

DIDÁCTICA PARA LA FORMACIÓN DE INTÉRPRETES EN
LENGUAS NACIONALES DE MÉXICO: TRABAJAR
DE MANERA MULTILINGÜE

Cristina V. Kleinert

Universidad Veracruzana, Xalapa, México
University of Antwerp, Bélgica

ABSTRACT

The aim of this paper is to share and reflect on some aspects of Mexican indigenous interpreters training experience in multilingual groups. The students are then certified to work as court interpreters. The research was conducted through a doubly reflexive ethnography (Dietz, 2012) where teaching and accompanying trained interpreters and the involved institutions which participated is articulated in order to build future training experiences which may offer different answers to the social demands in Mexico. We reflect on the didactics implemented during the training process in multilingual classrooms.

KEY WORDS: Community interpreter training, justice, Mexico, professionalization, multilingual didactics.

RESUMEN

El objetivo de este texto es reflexionar sobre algunos aspectos de la experiencia de formación de intérpretes en lenguas nacionales mexicanas donde en grupos multilingües se acredita a los mismos para trabajar en el ámbito de la justicia. La investigación se realizó durante más de tres años a través de una etnografía doblemente reflexiva (Dietz, 2012) donde se articula el trabajo de docencia y acompañamiento a los intérpretes formados e instituciones participantes en los diplomados para construir en el futuro experiencias de formación diversas que ofrezcan respuestas a las demandas sociales. Damos cuenta de la didáctica implementada durante los procesos de formación en aulas multilingües.

PALABRAS CLAVE: Formación de intérpretes, justicia, México, profesionalización, didáctica multilingüe.

FECHA DE RECEPCIÓN: 04/09/2015

FECHA DE ACEPTACIÓN: 15/10/2015

PÁGINAS: 599-623

1. INTRODUCCIÓN

Los datos de este artículo provienen de una investigación doctoral iniciada en 2011 que busca analizar etnográficamente la formación e iniciación profesional de intérpretes de lenguas nacionales mexicanas en el ámbito de la justicia en Puebla, aunque el trabajo de campo se realizó también en los estados de Oaxaca (2012) y Veracruz (2009 y 2010). Los cursos de formación que se incluyen a mayor detalle en este estudio se llevaron a cabo de septiembre a diciembre de 2011 en la ciudad de Puebla y de septiembre a diciembre de 2012 en la ciudad de Oaxaca. También se hace referencia a algunos datos del Estado de Veracruz donde participamos en los Diplomados durante 2009 en Papantla y durante 2010 en Villa Isla, ambas ciudades en Veracruz. La autora participó facilitando el proceso de aprendizaje de interpretación en los estados de Veracruz, Puebla y Oaxaca.

En México, la respuesta del Estado a las demandas tanto de los pueblos indígenas como a las recomendaciones de las Naciones Unidas (ONU, 2002 y 2003) respecto a la falta de acceso a la justicia del Estado por parte de los pueblos indígenas, se concretó iniciando el proceso de profesionalización de intérpretes de lenguas indígenas, también llamadas lenguas nacionales. En 2007 se ofreció el primer Diplomado de Formación de Intérpretes en Lenguas Indígenas en el Estado de Guerrero. Este espacio, brindado por un comité interinstitucional encabezado por el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) y la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) y con la participación de instancias de impartición de justicia y universidades públicas, se convirtió en la primera experiencia de formación para la práctica que desde la Colonia (1510-1820) estuvo permanentemente presente, aunque sin regulación desde que las Leyes de Indias quedaron sin vigor. La obligación del Estado de proporcionar intérpretes para entablar comunicación con los integrantes de los pueblos indígenas, independientemente de que éstos sean hablantes bi o monolingües está registrada, igual que en la mayoría de los países, en la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* (art. 2, apartado A, fracción VIII reformada en 2001):

[...] en todos los juicios y procedimientos en que sean parte, individual o colectivamente, se deberán tomar en cuenta sus costumbres y especificidades culturales respetando los preceptos de esta Constitución. Los indígenas tienen en todo tiempo el derecho a ser asistidos por intérpretes y defensores que tengan conocimiento de su lengua y cultura.

En ese mismo sentido, la *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas* (LGDLPI, 2003), reconoce las lenguas indígenas como lenguas nacionales y en su artículo 9 establece que

Es derecho de todo mexicano comunicarse en la lengua de la que sea hablante, sin restricciones en el ámbito público o privado, en forma oral o escrita, en todas sus actividades sociales, económicas, políticas, culturales, religiosas y cualesquiera otras.

Además de estas leyes nacionales, México suscribió el *Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo* (OIT), donde también se encuentra salvaguardado el derecho al intérprete.

Para esta investigación nos enfocamos específicamente en los intérpretes y otros actores relacionados con los mismos en el ámbito de la justicia penal en los tres estados mencionados más arriba y queremos citar el informe del Relator Especial sobre la Independencia de los Magistrados y Abogados de la Comisión de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas, Dato'Param Coomaraswamy, quien denuncia “la imposibilidad general de acceso a la justicia, la falta de intérpretes y de sensibilidad del estamento judicial por sus tradiciones jurídicas.” (ONU, 2002: 5). El mismo relator recomienda que “habrá que garantizar la presencia y la ayuda de un intérprete competente” (NU, 2002: 8). Aunque por supuesto en dichos documentos no se define el concepto de competencia, el enfoque fue retomado para diseñar tanto las Normas Técnicas de Competencia Laboral (NTCL) relacionadas con la práctica, como los cursos de formación que llevan a la acreditación y certificación. En 2002 el mismo relator (ONU, 2002: 38) identificaba que

Los jueces, al parecer, tampoco están muy a favor de reconocer el derecho del acusado a disponer de un intérprete, debido a que, al no haberlos, el exigirlos retrasaría la acción judicial. Según los datos que obran en poder del Relator Especial, puede tardarse hasta un año en conseguir un intérprete oficial.

A algo más de una década las leyes han cambiado y ya no es una opción solicitar o no la presencia de un intérprete, como era habitual, tampoco lo es ya, en teoría, elegir entre un intérprete sin formación y uno con formación (SCJN, 2014), pero la aplicación de las normas es un proceso largo de cambio de prácticas. Especialmente porque México se encuentra en transición entre un sistema de administración de justicia inquisitorio y uno adversarial mixto (cfr. Poder Judicial de la Federación, 2011) con fuertes implicaciones para el papel y la visibilidad de los intérpretes, ya que ahora los juicios tienen carácter público y oral.

En México, la diversidad lingüística se cataloga en 11 familias, 68 agrupaciones y 364 variantes lingüísticas (INALI, 2008). Los intérpretes que acreditaron los cursos (Diplomados) o que se certificaron mediante la superación de una prueba, forman ahora parte del Padrón Nacional de Intérpretes y Traductores de Lenguas Indígenas (PANITLI), que en agosto de 2015 registra 575 intérpretes (INALI, 2015). Falta que el PANITLI se utilice de manera eficaz y se otorgue presupuesto para su operación, pues a la fecha se trata de un padrón de difícil acceso. Únicamente si se suscribe un convenio de colaboración con el INALI se puede acceder a los correos electrónicos y teléfonos de los intérpretes requeridos. Consideramos que dicho padrón debería ser manejado por una comisión o junta independiente multidisciplinaria que estableciera criterios, ofreciera espacios de formación e iniciara un proceso de control de calidad para las traducciones e interpretaciones en los servicios públicos mexicanos.

