

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

## TRADUCIENDO EL MUNDO: LA PROMESA Y LA DEUDA DEL TRADUCTOR

TRANSLATING THE WORLD: THE PROMISE AND DEBT OF THE TRANSLATOR

TRADUZINDO O MUNDO: A PROMESSA E A DÍVIDA DO TRADUTOR

**Violeta Pankova<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>Grupo de Estudios Avanzados - Infancias Vulneradas (GEA-IV), Chile, [viopankova@yahoo.es](mailto:viopankova@yahoo.es)

### RESUMEN

El presente texto es un intento de explorar la problemática traducción de la materialidad sensible del mundo en discurso académico y en saber escolar, el grado de desfase en una tal traducción, la lealtad y la “traición” del traductor respecto al “original”. Desde los trabajos de Benjamin, Derrida, Deleuze y Agamben, se plantean preguntas que problematizan la relación entre el hombre hablante, sentiente y actuante, el mundo, y el lenguaje. Se examina la legitimidad, las posibilidades y límites del propio concepto de traducción y su resonancia pedagógica, política y moral. Se parte del supuesto que la traducción implica una diferencia esencial entre los lenguajes, una incomprensión y vacío, que reclaman el gesto traductorio, a la vez, una apertura y hospitalidad. Se considera que el concepto de traducción posee una particular potencia metafórica, epistémica y ontológica para cartografiar la tensión entre el mundo, el saber, el lenguaje y las prácticas pedagógicas.

**Palabras Claves:** *traducción; mundo; lenguaje; saber académico; saber escolar.*

### ABSTRACT

This text is an attempt to explore the problematic translation of the sensitive materiality of the world in academic discourse and school knowledge, the degree of mismatch in such a translation, the loyalty and “betrayal” of the translator with respect to the “original.” From the works of Benjamin, Derrida, Deleuze and Agamben, questions are raised that problematize the relationship between the speaking, feeling and acting man, the world, and language. The legitimacy, possibilities and limits of the concept of translation itself and its pedagogical, political and moral resonance are examined. It is based on the assumption that translation implies an essential difference between languages, an incomprehension and emptiness, which demands the translation gesture, at the same time, openness and hospitality. The concept of translation is considered to have a particular metaphorical, epistemic and ontological power to map the tension between the world, knowledge, language and pedagogical practices.

**Key words:** *translation; world; language; academic knowledge; school knowledge.*

### RESUMO

Este texto é uma tentativa de explorar a tradução problemática da materialidade sensível do mundo no discurso acadêmico e no conhecimento escolar, o grau de incompatibilidade em tal tradução, a lealdade e a “traição” do tradutor em relação ao “original”. A partir das obras de Benjamin, Derrida, Deleuze e Agamben levantam-se questões que problematizam a relação entre o homem que fala, sente e age, o mundo e a linguagem. São examinadas a legitimidade, as possibilidades e os limites do próprio conceito de tradução e a sua ressonância pedagógica, política e moral. Parte do pressuposto de que a tradução implica uma diferença essencial entre as línguas, uma

incompreensão e um vazio, que exige do gesto tradutório, ao mesmo tempo, abertura e hospitalidade. Considera-se que o conceito de tradução tem um poder metafórico, epistêmico e ontológico particular para mapear a tensão entre o mundo, o conhecimento, a linguagem e as práticas pedagógicas.

**Palavras chaves:** *tradução; mundo; língua; conhecimento acadêmico; conhecimento escolar.*

Fecha de recepción: 30 de enero de 2025

Fecha de aceptación: 26 de agosto de 2025

## 1. TEXTOS Y CONTEXTOS

Borges, en su notable texto *La biblioteca de Babel*, con elegancia literaria, ironía y esperanza narra la captura e inmortalización del saber en los polvorientos anaqueles de la “biblioteca total”. La biblioteca remite al mito bíblico sobre la imposible posesión de la lengua y del saber absoluto. Desde tiempos inmemorables los hombres hablaban un único idioma, se juntaron en la tierra de Senaar y decidieron construir una torre hasta el firmamento para parecerse a Dios. Pero, su sed de cielo, su deseo de divinidad, no quedo impune, la rebeldía debería ser castigada. Ante la arrogancia de los hombres Dios Yahvé creó distintas lenguas y diseminó los hombres por la tierra para que no se entiendan y no puedan construir la torre. La diferencia entre las lenguas instauró un imperativo irrevocable – traducir, la diferencia creó su propia ley. “El hombre, el imperfecto bibliotecario, escribe Borges, puede ser obra del azar o de los demiurgos malévolos [...] sospecho que la especie humana - la única - está por extinguirse y que la Biblioteca perdurará: iluminada, solitaria, infinita, perfectamente inmóvil, armada de volúmenes preciosos, inútil, incorruptible, secreta”. (Borges, 1974: 470-471)

La biblioteca borgesiana se inscribe en una larga tradición que se remonta a la Antigüedad, a Nietzsche, Heidegger, Benjamin, Blanchot, Derrida, Deleuze y Agamben, que han pensado la enigmática relación entre los hombres, el mundo, la traducción y el lenguaje. Esta misma inquietud se proyecta, desde diferentes perspectivas, en la pedagogía crítica, las epistemologías del sur, pragmatismo educativo, cognitivismo y constructivismo. Si la educación es el metódico aprendizaje de leer el mundo y construir en el nuestro hogar, si sus misterios y sabiduría yacen en las bibliotecas

del saber, si la experiencia humana en su permanente devenir está escrita en diferentes lenguajes, si habitamos la oscura brecha aún no descifrada entre las palabras y las cosas, si el mundo además de saber y hacer es deseo, afecto, amor, poesía, ímpetu, belleza y virtud, si somos el mundo que se piensa y lee a sí mismo, su lectura y traducción de hace problemática.

