

# La traducción feminista en la práctica del aula. Experiencia docente en el campo de los estudios culturales hispánicos

Olga Castro

University of Warwick. Faculty of Arts Building  
School of Modern Languages and Cultures  
CV7 4AL Coventry  
olga.castro@warwick.ac.uk  
ORCID: 0000-0002-2825-9618



© de la autora

## Resumen

A pesar de los retos que pueden presentar los contenidos transgresores en el aula, desde la pedagogía feminista se ha reflexionado sobre las oportunidades que estos presentan para concienciar al alumnado sobre ciertos temas de gran relevancia social. Con todo, abordar la práctica de la traducción feminista de textos transgresores presenta retos adicionales, dada la falta de consenso existente sobre qué son o cómo se materializan las llamadas estrategias feministas de traducción. En este artículo reflexiono sobre mi experiencia docente impartiendo mi asignatura «Gender and Translation in the Hispanic World: Translating Women Writers», en la que la traducción funciona no solo como puerta de acceso a autoras del Caribe, Guinea Ecuatorial, Estado español y Latinoamérica, sino también como poderosa herramienta con la que se fomenta un debate sobre el papel de mediación ideológica del sujeto traductor, aprovechando las oportunidades que brinda la tecnología digital.

**Palabras clave:** traducción feminista; literatura transgresora; escritoras traducidas; género y flujos de traducción; estrategias feministas de traducción

**Abstract.** *Feminist Translation Practice in the Classroom. Teaching Experiences in a Hispanic Cultural Studies module*

Despite the challenges that transgressive materials may present in the classroom, scholars in feminist pedagogy have argued they can be a productive tool to raise students' awareness about certain issues of social significance. Yet, additional challenges occur when it comes to addressing the practice of feminist translation of transgressive texts, not least due to the lack of consensus about what feminist translation strategies are or how they can be successfully applied. In this article, I shall discuss my teaching experience delivering the module "Gender and Translation in the Hispanic World: Translating Women Writers", in which translation serves a two-fold purpose: first, to introduce women writers from the Caribbean, Equatorial Guinea, Latin America and Spain; and second, to enable productive debates on the ideological role of the translator, taking advantage of the opportunities provided by digital technology today.

**Keywords:** feminist translation; transgressive literature; translating women writers; gender and translation flows; feminist strategies for translation

### Sumario

- |   |   |
|---|---|
| <p>1. Introducción: propósitos para una nueva asignatura</p> <p>2. Contexto educativo: lengua, traducción y estudios culturales en el grado de Estudios Hispánicos</p> <p>3. Objetivos de aprendizaje y estructura: temática transgresora y pedagogía feminista</p> | <p>4. Clases magistrales y seminarios de debate: de los flujos de traducción de escritoras a las estrategias de traducción feminista</p> <p>5. Talleres de traducción feminista de textos transgresores: el papel de la tecnología digital</p> <p>6. Revisión, evaluación y valoración de la asignatura: algunas conclusiones</p> <p>Referencias bibliográficas</p> |
|---|---|

### 1. Introducción: propósitos para una nueva asignatura

Traducir literatura feminista transgresora supone todo un desafío para las traductoras y traductores más experimentados. El desafío es aún mayor cuando en el proceso de traducción se pretenden poner en práctica intervenciones lingüísticas y para/textuales también feministas, dada la indeterminación existente sobre qué son o cómo se materializan las llamadas estrategias feministas de traducción. Así pues, la práctica de la traducción feminista de textos transgresores no parece un tema sencillo para llevar al aula, especialmente si se trata de una asignatura dirigida a alumnado que carece de conocimientos previos sobre traductología y/o literatura feminista, y en un contexto institucional universitario como el británico en el que el tratamiento de temas considerados sensibles plantea complejidades. No obstante, cuando tras mi llegada a la Universidad de Warwick en 2019 se me presentó la oportunidad de diseñar mi propia asignatura de contenido cultural dentro del grado de Estudios Hispánicos, debiendo estar estrechamente relacionada con mi especialización en investigación, tuve claros mis propósitos. En primer lugar, complementar la oferta curricular del programa, que hasta ese momento no ofrecía ninguna asignatura centrada en escritoras, para proporcionar un mayor conocimiento sobre literatura feminista del mundo hispánico desde un enfoque interseccional y decolonial, especialmente en el caso de autoras con un proyecto transgresor, y explotando para ello las importantes oportunidades que plantea el abordaje de temas transgresores desde la pedagogía feminista; en segundo lugar, propiciar una reflexión sobre las relaciones asimétricas entre literaturas en función de su contexto geopolítico y los (limitados) flujos de traducción literaria hacia el mercado editorial británico, y finalmente, introducir aspectos clave de la teoría y práctica de traducción feminista para crear un espacio para la experimentación textual, creatividad lingüística y debate analítico sobre la adecuación de

diferentes estrategias a la hora de resolver los llamados problemas de traducción derivados de una lectura crítica en clave de género.

Surgió así «Gender and Translation in the Hispanic World: Translating Women Writers», una asignatura optativa trimestral ofrecida de manera ininterrumpida desde 2020-21. A la hora de diseñarla, me resultaron de gran utilidad tanto mi aproximación previa a las pedagogías de la traducción feminista (Ergun y Castro 2017) como, en mayor medida, las reflexiones tan inspiradoras de Pauline Henry-Tierney (2019) acerca de la recepción satisfactoria de su asignatura sobre la traducción de literatura experimental feminista del mundo francófono en la Universidad de Newcastle.

En este artículo reflexionaré sobre las particularidades que presenta el estudio de la traducción feminista llevada al aula, y dedicaré especial atención a los retos de leer, debatir y traducir al inglés textos de temáticas transgresoras de novelistas, poetas, divulgadoras y activistas del Caribe, Guinea Ecuatorial, Latinoamérica y Estado español. Para abordar los resultados de mi experiencia docente, comenzaré por contextualizar la asignatura dentro de la oferta educativa y contexto institucional de la Universidad de Warwick. Seguidamente, justificaré la estructura y objetivos de aprendizaje de la asignatura, y ofreceré también unas pinceladas generales sobre aspectos clave para tener en cuenta a la hora de presentar, de manera no prescriptiva, diferentes estrategias de traducción feminista en clase. Me centraré especialmente en la dinámica de los talleres de traducción feminista, en los cuales la tecnología digital desempeña un papel determinante, tanto mediante la incorporación de un tablón de debate en línea (siguiendo el ejemplo de Henry-Tierney) como mediante el uso de *Googledocs* y *Padlet*, una herramienta en línea que permite crear murales colaborativos. Por último, reflexionaré sobre el método de evaluación y el *feedback* recibido por parte del estudiantado, lo que me permitirá discernir hasta qué punto se han logrado los objetivos de aprendizaje. En definitiva, si bien se trata de una experiencia docente muy específica dentro del contexto de educación superior británica y del grado de Estudios Hispánicos, mi intención es que algunas de las reflexiones puedan resultar inspiradoras para su propia práctica docente a profesorado que imparta literatura feminista en los grados de lenguas modernas o filología, así como a profesorado con voluntad de utilizar la traducción como una herramienta de acercamiento a la literatura extranjera y de abordar ciertas temáticas desde una perspectiva feminista.

