

## ¿ES POSIBLE "ENSEÑAR" UNA CULTURA AJENA?

*Heidrun WITTE*

Facultad de Traducción e Interpretación de la  
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

1. La enseñanza universitaria de la "cultura" o de la "civilización", sea en el ámbito de la didáctica de lenguas extranjeras, sea en el contexto de la traducción, tradicionalmente se ve dominada por el enfoque dirigido a los llamados "hechos" culturales. Es decir, se pretende transmitir a los alumnos determinados aspectos de una comunidad cultural dada, considerados como "rasgos típicos", "fenómenos específicos" de dicha cultura, etc.

Las clases se suelen centrar sobre todo en informaciones "concretas" o datos "fijos", p. ej., de carácter político-económico o histórico-geográfico. Es cierto que también se analizan determinados modos de conducta, pero, con frecuencia, éstos se relatan de forma anecdótica, desarraigados de su contexto, como si se tratara de acontecimientos sueltos y aislados. Una didáctica que englobe **todos los aspectos de comportamiento** de una comunidad cultural (cfr. Göhring 1978; 1980) sigue siendo la excepción que acompaña a la regla.

En la presente comunicación intentamos formular una propuesta para una didáctica de la cultura en un plan de estudios universitario de traducción. Para ello, partimos de un punto de vista distinto al que suele ser la norma en las clases de "cultura"/"civilización": entendemos por **cultura**

**el conjunto de todas las formas de conducta de una comunidad cultural, incluyendo las "reglas" [las normas y convenciones] y los "resultados" [materiales e inmateriales] de tales comportamientos. (Cfr. Göhring 1978; Vermeer 1986; 1992.)**

De acuerdo con las teorías funcionales de la traslación (Reiss + Vermeer 1984; Holz-Mänttari 1984), en lo sucesivo, nos basaremos en la definición de ésta como **forma específica de comunicación intercultural**, lo que implica que el traductor debe contar

con una **competencia bicultural consciente**, como capacidad imprescindible en el ejercicio de su profesión.

En consecuencia, nuestra propuesta para una didáctica de la cultura no se limitará al aprendizaje meramente cognitivo de los “hechos” culturales ajenos. Partiendo de los conceptos arriba expuestos, nuestro objetivo didáctico será el desarrollo de una competencia interactiva con respecto a los **modos de conducta** específicos de **ambas** culturas en cuestión, o sea, la ajena y la materna, una competencia que, además de su carácter **bicultural**, también ha de sobrepasar el margen de lo intuitivo y capacitar al alumno para la contrastación **consciente** de sus dos culturas de trabajo.

2. Antes discutir una metodología didáctica para la enseñanza de la cultura, surge la cuestión de cómo se llega a conocer, normalmente, una cultura ajena.

Podemos partir de que, en general, todo conocimiento nuevo se adquiere necesariamente sobre la base de lo ya sabido, y sólo puede asimilarse si se logra **relacionarlo** con las estructuras o categorías (no entraremos en la discusión de la terminología) ya existentes en el conocimiento del sujeto (cfr. Detweiler 1980; Lakoff 1987).

Tal acto de relacionar también se puede definir como un proceso de **comparación**. (Cfr. Feyrabend 1991; Vermeer 1992a.)

Para el “aprendizaje” de una nueva cultura, esto significa lo siguiente:

(a) Una vez socializados en nuestra cultura primaria, la cultura materna, todo lo que aprendamos acerca de otras culturas, culturas “ajenas” o “secundarias”, lo adquirimos inevitablemente sobre la base de la primera (cfr. Berger + Luckmann 1989).

Expresándolo de otra forma, podemos decir que los conocimientos sobre una cultura ajena se adquieren **necesariamente** a través de su relación, de su **comparación** con la cultura materna. (Cfr. Matthes 1992a; 1992b.)

En esta comparación, nuestra cultura primaria nos sirve de punto de partida y, al mismo tiempo, de modo inevitable, de baremo para nuestra percepción, interpretación y valoración de la otra cultura (cfr. Witte 1992).

(b) Además, cuando hablamos de lo “específico” de una cultura dada, hay que tener en cuenta que también esta constatación está basada en una **comparación**: evidentemente, un fenómeno no puede resultar específico con relación a sí mismo, sino únicamente con respecto a (comparado con) otro fenómeno.

Ejemplo: No se podrá constatar que es “típico” de España que en un encuentro de amigos éstos se saluden dándose unos besitos, si no es comparando este fenómeno con otra situación socio-cultural distinta (p. ej. en Alemania), donde este fenómeno no se da.