El presente texto intenta explorar la problematicidad de la traducción del mundo en saber y discurso escolar, el grado de desfase en una tal traducción, la lealtad y la “traición” del traductor respecto al “original”. Se plantean algunas preguntas que merecen ser pensadas, se tantean las posibilidades y límites del concepto de traducción en el contexto escolar y su resonancia pedagógica, política y moral. A la vez, se reivindica el ensayo como género interpretativo ante la incuestionable autoridad de los estudios empíricos. Por su lenguaje y problematización, quizá poco “útil” para la praxis escolar, el texto no da recetas o arquetipos de trasposición pedagógica, no propone nada de lo que el hipotético lector pudiera apropiarse inmediatamente. Busca plantear, una vez más, bajo una forma diferente cuestiones antiguas, pero siempre actuales, sin hacerse cargo de desarrollos empíricos o estrategias de aprendizaje concretos, sin la intención de operacionalizar la “máquina escolar traductora”, sin comprometerse con un marco metodológico estricto. Pero, ¿qué puede ofrecer un texto tan insubstancial pedagógicamente, que “ignora” la sacra relación entre teoría y práctica pedagógica, que se aleja de la firme tierra de la aplicabilidad? Es apenas una invitación para desplazar la mirada de la facticidad corriente, establecer puentes imaginarios entre la genealogía filosófica y el mundo pedagógico, reemplazar por un momento la tecnología pedagógica

por el problema del sentido de la educación, conectar múltiples lenguajes en permanente e inevitable co-traducción.

Desde una perspectiva fronteriza, el enfoque propuesto se inscribe en la pedagogía crítica, diferenciándose, sin dejar de reconocer los méritos de otras perspectivas teóricas como cognitivismo pedagógico, constructivismo o la pragmática deweyana. Si entender por pedagogía crítica la práctica teórica y escolar de diagnosticar la crisis y experimentar otras alternativas posibles, la autonomía intelectual como tarea, el devenir plural y creativo no normado por la intencionalidad del educador, la identificación de las manifestaciones de la relación saber-poder, la colonialidad ontológica y epistémica y los modos contemporáneos de dominación, este es el escenario en que se despliega el presente texto.

## 2. LAS PREGUNTAS

El mundo no permite una lectura y traducción directa, no es cómplice a la frágil figura del lector. Ante su radical complejidad la mirada apenas observadora, que mira sin ver, muestra sus límites, estamos ante la incompreensión. La traducción del mundo es intento de “ordenar” el caos, hacerlo interiorizable, traducir su caótico y aberrante lenguaje, hacerlo humano, para sabernos como parte del mundo. En términos pedagógicos, esto significa traducirlo en el lenguaje escolar para ser comprendido, vivido y explorado. Pero, ¿qué es el mundo como original que debe ser traducido?, ¿cómo nos inscribimos el?, ¿es traducible?, ¿cómo la multiplicad caótica e incontrolable de los cuerpos, que se cruzan, rozan, interfieren y afectan mutuamente se traduce en saber y conocimiento?, ¿cómo las pasiones, los afectos, los deseos de los hombres se convierten en palabras?, ¿existe un tal lenguaje pedagógico para que el discurso académico de la “gran ciencia” sea traducido a este lenguaje?, ¿qué hacer con los residuos que quedan de la traducción?, ¿el discurso escolar como acto performativo de habla y de escritura es un dispositivo del saber-poder o una creación poietica?, ¿cómo traducir el lenguaje teórico decolonial y de las culturas indígenas al lenguaje escolar? ¿cómo se mide la fidelidad de las

copias?, ¿cuál es la promesa y la deuda del traductor? ¿el intento de apropiarse de la vitalidad espontánea del caos primordial no sería un intento desolado de construir nuevas torres y bibliotecas babélicas?

Este denso bloque de preguntas configura un campo de problematización mucho más amplio, que, por el formato editorial de este texto, será abordado apenas tangencialmente. La potencia del pensamiento se manifiesta en no dejar de preguntar y preguntarnos. Pero, el saber una vez entronado e institucionalizado, anula las preguntas. Sobre lo que ya sabemos no hay nada para preguntar, los manuales escolares se convierten en “placas lapidarias” del saber instituido. Seguir preguntando, hacer preguntas que no se han hecho, a las cuales nadie aún ha respondido, es pensar el noble y controvertido oficio del profesor-traductor.

Lejos de proponer una mera reproducción mimética de categorías tales como readaptación, contextualización, reinterpretación, escolarización, pedagogización del saber con tradición ya consolidada, considero, que el concepto de traducción posee una particular potencia metafórica, epistémica y ontológica para cartografiar la tensión entre el mundo, el lenguaje, el saber y la vida. Las prácticas de traducción, habitualmente conservadas para los estudios de traductología literaria no se limitan con el “transvase lingüístico”, tienen un alcance mucho más amplio. Implican un complejo aparato de dispositivos productivo-operativos, desde la perspectiva de la multi-lingüisticidad, la legitimidad y autoridad del traductor, la imagen-mundo, la historiosidad y la temporalización del saber, la autonomía que adquiere la traducción misma.

Las preguntas formuladas y tantas otras, traspasan, permean, tensionan la traducción que podría ser pensada por lo menos en tres movimientos simultáneos que se cruzan, sobreponen y afectan mutuamente: como traducción de la materialidad de las cosas en palabras (conceptos, perceptos, teorías y sistemas categoriales), o sea, en saber académico autorizado; la traducción de este saber académico ya estructurado al lenguaje del saber escolar (contenidos, sentido, didácticas, metodologías, estrategias de aprendizaje, marcos normativos); por último, como traducción del saber

escolar de la disciplina, impersonal por definición, en prácticas pedagógicas singulares en la dramaturgia del aula. En otras palabras, un saber subjetivado desde el tamiz existencial y profesional del profesor. Estas tres dimensiones mediadas por filtros políticos, epistémicos, institucionales y disciplinarios, definen el pathos y lógos del gesto de la aventura de traducir.

