y no del lugar geográfico. En este caso se utilizó la técnica de la adición al añadirse la frase “la compañía”. Algo similar ocurrió con la “Michoacana”, otra marca comercial. La “Michoacana” es una cadena de establecimientos que venden productos de frutas como aguas, paletas, nieves, etc. En la cultura mexicana, especialmente en el norte del país, dichos establecimientos son muy populares y no hace falta aclarar el significado de ese nombre, que tiene su origen en el nombre de un estado mexicano del sur del país. El texto original utiliza alternancia de códigos y lo expresa en español: “no hay dinero, mija, ni ‘pa la Michoacana” (Palomo, 2017:91). No hizo falta traducir y la frase se dejó intacta, ya que la autora menciona después que ya no iban a comprar paletas. Esto ofrece una clara pista contextual para deducir el significado del nombre del establecimiento y su rubro aun para lectores latinos que no conocen la cultura mexicana o mexicoamericana.

Un último ejemplo que alude a una marca comercial tiene que ver con el calzado no con la comida. La narradora menciona que cuando su papá la visita después de haber salido de la cárcel llegó: “*Wearing Dr. Marten’s and a black eye...*” (Palomo, 2017:92). Una traducción

literal de esta frase triste y humorística a la vez daría: “vistiendo Dr. Marten’s y un ojo negro”. Hace falta conocer la cultura estadounidense para saber que “Dr. Marten’s” son botas y que el verbo correcto sería “calzar”, no “vestir”. No solo es esencial conocer esta marca comercial, sino también saber que la expresión idiomática para “*black eye*” se traduce como “ojo morado” y no “ojo negro”. En ambos casos, era importante conocer las expresiones idiomáticas y los factores culturales de ambos idiomas.

También hizo falta hacer la conversión de medidas idóneas de la cultura estadounidense al sistema métrico que se emplea en los países de habla hispana. Por razones culturales, pero también por motivos de funcionalidad y claridad del mensaje se tradujo la expresión con alternancia de código “*the yards of tela*” (Palomo, 2017:91), inicialmente como “metros de tela”. Sin embargo, para mantener la naturalidad del discurso se optó por usar la palabra “rollos” al final.

Por último, el uso de los adjetivos representó un verdadero desafío para la elaboración de una parte de la traducción. Por ejemplo, una palabra extremadamente difícil de traducir fue “*queer*”, que, al final, se dejó intacta, puesto que es un término que ha adquirido familiaridad en el idioma español en los últimos años y cada día es más común escucharlo en las conversaciones en español. Esto se logró a través de la técnica del préstamo, ya que la palabra de la lengua original se incluye en el texto meta sin ningún cambio. El contexto también facilita la comprensión de este término. No obstante, se le agregó “o rara” después de “*queer*” para ayudar al receptor en caso de desconocer dicho término. Otro ejemplo relacionado con los adjetivos y la dificultad que representaron fue la frase “...y mis piernas...*had to be restrained and curled into a tight pretzel...*” (Palomo, 2017:90). Nuevamente se presenta un ejemplo con alternancia de código, cuya traducción literal de las últimas cuatro palabras hubiera sido simplemente “como

una galleta apretada” o “como una rosquilla apretada”. De traducirlo así, el mensaje no hubiera sido claro. Por el contrario, se hubiera quedado lejos de transmitir la idea original, que está directamente relacionada con la forma del objeto referido, la famosa galleta salada, y no tanto con la categoría culinaria. Aquí se hizo uso de la adaptación para crear una expresión mucho más visual y culturalmente apropiada “como un moño de regalo”. Puesto que la forma del moño es similar a la de la galleta salada, esta traducción quedó perfecta.