(El sujeto que actúa no tiene que ser consciente de este proceso comparativo. Cfr. detalles en Vermeer + Witte 1990.)

Una comparación se puede definir como el acto de **interrelacionar** dos fenómenos **a partir de una determinada perspectiva**. Insistimos en esto último: cualquier comparación se realiza desde un determinado punto de vista y éste, a su vez, está ubicado inevitablemente en una cultura determinada. Según lo dicho anteriormente, en el contacto intercultural el punto de partida para la comparación lo constituye, en mayor o menor grado, la cultura primaria.

Según el punto de vista del que se parta, un fenómeno dado puede o no aparecer como específico de una cultura.

Ejemplo: El espacio que las personas mantienen entre sí en España, p. ej., al hacer cola en una parada de autobús, le puede parecer moleestamente reducido a alguien que viene de un país donde la costumbre dicta una distancia mucho mayor (como p. ej. en Alemania). Una persona procedente de una cultura donde las distancias interpersonales suelen ser parecidas a las de España (tal vez Italia) no reparará en este fenómeno de igual manera.

Con vistas a la enseñanza de la cultura vemos que en realidad es poco preciso hablar de “lo específico” de una cultura determinada. Más apropiado sería decir que ciertos fenómenos se le **atribuyen** a una cultura como específicos, **en comparación** con otros fenómenos (considerados comparables) pertenecientes a un ámbito cultural distinto.

Lo hasta aquí esbozado nos lleva a la conclusión de que la imagen que se desarrolla de una cultura ajena no corresponderá necesariamente a la imagen que esta cultura tiene de sí misma.

Como se ha dicho anteriormente, en la formación de la imagen sobre otra cultura suele interferir la propia perspectiva cultural. Tal “interferencia” se puede describir también como “proyección” de la propia cultura sobre la ajena (cfr. Müller 1986; Witte 1992). El proceso de proyección que, por regla general, en el contacto entre culturas ocurre de manera subconsciente, determina no sólo qué fenómenos llegan a percibirse y cuáles se pasan por alto, sino también qué interpretación se da a lo percibido y, evidentemente, qué valoración.

Ejemplo: Un alemán en España puede llegar a pensar que las personas están frecuentemente enfadadas entre sí, puesto que “para su oído” están “gritando” todo el tiempo; a un español, por el contrario, puede que en Alemania le resulte insostenible estar p. ej. en un restaurante, donde, “para su oído”, la gente habla tan bajo y tan disimuladamente que parece estar en misa.

3. En el ámbito del “*Intercultural Management Training*”, que resulta ser el área donde más se ha profundizado en la elaboración de programas de formación intercultural, se ha insistido reiteradamente (cfr. Knapp 1992), en que para evitar en lo posible las proyecciones culturales subconscientes, no es suficiente ni eficaz una enseñanza “cognitiva” de la cultura, que sólo “informa” a los alumnos sobre determinados rasgos culturales, estilos comunicativos, etc.

Tal formación no puede garantizar en modo alguno que el alumno, en una situación intercultural concreta, llegue realmente a reconocer las respectivas diferencias culturales como tales y, confrontado con ellas, actúe y reaccione de forma adecuada.

Al contrario, es muy frecuente que en el contacto intercultural el alumno siga juzgando los modos de conducta ajenos según las pautas vigentes en su propia cultura, y califique el comportamiento del otro como “erróneo”, “inadecuado”, “extraño”, etc., en vez de atribuirlo a la especificidad del sistema de normas y convenciones de la otra cultura.

Consideramos, por tanto, esencial que la didáctica de la cultura no se limite a la enseñanza de “hechos” culturales en un plano meramente cognitivo, sino que, abarcando el conjunto de los modos de conducta culturales, transmita a los alumnos una imagen de la cultura ajena que corresponda lo más posible a la “auto-imagen” de ésta. Además, para evitar las mencionadas proyecciones culturales creemos imprescindible el desarrollo de una **competencia bicultural consciente**. Es decir: además de “aprender” conscientemente la nueva cultura, el alumno tiene que desarrollar la capacidad de hacerse consciente de su propia cultura. De ésta, por ser la de su socialización primaria, suele tener - como todo ser humano - un conocimiento irreflexivo, o sea, normalmente, su forma de actuar está condicionada en gran parte por la intuición.

Sin embargo, sólo el conocimiento consciente de su propia cultura, por un lado, y, por otro, la consciencia de su propio “condicionamiento” cultural y de la influencia que éste ejerce en el proceso de conocimiento de otra cultura, capacitarán al alumno para reflexionar sobre su propia perspectiva cultural y “relativizarla”.

