

EL TRADUCTOR Y SU PRÁCTICA PROFESIONAL

EL INTÉRPRETE DE LENGUA DE SEÑAS EN EL ESPACIO EDUCATIVO ACUERDOS Y MALENTENDIDOS

Rosana Famularo

Universidad Nacional de Cuyo
Asociación Argentina de Traductores e Intérpretes
Argentina

El intérprete educativo de lengua de señas argentina – español trabaja dentro de una organización educativa que atiende a la diversidad. Desde la década del 80, los documentos y las prácticas oficiales llevadas a cabo en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires brindan múltiples respuestas para intentar resolver el problema de la segmentación de la población escolar atendiendo a su multicausalidad.

El reconocimiento cultural y legal de la lengua de señas argentina, lengua minoritaria no vocálica, y las políticas de integración e inclusión en la CABA, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, permitieron el ingreso del intérprete para personas sordas. Esto puso de manifiesto la necesidad de establecer un contrato entre los actores de la comunidad educativa que se interrelacionan, profesional y personalmente, en un espacio institucionalizado de enseñanza aprendizaje.

La redacción de estos contratos es frecuente entre docentes del nivel primario de escuelas comunes y especiales. Los mismos se realizan a través de los equipos directivos y de orientación escolar.

En varios contratos de integración que analizamos, quedan definidos los turnos y las tareas de ambos docentes, maestro de aula y maestro integrador. Este último brinda al primero, el asesoramiento necesario para el tratamiento pedagógico del alumno con necesidades especiales. Ambos establecen los contenidos curriculares y aquellas actividades que deberían trabajarse en forma individual. El integrador realiza las adaptaciones curriculares necesarias y sus posteriores ajustes en base a la planificación del maestro a cargo de grupo escolar. Selecciona los contenidos y actividades que permitan alcanzar las expectativas de logro, conforme a una propuesta educativa individualizada. La evaluación es llevada a cabo en forma conjunta por ambos docentes y las pruebas son adaptadas según las expectativas de logro, contenidos y actividades planificadas.

Ahora bien, en lo que respecta a la intervención de un intérprete en nivel medio, el contrato es muchas veces tácito y otras, ausente.

A diferencia de la integración en el nivel primario, el alumno integrado en nivel medio no posee en general una matrícula doble. El intérprete pertenece a la planta de la escuela común y no necesariamente tiene la formación académica para desempeñarse como un maestro integrador. En algunos casos, el alumno concurre en contraturno a la escuela

especial pero en otros, sólo asiste a clases en aula integrada con intérprete en la escuela común.

En la práctica y en el imaginario colectivo, muchas veces el intérprete ocupa el lugar del maestro integrador, se espera de él que responda según las expectativas vinculadas a su función (de maestro integrador) y se desdibujan los límites de su intervención profesional. Por este motivo, nos parece oportuno poder definir los límites de la intervención profesional del intérprete e incorporar la problemática a los programas de formación de docentes de educación común, especial y formación de intérpretes LS-LO. A diferencia de otras situaciones de interpretación lengua de señas-lengua oral, LS-LO, en una organización educativa las relaciones entre los actores son cotidianas y orientadas a un propósito educativo. La integración escolar, en general a partir del nivel medio, es también para muchos adolescentes y jóvenes estudiantes sordos aprender a utilizar el servicio de interpretación y comprender qué es un intérprete de LS-LO para las comunidades sorda y oyente. Del mismo modo que uno recuerda o puede quedar marcado por la personalidad de un maestro o profesor, las nuevas generaciones de sordos que se están habituando a la presencia del intérprete en el aula pueden quedar marcadas por actitudes de paternalismo o neutralidad profesional de tal o cual intérprete.

Como intérprete LS-LO, coordinadora de equipos de intérpretes educativos en una institución municipal y luego como consultora pedagógica, tuve la oportunidad de observar varias secuencias de interpretación educativa.

Con frecuencia la comunicación áulica es multidireccional y orientada por el docente a cargo de la cátedra que selecciona y jerarquiza contenidos y estrategias metodológicas. El plan de clase favorece una determinada dinámica de comunicación pedagógica y según sus propósitos o incluso su personalidad. Aunque el trabajo de interpretación es solitario, en la práctica el intérprete educativo no trabaja en soledad.

Resulta también de su particular interacción con el docente para quien su presencia puede resultar una estrategia metodológica: se puede recurrir al intérprete del mismo modo que se recurre al uso del pizarrón, al auxilio de un gráfico o a la lectura directa de las guías o consignas de trabajo.