Sabemos a través de los testimonios de nuestros colaboradores intérpretes que las leyes sólo se cumplen en ocasiones, aunque se está avanzando en la construcción de condiciones para que en un futuro haya mecanismos efectivos con regulaciones vinculantes para poder exigirlos en todo lugar. Se requiere empero de una fuerte voluntad política acompañada de recursos económicos para que ello se pueda realizar. De momento, se identifican algunos avances positivos en ciertos puntos de la República Mexicana. En el Estado de Puebla se ha contratado a seis personas que se formaron en el Diplomado para la Formación y Acreditación de Intérpretes de Lenguas Indígenas, en los Ámbitos de Procuración y Administración de Justicia en el Estado de Puebla (Diplomado) en 2011 en la Procuraduría General de Justicia del Estado de Puebla desde inicios de 2013. Este es un dato que hay que resaltar, pues lo común es que se forme a intérpretes y posteriormente se siga trabajando con los *ad hoc*, o sea, que no se emplea a los que cuentan ya con una formación inicial específica para la práctica. Es importante destacar las buenas prácticas o experiencias que, observadas, sin por ello dejar de vislumbrar notables problemáticas en la mayoría de las instituciones del servicio público mexicano, que por lo general cuenta casi exclusivamente con funcionarios y empleados monolingües hispanoparlantes.

En el país no hay todavía una situación de igualdad de condiciones para acceder a los servicios públicos como hablante de alguna de las 364 variantes lingüísticas que deben ser tratadas como lenguas nacionales (INALI, 2008) cuando se trata de prácticas de interpretación en ámbitos tan delicados y cruciales como la salud o la justicia. Tampoco existe todavía en el país programa alguno de licenciatura o posgrado que prepare a este tipo de intérpretes y la consecuencia de ello ha sido que el trabajo se lleve a cabo hasta la fecha de manera poco formal y sin una remuneración regulada en la mayoría

de los casos. Aunque existen documentos que norman la práctica: un código de ética (INALI, sin fecha) y la NTCL (CONOCER, 2009). Estos documentos no son conocidos por todos los intérpretes que ejercen sin haber recibido formación, ni por las autoridades que trabajan con ellos. Así, dicha práctica se encuentra todavía en una situación de casi nulo reconocimiento.

Ello no es privativo de México, sino que más bien es la pauta a nivel internacional, tal como muestra la literatura sobre el tema (cfr. Carr et al, 1997; Roberts, et al., 2000; Carr, et al., 2008; Hale, 2010; Corsellis, 2010 entre otros). Esta situación está cambiando en algunos lugares de la República Mexicana y desde que iniciamos nuestra investigación a finales de 2011 y hasta 2015 observamos un desarrollo con gran vitalidad del campo que se refleja también en la publicación y divulgación de leyes y protocolos (cfr. SCJN, 2014) que ofrecen certidumbre tanto a los hablantes de lenguas nacionales mexicanas diferentes al español, como a los actores involucrados en la impartición de justicia. El nivel declarativo y prescriptivo en el que se presentan los avances no significa que ello se refleje en la práctica, pero sí ofrece un marco al cual recurrir, elemento que sin duda es necesario para impulsar los cambios requeridos.

2. IDEOLOGÍA Y PODER

Es interesante reflexionar sobre la ideología subyacente a esta situación para explicarnos las razones por las cuales se ha tardado tanto en retomar una visibilidad que estuvo bien documentada durante la época de la Colonia durante la Nueva España (cfr. Valdeón, 2014). A juzgar por las diversas Leyes de Indias que reglamentaron la práctica de la interpretación durante la Colonia, era latente la posición de poder que ocupaban los intérpretes de lenguas indígenas y que los conquistadores trataban de controlar a través de descripciones detalladas de las funciones y límites de la práctica (cfr. Payàs, 2010). Se aspiraba a poder ejercer una vigilancia sobre la práctica de la traducción e interpretación para acotar el poder de los mediadores e intérpretes, quienes en ocasiones podían aprovecharse de su posición. Una manera de no ceder ese control es tratar de reglamentar la práctica hacia un ejercicio mecánico que se restrinja a un pase lingüístico lo más acotado posible. La agencia y visibilidad del intérprete, especialmente en el ámbito jurídico, ha sido estudiada por Angelleli (2004) y respecto a la posición de poder que ocupa el intérprete al tomar la palabra y gestionar los turnos en la conversación se puede revisar en Fenton (1997), quien analiza el poder en los tribunales adversariales. De las diversas posiciones en el abanico de papeles que juega el

intérprete (Mikkelson, 2008), especialmente en escenarios donde la procuración de justicia está de por medio, podemos inferir que la ideología de la traducción e interpretación que informa y guía la práctica se regula desde una posición de autoridad que trata de mantenerla. Ello tiene, por supuesto, consecuencias para la práctica que en los diferentes países y escenarios obedece a reglas diversas. En México se están configurando esas prácticas, aunque sin una reglamentación específica todavía, especialmente en el nuevo sistema de justicia.

3. ENFOQUE DECOLONIAL

A pesar de que el reconocimiento de los derechos lingüísticos y humanos llega con varios años o décadas de retraso a México y Latinoamérica, el campo de la interpretación jurídica en México se está transformado de manera acelerada y detectamos cambios importantes si observamos la situación en que se encontraba hace apenas cuatro años, en 2011. El enfoque decolonial (cfr. Lander, 2000; Quijano, 2000), que desde hace años se ha convertido en una corriente que trata de visibilizar las prácticas naturalizadas que eran y en gran parte siguen siendo invisibles, esconde estructuras de poder que hacen posible la perpetuación de privilegios para un segmento de la sociedad muy reducido. Estos referentes, entre otros elementos, están funcionando como combustible y abono para que el campo de la exigibilidad de derechos se fertilice, fortalezca y cada vez sea más difícil no cumplir con las obligaciones que el Estado tiene.

Nuestra mirada está atravesada por el interés de develar dichas estructuras que subyacen a la lógica de la colonialidad. Es decir, las lógicas que se establecieron desde la época de la Colonia con el fin de propiciar la conversión y asimilación de los pueblos indígenas a las formas culturales occidentales hegemónicas y que subsisten hasta la fecha (Mignolo y Schiwy, 2003) de maneras muchas veces invisibles, en las que la traducción ha sido una estrategia que coadyuvó a dicha Colonialidad, articulando a través de la misma la diferencia cultural. La epistemología y teorías que orientan los cánones de la traducción son hasta la fecha eurocéntricas (cfr. van Doorslaer y Flynn, 2011), y aunque críticas e interdisciplinarias en sus descripciones, análisis, prácticas y planteamientos, pocas hacen referencia a las matrices coloniales subyacentes en la organización de los espacios de traducción o interpretación en la actualidad.

Mignolo y Schiwy ubican la traducción y la transculturación como procesos dentro de un marco general de la diferencia colonial y el contexto del sistema mundo moderno/colonial, fundamentado en una base etnoracial, de género y epistemológica (Mignolo y Schiwy, 2003: 16). Es a partir de los

pronunciamientos zapatistas cuando, según los autores, se hace una importante contribución a la teoría de la traducción/transculturación, pues se empiezan a de-construir los principios bajo los que se establecieron las diferencias coloniales en todo el mundo. Puesto que fueron quienes (Mignolo y Schiwy, 2003: 17)

[...] se pronunciaron e hicieron emerger la diferencia colonial como lugar de invención epistémica y política (Mignolo, 2000)
[...] Su ejecución y teoría traductora no se lleva a cabo meramente de un idioma a otro, sino en un complejo doble movimiento. Primero, hay la doble traducción/transculturación del marxismo y feminismo a la cosmología amerindia y viceversa. Segundo, esa doble traducción no está aislada, sino ocurre como respuesta y acomodo al discurso hegemónico del Estado mexicano que en 1994 se identificaba como neoliberal.