## 2. Contexto educativo: lengua, traducción y estudios culturales en el grado de Estudios Hispánicos

En muchas universidades británicas (y ciertamente en aquellas que, como Warwick, pertenecen al *Russell Group*, un selecto colectivo de 24 universidades con excelencia en investigación) resulta habitual que la oferta de asignaturas de un determinado programa de grado dependa en gran medida de la experiencia investigadora del profesorado. Esto se explica por la tradición de que cada colega cuyo contrato incluya tareas de investigación (*research-active staff*) tenga que diseñar su propia asignatura o asignaturas, las cuales deben estar estrechamente relacio-

nadas con su ámbito de especialización. Son precisamente este tipo de asignaturas, llamadas *research-led modules*, las que permiten afirmar a las universidades que ofrecen *research-led teaching*, es decir, que la docencia impartida por su profesorado experto refleja las últimas tendencias en investigación en la disciplina. El Departamento School of Modern Languages and Cultures, perteneciente a la Faculty of Arts en la Universidad de Warwick, sigue este modelo, y de ahí que tras mi contratación se me manifestase la necesidad de diseñar una asignatura sobre feminismo y traducción que se ofrecería como optativa de cultura a estudiantado de segundo curso y de último año del grado de Hispanic Studies.<sup>1</sup> Comenzaría al año siguiente, con un número orientativo de dieciséis estudiantes. Dados mis tres propósitos, planteados en la introducción, el punto de partida lógico pasaba por comprender qué tipo de conocimientos previos sobre traducción literaria, literatura feminista y conocimiento del idioma extranjero se podía esperar de mi potencial alumnado.

La School of Modern Languages and Cultures (en adelante, SMLC)<sup>2</sup> ofrece en la actualidad más de 50 titulaciones de grado, dependiendo de la combinación y peso que tengan distintas especialidades, entre las que siempre habrán de encontrarse French and Francophone Studies, German Studies, Hispanic Studies o Italian Studies. De este modo, una estudiante puede elegir especializarse exclusivamente en lengua, literatura y cultura del mundo hispano mediante la elección de un gran número de asignaturas vinculadas a ese programa; otra puede decidir combinar hasta tres lenguas con un nivel de especialización necesariamente muy inferior; y otra más puede decidir combinar la lengua y cultura hispana con sus estudios de psicología o políticas, por ejemplo. Desde hace unos años, el otrora obligatorio *Year Abroad* (curso académico de intercambio en el extranjero) ha pasado a ser optativo, lo que crea importantes diferencias en las destrezas lingüísticas y culturales en función de si una estudiante llega a último año habiéndolo cursado o no. SMLC también ofrece algunas asignaturas transversales disponibles a todo el estudiantado, independientemente de su titulación, y ahí es donde hasta la fecha se sitúan las asignaturas específicas relacionadas con la disciplina de los estudios de traducción. Esto implica que, en algunos casos, mi potencial estudiantado podría haber cursado «Translation: Methods and Practice» en primer año, accediendo a los fundamentos básicos de teoría y práctica de traducción.

En medio de toda esta diversidad de combinaciones, lo que resulta común para el estudiantado de SMLC es el tener que realizar al menos una asignatura obligatoria de lengua en todos los años de sus estudios, la cual está dividida en varios apartados: gramática, destreza escrita, destreza oral y traducción. Esta traducción, comúnmente denominada traducción lingüística de manera informal

1. El estudiantado de último año (*final year*) incluye tanto al de tercer curso que no haya optado por un año de intercambio en el extranjero, como al de cuarto curso que sí haya cursado tercero en el extranjero.
2. Para más información, véase <<https://warwick.ac.uk/fac/arts/modernlanguages>> [Consulta: 24/02/2023].

entre el profesorado, debe entenderse como una herramienta de aprendizaje del idioma extranjero sin que normalmente suscite una reflexión sobre elementos extratextuales, convenciones de la tipología textual, audiencia meta, problemas de traducción pragmáticos o cualquier otro elemento básico centrado en destrezas traductológicas. Además, en estos seminarios de traducción impartidos habitualmente por profesorado de lengua, es común que se plantee la equivalencia textual en términos de fidelidad al texto o a la autoría y que la invisibilidad traductora sea un objetivo de cara a lograr mayor fluidez e idiomaticidad.

Este ejercicio de contextualización de mi nueva asignatura, «Gender and Translation in the Hispanic World: Translating Women Writers», en la oferta educativa de SMLC me brindó tres conclusiones. La primera, que debería diseñar la asignatura sin presuponer unos conocimientos mínimos sobre literatura del ámbito hispano o sobre traducción literaria, debido a la trayectoria singularizada de cada estudiante, fruto de la vasta oferta de combinaciones de asignaturas. La segunda, que antes de abordar la traducción feminista en el aula, sería necesario dar claves para romper algunos mitos, falacias y expectativas sobre la traducción que el potencial estudiantado podría haber asumido y aceptado en las sesiones de traducción lingüística de sus clases de idioma, a no ser que también hubiesen cursado la única asignatura transversal disponible en primer curso, en la rama de estudios de traducción. Y la tercera, que podría existir una enorme disparidad en el nivel de lengua española en función de si el estudiantado había cursado un año en el extranjero o no; a este respecto, en aras de lograr una mayor satisfacción del alumnado, se me permitió advertir en la web de la asignatura que esta no sería ideal para quienes tuviesen bajo nivel de castellano.<sup>3</sup>

Además, a la hora de idear la asignatura debía considerar que el período de docencia anual en SMLC comprende dos trimestres de diez semanas, de las cuales solamente nueve son lectivas, lo que conllevaría una docencia presencial de 18 horas por asignatura, dos por semana, divididas en una hora de clase magistral impartida a todo el grupo en la primera hora, seguida de un seminario por duplicado, impartido en horas contiguas a dos grupos. El resto de las 132 horas, hasta alcanzar las 150 horas de una asignatura de 15 créditos, se computa a través de actividades individuales y en grupo realizadas fuera del aula. Sin embargo, debido a la pandemia, desde el comienzo la hora correspondiente a clases magistrales se sustituyó por alternativas asincrónicas en línea. Esta estructura se mantuvo en los años siguientes, dada la imposibilidad de disponer de aulas suficientemente grandes para impartir clases presenciales con distancias de seguridad mínimas. Así, desde su inicio, esta asignatura ha tenido 9 horas presenciales por curso, correspondientes a un seminario semanal de una hora. En SMLC la docencia se apoya en el uso de la plataforma de aprendizaje institucional en línea Moodle, donde se publican materiales de apoyo y las tareas de preparación para los seminarios.

3. Véase <<https://warwick.ac.uk/fac/arts/modernlanguages/applying/undergraduate/hispanicmodules/hp326>> [Consulta: 24/02/2023].