### 3. EL TRADUCTOR

Intentar retratar la figura del profesor-traductor es un ejercicio arriesgado que casi siempre termina con generalidades difusas o en fracaso. Los retratos no son copias exactas, “el solo propósito de pintar un retrato pone en juego toda la filosofía del sujeto” [...] “la semejanza adviene cuando hay ausencia”, [...] “es en el retrato donde se pone en juego la ambivalencia del sujeto, donde se asiste a su génesis siempre inacabada que lo estructura socavándolo” (Nancy, 2006: 12, 47,70) Más allá de capturar identidades, el retrato permite penetrar en el inefable íntimo espacio de la experiencia con toda su polisemia, incompatibilidad con la certeza, finitud y contingencia. La experiencia se configura no desde lo que pasa en el mundo, sino desde la pregunta ¿qué me pasa en este mundo? No se tiene, no le pertenece a nadie, se padece, es aquello en lo que la palabra todavía no puede penetrar. El retrato proyecta un modo-de-vida, una forma particular de habitar.

El retrato de la figura del profesor/traductor, cargada de tiempo y de tradición, de la banalidad de lo cotidiano y de la sed por cielo, tensionada por la canónica sombra de la institucionalidad, expuesta a la performatividad intrínseca del palco escolar, es una figura dramática. ¿Qué grandes acontecimientos y peripecias tiene para contar y traducir el profesor, que no sea las aventuras del mundo? En su condición aporética, la endeble figura del profesor-traductor en el territorio de las ciencias sociales y humanidades, está crucificada entre oposiciones que no logran conciliarse - teoría & práctica; tiempo civilizatorio & tiempo escolar; discurso académico & discurso escolar; miseria de la realpolitik & virtudes cívicas; pulsión vital del mundo & “objetividad” generalizante del conocimiento;

normatividad institucional & creatividad; carácter impersonal del saber & apropiación subjetiva; poietica del mundo & pragmática práctico-proyectante, etc. El profesor-traductor está en esta tensión explosiva que determina las reglas de la traducción. En los manuales escolares desaparece la producción real del conocimiento, el impulso vital del mundo, el mundo ya traducido, domesticado y adaptado, es un mundo dentro del Mundo.

En el bello caos de los apuntes y de los libros abiertos y amontonados, en la colorida gama de las lapiceras, en el interminable listado de textos y pruebas por revisar, el “retrato” conserva el testimonio de la creación-traducción, es la imagen de la poética y estética del oficio de educar. El retrato del traductor cobija el aura de acontecimientos acaecidos o por acontecer, las pautas para la traducción, la sombra de la autoridad, las sedimentaciones frágiles, pero durables de la experiencia. Con su modesta “caja de herramientas” siempre obsoleta ante la complejidad y los ritmos del mundo, el abismo del conocimiento, la envolvente trivialidad del sentido común, la turbia corriente de la historia, el profesor de humanidades y ciencias sociales responde al llamado de traducir. Siempre está en un “entre” destinal entre el original y la copia, la tradición y presente, la trasgresión y continuidad, la angustia de crear y el temor de lo desconocido. En la máquina antropológica de lo cotidiano está llamado para conservar y perpetuar la cultura, a la vez, revolucionarla (Berman, 2000). En un diálogo incesante con la historia, con su atormentada contemporaneidad, consigo mismo y con el mundo, en el mestizaje variopinto de lenguajes, el profesor actualiza la poiesis del deber pedagógico - de traducir, encarna “un ser que se genera sólo a partir de otros” (Agamben, 2018: 35)

### 4. LA TRADUCCIÓN

Hay un abismo y familiaridad a la vez entre las palabras y las cosas. La materialidad sensible del mundo convertida en saber, escritura y habla “obra del azar o de los demiurgos malévolos” (Borges, 1974: 470) yace en los estantes de la biblioteca de Babel. Esta es una primera

traducción que se apropia de la caótica inmensidad del mundo y revela el misterio de lenguaje. El mundo “desaparece” pero persiste en la fugitiva inmaterialidad de las palabras, se convierte en conceptos y perceptos, para abrir un sin número de sendas de sentido.

La traducción se despliega en serie de cadencias, en el juego incesante de palabras, en redes infinitas de sentidos, marcando las fronteras de los nombres hablantes, sentientes y actuantes. Los conceptos, según Deleuze, son multiplicidades abiertas en un infinito devenir, tienen su historia, se construyen por otros conceptos ya existentes o inventados, configurando redes conceptuales (Deleuze y Guattari, 1997: 21). Son una especie de pastiche (Jameson) que ensambla y condensa de modo fragmentario el mundo (Deleuze, y Guattari, 1997: 22). El concepto de mundo no es representación, no tiene referencia externa, abarca su propia inmensidad. (Deleuze y Guattari, 1997: 21-39)

La traducción de las cosas en palabras, el acto de nombrar y decir es creación colectiva de toda la historia humana, es el modo de pensarnos y auto traducirnos a nosotros mismos. El mundo se resiste a la traducción, guarda sus secretos para la continua cadena de traducciones futuras, convalidando su historiosidad. Lo real no se reduce a palabras, discursos o lenguajes singulares, en su perenne multiplicidad y “movimientos aberrantes” designa todo lo que hay, lo que es, y sus ilimitadas posibilidades de actualización. La traducción de la materialidad e idealidad del mundo en palabras, conceptos, teorías y sistemas de conocimiento, discursos académicos, es una “primera” traducción que proyecta lo que somos. La traducción que nos interesa es del discurso académico en saber-poder y discurso escolar.

Mundo es un nombre propio, es una contraseña, que “no cumple ni una pura función referencial, ni una pura función de significación (...) designa una referencia esencialmente ausente y describe un significado esencialmente ilimitado” (Campillo, 1996: 43-44). El lenguaje a que intentamos traducir el mundo, según Saussure, se da al mismo tiempo como *langue* y como *parole*, “como código lógico-transcendental y como acontecimiento histórico-empírico”, como ley universal de la lengua y como acto singular del habla (Campillo,

1996: 46). El significado del nombre propio no se puede definir sin inscribirlo en redes conceptuales de otros nombres propios en un infinito despliegue de signos, contextos y sentidos que forman el texto-mundo.