Análisis de la traducción del texto de Christine Marín

Aunque se publica bajo el rubro “Testimonios” en *Puentes* 12 (2012:119-122), el texto titulado “Profe: el español chicano en el Movimiento Chicano de la Universidad Estatal de Arizona (ASU)” parece carecer de varias de las características del género. Por ejemplo, no está escrito “en primera persona por un narrador que es también el verdadero protagonista o testigo de los sucesos relatados y cuya unidad narrativa es por lo general una ‘vida’ o una experiencia significativa de la vida”, todos elementos esenciales en la definición de Beverley, una de las más citadas sobre este género (Acedo, 2017:48). Marín ni escribe en primera persona, ni utiliza el “nosotros” que podría indicar su presencia como testigo en los eventos de 1975 que resume y esclarece en su escrito. Solo se encuentra un solo “yo” en el texto y este pronombre solitario proporciona una pista hacia una posible definición del género de este escrito: “El 25 de marzo de 1975, tras cinco meses sin noticias del rector, MECHA y CFSA llamaron a una conferencia de prensa aquí en el centro estudiantil *Memorial Union* en el salón Pima. Es el mismo salón en el que voy a dar mi plática esta tarde - ¡36 años después!” (Marín, 2012:120). Es decir, parece que este tercer “testimonio” es la versión escrita de una ponencia o presentación oral sobre este evento histórico del Movimiento Chicano en la Universidad Estatal de Arizona. No obstante, el

texto está vinculado a la política y la subalternidad, dos elementos que también figuran en la definición de Beverley (Acedo, 2017:49).

Los retos principales que presentó la traducción al español de este escrito fueron los conceptos y la terminología académica estadounidense, los nombres de las organizaciones políticas y estudiantiles, el uso de mayúsculas y minúsculas además de las siglas y los acrónimos tan comunes en el inglés del ambiente profesional y político.

El tema principal de este “testimonio” es el concepto de “acción afirmativa” que se conoce poco en el mundo hispano fuera de los Estados Unidos, aunque en los últimos cinco años países como Costa Rica, Bolivia, Ecuador y Colombia han instaurado leyes similares (Durango Álvarez, 2016:145). Cuando se promulgaron las leyes del *Affirmative Action*, era algo bastante innovador en Estados Unidos. Este testimonio trata pues de la lucha en la Universidad Estatal de Arizona para que se estableciera un *Affirmative Action Plan* y para que dicho plan se implementara verdaderamente. Aunque sus inicios son complejos desde el punto de vista histórico, lo que se denominó “acción afirmativa” tiene sus orígenes en la década de los sesenta, cuando se estableció la política de la igualdad de empleo. El gobierno requirió que las agencias gubernamentales que se apegasen a cierto criterio para la contratación de los empleados (Celis-Giraldo, 2009:1). Este programa de acción afirmativa consiste en la prevención de la discriminación y busca su erradicación en la contratación de empleados en base al sexo, edad, raza, origen nacional, color, religión, estatus de discapacidad y condiciones médicas (USCIS, 2019:1). Marín traza un recorrido histórico de la lucha en ASU de 1974 a 1976, resaltando el liderazgo de un líder improbable.

La terminología académica y legal suele pecar de verbosidad y eso resultó en un reto considerable a la hora de traducir. Por ejemplo, títulos profesionales como *Equal Employment*

Opportunity Officer y *Vice-President of Business Affairs* no podían traducirse literalmente. La traducción literal del primero sería “oficial de oportunidad igual de empleo”, pero se encontró una equivalencia en “director de la Comisión para la Igualdad de Oportunidades de Empleo”. “*Officer*” es un término que suele ser difícil de traducir y suele verse como “funcionario” en muchos casos. El cognado “oficial” que salta al ruedo casi inmediatamente no representa una opción en la mayoría de los casos. Según el diccionario de la *Real Academia Española*, “oficial” es “En la Administración pública, persona que desempeña una función intermedia” (2021). Por lo tanto, no es el término equivalente para la palabra original, “*officer*”, ya que es un cargo con autoridad. Se puede deducir que es un empleado del gobierno, pero no especifica sus funciones o rango. Para suplir el término apropiado en español de esta palabra, se utilizó la técnica de la particularización, que consiste en traducir un término a otro más específico o concreto (Molina, et al 2002:500).