Los docentes observados hacían diferentes usos del intérprete. Algunos delegaban, en gran parte, la orientación del trabajo asignado y los estudiantes sordos, muchas veces lo consultaban directamente para la explicación de consignas e incluso e contenidos.

Aunque el intérprete solicitase la atención y la explicación del docente a pedido del estudiante sordo, se podían observar dos clases paralelas, con diferentes actividades y modalidades de trabajo, en un mismo espacio educativo. En clases participativas que propiciaban el debate, el docente oyente asignaba los turnos de palabra conducía las intervenciones e incluso las comentaba, mientras que el intérprete trataba con dificultad de interpretar todas las intervenciones manteniendo un orden que posibilitase una mejor comprensión.

El intérprete forma parte de un equipo de trabajo en la escuela y se espera que comparta información, lo que representa una violación a su ética profesional. La dirección pide informes o comentarios sobre los resultados de la integración de docentes y alumnos y

el intérprete percibe que compartir información hace que los estudiantes sordos y los docentes luego desconfíen de él.

La comprensión lectora en español plantea serias dificultades. Una estrategia implementada por los profesores de Lengua de la Escuela de Comercio N° 11 *Dr. José Peralta* consiste en anticipar las lecturas a los intérpretes para que ellos se las lean a los estudiantes mediante el lenguaje de señas. Así, luego, pueden leer con más conocimiento del contexto (MEC, 2001).

Se trata aquí de una interpretación a vista a partir de un texto escrito al que los estudiantes sordos no tienen un acceso autónomo. Podemos entender que construir estos conocimientos y favorecer la competencia lectora excede a las funciones del intérprete. Entonces, ¿quién recoge el guante en la construcción de esta habilidad?

Los profesores involucrados en el proyecto aceptaron ser parte del mismo aunque no tuviesen una preparación especial para trabajar con alumnos con pérdida auditiva. Fue necesario capacitarse en pequeños grupos y con la colaboración de los intérpretes de lengua de señas. Aunque no se tratase de su función específica profesional, realizaron una verdadera mediación entre las necesidades particulares de los estudiantes y las de los profesores.

En algunos casos, los intérpretes asumieron responsabilidades propias de la enseñanza académica y algunas otras extraescolares que atiende la escuela. Ahora bien, si admitimos que la interpretación presupone también la educación del consumidor de un servicio, un estudiante sordo habituado a interactuar con un intérprete que se comporta de un modo paraprofesional puede pensar una de sus tareas es organizarle las actividades escolares. Los intérpretes en clases de integración reconocen que por contacto los profesores han entendido progresivamente cómo hay que relacionarse con los sordos.

Varios artículos sobre interpretación con personas sordas mencionan los imaginarios que se constituyen tanto en personas sordas, como en personas oyentes e incluso en los mismos intérpretes. Desde un admirable alma caritativa que ofrece su tiempo y esfuerzo para ayudar a los pobres sordos hasta un paladín de la comunicación, un superhéroe llamado a resolver situaciones de comunicación problemáticas y de cualquier especialidad, siempre dispuesto a intervenir para explicar lo que la persona oyente y/o la persona sorda dicen en forma confusa, pasando por el tutor o el apoderado que habla por el sordo.

Por todo lo que antecede, el trabajo de intérprete educativo es apasionante pero tremendo y con un gran compromiso ético. Los espacios de la práctica profesional son espacios de construcción de la realidad y un espacio de emergencia de los problemas o conflictos. Nuestra presencia constituye un desafío profesional en un espacio donde nos encontramos tironeados lingüísticamente en dos direcciones: mirando hacia la lengua fuente y hacia la lengua meta. Sabemos también que muchas veces durante la situación de interpretación estamos tironeados por actores sordos y oyentes que esperan de nosotros una mediación que vaya más allá de nuestra función lingüística específica.

Tironeados en la Escuela por micropolíticas y micropoderes que circulan, se adaptan y se ejercen en cualquier situación escolar pues, como señalan Caruso y Dussel (1998),

muchas veces las escuelas aparecen como un lugar de amor, un templo de las ciencias o del saber, un lugar para el encuentro didáctico, una segunda familia con segundas madres e *intérpretes madrinas*, me animaría a agregar. Pero quizás habría que considerar la pluralidad de poderes que hay en la institución escolar más allá de la aparente neutralidad. Las escuelas no son neutrales porque ellas mismas no están fuera de las relaciones sociales de poder.