Si entendemos la lengua como posibilidad de traducción, y la traducción del mundo como parte del mundo, la traducción es problemática, es “espacio en que el hombre se inventa –y es inventado– en la lengua, expresando con ello su propia extranjería y extrañeza” (Bornhauser y Cattaneo, 2020: 133) La traducción está marcada por una particular extranjería, ya que llegamos a un mundo ontológicamente, epistémicamente, políticamente y pedagógicamente ya prefigurado, crucificado en categorías ciencias, arte, modos de vida. Es esta prefiguración que marca las coordinadas, dilemas y rendimientos de la traducción pedagógica.

La traducción en su interpretación habitual implica un original y una copia. Benjamin, en su notable trabajo *La tarea del traductor*, desarrolla un análisis brillante de la co-implicancia ontológica entre el original y la copia. Derrida, comentado a Benjamin en *Torres de Babel* extrapola la traducción a la totalidad del saber, la interpreta como matriz del conocimiento (Siscar, 2015) El gesto traductor no comunica, no se interesa por la recepción, no reproduce, no restaura, no representa, no devuelve el significado del original, asegura la supervivencia del original, no del autor. Amplía el cuerpo de las lenguas, sitúa la lengua en expansión simbólica, muestra el parentesco suprahistórico de los idiomas (Derrida, 2002: 48) Se trataría de “las relaciones entre el lenguaje de las cosas y el lenguaje de los hombres, entre lo mudo y lo que habla, lo anónimo y lo nombrable” (Derrida, 2002: 36) La traducción no es un gesto interpretativo cualquiera, no obedece a ninguna correspondencia, remite a las relaciones entre lenguaje, pensamiento y mundo.

A la vez, la traducción es renuncia a la apropiación y posesión plena del original, sea esta traducción libre, literal, o traspaso del sentido estable de una lengua a otra. Cada lengua configura una visión de mundo distinta e incommensurable donde cualquier equivalencia se hace imposible. La traducción de las culturas indígenas al lenguaje escolar es confirmación de esta tesis. El



gesto traductorio demarca las posibilidades y límites de las lenguas, el choque, las afectaciones y los efectos en el enigmático pasaje de una a otra, la extranjería del traductor. (Claro, 2012) Pero, la traducción sería netamente instrumental, detenida en la tierra de nadie entre las lenguas, si no hubiera un “contrato” de acogida de lo extranjero, una hospitalidad amorosa entre las lenguas en acto. A esta complicidad irrestricta, sin el afán de conquista, de mejoramiento o adaptación del original, se refiere Benjamin, respecto a la necesidad de dejarse ser afectado por la sacudida de la lengua extranjera. Es la condición para poder leer la transformación, mestizaje y contaminación entre las lenguas (Claro, 2012)

La traducción del mundo en saber, lenguaje, discurso y prácticas pedagógicas se inscribe en las múltiples traducciones anteriores, en las experimentaciones históricas de los límites y desafíos del propio lenguaje pedagógico. Esta traducción pone en prueba su capacidad de apertura para acoger lo otro, de articular los lenguajes particulares que lo componen. Se trata de inscripción del saber académico en otro territorio disciplinario, en otro registro conceptual con tarea distinta, para afirmar su contemporaneidad siempre atada con la herencia.

## 5. DEL LENGUAJE ACADÉMICO AL LENGUAJE ESCOLAR

El mundo, una vez traducido, desapropiado, antropologizado, domesticado y capturado en sistemas categoriales, disciplinas, epistemes, hipótesis, paradigmas, metodologías, autores, libros, instituciones, ideologías, políticas, programas de acción, prácticas, arte y literatura, se convierte en un efecto con lenguaje propio, se ha autonomizado de la materialidad de su referente. Las cosas, los cuerpos las pasiones se han transformado en palabras, han entrado en la máquina de enunciación performativa, han ocupado su lugar en la Biblioteca de Babel. Ante la ausencia de lo real resuena el poder de la palabra y de la escritura. La dualidad entre lo corporal e incorporeal, mundo y pensamiento, praxis y poiesis se proyecta en un mundo-traducción-pensamiento. Con este “material” inmaterial bruto del discurso académico trabaja el profesor-traductor.

Pero, el saber académico, la gran ciencia, producida en las torres babélicas universitarias que, ya ha reducido y convertido el mundo en discurso, esta vez, debe ser traducida en saber y discurso escolar. Para que la traducción tenga sentido debe existir una incomprensión, una diferencia esencial entre los lenguajes, también traducibilidad entre estos lenguajes. El discurso académico debe “salir” de sus reglas de construcción y operatividad, de sus umbrales de positividad, epistemologización, cientificidad y formalización para entrar en los marcos del discurso escolar. (Foucault, 2005: 314) En la traducción del discurso académico entendido como poder-saber, como dispositivo de acción, se ponen en juego “discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas” que pertenecen a un conjunto heterogéneo (Foucault, 1991: 128).

Pero, ¿existe un tal lenguaje pedagógico para que el discurso académico de la “gran ciencia” sea traducido a este lenguaje? El saber escolar ha producido el dispositivo fundamental de la máquina educativa y de la microfísica del mundo escolar – las disciplinas escolares las asignaturas, un artefacto polémico como ordenamiento de la multiplicidad heterogénea del mundo, pero operativo en su eficacia. El saber escolar, base del discurso escolar, se constituye por las disciplinas como formas singulares de traducción, por las reglas de la propia traducción, por las prácticas discursivas y no discursivas en los actos de habla, por el estatus de los traductores, por “las posibilidades de utilización y de apropiaciones estratégicas, ofrecidas por el discurso” (Foucault, 2005: 306–307). El lenguaje del saber escolar, es la condición de las tradiciones, discursos, retóricas, rituales, relaciones espacio-temporales, dramaturgias, prácticas, gramáticas del poder, es la condición de posibilidad de la cultura escolar.