Una de las peculiaridades al traducir los términos que implican una posición de jerarquía, es que frecuentemente requieren más palabras en español para facilitar la comprensión. Esto, a la vez, alarga el texto y puede afectar el flujo natural de la lectura y, por ende, su comprensión. Por ejemplo, Marín menciona que diversos representantes de organizaciones firman una carta dirigida al presidente Schwada y señala que se les mandaron copias a varias personas. Al agregar todos estos nombres junto con sus cargos y títulos oficiales se genera una lista que parece interminable. En el texto de partida, Marín señala que: “*Copies of the letter were sent to Raul Castro, Peter Holmes, Director of the Office of Civil Rights in Washington, D. C.; Bruce Babbitt, Arizona Attorney General; the Arizona Board of Regents...*” (2012:120). En español se resuelve de esta manera: “Se enviaron copias de la carta al gobernador Raúl Castro; a Peter Holmes, director de la Oficina de los Derechos Civiles en Washington, D. C.; a Bruce Babbitt, el fiscal

general de Arizona; al Consejo de Regentes de Arizona...”. Cabe mencionar que en español se agregaron artículos y preposiciones para cada cargo correspondiente. A esta técnica se le llama amplificación lingüística, pues consiste en agregar elementos lingüísticos necesarios y requeridos por las reglas del idioma. Esto tiene como resultado un texto con un mayor número de palabras que en la lengua de partida (Molina, et al 2002:510).

Otro reto que se encontró en la elaboración de la traducción es el de las cifras. Puesto que en el idioma inglés se utiliza la coma como separador de miles, se prestó especial atención para redactarlo de la manera correcta en español. Según el *Diccionario panhispánico de dudas de la RAE* la norma es no usar ni puntos ni comas sino espacios (2005). Así lo recoge la página web de Fundéu (Fundación para el español urgente): “Se recuerda igualmente que el signo adecuado para facilitar la escritura de números con más de cuatro dígitos es el espacio de no división, que puede ser fino: 30 000. No se recomienda con esta función ni el punto (30.000) ni la coma (30,000)” (2014:1). Por lo tanto, en el ejemplo: “...*there were 4,800 employees at ASU...*” (Marín, 2012:119), se resuelve de esta manera: “...había 4 800 empleados de la ASU...”.

Los signos de puntuación, en general, siempre representan problemas en la traducción, puesto que prevalece la tendencia de transferir los mismos signos del inglés al español. Sin embargo, las convenciones y las reglas de puntuación no son idénticas en las dos lenguas. Por ejemplo, en inglés se suele colocar una coma ante “*and*” en las enumeraciones y listas, pero en español esa coma no se necesita, es más, es incorrecta. De acuerdo con el *Manual de estilo* de Arturo Ramoneda, la coma se debe usar: “Siempre que se empleen seguidas palabras u oraciones con idéntica función gramatical, excepto cuando vayan unidas por las conjunciones y, ni, o...” (2016:23). Debido a que el texto original se escribió en inglés, se tuvo que poner atención especial en la puntuación de las frases que contenían listas al verterlas al español.