En consecuencia, el primer objetivo de la enseñanza de la cultura, a nuestro entender, es **sensibilizar** al alumno frente a los problemas de la **comunicación intercultural en general**. Esta fase de la enseñanza constituye una condición previa para cualquier didáctica de la cultura aplicada a un par de culturas concretas y llevará al desarrollo de una **competencia intercultural general**. Esta resulta imprescindible en virtud de las exigencias profesionales de la translación, puesto que un traductor trabaja para satisfacer “necesidades ajenas” (cfr. Holz-Mänttari 1984), es decir, no sólo ha de ser capaz de actuar él mismo adecuadamente en una situación intercultural, sino que además tiene que estar capacitado para detectar y anticipar comportamientos potencialmente inadecuados por parte de sus interlocutores (cfr. competencia **en** y **entre** culturas; Witte 1987 y 1992). La acción traslativa comprende siempre al mismo tiempo el papel de “actor” y de “observador” (cfr. Holz-Mänttari 1984; 1986).

(Para más detalles, cfr. Knapp 1992; Witte 1989; 1992.)

La competencia general que acabamos de describir ha de complementarse con una **competencia intercultural específica**, que abarque las dos culturas concretas en cuestión. Esta competencia específica comprenderá los siguientes ámbitos:

- (1) los comportamientos específicos en cada una de las culturas;
- (2) los comportamientos de (1) respecto a la otra cultura en cuestión;

(3) la acción traslativa en su función de posibilitar la comunicación entre las dos culturas.

Vemos que en (1) y (2), en primer lugar, se subrayan “contenidos” (formas y funciones), a nivel intra- e intercultural, respectivamente, mientras que en (3) el enfoque se dirige principalmente a las “estrategias” de la acción traslativa, es decir, aquí se discutirán las formas de aplicar al proceso traslativo lo aprendido en (1) y (2).

4. Como hemos subrayado anteriormente, la enseñanza en estos tres ámbitos se realizará de modo **contrastivo**.

De forma ideal, la enseñanza contrastiva será llevada a cabo por dos profesores, pertenecientes a la cultura materna y ajena, respectivamente. (En lo sucesivo, por parecernos lo más conveniente, partimos de la enseñanza de la cultura B, o sea, suponemos que el alumno ya dispone de unos conocimientos previos básicos. Así, no abarcaremos la problemática de la didáctica de la lengua como parte de la cultura ni nos ocuparemos de la enseñanza de situaciones cotidianas. En las clases, a nuestro entender, se podrán usar los dos idiomas, según se considere oportuno.)

Puesto que los contenidos didácticos se determinarán de forma selectiva, las clases estarán explícitamente orientadas a las necesidades de la traslación y, por tanto, se basarán, **a modo de ejemplo**, en la transmisión de los conocimientos de mayor relevancia en este ámbito. En concreto, las clases abarcarán:

- (a) los **ámbitos socio-culturales** de mayor relevancia para la traslación;
- (b) los **tipos de situación** con carácter representativo en estos ámbitos;
- (c) los **roles / papeles** más importantes dentro de estas situaciones.

Con respecto a la interpretación, podemos pensar, p. ej., en ámbitos del mundo empresarial, con situaciones prototípicas como entrevistas con colegas o empleados, reuniones internas, negociaciones internacionales, etc. En las clases se analizarán o simularán ( 5.) algunas situaciones correspondientes a cada una de las culturas para su posterior contrastación intercultural.

Con vistas a la traslación escrita, podrían tratarse algunos problemas prototípicos como, p. ej., una entrevista con el autor de una obra literaria o con el editor que va a publicar un libro traducido, etc.

Respecto al punto (c) hay que subrayar que no sólo se trata de aprender cómo se comporta, p. ej., un ejecutivo alemán en relación con el comportamiento de un ejecutivo español, o como actúa un editor francés comparado con un redactor jefe inglés, sino que habrá que analizar también - y sobre todo - **el papel del propio traductor**: qué funciones se le atribuyen, qué responsabilidades se le confieren en cada una de las culturas; cómo puede negociar con éxito el encargo con su cliente; qué estrategias debe usar si quiere convencer a éste de que, respecto a la traslación, el experto es el traductor y no el cliente, etc. (cfr. Vermeer 1989; Robinson 1991).

5. Para la enseñanza de una competencia interactiva intercultural se distinguen, en general, los siguientes **métodos didácticos**:

- métodos con un enfoque informativo,

- métodos con una orientación (inter-)cultural

[“cultural-(self-) awareness trainings” (cfr. Thomas + Hagemann 1992, 185)],

- métodos de orientación interactiva.

(Cfr. detalles en Thomas + Hagemann 1992, 184ss; cfr. también Göhring 1980.)