Esta doble traducción, que se identifica como bidireccional y bidimensional, es una estrategia de resistencia que no se presenta ni de manera inmediata, ni con los mismos medios o procesos en cada lugar. Consideramos que, para que una doble traducción sea fructífera, tienen que darse condiciones en combinaciones variadas. Una de las maneras que se vislumbran para preparar el terreno es a través del enfoque y educación intercultural crítica (Walsh, 2009: 45):

La interculturalidad es distinta en cuanto se refiere a complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales, y busca desarrollar una interacción entre personas, conocimientos, prácticas, lógicas, racionalidades y principios de vida culturalmente diferentes; una interacción que admite y que parte de las asimetrías sociales, económicas, políticas y de poder, y de las condiciones institucionales que limitan la posibilidad de que el “otro” pueda ser considerado sujeto —con identidad, diferencia y agencia— con capacidad de actuar.

Entendemos dicha interculturalidad entonces como un proceso que tiene como finalidad transformar la realidad y que opera de manera multidimensional. Formar intérpretes es una oportunidad donde se dibuja un campo emergente que brinda la posibilidad de ofrecer herramientas que podrían equilibrar la balanza de los flujos de esa doble traducción. La direccionalidad de las traducciones e interpretaciones/transculturaciones actualmente no está equilibrada y los intérpretes son un actor clave. Aprender a negociar a través de la diferencia colonial (Mignolo y Schiwy, 2003: 19), reconocerse como protagonistas y agentes, con seguridad y claridad, requiere

de una formación a nivel de licenciatura que ofrezca la posibilidad de fortalecer las capacidades de analizar contextos sociopolíticos y culturales diversos para argumentar frente a un sistema de justicia estatal positivo que tradicionalmente ha ostentado el poder.

4. ESTRATEGIA DE FORMACIÓN

Los Diplomados que ofrece el INALI a través de comités interinstitucionales tienen una duración de 180 horas lectivas, y se identifican como el inicio de un proceso de profesionalización de los intérpretes que tendrá que incluir licenciaturas, especialidades, maestrías e incluso doctorados en traducción e interpretación, donde la formación se diseñe para el desarrollo del campo de traducción e interpretación para los servicios públicos en lenguas nacionales mexicanas. Tal como propone Prunč (2012), la profesionalización requiere de formación académica, investigación que informe los procesos de formación y la asociación de los intérpretes articulados en redes. De momento, en México, así como en otros muchos países, a la fecha se emplean los intérpretes naturales (Harris y Sherwood, 1978), también llamados intérpretes *ad hoc*, o sea, personas bilingües sin formación formal previa en el campo de la traducción o interpretación.

4.1. PARTICIPANTES EN LA FORMACIÓN

Queremos destacar aquí que en los Diplomados en Veracruz 2009 y 2010, Puebla en 2011 y Oaxaca en 2012, el nivel de escolaridad mínimo solicitado en las convocatorias exigía como mínimo contar con el bachillerato concluido. Ello excluyó por ejemplo a los jueces y mediadores indígenas, autoridades con amplio reconocimiento comunitario y prestigio social, quienes imparten justicia en el estado de Puebla, del Diplomado en 2011. Fueron rechazados por no cumplir con ese punto y consideramos que, a pesar de que los años de escolaridad pueden ser en general una ventaja para poder alcanzar el nivel de competencia mínimo requerido al cabo de 180 horas de formación, el criterio debió haberse flexibilizado para ese tipo de autoridades. Su ausencia sin duda fue una pérdida para todos los participantes en el proceso de formación. Se visualiza en ese ejemplo la asimetría en la percepción de los saberes y conocimientos otorgados según la legitimidad adquirida por unos u otros (cfr. Lander, 2000).

Para caracterizar con mayor detalle a los participantes principales del Diplomado nos remitimos, por un lado, a su perfil académico y, por otro, a su

experiencia en interpretación, por ser factores determinantes para una adecuada formación en el campo de la interpretación y traducción, especialmente cuando se trata de una formación corta, que no consiste en un programa formal académico en una institución de educación superior, como es el caso en la mayoría de los países donde todavía no tienen consolidado un campo profesional de interpretación en los servicios públicos (cfr. Abril Martí, 2006; Hale, 2010).

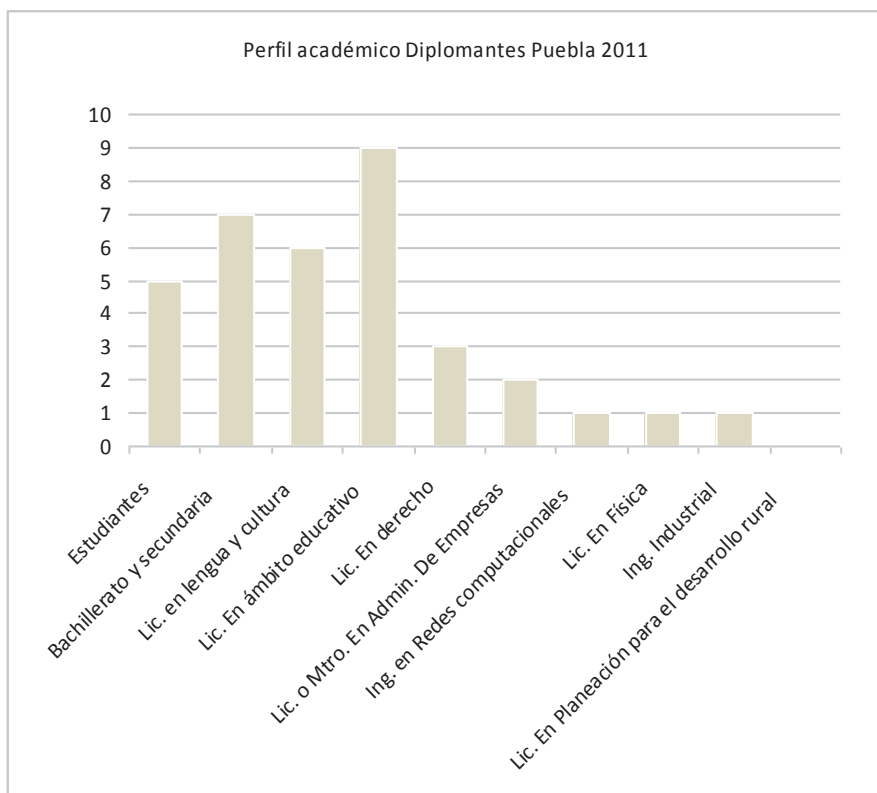


Ilustración 1: Perfil académico diplomantes Puebla 2011

La distribución de perfiles vemos que es muy heterogénea, pero con un 80% de participantes que, bien estaba estudiando una carrera a nivel superior o la había concluido, aunque en ámbitos tan variados como son física o administración de empresas frente a un colectivo mayoritario del magisterio en sus diversas modalidades de educación preescolar indígena, administración educativa o primaria bilingüe. En principio, contar con una formación a nivel superior es un requisito importante identificado en otros países con características similares por su gran diversidad lingüística y por tener un pasado colonial, para asegurarse de que una formación corta podría ser efectiva

(Lotriet, 2002). Se afirma desde las investigaciones y programas de formación de intérpretes de lenguas extranjeras que “Hay una coincidencia generalizada en que un curso de interpretación de grado tiene que diseñarse a partir de una sólida formación académica y proficiencia lingüística con un enfoque de formación de habilidades” (Kurz, 2002: 65).

Si ello es requisito para un curso de interpretación de grado, para una formación corta o media es de mayor importancia. Ello coincide además con las recomendaciones generales que se han detectado a nivel europeo para intérpretes en los servicios públicos, que incluyen las mismas áreas de competencia: la lingüística y la de transferencia, aunque la de transferencia se encuentre todavía en un estado potencial, y las destrezas o habilidades interpersonales aunadas a la madurez personal. Los intérpretes en estos contextos tienen que tratar con una fuerte carga emocional negativa y permanecer centrados para que la situación pueda desarrollarse (Corsellis y Ostarhild, 2001: 47-48). El último elemento, el de la madurez emocional, no ha sido considerado todavía ni en la selección de aspirantes a la formación, ni como un contenido de formación. La fuerte carga emocional que reciben los intérpretes en este ámbito y que tiene que manejarse de manera profesional se identifica como un ámbito que urge revisar e incluir en los programas de formación.