Por último, hay que mencionar el reto considerable que representa el uso de las mayúsculas y minúsculas en este texto en particular con tantos nombres, títulos y adjetivos. El tratamiento de las siglas y los acrónimos también llevó a tomar decisiones a la hora de traducir. Las convenciones y reglas ortográficas difieren bastante en inglés y español en materia de mayúsculas. El inglés emplea las mayúsculas con mayor frecuencia que el español. Por ejemplo, los días de la semana, los meses del año, las lenguas y nacionalidades se escriben con mayúscula en inglés, pero en minúscula en español. Los títulos profesionales como presidente, rector, vicerrector, director, etc., se escriben en minúscula en español, pero en inglés suelen ir en mayúscula. Puesto que este texto estaba repleto de nombres de organizaciones profesionales y políticas, hubo que poner mucha atención al uso de mayúsculas y minúsculas. Las siglas y los acrónimos más frecuentes en el texto, AA, ASU, MECHA, CFSA, LULAC, AFL-CIO se resolvieron de manera distinta en el texto de llegada. Las siglas AA nunca se emplearon en el texto traducido, siempre se resolvieron como “acción afirmativa” o “Plan de Acción Afirmativa” cuando se referían al documento específico de la Universidad Estatal de Arizona. Los acrónimos ASU y MECHA se mantuvieron tal cual en la traducción al español tras expandirlos la primera vez que aparecen en el texto. En el caso de ASU se agregó la expresión “por sus siglas en inglés”, ya que las siglas de Universidad Estatal de Arizona serían UEA, no ASU. La misma expansión se hizo de las siglas CFSA “Asociación del Cuerpo Docente y Personal Chicano, por sus siglas en inglés”. LULAC y AFL-CIO se dejaron sin traducir o expandir, puesto que se trata de acrónimos y siglas que se conocen más en su forma abreviada que como nombre expandido oficial. En otros casos, se tradujeron y se incluyeron los nombres oficiales en inglés considerando que son asociaciones establecidas y con base legal. Por ejemplo: “...como los

estudiantes de derecho de La Raza (*La Raza Law Students*); y grupos minoritarios como el Sindicato de los Trabajadores Agrícolas de Arizona (*Arizona Farm Workers Union*).”

Análisis de la traducción del texto de Sergio Loza

El texto de Sergio Loza, cuyo título se tradujo a “El español de los Estados Unidos y sus desafíos en la comunidad”, tampoco es un testimonio clásico según la definición de Beverley. Aunque empieza como testimonio en primera persona y traza las experiencias lingüísticas del narrador-testigo, poco a poco se convierte en un texto más bien académico que ofrece un breve análisis de lingüística del español hablado en los Estados Unidos, documentado con citas y referencias parentéticas de expertos de sociolingüística y pedagogía. Puesto que se trata de un texto que se refiere a situaciones muy específicas de los hablantes del español en los Estados Unidos y se hace referencia a términos lingüísticos, pedagógicos y políticos propios de este país que se suelen usar en inglés, uno de los retos principales de la traducción fue la terminología.

No solo se tenía que suministrar una traducción fiel e idiomática del mensaje, sino que también se tenía que conservar el significado del concepto mencionado. Por ejemplo, la palabra “*transition*” se puede traducir simplemente como “transición”, pero en la comunidad hispana, sobre todo la de México, esta palabra no tiene la misma connotación lingüística que en Estados Unidos. En el campo de educación estadounidense, es común escuchar este término que se refiere al programa para el aprendizaje del idioma inglés de aquellos estudiantes, de educación preescolar hasta el nivel de preparatoria, que no lo hablan en sus casas como primer idioma. Dicho programa consiste en que el idioma materno se usa con propósitos académicos y al mismo tiempo se aprende el idioma inglés. Conforme pasa el tiempo, se le da preferencia al inglés para que, en un momento dado, la enseñanza se ofrezca ya solo en el idioma inglés. Tal y como lo

señala en su página web el Distrito Escolar de Austin, el programa *Transitional Bilingual / Late Exit Bilingual* (Bilingüe transicional/Bilingüe de salida tardía) es: “Un programa bilingüe que provee servicios a estudiantes identificados con competencia limitada en el inglés y el español y que transfiere a los estudiantes a instrucción en el inglés solamente” (versión de la traductora) (AISD, 2021). Es por ello, que, en este testimonio, en la frase “...the educational institutions that I attended transitioned me into learning English but at the cost of my heritage language” (Loza, 2017:94) la palabra “*transitioned*” se omitió y se reformuló la frase dejándola en “...me obligaron a aprender inglés, pero a costa de mi lengua materna”. Para ello se utilizó precisamente la técnica de la reformulación.