### 3. Objetivos de aprendizaje y estructura: temática transgresora y pedagogía feminista

Teniendo en cuenta la posición de la asignatura dentro de la oferta educativa de SMLC, la gran disparidad en conocimientos previos del potencial alumnado y las (reducidas) horas de docencia disponibles, decidí centrar la asignatura en dos tipos de objetivos de aprendizaje: por un lado, aquellos basados en la adquisición de conocimientos, y por el otro, aquellos basados en la adquisición de destrezas prácticas. Entre los primeros, planteé que al finalizar la asignatura el estudiantado habrá desarrollado un mayor conocimiento de las culturas y literaturas contemporáneas de autoras feministas del Caribe, Guinea Ecuatorial, Latinoamérica y Estado español, particularmente en relación con cuestiones de género, sexualidad, identidad *queer* y teoría feminista; una buena comprensión de conceptos clave en los enfoques feministas de la traducción a nivel para/textual, discursivo, de políticas editoriales y flujos de traducción; la capacidad de argumentar la adecuación de determinadas estrategias de traducción en contextos determinados, y la capacidad de evaluar dichas estrategias (tanto las propias como las propuestas por otro alumnado o profesionales de la traducción). Respecto a las destrezas prácticas, el estudiantado habrá desarrollado un perfeccionamiento de su práctica lectora en español, especialmente respecto a la lectura crítica de textos de partida en clave de género e interseccional; una mejora de sus destrezas traduciendo literatura del español al inglés, específicamente mostrando un progreso en la capacidad de analizar y tomar decisiones informadas sobre el uso de determinadas estrategias (nótese aquí que se excluye la corrección lingüística del texto meta como objetivo); la capacidad de trabajar de manera independiente y en grupos; la capacidad de argumentar de manera crítica y coherente, y de presentar información de manera convincente y accesible.

Para lograr estos objetivos de aprendizaje, decidí estructurar mi asignatura en dos grandes bloques de cuatro semanas cada uno: el primero, combinando clases grabadas y disponibles asincrónicamente en Moodle con un seminario de debate presencial; y el segundo, sustituyendo las clases asincrónicas por lecturas y materiales de estudio, y los seminarios por talleres prácticos de traducción. Los dos bloques los cierra una última sesión de revisión de contenidos y preparación para la evaluación, siguiendo el criterio habitual en las asignaturas del programa (véase tabla 1).

**Tabla 1.** Temario semanal de la asignatura

<b>Bloque 1. Aproximación teórica a la traducción feminista</b>	
Semana 1	Clase magistral asincrónica: Introduction to Feminist Approaches to Translation. Seminario: Is Feminist Translation Ethical?
Semana 2	Clase magistral asincrónica: Foreign Women-Authored Texts in the Hispanic World. Seminario: Translation and Retranslation across Time.
Semana 3	Clase magistral asincrónica: Hispanic Authors in the English-language Book Industry. Seminario: Women in Translation Initiatives in the Anglosphere.
Semana 4	Clase magistral asincrónica: Strategies for a Gender-Conscious Translation: from Grammatical Gender to Ideological Discourses. Seminario: Approaching a Source Text from a Gender Perspective.

**Bloque 2. La traducción feminista en la práctica**

Semana 5	<p>Materiales de estudio: Translating Fiction: Sexuality and Erotic Writing. Esther Tusquets' <i>Love is a Solitary Game</i>, traducido por Bruce Penman.</p> <p>Taller de traducción: Translating Ariana Harwicz (Argentina). <i>Matate, amor</i> (2012). [Traducción: <i>Die, My Love</i>, de Sarah Moses y Carolina Orloff.]</p>
Semana 6	Semana sin clases ( <i>reading week</i> ).
Semana 7	<p>Materiales de estudio: Translating Women's and LGTB+ Testimony. Rigoberta Menchú's <i>I Rigoberta Menchú: An Indian Woman in Guatemala</i>, traducido por Elisabeth Burgos-Debray.</p> <p>Taller de traducción: Translating Melibea Obono (Guinea Ecuatorial). <i>Yo no quería ser madre. Vidas forzadas de mujeres fuera de la norma</i> (2019). [Traducción: <i>I didn't want to be a mother</i>, de Lawrence Schimel.]</p>
Semana 8	<p>Materiales de estudio: Translating Women's Poetry in Bilingual Anthologies.</p> <p>Taller de traducción: Translating Contemporary Caribbean Women Poets: Jamila Medina Ríos (Cuba). «Los Apriscos» and «Huerto», in <i>The Sea Needs No Ornament / El mar no necesita ornamento. A bilingual anthology of contemporary Caribbean women poets</i> (2020), compilado y traducido por Maria Grau y Loretta Collins-Klobah.</p>
Semana 9	<p>Materiales de estudio: Translating Texts on Love and Sexual Health. Brigitte Vassallo and Academic Self-translations.</p> <p>Taller de traducción: Translating Erika Irueta (España). <i>Cartas desde mi cuarto propio</i> (2014). [Traducción: <i>Letters from my Own Room. How To Be a Proud Menstruator</i>, de Natividad Mateos Lucero.]</p>
<b>Sesión final de repaso y evaluación</b>	
Semana 10	Revisión: Tips for a Translation with Commentary & Draft Essay Plan.

En cierto modo, el bloque teórico constituye parte previa necesaria para posteriormente abordar la traducción práctica, desde una perspectiva de género, de los extractos con temática transgresora o contenidos sensibles. Si bien definir qué constituye exactamente esta temática o contenidos no es tarea fácil y hasta cierto punto depende de cada ser individual, existe cierto consenso sobre su categorización en cuestiones de identidad (género, etnia, sexualidad, religión, etc.), cuestiones de experiencia (aborto, violación, etc.) y cuestiones políticas (terrorismo, afiliación a partidos políticos, etc.) (Lowe 2014).

Se ha argumentado ya sobre el valor pedagógico de debatir en clase sobre contenidos transgresores o sensibles, por su enorme potencial para concienciar sobre ciertos temas (Lowe y Jones 2010). Este resulta particularmente apropiado cuando el proceso de aprendizaje se enfoca desde la pedagogía feminista, entendida como «engaged teaching/learning – engaged with self in a continuing reflective process; engaged actively with the material being studied; engaged with others [...] to work together to enhance our knowledge» (Shrewsbury 1987: 8). Por lo tanto, integrar estos contenidos desde un enfoque feminista permitirá avanzar en el empeño de convertir el aula en un espacio de transformación radical (hooks 1994), teniendo en cuenta que nuestra labor como educadoras y educadores «is not merely to share information but to share in the intellectual and spiritual growth of our students. To teach in a manner that respects and cares for the souls of our students is essential» (hooks 1994: 13). Ahora bien, el profesorado

ha de ser consciente del impacto que los contenidos sensibles pueden tener sobre el estudiantado, ya que pueden evocar situaciones incómodas o incluso experiencias traumáticas (Dalton 2020). En consecuencia, es crucial esforzarse en realizar un trabajo emocional que nos permita desarrollar una ética del cuidado respecto a nuestras alumnas y alumnos, garantizar mecanismos de apoyo y crear espacios seguros para el debate dentro del entorno de aprendizaje.

Tomando estas reflexiones como punto de partida, sostengo que llevar temáticas transgresoras y contenidos sensibles a la clase práctica de traducción podría tener un potencial de concienciación aún mayor, por cuanto implica dar un paso más: no solo plantea abordar ciertos temas y contenidos desde la distancia del debate académico, sino que exige que el alumnado se involucre de lleno en la historia transmitida en el texto fuente, enmarcada en un contexto geopolítico concreto, para decidir cómo comunicársela a una nueva audiencia meta. Así, el estudiantado de la clase de traducción práctica debe tomar consciencia de su enorme responsabilidad como sujeto traductor y persona mediadora entre culturas y sociedades, y realizar una reflexión previa a la reescritura del texto en otro idioma que le lleve a adoptar decisiones entendiendo las consecuencias de decantarse por una u otra materialización lingüística en el texto meta.