El primer método de enseñanza principalmente “informa” a los alumnos sobre los rasgos específicos de la cultura ajena y es, por tanto, de carácter prioritariamente cognitivo. Como ya se ha indicado ( 3.), por sí sólo no constituye un método satisfactorio para nuestros fines, puesto que no llega a desarrollar en el alumno un nivel de toma de consciencia que le capacite para plantearse adecuadamente la problemática de la comunicación intercultural en una situación concreta.

Sin embargo, este modelo puede resultar adecuado como método introductorio, puesto que, por su carácter sumamente estructural, permite al alumno concentrarse en unos pocos modos elementales de conducta, facilitándole así una primera orientación en el proceso de acercamiento a la nueva cultura (cfr. Zaninelli + Arndt 1993).

El tercer tipo se refiere a unos métodos muy concretos de interacción intercultural, que brindan a los alumnos la posibilidad de comunicarse directamente con miembros de la otra cultura. En general, los encuentros se llevarán a cabo en el país extranjero (“field trips”). No nos ocuparemos en detalle de estos métodos por tratarse de un caso muy específico de la formación intercultural.

En los métodos del segundo tipo, el enfoque (inter-) cultural, los alumnos, mediante la **simulación** de situaciones concretas, aprenden a ver cómo influye su propia cultura en su percepción, su sistema de valores, sus criterios de valoración, etc. Por medio del análisis de sus propias reacciones ante un determinado fenómeno y la contrastación con (posibles) reacciones de la otra cultura frente al “mismo” fenómeno, los alumnos llegarán, en una primera fase, a **reconocer** y **admitir** modos de percepción distintos a sus propias interpretaciones del “mundo”. En pasos posteriores, desarrollarán la capacidad de **modificar** su **propia visión** y, con ello, la capacidad de **“re-valorar”** los fenómenos percibidos. Esta capacidad se ampliará, en una tercera fase, con la competencia de **“re-actuar”**, es decir, de modificar activamente los propios modos de conducta ante un determinado fenómeno (cfr. Zaninelli + Arndt 1993).

Con todo, no hay que olvidar que, en el marco de los estudios de traducción, la formación intercultural siempre tiene dos aspectos: (a) el desarrollo de una competencia comunicativa bicultural del propio alumno; (b) el desarrollo paralelo de una “meta”-competencia: como ya se ha indicado anteriormente, no es suficiente que el alumno sepa re-valorar situaciones y modificar **sus** modos de comportamiento en una situación

intercultural, sino que, al mismo tiempo, es imprescindible que sea capaz de reaccionar ante una posible acción inadecuada de sus interlocutores. Es decir, el futuro traductor tendrá que aprender a actuar en función de la actuación de los demás.

6. Hemos visto que una cultura no es algo **estático** que se pueda transponer sin más de un lugar a otro, simplemente informando sobre ella.

Lo que es posible transmitir no pueden ser nunca más que **partes** del conjunto de una cultura, y estas partes necesariamente están determinadas por la perspectiva desde la cual se consideran.

Por tanto, la didáctica de la cultura, consciente del inevitable condicionamiento cultural, tanto del alumno como del propio profesor, tendrá que evitar autolimitarse a través de una fijación ilusoria en los supuestos “hechos reales”, para buscar la flexibilidad y el dinamismo propios de una perspectiva relativizadora.

La didáctica de la cultura orientada a la traslación no debe reducirse a la descripción de comportamientos aislados y, menos aún, al análisis de fenómenos en un plano exclusivamente lingüístico. Es cierto que, para poder distinguir entidades estructurales observables, cualquier didáctica tendrá necesariamente que segmentar el “continuum” de los mundos de una comunidad cultural. Sin embargo, insistimos en que la enseñanza de la cultura no debe contentarse con una transmisión estática de “hechos” culturales, sino que ha de contrastar e interrelacionar **conjuntos de situaciones comunicativas con sus funciones específicas en las respectivas comunidades socioculturales.**

## BIBLIOGRAFÍA:

BERGEMANN, Niels + SOURISSEAU, Andreas L. J. (eds.): *Interkulturelles Management*; (Heidelberg 1992).

BERGER, Peter L. + LUCKMANN, Thomas: *The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*; New York etc. 1989 (= reimpr. de Garden City, N. Y. 1966).

DETWIELER, Richard A.: Intercultural Interaction and the Categorization Process: A Conceptual Analysis and Behavioral Outcome; en: *International Journal of Intercultural Relations* 4, 1980, 275-293.

FEYERABEND, Paul K.: *Three Dialogues on Knowledge*; (Oxford - Cambridge, Mass. 1991).