Recordemos también que parece haber consenso (Mikkelson, 1999: sin página) en las habilidades que necesita tener una persona bilingüe para fungir como intérprete, sobre todo si la finalidad es profesionalizar dicha práctica: la competencia lingüística en ambas lenguas de trabajo (que es prerequisite para llegar a dominar las técnicas de interpretación), habilidades analíticas, escucha y memoria efectivas, habilidades interpersonales, comportamiento ético, habilidades orales, conocimientos culturales, conocimientos del tema (en este caso jurídico), y refiere dicha autora (Mikkelson, 1999: s/p) que:

Así, queda claro que hasta un grado u otro, todos los intérpretes tienen que demostrar las cualidades enlistadas más arriba, sin importar dónde y para quién interpreten. El hecho de que muchos individuos sean llamados a interpretar en ciertos escenarios sin esas cualidades no significa que no se necesiten; simplemente significa que el cliente que requiere los servicios de interpretación no aprecia su importancia.

Esta conclusión la obtiene la autora tras una exhaustiva revisión de las habilidades o subcompetencias necesarias para la interpretación desde la investigación en diversos contextos y coincide con otros autores (cfr. Gile, 2009; Hale, 2010). Empero, en combinaciones lingüísticas menos comunes, como es el caso de las lenguas nacionales en México, los requisitos se

flexibilizan, sobre todo los requisitos de ingreso a la formación, ya que de otro modo se estaría exigiendo un estándar que no existe.

Es muy problemático establecer o medir la competencia lingüística y comunicativa de un hablante de una lengua nacional mexicana, por no existir instrumentos precisos desde cada una de las variantes lingüísticas para su medición que conduzcan a una acreditación o certificación reconocida. Los únicos parámetros disponibles para la caracterización general de los hablantes de lenguas indígenas se refieren al número de población, la proporción y el mono o bilingüismo (INEGI, 2010). Estas categorías no ofrecen información sobre la competencia lingüística de los hablantes. Mikkelson (1999) menciona que la lista de habilidades y destrezas se refieren a las cualidades necesarias, o sea, que constituyen el punto de partida para construir una competencia deseable. De ser necesario, una formación de mayor alcance puede incluir componentes que refuercen la competencia en las lenguas de trabajo. El entrenamiento en habilidades analíticas, escucha y memoria efectiva, habilidades interpersonales, comportamiento ético, habilidades orales, conocimientos culturales, así como los conocimientos del tema dependen de las habilidades con las que ingresan los estudiantes a los Diplomados, y en algunos casos fueron óptimas y en otros se requería de un entrenamiento y formación de mayor duración.

En cuanto a los conocimientos sobre el campo en el que se iban a formar en el caso del Diplomado de Puebla, se indagó sobre los conocimientos previos en cuanto al ámbito de justicia: 30 diplomantes indicaron que no tenían ningún conocimiento o muy poco; 8 diplomantes contestaron que conocían un poco o lo básico sobre derecho civil o agrario por haber tenido algún problema en la familia y, por ejemplo, uno aclaró que conocía “Derecho Penal, Civil, Agrario, Procesal. Como parte de mi formación de la Licenciatura en Lengua y Cultura llevamos un poco sobre dichos temas, pero en sí casi ya no sé nada. Se me han olvidado” (Gotonaca 4, 2011). Vemos en este ejemplo que, a pesar de haber cursado durante su formación universitaria cursos relacionados con el derecho, no se trató de un contenido que se haya asimilado y esté disponible para ser utilizado en combinación con las lenguas de trabajo.

Se indagó sobre su familiaridad con la práctica de la traducción o interpretación y la posible formación recibida al respecto. De los 38 diplomantes en Puebla, sólo tres afirmaron no tener experiencia previa en interpretación, fuera esta formal o informal, y se muestran en la Ilustración 2 los ámbitos en los que expresaron haberse desempeñado.

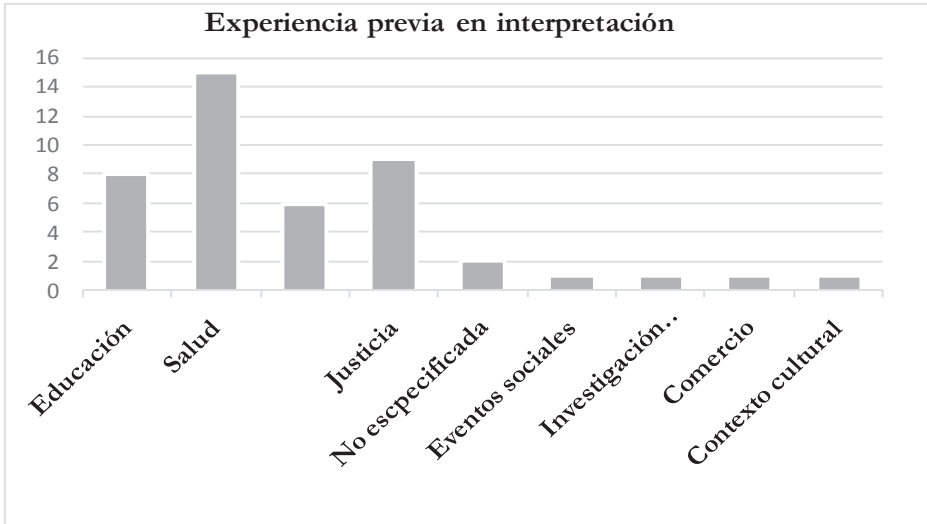


Ilustración 2: Experiencia previa en interpretación Puebla 2011

Algunos diplomantes tenían experiencia en varios ámbitos y otros en ninguno. Esto no fue una revelación, pues otro requisito para la participación en el proceso de selección era tener experiencia en interpretación. La Ilustración 2 no indica la cantidad de experiencia, ni la caracteriza más que por contexto, pero algunos reportaron y demostraron a lo largo de la formación tener mucha experiencia, aunque se llevara a cabo de manera intuitiva y no siempre de acuerdo con las normas. Llama la atención el ámbito de la salud, que destaca por ser el más necesitado y donde la participación de intérpretes sin formación es mayor también en otros países (cfr. Angelelli, 2005; Hale, 2010). En la encuesta de Martínez Medrano encargada por INALI se indagó sobre la frecuencia de las interpretaciones y reporta que “la mayor parte de ellos (38%) sólo había prestado sus servicios de 1 a 5 veces, situación que nos habla de la escasa experiencia en el tema” (Martínez Medrano, 2012: 84). De esta manera caracterizamos a los estudiantes del Diplomado de Puebla, 38 hablantes bilingües de español en combinación con una de las siete variantes convocadas (mazateco de Puebla, náhuatl de la Sierra noreste de Puebla, náhuatl de la Sierra negra norte, otomí de la sierra, popoloca del norte y totonaco central del sur) con experiencia informal en el ámbito de la interpretación, estudiantes o egresados universitarios y sin formación en el ámbito de la traducción o interpretación.

4.2. COMBINACIONES LINGÜÍSTICAS

Los Diplomados son estrategias de política pública cuyo objetivo es profesionalizar intérpretes para propiciar que los pueblos indígenas tengan un acceso equitativo a la justicia del Estado. Por lo tanto, es crucial atender el mayor número posible de variantes lingüísticas, de manera que se asegure dicho acceso a cualquier hablante de alguna lengua nacional en el país. Sin embargo, la distribución en cuanto a la atención de variantes muestra disparidad. Tomamos el ejemplo de la agrupación lingüística del totonaco. En 2015 existen, según el PANITLI, 13 intérpretes de la variante totonaco central del sur acreditados: 9 en Puebla, 1 en Hidalgo y 3 en Veracruz. Corresponden a un intérprete de totonaco central alto en Veracruz, 13 de totonaco de la costa, pero ninguno del totonaco central del norte, ni del Cerro Xinolatépetl, ni Río Necaxa, ni del sureste. Esto significa que únicamente se han formado intérpretes de tres variantes, aunque existen siete: un total de 28 intérpretes en tres variantes y ninguno en las restantes cuatro variantes. Esto significa que los hablantes de totonaco central del sur, central alto y de la costa sí cuentan con intérpretes formados, pero el resto de las variantes siguen en 2015 sin intérpretes acreditados o certificados en sus lenguas.