Bourdieu (2001) nos señala que la eficacia de los enunciados está estrechamente ligada a la existencia de una institución que define las condiciones (el lugar, el momento, el actor) que deben cumplirse para que el enunciado pueda considerarse eficaz y autorizado. El término institución no se refiere tanto a una organización en particular como al conjunto de relaciones sociales que confieren al individuo diferentes formas de poder, estatus y recursos. Es evidente que el profesor está autorizado para hablar de una cierta forma en un espacio educativo y los otros le reconocen este derecho.

En el caso del intérprete, se admite que hable por otro pero no en el lugar de otro. Los malentendidos y el malestar surgen de la confusión a la que nos lleva su presencia que nos hace olvidar su necesaria ausencia.

Nos gustaría concluir diciendo que la interpretación en ámbitos educativos en LSA-español está atravesando su adolescencia, si nos ubicamos en el desarrollo ociohistórico de esta profesión en Argentina.

Adolescencia es un concepto que necesariamente se articula con el futuro, siendo las mediaciones, educativas y socioculturales, las que ensayan históricamente una construcción posible.

La identidad y las incumbencias profesionales del intérprete LS-LO en un espacio educativo de la diversidad es un proyecto reflexivo continuo para construir y reafirmar constante y conscientemente a través de un diálogo polifónico.

BIBLIOGRAFÍA

Bergmann, A. y Scott-Gibson, 1995, Professional interpreting: prerequisite for full access and participation from consumer/trainer's view and the interpreter's view, communication, *XII Congreso Mundial de la FMS*: Viena.

Bourdieu, P., 2001, *Langage et pouvoir symbolique*, Col. Essais, París: Fayard.

Caruso, M. y Dussel, 1998, *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*, Col. Triángulos Pedagógicos, Buenos Aires: Kapelusz.

Davini, M. C., 2000, "Los docentes y sus prácticas: algunas ideas para abordar este vínculo desde la capacitación", conferencia, *Aportes para pensar el desarrollo profesional de los docentes de nuestra ciudad*, Buenos Aires: CePA.

Famularo, R., 1997, "El perfil del intérprete educativo en la escuela de la posmodernidad", Comunicación, *Primer Taller de Educación Bilingüe-Bicultural*.

Cómo se enseña a los niños sordos, Laboratorio de Multimedia, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires..

Famularo, R., 1998, "Breves historias de integración o la breve integración en la historia educativa", trabajo inédito, Gestión y Conducción de Sistema Educativo y sus Instituciones, Buenos Aires: Flacso.

Famularo, R. y Fernández Tarzia, G., 1998, "Imaginarios ligados a la intervención de un intérprete para personas sordas", *Desde Adentro*, La Plata, IPLESA, pp. 9-12.

Famularo, R., 1999, "Intervención del intérprete de lengua de señas/lengua oral en el contrato pedagógico de la integración", en Skliar, C. (ed.), *Actualidad de la Educación Bilingüe para sordos. Procesos y proyectos pedagógicos*, Porto Alegre, Mediaçao.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 1998, *Capacitación docente en la Ciudad*, Buenos Aires, Escuela de Capacitación CePA, Centro de Pedagogías de Anticipación, Secretaría de Educación, segundo semestre, p. 41.

Hurwitz, T., 1991, *Educational Interpreting into the 1990s*, Washington, College for Continuing Education, p. 73.

Ministerio de Educación y Cultura, MEC, 1997, "Proyecto Educativo Institucional", *Zona Educativa*, 1, 11, Buenos Aires, pp. 29-33.

Ministerio de Educación y Cultura, MEC, 2001, "Otro modo de `oir´. Experiencia inclusiva de estudiantes con hipoacusia", *El monitor de la educación*, 2, 4, Buenos Aires, pp. 4-7.

Parra, J. y. Pardo, D. 2001, "El intérprete de lengua de señas colombiana en el contexto escolar: preguntas y reflexiones", en Famularo, R. y Reynoso, A (ed.), *Desde Adentro* 3, pp. 1-11, La Plata , IPLESA.

Pineau, P., 1996, "La escuela en el paisaje moderno. Consideraciones sobre el proceso de escolarización", en Cucuzza H.R. (comp.), *Historia de la Educación en debate*, Buenos Aires, Miño y Dávila.