Las disciplinas escolares, adquieren “una autonomía constitutiva (con respecto a las ciencias de referencia) y no pueden ser asimilables a conocimientos de otra clase surgidos en contextos sociales diferentes”, es la forma que adopta el conocimiento en “su desplazamiento

desde el espacio original de su producción hasta el espacio de su reproducción escolar” La asignaturización se convierte en una auténtica “fortaleza inexpugnable” para los conocimientos legítimos, autorizados, correctos, debidos. (Cuesta 2002: 226-228) Las disciplinas escolares son el modo de traducción del discurso académico en discurso escolar, tal como cualquier discurso, conllevan “poderes y peligros difíciles de imaginar” (Foucault, 1987:11)

El discurso académico en cuanto conjunto heterogéneo de múltiples discursos disciplinarios “se derrama a través de las escuelas y otras esferas de socialización”. Son “los distintos tipos de conocimiento que envuelven, atraviesan y merodean en torno a la institución escolar en la era del capitalismo” (Cuesta, R. F. 2002: 228) La traducción se hace necesaria porque la inmensidad del conocimiento disciplinario no cabe en los estrechos marcos de la asignatura. No se trata solamente de selección, que efectúan los expertos en los laberintos ministeriales, sino de reconfiguración estructural del origen, producción y circulación del saber académico.

El discurso de las asignaturas escolares carece del rigor del discurso académico, de su estilo rebuscado e “indexado”, de la inmanencia de su construcción. El profesor no es un erudito de la academia, el saber escolar es un saber suigéneris, emerge de las prácticas discursivas y no discursivas para convertirse en discurso autorizado, para ser adaptado y ordenado en asignaturas, didácticas, metodologías, estrategias pedagógicas, instrucciones, tareas, y sistemas normativos, en conformidad con su propia génesis y despliegue. Tampoco es vulgarización del discurso académico, tiene sus propias reglas funciones, operatividad y sentido.

El saber académico, por lo menos en su versión kantiana, está permeado por la duda y cuestionamientos, el saber escolar es un saber práctico, cristalización y generalización de la experiencia, la “quinta esencia” de la vida escolar, encarna la inquebrantable fe en la posibilidad y la necesidad de enseñar, transmitir, orientar en el mundo. La “des-utopización” de la teoría y de la práctica pedagógica significaría privarlas de su razón de ser. El saber escolar no pone en duda la verdad del conocimiento académico, lo tiene como

punto de partida, lo que cuestiona es su propio territorio discursivo, la veracidad de las teorías pedagógicas.

Los discursos académico y escolar tienen diferentes ritmos de temporalización, se entre-penetran en una entre-traducción y contaminación mutua. El primero se actualiza incesantemente, el segundo mantiene una cierta estabilidad rutinaria que frecuentemente pelagra convertirlo en estereotipo irremovible. El juego traductorio contempla, reproduce e instala múltiples engranajes de orden político, epistémico, disciplinario e institucional parte de la maquinaria de la traducción que configura el perfil de la “copia” pedagógica del mundo. Tal como con la vasija benjaminiana partida, esta “copia” en su hibridez múltiple reúne y fragua fragmentos disciplinarios distintos y voces variopintas, para poder significar la problemática integridad del original.

## 6. UN MUNDO EN DONDE QUEPAN MUCHOS MUNDOS

Un interesante ejercicio pedagógico sería repensar la traducción de la hibridez latinoamericana al lenguaje escolar. Parafraseando la idea zapatista “Un mundo en donde quepan muchos mundos” se trataría de una reterritorialización de sentido respecto al hombre, la historia el mundo y el tiempo, de una traducción transcultural que traduce, retraduce y vuelve a traducir la asimetría entre las culturas. Una tal traducción se podría realizar en dos dimensiones. Por un lado, la traducción del lenguaje del giro decolonial, uno de los intentos académicos e intelectuales más importantes de los últimos años en la región en tanto crítica al eurocentrismo, al lenguaje escolar. (Quijano, A. 2000) En términos concretos traducción del amplio léxico emergente - racismo epistémico, patrón de poder global, transmodernidad, paradigma otro, pensamiento fronterizo, racismo epistémico, sistema-mundo, hibris del punto cero, diferencia imperial, posdesarrollo, ergo-corporo-geopolíticas del conocimiento, norte-global, sur-global, zona del ser/no ser, etc., como un aparato categorial no privado de contradicciones internas. (Basail, 2021) Por otro, la traducción al lenguaje escolar del mundo indígena, como red de relaciones sociales singulares, como civilización, cosmovisión y modo de

ser. Los dos aspectos, uno crítico, otro vital, como modo de habitar, son inseparables.

La problematización de una tal traducción, entendida como acto político, consiste en una serie de condiciones limitantes de diferente índole que atentan contra su consistencia: la falta de un lenguaje conceptual cristalizado en términos de un proyecto civilizatorio latinoamericano; el hecho que el propio giro decolonial (C. Walsh, Á. García Linera y W. Mignolo, 2006) como referente se mantiene en los aparatos categoriales eurocéntricos; la hegemonía geopolítica y mediática capitalista orientada a expansión y extractivismo; la fragmentación de los movimientos indígenas a nivel continental; la inercia de la propia máquina educativa construida desde el paradigma moderno orientada al mercado de trabajo en el marco global y a la formación de élites gobernantes; el rol predominantemente instrumental de las ciencias sociales; la debilidad de la academia como espacio de reflexión crítica, etc. Una tal traducción arriesga a dejar a pie de página el trágico destino histórico de los vencidos (Benjamin), la dignidad de un modo de vivir, pensar y sentir, los sufrimientos, las luchas, las derrotas y el alma herida del mundo indígena. Dejaría abierta la tentación de volver a lo arcaico, a la vez, confirmaría la tarea de pensar un proyecto aún no suficientemente cristalizado, en construcción, como alternativa civilizatoria.