De igual forma, dentro del mismo rubro educativo hubo otro término difícil de abordar. El término “*heritage language speakers*” o “hablantes de herencia” representó un reto precisamente porque para los hispanohablantes que provienen de otro país, ese término quizás no es tan común, ya que la educación bilingüe, si la hay, se maneja diferente en el resto de los países de habla hispana. De acuerdo con Flavia Belpoliti: “Un hablante de herencia es una persona que creció en un hogar en donde se habla una lengua diferente al inglés, que habla o al menos entiende esa lengua y que es hasta cierto punto bilingüe” (2019:530). El término “*SHL education*” se conecta directamente con lo anterior. Mas en este caso se dejó la sigla “SHL”, pero se expandió y se incluyó su significado entre paréntesis “español como idioma de herencia” para asistir al lector del texto meta. Dejar las siglas sin explicación dificultaría la comprensión y formar otra sigla u otro acrónimo de la frase “español como idioma de herencia” no apareció apropiado en este caso.

Asimismo, las abreviaturas relacionadas con el ámbito jurídico significaron un reto importante. El texto menciona: “...*propositions in Arizona (e.g., Prop. 200, Prop. 100, Prop.*

102, Prop. 300, SB1070, etc.)” (Loza, 2017:96). En el caso de las abreviaturas “Prop.”, se dejaron tal cual, en el paréntesis, puesto que son las que se usan oficialmente y se refieren a los nombres oficiales de estas iniciativas. Sin embargo, en el texto circundante se tradujo la palabra “propositions”, como “iniciativas de ley” y no se empleó el cognado “proposiciones”, ya que “iniciativa” es el término jurídico correcto para denominar un proyecto de ley en México. De todas formas, se especuló que el uso de la palabra “ley” en conjunto con “iniciativa” ayudaría a descifrar el significado de las abreviaturas al proporcionar una pista contextual.

El uso de la voz pasiva, muy común en el idioma inglés en este tipo de textos académicos, también constituyó un desafío. Un ejemplo de este tipo de formulación se puede apreciar en: “...*these sentiments and opinions are promulgated by standard language ideologies*”. En español, la voz pasiva se evita siempre que se puede, ya que se prefiere la voz activa. Por lo tanto, la oración de arriba se tradujo así: “...estos sentimientos y opiniones las proclaman las ideologías de estándares lingüísticos...”. Para la redacción de estas frases se acudió al uso de la técnica de la recategorización que consiste en cambiar la categoría gramatical de las palabras, por ejemplo, un adjetivo por un verbo, un verbo por un sustantivo o viceversa. En este caso se reformuló la voz pasiva como voz activa.

Una categoría de palabras que causa muchos problemas al traducir es la de las preposiciones. En este texto también se requirió de atención especial a estas partículas o palabras pequeñas que pueden alterar el significado de un enunciado o hacer que una oración perfectamente elaborada suene incorrecta si se elige una preposición que no queda. Tal como lo cita el artículo “*Prepositions are notoriously tricky to get right for non-native translators when going into English*”: “Las preposiciones en el español, así como también en el inglés, definen la relación entre diferentes objetos en una oración, estableciendo movimiento, tiempo y posición.

Desafortunadamente, no tienen una traducción exacta del español al inglés o viceversa y hay menos opciones en el español” (versión de la traductora) (Executive Linguist Agency, Inc., 2018:1). Por ejemplo, el fragmento “...*within educational institutions*” se tradujo como “en las instituciones educativas” y no como “dentro de las instituciones educativas”. De igual manera, la frase “...*Spanish is lost within the third generation...*” (Loza, 2017:96), se vertió como “...el español se pierde en la tercera generación” y no como “...dentro de la tercera generación...”. En esta última oración se evitó la voz pasiva al mismo tiempo que se resolvió el problema con la preposición. La técnica que se utilizó para cambiar la voz pasiva a una voz activa fue de nueva cuenta la de recategorización.

Aunque hubo que tomar decisiones en otros aspectos gramaticales y léxicos, los más comunes fueron los ya mencionados. En dos casos, se dejó el inglés original. El primero fue la frase ejemplo creada para ilustrar la alternancia de código: “Estoy *miring* la *house red*” (Loza, 2017:95). Esta frase se dejó intacta ya que es un ejemplo creado a propósito con la mezcla de los dos idiomas. De igual forma, el término “*English-only*”, no se tradujo puesto que es una expresión bastante conocida de los movimientos educativos que buscan la eliminación de todo idioma que no sea el inglés en la educación pública en los Estados Unidos. Por lo tanto, las palabras originales se conservaron para mantener el mismo peso lingüístico y cultural.