GÖHRING, Heinz: Interkulturelle Kommunikation: Die Überwindung der Trennung von Fremdsprachen- und Landeskundeunterricht durch einen integrierten

- Fremdverhaltensunterricht; en: *Kongressberichte der 8. Jahrestagung der GAL*; Stuttgart 1978, 4.9-14.
- GÖHRING, Heinz: Deutsch als Fremdsprache und interkulturelle Kommunikation; en: WIERLACHER, Alois (ed.): *Fremdsprache Deutsch. Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie I*; München (1980), 70-90.
- HOLZ-MÄNTTÄRI, Justa: *Translatorisches Handeln. Theorie und Methode*; (Helsinki 1984) (= *Annales Academiae Scientiarum Fennicae B* 226).
- HOLZ-MÄNTTÄRI, Justa: *Translatorisches Handeln - theoretisch fundierte Berufsprofile*; en: SNELL-HORNBY, Mary (ed.): *Übersetzungswissenschaft - eine Neuorientierung. Zur Integrierung von Theorie und Praxis*; Tübingen (1986) (= UTB 1415).
- KNAPP, Karlfried: Interpersonale und interkulturelle Kommunikation; en: BERGEMANN + SOURISSEAU 1992, 59-79.
- LAKOFF, George: *Women, Fire, and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind*; Chicago - London (1987).
- MATTHES, Joachim (ed.): *Zwischen den Kulturen? Die Sozialwissenschaften vor dem Problem des Kulturvergleichs*; Göttingen 1992 (= *Soziale Welt - Sonderband 8*).
- MATTHES, Joachim: "Zwischen" den Kulturen? en: MATTHES 1992[a], 3-9.
- MATTHES, Joachim: The Operation Called "Vergleichen"; en: MATTHES 1992[b], 75-99.
- MÜLLER, Bernd-Dietrich: Interkulturelle Verstehensstrategien - Vergleich und Empathie; en: NEUNER, Gerhard (ed.): *Kulturkontraste im DaF-Unterricht*; (München 1986) (= *Studium Deutsch als Fremdsprache - Sprachdidaktik 5*), 33-84.
- REISS, Katharina + VERMEER, Hans J.: *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*; Tübingen 1984 (= *Linguistische Arbeiten 147*). - <sup>2</sup>1991.
- ROBINSON, Douglas: *The translator's turn*; Baltimore - London (1991) (= *Parallax: Revisions of Culture and Society*).
- THOMAS, Alexander + HAGEMANN, Katja: Training interkultureller Kompetenz; en: BERGEMANN + SOURISSEAU 1992, 173-199.
- VERMEER, Hans J.: *voraussetzungen für eine translationstheorie - einige kapitel kultur- und sprachtheorie*; Heidelberg 1986.
- VERMEER, Hans J.: Skopos and commission in translational action; en: CHESTERMAN, Andrew (ed.): *Readings in translation theory*; [Helsinki] (1989), 173-187.
- VERMEER, Hans J.: *Skopos und Translationsauftrag - Aufsätze*; Frankfurt/M. <sup>3</sup>1992 (= thw 2).

- VERMEER, Hans J.: *Skizzen zu einer Geschichte der Translation*, vol. 1; (Frankfurt/M. 1992[a]) (= thw 6.1).
- VERMEER, Hans J. + WITTE, Heidrun: *Mögen Sie Zistrosen? Scenes & frames & channels im translatorischen Handeln*; Heidelberg (1990) (= TEXTconTEXT, Beiheft 3).
- WITTE, Heidrun: Die Kulturkompetenz des Translators -Theoretisch-abstrakter Begriff oder realisierbares Konzept? en: *TEXTconTEXT* 2.2/3, 1987, 109-136.
- WITTE, Heidrun: Zur didaktischen Vermittlung translatorischer Kultur- und Sprachkompetenz - Ein kontrastives Modell; en: *TEXTconTEXT* 4.4, 1989, 205-231.
- WITTE, Heidrun: El traductor como mediador cultural. Fundamentos teóricos para la enseñanza de la Lengua y Cultura en los estudios de Traducción; en: *Actas del II Congreso Internacional de la Sociedad de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Las Palmas de Gran Canaria, Diciembre 2-3-4, 1992[a]* (= El Guiniguada 3, 1992), 407-414.
- ZANINELLI, Susanne M. + ARNDT, Theresia: Trainingsmethoden des interkulturellen Lernens. [Resumen del taller en el IV Hildesheimer Kolloquium zur Internationalen Unternehmenskommunikation; Hildesheim, Alemania, Septiembre 16-17, 1993.] .