La traducción de las culturas indígenas, entendida como hacer comprensible algo escrito en códigos lingüísticos y culturales y cartografías mentales diferentes, una vez institucionalizada mediante currículum, leyes, decretos, e instrucciones ministeriales, implica diferentes niveles de enfrentamiento y agenciamiento de los poderes políticos y dentro de la máquina educativa. La traducción del mundo indígena, en este caso no se reduce a la mecánica de una correspondencia formal lingüística o cultural, a la traducción de conceptos y palabras, o descripción no implicada de prácticas o cosmovisiones, sino al espíritu de una cultura y las formas de su dominación. El kimeltuwün, en la pedagogía mapuche (proceso de aprendizaje propio del contexto social y cultural mediante nampülkan (representación del viaje por el territorio como memoria individual y social desde la

propia experiencia); mümülkan (racionalización de los procesos de construcción de conocimiento); zapilüwün (la necesidad de cultivarse en el conocimiento, sobre la naturaleza de las cosas) (Quintriqueo S. Arias-Ortega K. 2019), son etapas, aproximaciones, a lo dado, a lo imaginario, a lo posible y lo deseable. Constituyen un núcleo de postulados, coordinadas de orientación, sobrevivencia y proyección, más allá de la corriente de la presencia empírica. Son las dimensiones sagradas, visionarias y artísticas en la construcción no solo de saberes, sino de una imagen del mundo. (Quilaqueo, D, Quintriqueo, S. Torres, H, 2016). Constituyen las reglas de traducción desde el pluralismo epistémico, como contrapeso al monoculturalismo eurocéntrico occidental, el colonialismo y el racismo institucionalizado en la educación escolar. (Quilaqueo, D, Quintriqueo, S. Torres, H, 2016).

La traducción siempre es estar entre las culturas y los lenguajes, es su condición constituyente y constitutiva. Este entre como tercera dimensión, no mera suma entre las partes, es un espacio de disputas, que requiere definir las reglas de traducir, en el contexto de debate sobre el problema del otro, revisar los límites de las culturizaciones de las diferencias, las construcciones de otros a partir de “otrerizaciones de la diferencia”, la “naturalizaciones de la desigualdad”, la “invisibilizaciones de la diversidad” (Basail, 2021) Estar entre diferentes lenguajes en disputa que desesperadamente defienden su espacio, significa, también, enfrentar el derecho de nombrar de los nacionalismos e indigenismos, potencias globalizantes, tradiciones liberales y neoliberales, bloques de pensamiento cimentados, universalismos y monoculturalismos renovados, aspiraciones políticas y operadores que siempre declaran su lealtad al “bien común” y el orden social. Los escenarios expuestos, además de la crisis civilizatoria global, definen las reglas de la traducción (institucionales y alternativas), de la hibridez latinoamericana, sus resultados, las posibilidades de diálogo intercultural, sus avances, retrocesos y proyecciones. La traducción y el aprendizaje no se resuelven con leyes, decretos ministeriales, enseñanza bilingüe, o apelos a solidaridad y acogida cultural. Estos aseguran las condiciones básicas, pero se requiere voluntad colectiva de reconocer el mestizaje



como origen común, que es tarea de toda la máquina antropológico-pedagógico-política social.

En las culturas como espacios sagrados con sus dioses, rituales, liturgias, simbolismos y espíritus espectrales siempre queda algo intraducible, un sustrato duro, que resiste cualquier traducción. Un «intraducible», según Bárbara Cassin, es un síntoma de la diferencia de las lenguas, no aquello que no se traduce, sino aquello que no cesa de (no) traducirse (Cassin, B. p. 31) Esta frontera de traducibilidad no puede ser nivelada, se debe dejar en su virtuosa digna e intraducible condición. En términos pedagógicos, las traducciones del mundo indígena no son solamente culturales, que es la principal crítica al interculturalismo y a los programas de educación bilingüe, son políticas, sociales, ontológicas, filosóficas, epistémicas, afectivas, a la vez. El curriculum estandarizante se hace estrecho para un tal desafío. La traducción se revela como una interrogación de la historia, de la geopolítica y de la cultura. Es un gesto, más que una obra cerrada. Lo relevante en la traducción escolar del mundo indígena no son solamente su cosmovisión, sus prácticas rituales, sus modos de vida, sino las oportunidades de diálogo cultural que esta traducción abre. Es decir, “comprender cómo las distintas lenguas producen mundos diferentes, comunicar estos mundos e inquietar unas lenguas a través de otras” (Cassin. B. 2017, 32) Una tal traducción requiere una nueva generación de políticos, intelectuales y profesores/traductores, revolucionarios y conservadores a la vez, capaces de construir y practicar un verdadero pluralismo cultural, socio-económico y emancipatorio. (referencia artículo)

## 7. LA PROMESA Y LA DEUDA DEL TRADUCTOR

Según el cuento hindú, citado por Andrés Claro en su extraordinario trabajo *Las vasijas partidas*, un cargador de agua llevaba dos grandes vasijas colgadas de un palo, una estaba quebrada, la otra perfecta. La vasija perfecta respondía a la tarea que se le había asignado. La vasija quebrada, vivía avergonzada de sus imperfecciones, un día le dijo al aguador: “Estoy avergonzada, quiero disculparme”. “¿Por qué?”, preguntó el cargador. “Porque

debido a mis grietas, sólo entregas a mitad de mi carga” El aguador respondió “Cuando regresemos hoy a la casa de mi señor, mira las flores que crecieron a la orilla del camino” (Claro, 2012)

El cuento es la metáfora perfecta del conflicto que enfrenta el profesor de humanidades y ciencias sociales en la traducción del mundo. El doble pliegue de la traducción, por un lado, duelo y pérdida, por otro, reto creativo que desafía las posibilidades del lenguaje y del saber, adquiere dimensión filosófica. La traducción es absolutamente necesaria, pero imposible. El profesor se encuentra entre la norma y la contra norma, lo quiere contar “todo”, llevar las vasijas completas a su destino, pero, la incompletud, la parcialidad originaria del conocimiento, la irremediable temporalización escolar y los estrechos bordes de la asignatura no lo permiten, fracturan el ímpetu de la traducción. Pero, la fractura no es un defecto es intrínseca a la traducción misma, marca las múltiples apropiaciones en la travesía entre lo extranjero y lo propio.