CAPÍTULO 4: CONCLUSIONES

La traducción siempre presenta desafíos debido a la gran variedad de formas de expresar ideas que posee el ser humano y los muchos temas que contiene cada texto. La traductora debe entender el texto de partida con todas sus sutilezas, connotaciones, intertextos y antecedentes para poder traducirlo a la lengua de llegada. Tal y como se había anticipado, estos cuatro textos seleccionados presentaron una diversidad de retos para la elaboración de la traducción debido a la compleja naturaleza de los textos originales, que hemos agrupado en el género de testimonios. Al formular las traducciones se consideró en primer lugar la función del texto original, ya que es imprescindible que la voz del autor no se altere, sino que el texto meta comunique el mismo mensaje y que provoque la misma reacción en el receptor de la lengua meta que el texto original tuvo en el primer lector. Debido al género de estos textos, el lenguaje general utilizado no presentó grandes desafíos, pues se trata de un lenguaje común, sin mucha terminología específica. En algunos casos, sí se presentaron términos más difíciles de verter al español. Eso sucedió en el primer texto con la terminología militar y en el último con el léxico de la sociolingüística y pedagogía. En el texto de Loza, el reto consistió en hablar de temas educativos que probablemente son ajenos para la cultura en muchos países de habla hispana. En el caso de las clases bilingües y la transición de una lengua a otra, se trata de un fenómeno que no existe en México, o al menos, no de la misma manera que se da en los Estados Unidos. El segundo testimonio presentó retos en el uso de un lenguaje popular con alternancia de códigos y los aspectos culturales que son siempre difíciles de resolver. La dificultad principal del tercer texto residió en el lenguaje académico y político de los años setenta repleto de acrónimos y abreviaturas.

La variedad que aportaron estos cuatro textos de partida brindó la oportunidad de explorar el uso de las diferentes estrategias y técnicas de traducción para elaborar traducciones fieles, elegantes e idiomáticas a la vez, siempre buscando la equivalencia dinámica antes que la formal. De tal forma, se corroboró que el empleo adecuado de los métodos y técnicas de la traducción son de un valor inmensurable para la elaboración de una traducción de calidad, que no solo considere los elementos gramaticales y lingüísticos sino también los culturales.