En el caso concreto de esta asignatura, el estudiantado tendrá que abordar la traducción de escenas en las que de manera explícita se describen órganos sexuales y situaciones de violación, aborto, violencia ginecológica, placer sexual, masturbación, menstruación o prostitución, en forma de narrativa (Harwicz 2012), testimonio (Obono 2019), autoficción poética (Medina Ríos 2020) o divulgación (Irusta 2014). Además de desarrollar una ética del cuidado respecto al estudiantado, plantear estos temas obliga a cumplir las directrices de la Universidad, las cuales estipulan que los materiales que puedan considerarse sensibles deben identificarse con claridad y ofrecer alternativas. Por ello, tanto la página web como el cuadernillo de la asignatura, incorporan el siguiente aviso:

Warning: Part of this module will involve reading, discussing and translating transgressive texts which may be explicit in terms of content and theme (i.e. representations of sex, sexuality and the body; abortion; gender abuse; menstruation; prostitution). If students feel that they may be sensitive to such material, they would be advised to contact me.<sup>4</sup>

En la clase inicial se incide en el mensaje y se informa del período de gracia de tres semanas que tiene el estudiantado para cambiarse de asignatura optativa. Durante tres años, solo una estudiante manifestó su indisposición para abordar las tareas de traducción del segundo bloque aduciendo motivos religiosos. Pese a las advertencias, esta comunicación no se produjo hasta el inicio de los talleres en la semana 5. Incluso así, el Departamento buscó una alternativa satisfactoria para la estudiante, de manera que en su nueva asignatura pudiese utilizar los conocimientos adquiridos sobre traducción feminista durante el primer bloque teórico.

4. Véase <<https://warwick.ac.uk/fac/arts/modernlanguages/applying/undergraduate/hispanicmodules/hp326>> [Consulta: 24/02/2023].



#### 4. Clases magistrales y seminarios de debate: de los flujos de traducción de escritoras a las estrategias de traducción feminista

El primer bloque del temario está centrado en definir conceptos clave y abordar cuestiones teóricas para entender en qué consisten los estudios de traducción feminista, y así favorecer un punto de partida igualitario entre todo el alumnado, independientemente de sus conocimientos previos. Toda la planificación docente se articula alrededor de la hora semanal de seminario presencial. De este modo, en la fase «pre-seminario» se presentan materiales docentes en línea para aprendizaje asincrónico: el alumnado debe visualizar el vídeo de la clase magistral, realizar lecturas académicas obligatorias y actividades preparatorias cuyos resultados se presentarán al resto de la clase durante el seminario. En la fase «seminario en persona» se debate sobre cuestiones relacionadas con las lecturas obligatorias y/o actividades, con una recapitulación final por parte de la docente para destacar las conclusiones más importantes del grupo. La última fase de la docencia semanal, «post-seminario», aporta lecturas suplementarias a quienes tengan un interés particular por los aspectos cubiertos en una determinada semana y ofrece un foro de debate en Moodle para profundizar.

La semana 1 es clave para cambiar posibles concepciones obsoletas sobre traducción potencialmente heredadas de las clases de traducción lingüística: tras ofrecer una introducción a la traducción como actividad de inexorable mediación ideológica y desbancar falacias sobre la fidelidad, la manipulación, la neutralidad ideológica y la jerarquía entre los comúnmente llamados texto original y traducción, se ofrece una definición amplia sobre niveles de intervención feminista en la traducción: desde el qué se traduce al cómo se traduce (Castro y Spoturno 2022). El seminario se centra en un debate sobre la ética de la traducción feminista, que invita al alumnado a reflexionar primero sobre la adecuación de abordar la traducción de textos feministas desde una práctica traductora que también lo sea, para posteriormente debatir acerca de la conveniencia de realizar, en todos los casos, una traducción consciente respecto a cuestiones de género.

Las dos siguientes semanas se centran en abordar la circulación de escritoras de literaturas anglófonas hacia los sistemas literarios del mundo hispánico a través de la traducción (semana 2) y de escritoras contemporáneas del mundo hispano hacia la anglosfera (semana 3), en ambos casos observando las relaciones de poder y hegemonía no solo entre el sistema anglófono e hispano, sino dentro de cada uno de los contextos editoriales relacionados con cada uno de los idiomas, los cuales poseen un pasado y presente marcado por la colonización (Castro y Spoturno 2020). Respecto a los seminarios, el de la semana 2 comienza con la presentación de los resultados de una tarea informal: pensar en cinco escritoras feministas del ámbito anglófono, canónicas y contemporáneas, y comprobar si han sido traducidas al castellano o a alguna otra de las lenguas oficiales del Estado español. A continuación, se plantea la retraducción como una herramienta feminista a la hora de actualizar textos clásicos que habían sido objeto de una «phallostranslation» (Henitiuk 1999), tomando como ejemplo dos traducciones de *A Room of One's Own* (Bengochea 2011), y se debate sobre el papel de la cen-

sura en los flujos de traducción (Godayol y Taronna 2018). El seminario de la semana 3 se centra en el reciente activismo feminista para fomentar la traducción de escritoras extranjeras al inglés, primero facilitando un debate sobre la necesidad de las medidas activistas de acción positiva (Castro y Vassallo 2020a) y posteriormente a través de presentaciones en grupos sobre cuatro iniciativas concretas en el movimiento *Women In Translation* (véase Castro y Vassallo 2020b). Las presentaciones deben abordar el potencial de estas iniciativas para dar visibilidad a escritoras del ámbito hispano.

La semana 4 se dedica íntegramente a analizar la práctica de la traducción feminista, haciendo hincapié en la representación textual y lingüística del componente de género desde una perspectiva interseccional. Para ello, se incide en la necesidad de realizar una lectura proactiva y atenta centrada en identificar desafíos de traducción tanto a nivel discursivo como gramatical, especialmente en cuanto a la diferente gramaticalización del género lingüístico en español e inglés (Castro 2013; Nissen 2002). Se retoman las conclusiones sobre la ética de la traducción feminista del primer seminario para reflexionar sobre la importancia de mantener una perspectiva de género en todo encargo de traducción —no solo cuando el texto de partida es feminista (como en los casos abordados en esta asignatura), sino también cuando el texto de partida no es explícitamente feminista (Castro 2009)— para así evitar imponer un sesgo patriarcal (quizás inconscientemente) y propiciar una toma de decisiones perspicaz e informada sobre las estrategias más apropiadas a la hora de reescribir el texto en un idioma distinto para una audiencia distinta. Se invita además a reflexionar sobre la traducción feminista como una «ventaja competitiva» (Reimóndez 2020).

A la hora de abordar las estrategias prácticas de traducción, se presentan varias lecturas académicas, en las que se describen distintas estrategias inglés-español y viceversa, al abordar la traducción de la poética lesbiana estadounidense al español (Díaz-Diocaretz 1985), de los textos misóginos de autores latinoamericanos (Levine 1984; Maier 1985), de literatura femenina desde un sujeto traductor identificado con ser mujer (Maier 1998). A continuación, se presentan también las aportaciones de la llamada escuela de traducción feminista canadiense de los años ochenta del siglo pasado y se cuestiona el mito, extendido en buena parte de manuales de traducción generalistas e incluso amplificado en ciertas publicaciones especializadas, de que estas prácticas hayan sido el origen de la traducción feminista. Se presentan sus estrategias «supplementing, prefacing-footnoting and hijacking the text» (Flotow 1991) como perfectamente válidas en el contexto canadiense en que se originan (con la traducción al inglés de literatura vanguardista feminista en francés de Quebec, como parte de la lucha por la identidad política y cultural de este territorio) y como posiblemente irrelevantes en muchos otros.<sup>5</sup> Para demostrar este punto, se invita al estudiantado a