Según el Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales (INALI, 2008), en Puebla se hablan además del totonaco central del sur, todas las otras variantes de la agrupación, menos la variante de Río Necaxa. Este desequilibrio en cuanto a la cobertura de lenguas en las que se ha ofrecido formación o certificación es un indicio de la dispersa atención que se presta a las lenguas cuando se omiten detalles específicos y se centra la mirada en las lenguas indígenas en general. La configuración del campo profesional que analizamos muestra en el plano numérico que las cantidades de intérpretes necesarios por agrupación lingüística no corresponden con las variantes lingüísticas presentes en el Estado de Puebla. Aunque no es necesario, ni siquiera recomendable, ofrecer formación para todas las variantes en la misma convocatoria, sí es necesario ofrecer espacios de formación para las variantes no atendidas en 2011. A la fecha no se ha ofrecido un segundo Diplomado en dicho estado.

4.3. LOGÍSTICA DE LA FORMACIÓN

En México, la formación de estas características es gratuita y a los diplomantes se les paga el transporte para acudir a la localidad donde se celebran las clases, así como también se les brinda hospedaje y alimentación durante la formación a través de recursos que destina la CDI. Las clases se llevaron a cabo durante diez semanas de miércoles a viernes en horario de 9 a

15 hrs., menos en el caso de Villa Isla (Veracruz), donde se celebraba únicamente los sábados en horario de 8 a 16 horas. En el caso de Puebla, por las tardes se organizaron diversas actividades extracurriculares entre las que destaca una visita guiada al Servicio Médico Forense, vídeo-debates, charlas con diputados estatales, entre otras. En los casos de Puebla y Oaxaca, los estudiantes comieron y se alojaron en un hotel cómodo y de buena calidad (4 estrellas) en la capital del Estado. En Veracruz, las condiciones en Papantla y en Villa Isla fueron diferentes. En esta última localidad no se ofreció pernoctación a los estudiantes y se trabajó únicamente los sábados. Ello tiene repercusiones para la conformación del campo profesional, pues no se ofrecen condiciones que puedan favorecer la convivencia y creación de lazos y redes para la construcción colectiva del gremio.

4.4. CURRÍCULUM Y DIDÁCTICA DE LA INTERPRETACIÓN EN CONTEXTOS MULTILINGÜES

Ahondamos en este apartado en la didáctica del módulo transversal de interpretación que atraviesa y constituye la columna vertebral del programa, centrándonos en el caso de Puebla. En el currículum de los Diplomados se trabaja un primer Módulo: Diversidad lingüística y cultural, Derechos humanos seguido de Derechos indígenas. Luego, un segundo módulo sobre el Sistema de justicia penal mixto y acusatorio adversarial que se combina con Nociones básicas de la lingüística aplicada a la interpretación, y el Código de ética del intérprete. Se continúa con la Construcción de fichas terminológicas para ambos sistemas, la Diferencia entre traducción e interpretación, Técnicas de interpretación, la Norma Técnica de Competencia Laboral y Prácticas de interpretación. De manera muy burda esos son los grandes temas que se trabajan, entrecruzan, presentan y van tejiendo a lo largo de las clases y actividades extra curriculares en 180 horas lectivas.

Todo ello está enmarcado con un diagnóstico al inicio y un examen al final del proceso. El diagnóstico que se realiza al inicio del Diplomado consta de una prueba videograbada de traducción a la vista de un texto proveniente de un expediente o declaración. La prueba final también es videograbada por INALI y consta de un pequeño segmento de interpretación consecutiva y traducción a la vista en un simulacro de declaración o denuncia ante el ministerio público. Esas evidencias de desempeño están resguardadas en el INALI como parte de la documentación de cada Diplomado.

La riqueza y el reto desde la perspectiva de quien debe guiar el proceso de formación consiste en trabajar, tal como se observó más arriba, con perfiles educativos y experienciales, grados de escolaridad, experiencia traductora,

filiaciones y visiones de la práctica traductora e interpretativa entre otros factores, muy variados. En 2011 en Puebla se trabajó con un grupo de 38 estudiantes agrupados en 7 variantes y en 2012 en Oaxaca el trabajo se realizó con 35 estudiantes hablantes de 17 variantes lingüísticas. En ambos casos se trabajó sin asesores lingüísticos. Durante la experiencia en Veracruz (2009 y 2010), se identificó que los asesores no tenían mayor experiencia traductora que el resto de los integrantes del Diplomado y se creaban relaciones jerárquicas que no ayudaban al desarrollo armónico de la experiencia educativa. Otra cuestión con potencial conflictivo se refiere a que en el momento de ofrecer retroalimentación a los estudiantes, los asesores, debido a la falta de experiencia en traducción o interpretación, no contaban con herramientas claras para la evaluación y se habría requerido un trabajo previo de formación con los mismos.

Los especialistas en interpretación debían evaluar el trabajo de los intérpretes a través de la mirada de los asesores lingüísticos. Ello implicaba tener la certeza de que dichos asesores entendían y conocían los criterios de calidad que una interpretación en la toma de una declaración o un testimonio deberían tener. Esta cuestión se evidenció como compleja cuando se le solicitaba argumentar al asesor lingüístico las razones por las cuales consideraba que el pase de lengua era adecuado o inadecuado, qué cuestiones deberían mejorarse o señalarse para su corrección. Por ello, el diseño de estrategias didácticas que permitieran evaluar la fidelidad y el rigor necesario en las declaraciones e intervenciones de los actores involucrados en un proceso penal sin que el o la especialista en interpretación a cargo conociera las diversas lenguas fue ineludible.

En las diversas sesiones de los Diplomados se llevan a cabo ejercicios para aprender a diferenciar entre traducción e interpretación. Este primer contenido suele traer consigo también una conciencia de que se trata de prácticas identificadas, definidas, con criterios y competencias diversas para cada caso. Aunque ello es claro para los especialistas, no lo es tanto ni para los intérpretes en formación, ni para los otros actores que deben trabajar con ellos y se convierte en el primer “descubrimiento” que a partir de ese momento se empieza a configurar como un elemento más de fortalecimiento y seguridad en sus prácticas. Puesto que la distinción entre las dos prácticas sólo se hace de manera cuidadosa entre especialistas, el darse cuenta de que otros ponentes o medios de comunicación, o actores del ámbito legal no hacen la distinción o lo ocupan de manera indiscriminada, se convierte en un punto de diferenciación en cuanto a su identidad profesional. La conciencia lingüística, la pertenencia a un grupo que ya distingue con formas de nombrar especializadas, otorga un sentido de unidad y reconocimiento entre el grupo que se diferencia por esa conciencia de profesionalismo.

Un contenido que resulta importantísimo es la invitación a identificar, reconocer, nombrar y practicar las técnicas de interpretación más comunes en el ámbito penal (traducción a la vista, interpretación bilateral o de enlace e interpretación simultánea sin equipo). Las técnicas se practican de manera constante a lo largo del Diplomado con diferentes grados de dificultad. Dado que el Diplomado es realmente corto para desarrollar las técnicas, el objetivo sólo puede ser que los estudiantes reconozcan y practiquen, sobre todo, la interpretación bilateral corta o de enlace (consecutiva), para identificar las áreas en las que tendrán que seguir practicando, prestar especial atención y reconocer sus habilidades ya adquiridas o desarrolladas por la experiencia y el talento. Algunos de los participantes crecen de manera sorprendente a lo largo de las diez semanas y aunque al inicio indican que no han tenido experiencias de interpretación formal, vivir en entornos bilingües con familiares y miembros de la comunidad que en muchos casos son casi monolingües, los ha expuesto a toda una vida donde la interpretación es parte a veces invisible del día a día. El conocer las técnicas se identifica entre los intérpretes como el elemento que los aglutina ya como profesionales.