Toda traducción tiene un propósito y la razón por la cual se escogió el género del testimonio para traducir en esta tesis fue precisamente por su importancia cultural para las personas de habla hispana, especialmente para aquellos que acaban de llegar a Estados Unidos y todavía no manejan muy bien la lengua mayoritaria del país. Se dice que la realidad de una sociedad se refleja en el arte, y dentro de este, se encuentra la literatura. Los hispanohablantes de recién ingreso a Estados Unidos que no entienden todavía el idioma inglés, tendrán la oportunidad de leer y conocer un poco de la cultura de los mexicoamericanos a través de estos testimonios traducidos al español. Precisamente, el rango de tiempo que oscila entre los años cuarenta del siglo pasado, y las primeras décadas del siglo XXI, provee una ventana a la realidad histórica y cultural de los mexicoamericanos o chicanos. Se aprecia a través de cada una de las traducciones, la perspectiva de este grupo étnico. Estas traducciones serán de gran utilidad para aquellos que, tal y como la autora de esta tesis, llegaron a este país sin hablar el idioma inglés y que ansían conocer más de la cultura de su propia gente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acedo Alonso, Noemi (2017): “El género testimonio en Latinoamérica: aproximaciones críticas en busca de su definición, genealogía y taxonomía”. *Latinoamérica* 64, 39-69.
<<https://doi.org/10.22201/cialc.24486914e.2017.64.56863>> [consulta 14-VII-2021].
- Anderson, Stephen (2021): “How many languages are there in the world?” *Linguistic Society of America*. <<https://www.linguisticsociety.org/content/how-many-languages-are-there-world>> [consulta: 07-VII-2021].
- Austin Independent School District: *ESL & Transitional/Late-Exit Bilingual*.
<<https://www.austinisd.org/multilingual/esl-transitional-bilingual>> [consulta 18-VI-2021].
- Belpoliti, F., & Pérez María E. (2019): Service Learning in Spanish for the Health Professions: Heritage Language Learners’ Competence in Action. *Foreign Language Annals*, 52(3), 529–550. <<https://doi.org/10.1111/flan.12413>> [consulta: 12-VI-2021].
- Bruce-Novoa, Juan. (1990): *RetroSpace: Collected Essays on Chicano Literature, Theory, and History*. Arte Público Press.
- Celis-Giraldo, Jorge Enrique. (2009): Las acciones afirmativas en educación superior: el caso de los Estados Unidos. *Educación y Educadores*, 12(2), 103-117.
<http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942009000200008> [consulta: 24-VI-2021].
- Child, Jack. (2010): *Introduction to Spanish Translation*. Lanham: University Press of America.
- Davies, Peter. (2014): “Testimony and Translation.” *Translation and Literature*, 23/2, 170–184.
- Durango Álvarez, Gerardo. (2016): “Las acciones afirmativas como mecanismos reivindicadores de la paridad de género en la participación política inclusiva: Ecuador, Bolivia, Costa Rica y

- Colombia”. *Revista de Derecho* 45, 137-168. <<https://doi.org/10.14482/dere.45.7975>> [consulta 14-VII-2021].
- Eysturoy, A., & Gurpegui, J. (1990): Chicano Literature: Introduction and Bibliography. *American Studies International*, 28(1), 48-82. <<http://www.jstor.org/stable/41280533>> [consulta: 16-VI-2021].
- Fundéu: *Fundación del español urgente BBVA*. (2014): “Decimales: coma y punto son signos válidos”, n. p.<<https://www.fundeu.es/recomendacion/decimales-coma-y-punto-son-ambas-validas/>> [consulta: 15-VI-2021].
- Galván, Sam. (2003): “A Chicano Soldier in World War II”, *Puentes*, 1, 123- 27.
- Gano, Geneva M. (2015): “Campobello's Cartuchos and Cisneros's Molotovs: Transborder Revolutionary Feminist Narratives”, *Journal of Transnational American Studies*, 6/1, 1-28.
- Haywood, Louise, Michael Thompson, & Sándor Hervey. (2013): *Thinking Spanish Translation: A Course in Translation Method: Spanish to English: Vol. 2nd ed.* Routledge.
- Jiménez, Francisco. (1979): *The Identification and Analysis of Chicano Literature* (Ser. Studies in the Language and Literature of United States Hispanos). Bilingual Press/Editorial Bilingüe.
- Koike, Dale A. & Klee, Carol A. (2003): *Lingüística aplicada. Adquisición del español como segunda lengua*, 4-6. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Lebert, Marie. (2021): *A Short History of Translation Through the Ages*. International Association of Professional Translators and Interpreters. <<https://www.iapti.org/iaptiarticle/a-short-history-of-translation-through-the-ages-marie-lebert-2/>> [consulta: 18-VI-2021].
- López Guix, Juan Gabriel y Jaqueline Minett Wilkinson. (2006): *Manual de traducción inglés-castellano: Teoría y práctica*, 11-283. Barcelona: Gedisa.

Loza, Sergio. (2017): “U. S. Spanish and its Challenges in the Community”, *Puentes*, 12, 94-97, 123.

Marín, Christine. (2018): *Arizona State University*. <<https://isearch.asu.edu/profile/24923>> [consulta: 15-VI- 2020].

— (2012): “Profe: The Chicano Spaniard in the Chicano Movement at Arizona State University (ASU)”, *Puentes*, 10, 119-122.