5. Como ya he apuntado (Castro y Ergun 2018), el empeño de dar a conocer la producción cultural en francés en el contexto hegemónico anglófono de Canadá justifica muchas de las estrategias, además de combinar lenguas de trabajo que categorizan el género de manera dispar. Muchos de los juegos de palabras con los que se cuestionaba la carga patriarcal del lenguaje en los textos feminis-

analizar otros contextos en los que se han adoptado estrategias feministas de traducción. Como tarea en grupo, se reparten distintas lecturas académicas en las que se describen estrategias de traducción, bien como reflexión teórica (Castro Vázquez 2010; Flotow 2019a; Flotow 2019b; López 2019; Massardier Kenney 1997) o como autorreflexión sobre la propia práctica hacia/desde el castellano (Geoffrion-Vinci 2014, Grau-Perejoan y Collins-Klobah 2020), y se pide analizar el tipo de estrategias empleadas teniendo en cuenta la tipología textual, ideología de género, audiencia meta, combinación lingüística, problema específico de traducción a resolver, etc. En el seminario se ponen en común los distintos enfoques y se pide realizar un glosario de estrategias feministas que incluya una breve explicación y un ejemplo de su uso contextualizado. El objetivo, pues, no es producir una lista de estrategias para elegir y aplicar acríticamente, sino crear un punto de partida que brinde inspiración a la hora de abordar la traducción de textos futuros desde un punto de vista feminista. Para concluir el seminario, se pide publicar dos *posts* anónimos en *Padlet* mencionando dos estrategias de traducción y proponiendo ejemplos ficticios en los que consideraría apropiado su uso.

## 5. Talleres de traducción feminista de textos transgresores: el papel de la tecnología digital

El segundo bloque se centra en abordar casos de estudio de escritoras feministas actuales del Caribe, Estado español, Guinea Ecuatorial y Latinoamérica, con atención a textos que hayan sido ya traducidos a inglés y publicados. De nuevo, toda la planificación docente gira en torno a la hora presencial. Para la fase inicial de «pre-seminario» se proporcionan lecturas académicas sobre casos de autoras y textos ya estudiados relativos a cada determinada tipología textual y/o temática (la narrativa erótica de Esther Tusquets, el testimonio indígena de Rigoberta Menchú, poesía decolonial caribeña y textos académicos de Brigitte Vasallo sobre sexo y amor), complementados con cuestionarios en Moodle sobre el contenido de dichas lecturas.

Esta fase incluye también las tareas de preparación previa para el seminario, que adopta formato de taller de traducción. Primeramente, se pide hacer investigación sobre la autora, traductor/a y texto en cuestión a partir de materiales compartidos en Moodle.<sup>6</sup> A continuación se detallan tareas concretas en una hoja de actividades también en Moodle, en la que se ofrece la sinopsis del libro seleccio-

tas en francés (idioma con género gramatical) no podrían llevarse fácilmente al inglés (idioma con muchos términos neutros), sin echar mano de recursos lingüísticos poco convencionales.

6. Por ejemplo, se facilitan *links a webs* con reseñas de los libros, entrevistas con las escritoras y/o tradutoras, *blogs* de las propias autoras-divulgadoras (particularmente en el caso de Irusta), reflexiones de las tradutoras en videoconferencias, *blogs* o *podcasts* (especialmente en el caso de Obono y su traductor Schimel), o noticias sobre películas basadas en las novelas traducidas (como *Die, My Love*, dirigida por Lynne Ramsay a partir de la novela de Harwicz, cuyo anuncio público en octubre de 2022 coincidió con la semana en que el estudiantado traducía el texto). Incluso en octubre de 2020 se organizó una actividad extracurricular en línea con las dos tradutoras de poesía caribeña (Grau-Perejoan y Collins-Klobah), de forma que el estudiantado pudo conversar con ellas, y el encuentro quedó disponible en Moodle para los cursos siguientes.

nado y varios extractos del texto de partida a traducir. Una nota inicial anuncia que se exige una participación mínima en el tablón de debate en línea disponible en Moodle durante la semana, método adoptado de la propuesta de Henry-Tierney. En la propia hoja de actividades se justifica la importancia de este tablón por cuanto ofrece un espacio interactivo, dinámico, colaborativo y dirigido por el estudiantado para compartir y debatir sobre cualquier aspecto relevante para el taller de traducción, con una invitación explícita a que compartan sus dudas sobre pasajes del texto de partida, que planteen preguntas sobre problemas de traducción surgidos de una lectura proactiva con perspectiva de género, que reflexionen sobre sus propias estrategias y elecciones léxicas para términos concretos con antelación al taller o que compartan los problemas (también éticos y/o personales) que les pueda ocasionar la traducción de un determinado extracto.

Pese a que no forma parte de la evaluación, el debate en el tablón en línea previo al taller de traducción constituye parte intrínseca de este por varios motivos. Dado que en la asignatura no se estudia en profundidad a una autora o texto determinado, sino que el estudio minucioso se realiza sobre un extracto textual, el tablón en línea brinda la oportunidad de compartir materiales adicionales para lograr un conocimiento más íntegro, y así «the discussion board functions as a virtual book club, allowing deeper understanding and discussion of the literature being studied» (Henry-Tierney 2019: 39). El tablón en línea también proporciona puntos de partida productivos para que el estudiantado reflexione sobre su práctica, lo que otorga protagonismo a la figura del traductor/a e incide en la traducción como un proceso de mediación inexorablemente ideológico en el que optar por una u otra solución o estrategia acarrea consecuencias. Además, facilita el aprendizaje co-participativo entre el grupo de iguales, lo que favorece un enfoque pedagógico orientado al y liderado por el estudiantado, al mismo tiempo que permite a la docente intervenir en los debates y, posteriormente, plantear en el taller determinadas cuestiones específicas a cada grupo de estudiantes. Por último, un aspecto no menos importante es que ofrece un espacio seguro desde el que poder abordar la lectura, reflexión y reescritura/traducción de textos transgresores con temáticas que pueden resultar sensibles, ofensivas o incluso traumáticas para parte del alumnado.

Tras la advertencia inicial sobre las expectativas de uso del tablón en línea, se explican las actividades concretas a realizar antes del taller. La primera consiste en buscar información contextual: datos adicionales sobre la autora (biografía, temas habituales en su obra, géneros textuales cubiertos, situación geopolítica, opiniones vertidas en entrevistas, etc.) y el libro en cuestión (lugar de publicación, argumento, personajes, reseñas publicadas en prensa, etc.). Una vez realizada la composición de lugar, la segunda tarea consiste en una lectura proactiva de los extractos a traducir, que asegure una comprensión íntegra e identifique problemas de traducción desde una perspectiva de género; para ello, se pide reflexionar sobre el contenido y elementos estilísticos presentes en el texto, y la función que estos persiguen. La tercera actividad propone realizar la traducción feminista del extracto, prestando atención a cuestiones de interseccionalidad y a la geopolítica del texto. La discusión se centra en segmentos muy concretos del texto (seleccionados por la docente basándose en los comentarios en el tablón en línea

o por su potencial para suscitar debates significativos) y no en la totalidad del extracto, de manera que estudiantes con niveles de español muy dispar tengan suficiente autoconfianza para realizar aportaciones sin que primen ni la precisión léxica ni la corrección gramatical. Como última actividad, relacionada con el método de evaluación de la asignatura, se pide un breve comentario en el que se reflexione sobre los desafíos del texto y las estrategias de traducción utilizadas para resolverlos, y se advierte también de que se pedirá compartir con el grupo, garantizando el anonimato, las traducciones de expresiones/frases concretas y los argumentos para ellas. Se anuncia también que la traducción publicada de los extractos se presentará en el taller, y como grupo trataremos de buscar justificaciones a las decisiones adoptadas por el traductor/a de la obra en cuestión.