4.4.1. *Prácticas de interpretación en grupos multilingües*

Puesto que partimos del hecho de que la mayoría de los diplomantes no contaban con una formación en el ámbito de la traducción o interpretación, desde el inicio se introdujeron elementos básicos para el desarrollo de las competencias necesarias de interpretación relacionados con la escucha atenta, la producción oral en ambas lenguas, el entrenamiento de la memoria de corto plazo, así como la velocidad de recuperación semántica en ambas lenguas. Se recomendaron ejercicios extra áulicos para desarrollarlos: sombreado graduando la dificultad y añadiendo parafraseo y posteriormente combinado con el pase de lengua, con textos escritos u orales, formales o informales, registros lingüísticos escritos o audio grabados. Se llevaron a cabo ejercicios de memoria en plenaria y por grupos para detectar de manera temprana las habilidades de cada estudiante y sugerir ejercicios de manera individual. Estos contenidos corresponden a la adquisición de competencias previas a la interpretación. En clase, una estudiante hablante de náhuatl, lengua aglutinante, comenta, respecto de las prácticas de sombreado que realizó en casa, lo siguiente (Nacental 6, 2011):

Fue poco tiempo lo que estuve practicando. Sí se me complicó mucho, porque igual con la televisión, me ganaba mucho. Cuando traducía a mi dialecto... [...] A mi lengua, perdón, me costó más

trabajo. Te tienes que esperar a que se diga la última palabra para poder decirlo y me ganaba y ya no sabía qué había dicho. Me costó mucho trabajo.

Se observa que, aunque son ejercicios previos, ya se están practicando con el pase de lengua y empero que la estudiante había expresado tener ya experiencia en interpretación de manera frecuente y cotidiana, pues trabajaba en el ayuntamiento atendiendo al público en ambas lenguas, los ejercicios resultaron complejos, por la velocidad con que se expresan en los medios de comunicación y por no poder controlar el discurso de origen. Los estudiantes se fueron percatando de la complejidad de la práctica.

Por otra parte, cabe comentar el desliz referente al cómo nombra su lengua, usando la palabra ‘dialecto’, que en México tiene connotaciones diferentes que en otros lugares (Lastra, 1997: 27).

[...] en el habla de no especialistas el término dialecto es peyorativo; se refiere a una variedad popular, generalmente no estándar de la lengua, ya sea de carácter regional, rural o de clase baja. [...] También se usa, por lo menos en México, para referirse a las lenguas indígenas, a las cuales, por tener sus hablantes un estatus social bajo, ni siquiera se les considera como lenguas. Los mismos hablantes se refieren a ellas despectivamente debido a la influencia de los maestros que les han inculcado el desprecio hacia lo propio y todos suponen que la única lengua es la oficial. Este uso erróneo de la palabra dialecto muestra su connotación peyorativa.

Esta situación se comenta y reflexiona a lo largo de la formación y los mismos compañeros se corrigen unos a otros y comentan cuando algún funcionario o alguien lo usa de manera “incorrecta”, hasta que se omite su uso por parte de los diplomantes. Esta situación de relación asimétrica en cuanto a las lenguas de trabajo es ilustrativa de la situación sociolingüística que marca la formación, y se refleja también en la disponibilidad de materiales en las diversas lenguas. Sólo en algunas de las variantes lingüísticas se encuentran escasos materiales de consulta para apoyar los ejercicios desde las lenguas indígenas. Por ello se recurrió, por ejemplo, a la grabación de ejercicios en audio en las diversas variantes lingüísticas a lo largo del Diplomado. Las dificultades impulsan la creatividad de metodologías y técnicas de enseñanza-aprendizaje en aras de poder ofrecer retroalimentación precisa a cada participante.

Algunos de los primeros ejercicios de interpretación hacia el español se realizaron con dichas grabaciones. El procedimiento consistió en proporcionar a un estudiante un texto en español y grabar su traducción a la vista, o sea, su

lectura en una lengua indígena con una grabadora reportera de buena calidad. Una vez grabado cada segmento, ya en clase se reproduce el audio para realizar el ejercicio de interpretación, de manera que se escucha una narración en lengua indígena. Una persona hablante de la misma variante lingüística interpreta la narración de regreso al español. Este ejercicio evolucionó posteriormente, ya sin grabación de por medio, en la proyección de un texto donde la traducción a la vista y su interpretación consecutiva (TAVCONRETRO) se lleva a cabo en un solo ejercicio con dos participantes.



Ilustración 3: Ejercicio TAVCONRETRO

En la Ilustración 3 observamos a la persona en el lado izquierdo de la fotografía, que realiza la traducción a la vista, al náhuatl en este caso, y observa la pantalla mientras que la intérprete que realiza la retro-interpretación al español está anotando lo necesario y sin tener el texto fuente a la vista. De esta manera todos los presentes, hablantes de cualquier lengua, pueden verificar el grado de precisión y fidelidad, congruencia, registro, omisiones, etc.

Este tipo de ejercicios puede resolver el problema que se identifica en la literatura que revisa los tipos de solución que se ofrecen a las necesidades de formación de intérpretes para el servicio público (cfr. Ozolins, 2000) cuando se trata de combinaciones lingüísticas poco comunes que ponen en riesgo la continuidad de programas o la falta de especialistas en lenguas minorizadas o minoritarias para guiar la formación en algún territorio. Igualmente tiene la ventaja de poderse llevar a cabo cuando el material en la lengua minoritaria es nulo o escaso y en trabajo de grupos multilingües, pudiendo verificar la fidelidad y rigor en el pase de lengua además de entrenar al grupo completo a prestar atención a cuestiones semánticas y pragmáticas de interpretación con ejemplos precisos. La desventaja de este tipo de ejercicios en nuestro caso

consistió en que, en este caso, la docente no podía ofrecer soluciones ejemplificadas en cada lengua. Empero, entre los miembros del grupo lingüístico a través de preguntas guiadas, se presentaban ejemplos de otras posibles traducciones, fomentando de esta manera la apertura hacia la diversidad de posibilidades y alejándose de la concepción reificante o estática de una sola versión correcta en traducción o interpretación.

El ejercicio de TAVCONRETRO permite, a todos los participantes, visualizar de igual manera la importancia de no alterar, omitir o añadir información, de ser riguroso en el pase lingüístico debido a las imprecisiones o posibles divergencias que surgen de otro modo a partir de las traducciones e interpretaciones. Los mismos estudiantes son los que ofrecen recomendaciones y sacan conclusiones sobre el proceso. A manera de ilustración, en uno de los ejercicios se presenta la siguiente situación: surgen pequeños malentendidos por variantes cercanas de quienes participan en la conversación mediada, que significan cosas diferentes para pobladores de una y otra comunidad. Ello provoca que se entendiera al revés un enunciado y dio pie para recordar el lenguaje no verbal: gestos y entonación que ayudan a descifrar los mensajes aunque la palabra sea homónima: “*tlamá*” es mucho en Pahuatlán y en Huauchinango mucho se dice “*májmatic*”. Para la primera intérprete la palabra implica una amenaza “¡Ahora que me entere!” y para la segunda significa “No sé” (2011: 16).