Martínez André, Rhina Landos. (2011): “La literatura de testimonio y la crítica”, Brazil: *Universidad Federal de Mato Grosso*.

Molina, L., & Hurtado Albir, A. (2002): Translation Techniques Revisited: A Dynamic and Functionalist Approach. *Meta*, 47(4), 498–512. <<https://doi.org/10.7202/008033ar>> [consulta: 16-VI-2021].

Munday, Jeremy. (2016): *Introducing Translation Studies: Theories and Applications*, Londres: Routledge, 23-131.

Newmark, P. (1991): *About Translation*. Multilingual Matters.

Palomo, Mercedes. (2017): “¿Qué le pasó al jardín de tu nana?”, *Puentes*, 12, 90-93, 124.

Paredes, Raymund. (1978): Special Feature: The Evolution of Chicano Literature. *MELUS*, 5(2), 71-110. doi:10.2307/467466

Peris Blanes, Jaume. (2014): “Literatura y testimonio: un debate”, *Puentes de Crítica Literaria y Cultural*, 1. Barcelona: Ediciones Trea.

“Prepositions are notoriously tricky to get right for non-native translators when going into English.” (2018): *Executive Linguistic Agency, Inc.*

<<https://www.executivelinguist.com/prepositions-are-notoriously-tricky-to-get-right-for-non-native-translators-when-going-into-english/>> [consulta 18-VI-2021].

- Racoma, Bernadine. (2018): *The History of Translations (Past, Present, and Future)*. Day Translations Blog. <https://www.daytranslations.com/blog/history-of-translation/> [consulta 20-VI-2021].
- Ramonedá, Arturo. (2016): *Manual de estilo. Guía práctica para escribir mejor*, 22-25. Madrid: Alianza Editorial.
- Randall, Margaret. (1992): “¿Qué es, y cómo se hace un testimonio?”, *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*, 18/36, 23–47.
- Real Academia Española. (2021): *Diccionario de la lengua española*. <<https://dle.rae.es/>> [consulta 18-VI-2021].
- *Diccionario panhispánico de dudas* (2005): <<https://www.rae.es/dpd/>> [consulta 14-VII-2021].
- Reglamento General de Deberes Militares. (1937): *Deberes según la jerarquía*. <<http://www.diputados.gob.mx/documentos/Defensa/48.pdf>> [consulta 01-XII-2019].
- Reverso Dictionary. (2021): *Reverso Dictionary English-Spanish*. <http://www.reverso.net/text_translation.aspx?lang=EN> [consulta: 26-VI-2021].
- Rosales, Jesús. *Puentes*. (2020): < <http://www.revistapuentes.com/aboutsobre.html>> [consulta: 20-VI-2020].
- Sawant, Datta G. (2013): “History of Translation”. *Researchgate.net*. [consulta: 21-VI-2021]
- Slang Dictionary. (2021): *Dictionary.com*. <<https://www.dictionary.com/e/slang/og/>> [consulta: 24-VI-2021].
- “Testimonio” (2020): REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, *Diccionario de la lengua de la RAE*, <<https://dle.rae.es/testimonio>> [consulta: 14-VI-2021].

Urban Dictionary. (2021): <<https://www.urbandictionary.com/define.php?term=OG>> [consulta: 12-VI-2021].

USCIS. (2019): *Plan de acción afirmativa para la selección, contratación, promoción y retención de personas con discapacidades*. <<https://www.uscis.gov/es/acerca-de-nosotros/plan-de-accion-afirmativa-para-la-seleccion-contratacion-promocion-y-retencion-de-personas-con>> [consulta 17-VI-2021].

Wycliffe Bible Translators. (2021): *Latest Bible Translations Statistics*. <<https://www.wycliffe.org.uk/about/our-impact/>> [consulta 03-VII-2021].

VITA

Name: Jocelyn Madelein Silva

Email Address: jocelynsilva@dusty.tamui.edu

Education: Bachelor of Science in Interdisciplinary Studies Elementary - Bilingual Emphasis,
Texas A & M International University at Laredo, 2017. Magna Cum Laude.