La fase segunda, el «seminario en persona», se convierte en un taller de traducción feminista donde la tecnología digital tiene un papel clave para garantizar, de nuevo, el debate dentro de un espacio seguro. Tras recapitular algunos de los temas comentados en el tablón, se solicita al estudiantado que comparta sus traducciones y/o justificaciones, dando la posibilidad de hacerlo de manera anónima o visible (a su elección). Dependiendo de la semana, se pide que copien sus traducciones de términos, expresiones o frases concretas preseleccionadas del extracto en un Padlet (Harwicz) o en un documento Google Docs (Obono e Irusta) accesible desde Moodle, o que sea el propio alumnado quien elija tres ejemplos de aspectos interesantes de su traducción comparándola con la traducción publicada y cree posts en el mural (Medina Ríos). Las propuestas de traducción creativas, constructivas y reflexivas desde un punto de vista de género del alumnado son ciertamente merecedoras de un análisis detallado, que por limitaciones de espacio no puedo acometer en este artículo. No obstante, a modo ilustrativo, describiré brevemente tres ejemplos representativos.

Uno de los extractos de Harwicz en *Matate, amor* narra el recuerdo de la violación perpetrada por el marido de la protagonista, tras la cual se quedó embarazada y tiene ahora un bebé que, al mirarlo, le recuerda su violenta concepción: «Cada vez que lo miro recuerdo a mi marido detrás de mí, casi eyaculándome la espalda cuando se le cruzó la idea de darme la vuelta y entrar, en el último segundo» (Harwicz 2012: 3). El debate aquí gira sobre los razonamientos para mantener la sutileza del original o hacer más explícito el acto de eyacular dentro de una mujer sin consentimiento. La mayoría del estudiantado aún aboga en *Padlet* por traducciones conservadoras («turn me around and enter me»), pero algunas sí van más allá y proponen una intervención feminista desambiguadora para el público meta («flip me over and do it inside», «turn me over and come in me»). La justificación tímida de esta estrategia gana contundencia cuando analizamos la traducción publicada en *Die, My Love*: «turning me over suddenly and coming inside me» (Harwicz 2017: 4). En este caso, se discute también la toma de decisiones en relación con el español argentino del título («matate» vs. «mátate») y el cambio de perspectiva en el mismo título, con el imperativo del verbo «die» (morir).

Respecto a la obra de Obono *Yo no quería ser madre*, en la que se recogen testimonios de mujeres lesbianas y transexuales de Guinea Ecuatorial que son forzadas a ser madres para encajar en la norma, los debates más productivos se

centran en el uso de la *x* como marca de género gramatical inclusivo. Tras haber discutido sobre esta estrategia en profundidad en el tablón y leído extensamente sobre lenguaje inclusivo y lenguaje no binario en castellano, uno de los momentos más productivos del taller es el debate acerca de la siguiente frase: «El chico y yo acordamos que vendría a dormir conmigo de vez en cuando. Éramos amigxs. En el colegio estábamos siempre juntxs. Le ayudaba a acercarse a las chicas, mis amigas. De noche, el día que se quedó a dormir en casa, me metió la lengua; luego el pene. No pude defenderme» (Obono 2019: 33). Si en un principio la diferencia de «amigxs» vs. «amigas» no se considera problemática en el *google-docs*, aduciendo que en inglés *friends* es neutro, paulatinamente surgen voces que defienden la necesidad de mantener la diferencia en la traducción y que realizan propuestas como «friends» vs. «female friends» o «girlfriends», que luego se discutirán en comparación con la traducción publicada: «We were friends; at school we were always together. I helped him to approach girls, my friends» (Obono 2020). Pero aún se va más allá y algunos comentarios defienden que en un libro sobre lesbianas, el femenino debería ser el término no marcado (amigas = friends) mientras que el término marcado en castellano con *x* para incluir explícitamente a todos los géneros podría conservar la marca en la traducción (amigxs = friends).

El último ejemplo que discutiré aquí es la traducción del poema «Huerto», disponible en edición bilingüe y traducido como «Womb Garden» (Medina Ríos 2020: 230-231). El poema evoca una operación quirúrgica que conlleva una traumática extirpación del útero y/o de lo que en él se encuentra. En *Padlet*, en las propuestas anónimas de traducciones alternativas a la publicada en la antología bilingüe para los versos «sexar, sexar, sexar / cerrar abrir serrar», trasladada al inglés como «sex her, sex her, sex her, shut open saw» (Medina Ríos 2020: 230-231), destaca «sex her, sex her, sex her / shut open cut», que además de transmitir la violencia del corte también mantiene la rima del verso. Otra de las propuestas brillantes del alumnado incluye trasladar el verso «la mujer-la ye(r)ma» (en la estrofa «La madre extraída de la puta / con la extirpación del huerto / la mujer-la ye(r)ma / abierta diluida», Medina Ríos 2020: 230) como «the wom(b)an-a deso(vu)lated land», en contraposición a la traducción publicada «the woman egg-yolk or barren land» (Medina Ríos 2020: 231), la cual permite más niveles de lectura. El debate en *Padlet* resultó empoderador para la clase, y algunas estudiantes incluso presentaron sus propuestas a las traductoras durante su charla en línea.

En definitiva, incorporar talleres de traducción a la asignatura permite consolidar, mediante la propia práctica traductora, la comprensión de diferentes aspectos de teoría feminista cubiertas en las clases magistrales. Estos talleres permiten que el alumnado desarrolle sus competencias traductoras literarias y aborde críticamente la manera en que lenguaje, género y poder están íntimamente entrelazados, al margen del cumplimiento de las normas gramaticales y sin evaluar precisión léxica en el texto meta. Suscribo, así, la conclusión de Herney-Tierney (2019: 38) sobre el poder transformador de los talleres gracias a la «students' exposure to the differing subjectivities of their peers and how these differing subjectivities are implicated differently (or similarly) in the common goal of translating a given text on a weekly basis». Es más, dado que en los cuatro casos

se analizan las traducciones publicadas, el taller no solo propicia una reflexión sobre cómo el resto de la clase ha abordado la reescritura feminista de los extractos, sino que suscita perspectivas críticas sobre lo que podría haberse hecho de forma diferente en las traducciones publicadas a las que accede el público.

La tercera fase, «post-seminario», se materializa en la posibilidad de comentar cualquier aspecto de la clase con la profesora, tanto en abierto a través del foro en Moodle, en privado a través de email o en las horas semanales de tutoría. Supone otra oportunidad para salvar diferencias entre el alumnado con respecto a sus conocimientos previos y a su nivel de castellano, para compensar por el limitado número de horas presenciales y para ofrecer un espacio seguro ante la temática transgresora de los textos.

## 6. Revisión, evaluación y valoración de la asignatura: algunas conclusiones

La mayor parte de asignaturas optativas de contenido cultural en el grado de Estudios Hispánicos se evalúan mediante un ensayo, con tema a elegir de entre varias opciones propuestas por el profesorado. En esta asignatura, aposté por diversificar con dos componentes que permiten evaluar los distintos objetivos de aprendizaje: un ensayo de 3.500 palabras sobre una lista de temas, publicados en la semana 7 y con fecha de entrega un mes después de la finalización de la asignatura (70 % de la nota), y un encargo de traducción feminista (o *gender-conscious translation*) de un fragmento de 250 palabras acompañado de un comentario de 750 palabras (30 % de la nota), con fecha de entrega en la semana siguiente al fin de las clases.

El ensayo requiere interaccionar con los conocimientos teóricos adquiridos a lo largo del curso y profundizar en aspectos concretos con bibliografía complementaria, y los criterios de evaluación son los habituales para ensayos en el resto de asignaturas. Por su parte, la traducción y el comentario reflexivo permiten demostrar la capacidad para leer y traducir con perspectiva de género, teniendo en cuenta las instrucciones recibidas, mostrar creatividad a la hora de idear estrategias que permitan superar los problemas de género que plantea el texto original y argumentar de forma convincente a favor de determinadas estrategias de traducción empleadas (y en contra de las descartadas). Este tipo de ejercicio resultaba novedoso para el alumnado, y por ello la última semana de la asignatura se dedica a la revisión individualizada de cara a las dos tareas de evaluación. En los 10 minutos dedicados a cada estudiante, se les ofrece la posibilidad de hacer preguntas concretas sobre el encargo de traducción recibido semanas antes (y con fecha de entrega inminente) y de presentar un borrador esquemático con los puntos a cubrir para el ensayo final que debe entregarse cuatro semanas más tarde. Este enfoque ha resultado particularmente útil para recomendar bibliografía complementaria o sugerir cambios.

Respecto a la evaluación mediante traducción feminista y comentario (que supone el 30 % de la nota), el principal escollo institucional fue la inexistencia de criterios de evaluación apropiados de entre los previamente aceptados por el comité de estudios de grado. Cabe recordar que los criterios que rigen en traducción lingüística o incluso en la optativa de traducción de primer año enfatizan la precisión lingüística y corrección gramatical, elementos que son secundarios en

este caso: lo que aquí se evalúa es la identificación de algunos problemas de traducción desde una perspectiva de género y las soluciones específicas adoptadas para solventarlos. Esta resistencia inicial se venció con la condición de incluir una aclaración en la propia guía oficial de la asignatura que estipulase lo siguiente: «Se proporcionará una nota global tanto para la traducción como para el comentario, ya que los criterios de calificación de la traducción no se basarán en la precisión lingüística, sino más bien en la adecuación al propósito de la traducción con perspectiva de género». Además, en el propio apartado sobre la evaluación en Moodle, desde la semana 5 estaba a disposición del alumnado un documento titulado «Tips for Translation & Commentary», en el que de manera pormenorizada se detallaban las expectativas en cuanto a estructura y aspectos a cubrir. El estudiantado había tenido la posibilidad de entregar una traducción y comentario en la semana 8 para evaluación formativa, sirviéndose ya de este documento. En cuanto al alumnado, su inquietud inicial ante un método de evaluación desconocido se transformó por lo general en sensación de logro y realización, a juzgar por el *feedback* recibido en las encuestas docentes. A grandes rasgos, el alumnado disfrutó con este ejercicio intelectual que le obligó a salir de su zona de confort (tanto por la temática de los textos como por enfocar la traducción de manera muy diferente a lo que se habían acostumbrado en las clases obligatorias de traducción lingüística como parte de su asignatura de lengua extranjera) y le proporcionó una mayor concienciación sobre la traducción como actividad ética y política de inexorable mediación ideológica.

En general, la valoración general de la asignatura y del enfoque docente estos tres años fue muy positiva, con sugerencias de cambios únicamente respecto a incrementar las horas presenciales (aspecto sobre el que la docente no tiene capacidad de decisión) y las sesiones de talleres prácticos (lo cual exigiría modificar la evaluación de la asignatura, ya que reducir el contenido teórico haría difícil de justificar que el 70% de la nota se atribuya al ensayo). En sus comentarios, buena parte del estudiantado reflexionó sobre las implicaciones de adoptar un enfoque de género a la hora de traducir, el cual reconocen como relevante en la práctica traductora de textos generalistas y aplicable a sus clases de traducción lingüística, donde aseguraban que cuestionarían, por ejemplo, la traducción de neutros del inglés como masculinos en castellano. Otro de los aspectos valorados positivamente fue el descubrir autoras feministas desconocidas, en algunos casos de contextos geopolíticos nunca estudiados. Esta valoración positiva se vio refrendada por la examinadora externa del programa de Estudios Hispánicos, una figura y autoridad imprescindible en las universidades británicas que revisa los trabajos entregados por el estudiantado y el *feedback* pormenorizado proporcionado por el profesorado, que en sus comentarios generales sobre el curso 2020-21 escribió: «I was particularly impressed by module 326 Gender and Translation. This is an excellent module which really stretches the students – it involves complex translations, complex theory, and really gets them working hard».<sup>7</sup> El momento más gratificante, no obstante, tuvo

7. Comunicación personal recibida por email el 15 de septiembre de 2021 del director de Hispanic Studies.



lugar tras la docencia 2021-22, al recibir una nominación a los *Warwick Awards for Teaching Excellence* con declaraciones de apoyo en primera persona que destacaban, entre otros aspectos, cómo la puesta en marcha de una ética del cuidado respecto a mis estudiantes les había resultado inspiradora y proporcionado habilidades transferibles:

She always allows opportunity for us to voice our opinions, like when we discuss our choices for translation. She never dismisses anyone and always considers other points of view. [...] I truly believe Olga is making a difference in the world and she inspires me to be more conscious of what I read and how I, as a language student, translate. In her module I felt compelled to work harder than I ever have in order to do her proud.<sup>8</sup>

En definitiva, mi experiencia docente hasta la fecha me permite sostener que en esta asignatura la traducción feminista funciona no solo como puerta de acceso a la literatura de autoras del Caribe, Guinea Ecuatorial, Estado español y Latinoamérica, sino también como una poderosa herramienta con la que, aprovechando el lugar seguro que puede proporcionar la tecnología digital, fomentar un debate realmente profundo sobre temas transgresores que deben ser transportados a un contexto meta y sobre el papel de mediación ideológica del sujeto traductor. El ingenio, perspicacia y creatividad mostrada por mis estudiantes en los talleres de traducción brinda asimismo una conclusión importante al campo de la traductología feminista: la inutilidad de producir listados de estrategias feministas de traducción para su aplicación prescriptiva sin tener en cuenta el contexto, y la constatación de que pueden existir tantas estrategias feministas como sujetos traductores acometan la reescritura de un texto.

## Referencias bibliográficas

- BENGOECHEA, Mercedes (2011). «Who are you, who are *we* in *A Room of One's Own*? The difference that sexual difference makes in Borges' and Rivera-Garretas's translations of Virginia Woolf's essay». *European Journal of Women's Studies*, 18(4), p. 1-15.
- CASTRO, Olga (2009). «El género (para)traducido: pugna ideológica en la traducción y paratraducción de *O curioso incidente do can a medianoite*». *Quaderns. Revista de Traducció*, 16, p. 251-264.
- (2010). «Traducción no sexista y/en el cambio social: el género como problema de traducción». En: BOÉRI, Julie; MAIER, Carol (eds.). *Translating/Interpreting and Social Activism*. Granada: ECOS, p. 106-120.
- (2013). «Talking at Cross-Purposes? The Missing Link between Feminist Linguistics and Translation Studies». *Gender and Language*, 7(1), p. 31-54.
- CASTRO, Olga; ERGUN, Emek (2018). «Translation and Feminism». En: EVANS, Jon; FERNÁNDEZ, Fruela (eds.). *The Routledge Handbook of Translation and Politics*. Londres: Routledge, p. 125-143.

8. Comunicación personal recibida por email el 14 de marzo de 2022. Para más información sobre los *Warwick Award for Teaching Excellence*, véase <[https://warwick.ac.uk/fac/cross\\_fac/academic-development/wate](https://warwick.ac.uk/fac/cross_fac/academic-development/wate)> [Consulta: 24/02/2023].

- CASTRO, Olga; SPOTURNO, María Laura (2020). «Feminismos y traducción: apuntes conceptuales y metodológicos para una traductología feminista transnacional». *Mutatis Mutandis*, 13(1), p. 2-10.
- (2022). «Traducción y feminismos». *Diccionario del género en traducción / Dictionary of Gender in Translation*. <<https://worldgender.cnrs.fr/es/entradas/translation-and-feminisms/>> [Consulta: 10/06/2023].
- CASTRO, Olga; VASSALLO, Helen (2020a). *Translating Women in the Anglosphere: Activism in Action*. Milton Keynes: Institute of Translators and Interpreters in the UK. <<https://www.iti.org.uk/resource/translating-women-iti-research-e-book-published.html>> [Consulta: 10/06/2023].
- (2020b). «Women writers in translation in the UK: The “Year of Publishing Women” (2018) as a platform for collective change?». En: FLOTOW, Luise von; KAMAL, Hala (eds.). *The Routledge Handbook of Translation, Feminism and Gender*. Londres: Routledge, p. 127-146.
- DALTON, Derek (2010). «Crime, Law and Trauma. A Personal Reflection on the Challenges and Rewards of Teaching Sensitive Topics to Criminology Students». *Enhancing Learning in the Social Sciences*, 2(3), p. 1-18.
- DIÁZ-DIOCARETZ, Miriam (1985). *Translating Poetic Discourse: Questions of feminist strategies in Adrienne Rich*. Ámsterdam; Filadelfia: John Benjamins.
- ERGUN, Emek; CASTRO, Olga (2017). «Pedagogies of Feminist Translation: Rethinking Difference and Commonality across Borders». En: CASTRO, Olga; ERGUN, Emek (eds.). *Feminist Translation Studies. Local and Transnational Perspectives*. Londres: Routledge, p. 93-108.
- FLOTOW, Luise von (1991). «Feminist Translation: Contexts, Practices and Theories». *TTR*, 4(2), p. 69-84.
- (2019a). «Translation». En: GOODMAN, Robin Truth (ed.). *The Bloomsbury Handbook of 21-century feminist theory*. Londres: Bloomsbury, p. 229-243.
- (2019b). «Feminist Translation Strategies». En: BAKER, Mona; SALDANHA, Gabriela (eds.). *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. Londres: Routledge, p. 181-183.
- GEOFFRION-VINCI, Michelle (2014). «In Other Words: Rosalía de Castro and Feminist Translation». En: DE CASTRO, Rosalía. *On the edge of the river Sar: A feminist translation. Edited and translated by Michelle Geoffrion-Vinci*. Madison: Fairleigh Dickinson University Press, p. 1-16.
- GODAYOL, Pilar; TARONNA, Annarita (2018). *Foreign Women Authors under Fascism and Francoism: Gender, Translation and Censorship*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- GRAU-PEREJOAN, María; COLLINS-KLOBAH, Loretta (2020). «Prácticas feministas y post-coloniales en la traducción colaborativa de poetisas mujeres del Caribe insular anglófono e hispanohablante». *Mutatis Mutandis*, 13(2), p. 421-444.
- HARWICZ, Ariana (2012). *Matate, amor*. Buenos Aires: Paradiso.
- (2017). *Die, My Love*. Traducido por Sarah Moses y Carolina Orloff. Edimburgo: Charco Press.
- HENITIUK, Valerie (1999). «Translating Woman: Reading the Female through the Male». *Meta*, 44(3), p. 469-484.
- HENRY-TIERNEY, Pauline (2019). «Parameters, Thresholds and Liminal Spaces: Designing a Course on Sex, Gender and Translation». En: DE MARCO, Marcella; TOTO, Piero (eds.). *Gender Approaches in the Translation Classroom: Training the Doers*. Londres: Palgrave, p. 27-44.

- HOOKS, Bell (1994). *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*. Londres: Routledge.
- IRUSTA, Erika (2014). *Cartas desde mi cuarto propio. Colección 2013*. Barcelona: El camino rubí.
- (2016). *Letters from my Own Room. How To Be a Proud Menstruator*. Trad. Natividad Mateos Lucero. Barcelona: El camino rubí.
- LEVINE, Suzanne Jill (1984). «Translation as (sub)version: on translating Infante's *Inferno*». *SubStance*, 13(1), p. 85-94.
- LÓPEZ, Ártemis (2019). «Tú, yo, elle y el lenguaje no binario». *La Linterna del traductor*, 19. <<https://lalinternadeltraductor.org/n19/traducir-lenguaje-no-binario.html>> [Consulta: 10/06/2022].
- LOWE, Pam (2014). «Ethical issues in teaching sensitive issues». Conferencia impartida en el Higher Education Academy Social Sciences Learning and Teaching Summit. <<https://www.slideshare.net/HEASocSci/pam-lowe-presentation>> [Consulta: 10/06/2022].
- LOWE, Pam; JONES, Helen (2010). «Teaching and Learning Sensitive Topics». *Enhancing Learning in Social Sciences*, 2(3), p. 1-7.
- MAIER, Carol (1998). «Issues in the Practice of Translation Women's Fiction». *Bulletin of Hispanic Studies*, 75(1), p. 95-108.
- (1985). «A Woman in Translation, Reflecting». *Translation Review*, 17, p. 4-8.
- MASSARDIER-KENNEY, Françoise (1997). «Towards a Redefinition of Feminist Translation Practice». *The Translator*, 3(1), p. 55-69.
- MEDINA RÍOS, Jamila (2020). «Huerto». En: COLLINS-KLOBAH, Loretta; GRAU-PEREJOAN, María (eds.). *The Sea Needs No Ornament / El mar no necesita ornamento. A bilingual anthology of contemporary Caribbean women poets*. Trad. Maria Grau-Perejoan y Loretta Collins-Klobah. Leeds: Peepal Press, p. 230-231.
- NISSEN, Uwe Kjær (2002). «Aspects of translating gender». *Linguistik online*, 11(2). <<https://doi.org/10.13092/lo.11.914>>
- OBONO, Melibea (2019). *Yo no quería ser madre. Vidas forzadas de mujeres fuera de la norma*. Madrid: Egales.
- (2020). «*I didn't want to be a mother*». *New Internationalist*, (17 febrero). Traducido por Lawrence Schimel. <<https://newint.org/features/2019/10/16/long-read-queer-equatorial-guinea>> [Consulta: 10/06/2023].
- REIMÓNDEZ, María (2020). «El enfoque feminista de la traducción e interpretación: una ventaja competitiva». *Transfer*, 15(1-2), p. 168-190.
- SHREWSBURY, Carolyn (1987). «What is Feminist Pedagogy?». *Women's Studies Quarterly*, 21(3/4), p. 8-16.