La docente les pidió que ellos mismos ofrecieran soluciones para posibles alternativas cuando surgen discrepancias y se ofrecieron soluciones como buscar en diccionarios cuando existan en las lenguas que utilizan o preguntar. La docente hizo hincapié en la necesidad de corroborar con los emisores que se entendió de manera correcta cuando haya duda. Esta táctica forma parte de la estrategia de co-construcción de significados, asociada al papel del intérprete que no es invisible, ni se identifica únicamente como conducto lingüístico, pues toma un papel más activo, necesario en este contexto de alta variación lingüística entre hablantes (Flores Farfán, 2009). Este ejemplo ilustra cómo a través de las oportunidades de práctica a lo largo de la formación se va construyendo la *semilla de la agencia*. Este tipo de ejercicios combinados con simulaciones de juicios, declaraciones o denuncias son con los que se practica y ejercita refiriéndose al Código de Ética y la NTCL.

En Puebla, en 2011, se pudo corroborar que para la formación es conveniente contar con un número mínimo de tres e, idealmente, de cuatro o más hablantes de cada variante lingüística que se pretende formar. En ese estado, por razones logísticas, hubo una variante de mazateco (mazateco de Puebla) donde únicamente participaron dos integrantes. El trabajo de esta variante se vio empobrecido debido a que las negociaciones intergrupales de terminología y prácticas variadas se reducían a ponerse de acuerdo dos

personas. Sin embargo, fue positivo e importante haber incluido este grupo, ya que de otro modo no se habría formado a nadie de esa variante.

En Oaxaca, el Comité Interinstitucional decidió trabajar por agrupación lingüística y no por variante para maximizar la cobertura de intérpretes en un territorio lingüísticamente megadiverso como es el estado de Oaxaca, donde, según el Catálogo (INALI, 2008), se hablan 176 variantes. Esta cuestión resultó bastante eficaz en algunas agrupaciones (por ejemplo, entre mazatecos hablantes de las variantes: mazateco de la presa bajo, mazateco del este bajo, mazateco del sureste, mazateco del centro, mazateco del noreste) donde la inteligibilidad fue muy alta. Pese a ello, y de manera paradójica, en otras agrupaciones (por ejemplo, con una única variante: chinanteco del norte) se entorpeció el trabajo fluido e incluso llegó a presentar serios problemas para la realización de los ejercicios de interpretación, pues no había prácticamente inteligibilidad.

La idoneidad de este tipo de decisiones está a debate y es necesario enfatizar el hecho de que cada Diplomado en cada contexto cuenta con características tanto territoriales como lingüísticas, políticas y presupuestales que se articulan de maneras diversas. Ello implica que de algún modo se trabaje con el método de ensayo y error, con el cual todos los involucrados aprenden. Es importante también señalar que la fórmula que parece ofrecer resultados satisfactorios en un contexto no siempre los proporciona en otros. Con todo, hay un núcleo de prácticas y contenidos comunes a todos los Diplomados que parece recomendable mantener, y si es posible aumentar, sobre todo en cuanto a número de horas de prácticas de interpretación con casos variados.

Los ejercicios prácticos como los ejercicios de sombreado, dicción y memoria, simulaciones y trabajo de traducción a la vista con contra traducción a partir de materiales auténticos descritos más arriba se convierten en la práctica diaria durante la formación. La heterogeneidad de los grupos lingüísticos en cuanto a grados y ámbitos de formación, las diferentes experiencias previas en interpretación y los diferentes grados de compromiso con el proceso de formación convierten a los Diplomados en espacios de negociación y apropiación fértiles para quienes tienen vocación e intención de ejercer la profesión. Desafortunadamente, no siempre se les ofrece posteriormente la oportunidad de ejercer y practicar lo aprendido, y, aunque se puede aplicar en otros ámbitos las competencias adquiridas, una demanda que es urgente atender es la articulación con las instituciones del servicio público que soliciten, valoren y reconozcan sus habilidades y competencias.

5. CONCLUSIONES

Los procesos de formación de intérpretes de lenguas indígenas-español son una dinámica emergente para responder a una necesidad urgente y deben trascender e institucionalizarse adecuadamente. Sería recomendable, por lo tanto, fijar metas para la apertura de espacios de formación continua para los intérpretes. Existe un marco jurídico en el que se establece el papel del intérprete en el ámbito de la justicia y es obligación del estado garantizar su presencia y el pago digno de sus servicios. Los intérpretes de lenguas indígenas a través de la formación han fortalecido su identidad étnica generando procesos organizativos de exigibilidad de derechos entre otros y ello lleva a pugnar por espacios y mecanismos para investigar, documentar y generar nuevos conocimientos en esta materia. Los intérpretes juegan un papel protagónico clave y deben ser conscientes de la ideología subyacente que bajo un modelo de invisibilidad los convierte en instrumentos a través de los cuales cumplir con las leyes sin ir más allá.

La presencia de los intérpretes puede significar una diferencia importante en cuanto a la atención a pueblos indígenas en un contexto donde la impunidad es cotidiana. Es propicio fomentar la seguridad en los intérpretes a través del trabajo colaborativo, interdisciplinario y con reconocimiento a los saberes sin imponer una visión eurocéntrica. Aunque no hay recetas, estamos ante la posibilidad de innovar, proponer y trabajar de manera conjunta, cooperativa y de la mano de los hablantes y no hablantes de las lenguas. Entre intérpretes, funcionarios, académicos, asociaciones, expertos y autoridades nos tenemos que escuchar para vislumbrar posibles horizontes compartidos donde cada quien asuma su parte para construir una ideología de la traducción que vea el colectivo antes que el individuo y que privilegie el bien común antes que la ganancia individual.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Abril Martí, María Isabel (2006). *La interpretación en los servicios públicos: caracterización como género, contextualización y modelos de formación. Hacia unas bases para el diseño curricular*. Granada, Universidad de Granada, Departamento de Traducción e Interpretación [en línea].
- Angelelli, Claudia (2004). *The visible interpreter: A study of community, conference and court interpreters in Canada, Mexico and United States*. Ámsterdam/Filadelfia, John Benjamins.
- (2005). “Healthcare Interpreting Education: Are We Putting the Cart before the Horse?”, *The ATA Chronicle*, 34 (11), 33-38.

- Cámara De Diputados del H. Congreso de la Unión (2010). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México DF, México (última Reforma DOF 27-04-2010).
- Carr, Silvana E., et al. (1997). *The Critical Link: Interpreters in the Community. Papers from the first international conference on interpreting in legal, health, and social service settings (Geneva Park, Canada, June 1-4, 1995)*. Ámsterdam/Filadelfia, John Benjamins.
- CONOCER (2009). *Norma Técnica de Competencia Laboral: NUINL001.01 Interpretación oral de lengua indígena al español y viceversa en el ámbito de procuración y administración de justicia*. México DF, Diario Oficial de la Federación. Extraído el 9 de enero de 2012: <<http://www.conocer.gob.mx/pdfs/comites2/08inali/01vigentes/NUINL001.01.pdf>>
- Corsellis, Ann (2010). *Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos. Primeros Pasos*. Granada, Comares (Traducción de Carmen Valero Garcés y Rosa Cobas Álvarez).
- Corsellis, Ann y Ostarhild, Edda (2001). "Training (at first degree and initial professional level)" en Hertog, Erik (ed.). *Aequitas: Access to Justice across Language and Culture in the EU (Grotius project (98/GR/131)*. Amberes, Lessius Hogeschool, 54-61. Extraído el 9 de mayo 2012: <www.legalinttrans.info>
- Diario Oficial de la Federación (2003). *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (13 de marzo de 2003)*. México DF.
- Dietz, Gunther (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica*. México DF, Fondo de Cultura Económica.
- Fenton, Sabine (1997). "The role of the interpreter in the adversarial courtroom" en Carr, Silvana E. et al. (eds.): *The critical link: Interpreters in the community*. Ámsterdam /Filadelfia, John Benjamins, 29-34.
- Flores Farfán, J. A. (2009). *Variación, ideologías y purismo lingüístico. El caso del mexicano o náhuatl*. México DF, Publicaciones de la Casa Chata.
- Gentile, Adolfo (1997). "Community Interpreting or Not? Practices, Standards and Accreditation" en Carr, Silvana E. et al. (eds.): *The Critical Link: Interpreters in the Community. Papers from the first international conference on interpreting in legal, health, and social service settings (Geneva Park, Canada, June 1-4, 1995)*. Ámsterdam /Filadelfia, John Benjamins, 109-118.
- Gile, Daniel (2009). *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Ámsterdam/Filadelfia, John Benjamins.
- Hale, Sandra Beatriz (2010). *La interpretación comunitaria. La interpretación en los sectores jurídico, sanitario y social*. Granada, Editorial Comares.
- Harris, Brian y Sherwood, Bianca (1978). "Translating as an innate skill" en Gerver, David y Willsvr Sinaiko, H. (eds.): *Language interpretation and communication*. Nueva York/Londres, Plenum, 155-170.

- INALI (2008). *Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales: Variantes Lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*. México DF, Diario Oficial de la Federación.
- (2015). *Padrón Nacional de Intérpretes y Traductores de Lenguas Indígenas*. México DF, INALI. Disponible en: <<http://panitli.inali.gob.mx>>
- (sin fecha): *Código de Ética para Intérpretes en Lenguas Indígenas*. Extraído el 7 diciembre 2013: <<http://www.inali.gob.mx>>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2014). *Conteo de población y vivienda 2010* (principales resultados VI, 57-67). Extraído el 10 enero 2014: <http://www.inegi.gob.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/2010/princi_result/cpv2010_principales_resultados_VI.pdf>
- Kurz, Ingrid (2002). “Interpreter training programmes. The benefits of coordination, cooperation and modern technology” en Hung, Eva (ed.): *Teaching Translation and Interpreting 4. Building Bridges*. Ámsterdam/Filadelfia, John Benjamins, 65-72.
- Lander, E. (comp.) (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Extraído el 22 de octubre de 2014: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/quijano.rtf>>
- Lastra, Yolanda (1997). *Sociolingüística para hispanoamericanos. Una introducción*. México DF, Colegio de México.
- Lotriet, Annelie (2002). “Can short interpreter training be effective? The South African Truth and Reconciliation Commission experience” en Hung, E. (ed.): *Teaching Translation and Interpreting 4. Building Bridges*. Ámsterdam/Filadelfia, John Benjamins, 83-98.
- Martínez López, Ana Belén, et al. (2007). “La formación de formadores: Traducción-resumen del Capítulo 6” en Ortega Arjonilla, E. (dir.): *La traducción y la interpretación jurídicas en la Unión Europea - Retos para la Europa de los ciudadanos*. Granada, Comares, 397-404.
- Martínez Medrano, Elvia Rosa (2012). *Evaluación de los procesos de formación en materia de intérpretes bilingües y construcción de líneas de acción*. México DF, INALI [inédito].
- Mignolo, Walter y Schiwy, Freya (2003). “Transculturation and the Colonial Difference. Double translation” en Maranhão, Tullio y Streck, Bernard (eds.): *Translation and Ethnography*. Arizona, University of Arizona Press, 12-34.
- Mikkelsen, Holly (2008). “Evolving Views of the Court Interpreter’s Role: Between Scylla and Charybdis” en Martin, A. y Valero Garcés, C. (eds.): *Crossing Borders in Community Interpreting: Definitions and Dilemmas*. Ámsterdam/Filadelfia, John Benjamins.

- (1999). *Interpreting Is Interpreting – Or Is It?* Extraído el 3 de noviembre 2011 en <http://www.acebo.com/pages/interpreting-is-interpreting-or-is-it>
- Naciones Unidas (2002). *Informe del Relator Especial sobre la Independencia de los Magistrados y Abogados de la Comisión de los Derechos Humanos de las Naciones Unidas, señor Dato'Param Coomaraswamy*. E/CN.4/2002/72/Add. 1, 24 enero 2002. Extraído el 20 de octubre de 2012 de: <www.cinu.org.mx/biblioteca/documentos/dh/G0210345.doc>
- (2003). *Informe del Relator Especial sobre la situación de los derechos humanos y las libertades fundamentales de los indígenas, Sr. Rodolfo Stavenbagen, Comisión de Derechos Humanos Adición Misión a México*. E/CN.4/2004/80/Add. 2, 23 septiembre 2003. Extraído el 20 octubre 2012 de: <http://www.cinu.org.mx/biblioteca/documentos/dh/p_ind2003.pdf>
- Organización Internacional del Trabajo (1989). *Convenio 169 de la OIT para los pueblos indígenas y tribales en países independientes*. Extraído el 20 octubre 2012 de: <<http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/lima/publ/conv-169/convenio.shtml>>
- Ozolins, Udlins (2000). “Communication needs and interpreting in multilingual settings: The international spectrum of response” en Roberts, R. et al. (eds.): *The Critical Link 2: Interpreters in the Community. Selected Papers from the Second International Conference on Interpreting in Legal, Health and Social Service Settings (Vancouver, BC, Canadá, 19-23 mayo, 1998)*. Ámsterdam/Filadelfia, John Benjamins, 21-33.
- Payàs Puigarnau, Gertrudis (2010). *El revés del tapiz. Traducción y discurso de identidad en la Nueva España (1521-1821)*. Madrid, Frankfurt am Main, Vervuert, Iberoamericana.
- Poder Judicial de la Federación et al. (2011). *El nuevo sistema de justicia penal acusatorio, desde la perspectiva constitucional*. México D.F., Consejo de la Judicatura Federal Poder Judicial de la Federación. Extraído el 2 de octubre de 2014: <<http://www.cjf.gob.mx/reformas/documentos/ElnuevosistemadeJusticiaPenalAcusatorio.pdf>>
- Prunč, Erich (2012). “Right, realities and responsibilities in community interpreting” en Viezzi, Maurizio (ed.): *The Interpreters' Newsletter. Public Service Interpreting*. Trieste, Edizioni Università Di Trieste, n°. 17, 1-12.
- Quijano, Aníbal (2000). “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina” en Lander, Edgardo (comp.): *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Extraído el 22 octubre 2014: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/quijano.rtf>>

- Roberts, Roda P. (1997). "Community Interpreting Today and Tomorrow" en Carr, S. et al: *The Critical Link: Interpreters in the Community. Papers from the first international conference on interpreting in legal, health, and social service settings (Geneva Park, Canada, June 1-4, 1995)*. Ámsterdam/Filadelfia, John Benjamins, 7-28.
- Roberts, R. et al. (eds.) (1998). *The Critical Link 2: Interpreters in the Community. Selected Papers from the Second International Conference on Interpreting in Legal, Health and Social Service Settings (Vancouver, BC, Canadá, 19-23 mayo, 1998)*. Ámsterdam/Filadelfia, John Benjamins.
- Suprema Corte de Justicia de la Nación (2014). *Protocolo de actuación para quienes imparten justicia en casos que involucren derechos de personas, comunidades y pueblos indígenas*. México DF, Suprema Corte de Justicia de la Nación (2ª ed.).
- Valdeón, Roberto (2014). *Translation and the Spanish Empire in the Americas*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins.
- Valero-Garcés, Carmen (2008). *Formas de Mediación intercultural: traducción e interpretación en los servicios públicos. Conceptos, datos, situaciones y práctica*. Granada, Editorial Comares.
- Van Doorslaer, Luc y Flynn, Peter (eds.) (2011). *Eurocentrism in Translation Studies*. Ámsterdam/Philadelphia, John Benjamins.
- Walsh, Catherine (2009). *Interculturalidad, estado, sociedad. Luchas (de) coloniales en nuestra época*. Quito, Universidad Andina Simón Bolívar.