Traducir el mundo para la máquina escolar no es apenas una inquietud ontológica, semiótica o pedagógica que busca la correspondencia perfecta sin restos entre el “original” y la “copia”, es una tarea política y moral. La moralidad tiene dos dimensiones que se dan al mismo tiempo en cualquier opción moral - una normativa, es la exigencia de cumplir con las reglas generalmente aceptadas como correctas y debidas, es la moral práctica cotidiana, la otra proyecta el libre albedrío desde la idea de un mundo deseable y debido, desde la perspectiva de la historia. El problema central es el origen del deber del traductor, de su imperativo categórico ¿porque el compromiso, la palabra dada, deben ser cumplidos?, se trata de la potencia y la naturaleza del llamado a traducir.

Benjamin y Derrida se refieren precisamente a esta segunda dimensión relacionada con lo sagrado, con la perspectiva histórica. Derrida expande la traducción a la totalidad del saber, a la traducción de prácticas no lingüísticas en signos lingüísticos y a las infinitas formaciones discursivas. La traducción se entiende como estructura ontológica de la potencia del pensamiento basada en la diferencia. La deuda del profesor-traductor no consiste en la correspondencia o no entre el mundo y

el discurso escolar, es respuesta ante el deber de traducir, radica en la pervivencia de la herencia y su transmisión. La sombra de la Torre de Babel como herencia adquiere la figura de responsabilidad y deber. Benjamin, señala Derrida, nombra el “sujeto de la traducción como sujeto deudor, obligado por un deber, ya en situación de heredero, inscrito como superviviente dentro de una genealogía, como superviviente o agente de supervivencia. La supervivencia de las obras, no de los autores”. (Derrida, 2002: 32)

La determinación de traducir como decisión moral se transforma en deber y deuda, siempre acompañada por dramáticas colisiones, dudas y fracturas. Explícitamente o implícitamente el deber siempre apela a la “predestinación” del hombre, al cómo debe ser, a lo debido, a lo verdaderamente digno. Es el valor por sí mismo, incondicional, ajeno a cualquier cálculo o finalidad empírica. El cumplimiento del deber nunca garantiza un resultado máximamente útil para el sujeto del deber, por el contrario, su cumplimiento estricto puede tener consecuencias personales desastrosas porque desafía la norma, no se rige por fines o por una utilidad práctico-proyectante, pero deja la satisfacción de su cumplimiento. En inicio de su Ensayo sobre el don Marcel Mauss, nos recuerda que la práctica histórica de dones y deudas es una de las rocas de la humanidad, reiterando la pregunta ¿qué hace que la deuda sea devuelta? (Mauss, 2009) Empero, ¿ante quien está endeudado el traductor?, ¿cuál es la instancia que legitima la deuda?, ¿por qué es una deuda impagable?

La deuda del traductor se origina en lo intraducible, en el choque entre la necesidad de traducir y la imposibilidad de hacerlo. Lo intraducible según Derrida es “el elemento perturbador en la reapropiación del sentido que hace parte de toda traducción; intraducible es aquello que perturba la nominación” (Siscar, 2015). La imposibilidad de traducir es la tensión entre lo otro, lejano, desconocido, extraño, que no se entiende, por eso mismo demanda traducción. Siempre quedará un resto indisoluble en el infinito juego que remite a peregrinaciones de un significante a otro en búsqueda de sentido. La lengua “receptora” opone resistencia para incorporar un cuerpo extraño.

La nostalgia por una traducción sin restos ocupa los estantes de la biblioteca de Babel. El traductor, en su bigamia o multigamia lingüística explora dramáticamente la “experiencia de lo imposible” Algo requiere traducción, “aunque no haya ningún traductor que esté en condiciones de responder a este requerimiento que es, al mismo tiempo, exigencia y deseo en la estructura misma del original (Derrida 2002: 36

Sin embargo, el peso insoportable de la deuda impagable, la imposibilidad de la traducción “perfecta” del mundo, no anulan la tarea de traducir. La traducción es el encuentro, el tenso cruce agonal entre comunidades y culturas, es la apropiación y consolidación de lo propio mediante la arriesgada aventura por lo extranjero, por lo “de afuera” La traducción de la historia, del saber social, de la filosofía y las artes al lenguaje escolar implica una posibilidad y apertura, es un ejercicio de hospitalidad, interpenetración y capacidad de acoger amorosamente lo desconocido. El lenguaje escolar amplía sus recursos expresivos y límites discursivos. Leer los signos del mundo, escuchar el susurro de la historia para poder nombrar y decir, garantizan la “posvida” de las obras, de las luchas, de las ideas. Esta es la tarea del traductor que produce el acontecimiento.

El profesor no es el único traductor, la traducción es un trabajo colectivo marcado por el agenciamiento de las instituciones y las complejas metamorfosis del saber-poder. Pero, cada profesor en la dramaturgia del aula imprime su singular sentido del mundo, del hombre, de la historia y del porvenir. Una traducción no escolarizante, capaz de superar las limitaciones restrictivas y la violencia intrínseca de la escuela como institución está por ser inventada. El inefable e incesante juego de la traducción del mundo es posible solo en la pérdida y en el rescate, en la errancia y la herencia, en la diferencia y la repetición, en la alteridad irreducible.

## Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2005). *Autorretrato en el estudio*. Barcelona: Editorial Altera.
- Agamben, G. (2005) *El hombre sin contenido*, Barcelona: Ediciones Altera. S. L., Barcelona. <https://desarmandolacultura.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/04/agamben-giorgio-el-hombre-sin-contenido.pdf> Consultado septiembre de 2024.
- Basail Rodríguez, A. (2021). Interculturalidad crítica y crítica del interculturalismo. *LiminaR. Estudios Sociales Y Humanísticos*, 20(1), 1-11. <https://doi.org/10.29043/liminar.v20i1.905>
- Benjamin, W. (1971). *Angelus novus*. Barcelona: Editorial Edhasa, Colección La Gaya Ciencia.
- Berman, M. (2000). *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Borges, J. (1974). *Obras completas*, Buenos Aires, Editorial Emecé.
- Bornhauser y N. Cattaneo, G. (2020). Traducción y traducción de sí en Georges-Arthur Goldschmidt, *Revista Chilena de literatura*. Mayo, Número 101, pp. 131-150 <https://revistaliteratura.uchile.cl/index.php/RCL/article/view/57313/60804>
- Campillo, A. (1996). Las fronteras del nombre. *Revista de Filosofía*, 20, Año X, pp. 41-53.
- Cassin Bárbara, 2017, [https://www.academia.edu/40883371/Barbara\\_Cassin\\_Traducir\\_los\\_intraducibles\\_una\\_revisi%C3%B3n\\_](https://www.academia.edu/40883371/Barbara_Cassin_Traducir_los_intraducibles_una_revisi%C3%B3n_)
- Claro, A. (2012), *Las vasijas quebradas. Cuatro variaciones sobre 'la tarea del traductor'*, Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales, Colección Pensamiento contemporáneo.
- Cuesta, R. F. (2002) *La historia como disciplina escolar: génesis y metamorfosis del conocimiento histórico en las aulas*. En *Lecturas de la historia: nueve reflexiones sobre historia de la historiografía*. pp. 221-254
- Derrida, J. (2002). *Torres de Babel*. Belo Horizonte: Editora UFMG <https://pdfcoffee.com/derrida-1985-torres-de-babel-pdf-free.html> Consultado septiembre de 2024.
- Derrida, J. (1997) *Carta a un amigo japonés, El tiempo de una tesis: Deconstrucción e implicaciones conceptuales*. Barcelona: Proyecto A Ediciones. pp. 23-27. [https://www.u-cursos.cl/filosofia/2007/2/FH472A026/2/material\\_docente/bajar?id\\_material=464564](https://www.u-cursos.cl/filosofia/2007/2/FH472A026/2/material_docente/bajar?id_material=464564) Consultado octubre de 2024.
- Deleuze, G. (1994). *Lógica del sentido*. Barcelona: Paidós.
- Deleuze y G., Guattari F. (1993). *¿Qué es la filosofía?* Barcelona: Anagrama
- Foucault, M. (2005). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI, 2005, pp. 306–307)
- Foucault, M. (2003). *Sobre la Ilustración*. Barcelona: Tecnos. p. 11.
- Foucault, M. 1987). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Mauss, M. (2009) *Ensayo sobre el don. Forma y función del intercambio en las sociedades arcaicas*, Buenos Aires: Katz Editores.
- Nancy, J. L. (2006). *La mirada del retrato*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Nancy, J. L. 2021). *La existencia exiliada*. *Revista de Estudios Sociales [En línea]*, consultado el 20 octubre 2024. <http://journals.openedition.org/revestudsoc/28892>
- Quijano, A. 2000 “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”. En *Colonialidad del saber y eurocentrismo*, editado por Lander. pp. 201-246. UNESCO-CLACSO. Buenos Aires.
- Quilaqueo D., Quintriqueo, S., Torres, H., 2016 “Características epistémicas de los métodos educativos mapuches”. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18:153-165
- Quintriqueo S. Arias-Ortega Katerin (2019) *Educación intercultural articulada a la episteme indígena en Latinoamérica. el caso mapuche en Chile*, *Diálogo Andino* N°59. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719->

26812019000200081

Ricouer, P. (2002). Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II. México: Fondo de Cultura Económica. Consultado octubre de 2024. [https://www.academia.edu/39857983/Del\\_texto\\_a\\_la\\_Acci%C3%B3n\\_Paul\\_Ricoeur](https://www.academia.edu/39857983/Del_texto_a_la_Acci%C3%B3n_Paul_Ricoeur)

Siscar, M. (2015). Jacques Derrida, Lo intraducible, Revista Mutatis Mutandis. Vol. 8, No. 2. 2015, pp. 568-578.

Walsh, C., García Linera a., Mignolo W. (eds.), Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento, 2006, (pp. 21-70). Ediciones del Signo.

Rivara, L. y Prieto, FV (coord.), 2022. El nuevo Plan Cóndor. Geopolítica e imperialismo en América Latina y el Caribe. 1ª ed. -Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Batalla de Ideas. Instituto Tricontinental de Investigación Social.

Rodríguez, P., & Manarelli, M. E. (2007). Introducción. Historia de la infancia en América Latina, 13-23.

Romano, S.; Proner, C; Grabois, y Jarrin, F. (2022). Lawfare y judicialización de la política: los casos de Brasil, Argentina y Ecuador. En: Rivara, L. y Prieto, FV (coord.), El nuevo Plan Cóndor. Geopolítica e imperialismo en América Latina y el Caribe. 1ª ed. -Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Batalla de Ideas. Instituto Tricontinental de Investigación Social.

Sosenski, S., & Albarrán, E. J. (2012). Nuevas miradas a la historia de la infancia en América Latina: entre prácticas y representaciones. Instituto de Investigaciones Históricas, UNAM.

Rubin, G. 1986. El tráfico de mujeres: notas sobre la “economía política” del sexo. Nueva Antropología, [Internet].1986 (30): 95-145.

Thimeos, A., & Eliana, J. (2015). Educación sexual preventiva en adolescentes.

Zemaitis, S. (2016). Pedagogías de la sexualidad. Antecedentes, conceptos e historia en el campo de la educación sexual de la juventud (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación).