Accessibilità audiovisiva e inclusione: prospettive socioculturali

a cura di
Rosa María Rodríguez Abella, Luisa Chierichetti,
Juan Pedro Rica Peromingo, Maria Cristina Secci

ISSN 2975-1675
e-ISSN 2724-6639

Lingue dei segni e sordità 8

Edizioni
Ca'Foscari

Accessibilità audiovisiva e inclusione: prospettive socioculturali

Lingue dei segni e sordità

Serie diretta da
Anna Cardinaletti
Sabina Fontana

8



Edizioni
Ca'Foscari

Lingue dei segni e sordità

Direzione scientifica
Anna Cardinaletti (Università Ca' Foscari Venezia, Italia)
Sabina Fontana (Università degli Studi di Catania, Italia)

Comitato editoriale
Chiara Branchini (Università Ca' Foscari Venezia, Italia)
Lara Mantovan (Università Ca' Foscari Venezia, Italia)
Francesca Volpato (Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Comitato scientifico
Chiara Branchini (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Diane Brentari (University of Chicago, USA) Allegra Cattani (University of Plymouth, UK) Carlo Cecchetto (Università degli Studi di Milano-Bicocca, Italia; Centre National de la Recherche Scientifique, Paris, France) Caterina Donati (Université Paris Diderot, France) Carlo Geraci (Centre National de la Recherche Scientifique, Institut Jean Nicod, Paris, France) Ceil Lucas (Gallaudet University, USA) Lara Mantovan (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Elena Mignosi (Università degli Studi di Palermo, Italia) Francesco Pavani (Università degli Studi di Trento, Italia) Elena Radutzky (Mason Perkins Deafness Fund) Pasquale Rinaldi (Istituto di Scienze e Tecnologie della Cognizione del Consiglio Nazionale delle Ricerche, Italia) Maria Roccaforte (La Sapienza Università di Roma, Italia) Mirko Santoro (Centre National de la Recherche Scientifique, SFL, Paris, France) Philippe Schlenker (Ecole Normale Supérieure, Paris, France) Francesca Volpato (Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

e-ISSN 2724-6639
ISSN 2975-1675

URL https://edizionicafoscari.unive.it/en/edizioni/collane/lingue-dei-segni-e-sordita/

Accessibilità audiovisiva e inclusione: prospettive socioculturali

a cura di
Rosa María Rodríguez Abella, Luisa Chierichetti,
Juan Pedro Rica Peromingo, Maria Cristina Secci

Venezia
Edizioni Ca' Foscari - Venice University Press
2025

Accessibilità audiovisiva e inclusione: prospettive socioculturali
a cura di Rosa María Rodríguez Abella, Luisa Chierichetti, Juan Pedro Rica Peromingo, Maria Cristina Secci

© 2025 Rosa María Rodríguez Abella, Luisa Chierichetti, Juan Pedro Rica Peromingo, Maria Cristina Secci per il testo
© 2025 Edizioni Ca' Foscari per la presente edizione

Quest'opera è distribuita con Licenza Creative Commons Attribuzione 4.0 Internazionale.
This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 License.

Qualunque parte di questa pubblicazione può essere riprodotta, memorizzata in un sistema di recupero dati o trasmessa in qualsiasi forma o con qualsiasi mezzo, elettronico o meccanico, senza autorizzazione, a condizione che se ne citi la fonte.
Any part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted in any form or by any means without permission provided that the source is fully credited.

Certificazione scientifica delle Opere pubblicate da Edizioni Ca' Foscari: i saggi qui pubblicati hanno ottenuto il parere favorevole da parte di valutatori esperti della materia, attraverso un processo di revisione doppia anonima, sotto la responsabilità del Comitato scientifico della collana. La valutazione è stata condotta in aderenza ai criteri scientifici ed editoriali di Edizioni Ca' Foscari, ricorrendo all'utilizzo di apposita piattaforma.

Scientific certification of the works published by Edizioni Ca' Foscari: the essays have received a favourable evaluation by subject-matter experts, through a double-blind peer review process under the responsibility of the Advisory board of the series. The evaluations were conducted in adherence to the scientific and editorial criteria established by Edizioni Ca' Foscari, using a dedicated platform.

Edizioni Ca' Foscari
Fondazione Università Ca' Foscari Venezia | Dorsoduro 3246 | 30123 Venezia
edizionicafoscari.unive.it | ecf@unive.it

1a edizione ottobre 2025
ISBN 978-88-6969-937-5 [ebook]
ISBN 978-88-6969-938-2 [print]

Accessibilità audiovisiva e inclusione: prospettive socioculturali / a cura di Rosa María Rodríguez Abella, Luisa Chierichetti, Juan Pedro Rica Peromingo, Maria Cristina Secci — 1. ed. — Venezia: Edizioni Ca' Foscari, 2025. — viii + 234 pp.; 23 cm. — (Lingue dei segni e sordità; 8). — ISBN 978-88-6969-938-2.

URL https://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni/libri/978-88-6969-938-2/
DOI http://doi.org/10.30687/978-88-6969-937-5

Accessibilità audiovisiva e inclusione: prospettive socioculturali
a cura di Rosa María Rodríguez Abella, Luisa Chierichetti,
Juan Pedro Rica Peromingo, Maria Cristina Secci

Abstract

Accessibilità audiovisiva e inclusione: prospettive socioculturali is a transnational and interdisciplinary volume that examines how accessibility can be systematically integrated into the domains of communication, education, culture, and health. Rather than viewing accessibility as a compensatory measure, the volume frames it as a structural principle and a cultural right, underscoring its significance in eliminating barriers to audiovisual content and fostering inclusive public participation.
Comprising twelve chapters written by scholars and professionals in audiovisual translation, pedagogy, linguistics, cultural mediation, healthcare, and sensory accessibility, the volume offers a rich array of theoretical perspectives, empirical studies, and applied case analyses. Topics addressed include accessible assessment for students with learning disabilities, the role of audiovisual translation in higher education, inclusive pedagogical practices, assistive technologies, accessibility in museum settings, and the evolving professional landscape of sign language interpreters. The volume underscores the critical importance of proactively designing environments and content that are universally accessible, thereby avoiding the need for post hoc modifications. Drawing upon key international frameworks such as the United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities (2006), it calls for a paradigmatic shift – from conceiving inclusion as an exception to recognizing it as the normative standard.
This publication makes a meaningful contribution to ongoing debates on media accessibility and inclusive practices across multiple sectors. It encourages interdisciplinary dialogue and seeks to inspire educators, professionals, policymakers, and researchers to reimagine their strategies through an ethical and transformative lens. As the volume reminds us: "NULLA SU DI NOI SENZA DI NOI".

Keywords Audiovisual accessibility. Social inclusion. Audiovisual translation. Assistive technologies. Sensory disability.

Accessibilità audiovisiva e inclusione: prospettive socioculturali
a cura di Rosa María Rodríguez Abella, Luisa Chierichetti,
Juan Pedro Rica Peromingo, Maria Cristina Secci

Sommario

Presentazione
Rosa María Rodríguez Abella, Luisa Chierichetti,
Juan Pedro Rica Peromingo, Maria Cristina Secci 3

Test e accessibilità
Anna Cardinaletti 11

Audiovisual Translation, Accessibility, and Inclusion: State of the Art
Juan Pedro Rica Peromingo 27

Dificultades y ayudas técnicas para las personas con discapacidad auditiva y visual en el ámbito cultural y educativo
Cuestionarios de evaluación
Ángel Raúl Rodríguez Gutiérrez 47

L'inclusione universitaria di studentesse e studenti con disabilità o disturbi specifici dell'apprendimento presso l'Università di Verona
Vittorio Corradini 79

La producción de audiodescripciones de estudiantes en traducción audiovisual (TAV) en el ámbito universitario
Problemas y resultados
Ángela Sáenz Herrero, Juan Pedro Rica Peromingo 93

Da fumetto a video fumetto
Garantire l'accessibilità attraverso la traduzione intermodale dall'italiano alla LIS
Lara Mantovan, Mirko Pasquotto 113

L'interprete di lingua dei segni italiana (LIS)
Una professione tra due mondi
Maria Paola Casula 131

***Scuole più accessibili*: la pagina web delle scuole sensibili al tema della sordità**
Francesca Almini 147

Il paziente sordo e il suo dolore
Proposta di revisione e adattamento di uno strumento di valutazione infermieristica
Anna Cattelan, Martina Tabarelli 163

Experiencias con tacto en el arte de la escultura
De la descripción auditiva a la descripción háptica
María José García Vizcaíno 187

***Segui Fossy*: un progetto di percorsi museali accessibili**
Anna Checchinato 207

Territorio e Inclusione. Strumenti e pratiche a sostegno dell'inclusione sul territorio urbano
Lisa Lanzoni 221

Accessibilità audiovisiva e inclusione: prospettive socioculturali

Presentazione

Rosa María Rodríguez Abella
Università degli Studi di Verona, Italia

Luisa Chierichetti
Università degli Studi di Bergamo, Italia

Juan Pedro Rica Peromingo
Universidad Complutense de Madrid, España

Maria Cristina Secci
Università degli Studi di Cagliari, Italia

L'accessibilità, nelle sue molteplici manifestazioni, è diventata una pietra angolare del discorso contemporaneo sull'inclusione sociale, culturale ed educativa. Negli ultimi decenni, la consapevolezza dell'importanza di garantire un accesso equo agli ambienti fisici, digitali e simbolici è cresciuta in modo significativo, sostenuta sia dai movimenti sociali sia dai progressi nei quadri legislativi nazionali e internazionali. In particolare, l'ambito dell'accessibilità audiovisiva ha acquisito una rilevanza crescente, affermandosi come uno strumento essenziale per garantire che tutte le persone – indipendentemente dalle loro capacità sensoriali, cognitive o linguistiche – possano partecipare pienamente alla vita culturale e comunicativa. Ciò implica un ripensamento profondo non solo dei formati e dei supporti dei contenuti, ma anche dei processi di creazione, traduzione e mediazione, con l'obiettivo di eliminare le barriere e promuovere l'equità.

Lingue dei segni e sordità 8
e-ISSN 2724-6639 | ISSN 2975-1675
ISBN [ebook] 978-88-6969-937-5 | ISBN [print] 978-88-6969-938-2

Open access
Submitted 2025-07-23 | Published 2025-10-20
© 2025 Rodríguez Abella, Chierichetti, Rica Peromingo, Secci | CC BY 4.0
DOI 10.30687/978-88-6969-937-5/000

In questo contesto, il volume *Accessibilità audiovisiva e inclusione: prospettive socioculturali* si propone come un contributo interdisciplinare e transnazionale che raccoglie studi teorici, ricerche empiriche ed esperienze applicate provenienti da diversi contesti accademici e professionali. Attraverso dodici capitoli firmati da esperti in traduzione audiovisiva, pedagogia, linguistica, accessibilità sensoriale, salute e gestione culturale, il libro offre una visione articolata e plurale delle sfide e delle opportunità poste dall'accessibilità negli ambienti audiovisivi. L'opera nasce dalla convinzione che l'inclusione non debba essere considerata una meta occasionale e neppure una semplice strategia compensatoria, bensì una dimensione strutturale e trasversale che deve orientare tutte le pratiche comunicative, educative e istituzionali. Viene così adottata una prospettiva critica e trasformativa che invita a considerare l'accessibilità come un diritto culturale fondamentale, strettamente legato alla giustizia sociale, all'equità e alla dignità delle persone.

L'accessibilità audiovisiva, intesa come l'eliminazione delle barriere che impediscono l'accesso a contenuti visivi e sonori, è diventata un pilastro fondamentale per l'inclusione educativa, sociale e culturale. Secondo Greco (2018), l'accessibilità non è solo una questione tecnica, ma anche un diritto umano che deve essere garantito in tutti gli ambiti della vita. Lo studio dell'accessibilità audiovisiva e dell'inclusione sociale e culturale si inserisce in un contesto più ampio che comprende discipline come la traduzione audiovisiva, l'educazione inclusiva, le tecnologie assistive e gli studi sulla disabilità. Autori come Romero-Fresco (2020) hanno evidenziato l'importanza della traduzione audiovisiva come strumento per l'inclusione, in particolare per le persone con disabilità uditive o visive.

Le autrici e gli autori di questo volume non concepiscono dunque l'accessibilità come un semplice complemento o una misura compensativa, ma la intendono come un principio strutturale e trasversale, capace di orientare tutte le pratiche comunicative, educative e culturali. Questa prospettiva implica una revisione critica dei sistemi tradizionali di produzione, mediazione e diffusione dei contenuti audiovisivi, e propone uno sguardo più inclusivo, sensibile alle esigenze diversificate dei pubblici. Si adotta così un approccio incentrato sull'accessibilità universale, così come definita dai principali quadri normativi internazionali – come la Convenzione sui Diritti delle Persone con Disabilità (United Nations 2006) – che promuovono la progettazione di ambienti, prodotti e servizi accessibili al maggior numero possibile di persone, senza la necessità di adattamenti successivi.

È in questa cornice teorica e operativa che si inseriscono i contributi raccolti nel volume, articolati attorno a tre grandi assi tematici: gli sviluppi teorici e tecnici in materia di accessibilità audiovisiva; le

esperienze educative e universitarie relative alla formazione e alla pratica accessibile; i casi di applicazione pratica in contesti culturali e sociali. Ciascuno di questi assi dialoga con gli altri, costruendo una rete di saperi che permette di affrontare il fenomeno dell'inclusione da una prospettiva interdisciplinare.

Il saggio di Anna Cardinaletti, dal titolo «Test e accessibilità», apre il volume portando all'attenzione una problematica ancora poco nota: il tema dell'accessibilità dei test di verifica e valutazione delle conoscenze. L'autrice osserva che, sebbene la legislazione italiana preveda misure compensative e dispensative per gli studenti con certificazione medica, pensate per garantire il loro diritto all'istruzione, tali misure risultano talvolta inefficaci nel garantire un'effettiva accessibilità. Infatti, nell'articolo si evidenzia come gli strumenti compensativi tradizionali (come tempo aggiuntivo o prove orali) e le misure dispensative siano spesso insufficienti per garantire l'accessibilità dei test agli studenti con disturbi specifici dell'apprendimento (DSA). La criticità principale risiede nel formato delle prove e nella complessità linguistica delle domande, che possono costituire una barriera per questi studenti. Secondo Cardinaletti, la soluzione non è creare prove differenziate, ma progettare test universalmente accessibili, intervenendo sulla loro struttura e sul linguaggio per eliminare le difficoltà non legate alla conoscenza della materia.

Con «Audiovisual Translation, Accessibility, and Inclusion: State of the Art», Juan Pedro Rica Peromingo offre una panoramica aggiornata sul ruolo della traduzione audiovisiva come strumento fondamentale per promuovere l'accessibilità e l'inclusione, con particolare attenzione al contesto universitario europeo. Partendo da una revisione sistematica della letteratura, l'autore analizza le principali modalità della traduzione audiovisiva (sottotitolazione, audiodescrizione, doppiaggio, lingua dei segni), evidenziando come queste rispondano ai bisogni delle persone con disabilità sensoriali. Il contributo esamina progetti accademici europei che integrano l'accessibilità nei curricoli universitari, promuovendo la formazione di professionisti competenti e sensibili alle esigenze di un pubblico diversificato. Viene inoltre sottolineata la necessità di aggiornare le normative nazionali e internazionali per adeguarle alle tecnologie emergenti e di sviluppare metodologie didattiche inclusive. Il saggio si conclude con una serie di raccomandazioni operative e di linee guida per la ricerca futura, con l'obiettivo di fare della traduzione audiovisiva un elemento strutturale di una società più equa e partecipativa.

Una riflessione critica sulle barriere alla partecipazione culturale ed educativa delle persone con disabilità visiva e uditiva è proposta da Ángel Raúl Rodríguez Gutiérrez nel saggio «Dificultades y ayudas técnicas para las personas con discapacidad auditiva y visual en

el ámbito cultural y educativo. Cuestionarios de evaluación». A partire da un approccio che riconosce l'accessibilità come un diritto e non come un privilegio, l'autore analizza le carenze strutturali nell'attuazione di misure inclusive, nonostante il quadro normativo volto a tutelare queste persone. Lo studio mette in luce l'insufficienza e la discontinuità nell'impiego degli ausili tecnici, così come la scarsa consapevolezza sociale riguardo all'importanza di garantire ambienti realmente accessibili. Per rendere visibile questa problematica basandosi su dati empirici, l'autore elabora e somministra questionari rivolti a persone con disabilità sensoriale, con l'obiettivo di individuare bisogni specifici e promuovere una maggiore sensibilizzazione. La ricerca si rivela particolarmente significativa per l'ambito della Traduzione Audiovisiva, in quanto evidenzia l'urgenza di adattare i contenuti culturali ed educativi mediante risorse accessibili quali audiodescrizione, sottotitoli e lingua dei segni, contribuendo così a un'inclusione autentica ed efficace.

L'analisi delle pratiche di inclusione universitaria è al centro del contributo di Vittorio Corradini, «L'inclusione universitaria di studentesse e studenti con disabilità o disturbi specifici dell'apprendimento presso l'Università di Verona», che offre una testimonianza concreta delle azioni promosse dall'Unità Operativa Inclusione per garantire il diritto allo studio a studentesse e studenti con disabilità o disturbi specifici dell'apprendimento. Attraverso un'analisi giuridico-amministrativa e operativa, il contributo illustra i servizi offerti, le strategie adottate e le collaborazioni attivate, evidenziando come l'inclusione sia un processo trasversale che coinvolge l'intera comunità accademica. Particolarmente rilevante è l'attenzione alla personalizzazione degli interventi, al monitoraggio continuo e alla costruzione di una rete territoriale, che rendono l'esperienza veronese un esempio significativo di innovazione istituzionale. Il testo mostra inoltre come le pratiche inclusive, nate per rispondere a bisogni specifici, possano generare benefici diffusi, contribuendo a ripensare l'università come spazio realmente accessibile, equo e partecipativo.

Ángela Sáenz Herrero e Juan Pedro Rica Peromingo, nel saggio «La producción de audiodescripciones de estudiantes en traducción audiovisual (TAV) en el ámbito universitario: problemas y resultados», analizzano l'esperienza formativa di studenti di due master spagnoli nella realizzazione dei loro primi script di audiodescrizione per il cinema, nell'ambito di moduli specifici sull'accessibilità. Attraverso l'analisi comparativa delle audiodescrizioni prodotte per scene tratte da quattro film di generi e periodi diversi, gli autori valutano competenze, errori ricorrenti e progressi degli studenti. I risultati mostrano una maggiore accuratezza quando le scene impongono vincoli tecnici più stringenti, mentre la maggiore libertà narrativa tende a favorire derive soggettive e descrizioni meno conformi

alle norme ufficiali. Il contributo si interroga anche sul ruolo delle istituzioni accademiche nella formazione all'accessibilità dei contenuti audiovisivi e sottolinea la necessità di un insegnamento sistematico delle normative esistenti, nonché di un maggiore controllo di qualità nelle audiodescrizioni professionali. Il saggio offre spunti metodologici e critici utili per la formazione futura di traduttori e ricercatori nell'ambito dell'accessibilità audiovisiva.

Lara Mantovan e Mirko Pasquotto, con «Da fumetto a video fumetto: garantire l'accessibilità attraverso la traduzione intermodale dall'italiano alla LIS», affrontano il tema dell'accessibilità dei fumetti per le persone sorde, un ambito ancora pressoché inesplorato. Il contributo presenta un'iniziativa didattica e di ricerca innovativa, focalizzata sulla traduzione interlinguistica e intermodale di fumetti dall'italiano alla lingua dei segni italiana. Realizzato con la partecipazione di studenti del corso di Laurea magistrale in Traduzione e interpretazione dell'Università Ca' Foscari Venezia, il progetto ha portato alla creazione di due video fumetti accessibili, in cui si combinano immagini statiche e lingua visivo-gestuale. L'analisi si concentra sulle principali sfide tecniche e linguistiche affrontate durante il processo di traduzione, con particolare attenzione al mantenimento della coerenza spaziale tra la lingua dei segni italiana e gli elementi visivi delle vignette. Come si sottolinea nell'articolo, la presenza di un revisore sordo bilingue e biculturale si è rivelata fondamentale per garantire l'efficacia comunicativa e l'accessibilità del prodotto finale.

Nel saggio «L'interprete di lingua dei segni italiana (LIS). Una professione tra due mondi», Maria Paola Casula ripercorre l'evoluzione storica, normativa e professionale di un ruolo che ha attraversato una profonda trasformazione: da pratica volontaria e assistenziale a professione riconosciuta e regolamentata. L'autrice ricostruisce con rigore il passaggio da 'interprete per sordi' a 'interprete di LIS', mettendo in luce come il riconoscimento della lingua dei segni e della comunità sorda abbia ridefinito le basi culturali, linguistiche e deontologiche della professione. Il testo analizza il quadro normativo nazionale e internazionale, il ruolo delle associazioni di categoria e gli ambiti operativi dell'interprete, sottolineando la complessità del processo comunicativo e la necessità di una formazione specifica. L'interprete si configura dunque come figura chiave in un sistema di mediazione linguistica e culturale, capace non solo di facilitare l'accesso alla comunicazione, ma anche di agire come promotore di inclusione, partecipazione democratica e trasformazione sociale.

Una mappatura pionieristica delle scuole italiane sensibili al tema della sordità e la sua diffusione attraverso un sito web sono presentate da Francesca Almini nel contributo «*Scuole più accessibili*: la pagina web delle scuole sensibili al tema della sordità». L'indagine nasce dall'esigenza di colmare la carenza di informazioni sistematiche e

aggiornate da parte delle istituzioni, in un contesto legislativo che ha visto il passaggio da un sistema di scuole speciali obbligatorie a un modello di integrazione che ha reso il panorama educativo articolato e di difficile definizione. Il censimento ha restituito un quadro eterogeneo, caratterizzato da una significativa variabilità nei servizi offerti e nelle metodologie adottate, oltre a una distribuzione territoriale disomogenea. Il sito web si configura come una risorsa utile sia per i genitori sia per i ricercatori, offrendo una mappatura chiara e accessibile delle realtà scolastiche disponibili. Particolare attenzione è stata riservata all'accessibilità, con l'inclusione di video in Lingua dei Segni Italiana.

Il saggio di Anna Cattelan e Martina Tabarelli, «Il paziente sordo e il suo dolore. Proposta di revisione e adattamento di uno strumento di valutazione infermieristica» propone un progetto innovativo di adattamento del *McGill Pain Questionnaire – short form* per persone sorde, con una nuova traduzione italiana e una versione accessibile in lingua dei segni italiana. Partendo dall'analisi delle difficoltà nella rilevazione del dolore nella popolazione sorda – spesso esclusa da una comunicazione sanitaria efficace – il saggio offre una riflessione critica sull'inadeguatezza degli strumenti clinici esistenti, e propone un questionario interattivo multilingue (italiano scritto e lingua dei segni italiana) pensato per essere utilizzato in contesti ospedalieri. Il lavoro integra competenze linguistiche, mediche e traduttive per garantire un accesso equo alla diagnosi e al trattamento del dolore, promuovendo al contempo l'autonomia del paziente sordo e migliorando la qualità dell'interazione con il personale sanitario.

Una prospettiva multisensoriale sull'accesso all'arte scultorea è offerta da María José García Vizcaíno nel contributo «Experiencias con tacto en el arte de la escultura:de la descripción auditiva a la descripción táctil» che offre una riflessione innovativa sui limiti dell'audiodescrizione tradizionale nell'accesso all'arte scultorea da parte delle persone con disabilità visiva. A differenza della pittura, che si presta a una fruizione mediata con successo dall'audiodescrizione, la scultura – per la sua dimensione tridimensionale – richiede un approccio sensoriale diverso, fondato principalmente sul tatto. Partendo da questa considerazione, si propone l'integrazione di descrizioni tattili o aptiche in grado di trasmettere non solo le caratteristiche visive dell'opera, ma anche le qualità materiche, le tecniche esecutive e le informazioni propriocettive utili a orientare e arricchire l'esperienza corporea dello spettatore. L'articolo si fonda su un'esperienza concreta condotta insieme alla scultrice Lucía Beijlsmit, durante la quale le audiodescrizioni sono state riformulate per includere dettagli tattili, offrendo così a persone cieche e vedenti una comprensione più profonda sia del processo creativo sia dell'opera scultorea. Questo contributo risulta particolarmente significativo nella prospettiva di un museo realmente inclusivo, e sottolinea

l'importanza di ripensare le pratiche di mediazione culturale secondo un approccio multisensoriale, in cui l'accessibilità sensoriale diventi un elemento capace di arricchire l'esperienza estetica per tutti i visitatori.

Il saggio di Anna Checchinato, dal titolo «*Segui Fossy*: un progetto di percorsi museali accessibili», documenta un'esperienza innovativa di accessibilità culturale realizzata presso il Museo di Storia Naturale di Verona. Promosso dall'associazione Oltre Magy's, il progetto ha portato alla realizzazione di due percorsi museali inclusivi, progettati per garantire autonomia, sicurezza e coinvolgimento emotivo a tutti i visitatori. Grazie a un approccio interdisciplinare, è stato possibile superare barriere fisiche, sensoriali e cognitive, attraverso l'impiego di strumenti quali QR code, Braille, Comunicazione Aumentativa e Alternativa e video in Lingua dei Segni Italiana. Il museo viene così ripensato come spazio relazionale e partecipativo, in linea con la nuova definizione dell'ICOM e con gli obiettivi dell'Agenda ONU 2030. Il contributo propone una riflessione concreta su come la progettazione condivisa e centrata sulla persona possa trasformare l'esperienza museale in un'occasione di crescita, offrendo un modello replicabile di inclusione culturale.

Il volume si conclude con il saggio di Lisa Lanzoni «Territorio e Inclusione. Strumenti e pratiche a sostegno dell'inclusione sul territorio urbano», in cui vengono analizzate le pratiche inclusive promosse dal Comune di Verona nell'ambito dell'amministrazione condivisa. In particolare, attraverso lo strumento giuridico dei patti di sussidiarietà, le iniziative dei cittadini a favore dei beni comuni urbani si trasformano in azioni istituzionali strutturate e replicabili. L'articolo presenta due casi emblematici, frutto della collaborazione tra l'amministrazione comunale e l'associazionismo locale: le 'passeggiate ecologiche' con persone con disabilità, finalizzate alla cura condivisa dei parchi cittadini, e la realizzazione di percorsi museali multisensoriali, accessibili a persone con disabilità uditiva, visiva e con bisogni comunicativi complessi. Come sottolinea l'autrice, queste esperienze dimostrano come un approccio dal basso (*bottom-up*) possa promuovere in modo efficace l'inclusione sociale, rafforzare il senso di comunità e generare ricadute positive sul territorio, innescando un vero e proprio effetto a cascata (*spillover effect*).

Nel loro insieme, i contributi qui raccolti offrono una panoramica ampia, rigorosa e profondamente impegnata nell'ideale di una società più giusta e inclusiva. Ogni intervento non solo arricchisce il campo di studio dell'accessibilità audiovisiva, ma invita anche a ripensare le nostre pratiche comunicative, educative e culturali da una prospettiva etica e trasformativa. Questo volume non intende fornire risposte definitive, bensì aprire strade, stimolare il dialogo interdisciplinare e, soprattutto, ispirare nuove modalità di concepire e realizzare l'accessibilità.

L'accessibilità audiovisiva e l'inclusione in ogni ambito socioculturale rappresentano sfide complesse che richiedono un approccio multidisciplinare e la collaborazione tra diversi attori, tra cui educatori, ricercatori, studenti, legislatori e amministratori. Questo volume vuole essere un contributo significativo a tale dibattito, offrendo sia riflessioni teoriche che proposte pratiche capaci di ispirare altre istituzioni a proseguire nel cammino verso un'accessibilità e un'inclusione pienamente realizzate. Non possiamo che concludere con il motto delle persone con disabilità nella loro rivendicazione del diritto all'uguaglianza: «nulla su di noi senza di noi» (cf. Rica Peromingo 2025, 131).

Bibliografia

Greco, G.M. (2018). *Audiovisual Translation and Media Accessibility: A Theoretical Framework*. London: Routledge.

Rica Peromingo, J.P. (2025). «Accesibilidad lingüística: las normas europeas y nacionales de aplicación en aspectos traductológicos audiovisuales». Varela Salinas, M.J; Plaza Lara, C. (eds), *Aproximaciones teóricas y prácticas a la accesibilidad desde la traducción y la interpretación*. Granada: Comares, 17-30.

Romero-Fresco, P. (2020). *Accessible Filmmaking: Integrating Translation and Accessibility into the Filmmaking Process*. London: Routledge.

United Nations (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html.

Accessibilità audiovisiva e inclusione: prospettive socioculturali
a cura di Rosa María Rodríguez Abella, Luisa Chierichetti,
Juan Pedro Rica Peromingo, Maria Cristina Secci

Test e accessibilità

Anna Cardinaletti
Università Ca' Foscari Venezia, Italia

Abstract This contribution addresses the issue of test accessibility. Italian legislation establishes accommodations and exemptions for students who are medically certified to guarantee their access to education. The measures used are however sometimes ineffective to guarantee accessibility. The proposal of tests formulated *ad hoc* for students with dyslexia, which is found in some school textbooks, not only violates the principles of accessibility, but might also be ineffective because language aspects are not taken into account. Without sufficient theoretical awareness, it is not possible to guarantee accessibility. By identifying the difficulties faced by students in test taking, one can manipulate the language used and the test formats themselves to guarantee higher test accessibility and to avoid *ad hoc* tests.

Keywords Test accessibility. Dyslexia. Accommodations. Test format. Language complexity.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Il contesto: l'inclusione in ambito universitario. – 3 I dati utilizzati. – 4 Strumenti compensativi. – 5 Misure dispensative. – 6 Sulla costruzione di test accessibili. – 6.1 Tipo di compito. – 6.2 Tipo di test. – 6.3 Forme linguistiche utilizzate. – 7 Alcune osservazioni conclusive.

1 Introduzione

Questo lavoro affronta la questione dell'accessibilità nella valutazione, in particolare nella valutazione delle competenze linguistiche. La legislazione italiana garantisce agli studenti con certificazione l'accesso all'istruzione e prevede strumenti compensativi e misure dispensative. La riflessione sull'accessibilità nella valutazione suggerisce che gli strumenti compensativi come il tempo aggiuntivo

Edizioni Ca'Foscari

Lingue dei segni e sordità 8
e-ISSN 2724-6639 | ISSN 2975-1675
ISBN [ebook] 978-88-6969-937-5 | ISBN [print] 978-88-6969-938-2

Peer review | Open access
Submitted 2025-03-10 | Accepted 2025-05-07 | Published 2025-10-20
© 2025 Cardinaletti | CC BY 4.0
DOI 10.30687/978-88-6969-937-5/001

e la sintesi vocale e le misure dispensative come l'uso di prove orali invece che scritte possano non essere sufficienti a rendere i test accessibili. La proposta di prove con adattamenti *ad hoc* per studenti con BES (Bisogni Educativi Speciali) e con DSA (Disturbi Specifici dell'Apprendimento), che si cominciano a trovare in alcuni testi scolastici, non solo viola i principi dell'accessibilità, ma potrebbe risultare anch'essa poco risolutiva perché non tiene conto del formato delle prove e degli aspetti linguistici impiegati. Manca infatti ancora una riflessione condivisa sulle conseguenze della dislessia sulla dimensione morfosintattica e testuale della lingua e sulle competenze metalinguistiche richieste a Scuola e all'Università; senza una tale consapevolezza teorica risulta difficile garantire accessibilità nella valutazione degli apprendimenti. Riteniamo pertanto che sia necessario un cambiamento di prospettiva. Identificando le difficoltà che gli studenti affrontano durante le prove, è possibile manipolare la lingua utilizzata e il formato stesso dei test in modo da costruirne di più accessibili ed evitando così di proporre prove differenziate.

2 Il contesto: l'inclusione in ambito universitario

Il costante e progressivo aumento del numero di studenti con disabilità e con DSA iscritti ai corsi universitari negli Atenei italiani richiede di adeguare gli spazi, la didattica, la comunicazione, e, aggiungiamo noi, la valutazione. Il Rapporto ANVUR (2022), *Gli studenti con disabilità e DSA nelle Università italiane*, a p. 23 riporta che le iscrizioni di studenti disabili e con DSA sono quadruplicate dall'a.a. 1999/2000 all'a.a. 2019/2020. A p. 124, il Rapporto segnala che ad ottobre 2021 si è rilevato un aumento del +23% di studenti con disabilità e del +30% di studenti con DSA rispetto all'a.a. precedente (2020/2021). Si tratta di numeri importanti, che richiedono alle Università un enorme sforzo organizzativo. Evidentemente, la risposta non può essere immediata. Come già segnalato dall'European Agency for Development in Special Needs Education (2007, 16), l'inclusione va intesa come un processo:

> the **early use** of the term was characterised by the belief that pupils with SEN [special educational needs] should have 'access to the curriculum'. This implied that 'the curriculum' was a fixed and static entity and that **pupils with SEN require different types of support to access the mainstream curriculum**. The **current use** of the term 'inclusion' starts from the proposition that pupils with SEN have a right to a curriculum that is appropriate to their needs and that education systems have a duty to provide this. The curriculum is not fixed, but something to **be developed until it is appropriate for all pupils**. (grassetto aggiunto)

Più recentemente Pavone (2018, 287; enfasi aggiunta) ricorda che:

> La qualità inclusiva degli Atenei si misura […] sulla capacità del contesto di *trasformarsi* – non soltanto di riformarsi – nell'ottica dell'accessibilità degli spazi e delle infrastrutture, della didattica, della fruibilità dei corsi e delle comunicazioni, per rispondere alle differenti esigenze di tutti gli studenti, **senza doverne identificare nessuno come 'speciale'**, al fine di potergli garantire tutele.

Adottando l'Universal Design for Learning (UDL), Pavone (2018, 291) auspica che «i sostegni solitamente introdotti a beneficio esclusivo degli studenti con disabilità non saranno più necessari, o lo saranno in misura molto ridotta».

Il Rapporto ANVUR (2022), a p. 64 testimonia il crescente impegno della maggior parte delle Università italiane nel fornire servizi a supporto della didattica. Tra i numerosi servizi elencati, con indicata la percentuale delle Università che li offrono (Tutoraggio specializzato 71,1%, Tutoraggio alla pari 68,9%, Supporto specifico alla mobilità internazionale 51,1%, Servizio lingua dei segni italiana (LIS) 55,6%, Fornitura di testi, dispense e slide in formato accessibile 76,7%, Fornitura di altro materiale didattico in formato accessibile 88,9%), non viene menzionato alcun servizio di accessibilità per quanto riguarda la valutazione. Per questo non trascurabile aspetto della vita universitaria, il Rapporto ANVUR (2022), a p. 13 si limita a rimandare alla normativa vigente. Lo stesso fa un recente lavoro sulla 'valutazione inclusiva' (Coggi, Emanuel 2021). La Legge n. 104/1992 (integrata e modificata dalla Legge n. 17/1999), all'art. 16 prescrive prove equipollenti, tempi aggiuntivi, utilizzo di ausili e trattamento individualizzato. La Legge n. 170/2010, art. 5, prevede che: «Agli studenti con DSA sono garantite […] adeguate forme di verifica e di valutazione». Le Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con disturbi specifici di apprendimento (DM 5669, 12 luglio 2011) specificano «forme di verifica e di valutazione personalizzate», «tempi aggiuntivi», prove «con minori richieste» e al paragrafo § 6.7 (Università) «prove orali invece che scritte; uso di personal computer con correttore ortografico e sintesi vocale; tempo supplementare fino a un massimo del 30% in più oppure riduzione quantitativa; valutazione dei contenuti più che della forma».

Si tratta di indicazioni piuttosto generiche, con cui i docenti dell'Università, così come quelli della Scuola, si trovano a confrontarsi, e spesso a scontrarsi, nella realtà quotidiana. Ci chiediamo pertanto se gli strumenti compensativi (ad es. sintesi vocale, tempo aggiuntivo) e le misure dispensative (es. prove orali invece che scritte, riduzione quantitativa) utilizzati nella valutazione di studenti con disabilità e con DSA siano effettivamente sufficienti per rendere i test accessibili, oppure se sia necessario affrontare più da vicino la questione del formato stesso delle prove e delle strutture linguistiche in esse impiegate.

3 I dati utilizzati

Le osservazioni di questo lavoro provengono da due fonti principali: da una parte, i risultati di un progetto di ricerca sull'accessibilità dei test di valutazione linguistica utilizzati per l'accesso all'Università (riportati in Cardinaletti 2018 e 2021), e dall'altra i risultati di uno studio, svolto da Tomasin (2023), su una unità didattica della guida per insegnanti di un testo di storia per il triennio della Scuola secondaria di secondo grado (Barbero, Frugoni, Sclarandis 2019), che propone prove di verifica diversificate per studenti a sviluppo tipico (168-70) e con BES e DSA (300-2). È evidente che creare prove differenziate non rispetta i principi del UDL, ma al di là di questa posizione di principio, valuteremo se gli adattamenti proposti – che potrebbero essere utilizzati anche in ambito universitario – rendano le prove effettivamente accessibili. La scelta di questo testo per la Scuola è puramente esemplificativo e intende mostrare che la questione dell'accessibilità nella valutazione degli apprendimenti riguarda qualsiasi disciplina, non solo quelle linguistiche; lo spazio di questo articolo non permette una panoramica completa dei testi scolastici che propongono prove dedicate per gli studenti con BES e DSA, questione che merita uno studio a sé.

Nel primo progetto, che mirava a identificare le difficoltà di persone sorde e con dislessia nell'esecuzione di test di italiano scritto e di inglese scritto B1, i gruppi coinvolti sono stati scelti per le conseguenze della sordità e della dislessia sulla competenza linguistica nella lingua vocale. Mentre le conseguenze della sordità sull'acquisizione linguistica sono note,[1] meno nota è la frequente comorbidità tra dislessia e disturbo del linguaggio, con conseguenze sulla comprensione e produzione della lingua orale.[2] Queste due situazioni di acquisizione atipica della lingua sono oggetto di particolare attenzione nella ricerca linguistica e pertanto rispondono a quanto richiesto dalla letteratura sull'accessibilità: «The evaluation of test and test item accessibility requires familiarity not only with the tested material but also with the target population of a test» (Beddow 2009, 4). In questo lavoro presenteremo solo alcuni risultati degli studenti universitari con DSA per coerenza con la guida per gli insegnanti del testo scolastico, che si concentra su questo gruppo di studenti.

1 Si veda ad es. Caselli et al. 1994; Chesi 2006; Volpato 2019; Trovato 2014.

2 Si veda ad es. McArthur et al. 2000; Ramus et al. 2013; Talli, Sprenger-Charolles, Stavrakaki 2016; Adlof, Hogan, 2018; Snowling et al. 2020. Si veda anche la *Linea Guida sulla gestione dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento*, pubblicata nel 2022 dall'Istituto Superiore di Sanità nel Sistema Nazionale Linee Guida.

4 Strumenti compensativi

Come segnalato nella metanalisi di Gregg, Nelson 2012 (cf. anche MacCullagh, Bosanquet, Badcock 2016), il tempo aggiuntivo è l'accomodamento più comune per gli studenti con DSA, i quali effettivamente ne beneficiano, senza che esso sia comunque sufficiente a colmare le differenze con gli studenti tipici (cf. anche Pino, Mortari 2014, 361). Questo è stato osservato anche nei risultati riportati in Cardinaletti (2018): gli studenti con DSA/dislessia hanno impiegato più tempo degli altri studenti, ma il numero di risposte corrette è stato inferiore a quello degli studenti di controllo in tutte le prove. Il tempo aggiuntivo non è stato pertanto sufficiente a compensare le difficoltà incontrate dagli studenti con DSA nei test linguistici. Paradossalmente, questi studenti non hanno usato il tempo aggiuntivo loro concesso (+20% e +25%, rispettivamente per il test di italiano e di inglese), peraltro inferiore a quanto previsto dalla normativa. Sorge spontanea la domanda se concedere troppo tempo aggiuntivo non possa rendere i test troppo lunghi e inutilmente faticosi.

Rispetto allo strumento compensativo della sintesi vocale, un altro degli strumenti raccomandati per gli studenti con DSA (Crawford, Tindal 2004; Bolt, Roach 2009), segnaliamo che nessuno dei partecipanti alla ricerca l'ha richiesta.[3] A questo proposito è rilevante ricordare che molti studi sperimentali riportano difficoltà nella comprensione orale da parte delle persone con DSA. Qui ci limitiamo a citare gli studi sull'italiano. Difficoltà nella comprensione orale di frasi relative sull'oggetto sono state riscontrate sia in bambini dagli 8 ai 13 anni (Arosio et al. 2017) sia in studenti universitari (Cardinaletti, Volpato 2015). Nella prova di ascolto non solo del test di inglese B1, ma anche del test di italiano (capp. di Newbold e di Zanoni in Cardinaletti 2018), gli studenti con DSA hanno risposto in maniera (talvolta significativamente) più bassa rispetto al gruppo di controllo. È evidente che se sono presenti difficoltà nella comprensione orale, l'impiego della sintesi vocale non può dimostrarsi risolutivo e dovrà essere attentamente monitorato.

5 Misure dispensative

Una delle misure dispensative raccomandate dalla normativa è l'utilizzo di prove orali invece che scritte. L'esperienza suggerisce che pochi studenti universitari con DSA si avvalgono di questa

3 La metanalisi di Li (2014) segnala che la dimensione dell'effetto della lettura ad alta voce è maggiore quando a leggere è un essere umano piuttosto che una voce sintetica, un risultato particolarmente significativo.

possibilità, ma essa viene riportata tra le strategie più utilizzate nello studio di Benedetti et al. (2022). Affinché questa misura sia efficace è comunque necessario verificare che gli studenti non abbiano difficoltà nella produzione orale. Va sottolineato che difficoltà nella produzione orale di varie strutture sintattiche complesse sono state spesso riscontrate in individui con diagnosi di dislessia. Limitandoci agli studi sull'italiano, segnaliamo prestazioni deficitarie non solo in bambini tra gli 8 e i 10 anni,[4] ma anche in adolescenti frequentanti la Scuola secondaria di secondo grado (produzione e ripetizione di frasi relative: Cardinaletti, Piccoli, Volpato 2022; Piccoli, Volpato 2022; Volpato 2022) e in studenti universitari (produzione di frasi relative e di frasi passive: Cardinaletti, Volpato 2015). Per le difficoltà incontrate da giovani adulti italiani in compiti orali relativi alla fonologia, alla morfologia e al lessico, si veda Vender e Delfitto (2024). È evidente che in presenza di tali difficoltà, l'utilizzo di prove orali invece che scritte può non essere risolutivo e anch'esso dovrà essere attentamente monitorato.

6 Sulla costruzione di test accessibili

Alla luce di queste osservazioni riteniamo necessario riflettere sul modo stesso in cui i test sono costruiti. Nei paragrafi seguenti proporremo alcune considerazioni da una parte sul tipo di compito e sul tipo di test utilizzati, dall'altra sulle strutture linguistiche stesse che vengono impiegate nelle prove. L'obiettivo è contribuire a costruire test che siano realmente accessibili e che non risultino inutilmente difficoltosi per studenti con DSA. Come ci ricorda Beddow (2009, 3), «Test accessibility is the extent to which a test and its constituent item set permits the test-taker to demonstrate knowledge of the target construct». Due studenti potrebbero avere la stessa competenza ma la poca accessibilità del test potrebbe impedire ad uno di loro di dimostrare la propria competenza. Nell'ottica dell'ICF (International Classification of Functioning Disability and Health, World Health Organization 2001), l'accessibilità è garantita eliminando le barriere e aumentando i facilitatori. Un test accessibile «eliminates barriers; permits equal access to all components and features for all test-takers» (Beddow 2009, 3).

4 Per la produzione di pronomi clitici si veda Zachou et al. 2013; Guasti 2013; Arosio et al. 2016; Vender et al. 2018; per la produzione di frasi interrogative introdotte da 'quale': Guasti 2013; Guasti et al. 2015; per la produzione e ripetizione di frasi relative: Pivi, Del Puppo 2015; Pivi, Del Puppo, Cardinaletti 2016; Arosio et al. 2017; per la produzione di frasi scisse: Pivi, Del Puppo, Cardinaletti 2016.

6.1 Tipo di compito

È noto che gli individui con DSA incontrano maggiori difficoltà nelle prove di comprensione che richiedono di fare inferenze (si veda ad es. Simmons, Singleton 2000). I risultati dal test di comprensione scritta dell'italiano e dell'inglese B1 (capp. di Franceschini e di D'Este in Cardinaletti 2018) confermano le maggiori difficoltà riscontrate dagli studenti universitari nelle domande che richiedevano di fare inferenze; altrettanto complesse sono risultate le domande nel test di ascolto dell'inglese che presentavano lo stesso tipo di compito (cap. di Newbold in Cardinaletti 2018).

Si osservi che nel volume di storia per la Scuola secondaria di secondo grado, nel compito di comprensione del testo, al passo seguente «La funzione storica delle città marinare italiane non si esaurisce nelle loro imprese guerresche, politiche e commerciali. […] contatto permanente con l'Oriente. Esse furono un tramite di acculturazione», è stata associata la consegna «Elenca le quattro funzioni storiche svolte, secondo l'autore, dalle città marinare», che richiede di interpretare il plurale 'funzioni' della domanda a fronte del singolare 'funzione' nel testo e di fare pertanto una serie di inferenze. L'adattamento della domanda proposto per i DSA, «Sottolinea nel testo quali sono le quattro funzioni storiche svolte dalle città marinare», non risolve la criticità insita nella formulazione della domanda in quanto si può sottolineare correttamente solo facendo le inferenze necessarie.

6.2 Tipo di test

Discuteremo ora i tipi di test che vengono in genere utilizzati per valutare le conoscenze e in particolare la competenza linguistica.

a. Le domande a risposta Vero/Falso sono frequenti nei test scolastici e universitari, sebbene la risposta 'Falso' sia particolarmente complessa da fornire perché contiene una negazione implicita. Nelle prove di comprensione scritta sia del test di italiano sia del test di inglese B1, le risposte 'Falso' sono state inferiori rispetto a quelle 'Vero' per tutti i gruppi ma in particolare per gli studenti con DSA (capp. di Franceschini e di D'Este in Cardinaletti 2018). Ci si può pertanto chiedere se questo tipo di domande, sebbene molto facili da costruire per il valutatore, rappresentino effettivamente la modalità più adeguata a valutare le conoscenze. Se si vuole continuare ad utilizzare questo tipo di domande, esse dovrebbero essere affiancate da altri tipi di prove, oppure si può chiedere agli studenti di motivare la propria scelta tramite un breve testo

scritto, al fine di comprendere il ragionamento che ha portato alla risposta (Kwan 2010).

b. Particolarmente frequenti per verificare la competenza linguistica nella L2 sono i *Cloze* e i C-test, sebbene queste tipologie di test implichino più quesiti in una stessa domanda e violino pertanto la raccomandazione che ogni domanda testi un singolo aspetto (Boland, Lester, Williams 2010, 311; Zimmaro 2016, 13). Per verificarne la difficoltà, questo tipo di prova è stato inserito nel test di italiano (cap. di Cervini in Cardinaletti 2018). Le risposte corrette in un testo con *Cloze* a 19 *gaps* e 4 opzioni sono state l'84% per i DSA e il 95% dei controlli; nel C-test con 37 *gaps*, gli studenti con DSA hanno avuto una performance particolarmente bassa (solo 22% di risposte corrette, con molte non risposte già a partire dal 5° item), a fronte di ottimi risultati da parte del gruppo di controllo (95%). In particolare, il secondo tipo di prove si è dimostrato molto impegnativo per gli studenti con DSA persino in un test sulla lingua madre e possiamo ritenere che possa rappresentare una barriera nel caso di test sulla L2.[5]

Alla luce di questi risultati appare sorprendente che nel volume di storia per la Scuola secondaria di secondo grado, tra le proposte di adattamento per gli studenti con DSA siano state inserite domande a completamento multiplo. La domanda con risposta aperta «In che senso le città marinare possono dirsi 'laboratori sperimentali'?» viene sostituita dalla richiesta di completare una descrizione con più spazi vuoti:

> Completa il testo: Le _____ marinare possono dirsi 'laboratori sperimentali' perché erano ambienti in cui si acquisivano _____ e sperimentavano nuove _____.

L'adattamento della domanda aggiunge pertanto una criticità, vale a dire un esercizio di completamento con più spazi vuoti nella stessa frase. Analogamente, la domanda a risposta aperta «Definisci in 3 righe i termini: […]; b. Carte di Franchigia» viene sostituita con un esercizio a completamento multiplo:

> Completa le definizioni scegliendo le parole dall'elenco: […]; b. *privilegi – signori – terreni – coloni:* Carte di franchigia: documenti con cui i _____, per invogliare i _____ a coltivare nuovi _____, garantivano loro alcuni _____.

5 Usando un C-test con studenti tedeschi con DSA, Linnermann, Wilbert (2010) hanno ottenuto una performance bassa, che correlava con le abilità di comprensione scritta.

c. Test a scelta multipla
I test a scelta multipla sono particolarmente frequenti per la valutazione delle conoscenze in qualsiasi disciplina, per una serie di vantaggi segnalati ad es. da Gierl et al. (2017, 1084): relativa semplicità nella preparazione, facilità nella correzione, possibilità di testare più aspetti con un unico test e in breve tempo, possibilità di essere svolti al computer, e non sembrano risultare penalizzanti per studenti (universitari) con dislessia (McKendree, Snowling 2011). Sollevano però la spinosa questione del numero delle opzioni di risposta fornite. Molto spesso le risposte sono 4, ma non è infrequente il caso di 5 risposte.[6] La metanalisi di Rodriguez (2005) conclude che le domande a 3 opzioni sono altrettanto valide delle domande a 4 o 5 opzioni e sono pertanto da preferire (cf. anche Beddow, Elliott, Kettler 2009; Gierl et al. 2017, 1103). Formulare un numero di distrattori maggiore di 2 diventa progressivamente più complesso e aumenta il rischio di formulare distrattori inefficaci (Haladyna, Downing, Rodriguez 2002; Boland, Lester, Williams 2010).
Nella prova di grammatica del test di inglese B1, in cui è stato valutato il format del completamento a scelta multipla, è risultato che gli item con 3 opzioni sono stati più semplici da completare degli item con 5 opzioni a parità di costrutto valutato (cap. di Ludbrook in Cardinaletti 2018). Un numero di distrattori troppo alto implica per tutti gli studenti, e in particolare per quelli con DSA, un grande sforzo cognitivo e può rappresentare una barriera. Una eventuale risposta negativa può essere attribuita alla difficoltà del test e non alla mancata conoscenza del costrutto indagato, diminuendo la validità del test.

6.3 Forme linguistiche utilizzate

In questo paragrafo rifletteremo sulla lingua stessa che viene utilizzata nelle domande perché il tipo di strutture linguistiche impiegate ha un impatto sulla risposta ai test.

Partiamo dalla negazione, che ha attirato molta attenzione nella ricerca. La negazione va utilizzata con cautela perché può causare difficoltà in particolare nelle domande complesse che richiedono un ragionamento elevato (Tamir 1993), e la sua presenza va sempre segnalata, ad esempio utilizzando il carattere maiuscolo, il grassetto,

6 Per es. nei test TOLC del CISIA per l'accesso all'Università: `https://www.cisiaonline.it/tolc/tutto-sul-TOLC/tutto-sul-TOLC`.

la sottolineatura (cf. ad es. Haladyna, Downing, Rodriguez 2002, 317). Va ricordato che l'interpretazione della negazione, che risulta particolarmente complessa per gli studenti con dislessia (Vender, Delfitto 2010), non riguarda solo la negazione frasale 'non', ma anche elementi negativi come 'nessuno', 'neanche', ecc.; particolarmente complessa risulta inoltre l'interpretazione della doppia negazione, che si raccomanda di evitare nei test (Zimmaro 2016, 13).

I risultati del test di comprensione scritta dell'italiano, che conteneva una frase con doppia negazione («La ricerca *non* vuole suggerire che *non* vi sia l'influenza dell'ambiente su crescita e sviluppo culturale e sulle performance scolastiche»), indicano che la risposta corretta (Lo studio dimostra che: d. L'ambiente influenza sviluppo culturale e risultati scolastici solo in parte) è stata scelta dagli studenti con DSA solo il 64% delle volte, a fronte del 98% di risposte corrette del gruppo di controllo. L'analisi delle risposte errate suggerisce che una o entrambe le negazioni sono state ignorate, a conferma della difficoltà di questo tipo di frasi (cap. di Franceschini in Cardinaletti 2018).

Nel test di italiano, sia nella comprensione del testo sia nelle prove specificamente dedicate alla valutazione della conoscenza grammaticale, le costruzioni sintattiche complesse sono state fonte di difficoltà per gli studenti con DSA (capp. di Franceschini e di Volpato in Cardinaletti 2018).

Sorprende pertanto che nelle prove dedicate a studenti con DSA della Scuola secondaria di secondo grado si trovino domande costruite con costruzioni sintattiche complesse. Ad es., nella domanda a scelta multipla «Nella bonifica dei territori paludosi fu determinante l'impegno dei: cavalieri/signori feudali/monaci/cittadini», la presenza di un elemento topicalizzato, di un ordine dei costituenti marcato (con soggetto postverbale, OVS) e del passato remoto rende la frase complessa, ma il quesito non è stato oggetto di adattamento per gli studenti con DSA. La proposta di adattamento di Tomasin (2023), «Chi ha avuto un ruolo determinante nella bonifica dei territori paludosi?», contiene una frase interrogativa sul soggetto con ordine non marcato SVO e il tempo verbale più frequente per esprimere il passato, il passato prossimo. Si osservi inoltre che risulta vantaggioso costruire un quesito a scelta multipla con risposte a una domanda piuttosto che come compito di completamento perché il secondo tipo è più difficile da comprendere (Haladyna, Downing 1989; Boland, Lester, Williams 2010, 313). Analogamente, la domanda a scelta multipla «Tra le città marinare, la prima ad affermarsi fu: Pisa/Genova/Venezia/Amalfi» contiene un elemento topicalizzato, una frase relativa implicita (la prima ad <la prima> affermarsi) e un verbo al passato remoto. La proposta di adattamento suggerita da Tomasin (2023) «Quale città marinara si è affermata per prima?» elimina l'elemento topicalizzato e la frase relativa implicita e utilizza il più frequente passato prossimo

al posto del passato remoto, nonché richiede di rispondere a una domanda piuttosto che di completare una frase. Come si vede, la consapevolezza delle strutture linguistiche impiegate, oltre che della forma del test, permette di formulare prove più accessibili. Se le prove sono accessibili, l'eventuale risposta negativa non sarà da attribuire alla mancata comprensione della domanda, ma alla non sufficiente conoscenza della disciplina valutata, in questo caso la storia.

7 Alcune osservazioni conclusive

Strumenti compensativi e misure dispensative spesso non sembrano sufficienti a rendere accessibile un test, in particolare in presenza di difficoltà che riguardano anche la comprensione e la produzione orale. È pertanto necessario prestare particolare attenzione alla loro efficacia, sulla base delle caratteristiche individuali degli studenti. In questa prospettiva, inserire in un test linguistico prove di comprensione e di produzione orale permette di valutare la competenza linguistica in modo completo non solo ai fini della valutazione nella L1 e nella L2, ma anche come presupposto per la valutazione degli apprendimenti in altre discipline.

Il formato dei test e le strutture linguistiche utilizzate devono essere valutati attentamente e modificati di conseguenza avendo a mente la questione dell'accessibilità delle prove. Senza questa consapevolezza, i test utilizzati possono rappresentare barriere insormontabili per chi ha un DSA. Abbiamo visto che la tipologia di risposta Vero/Falso va usata con cautela, così come i *Cloze* (a completamento multiplo) e i C-test, che richiedono grande sforzo cognitivo e risultano poco accessibili agli studenti con DSA. Il formato ideale per questi studenti, così come d'altra parte per tutti gli studenti, sono i quesiti a scelta multipla con 3 opzioni, come suggerito dalla letteratura internazionale (Haladyna, Downing, Rodriguez 2002; Rodriguez 2005).

Abbiamo inoltre visto che gli adattamenti proposti per gli studenti con DSA, per quel che concerne specifiche tipologie di esercizi (ad es. sottolineature e *Cloze* e C-test in sostituzione delle domande aperte), non rendono le prove accessibili. In alcuni casi, la complessità del compito viene mantenuta, in altri casi vengono addirittura aggiunte ulteriori criticità. D'altra parte, la complessità delle strutture linguistiche presenti nelle domande non è stata oggetto di alcuna attenzione. Senza questa consapevolezza, i tentativi di adattamento *ad hoc*, peraltro da evitare, non raggiungono il loro scopo.

Un'ultima osservazione riguarda il fatto che nella ricerca sugli studenti universitari, gli studenti con DSA hanno preferito non rispondere più spesso degli studenti di controllo (e degli studenti sordi), un atteggiamento che abbiamo definito 'strategia della

rinuncia'. In caso di molte non-risposte, una riflessione importante riguarda la scelta del punteggio assegnato alla non-risposta (0 punti o punteggio negativo), che va attentamente valutata per non compromettere il risultato del test.

Bibliografia

Adlof, S.M.; Hogan, T.P. (2018). «Understanding Dyslexia in the Context of Developmental Language Disorders». *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 49(4), 762-73.

Arosio, F.; Pagliarini, E.; Perugini, M.; Barbieri, L.; Guasti, M.T. (2016). «Morphosyntax and Logical Abilities in Italian Poor Readers: The Problem of SLI Under-Identification». *First Language*, 36(3), 295-315.

Arosio, F.; Panzeri, F.; Molteni, B.; Magazù, S.; Guasti, M.T. (2017). «The Comprehension of Italian Relative Clauses in Poor Readers and in Children with Specific Language Impairment». *Glossa*, 2(1), 1-25.

Barbero, A.; Frugoni, C.; Sclarandis, C. (2019). *La storia. Progettare il futuro – Idee per insegnare*. Bologna: Zanichelli.

Beddow, P.A. (2009). «TAMI. Test Accessibility and Modification Inventory. Quantifying and Improving the Accessibility of Tests and Test Items». Paper presented at *CCSSO 2009 National Conference on Student Assessment* (Los Angeles, 21 June 2009). https://web.archive.org/web/20110810104754/http://peabody.vanderbilt.edu/Documents/pdf/PRO/TAMI_CCSSO_Beddow.pdf.

Beddow, P.A.; Elliott, S.N.; Kettler, R.J. (2009). *TAMI Accessibility Rating Matrix*. Nashville (TN): Vanderbilt University. http://peabody.vanderbilt.edu/tami.xml.

Benedetti, I.; Barone, M.; Panetti, V.; Taborri, J.; Urbani, T.; Zingoni, A.; Calabrò, G. (2022). «Clustering Analysis of Factors Affecting Academic Career of University Students with Dyslexia in Italy». *Scientific Reports*, 12(9010), 1-11. https://doi.org/10.1038/s41598-022-12985-w.

Boland, R.J.; Lester, N.A.; Williams, E. (2010). «Writing Multiple-Choice Questions». *Academic Psychiatry*, 34(4), 310-16.

Bolt, S.E.; Roach, A.T. (2009). *Inclusive Assessment and Accountability: A Guide to Accommodations for Students with Diverse Needs*. New York (NY): Guilford Press.

Cardinaletti, A. (2021). «On Accessible Language Testing for Students with Disabilities». Masperi, M.; Cervini, C.; Bardière, Y. (éds), *Évaluation des acquisitions langagières: du formatif au certificatif*, *mediAzioni*, 32(A32-A53). http://www.mediazioni.sitlec.unibo.it.

Cardinaletti, A. (a cura di) (2018). *Test linguistici accessibili per studenti sordi e con DSA. Pari opportunità per l'accesso all'università*. Milano: FrancoAngeli.

Cardinaletti, A.; Piccoli, E.; Volpato, F. (2022). «Dyslexia and Syntactic Deficits: Overview and a Case Study of Language Training of Relative Clauses». Cappelli, G.; Noccetti, S. (eds), *A Linguistic Approach to the Study of Dyslexia*. Bristol: Multilingual Matters, 188-210.

Cardinaletti, A.; Volpato, F. (2015). «On the Comprehension and Production of Passive Sentences and Relative Clauses by Italian University Students with Dyslexia». Di Domenico, E.; Hamann, C.; Matteini, S. (eds), *Structures, Strategies and Beyond. Studies in Honour of Adriana Belletti*. Amsterdam; Philadelphia: Benjamins, 279-301.

Caselli, M.C.; Maragna, S.; Pagliari Rampelli, L.; Volterra, V. (1994). *Linguaggio e sordità*. Firenze: La Nuova Italia.

Chesi, C. (2006). *Il linguaggio verbale non standard dei bambini sordi*. Roma: Edizioni Universitarie Romane.

Coggi, C.; Emanuel, F. (2021). «La valutazione inclusiva degli studenti universitari». *L'integrazione scolastica e sociale*, 20(4), 67-83.

Crawford, L.; Tindal, G. (2004). «Effects of a Read-Aloud Modification on a Standardized Reading Test». *Exceptionality: A Special Education Journal*, 12(2), 89-106.

Gierl, M.J.; Bulut, O.; Guo, Q.; Zhang, X. (2017). «Developing, Analyzing, and Using Distractors for Multiple-Choice Tests in Education: A Comprehensive Review». *Review of Educational Research*, 87(6), 1082-116. https://doi.org/10.3102/0034654317726529.

Gregg, N.; Nelson, J.M. (2012). «Meta-Analysis on the Effectiveness of Extra Time as a Test Accommodation for Transitioning Adolescents With Learning Disabilities: More Questions Than Answers». *Journal of Learning Disabilities*, 45(2), 128-38.

Guasti, M.T. (2013). «Oral Skills Deficit in Children with Developmental Dyslexia». Stavrakaki, S.; Lalioti, M.; Konstantinopoulou, P. (eds), *Advances in Language Acquisition*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 416-24.

Guasti, M.T.; Branchini, C.; Vernice, M.; Barbieri, L.; Arosio, F. (2015). «Language Disorders in Children with Developmental Dyslexia». Stavrakaki, S. (ed.), *Specific Language Impairment. Current Trends in Research*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 35-55.

Haladyna, T.M.; Downing, S.M. (1989). «The Validity of a Taxonomy of Multiple-Choice Item-Writing Rules». *Applied Measurement in Education*, 2, 51-78.

Haladyna, T.M.; Downing, S.M.; Rodriguez, M.C. (2002). «A Review of Multiple-Choice Item-Writing Guidelines for Classroom Assessment». *Applied Measurement in Education*, 15(3), 309-34.

Kwan, F.B (2010). «True/False Test: Enhancing its Power through Writing». *Journal of Instructional Pedagogies*, 4, 1-10.

Li, H. (2014). «The Effects of Read-Aloud Accommodations for Students with and without Disabilities: A Meta-Analysis». *Educational Measurement: Issues and Practice*, 33(3), 3-16.

Linea Guida (2022). *Linea Guida sulla gestione dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento*. Pubblicata nel Sistema Nazionale Linee Guida. Roma: Istituto Superiore di Sanità.

Linnemann, M.; Wilbert, J. (2010). «The C-test: A Valid Instrument for Screening Language Skills and Reading Comprehension of Children with Learning Problems?». Grotjahn, R. (ed.), *The C-Test: Contributions from Current Research*. Frankfurt a.M.: Lang, 113-24.

MacCullagh, L.; Bosanquet, A.; Badcock, N.A. (2016). «University Students with Dyslexia: A Qualitative Exploratory Study of Learning Practices, Challenges and Strategies». *Dyslexia*, 23(1), 3-23. https://doi.org/10.1002/dys.1544.

McArthur, G.M.; Hogben, J.H.; Edwards, V.T.; Heath, S.M.; Mengler, E.D. (2000), «On the 'Specifics' of Specific Reading Disability and Specific Language Impairment». *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(7), 869-74.

McKendree, J.; Snowling, M.J. (2011). «Examination Results of Medical Students with Dyslexia». *Medical Education*, 45(2), 176-82.

Pavone, M. (2018). «Postfazione. Le università di fronte alla sfida dell'inclusione degli studenti con disabilità». Pace, S.; Pavone, M.; Petrini, D. (eds), *UNIversal Inclusion*. Milano: FrancoAngeli, 283-98.

Piccoli, E.; Volpato, F. (2022). «Oblique Relative Clauses in Italian Students with Developmental Dyslexia: Language Assessment and Syntactic Training».

Janebová, M.; Emonds, J.; Veselovská, L. (eds), *Language Use and Linguistic Structure = Proceedings of the Olomouc Linguistics Colloquium 2022*. Olomouc: Palacký University, 314-32.

Pino, M.; Mortari, L. (2014). «The Inclusion of Students with Dyslexia in Higher Education: A Systematic Review Using Narrative Synthesis». *Dyslexia*, 20, 346-69.

Pivi, M.; Del Puppo, G. (2015). «L'acquisizione delle frasi relative restrittive in bambini italiani con sviluppo tipico e con dislessia evolutiva». Favilla, M.E.; Nuzzo E. (a cura di), *Grammatica applicata: apprendimento, patologie, insegnamento*. Bologna: Associazione di linguistica applicata, 59-73. Studi AItLA 2.

Pivi, M.; Del Puppo, G.; Cardinaletti, A. (2016). «The Elicited Oral Production of Italian Restrictive Relative Clauses and Cleft Sentences in Typically Developing Children and Children with Developmental Dyslexia». Guijarro-Fuentes, P.; Juan-Garau, M.; Larrañaga, P. (eds), *Acquisition of Romance Languages*. Berlin: De Gruyter Mouton, 231-61.

Ramus, F.; Marshall, C.R.; Rosen, S.; van der Lely, H.K. (2013). «Phonological Deficits in Specific Language Impairment and Developmental Dyslexia: Towards a Multidimensional Model». *Brain*, 136(2), 630-45.

Rapporto ANVUR (2022). *Gli studenti con disabilità e DSA nelle Università italiane*. ANVUR. https://www.anvur.it/sites/default/files/2025-01/ANVUR-Rapporto-disabilita_WEB.pdf

Rodriguez, M.C. (2005). «Three Options Are Optimal for Multiple-Choice Items: A Meta-Analysis of 80 Years of Research». *Educational Measurement: Issues and Practice*, 24(2), 3-13.

Simmons, F.; Singleton, C. (2000). «The Reading Comprehension Abilities of Dyslexic Students in Higher Education». *Dyslexia*, 6(3), 178-92.

Snowling, M.J.; Hayiou-Thomas, M.E.; Nash, H.M.; Hulme, C. (2020). «Dyslexia and Developmental Language Disorder: Comorbid Disorders with Distinct Effects on Reading Comprehension». *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 61(6), 672-80.

Talli, I.; Sprenger-Charolles, L.; Stavrakaki, S. (2016). «Specific Language Impairment and Developmental Dyslexia: What are the Boundaries? Data from Greek children». *Research in Developmental Disabilities*, 49-50, 339-53.

Tamir, P. (1993). «Positive and Negative Multiple Choice Items: How Different Are They?». *Studies in Educational Evaluation*, 19(3), 311-25.

Tomasin, I. (2023). *Sulla progettazione di prove accessibili per la scuola secondaria superiore: confronto e analisi di test progettati per alunni a sviluppo tipico e con DSA* [tesi di laurea magistrale]. Venezia: Università Ca' Foscari Venezia.

Trovato, S. (2014). *Insegno in segni. Linguaggio, cognizione, successo scolastico per gli studenti sordi*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Vender, M.; Delfitto, D. (2010). «Towards a Pragmatics of Negation: The Interpretation of Negative Sentences in Developmental Dyslexia». *GG@G- Generative Grammar at Geneva*, 6, 1-28.

Vender, M.; Delfitto, D. (2024). «Bridging the Gap in Adult Dyslexia Research: Assessing the Efficacy of a Linguistic Intervention on Literacy Skills». *Annals of Dyslexia*, 75, 42-70. https://doi.org/10.1007/s11881-024-00314-x.

Vender, M.; Hu, S.; Mantione, F.; Delfitto, D.; Melloni, C. (2018). «The Production of Clitic Pronouns: A Study on Bilingual and Monolingual Dyslexic Children». *Frontiers in Psychology*, 9, Article 2301. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02301.

Volpato, F. (2019). *Relative Clauses, Phi Features, and Memory Skills. Evidence from Populations with Normal Hearing and Hearing Impairment*. Venice: Edizioni Ca' Foscari. http://doi.org/10.30687/978-88-6969-392-2.

Volpato, F. (2022). «On the Production of Restrictive Pied-Piping Relative Clauses in Italian: Evidence from Populations with Typical and Atypical Language Development». *Isogloss*, 8, 1-25.

Zachou, A.; Partesana, E.; Tenca, E.; Guasti, M.T. (2013). «Production and Comprehension of Direct Object Clitics and Definite Articles by Italian Children with Developmental Dyslexia». Stavrakaki, S.; Lalioti, M.; Konstantinopoulou, P. (eds), *Advances in Language Acquisition*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 464-71.

Zimmaro, D.M. (2016). *Writing Good Multiple-Choice Exams*. Austin: University of Texas at Austin. https://ctl.utexas.edu/sites/default/files/writing-good-multiple-choice-exams-fic-120116.pdf.

Accessibilità audiovisiva e inclusione: prospettive socioculturali
a cura di Rosa María Rodríguez Abella, Luisa Chierichetti,
Juan Pedro Rica Peromingo, Maria Cristina Secci

Audiovisual Translation, Accessibility, and Inclusion: State of the Art

Juan Pedro Rica Peromingo
Universidad Complutense de Madrid, España

Abstract The rise of media accessibility (MA) services – mainly Subtitling for the Deaf and Hard of Hearing (SDH) and Audio Description (AD) – has created a need to train professionals in these areas. MA, a subfield of Audiovisual Translation (AVT), focuses on audiences with sensory disabilities and connects to translation, film, and accessibility studies. This article reviews AVT's role in accessibility and inclusion in European universities, highlighting key AVT modes, projects, regulations, and teaching methods, and offers practical recommendations for advancing AVT as an accessibility tool.

Keywords Media accessibility. Inclusion. University context. Audiovisual translation. State of the art.

Summary 1 Introduction. – 2 Audiovisual Translation: A Key Tool for Accessibility. – 2.1 Modalities of Audiovisual Translation. – 2.2 AVT as a Tool for Accessibility. – 2.3 Benefits of AVT for Social Inclusion. – 3 Accessibility and Inclusion: Concepts and Global Context. – 3.1 Accessibility: Definition and Key Principles. – 3.2 Global Context of Accessibility and Inclusion. – 3.3 Challenges in Accessibility and Inclusion. – 4 State of the Art in Audiovisual Translation, Accessibility, and Inclusion. – 4.1 Accessibility in the Audiovisual Context. – 4.2 Global Trends in Inclusion and Accessibility. – 4.3 The European Context. – 4.4 Challenges in the Implementation of Accessibility in Audiovisual Translation . – 4.5 The Future of Accessibility and Inclusion in Audiovisual Translation. – 5 Methodology of Analysis in Audiovisual Translation Studies, Accessibility, and Inclusion. – 5.1 Methodological Approaches in Audiovisual Translation. – 5.2 Accessibility Analysis in AVT. – 5.3 Cultural and Semiotic Analysis in AVT and Accessibility. – 5.4 Empirical Research Methods and Mixed Methodology. – 6 Conclusions and Recommendations.

Edizioni Ca'Foscari

Lingue dei segni e sordità 8
e-ISSN 2724-6639 | ISSN 2975-1675
ISBN [ebook] 978-88-6969-937-5 | ISBN [print] 978-88-6969-938-2

Peer review | Open access
Submitted 2025-02-07 | Accepted 2025-03-23 | Published 2025-10-20
© 2025 Rica Peromingo | CC BY 4.0
DOI 10.30687/978-88-6969-937-5/002

1 Introduction

Audiovisual Translation (AVT) has become a key discipline in addressing the challenges of accessibility and inclusion in a globalized world. Through modes such as subtitling, audio description (AD), and dubbing, AVT facilitates access to audiovisual content for individuals with sensory impairments and promotes cultural and educational inclusion. As Matamala and Orero (2016) point out, these tools allow for greater participation in cultural and social life, expanding opportunities for learning and communication. The advancement of media accessibility (MA) services in media and the proliferation of digital platforms in recent years have highlighted the need for training professionals, scholars, and researchers in these areas, particularly within the university context (Rica Peromingo, Sáenz Herrero 2019). This need is especially pressing in relation to linguistic accessibility and the inclusion of individuals with disabilities, specifically those with visual or auditory impairments (Rica Peromingo 2024). Concurrently, the growth in Subtitling for the Deaf and Hard of Hearing (SDH) and AD services provided by public and private media in Europe has spurred research in the fields of AVT, accessibility, and inclusion. Media accessibility has traditionally been viewed as a subfield of AVT that focuses on sensory-impaired audiences, particularly those with hearing or visual disabilities (Romero-Fresco 2018; 2019).

MA is as closely tied to audiovisual translation as it is to translation studies, film studies, and the broader domain of accessibility studies (Greco 2018). And all this progress is fundamentally driven by the fact that we are dealing with human rights and the fundamental right of every citizen, with or without disabilities, to access audiovisual materials under equal conditions. This principle is clearly reflected in the document *The Comprehensive Spanish Strategy for Culture for All: Accessibility to Culture for People with Disabilities* (Real Patronato sobre Discapacidad, Ministry of Health, Social Policy, and Equality 2011), which states that:

> Accessibility is both a fundamental right and a crucial tool for supporting social inclusion, non-discrimination, and equality of opportunity and treatment. This is largely because the most common form of discrimination arises from the lack of accessibility to physical environments, information and communication, processes, products, and services.[1]

1 See the full report at: https://www.mdsocialesa2030.gob.es/derechos-sociales/discapacidad/docs/Estrategia_Integral_Espanola_Cultura_para_Todos.pdf (transl. by the Author).

Fortunately, in recent years, European institutions and the authorities of individual Member States have increasingly promoted regulations, legislation, and implementation measures aimed at fostering accessibility in media and inclusion, particularly for individuals with visual and hearing impairments. However, the regulations currently in place in some Member States are becoming somewhat outdated, as they fail to account for the audiovisual advancements enabled by new technologies, which significantly benefit individuals with disabilities seeking access to audiovisual content (Rica Peromingo 2025).

In the educational context, especially in European universities, accessibility is crucial to ensure the equitable participation of all students. AVT initiatives not only remove barriers for students with disabilities but also foster a more inclusive environment for a diversity of needs and cultural contexts. According to Greco (2018), accessibility should be integrated as a cross-cutting element in educational settings, not merely as a corrective measure but as a proactive strategy. To facilitate this access, university programs have been developed to promote accessibility and inclusion, training professionals and academics in the field of audiovisual translation. Also, research projects have been initiated to analyze the needs of end-users and identify potential updates to existing regulations. We will present teaching methodologies for AVT and accessibility within a Spanish university context. Additionally, we will emphasize the importance of learning national and European regulations concerning accessibility-related modalities. Finally, we strongly advocate for a focus on inclusion and accessibility that actively involves end-users, who are ultimately the primary beneficiaries of our research in this field.

We aim at analyzing the current state of AVT as a tool for accessibility and inclusion, with a specific focus on its application in the European university context. Additionally, it seeks to identify best practices, challenges, and future opportunities to promote inclusion through AVT.

2 Audiovisual Translation: A Key Tool for Accessibility

AVT refers to the process of adapting multimedia content (such as movies, TV shows, programs, videos, video games, etc.) from one language to another, not only at the linguistic level but also considering the cultural and contextual aspects of the original material. Its purpose is to make content accessible to audiences speaking different languages or to people with various disabilities, such as hearing or visual impairments. AVT plays a key role in enhancing the accessibility of audiovisual content and encompasses different modalities, each addressing specific audience needs (Díaz-Cintas et al. 2007).

2.1 Modalities of Audiovisual Translation

We can briefly analyze the different modalities of audiovisual translation, not only from the traditional perspective (subtitling for hearing audiences or dubbing) but also those more closely related to accessibility and inclusion (SDH, AD and SL - Sign Language).

1. **Subtitling for hearing population:** These texts transcribe the spoken words of characters in a video or movie and are presented on the screen for the audience to read while listening to the audio. This is one of the most common forms of AVT and is primarily used for language translation (Gottlieb 1992; Díaz-Cintas, Remael 2020).
2. **Dubbing**: Dubbing involves replacing the original voices of actors in a film or series with voices in another language, synchronizing the dialogue with lip movements. Although dubbing is commonly used to translate content into other language, it is also an important means for individuals with visual disabilities, as it allows them to access the content without needing to read subtitles.[2]
3. **SDH**: This type of subtitle not only translates the dialogue but also describes other important sounds (such as music, sound effects, or audience laughter) that are relevant for understanding the full context. It is a vital tool for people with hearing loss, as it enables them to enjoy the audiovisual experience more fully (Arnáiz-Uzquiza 2013; Zárate 2021; Neves 2021).
4. **AD:** They are an essential form of AVT that helps blind or visually impaired individuals understand what is happening visually in a program or film. Through additional narration at appropriate moments, relevant visual elements (such as action, movement, gestures, or the environment) are described to ensure that the plot is comprehensible without the need to see the content (Matamala, Orero 2016; Mendoza, Matamala 2019; Vázquez Martín 2019).
5. **SL:** Some productions may also incorporate sign language as a translation method, especially for deaf individuals or those with hearing impairments. This involves using sign language interpreters to translate dialogue or relevant information from the audiovisual work.[3]

2 Authors such as Montero Domínguez 2017; Freddi, Pavesi 2009; Chaume 2012; Menéndez de la Rosa 2025.

3 CNLSE 2017; Tamayo 2022; Ávila Ramírez 2022; CNSE 2023.

2.2 AVT as a Tool for Accessibility

AVT is not limited to language translation but also includes an inclusive approach aimed at eliminating barriers for individuals with disabilities (Pawłowska et al. 2024). The importance of AVT lies in its ability to ensure that all people, regardless of their language or sensory abilities, can enjoy and comprehend audiovisual content.

1. **Accessibility for Deaf and Hard of Hearing Individuals**: AVT provides subtitles and audio descriptions, enabling people who are deaf or hard of hearing to experience audiovisual content. SDH subtitles not only transcribe the dialogue but also provide details about sounds and music that are crucial for understanding the context of a scene (Arnáiz-Uzquiza 2013; Zárate 2010).
2. **Accessibility for Blind and Visually Impaired Individuals**: Audio descriptions allow blind or visually impaired individuals to access visual aspects of the content, such as facial expressions, gestures, action scenes, or changes in the environment. This helps them have a fuller and richer experience of the audiovisual content (Orero 2022b; Maszerowska et al. 2014).
3. **Intercultural Accessibility**: Translating content into multiple languages also involves a strong component of cultural accessibility. In addition to linguistic translation, AVT must consider cultural adaptation to ensure that local or regional elements are understood by audiences from different contexts. This prevents misunderstandings and facilitates the acceptance of audiovisual works in various regions of the world (Katan 2004; Mansouri, Elias 2021).

2.3 Benefits of AVT for Social Inclusion

AVT is key to ensuring the social inclusion of individuals who might otherwise be excluded from the technological and cultural advances offered by the audiovisual world. Furthermore, it helps create a more equitable and diverse society by giving visibility to the needs of different groups. By making audiovisual content accessible to everyone, AVT also promotes greater mutual understanding between cultures and linguistic communities (Chaume Varela 2004).

Despite advances in AVT, several challenges remain in terms of quality and reach. One of the most significant challenges is ensuring that the translation is faithful to the original meaning, especially when dealing with culturally specific content. Another challenge is the integration of accessible resources in streaming platforms, as not all offer consistent options for subtitles or audio descriptions.

3 Accessibility and Inclusion: Concepts and Global Context

This section will focus on what we understand by accessibility and inclusion, how we define them, and the key aspects we must consider in the field of audiovisual translation. We will also discuss the global contexts of both terms and how they are being applied internationally, the challenges, and the different analytical approaches.

3.1 Accessibility: Definition and Key Principles

Accessibility is the process of designing and providing products, services, and environments that can be used by all people, regardless of their abilities or disabilities. This concept has evolved beyond its application to individuals with physical disabilities, now including those with sensory, cognitive, and mobility impairments. In its broadest sense, accessibility seeks to remove physical, social, and technological barriers that limit full participation in society. Mace (1985, 147) defines his concept of "universal design" as "the design of products and environments to be usable by all people, to the greatest extent possible, without the need for adaptation or specialised design". The principle of accessibility lies at the heart of many international policies and legislative frameworks, such as the United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD) (2006),[4] which emphasizes the importance of ensuring that environments, services, technologies, and communication systems are accessible to all, including individuals with disabilities. Universal Design and Design for All are two fundamental approaches that ensure accessibility is implemented in various contexts, from physical infrastructure to digital environments (Burgstahler 2008).

Inclusion goes beyond accessibility by focusing on the full integration of all people into society, regardless of their differences. It refers to creating environments where everyone, without discrimination, can actively participate in social, cultural, educational, and economic life. Inclusion is the process by which policies and practices ensure that all people, including those with disabilities, are valued and have the same opportunities to contribute and benefit from the same rights as the rest of society (Booth, Ainscow 2002).

Inclusion and accessibility are deeply interconnected. While accessibility refers to removing barriers that hinder access, inclusion aims to ensure that access is not only possible but also meaningful and

4 The complete text can be found at: https://social.desa.un.org/issues/disability/crpd/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-crpd.

complete, allowing active and equitable participation in all aspects of social life. In other words, accessibility is the first step toward effective inclusion, but inclusion involves a deeper commitment to equity and social justice (Orero 2022a).

3.2 Global Context of Accessibility and Inclusion

On a global scale, accessibility and inclusion are being promoted and regulated by a range of international initiatives. One of the most significant frameworks in this regard is the CRPD, adopted in 2006 and ratified by numerous countries. This convention establishes the obligation of states to promote accessibility in all aspects of public life, including information technologies, transportation, education, and employment. Universal Design is a central principle that encourages the creation of products and services that are accessible to everyone, without the need for additional modifications. The implementation of this principle can be observed in various areas, such as inclusive education, where schools adopt methods and technologies to ensure all students, including those with disabilities, have access to the curriculum without the need for further adaptations (Rose, Meyer 2007). At a technological level, digital accessibility has become a key area of global intervention, as more than 50% of the global population uses the Internet, and a significant portion of them has some form of disability. Accessible technologies, such as websites that comply with the Web Content Accessibility Guidelines (WCAG),[5] updated as of December 12, 2024, and the development of assistive devices like screen readers, are crucial to ensuring that online information is accessible to all.[6]

3.3 Challenges in Accessibility and Inclusion

Despite significant progress, a few challenges remain in the effective implementation of accessibility and inclusion. These include the lack of public awareness about disabilities, resistance to adopting new accessible technologies, and disparities in infrastructure and resources available in different countries. According to a report by the World Health Organization (WHO) (2011),[7] more than 15% of the

5 It may be consulted at: https://www.w3.org/TR/WCAG22/.

6 World Wide Web Consortium (W3C) available at: https://www.w3.org/press-releases/2018/wcag21/.

7 Full report available at: https://www.who.int/teams/noncommunicable-diseases/sensory-functions-disability-and-rehabilitation/world-report-on-disability.

global population lives with some form of disability, and many of these individuals face significant barriers in areas such as education, employment, and healthcare.

In terms of digital accessibility, significant obstacles still exist, such as non-compliance with accessibility standards by businesses and governments, as well as the digital divide affecting individuals from disadvantaged backgrounds. This highlights the urgent need for more inclusive public policies and a commitment to education and raising awareness about the rights of people with disabilities (Paciello 2000).

We believe that in order to move towards a more accessible and inclusive society, it is essential to adopt a multidimensional approach that not only focuses on the physical or technological aspects of accessibility but also on social and cultural attitudes towards people with disabilities. Awareness and education are crucial to transforming social attitudes and eliminating discrimination (Kushariyadi 2024). Furthermore, legal frameworks and public policies should align with the principles of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities to ensure that people with disabilities can enjoy their rights on equal terms with the rest of the population.

4 State of the Art in Audiovisual Translation, Accessibility, and Inclusion

Audiovisual translation has evolved significantly with technological advancements and the rise of global content consumption. AVT encompasses a variety of modalities, including subtitling, dubbing, voiceover, and AD, all of which play a crucial role in making audiovisual content accessible. The expansion of streaming platforms and global access to content has made AVT an essential tool to ensure that people of various languages and sensory capabilities can enjoy the same content (Gottlieb 1992).

One of the most significant developments in the last decade has been accessibility-focused translation, which not only addresses language translation but also facilitates access to content for people with disabilities. Subtitles, dubbing, AD, and SDH have gained considerable prominence in the industry, responding to a growing demand for inclusion. As pointed out before, the CRPD has been a driving force behind this change, advocating for the creation of an accessible environment for all, including those with sensory disabilities.

4.1 Accessibility in the Audiovisual Context

In the audiovisual context, accessibility involves designing products and content that are accessible not only to people who speak different languages but also to those with sensory disabilities, such as deafness or blindness. In terms of subtitling and dubbing, accessibility is ensured through SDH and AD, which are key tools allowing individuals with hearing or visual impairments to fully engage with the audiovisual experience (Arnáiz-Uzquiza 2013). SDH differ from traditional subtitles in that they not only transcribe dialogue but also include descriptions of important sounds, sound effects, music, and other details essential for understanding the content. Audio descriptions are essential for individuals with visual impairments, as they provide narration of visual elements that are otherwise inaccessible, such as facial expressions, the environment, or actions taking place on screen (Matamala, Orero 2016).

4.2 Global Trends in Inclusion and Accessibility

Globally, the inclusion of individuals with disabilities in audiovisual translation is being driven by legal and regulatory frameworks. In 2018, the UNESCO Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions highlighted the importance of accessibility in the global distribution of cultural content, including AVT as a tool to ensure equity in access.[8] This convention has prompted governments and media companies to integrate accessible options for people with disabilities across all content platforms. Additionally, Universal Design, a principle that promotes the creation of accessible products from the outset, has gained ground in audiovisual translation. The implementation of accessibility guidelines for digital media, such as the WCAG, has been fundamental in ensuring that streaming platforms like Netflix and Amazon Prime offer options like subtitles and audio descriptions in multiple languages.[9] In fact, streaming platforms have begun to adopt this principle in their original productions and distributions, responding both to market demand and legal regulations.

8 The complete document is available at: https://www.unesco.org/creativity/sites/default/files/medias/fichiers/2023/01/260678eng.pdf.

9 World Wide Web Consortium (W3C) available at: https://www.w3.org/press-releases/2018/wcag21/.

4.3 The European Context

Moving the focus to our continent, Europe has led the implementation of policies and projects aimed at ensuring audiovisual accessibility, supported by programs such as Erasmus+ and Horizon Europe. Projects like ADLAB PRO[10] have contributed to the professionalization of audio description in the continent, establishing common standards and best practice guidelines. We can also highlight the European research project ATHENA,[11] whose fundamental objective is "to transform the higher education sector and to offer students education that will include knowledge on accessibility". For this research team, such a transformation will enable the emergence of new teaching methods aimed at building a more inclusive society. The ATHENA project aims

> to increase the quality and relevance of higher education teaching programs through the development and effective dissemination of guidelines and recommendations on incorporating accessibility in higher education curricula. (Brescia-Zapata et al. 2024)

Similarly, the EASIT[12] project focuses on developing easy-to-understand subtitles, audio description and easy news, promoting the inclusion of audiences with diverse linguistic and cognitive abilities. Recently, the WEL project[13] (*From Written to Oral Texts in Easy Language: Easy Audios in Cultural Visits and Video Games*) aims at mapping current oral easy language (EL) practices in terms of creation processes, users and main features, evaluating some selected oral EL features in terms of comprehension, preferences, and acceptability, researching how easy audios could be developed considering existing access services and using video games as a case study and how easy audios could be developed considering access services and using cultural leisure visits as a case study, and, finally, continuing to raise awareness, communicate, disseminate

10 ADLAB PRO official webpage: https://www.adlabpro.eu/.

11 ATHENA official webpage: https://athenaproject.eu/.

12 EASIT official webpage: https://webs.uab.cat/easit/es/.

13 WEL official webpage: https://webs.uab.cat/wel/en/, project led by Carme Mangiron and Anna Matamala (TransMedia Catalonia research group: http://grupsderecerca.uab.cat/transmedia/) at Universitat Autònoma de Barcelona. This project is funded by the Spanish Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, reference code PID2022-137058NB-I00. Main researchers: Miquel Edo Julià, María Jesús Machuca Ayuso, Estel·la Oncins (Universitat Autònoma de Barcelona) and Juan Pedro Rica Peromingo (Universidad Complutense de Madrid). The working group is composed of: Miguel A. Oliva Zamora, María Pujadas Farreras, Elisa Perego, María Mercedes Suárez de la Torre, Anne Parpan and Aida Villaécija.

and transfer research results to key stakeholders. Other university research projects which can be mentioned include the AVLA project[14] at the Universidad Complutense de Madrid which consists of the use of new methodologies and technologies applied to the teaching and learning of the different modes of AVT, specifically the ones related to accessibility: subtitling for the deaf and hard-of-hearing and audio description for the blind or partially-sighted. The main goal is to design materials, resources and evaluation processes in order to put into practice these new technologies and methodologies for teaching and learning. This project includes the compilation of the CALING corpus (*Corpus de Accesibilidad Lingüística*) which includes a database of different activities designed by the research group and used in different audiovisual translations university classes to teach the different modes of audiovisual translation: dubbing, subtitling for hearing population, SDH and AD. The corpus also includes real evaluations from end-users of student activities with the aim of proposing changes to the existing regulations in the European context (specifically the ISO standards on accessibility) and, more particularly, in the Spanish context (with the UNE standards on SDH[15] and AD[16]) (Rica Peromingo forthcoming; 2024; 2022; 2019). Finally, and also at the international level, we can mention the Excellence Project *Inclusive Humanities 23/27*,[17] within subproject WP 1.10, titled *Preparation and administration of questionnaires for different groups of students belonging to vulnerable categories, data collection, and knowledge transfer* (*Elaborazione di questionari destinati a diversi gruppi di discenti appartenenti a categorie vulnerabili, raccolta dati e trasferimento delle conoscenze*),[18] carried out at the Department of Foreign Languages and Literatures at the Università degli Studi di Verona (Italy). The main objective of the project is

> to identify strategies that can facilitate access to audiovisual content for deaf and blind individuals. To this end, a series of questionnaires will be developed to assess the needs – particularly

14 AVLA official webpage: `https://www.avla.com/`, project led by Juan Pedro Rica Peromingo (TRADAVAL Research Group: `https://www.ucm.es/tradaval/`) at Department of English Studies, Universidad Complutense de Madrid.

15 AENOR UNE Standard on SDH published in 2012.

16 AENOR UNE Standard on AD published in 2005.

17 *Inclusive Humanities 23/27* official webpage: `https://inclusivehumanities.eu/en/`.

18 Official webpage for the subgroup: `https://inclusivehumanities.eu/en/audiovisual-accessibility-and-inclusion-in-the-university-setting/`, research project led by Rosa María Rodríguez Abella (Università degli Studi di Verona). The other researchers in the project are Luisa Chierichetti (Università degli Studi di Bergamo), Juan Pedro Rica Peromingo (Universidad Complutense de Madrid) and Maria Cristina Secci (Università degli Studi di Cagliari).

> in the audiovisual domain – of people with hearing and visual impairments in various social contexts, such as universities, cinemas, theaters, musicals, operas, and more.

In addition to these projects, we can also mention academic research groups, such as the one at the Faculty of Philology at the Universidad Complutense de Madrid, called TRADAVAL[19] (Translation, Audiovisual Translation, and Linguistic Accessibility). This group promotes research in translation in general, AVT in particular, and linguistic accessibility (SDH, AD, Spanish Sign Language – LSE). The team consists of researchers and professors in the fields of translation, audiovisual translation, and linguistic accessibility, most of whom have been working together on various national and international research projects, as well as on teaching innovation projects at the Universidad Complutense, for several years. The group intends to include undergraduate and postgraduate students, doctoral students, and professionals from other language departments at the Faculty of Philology, as well as professionals in LSE who are currently working at the Department of English Studies at the Universidad Complutense, in the near future.

In academia, institutions like the Universidad Complutense de Madrid, the Universitat Autònoma de Barcelona, the University College London or the University of Antwerp have incorporated accessible AVT into their curricula, offering specific modules on subtitling and audio description for Translation and Interpreting students. These strategies seem to not only benefit students with disabilities but also prepare future professionals for a job market that increasingly values accessibility competencies. The European Audiovisual Media Services Directive[20] (2018) has also played a crucial role by establishing mandatory accessibility requirements for audiovisual media services. This legislation has encouraged content producers to integrate tools such as subtitles and audio descriptions into all their productions, significantly improving access to information for individuals with disabilities (Greco 2018). Similarly, the European Accessibility Act,[21] a mandatory transposition for all Member States within the European Union, which focuses on the

19 Official webpage: https://www.ucm.es/tradaval/, research group led by Juan Pedro Rica Peromingo at the Department of English Studies, Universidad Complutense de Madrid. Other researchers are: Arsenio Andrades and Ángela Sáenz (Universidad Politécnica de Madrid), Manuel Mata, Marta Nadales, Blanca Puchol, Ana Laura Rodríguez, Paloma Tejada and Matilde Vivancos (Universidad Complutense de Madrid).

20 The European Audiovisual Media Services Directive is available at: https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/audiovisual-and-media-services.

21 The European Accessibility Act is available at: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32019L0882.

accessibility requirements for products and services. This Directive applies to the following products placed on the market after 28 June 2025: computers and operating systems, payment terminals, automated teller machines, ticketing machines, check-in machines, consumer terminal equipment with interactive computing capability, used for accessing audiovisual media services, etc.

4.4 Challenges in the Implementation of Accessibility in Audiovisual Translation

Despite progress, several challenges remain in the implementation of accessibility in AVT. One of the primary issues is the lack of standardization in accessibility practices. While international guidelines have been established, implementation remains inconsistent. For example, the availability of SDH and AD is not uniform across all platforms or content, leaving many people with disabilities without adequate access to certain programs or films.

Another significant challenge is the lack of resources in some developing countries, where technology and infrastructure for implementing accessibility are limited. Despite global efforts, economic and technological disparities remain a significant barrier to ensuring universal inclusion in accessing audiovisual content.

Moreover, the cultural aspect of accessibility in AVT continues to be an important issue. Subtitles and dubbing translations do not always accurately reflect the cultural context of the target audience, which can lead to interpretation and comprehension problems, especially for individuals with disabilities (Katan 2004). It is essential that accessibility strategies take cultural and linguistic nuances into account to ensure that content is genuinely inclusive.

4.5 The Future of Accessibility and Inclusion in Audiovisual Translation

The future of AVT and accessibility is marked by advancements in artificial intelligence (AI) and assistive technologies. AI-based tools, such as automatic transcription and synthesized voice dubbing, are opening new possibilities for making content more accessible. However, these technologies also present ethical and quality challenges, as automation may not capture the cultural, contextual, or emotional nuances of the content accurately. As governments and international organizations continue to advocate for universal accessibility, further progress is expected in the integration of accessible technologies, facilitating equal access for individuals with disabilities worldwide. In the long term, inclusive design will become

standard practice in the AVT industry, making accessibility not just an option but a norm for all audiovisual content (Rose, Meyer 2002).

5 Methodology of Analysis in Audiovisual Translation Studies, Accessibility, and Inclusion

The methodology of analysis in AVT, accessibility, and inclusion requires a comprehensive approach that combines theories and practices from several disciplines, such as linguistics, translation theory, cultural studies, semiotics, and accessibility studies. To study these phenomena, different approaches and methodological tools are employed, which can vary depending on the aim of the study and the context in which the research is conducted (Diaz Cintas et al. 2007).

5.1 Methodological Approaches in Audiovisual Translation

AVT studies typically adopt a qualitative or mixed methodology, utilizing content analysis techniques, comparative analysis, and case studies to examine how audiovisual content is translated and adapted. One of the most commonly used approaches is textual analysis, which focuses on the study of subtitles, dubbing, and other elements of AVT. Textual analysis allows for the identification of equivalence, fidelity, and creativity in translation, as well as the influence of cultural factors in the adaptation process (Gottlieb 1992).

Comparative analysis between the original text and its translation is one of the most frequent methodologies used to examine the strategies employed by audiovisual translators. This approach focuses on identifying translation decisions, such as omission, substitution, or adaptation, made by translators when transferring content between languages and cultures (Katan 2004). Additionally, comparative studies can be complemented with reception analysis, which investigates how viewers perceive the quality and effectiveness of translations (Baker 2006).

5.2 Accessibility Analysis in AVT

Accessibility in AVT involves analyzing how audiovisual content is adapted for people with sensory disabilities, such as hearing and vision impairments. In this context, the evaluation methodology is based on the analysis of accessibility products, such as SDH and AD. The accessibility evaluation methodology includes both qualitative and quantitative approaches, assessing the accuracy, quality, and

effectiveness of these tools from different perspectives (Arnáiz-Uzquiza 2013; Rica Peromingo 2019).

A key tool in accessibility analysis is accessibility auditing, which can be carried out using standards such as WCAG or specific assessments of SDH and AD. These audits examine the extent to which audiovisual content is accessible to audiences with disabilities and whether it complies with international accessibility guidelines.[22] Furthermore, accessibility studies can include user surveys and focus groups that provide direct feedback from end-users about the effectiveness of accessibility tools (Rica Peromingo 2022).

5.3 Cultural and Semiotic Analysis in AVT and Accessibility

A crucial aspect of the methodology for analyzing AVT and accessibility is cultural analysis. AVT is not only a linguistic practice but also a cultural one, involving the adaptation of cultural elements from one context to another. According to Nida (1964), translation must consider the norms and cultural expectations of the target audience. This implies the need to understand both the cultural and social contexts of the original audience as well as the receiving audience to ensure the content is meaningful and accessible.

In this regard, semiotic analysis of visual and auditory signs plays a fundamental role. The semiotics of AVT focuses on how visual and auditory signs are translated and how these signs are effectively communicated through subtitles (both for hearing and for non-hearing population), dubbing, and AD. Semiotic analysis examines how visual and auditory elements, such as facial expressions, music, and sound effects, contribute to meaning construction and how they should be adapted or described in translation to ensure an accessible and comprehensible experience (Baker 2006).

5.4 Empirical Research Methods and Mixed Methodology

In empirical AVT and accessibility studies, interviews and surveys are key tools for gathering data on viewers' perceptions of translation quality and accessibility options. These methods allow for the collection of information on how people with sensory disabilities experience AVT, how they evaluate the effectiveness of SDH and AD, and how inclusion impacts their experience of consuming audiovisual content.

22 World Wide Web Consortium (W3C) available at: `https://www.w3.org/press-releases/2018/wcag21/`.

Additionally, observation methods are useful in field studies. Researchers can observe user behavior while interacting with accessible content and gather data on how accessibility tools (such as SDH and AD) are used on different media platforms, such as cinema, television, or streaming services.

The use of mixed methodology is becoming a common practice in AVT and accessibility studies, combining qualitative and quantitative data to obtain a more complete view of the phenomenon under study. Quantitative studies may involve collecting data on the number of accessible contents, the frequency of use of subtitles and audio descriptions, and the results of surveys on the quality of these tools. These data can be complemented with qualitative analyses, such as interviews and case studies, which provide a deeper understanding of the user experience.

In our opinion, this methodological approach highlights the diverse tools and strategies employed to analyze audiovisual translation and accessibility, encompassing both theoretical and practical approaches, while providing a robust framework for research in this field.

6 Conclusions and Recommendations

AVT, in its various modalities, has become a fundamental tool for promoting accessibility and inclusion in educational and cultural contexts. In Europe, the commitment to inclusive regulations and collaborative projects has led to significant advancements. However, continued efforts are needed to raise awareness and develop sustainable resources to ensure full accessibility. We propose some specific recommendations: firstly, we should enhance professional training incorporating mandatory accessibility modules in Translation and Interpreting programs. For instance, the Universidad Complutense de Madrid, the Universitat Autònoma de Barcelona or the University of Antwerp already offer specific modules in this area, including training in SDH, AD and SL. This approach ensures that future translators are equipped with relevant skills for a market increasingly demanding accessibility competencies, preparing them to face the challenges of an inclusive labor market.

Our second recommendation is to promote international cooperation expanding partnerships between universities in different regions to share best practices and foster joint projects focused on audiovisual accessibility. Notable examples of such initiatives include projects like ADLAB PRO, which has established standards for audio description, and EASIT, which focuses on creating easy-to-understand subtitles, audio descriptions and easy news, the AVLA Project, which aims at proposing improvements and changes to the

existing regulations on accessibility at the local and European levels, or more recently the LEAD-ME COST project[23] whose aim was to help all stakeholders in the field of Media Accessibility and cross-cutting topics (e.g. AI and Interactive Technologies) in Europe to meet the legal milestones requested by the recently passed European legislation (Marcus-Quinn et al. 2024), or the above mentioned AVLA project from the UCM. These international collaborations not only drive innovation but also ensure knowledge transfer and capacity building across the academic sector.

Thirdly, we would like to recommend increasing empirical research, evaluating the long-term impact of accessibility initiatives on learning and employability, with a particular focus on the experiences of students with disabilities. Previous studies, such as Rica Peromingo (2022), have explored how the implementation of accessible tools in European universities has significantly improved opportunities for these students. Broader, longitudinal analyses are needed to identify best practices and areas for improvement.

Next, we would particularly encourage technological innovation, funding tools based on artificial intelligence and machine learning to facilitate accessibility, such as multilingual automatic subtitles and personalized audio descriptions. A recent example is the use of deep learning technologies to generate adaptive automatic subtitles, as developed by Google AI in collaboration with European universities (Wang, Zhuang 2024). These innovations have proven effective in improving the precision and accessibility of audiovisual content across multiple languages.

Our last recommendation urges to provide incentives for educational institutions so that they may allocate resources and promote recognition to those universities that adopt and implement inclusive strategies in their programs.

Among the future lines of research emerging from the study presented here on AVT, accessibility, and inclusion are the following: we propose a comparative analysis of inclusive policies in European and Latin American universities, the assessment of the impact of accessibility on academic performance and employability of students with disabilities, and the development of hybrid methodologies that integrate accessible AVT tools with innovative pedagogical approaches.

By strengthening AVT capabilities and fostering an inclusive approach, it is possible to transform educational and cultural dynamics, ensuring that all individuals have equal opportunities for participation and success. This effort must always center on the

23 More information about the LEAD-ME COST project can be found at: `https://www.cost.eu/actions/CA19142/#tabs|Name:overview`.

end-users, who are ultimately the focus of our research, teaching, and efforts to create a more just and inclusive university and society. It is vital to ensure that people with disabilities have access to audiovisual materials under the same conditions as those without disabilities.

We would like to conclude our study by reaffirming the motto used by individuals with disabilities – whether intellectual, motor, auditory, or visual – which inspires our commitment to a more just and equitable society and motivates us to continue promoting teaching, learning, and research in audiovisual translation, accessibility, and media inclusion: "Nothing about us without us".

Bibliography

AENOR (Asociación Española de Normalización y Certificación) (2005). *Audiodescripción para personas con discapacidad visual. Requisitos para la audiodescripción y elaboración de audioguías*. UNE 153020. Madrid: AENOR.

AENOR (Asociación Española de Normalización y Certificación) (2012). *Subtitulado para personas sordas y personas con discapacidad auditiva. Subtitulado a través de teletexto*. UNE 153010. Madrid: AENOR.

Arnáiz-Uzquiza, V. (2013). *Subtitling for the Deaf and Hard of Hearing: A Review of Practices and Challenges* [unpublished PhD Dissertation]. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2013/hdl_10803_117528/vau1de3.pdf.

Ávila Ramírez, R. (2022). *Lengua de signos, accesibilidad, tecnología y traducción: Estado de la cuestión, reflexiones y propuestas* [tesis doctoral]. Córdoba: Universidad de Córdoba. https://helvia.uco.es/xmlui/handle/10396/22707.

Baker, M. (2006). *Translation and Conflict. A Narrative Account*. London: Routledge.

Booth, T.; Ainscow, M. (2002). *The Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Centre for Studies on Inclusive Education. https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf.

Brescia-Zapata, M.; Matamala, A.; Mangiron Hevia, C. (2024). «Integración de la accesibilidad y el diseño universal en los currículums universitarios de artes y humanidades: aportaciones del proyecto ATHENA». Simón Márquez, M. et al., *Innovación docente e investigación en arte y humanidades: desafíos de la enseñanza y aprendizaje en la educación superior*. Madrid: Dykinson, 23-32. https://doi.org/10.14679/3764.

Burgstahler, S. (2008). *Universal design in higher education: From principles to practice*. Harvard: Harvard Education Press.

Chaume Varela, F. (2004). *Cine y traducción*. Madrid: Cátedra.

Chaume Varela, F. (2012). *Audiovisual Translation: Dubbing*. London: Routledge.

CNLSE, Centro de Normalización Lingüística de la Lengua de Signos Española (2017) *Guía de buenas prácticas para la incorporación de la lengua de signos española en televisión*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad. Working group: M.L. Esteban Saiz, E. Aroca Fernández, D. Sánchez (CNLSE), M.J. Serna Serna, F.J. Trigueros Molina, S. Gracia Bernal, A.J. Marcos Calvo, F. Armero Real, P. Gómez Viñas, A. Armas Portela, M. Bosch Baliarda, P. Orero Clavero, E. Gil Sabroso, J.P. Rica Peromingo, F. Martín de Pablos y C.A. Martín Edo. http://www.siis.net/documentos/ficha/529550.pdf.

CNSE, Confederación Estatal de Personas Sordas (2023). *Acercamiento a los derechos lingüísticos de las personas sordas: más allá de la discapacidad*. https://www.cnse.es/images/descargas/ESTUDIO_APROXIMACION_DERECHOS_LINGUISTICOS_2024.pdf.

Díaz-Cintas, J.; Remael, A. (eds) (2020). *Subtitling: Concepts and Practices (Translation Practices Explained)*. London: Routledge.

Díaz-Cintas, J.; Orero, P.; Remael, A. (eds) (2007). *Media for All: Subtitling for the Deaf, Audio description and Sign Language*. Amsterdam: Rodopi.

Freddi, M.; Pavesi, M. (2009). *Analysing Audiovisual Dialogue. Linguistic and Translational Insights*. Bologna: CLUEB.

Gottlieb, H. (1992). «Subtitling–a new university discipline». Dollerup, C.; Loddegaard, A. (eds), *Teaching Translation and Interpreting: Training Talent and Experience = Papers from the First Language International Conference* (Elsinore, Denmark, 1991). Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 161-72. https://doi.org/10.1075/z.56.26got.

Greco, G.M. (2018). «The Nature of Accessibility Studies». *Journal of Audiovisual Translation*, 1(1), 205-32. https://doi.org/10.47476/jat.v1i1.51.

Katan, D. (2004). *Translating Cultures: An Introduction for Translators, Interpreters, and Mediators*. London: Routledge.

Kushariyadi, K.; Mustofa, M.; Permatasari, A. (2024). «The Role of Technology in Inclusive Education: Challenges and Opportunities in Developing Countries». *International Journal of Educational Research Excellence (IJERE)*, 3(2), 854-61.

Mace, R. (1985). «Universal Design: Barrier Free Environments for Everyone». *Designers West*, 147-52.

Mansouri, F.; Elias, A. (2021). «The Intercultural Dialogue Index (ICDI): An Index for Assessing Intercultural Relations». *Social Indicators Research*, 155, 411-53.

Marcus-Quinn, A.; Krejtz, K.; Duarte, C. (eds) (2024). *Transforming Media Accessibility in Europe: Digital Media, Education and City Space Accessibility Contexts*. Berlin: Springer.

Maszerowska, A.; Matamala, A.; Orero, P. (eds) (2014). *Audio Description. New Perspectives Illustrated*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins.

Matamala, A.; Orero, P. (2016). *Researching Audio Description. New Approaches*. London: Palgrave Macmillan.

Mendoza, N.; Matamala, A. (2019). «Panorama de la enseñanza de la audiodescripción en España: Resultados de un cuestionario». *MonTI. Monografías de Traducción e Interpretación*, 11, 155-85.

Menéndez de la Rosa, I. (2025). *Challenges of Multilingual Dubbing. A Corpus-Based Analysis* [unpublished PhD Dissertation]. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Montero Domínguez, X. (ed.) (2017). *El doblaje. Nuevas vías de investigación*. Granada: Comares.

Neves, J. (2021). «Subtitling for Deaf and Hard of Hearing Audiences: Moving Forward». Pérez-González, L. (ed.), *The Routledge Handbook of Audiovisual Translation*. London: Routledge, 82–95.

Nida, E.A. (1964). *Towards a Science of Translating: With Special Reference to Principles and Procedures Involved in Bible Translating*. Leiden: Brill.

Orero, P. (2022a). «Translation, Accessibility and Minorities». Bielsa, E. (ed.), *The Routledge Handbook of Translation and Media*. London: Routledge, 384-99.

Orero, P. (2022b). «Audio Description Personalisation». Taylor C.; Perego, E. (eds), *The Routledge Handbook of Audio Description*. London: Routledge, 121-34.

Paciello, M. (2000). *Web Accessibility for People With Disabilities: A Guide for Web Developers*. London: McGraw-Hill.

Pawlowska, A.; Drozdowski, A.; Milerowska, M.; Dlugosz, P. (2024). «The Inclusivity of Art in City Space. Activities of Researchers from the University of Lodz to Support People with Sensory Disabilities. A Case Study from Łódź (Poland)». Marcus-Quinn, A.; Krejtz, K.; Duarte, C. (eds), *Transforming Media Accessibility in Europe: Digital Media, Education and City Space Accessibility Contexts*. Berlin: Springer, 135-51.

Rica Peromingo, J.P. (2019). «El corpus CALING: docencia e investigación en traducción audiovisual y accesibilidad lingüística». *TRANS. Revista de Traductología*, 23, 263-98. https://revistas.uma.es/index.php/trans/article/view/4990.

Rica Peromingo, J.P. (2022). «Accesibilidad y herramientas tecnológicas en traducción audiovisual (TAV): productos audiovisuales accesibles». *Tradumàtica. Tecnologies de la traducció*, 20, 284-94. https://doi.org/10.5565/rev/tradumatica.318.

Rica Peromingo, J.P. (2024). «Academic Training in Media Accessibility in Audiovisual Translation at a University Level: The Case of the Spanish University System». Marcus-Quinn, A.; Krejtz, K.; Duarte, C. (eds), *Transforming Media Accessibility in Europe: Digital Media, Education and City Space Accessibility Contexts*. Berlin: Springer, 359-76.

Rica Peromingo, J.P. (2025). «Accesibilidad lingüística: las normas europeas y nacionales de aplicación en aspectos traductológicos audiovisuales». Varela Salinas, M.J.; Plaza Lara, C. (eds), *Aproximaciones teóricas y prácticas a la accesibilidad desde la traducción y la interpretación*. Granada: Comares, 17-30.

Rica Peromingo, J.P. (forthcoming). *Corpus Studies and Audiovisual Translation: Subtitling*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Rica Peromingo, J.P.; Sáenz Herrero, A. (2019). «Audiovisual Translation (AVT) Modes: Dubbing, Audio Description (AD) and Subtitling for Hearing and Deaf and Hard-of-Hearing (SDH) as an L2 Learning Pedagogical Tool». Herrero, C.; Vanderschelden, I. (eds), *Using Film and Media in the Language Classroom: Reflections on Research-Led Teaching*. Bristol: Multilingual Matters, 127-40.

Romero-Fresco, P. (2018). «In support of a wide notion of media accessibility: Access to content and access to creation». *Journal of Audiovisual Translation*, 1(1), 187-204.

Romero-Fresco, P. (2019). *Accessible Filmmaking: Integrating Translation and Accessibility into the Filmmaking Process*. London: Routledge.

Rose, D.; Meyer, A. (2007). «Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning». *Educational Technology Research and Development*, 55(5), 521-5.

Tamayo, A. (2022). «Sign Languages in Audiovisual Translation». *Journal of Audiovisual Translation*, 5(1), 129-49. https://www.jatjournal.org/index.php/jat/article/view/167.

Vázquez Martín, A. (2019). *Audiodescripción, norma y experiencia*. Granada: Ediciones Tragacanto.

Wang, S.; Zhuang, J. (2024). «Advancements in Deep Learning-Based Image Captioning». *Transactions on Computer Science and Intelligent Systems Research*, 5, 464-9. https://doi.org/10.62051/d1jtjx50.

Yeratziotis, A.; Fotiadis, T.; Granic, A.; Papadopoulos, G.A. (2024). «An Overview of Media Accessibility and Inclusivity in the Educational Domain». Marcus-Quinn, A.; Krejtz, K.; Duarte C. (eds), *Transforming Media Accessibility in Europe: Digital Media, Education and City Space Accessibility Contexts*. Berlin: Springer, 173-85.

Zárate, S. (2021). *Captioning and Subtitling for d/Deaf and Hard of Hearing Audiences*. London: UCL Press.

Zárate, S. (2010). «Bringing the Gap between Deaf Studies and AVT for Deaf Children». Díaz-Cintas, J.; Matamala, A.; Neves, J. (eds), *New Insights into Audiovisual Translation and Media Accessibility. Media for All 2*. Amsterdam: Rodopi, 160-74.

Accessibilità audiovisiva e inclusione: prospettive socioculturali
a cura di Rosa María Rodríguez Abella, Luisa Chierichetti,
Juan Pedro Rica Peromingo, Maria Cristina Secci

Dificultades y ayudas técnicas para las personas con discapacidad auditiva y visual en el ámbito cultural y educativo
Cuestionarios de evaluación

Ángel Raúl Rodríguez Gutiérrez
Intérprete de Lengua de Signos Española, España

Abstract The inclusion of people with hearing and visual disabilities in society has become an arduous task that is taking longer than necessary to accomplish. The instability and lack of accessibility for both the deaf and the blind, within our culture and educational system is a growing concern, which only a few seem to be seeking a solution for. Meanwhile, the difficulties these 'capable' people suffer continue to exist. Not only in classrooms, but also outside of it. Many technical aids have been implemented, but unfortunately not all of these aids are accessible within events and/or centres. The creation of these questionnaires aims to identify the needs that people with hearing and visual disabilities face daily intending to solve them, as well as to bring their reality closer to most of society that remains uninformed regarding accessibility.

Keywords Inclusion. Accessibility. Technical aids. Visual impairment. Hearing impairment. Questionnaires.

Índice 1 Introducción. – 2 Diversidad funcional en el ámbito cultural. – 2.1 Discapacidad auditiva y ayudas técnicas. – 2.2 Discapacidad visual y ayudas técnicas. – 2.3 Servicios en el ámbito cultural. – 3 Diversidad funcional en el ámbito educativo. – 3.1 Discapacidad auditiva. – 3.2 Discapacidad visual. – 4 Metodología. – 5 Conclusiones.

Edizioni Ca'Foscari

Lingue dei segni e sordità 8
e-ISSN 2724-6639 | ISSN 2975-1675
ISBN [ebook] 978-88-6969-937-5 | ISBN [print] 978-88-6969-938-2

Peer review | Open access
Submitted 2025-03-04 | Accepted 2025-04-03 | Published 2025-10-20
© 2025 Rodríguez Gutiérrez | CC BY 4.0
DOI 10.30687/978-88-6969-937-5/003

1 Introducción

En la Convención Internacional de las Naciones Unidas del año 2006 se establece en el artículo 30 que las personas con discapacidad tienen derecho a la «Participación en la vida cultural, las actividades recreativas, el esparcimiento y el deporte».[1] Basándose en esta premisa, muchos países elaboran sus ordenanzas en materia audiovisual, de modo que estas favorezcan que las personas sordas y ciegas puedan acceder a cualquier tipo de contenido informativo, cultural o de cualquier otra índole. A partir de estas normativas el ritmo de cada país a la hora de ponerlas en práctica varía enormemente, puesto que algunos países apenas han avanzado en materia de accesibilidad y otros han creado iniciativas útiles que favorecen la integración de las personas con diversidad funcional, ampliando así la escasa oferta cultural y educativa accesible de la que se disponía en décadas anteriores.

Según un estudio realizado por la CNSE (Confederación Estatal de Personas Sordas) en febrero de 2021, la investigación acerca de la situación de las personas con discapacidad auditiva y visual en el ámbito cultural y educativo se hace necesaria por varios factores fundamentales:

a. La identificación de las barreras de comunicación. Este factor permite identificar obstáculos en la comunicación, la falta de recursos adaptados, así como las carencias en la formación del profesorado.
b. Promoción de la inclusión y potenciamiento de la equidad. Su importancia reside en el diseño de políticas y programas que garanticen una inclusión real, asegurando que las personas con discapacidad auditiva y visual tengan las mismas oportunidades de aprendizaje y participación cultural que el resto de la población.
c. Mejora de la calidad educativa y cultural. Esto permite conocer qué recursos de accesibilidad existen en la actualidad, así como evaluar su disponibilidad y eficacia, ayudando así a comprender el impacto de las medidas implementadas con el objetivo de proponer mejoras basadas en evidencias, lo cual repercute directamente en la calidad de la educación y la oferta cultural para este colectivo.

1 Este trabajo ha sido posible gracias a la financiación concedida por la Universidad de Verona en el marco del proyecto de excelencia Inclusive Humanities 23/27. En particular, se ha desarrollado dentro del subproyecto WP 1.10, titulado *Elaborazione di questionari destinati a diversi gruppi di discenti appartenenti a categorie vulnerabili, raccolta dati e trasferimento delle conoscenze*, coordinado por la Prof.ª Rosa M. Rodríguez Abella del Departamento de Lenguas y Literaturas Extranjeras de la Universidad de Verona.

d. Sensibilización social y cambio de actitudes. Contribuye a mostrar a la sociedad la realidad de las personas con discapacidad auditiva y visual, combatiendo estigmas y promoviendo actitudes inclusivas tanto en el ámbito educativo como en el cultural.

Estos factores sustentan la decisión de focalizar el contenido del artículo en el ámbito cultural, debido a la escasa oferta y falta de adaptación de obras, museos, etc. y en el ámbito educativo, puesto que se trata de la base en la que las personas con discapacidad auditiva y visual no solo podrán comunicarse satisfactoriamente con el entorno en su futuro, sino que además tendrán la oportunidad de desenvolverse mejor de una forma más plena en la vida ganando en autonomía.

Los diferentes enfoques de los cuestionarios realizados en el pasado por las diferentes entidades de varios países muestran una clara carencia de inclusión tanto en el ámbito cultural como educativo para las personas discapacitadas en general y las sordas y ciegas en particular. Cuestionarios como el *Cuestionario para la evaluación de la educación inclusiva universitaria* de Ecuador en 2015, el *Cuestionario de discapacidades* del Instituto Nacional de Estadística, el cuestionario estadounidense *Low vision quality of life* de 2000 o el cuestionario de 2021 *Cuestionario sobre percepciones de docentes e intérpretes sobre la educación de alumnado con discapacidad auditiva* dejan latente cómo se hace necesaria la inversión en recursos para ambos colectivos. Como resultados comunes de estos y otros cuestionarios se evidencian barreras persistentes relacionadas con la accesibilidad, la comunicación, la autonomía y la actitud del entorno. La superación de estas dificultades requiere políticas inclusivas, recursos adaptados, formación docente y una mayor sensibilización social. Sin embargo, escasea un cuestionario que focalice el interés únicamente en los ámbitos cultural y educativo centrados únicamente en las personas con discapacidad auditiva y visual.

2 Diversidad funcional en el ámbito cultural

2.1 Discapacidad auditiva y ayudas técnicas

Las personas sordas se enfrentan diariamente a múltiples barreras de comunicación no solo en el ámbito laboral o educativo, sino también en el cultural, cuando deciden escoger actividades de ocio y tiempo libre. La falta de subtitulado en gran parte de la oferta cultural de las ciudades provoca que el abanico de opciones para las personas sordas se reduzca considerablemente. Por una parte,

la escasez de recursos invertidos en la interpretación de lengua de signos, así como las pocas horas de interpretación en televisión o teatros anula la oferta para los sordos signantes no oralistas. Por otra, la escasa instalación de sistemas de frecuencia modulada (FM) en las grandes salas provoca que las personas con discapacidad auditiva oralistas no estén cómodas asistiendo a eventos culturales concretos concurridos, aun con audífono o implante coclear. A pesar de que ha habido mejoras técnicas con respecto a los audífonos y los implantes cocleares en los últimos diez años:

> Los avances tecnológicos en la evolución de los audífonos, entre los que se encuentran la combinación de múltiples tecnologías de reducción de ruido, el mejoramiento de la amplificación de la voz y el aprovechamiento de las ventajas de los micrófonos direccionales con la comunicación inalámbrica amplían las posibilidades de respuesta a los requerimientos de la vida diaria de los usuarios, incluidas las actividades escolares. (Aguilera 2016, 763)

Los usuarios con restos auditivos aún tienen dificultades para escuchar con nitidez debido a los ruidos de ambiente o señales acústicas en espacios interiores que les afectan al solaparse a la voz principal que intentan comprender.

Los recursos o ayudas técnicas y humanas de intervención necesarias para las personas con discapacidad auditiva dependen tanto del grado de sordera que tengan diagnosticado como de la lengua que utilicen para comunicarse habitualmente. Entre ellas se encuentran:

a. Implante coclear: Consta de un aparato que consta de varias partes ubicado en la parte externa e interna de la cabeza, que no es apto para cualquier persona con discapacidad auditiva, puesto que requiere un estudio de compatibilidad previo.
b. Audífono: Aparato formado por un micrófono, un molde, un amplificador y un altavoz situado detrás o dentro del pabellón auditivo que permite ampliar las señales acústicas y llegar al pabellón auricular del usuario en forma de sonidos.
c. Bucle magnético o lazo de inducción: Se trata de un aparato que actúa transformando ondas sonoras en un campo magnético interpretado por los audífonos, gracias a una bobina que modifica estas señales nuevamente en sonidos dentro de la oreja de la persona que lo lleva, regulando el volumen y recibiendo un sonido nítido e inteligible.
d. Interpretación de lengua de signos: El proceso de mediación comunicativa entre una lengua oral y una lengua de signos, o viceversa, realizado por un profesional capacitado. Este profesional actúa como un puente entre personas sordas y oyentes, facilitando la comprensión mutua y garantizando

la fidelidad del mensaje original en ambos sentidos. Cuando textos audiovisuales se refiere, el intérprete aparece en una pequeña ventana localizada generalmente en la parte inferior derecha de la pantalla.

e. Subtitulado:

> El subtitulado es una práctica que consiste en presentar en pantalla un texto escrito que da cuenta del diálogo y su dimensión paralingüística, así como para la música, sonidos y ruidos contenidos en la banda sonora, de manera que el público con discapacidad auditiva podrá acceder a material audiovisual. Este tipo de subtitulado siempre se realiza para programas audiovisuales que han sido pregrabadas. (Díaz Cintas, Remael 2021, 10)

Según Díaz Cintas (2001), desde el punto de vista técnico se pueden diferenciar los subtítulos abiertos, los cuales vienen ya integrados, y los cerrados, en los que el espectador decide si activarlos o no. Los primeros están diseñados para un público oyente, ya que no contiene elementos no verbales (cuando alguien toca a la puerta o si suena un teléfono) y se utilizan en material audiovisual en un idioma diferente al del usuario, para entender el contenido verbal. Los subtítulos cerrados son más accesibles, ya que contienen cualquier elemento no verbal, transmitiendo a las personas con discapacidad auditiva una información completa y detallada acerca de todo lo que ocurre en el material audiovisual original.

2.2 Discapacidad visual y ayudas técnicas

Según una encuesta elaborada por la ONCE (Organización Nacional de Ciegos Españoles) un 48% de las personas con discapacidad visual considera que la mayor barrera a la que se enfrenta diariamente el colectivo es de comunicación e interacción. Al enfrentarse a este tipo de dificultades las personas ciegas acuden a eventos culturales en muy raras ocasiones, puesto que la situación a la que se enfrentan les resulta estresante y frustrante. La cantidad de oferta cultural disponible y adaptada para personas con discapacidad visual es aún menor que para las personas sordas, ya que las organizaciones no invierten en los recursos y medios necesarios en accesibilidad visual. A diferencia de las personas sordas, las principales ayudas técnicas con las que cuentan las personas ciegas requieren una mayor inversión económica y de recursos. Las ayudas técnicas disponibles para poder tener acceso a la educación y a la cultura son:

a. Braille: Se trata de un sistema desarrollado en el siglo XIX por el francés Louis Braille que permite a las personas sordas tener acceso a la información escrita gracias al sentido del tacto. Según la ONCE:

> Se trata de un sistema que parte de seis puntos. La combinación de los seis puntos permite obtener 64 combinaciones diferentes, incluyendo la que no tiene ningún punto, que se utiliza como espacio en blanco para separar palabras, números, etc. La presencia o ausencia de puntos determina de qué letra se trata.

El braille puede grabarse sobre superficies como el vidrio, metal o acrílicos. La lectura del braille se realiza con los dedos índices al entrar en contacto con los puntos y se lee de letra en letra, lo que ralentiza la velocidad de lectura con respecto al texto impreso.

b. Audiodescripción:

> La audiodescripción (AD) es la técnica descriptiva de insertar narraciones de audio, explicaciones y descripciones de los escenarios, personajes y acciones que tienen lugar en una variedad de medios audiovisuales, cuando dicha información sobre estos elementos visuales no se ofrece en la presentación de audio regular. (Matamala, Orero 2013, 149-55)

c. Reconocedor de texto: Las personas ciegas utilizan diariamente reconocedores de texto que convierten la información textual en voz gracias a un escáner para papel impreso o a un programa para dispositivo móvil o tablet que identifica automáticamente cualquier texto escrito y lo repite en voz alta. Existe una amplia variedad de programas gratuitos y con diferentes funciones; los más utilizados son KNFB Reader, Envision, ChromeVox, Chirpy, Talkback y Shineplus.

2.3 Servicios en el ámbito cultural

2.3.1 Ópera

En ópera, los servicios técnicos más utilizados son los subtítulos, los sobretítulos y la audiodescripción, así como el bucle magnético. Existe, además, una nueva modalidad, el subtitulado de audio, que ha tenido buena aceptación entre los espectadores ciegos. Se han establecido tres tipos de interpretación operística: «Interpretar la

ópera en su lengua original y proporcionar al oyente una sinopsis o un libreto traducido, interpretarla en la lengua original y hacer uso de sobretítulos, o interpretar una traducción cantada de la obra» (Nisato 1999, 26). Los sobretítulos se proyectan en una pantalla de unos centímetros de ancho en la parte superior del proscenio del recinto y se emiten en directo sincronizadamente desde la cabina de la sala. Estos sobretítulos pueden aparecer como sobretítulos intralingüísticos, puesto que no es sencillo entender el contenido de los actores al cantar o como sobretítulos interlingüísticos para que todos los asistentes comprendan la obra. Dreifelds, Leberg y Mansuri crearon los sobretítulos, siendo este último pionero al utilizarlos por primera vez en el O'Keefe Centre de Toronto en enero de 1983 en la producción de *Elektra* de Richard Strauss. A Europa llegaron en 1986. Los subtítulos, sin embargo, se proyectan en una pantalla muy fina, llamada TFT, adherida a la butaca delantera o a un brazo anclado en lateral de las butacas de la primera fila. Este sistema también proporciona la misma sincronización que los sobretítulos, al tratarse de un evento en directo, pero con un guion preestablecido. Este sistema de dispositivos para el subtitulado solamente suele estar instalado en óperas de grandes ciudades o en edificios accesibles que proyectan representaciones operísticas habitualmente. Sario y Oksanen (1996) y Desblache (2008) han publicado en los resultados de varias encuestas lo satisfechos que están los usuarios con los subtítulos y sobretítulos en la ópera. No obstante, autores como Low (2002) Mateo (2002) o Durastanti (2004) han resaltado problemas que es necesario solucionar relacionados con la condensación de la información, las referencias humorísticas e históricas o la densidad de palabras. Además de estas opciones, algunos teatros de ópera ofrecen obras interpretadas en lengua de signos, donde el intérprete está en el lugar designado para él, de pie en un lateral del escenario. La Royal Opera House de Londres es un ejemplo de accesibilidad en este aspecto, así como la English National Opera o la New York City Opera.

En ópera, las personas ciegas pueden escoger entre cuatro técnicas diferentes que se ofertan en los escenarios más accesibles del mundo:

1. Introducciones de audio: Están formadas por un texto en audio de varios minutos que prepara al espectador para lo que se va a encontrar en la obra. En ocasiones puede venir acompañado de la propia audiodescripción, pero solo se permite la descarga de la audiodescripción el mismo día de la función. Como ventaja tiene que se puede reescuchar en cualquier momento y, de esta forma, no es necesario el uso de auriculares. La desventaja reside en que se adelanta información acerca de la obra y se pierde parte del efecto sorpresa. Talking Notes (York 2007) fue la empresa pionera en ofrecer este servicio. Teatros como el ENO de Londres o el Coliseum de Barcelona disponen de esta técnica.

2. Audiodescripción: Es compatible con las introducciones de audio, aunque pueden reproducirse independientemente si no se quiere saber información acerca del contenido de la obra de antemano. En la representación operística «la descripción de las imágenes se entrelaza en los huecos donde generalmente no se escuchan las letras y se considera que la música es menos importante» (Matamala 2007, 201-14).
3. Subtítulos de audio: Se trata de la lectura de los subtítulos encima del propio audio de la ópera. «Implica la lectura en voz alta de los subtítulos y se ha utilizado en programas de televisión extranjeros en el proyecto *Subtítulos hablados*» (Theunisz 2002).
4. Visitas guiadas táctiles: En algunos teatros de ópera, como la Scottish Opera, San Diego Opera o Grand Opera House de Belfast, se ofrecen visitas táctiles previas a las representaciones. En estas visitas, los asistentes suben al escenario y se les anima a tocar el vestuario y los accesorios para obtener información sobre la producción real; una experiencia que ha atraído incluso al público vidente, deseoso de saber qué sucede fuera de la puesta en escena de la obra.

2.3.2 Teatro

Actualmente, en el ámbito cultural la oferta de obras de teatro accesibles sigue siendo escasa a nivel global. Sin embargo, algunos países optan por aumentar la oferta de obras accesibles e invertir en inclusión. En Estados Unidos cada vez son más habituales las obras teatrales adaptadas, aunque aún son pocos los teatros que las ofrecen. Las obras suelen estar lejos de adaptarse a la audiencia sorda, teniendo en cuenta que la mayoría no incorpora temas relacionados con la cultura Sorda, ni lengua de signos americana (ASL) en la representación. Se centran en la cultura oyente, puesto que los puntos focales principales de la trama, que van desde opiniones políticas hasta el simple humor, no incluyen personajes o temas identitarios de la cultura Sorda. El teatro para Sordos, en cambio, se basa en situaciones exclusivas de las personas sordas, y expresa valores con los que estas personas puedan sentirse identificadas o ilustran la opresión de la minoría sorda por parte de la mayoría oyente. Existen diferentes formas de adaptar o hacer accesible una representación teatral para personas con discapacidad auditiva en Estados Unidos:

1. En ASL: Obra en la que los propios actores son signantes (sordos u oyentes) e interpretan de forma gestual todo lo que ocurre en el escenario.
2. Inglés hablado o amplificado (bucle magnético) con subtítulos: Estos subtítulos se producen gracias al método

CART (Communication Access Real Time Translation), una traducción en tiempo real producida por un taquígrafo que teclea en una máquina lo que escucha en la actuación.
Se debe tener en cuenta que un elevado porcentaje de las personas sordas son mayores o prelocutivas, que adquirieron el lenguaje después de la sordera, cuya velocidad de lectura es inferior a la media. Si las obras contienen densidad de diálogo, el espectador pierde cierto tiempo leyendo, lo que provoca la pérdida del contacto visual con el escenario y los actores, de modo que una experiencia lúdica y animada se convierte en una experiencia directa de lectura.

> Nuestros participantes informaron que, con cualquier opción basada en texto, incluido CART, se producirán inconvenientes. Si debido al espacio abierto resonante en un teatro, la calidad, precisión y exactitud del lenguaje pueden verse afectadas. Otra barrera es que la propia audiencia puede bloquear la visibilidad de la pantalla CART. Además, las voces se superponen, lo que dificulta que el operador de CART proporcione un texto literal. Otro problema con los subtítulos es que, para leer la pantalla, el individuo tiene que cambiar constantemente su mirada del escenario al monitor. Esto crea un efecto de 'ping pong' en el que el espectador se ve obligado a cambiar constantemente de un enfoque a otro. (Hospital Audiences 2007)

3. El sistema de frecuencia modulada: Resulta menos habitual y va destinado a un reducido número de espectadores; principalmente personas con cierto grado de pérdida auditiva que pueden utilizar el sistema FM, audífonos o bien sistema de infrarrojos, para los cuales se les proporcionaría un dispositivo de amplificación de sonido «que ayuden a canalizar el sonido del sistema de sonido del teatro directamente al audífono personal del cliente» (McDougall 2004, 4).
4. Inglés hablado con interpretación en lengua de signos simultánea. Existen dos modalidades posibles:
   - Interpretación estática, en la que el intérprete de lengua de signos posee un lugar concreto en el escenario desde el cual no puede desplazarse (normalmente en el lateral derecho o izquierdo del escenario, donde no entorpezca la acción de la obra).
   - El *shadowing* que es una técnica interpretativa en la cual los intérpretes forman un todo con los actores y signan junto a ellos, dondequiera que estén, como si fueran su sombra. Brenner desarrolló esta modalidad por primera vez. «De todas las opciones de accesibilidad, el

> seguimiento requiere el mayor esfuerzo de todo el elenco. Sin embargo, también permite la experiencia visual más agradable para el espectador sordo» (McDougall 2004, 4). Teniendoen cuenta las diferentes obras disponibles para las personas sordas y según entrevistas e informes anecdóticos recopilados de personas sordas, «la mayoría prefiere obras representadas completamente en ASL (es decir, teatro para Sordos), ya que son una obra de arte totalmente visual creada por y para personas Sordas. Se necesitan más estudios para fundamentar esta afirmación» (Kilpatrick 2009).

Las ayudas técnicas que se emplean en el teatro para las personas con discapacidad visual son bastante similares a las explicadas en la ópera, aunque la audiodescripción es la más extendida de todas.

2.3.3 Cine

El cine es bastante consumido por las personas con discapacidad, sobre todo auditiva. Mientras que las personas sordas acuden a proyecciones de versiones originales que, aunque no adaptados para ellas, sí van acompañadas de subtitulados, las personas con ceguera tienen una oferta más reducida al contar con escasas salas de cine que oferten servicio de audiodescripción. Sin embargo, con el avance de las nuevas tecnologías se han creado numerosas aplicaciones o programas que hacen accesible todo tipo de material audiovisual con el fin de que las personas con discapacidad auditiva y visual disfruten de la misma variedad de información y contenido que el resto de la sociedad. Estos son algunos de los más populares, presentados por García Crespo et al. en la publicación *Principios de accesibilidad audiovisual en el cine* (2012): Moviereading, CaptiView, Whatscine, etc. También se han llevado a cabo diversas iniciativas accesibles que han proporcionado a las personas con diversidad funcional una nueva vía para acceder a la cultura: Cine para todos o Rear Window Captioning System.

2.3.4 Museos

La mayoría de las adaptaciones que se realizan para las personas con discapacidad auditiva o visual en los museos son insuficientes. En el primer caso, se centran principalmente en proporcionar paneles con textos o rotular obras sin más explicación adicional; los vídeos proyectados no siempre contienen subtítulos y los audios de algunas salas tampoco se subtitulan.

En el caso de las personas con discapacidad visual se proporcionan audioguías en dispositivos más enfocados a personas videntes que a usuarios con ceguera, además de señalizar en braille alguna oración corta o el título de la obra. Algunos museos se atreven con algún folleto en macrocaracteres para invidentes y muy pocos consiguen transformar sus instalaciones en una zona accesible para personas con discapacidad visual (y también auditiva). Por ello, se aprecia la necesidad de que los museos elaboren e implanten planes de accesibilidad globales para todo tipo de personas con discapacidad. Según la web *Envision*, centrada en la accesibilidad para personas con discapacidad visual, los museos más accesibles del mundo están localizados en Estados Unidos (MOMA y Galería Nacional de Arte de Washington), Australia (Museo de Melbourne y Victoria National Gallery) y en países de Europa como Reino

Unido (Museo Británico y The National Gallery), Francia (Louvre, Centro Pompidou y Ciudad de las Ciencias y la Industria), España (Thyssen, Guggenheim, Museo del Prado y Centro de Arte Reina Sofía) y Alemania (Landesmuseum Mainz y LVR Landesmuseum Bonn). Gran parte de estos museos no solo son los más visitados de cada territorio, sino que pertenecen a las artes plásticas. Estos museos proporcionan un amplio abanico de adaptaciones para ser accesibles a las personas sordas y ciegas. Con respecto a las personas sordas signantes ofrecen visita guiada en lengua de signos e interpretación de lengua de signos en todo el contenido audiovisual, así como signoguía. También se oferta subtitulado para las personas sordas oralistas o no signantes, así como transcripción completa de cualquier audio o vídeo que se proyecte. Además, cuentan con la instalación de sistemas de audición asistida (bucle magnético y lazo de inducción) y audioguía compatible con los sistemas de audición ya mencionados. En cuanto a las personas ciegas se refiere, los museos ofrecen audioguía con indicaciones sobre recorrido y ubicación, audiodescripción del entorno, de las exposiciones y de cualquier material audiovisual de imagen. Existen locuciones del texto impreso, visita guiada táctil con descripción verbal (opción grupal, individual o con audioguía) y, con respecto al contenido del museo o exposiciones, ofrecen:

a. Planos en relieve en los que las formas y texturas representan así los colores o zonas de la obra original.
b. Maquetas, modelos, reproducciones o réplicas táctiles en 2D o 3D, que representan copias a tamaño real o escala de lo expuesto en el museo con el fin de que las personas ciegas reconozcan no solo la forma sino texturas y dimensiones del objeto o edificio en cuestión.
c. Impresiones en termorelieve, que es una técnica de impresión utilizada en tarjetas, cartones o materiales similares y deja un acabado leve en relieve palpable y comprensible al tacto.

d. Reproducciones en macrocaracteres o en alto contraste, utilizadas para personas con resto visual que pueden ser apreciadas a una distancia concreta.

Estas adaptaciones son complejas, ya que requieren de amplio espacio en la sala para situar objetos o maquetas en relieve, y una forma clara de diferenciar original y copia para evitar confusiones. También se necesita una importante inversión económica para elaborar con sentido los detalles de cada objeto expuesto en el museo, por lo que los museos accesibles no ofertan todas estas opciones, sino que escogen las que más se adapten a sus exposiciones y presupuesto.

Las nuevas tecnologías se han convertido en un elemento indispensable en la consecución de la accesibilidad para las personas con discapacidad auditiva y visual. Un avance en el ámbito cultural es la guía móvil para museos, la cual contiene las guías técnicas ofertadas en los museos. Se trata de un dispositivo electrónico portátil (tablet, smartphone, reproductor de audio digital, etc.) que permite el almacenaje y reproducción de sus contenidos. Esta herramienta de interpretación móvil se contrata con una empresa externa (Orpheo, Pocket Proof o Antenna Audio entre otras) encargada de la creación y desarrollo de las diferentes aplicaciones informáticas, así como de las características técnicas y elaboración de contenidos. Los museos en la actualidad se consideran áreas multimodales con una función elemental comunicativa, puesto que se trata de un «espacio de comunicación y de transmisión de saberes» (Santacana, Serrat 2005, 52). Por ello, el primer paso consiste en comprender la tipología de cada museo para analizar cada exposición de forma genérica y cada objeto de esas exposiciones como elementos individuales con el fin de proporcionar una accesibilidad fidedigna y completa. Asimismo, es necesario analizar el tipo de usuario museístico y su diversidad sociocultural, para adaptarse correctamente a sus características, como la edad o la discapacidad que posea.

Aparte de la clasificación de servicios ofertados por los museos antes mencionada, cabe mencionar a los profesionales que llevan a cabo estos servicios, como el intérprete de lengua de signos de textos museísticos, el subtitulador para museos, el audiodescriptor para museos o el experto y asesor en accesibilidad museística, estos últimos vinculados con la traducción e interpretación.

3 Diversidad funcional en el ámbito educativo

La accesibilidad en el ámbito educativo en los últimos quince años ha evolucionado exponencialmente gracias al interés que ha suscitado el fusionar la tecnología y la discapacidad, con el fin de derribar las barreras que existen entre las personas con diversidad funcional y el conocimiento.

3.1 Discapacidad auditiva

En el caso de las personas con discapacidad auditiva, «una de las mayores dificultades de accesibilidad de las personas sordas al mundo oyente es competencia lingüística en la modalidad escrita» (Barra Aeloíza, Muñoz Vilugrón 2020, 88). Por eso, el escenario ideal sería «desarrollar competencias que les permitan acceder a un grado universitario» y, por este motivo, se creó un curso de recuperación para estudiantes sordos en Chile. El objetivo era «fortalecer y desarrollar las competencias en áreas como: comprensión escrita y lectora en español» (Gómez Tovar 2014, 99). El no optar a esta formación adicional en los estudios preuniversitarios podría convertirse en un agravante una si se accede a la universidad, ya que los exámenes tienden a ser complejos, a desarrollar y deben hacerse de forma escrita, aunque el temario y contenido de las asignaturas se imparten en lengua de signos gracias a la figura del intérprete. Este curso de recuperación es indispensable, pero no infalible debido a que, si el alumno sordo atiende a las explicaciones en lengua de signos, resulta imposible que pueda tomar apuntes simultáneamente. Se podría afirmar que las personas sordas 'signantes' reciben toda su formación universitaria en una segunda lengua que no siempre controlan a la perfección, con todas las consecuencias que ello conlleva académicamente. En el aula:

> Varios estudios han demostrado que los estudiantes sordos a menudo se sienten aislados, rechazados o incomprendidos. Se sienten discriminados y aislados y por eso no se atreven a hacer preguntas en clase, lo que también afecta su autoestima. (Frumos, Rosu 2019, 208)

El principal apoyo de las personas sordas en la universidad es el intérprete de lengua de signos, puesto que «los intérpretes facilitan la comunicación de los estudiantes sordos y comprensión en contextos educativos tanto con sus profesores como con sus compañeros oyentes» (Frumos, Rosu 2019, 200). Sin embargo, dos cuestiones para considerar son la especialización del intérprete, porque en muchas encuestas realizadas a personas sordas «muchos de los intérpretes carecían de las habilidades o la formación necesarias para interpretar a nivel universitario» (Hyde et al. 2009, 87) y nivel cultural o conocimientos genéricos que posea, ya que el contenido a interpretar abarca muchas áreas específicas que es necesario controlar y comprender para poder interpretarlas.

3.2 Discapacidad visual

El caso de las personas con ceguera dista bastante de la situación que viven las personas con discapacidad auditiva, pues su canal pasa a ser visogestual. Una de las técnicas en pleno desarrollo es la tecnología de retroalimentación háptica, relacionada con el sentido del tacto, imprescindible para las personas con discapacidad visual, que requieren de sus manos y yemas de los dedos para recibir información que no pueden percibir por el canal visual.

El sistema lectoescritor predilecto por las personas ciegas en educación suele ser el braille, cuyos libros contienen los mismos contenidos, aunque son mucho más voluminosos y pesados en tamaño que los que emplean los videntes. En cuanto a gráficas o ilustraciones se refiere, estas son descritas y transcritas al braille. Otro recurso alternativo es el libro digital hablado en formato DAISY, que cumple la misma función que el libro en papel, pero para su reproducción es necesario un aparato específico. La máquina Perkins es la herramienta de escritura que utilizan las personas ciegas. Se trata de una máquina muy similar a las máquinas de escribir de los años noventa que permite pulsar a la vez varias teclas correspondientes a los caracteres en Braille. A medida que se avanza en los cursos del sistema educativo, las nuevas tecnologías reemplazan a la máquina Perkins. Para tomar apuntes, las personas ciegas hacen uso del Braille Hablado, que es un aparato con teclado en Braille y voz sintética que permite no solo imprimir el texto en tinta, sino también almacenar la información tecleada y reproducirla cuando se necesite. La línea Braille es otra herramienta que se utiliza en el ámbito educativo, sobre todo en cursos superiores como bachillerato o universidad por cuestiones económicas. Este dispositivo simula un pequeño y alargado teclado en braille que funciona como puente de comunicación entre el ordenador y el alumnado y convierte los textos del ordenador o del smartphone en un sistema de voz y viceversa. Muchas de las ayudas técnicas de las personas con ceguera están formadas por herramientas multisensoriales que se apoyan en el sentido del tacto y del oído. «Mientras el tacto nos permite evaluar las formas de los objetos, el oído ofrece a los ciegos criterios de dirección y orientación» (Cottini 2008, 80). Es crucial que desde una edad temprana se enseñe al niño ciego a adquirir información por vía táctil o auditiva.

> Cuando falta un canal sensorial, la plasticidad que caracteriza a nuestro sistema cognitivo permite el fino desarrollo de los demás sentidos. En el caso de que la vista sea deficiente o perdida por completo, el niño utilizará principalmente el tacto y secundariamente el oído para orientarse y aprender sobre el mundo que le rodea. (Cervellin, Scarpetta, Formenti 2009, 150)

Según Benedan Faretta (2006), la «mejora compensatoria» debe implementarse aumentando la cantidad de estímulos auditivos, táctiles y cinestésicos para compensar la pérdida del sentido de la vista con el desarrollo del resto de sentidos.

Aparte de las habituales ayudas técnicas ya mencionadas, existen programas y aplicaciones que facilitan la vida académica de la persona con discapacidad visual en el aula como puede ser el programa LAMBDA (Linear Access to Mathematics for Braille Device and Audio-synchronous), que resulta útil en las asignaturas de ciencias, puesto que se trata de un sistema de escritura matemática diseñado para pantallas braille y síntesis de voz. En la asignatura de música Software BME2 (Braille Music Editor 2) permite a los usuarios escribir partituras de forma autónoma, así como corregirlas y verificarlas, e imprimirlas en papel, tal como afirmaron Carruba (2014) y Spaziani (2016).

Otras iniciativas han tenido lugar gracias a diferentes organizaciones o empresas como la Agencia Europea para las Necesidades Especiales y la Educación Inclusiva que participa activamente en el ámbito de las necesidades especiales en educación o el proyecto G3ict (Iniciativa Global para Tecnologías Inclusivas de la Información y Comunicación) creado por la Alianza Global de las Naciones Unidas para las TIC y el desarrollo en cooperación con la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad con la intención de promover la accesibilidad digital y las tecnologías para el aprendizaje. Otra iniciativa impulsada por el Departamento de Educación de EE. UU. anima a los centros educativos en la creación de programas accesibles o sitios web accesibles para personas discapacitadas, en la que se incluye el proyecto ECOMODE que desarrolló tecnología innovadora para el uso de móviles en personas ciegas y mayores o el proyecto Easy Reading que creó un espacio de lectura accesible para personas con diferentes capacidades. Así como los proyectos InLife, WAI-guide o WADcher, entre otros.

A pesar de las numerosas aplicaciones, programas o sistemas novedosos creados para facilitar la formación de las personas con discapacidad queda latente la falta de recursos de accesibilidad para el amplio espectro de variedad funcional que se necesita cubrir.

Más allá de las barreras de comunicación existen otro tipo de barreras a las que se enfrentan a diario las personas con discapacidad auditiva o visual en el ámbito educativo como, por ejemplo, profesionales titulados que consideran que las personas con diversidad funcional no son capaces de aprender o desarrollarse en ciertos ámbitos y, por ello, tiran la toalla con sus alumnos antes incluso de llegar a conocer su diagnóstico específico. Paralelamente ocurre lo mismo con los propios compañeros de la persona con discapacidad, ya que «los compañeros de clase frecuentemente observan a los estudiantes sordos como *incapaces*» (Braun et al. 2018). Esto provoca

que, a pesar de tener toda la tecnología y aplicaciones informáticas a su alcance, una persona capaz no puede avanzar, ni aprender puesto que su profesor se ha rendido ante la diversidad. Según la profesora Stella Caniza de Páez (2013), «es necesario erradicar el prejuicio previo en los profesionales». Parte de esta negativa se debe a que el profesorado no cuenta con las tácticas adecuadas y la forma de trabajar con una persona con diversidad.

> Los profesionales de la educación que tienen en sus aulas algún niño/a con discapacidad auditiva suelen presentar muchas dificultades a la hora de entablar una comunicación efectiva con ellos y/o hacerse entender, sintiéndose incapaces de poder llegar a hacerlo. Los procesos comunicativos son mínimos, sin apenas lograr una comunicación a medias a través de gestos naturales y cotidianos. (Vesga, Vesga 2015, 115-28)

Según la licenciada Fresa (2013, 24):

> Los docentes no saben cómo enseñarles a los chicos con discapacidad porque no encuentran los instrumentos pedagógicos necesarios, no saben qué estrategias implementar, qué elementos usar, y para eso se requiere de profesionales especializados que trabajen no solo con el chico sino con el docente, apoyándolo.

El sujeto no es visto por los docentes como «un ser sociolingüístico diferente, que requiere de una atención pedagógica diferente» (Rincón Infante 2022, 4). Otra dificultad añadida a la docencia en el aula se presenta cuando el docente decide incorporar a su clase algún vídeo o material audiovisual, el cual no suele venir subtitulado, y nunca audiodescrito y puede resultar de relevante importancia si forma parte del temario o requiere una actividad puntuable posterior en clase. De igual manera, esta no sería la única dificultad a la que se enfrentan las personas con discapacidad en el aula en cuanto a tecnología se refiere. Es de vital importancia tener en cuenta que:

> Las computadoras en general no producen automáticamente un beneficio educativo; para que contribuyan es necesario crear situaciones o ambientes de aprendizaje [.] deben ser simples y amigables tanto para el alumno como para el docente y profesional, ofrecer lenguajes informáticos naturales, constructivos que le permitan crear y desarrollar sus ideas y al mismo tiempo fortalecer el aprendizaje. (Campos 1998, 25)

4 Metodología

La presente investigación adopta un enfoque que combina la descripción de las principales ayudas técnicas disponibles para las personas sordas y ciegas con la identificación de las diferentes barreras a las que se enfrentan estos colectivos en el ámbito cultural y educativo.

Para ello, se llevó a cabo una revisión web y bibliográfica de material y documentos de organizaciones y entidades relacionadas con la discapacidad, la accesibilidad cultural y la educación inclusiva. Esta revisión se centró en resaltar las dificultades comunicativas e informativas en contextos culturales (cine, teatro, ópera) y educativos (colegios, institutos), así como analizar las diferentes ayudas técnicas disponibles para facilitar la participación de este colectivo con el objetivo de elaborar unos cuestionarios especializados para cada una de las discapacidades, que recoja la información necesaria que ayude a mostrar la realidad a la que se enfrentan las personas ciegas y sordas en la sociedad actual.

Previo a la elaboración de los cuestionarios, se realizó una recopilación de diferentes cuestionarios dirigidos a las personas con discapacidad en diferentes países para localizar y unificar las barreras o problemas a los que las personas con discapacidad auditiva y visual se encuentran en ambos ámbitos. La estética neutra se ha tomado del cuestionario incluido en el artículo de 2019 «El corpus CALING: docencia e investigación en traducción audiovisual y accesibilidad lingüística» publicado escrito por Juan Pedro Rica Peromingo.

A la hora de elaborar el contenido, estos cuestionarios se estructuraron en diferentes secciones para delimitar ordenadamente la información detallada sobre los diferentes usuarios. Además, se han creado dos cuestionarios, puesto que la situación de las personas con discapacidad auditiva y visual son muy diferentes en general. En primer lugar, se encuentra el cuestionario para las personas sordas. Ambos se inician con los datos sociodemográficos de los participantes, ya que ayudan a ubicar no solo la procedencia del sujeto, sino también qué estudios posee, con el fin de poder organizar de forma práctica los diferentes grupos geográficamente y según su nivel cultural y académico. También relacionado a esto último se requiere conocer la lengua materna del sujeto, así como el uso de audífono o implante coclear, puesto que el abanico dentro de la discapacidad auditiva es bastante amplio.

El siguiente apartado, englobado como cultura y ocio, solicita información acerca del tipo de consumo que hacen los usuarios de la oferta cultural de su ciudad, el nivel de satisfacción de la experiencia y con quién suele asistir. Es relevante conocer si acuden a eventos culturales, la frecuencia con la que lo hacen, qué ayudas técnicas

utilizan y qué mejoras creen necesarias en este ámbito. Todo esto lleva a identificar qué porcentaje de personas sordas consumen qué tipo de cultura, qué ayudas técnicas son las imprescindibles y qué mejoras se podrían plantear en el futuro. Por último, se pregunta si existió algún problema técnico o dificultad a lo largo del evento y si fue solucionado con éxito.

El apartado de educación se centra en el tipo y los años de escolarización del sujeto, prestando atención al tipo de ayudas técnicas disponibles, horas de interpretación en lengua de signos si se diera el caso, etc. La relevancia reside en si los centros están preparados y adaptados para personas con necesidades especiales. Se requiere también el nivel de satisfacción con el profesorado, si resolvían dudas y si trabajaban por la integración del estudiante, ya que esta información aporta datos importantes acerca del tipo de docentes que se pueden encontrar en los centros.

El cuestionario dedicado a las personas con discapacidad visual es de similar contenido, aunque adaptado a esta discapacidad en particular, con las diferentes ayudas técnicas propias de las personas ciegas o con visibilidad reducida. En ambos cuestionarios se deja un apartado para sugerencias y demandas que los participantes deseen aportar, que pretende ser una parte enriquecedora que ayudará no solo a identificar las dificultades que afrontan los usuarios, sino que además podría ser clave para crear nuevas ayudas o mejorar las ya existentes.

5 Conclusiones

La fusión de las nuevas tecnologías con la accesibilidad aumenta progresivamente en los diferentes países con el objetivo de suprimir las barreras de comunicación existentes entre personas con discapacidad y el acceso a la cultura y la educación. Sin embargo, se hace necesaria la intervención plena de la sociedad y las diferentes administraciones para conseguir un éxito contundente. Si bien existen diferentes y variadas ayudas técnicas que facilitan la vida e inclusión de las personas de este colectivo, no están disponibles en la mayoría de los centros educativos o en la oferta cultural de muchas ciudades del mundo.

Pese a los avances tecnológicos y metodológicos de las últimas décadas, persisten barreras significativas que limitan el acceso equitativo de las personas con discapacidad auditiva y visual a la oferta cultural. Estos obstáculos no solo se relacionan con la disponibilidad de recursos económicos, sino también con la falta de concienciación institucional sobre la necesidad de implementar sistemas de accesibilidad integrados en la planificación cultural.

Los dispositivos como los implantes cocleares y audífonos de última generación han mejorado la calidad de vida de las personas con discapacidad auditiva, especialmente en entornos controlados. Sin

embargo, su eficacia disminuye en espacios con ruido ambiental o alta concentración de personas, como teatros y salas de ópera, donde la reverberación y la superposición de sonidos distorsionan la claridad auditiva. Esto subraya la importancia complementaria de sistemas como el bucle magnético, que transforma las ondas sonoras en campos magnéticos para una recepción nítida a través de los audífonos.

En el caso de la discapacidad visual, herramientas como el braille y los reconocedores de texto han facilitado el acceso a la información escrita, aunque su implementación en contextos culturales sigue siendo limitada. La audiodescripción emerge como una solución crítica, ya que no solo describe elementos visuales, sino que contextualiza narrativas complejas en obras teatrales y operísticas, aunque su uso aún no está generalizado en la mayoría de los recintos.

La accesibilidad cultural requiere un enfoque multidimensional. Primero, es imprescindible incrementar la formación de profesionales en técnicas como la interpretación en lengua de signos y la audiodescripción, asegurando que dominen todos los aspectos técnicos, así como también las referencias culturales específicas de cada obra. Segundo, se propone la creación de normativas vinculantes que obliguen a los espacios culturales a incorporar al menos dos sistemas de accesibilidad simultáneos (por ejemplo, bucle magnético y subtítulos cerrados).

Finalmente, se destaca la necesidad de fomentar la colaboración entre instituciones culturales y colectivos de personas con discapacidad, ya que su retroalimentación es crucial para diseñar soluciones que respondan a necesidades reales. Iniciativas como las visitas táctiles en la Scottish Opera o los programas de *shadowing* en teatros estadounidenses demuestran que la inclusión no solo beneficia a grupos específicos, sino que enriquece la experiencia cultural para todos los públicos. La implementación de estas medidas no solo cumpliría con estándares éticos, sino que ampliaría el alcance demográfico y social de las expresiones artísticas.

Considerando todo lo mencionado en este artículo, se han elaborado dichos cuestionarios con la intención de reflejar fidedignamente las necesidades del colectivo de personas sordas y ciegas con respecto a su inclusión en las aulas, la poca accesibilidad que se oferta en el ámbito cultural y la velocidad a la que ellos, como propios ciudadanos, consideran que se avanza en pro de la inclusión real de personas con diversidad funcional en la sociedad. No dejando atrás el tipo de ayudas técnicas que realmente les funcionan, cuáles echan de menos y qué mejorarían de las existentes, así como recoger cualquier sugerencia que les aporte bienestar y confianza para mejorar su calidad de vida y derribar las barreras de comunicación existentes en la sociedad que se han conseguido plasmar desde hace años en leyes y decretos.

Cuestionario destinado a personas con discapacidad auditiva

Datos generales

1. **Sexo:** _____
2. **Edad:** _____
3. **Ciudad:** _____
4. **Profesión:** _____
5. **Nivel de estudios:** _____
6. **Grado de pérdida auditiva:**
   - ☐ Grave
   - ☐ Profunda
   - ☐ Nacimiento
7. **Implante:**
   - ☐ Coclear
   - ☐ Audífono
   - ☐ Ambos
   - ☐ Ninguno
8. **Idioma:**
   - ☐ Lengua de signos
   - ☐ Lengua castellana
   - ☐ Ambos
   - ☐ Otro: _____

Apartado cultura y ocio

1. **De toda esta oferta cultural: ¿con cuánta asiduidad asiste a cada una?**

   a. Cine
   - ☐ Semanalmente ☐ 1 vez al mes
   - ☐ Cada 6 meses ☐ 1 vez al año
   - ☐ Nunca

   b. Teatro
   - ☐ Semanalmente ☐ 1 vez al mes
   - ☐ Cada 6 meses ☐ 1 vez al año
   - ☐ Nunca

   c. Ópera
   - ☐ Semanalmente ☐ 1 vez al mes
   - ☐ Cada 6 meses ☐ 1 vez al año
   - ☐ Nunca

   d. Museos
   - ☐ Semanalmente ☐ 1 vez al mes
   - ☐ Cada 6 meses ☐ 1 vez al año
   - ☐ Nunca

   *Si ha respondido nunca en alguna, explique el motivo:

   _____

   _____

2. **¿Qué ayuda técnica necesita o prefiere en general?**
   - ☐ Bucle magnético / FM
   - ☐ Interpretación lengua signos
   - ☐ Subtitulado
   - ☐ Otra: _____

3. **¿Qué ayudas técnicas suele haber en los eventos a los que asiste?**
   - ☐ Bucle magnético / FM
   - ☐ Interpretación lengua signos
   - ☐ Subtitulado
   - ☐ Otra: _____

4. **¿Cómo de satisfecho/a está con este servicio?**
   - ☐ Completamente
   - ☐ Bastante
   - ☐ Normal
   - ☐ Poco
   - ☐ Nada

   *Si ha respondido poco o nada explique los motivos:

   _____

   _____

5. **¿Qué ayudas técnicas echa en falta y considera básicas en este tipo de eventos?**

   _____

   _____

6. **¿Cómo de satisfecho está con la oferta cultural de su ciudad?**
   - ☐ Completamente
   - ☐ Bastante
   - ☐ Normal
   - ☐ Poco
   - ☐ Nada

   *Si ha respondido poco o nada explique los motivos:

   _____

   _____

7. **¿Qué mejoras propondría?**

   _____

   _____

8. **¿Utiliza alguna aplicación o programa en su móvil o tablet aparte de las proporcionadas cuando va a al cine, teatro, ópera o museo aparte de las ofrecidas?**
   - ☐ Sí
   - ☐ No

   *Si ha respondido sí, explique por qué y nombre las aplicaciones.

   _____

   _____

9. **Aun teniendo las ayudas técnicas en el evento, ¿cree que perdió información?**
   - ☐ Sí
   - ☐ No

   *Si la respuesta es sí, indique el motivo:

   _____

   _____

10. **¿Alguna vez ha tenido problemas técnicos y se ha perdido parte de la obra/visita?**
    - ☐ Sí
    - ☐ No

11. **¿Cómo de satisfecho está con la oferta cultural de su ciudad?**
    - ☐ Completamente
    - ☐ Bastante
    - ☐ Normal
    - ☐ Poco
    - ☐ Nada

    *Si ha respondido poco o nada explique los motivos:

    _____

    _____

12. **¿Qué mejoras propondría?**

    _____

    _____

13. **¿Utiliza alguna aplicación o programa en su móvil o tablet aparte de las proporcionadas cuando va a al cine, teatro, ópera o museo aparte de las ofrecidas?**
    - ☐ Sí
    - ☐ No

    *Si ha respondido sí, explique por qué y nombre las aplicaciones.

    _____

    _____

14. **Aun teniendo las ayudas técnicas en el evento, ¿cree que perdió información?**
    - ☐ Sí
    - ☐ No

    *Si la respuesta es sí, indique el motivo:

    _____

    _____

15. **¿Alguna vez ha tenido problemas técnicos y se ha perdido parte de la obra/visita?**
    - ☐ Sí
    - ☐ No

    *Si la respuesta es sí, indique cuántas veces y el motivo:

    _____

    _____

16. **¿Considera que el personal en los eventos ha sido resolutivo en general?**
    - ☐ Completamente
    - ☐ Bastante
    - ☐ Normal
    - ☐ Poco
    - ☐ Nada

17. **¿Con quién suele asistir a eventos culturales?**
    - ☐ Pareja
    - ☐ Amigos
    - ☐ Familia
    - ☐ Solo/a
    - ☐ Conocidos

18. **Si surge algún problema técnico o de comunicación antes o durante la representación/proyección, ¿qué suele hacer?**
    - ☐ Nada. Espero a que termine y me voy
    - ☐ Mi acompañante me ayuda a solucionarlo
    - ☐ Intento solucionarlo yo
    - ☐ Nada. Me voy sin más
    - ☐ Otro: _____

Apartado educación

1. **¿Qué ayuda técnica tuvo durante su etapa escolar ofrecida por el centro?**
    - ☐ Bucle magnético / FM
    - ☐ Interpretación lengua signos
    - ☐ Otra: _____
2. **Si tuvo intérprete de lengua de signos, indique durante cuánto tiempo semanal**
    - ☐ 100%
    - ☐ 75-95%
    - ☐ 50-75%
    - ☐ 25-50%
    - ☐ 10-25%

    * Si no lo tuvo durante un 100% del tiempo, indique los motivos:

    _____

    _____
3. **¿Cómo de preparado estaba el intérprete de lengua de signos con el temario?**
    - ☐ Completamente
    - ☐ Bastante
    - ☐ Normal
    - ☐ Poco
    - ☐ Nada
4. **¿Utilizó además alguna aplicación o programa informático durante esta etapa?**
    - ☐ Sí
    - ☐ No

    * Si la respuesta es sí, indique nombre de la/s aplicación/es y para qué las utilizaba:

    _____

    _____
5. **¿Cómo calificaría la ayuda del profesorado en el aula?**
    - ☐ Perfecta
    - ☐ Muy buena
    - ☐ Normal
    - ☐ Poca
    - ☐ Nula

    *Algo reseñable que añadir:

    _____

    _____

6. **¿Cómo valoraría el nivel de integración ofrecido por sus compañeros en el aula?**
   - ☐ Perfecto
   - ☐ Muy buena
   - ☐ Normal
   - ☐ Poca
   - ☐ Nula

   *Algo reseñable que añadir:

   _____

   _____

7. **Si tenía dudas en clase, ¿preguntaba al profesor delante de sus compañeros?**
   - ☐ Sí
   - ☐ No

   *Si la respuesta es no, indique el motivo:

   _____

   _____

8. **¿Ha cursado estudios superiores?**
   - ☐ Sí
   - ☐ No

   *Si la respuesta es no, indique el motivo:

   _____

   _____

9. **¿Qué dificultades ha tenido en los estudios superiores con respecto a secundaria?**

   _____

   _____

Cuestionario destinado a personas con discapacidad visual

Datos generales

1. **Sexo:** _____
2. **Edad:** _____
3. **Ciudad:** _____
4. **Profesión:** _____
5. **Nivel de estudios:** _____
6. **Grado de pérdida visual:**
   - ☐ Total
   - ☐ Profunda
   - ☐ Grave
   - ☐ Moderada
7. **¿Qué ayudas técnicas utiliza a diario?**
   - ☐ Bastón
   - ☐ Perro guía
   - ☐ Ambos
   - ☐ Ninguno
8. **¿Sabe Braille?**
   - ☐ Sí
   - ☐ No
   - ☐ Estoy aprendiendo

Apartado cultura y ocio

1. De toda esta oferta cultural: ¿con cuánta asiduidad asiste a cada una?

   a. Cine
   - ☐ Semanalmente ☐ 1 vez al mes
   - ☐ Cada 6 meses ☐ 1 vez al año
   - ☐ Nunca

   b. Teatro
   - ☐ Semanalmente ☐ 1 vez al mes
   - ☐ Cada 6 meses ☐ 1 vez al año
   - ☐ Nunca

   c. Ópera
   - ☐ Semanalmente ☐ 1 vez al mes
   - ☐ Cada 6 meses ☐ 1 vez al año
   - ☐ Nunca

   d. Museos
   - ☐ Semanalmente ☐ 1 vez al mes
   - ☐ Cada 6 meses ☐ 1 vez al año
   - ☐ Nunca

   *Si ha respondido nunca en alguna, explique el motivo:

   _____

   _____

2. **¿Qué ayuda técnica necesita o prefiere en general?**
   - ☐ Audiodescripción
   - ☐ Introducción de audio
   - ☐ Subtítulos de audio
   - ☐ Visita guiada
   - ☐ Otra: _____

3. **¿Qué ayudas técnicas suele haber en los eventos a los que asiste?**
   - ☐ Audiodescripción
   - ☐ Introducción de audio
   - ☐ Subtítulos de audio
   - ☐ Visita guiada
   - ☐ Otra: _____

4. **¿Cómo de satisfecho/a está con este servicio?**
   - ☐ Completamente
   - ☐ Bastante
   - ☐ Normal
   - ☐ Poco
   - ☐ Nada

   *Si ha respondido poco o nada explique los motivos:

   _____

   _____

5. **¿Qué mejoras propondría?**

   _____

   _____

6. **¿Utiliza alguna aplicación o programa en su móvil o tablet aparte de las proporcionadas cuando va a al cine, teatro, ópera o museo aparte de las ofrecidas?**
   - ☐ Sí
   - ☐ No

   *Si ha respondido sí, explique por qué y nombre las aplicaciones.

   _____

   _____

7. **¿Qué ayudas técnicas echa en falta y considera básicas en este tipo de eventos?**

   _____

   _____

8. **¿Cómo de satisfecho está con la oferta cultural de su ciudad?**

   _____

   _____

9. **¿Considera que el personal en los eventos ha sido resolutivo en general?**
   - ☐ Completamente
   - ☐ Bastante
   - ☐ Normal
   - ☐ Poco
   - ☐ Nada

10. **¿Con quién suele asistir a eventos culturales?**
    - ☐ Pareja
    - ☐ Amigos
    - ☐ Familia

☐ Solo/a
☐ Conocidos

11. **Si tiene perro guía, ¿lo lleva a eventos culturales?**
☐ Sí
☐ No
*Si ha respondido no, indique el motivo:

12. **¿Ha tenido problemas al querer acceder a algún recinto cultural con su perro guía?**
☐ Sí
☐ No
*Si ha respondido sí indique cuántas veces y si finalmente pudo acceder al evento:

13. **Si surge algún problema técnico o de comunicación antes o durante la representación/proyección, ¿qué suele hacer?**
☐ Nada. Espero a que termine y me voy
☐ Mi acompañante me ayuda a solucionarlo
☐ Intento solucionarlo yo
☐ Nada. Me voy sin más
☐ Otro: _____

Apartado educación

1. **¿Qué ayuda técnica tuvo durante su etapa escolar ofrecida por el centro?**
☐ Material en braille
☐ Audiodescripción en los vídeos
☐ Otra: _____

2. **¿Utilizó alguna aplicación o programa informático durante esta etapa?**
☐ Sí
☐ No
* Si la respuesta es sí, indique nombre de la/s aplicación/es y para qué las utilizaba:

3. **¿Cómo calificaría la ayuda del profesorado en el aula?**
☐ Perfecta
☐ Muy buena
☐ Normal
☐ Poca
☐ Nula
*Algo reseñable que añadir:

4. **¿Cómo valoraría el nivel de integración ofrecido por sus compañeros en el aula?**
☐ Perfecto
☐ Muy buena

☐ Normal
☐ Poca
☐ Nula

*Algo reseñable que añadir:

5. **Si tenía dudas en clase, ¿preguntaba al profesor delante de sus compañeros?**
   ☐ Sí
   ☐ No
   *Si ha respondido no, indique el motivo:

6. **¿Ha cursado estudios superiores?**
   ☐ Sí
   ☐ No
   *Si ha respondido no, indique el motivo:

7. **¿Qué dificultades ha tenido en los estudios superiores con respecto a secundaria?**

Bibliografía

Aguilera, M. (2016). «Avances tecnológicos en la evolución de los audífonos». *Revista de Otorrinolaringología y Cirugía de Cabeza y Cuello*, 76(1), 763.

Barra Aeloíza, S.; Muñoz Vilugrón, K. (2020). «Desarrollo de un sistema de traducción automático para personas sordas a través del uso de la lengua de señas chilena (LSCh) en la web». *Revista Latina de Comunicación Social*, 75, 88-100.

Benedan Faretta, G. (2006). *Corso di formazione per educatori professionali: Unità 1: Disabilità visiva e sordoceguera*. Trento: Centro Regionale Helen Keller.

Braun, M.; Rodríguez Hernández, Y.; Muñoz Vilugrón, K.A.; Sánchez Bravo, A.; Sastre, C.O. (2018). «Habilidades comunicativas y cognitivas de estudiantes sordos: diseño de protocolos». *Revista de Investigación en Logopedia*, 8(2), 145-60.

Campos, B. (1998). *El rol de las tecnologías de información y comunicación en la educación* [tesis de maestría]. Santiago de Chile: Universidad de Chile.

Caniza de Páez, S. (2013). «Formación y capacitación de docentes en Educación Inclusiva: el caso de la Universidad Nacional de Asunción, Paraguay». Ponencia presentada en el I Congreso Regional sobre Discapacidad e Inclusión, Asunción, Paraguay.

Carruba, A. (2014). «La scrittura musicale Braille: il BME2 (Braille Music Editor 2) e l'interazione con l'utente». Jafrancesco, E. (a cura di), *Atti del XVII Convegno nazionale "L'educazione musicale: nuove sfide, nuovi metodi"*. Atene: Società Italiana per l'Educazione Musicale (SIEM), 115-20.

Cervellin, A.; Scarpetta, F.; Formenti, L. (2009). *Strategie didattiche per l'inclusione di alunni con disabilità visiva*. Venezia: Erickson.

Cottini, P. (2008). *Che cos'è la sordoceguera: conoscere, valutare, agire*. Roma: Carocci.

Desblache, L. (2008). «Surtitles: An Effective Translation Tool?». Baer, B.J.; Coby, G.S. (eds), *Beyond the Ivory Tower: Research in Translation and Interpreting*. Hong Kong: University of Hong Kong Press, 197-235.

Díaz Cintas, J. (2001). *La Traducción Audiovisual: El subtitulado*. Salamanca: Ediciones Almar. Biblioteca de Traducción.

Díaz Cintas, J.; Remael, A. (2021). *Subtitling Concepts and Practices*. London: Routledge.

Durastanti, P. (2004). *Surtitling and Information Density: An Italian-English Case Study* [master's thesis]. Bologna: University of Bologna

Fresa, S.M. (2013). *Percepción de los docentes acerca de la inclusión educativa de los niños con discapacidad visual y discapacidad auditiva en cuatro instituciones educativas privadas de la ciudad de Cartagena de Indias* [tesis de maestría]. Manizales: Universidad de Manizales.

Frumos, T.; Rosu, O. (2019). «The Social and Emotional Challenges of Deaf and Hard of Hearing Students in Mainstream Education». *Journal of Innovation in Psychology, Education and Didactics*, 3(1), 207-14.

García Crespo, A. et al. (2012). *Principios de accesibilidad audiovisual en el cine. El cine para todos como vehículo de aprendizaje*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad. Ref. 192142.

Gómez Tovar, D. (2014). *Propuesta y diseño de un curso de nivelación para estudiantes sordos, en el área de comunicación escrita, en el marco de la implementación del programa de integración en la Pontificia Universidad Católica de Chile* [tesis de maestría no publicada]. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.

Hospital Audiences (2007). *Access to Theatre: A Guide to Accessible Performances in London*. London: Hospital Audiences.

Hyde, M.; Power, D.; Watson, L. (2009). «An Analysis of Deaf Students' Experiences in Australian and New Zealand Higher Education». *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 14(3), 302-15.

Kilpatrick, B.R. (2009). «Accessibility to Theater for Deaf and Deaf-blind People: Legal, Language and Artistic Considerations». *International Journal of Interpreter Education*, 1(1), article 6. https://tigerprints.clemson.edu/ijie/vol1/iss1/6.

Low, P. (2002). «The Surtitling of Opera». *Meta*, 47(1), 4-10.

Matamala, A. (2007). «Accessible Opera in Catalan: Opera for All». Díaz Cintas, J.; Orero, P.; Remael, A. (eds), *Media for All: Subtitling for the Deaf, Audio Description and Sign Language*. Amsterdam: Rodopi, 201-14.

Matamala, A.; Orero, P. (2013). «Standarising Audio Description». *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1, 149-55.

Mateo, F. (2002). «The Challenge of Surtitling for Opera». Low, P. (ed.), *The Surtitling of Opera: A Case Study*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

McDougall, A. (2004). *Access to Theatre: A Guide to Accessible Performances in London*. London: Artsline.

Nisato, C. (1999). «What's in an Opera? Wouldn't a Translation Sound as Sweet?». *ATA Chronicle*, 28(6), 26.

Orero, P.; Matamala, A. (2007). «Accessible Opera: Overcoming Linguistic and Sensorial Barriers». *Perspectives. Studies in Translatology*, 15(4), 427-51. https://doi.org/10.1080/13670050802326766.

Rica Peromingo, J.P. (2019). «El corpus CALING: docencia e investigación en traducción audiovisual y accesibilidad lingüística». *Revista TRANS*, 23, 257-86. https://doi.org/10.24310/trans.2019.v0i23.4990.

Rincón Infante, A. (2022). *La educación del sujeto sordo: una mirada desde la pedagogía crítica*. Madrid: Editorial Académica Española.

Santacana, J.; Serrat, N. (2005). *Museografía didáctica: una aproximación a la museología aplicada a los museos de ciencias sociales*. Barcelona: Ariel.

Sario, J.; Oksanen, H. (1996). «The Audience's Satisfaction with Surtitles». *Metamorphosis*, 5(2), 10-15.

Spaziani, S. (2016). *Braille Music Editor 2: un'applicazione per scrivere musica braille* [tesi di laurea magistrale]. Macerata: Università degli studi di Macerata.

Theunisz, M. (2002). «Audio Subtitling: A New Service in the Netherlands Making Subtitled Programmes». *Actas de la Conferencia de la Unión Europea de Radiodifusión sobre Audiodescripción y Subtitulación*. Países Bajos: Hilversum, 1-12.

Vesga Parra, L.S.; Vesga Parra, J.M. (2015). «Una exclusión que se perpetúa: tensiones entre docentes, niños sordos y niños oyentes en escenarios escolares de Popayán». *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 46, 115-28.

York, G. (2007). «Audio Description for Opera and Theatre in the UK». Orero, P. (ed.), *The Theatre and Translation*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 215-24.

Referencias web

Be My Eyes. https://www.bemyeyes.com/blog/10-accessible-art-and-museum-experiences.

CNSE, Confederación Estatal de Personas Sordas. https://www.cnse.es/lseaula/profesionales/interprete-lengua-signos.php.

CNSE. https://www.cnse.es/media/k2/attachments/CNSE_Informe_Resultados_Estudio_Situaci%C3%B3n_Educativa_Juventud_Sorda.pdf.

ElEconomista. https://www.eleconomista.es/especial-formacion/noticias/11220558/05/21/Inclusion-Asi-se-adaptan-las-universidades-para-que-nadie-se-quede-fuera.html.

Entorno Accesible. https://www.entornoaccesible.es/cine-accesible-para-personas-con-discapacidad-visual-o-auditiva/.

Envision. https://www.letsenvision.com/blog/accessible-museums-around-the-world.

EO Social. https://www.europapress.es/epsocial/igualdad/noticia-mayores-barreras-personas-discapacidad-visual-auditiva-son-comunicacion-estudio-20200331143826.html.

Instituto Nacional de Estadística. https://www.ine.es/daco/daco42/discapa/edad_dis.pdf.

ONCE, Organización Nacional de Ciegos Españoles. https://www.once.es/servicios-sociales/braille.

OrfeoValencia. https://orfeovalencia.org/blog/2020/02/04/los-sobretitulos-han-hecho-accesible-la-opera-y-han-ayudado-a-popularizarla/.

Solidaridad Intergeneracional. https://solidaridadintergeneracional.es/wp/inaugurada-en-madrid-la-primera-sala-estable-de-cine-accesible/.

Tatutrad Traductores. https://tatutrad.net/la-interpretacion-de-lengua-de-signos/.

Temas para la Educación. https://www2.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7181.pdf.

The Guardian. https://www.theguardian.com/society/2024/jan/29/i-miss-out-on-a-family-experience-the-deaf-victorians-taking-legal-action-against-cinemas-over-captions.

TM Broadcast. https://tmbroadcast.es/index.php/proyecto-cine-accesible/.

Visualfy. https://www.visualfy.com/es/estudiantes-sordos-universidad/.

World Federation Of The Deaf. https://wfdeaf.org/news/the-legal-recognition-of-national-sign-languages/.

Accessibilità audiovisiva e inclusione: prospettive socioculturali
a cura di Rosa María Rodríguez Abella, Luisa Chierichetti,
Juan Pedro Rica Peromingo, Maria Cristina Secci

L'inclusione universitaria di studentesse e studenti con disabilità o disturbi specifici dell'apprendimento presso l'Università di Verona

Vittorio Corradini
Università degli Studi di Verona, Italia

Abstract The paper presents the activities of the Inclusion Unit (UO Inclusione), and the topic of university inclusion of students with disabilities or SLDs, at the University of Verona. After a reference to the relevant value assumptions, and to the University's programmatic and policy documents, the tasks of the Inclusion Unit and the characteristics of the users are described, also relying on statistical data. Mention is also made of the network of relationships and collaborations with local organisations (public authorities, associations, etc.) active in the field of protection of people with disabilities or with SLDs. Further on, an overview of the individual services provided by the Inclusion Unit is outlined, focusing on the most innovative ones. Finally, the author presents some reflections deriving from his professional experience.

Keywords University. Students. Inclusion. Disability. Specific learning disability (SLD).

Sommario 1 Introduzione. – 2 L'inclusione universitaria di studentesse e studenti con disabilità o DSA presso l'Università di Verona. – 3 I compiti dell'UO Inclusione dell'Università di Verona. – 4 L'utenza dell'UO Inclusione dell'Università di Verona. – 5 I rapporti con realtà esterne all'Ateneo. – 6 I servizi offerti dall'UO Inclusione dell'Università di Verona, con particolare riguardo ai servizi di recente o prossima attivazione. – 7 Considerazioni conclusive.

Edizioni Ca'Foscari

Lingue dei segni e sordità 8
e-ISSN 2724-6639 | ISSN 2975-1675
ISBN [ebook] 978-88-6969-937-5 | ISBN [print] 978-88-6969-938-2

Peer review | Open access
Submitted 2025-01-31 | Accepted 2025-03-22 | Published 2025-10-20
© 2025 Corradini | CC BY 4.0
DOI 10.30687/978-88-6969-937-5/004

1 Introduzione

Nell'ambito di una Tavola Rotonda dedicata al tema *Inclusione e territorio: l'esperienza di Verona*, si è ritenuto molto opportuno presentare – anche se solo in sintesi – l'attività dell'Unità Operativa (UO) Inclusione dell'Università degli Studi di Verona. E ciò per diversi motivi, tra loro interconnessi: in primo luogo, l'inclusione universitaria è lo specifico oggetto del Congresso; in secondo luogo, l'Università di Verona (su cui ci concentreremo) è sede e soggetto promotore del medesimo Congresso; in terzo luogo, l'inclusione universitaria presso l'Ateneo veronese appartiene a quelle esperienze 'territoriali' che costituiscono specifico oggetto proprio della citata Tavola Rotonda.

Ebbene, l'UO Inclusione, ufficio incardinato nell'amministrazione centrale di Ateneo e deputato – come si vedrà fra breve – a prestare supporto a studentesse e studenti con disabilità o DSA (disturbi specifici dell'apprendimento), è oggetto di sicuro interesse per chi intenda occuparsi di inclusione, in quanto, da un lato, costituisce punto di affioramento delle esigenze particolari di studentesse e studenti con disabilità e DSA, e, dall'altro lato, è luogo di ideazione, progettazione e attuazione delle soluzioni volte a soddisfare quelle esigenze.

Scopo del presente contributo è fornire una sintetica descrizione dell'attività che l'ufficio svolge per l'inclusione universitaria di studentesse e studenti con disabilità o disturbi specifici dell'apprendimento. Questa descrizione adotterà il particolare punto di vista del personale amministrativo assegnato a detto ufficio, il che, da un lato, comporterà inevitabili limitazioni e bias e, d'altro lato, offrirà – si auspica – un approccio operativo e 'di prima mano' rispetto al tema in questione.

Ad esempio, coerentemente con la natura descrittiva del presente contributo, e in linea con il suo approccio 'pratico', le fonti di riferimento prevalentemente citate nel testo saranno costituite da documenti normativi o amministrativi, piuttosto che da lavori di carattere scientifico. Per ragioni analoghe, l'esposizione sarà caratterizzata da un taglio giuridico-amministrativo, proprio dell'amministrazione universitaria.

In chiusura di questo paragrafo introduttivo, si precisa che le opinioni e le valutazioni contenute in questo contributo sono espresse dall'autore a titolo personale e non rispecchiano necessariamente la posizione dell'Amministrazione di appartenenza.

2 L'inclusione universitaria di studentesse e studenti con disabilità o DSA presso l'Università di Verona

Appare utile, per chi si accinga a studiare o a operare nel delicato e complesso ambito dell'inclusione universitaria,[1] ricordare il quadro di valori e principi posti in materia dall'ordinamento.

In questa sede, dedicata in modo specifico all'inclusione presso l'Ateneo veronese, partiremo dall'ordinamento particolare di Ateneo, per poi risalire all'ordinamento generale.

Ebbene, per quanto attiene all'ordinamento di Ateneo, chiare indicazioni in materia sono rinvenibili sia nello Statuto, recante i principi e le regole cardine di detto ordinamento, sia nei documenti di programmazione, recanti la programmazione strategica e la pianificazione gestionale e operativa.

Lo Statuto di Ateneo (Università degli Studi di Verona 2024a) affronta la tematica in varie disposizioni. Si elencano qui di seguito quelle che più da vicino appaiono connesse al tema in questione.

Innanzitutto, l'articolo 1, comma 3, prescrive la promozione di una cultura di pace, di rispetto dei diritti umani, della dignità della persona umana, di pluralismo delle idee e di valorizzazione delle differenze, la garanzia di pari opportunità nel lavoro e nello studio, e il rifiuto di idee di violenza, di discriminazione e di intolleranza.

In secondo luogo, ai sensi dell'articolo 3, comma 1, lettera f), l'Università tutela e incoraggia lo sviluppo del talento, dell'indipendenza e della creatività individuali.

L'articolo 5, comma 5, prescrive poi all'Università di rimuovere gli ostacoli che impediscono il conseguimento di una preparazione di qualità, nei tempi previsti dagli ordinamenti didattici.

L'articolo 9, comma 1, dispone inoltre l'istituzione e la promozione di idonee iniziative per l'attuazione del principio costituzionale delle pari opportunità e la valorizzazione delle differenze.

A norma dell'articolo 10, comma 1, infine, l'Università promuove la qualità della vita universitaria dedicando attenzione, tra l'altro, al superamento delle barriere nei confronti dei soggetti con disabilità.

Quanto ai documenti di programmazione, ci si limiterà, in questa sede, a citare il Piano Strategico di Ateneo, recante gli indirizzi complessivi e gli obiettivi strategici dell'Ateneo (Università degli Studi di Verona 2024b).

1 Per un inquadramento generale sul tema, si ritiene consono all'approccio 'pratico' del presente contributo rinviare a un documento di carattere operativo, quale il Rapporto dell'Agenzia Nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca dal titolo *Gli studenti con disabilità e DSA nelle università italiane. Una risorsa da valorizzare* (ANVUR 2022), e alle ulteriori fonti ivi citate. Tra le recenti pubblicazioni scientifiche sul tema, ricordiamo invece: Bellacicco 2019; Caldarelli 2023; Sini, Cavaglià, Tinti 2024; D'Alonzo 2022.

In tale documento, il tema qui trattato afferisce alla linea strategica denominata «Accoglienza», che si traduce – per quanto qui di interesse – nel sostenere la formazione di studentesse e studenti con disabilità, DSA o gravi patologie, valorizzando le tematiche di diritto allo studio, per creare le condizioni in cui tutti e tutte si possano sentire a proprio agio e possano dare il meglio di sé.

Il quadro valoriale e di principio espresso dall'ordinamento di Ateneo si pone – come si diceva – in attuazione e sviluppo di quello espresso dall'ordinamento generale italiano, ove diversi testi normativi sono intervenuti, nel tempo, a disciplinare la materia.[2]

Una sintesi organica a questo riguardo può essere rinvenuta nelle Linee guida approvate nel 2024 dall'Assemblea CNUDD (Conferenza Nazionale Universitaria dei Delegati per la Disabilità) (CNUDD 2024), dove, al paragrafo 2 («Principi ispiratori»), si legge tra l'altro:[3]

> Le intenzionalità e le azioni delle Università italiane a favore delle/degli studenti con disabilità e/o con DSA si ispirano ai principi di diritto allo studio, vita indipendente, cittadinanza attiva e inclusione nella società, che orientano più in generale le politiche di indirizzo del nostro tempo, il cui principale punto di riferimento è la Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità del 2006, ratificata dal parlamento italiano con la Legge n. 18 del 2009.

2 Indichiamo di seguito i principali atti normativi in materia: Legge 5 febbraio 1992, n. 104 «Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate»; Legge 3 marzo 2009, n. 18 «Ratifica ed esecuzione della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità, con Protocollo opzionale, fatta a New York il 13 dicembre 2006 e istituzione dell'Osservatorio nazionale sulla condizione delle persone con disabilità»; Legge 8 ottobre 2010, n. 170 «Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico»; Decreto Ministeriale 12 luglio 2011, n. 5669 «Disposizioni attuative della Legge 8 ottobre 2010, Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico. Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti e studentesse con disturbi specifici di apprendimento»; Legge 3 maggio 2019, n. 37 «Disposizioni per l'adempimento degli obblighi derivanti dall'appartenenza dell'Italia all'Unione europea - Legge europea 2018»; Legge 28 marzo 2022, n. 25; Decreto Legislativo 13 dicembre 2023, n. 222 «Disposizioni in materia di riqualificazione dei servizi pubblici per l'inclusione e l'accessibilità, in attuazione dell'articolo 2, comma 2, lettera e), della legge 22 dicembre 2021, n. 227»; Decreto Legislativo 3 maggio 2024, n. 62 «Definizione della condizione di disabilità, della valutazione di base, di accomodamento ragionevole, della valutazione multidimensionale per l'elaborazione e attuazione del progetto di vita individuale personalizzato e partecipato».

3 Le Linee guida CNUDD intendono porsi come «modello di riferimento comune volto a indirizzare le politiche e le buone prassi degli Atenei» (CNUDD 2024). Il documento – approvato durante la stesura del presente scritto – sostituisce la precedente edizione del 2024. In questa sede si è preferito far riferimento alla versione più recente, benché non ancora pubblicata all'epoca dello svolgimento del Congresso. Entrambi i documenti (quello del 2014 e quello del 2024) sono reperibili alla pagina web: `https://www.crui.it/documenti-pubblici.html`.

La Convenzione sostiene, protegge e garantisce il pieno e uguale godimento dei diritti umani e delle libertà fondamentali da parte delle persone con disabilità e promuove il rispetto della loro intrinseca dignità. La Convenzione, inoltre, riconosce che la piena partecipazione delle persone con disabilità nella società contribuisce allo sviluppo umano, culturale, sociale ed economico della società stessa, ed alla realizzazione dello sviluppo sostenibile.

> […] le Università si devono porre come contesto abilitante, che favorisce l'accesso alla cultura, le pari opportunità e mette la persona con disabilità o con DSA in condizioni di apprendere lungo tutto l'arco della vita. A tal proposito l'impegno dell'Università è quello di promuovere e sostenerne l'accesso alla formazione e all'apprendimento permanente, nella convinzione che la conoscenza, la cultura superiore e la partecipazione alla ricerca favoriscano il pieno sviluppo umano, l'ingresso nel mondo del lavoro e la realizzazione delle libertà. (CNUDD 2024)

Il quadro sopra tratteggiato manifesta chiaramente l'origine valoriale dell'inclusione universitaria delle studentesse e degli studenti con disabilità o DSA, che scaturisce dalla centralità della persona, e dai valori, ad esso collegati, dell'accoglienza, dell'uguaglianza e della solidarietà.

La disciplina dell'inclusione universitaria di studentesse e studenti con disabilità o DSA – espressa dall'ordinamento generale e dettagliata dall'ordinamento di Ateneo[4] – costituisce quindi, manifestamente, attuazione e sviluppo di valori e principi espressi dalla Costituzione della Repubblica Italiana.[5] Essa, come noto, nella parte dedicata ai «Principi Fondamentali», valorizza e presidia lo sviluppo della persona umana, sottolinea la rilevanza delle formazioni sociali (con il correlato tema dell'accoglienza), promuove la reciproca solidarietà (art. 2) e affronta il tema cruciale dell'uguaglianza, nelle due ben note accezioni di uguaglianza formale (art. 3, comma 1) e di uguaglianza sostanziale (art. 3, comma 2).

Ricordati quindi, almeno sommariamente, i presupposti assiologici e normativi alla base del tema in questione, che potremmo sintetizzare con il riferimento alla centralità della persona, affrontiamo ora alcuni aspetti significativi dell'attività dell'UO Inclusione presso l'Ateneo di Verona.

4 Sul rapporto tra ordinamento generale e ordinamenti dei singoli atenei, si veda la Legge 9 maggio 1989, n. 168, recante «Istituzione del Ministero dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica».

5 Il testo della Costituzione della Repubblica Italiana è consultabile online alla pagina `http://www.senato.it/istituzione/la-costituzione`.

3 I compiti dell'UO Inclusione dell'Università di Verona

Le già citate Linee guida CNUDD al paragrafo 3 («Soggetti e ruoli») ritengono essenziale che ciascun ateneo istituisca una struttura amministrativa di supporto dedicata ai servizi per studentesse e studenti con disabilità o DSA. Tale struttura «costituisce il punto di riferimento per le/gli studenti e svolge un ruolo strategico di orientamento, accoglienza e di gestione dei servizi» (CNUDD 2024).

Le medesime Linee guida indicano i compiti fondamentali di questa struttura amministrativa:

- la funzione di interfaccia fra il sistema università e le/gli studenti, considerando anche la possibilità di coinvolgimento dei servizi territoriali di riferimento;
- la possibilità di fornire informazioni in merito ai benefici economici, ai servizi erogati e alla mediazione con i/le docenti;
- il raccordo con i servizi di Ateneo e, in particolare, con gli uffici di orientamento, in ingresso e in uscita (Ufficio Placement), con le segreterie studenti, gli uffici per la mobilità internazionale, gli uffici per gli stage e i tirocini;
- il supporto mirato all'acquisizione di maggiore autonomia e indipendenza nello studio;
- l'attività di supporto al/la Delegato/a e, laddove previsto, ai/alle singoli/e Docenti Referenti delle strutture di Ateneo;
- d'intesa con il/la Delegato/a, il monitoraggio e l'autovalutazione della qualità dei servizi offerti finalizzato al loro miglioramento;
- l'offerta di materiale didattico accessibile anche tramite il sistema bibliotecario di Ateneo. (CNUDD 2024)

L'Università di Verona, in linea con quanto sopra, descrive i compiti dell'UO Inclusione nella relativa Carta dei servizi (Università degli Studi di Verona 2023).

La Carta dei servizi, dopo aver ricordato la missione dell'ufficio, ovvero

> promuove[re] la qualità della vita universitaria e l'inclusione delle studentesse e degli studenti con disabilità e disturbi specifici dell'apprendimento

precisa i principali compiti dell'UO Inclusione, ovvero

- la funzione di interfaccia fra il 'sistema università' e gli studenti;
- il raccordo con gli altri servizi di Ateneo;
- il supporto personalizzato atto a favorire il successo formativo;
- l'organizzazione e la gestione amministrativa funzionale all'erogazione dei servizi e al monitoraggio della loro efficacia;
- l'attività di supporto alla governance di Ateneo, nelle materie di competenza. (Università degli Studi di Verona 2023)

I compiti sopra indicati possono facilmente essere raggruppati in due grandi categorie, in base agli specifici destinatari: da un lato i compiti rivolti direttamente all'utenza; dall'altro lato, le attività di supporto alla governance in materia di inclusione.

Chiaramente, è la prima categoria di compiti a caratterizzare l'ufficio, e a renderlo anche in grado di compiere efficacemente le attività appartenenti alla seconda categoria.

Prima di esaminare in maggiore dettaglio i servizi all'utenza, si ritiene opportuna una breve presentazione della stessa.

4 L'utenza dell'UO Inclusione dell'Università di Verona

Come precisa la citata Carta dei servizi, l'utenza del Servizio Inclusione è costituita da due grandi categorie di studentesse e studenti: studentesse e studenti con disabilità; studentesse e studenti con DSA.[6]

Il ricorso a qualche essenziale dato statistico potrà tratteggiare l'utenza in modo più dettagliato.

Un primo ordine di dati è costituito dalla ripartizione degli utenti per categorie diagnostiche.

Secondo l'ultima rilevazione compiuta nell'anno accademico 2022/23, l'utenza dell'UO Inclusione era composta da studentesse e studenti in possesso di una diagnosi di: DSA per il 64% del totale, disabilità motorie e neuro-motorie per l'11%, patologie metaboliche per il 9%, disabilità neurologiche per il 3%, disabilità psicologiche e neuro-psicologiche per il 2%, disabilità visive per il 3%, disabilità uditive per il 2%. Il restante 6% era costituito da utenti con disabilità non specificate.

Un secondo rilevante set di dati è costituito dal numero degli utenti accreditati presso l'UO Inclusione, anche raffrontato al totale di tutte le studentesse e gli studenti iscritte e iscritti all'Ateneo.

Nell'anno accademico 2020/21, il totale degli utenti dell'ufficio era pari a 367, ovvero circa l'1,5% del totale della componente studentesca, e di cui 171 studentesse e studenti con disabilità e 196 con DSA. Nell'anno accademico 2021/22, il totale degli utenti dell'ufficio era pari a 503, ovvero circa il 2% del totale della componente studentesca, e di cui 228 studentesse e studenti con disabilità e 275 con DSA. Nell'anno accademico 2022/23, il totale

6 Una terza categoria, cui qui si ritiene solo di accennare, dato il suo carattere residuale e particolare, è quella costituita da studentesse e studenti in condizione di inabilità temporanea derivante da cause diverse quali incidenti, interventi medici, ricoveri, malattie prolungate o altre situazioni di natura clinica. Ulteriore categoria, anch'essa qui solo accennata visto lo status ancora incerto che la connota in ambito universitario, è poi costituita da studentesse e studenti con BES (Bisogni Educativi Speciali) non derivanti da una condizione di disabilità o di DSA.

degli utenti dell'ufficio era pari a 612, ovvero circa il 2,3% del totale della componente studentesca, e di cui 222 studentesse e studenti con disabilità e 390 con DSA.

Due considerazioni significative, valide quantomeno per il periodo di riferimento, pare possano trarsi da una lettura anche sommaria dei dati appena riportati.

In primo luogo, si nota un aumento costante dell'utenza dell'UO Inclusione non solo in termini assoluti, ma anche in termini percentuali rispetto al totale della componente studentesca. L'utenza del servizio, in altri termini, cresce a un ritmo più veloce rispetto a quello con cui cresce la componente studentesca nel suo complesso.

In secondo luogo, si nota un importante incremento della quota costituita utenti con DSA: nell'anno accademico 2020/21 detta quota aveva consistenza all'incirca pari a quella costituita da utenti con disabilità, mentre nell'anno accademico 2022/23 essa aveva una consistenza quasi doppia.

Si ritiene, su basi empiriche, che queste tendenze, osservabili nella popolazione universitaria, continueranno negli anni futuri, per ragioni ascrivibili alla complessa interazione di fattori diversi – di tipo anagrafico, epidemiologico, sociale e culturale – meritevole di analisi ben più approfondite di quelle che potremmo condurre in questa sede.

5 I rapporti con realtà esterne all'Ateneo

In relazione alle proprie finalità e nell'esercizio della propria autonomia, l'Ateneo opera anche in collaborazione con enti pubblici o privati.

L'UO Inclusione, così come non è una struttura isolata all'interno dell'organizzazione universitaria – perché opera in una complessa rete di rapporti con altri uffici, organismi e soggetti interni all'Ateneo, che per profili e motivi diversi si occupano di questioni afferenti a questo tema (tanto che si potrebbe parlare di un vero e proprio 'sistema inclusione' di Ateneo)[7] –, nemmeno è isolata rispetto alla realtà esterna.

7 Presso l'Università di Verona, i principali soggetti coinvolti sono: il Delegato del Rettore, coadiuvato dal Referente del Rettore, a cui competono il coordinamento, monitoraggio e supporto/sostegno delle iniziative e azioni per l'inclusione; la rete dei Referenti dipartimentali, i quali, ciascuno in relazione alla propria struttura di afferenza, fungono da snodo informativo e organizzativo con la governance e l'amministrazione centrale di Ateneo; il Comitato per l'inclusione e l'accessibilità, cui compete principalmente il supporto, sotto il profilo scientifico, dei competenti organi di indirizzo nella definizione delle politiche inclusive di Ateneo e la consulenza a favore della governance e dell'amministrazione; l'UO Inclusione, incardinata presso l'Area Servizi e Post Laurea della Direzione Offerta formativa, Servizi e Segreterie Studenti, che ha il compito di fornire i servizi di inclusione all'utenza e di supportare le politiche della governance.

In questa sede, ove si indaga il tema dell'inclusione anche nella sua dimensione territoriale, è doveroso citare le collaborazioni che l'Ateneo di Verona – in particolare anche tramite l'UO Inclusione – ha in atto con interlocutori esterni, sia pubblici sia privati, operanti a livello locale e nazionale.

Sul versante delle associazioni, si devono quindi ricordare i rapporti con UILDM (Unione Italiana Lotta alla Distrofia Muscolare), UICI (Unione Italiana Ciechi e Ipovedenti), ENS (Ente Nazionale Sordi), FIPIC (Federazione Italiana Pallacanestro in Carrozzina), AID (Associazione Italiana Dislessia).

Sul versante degli enti pubblici, va ricordata la collaborazione con il Comune di Verona sul tema della sensibilizzazione dei giovani rispetto all'istituto del Servizio Civile Universale (al riguardo, va ricordato che l'Università di Verona – proprio tramite l'UO Inclusione – è, da anni, sede di attuazione di progetti afferenti, appunto, al Servizio Civile Universale).

Le esperienze finora condotte presso l'Università di Verona paiono confermare che – nonostante inevitabili criticità e margini di auspicabile miglioramento – l'esistenza di una rete di rapporti con realtà esterne all'Ateneo è fondamentale, non solo, pragmaticamente, per rendere più efficace ed efficiente il perseguimento di obiettivi comuni, ma anche, in una prospettiva di sviluppo teorico e valoriale, per creare occasioni di dialogo, confronto, condivisione, approfondimento.

6 I servizi offerti dall'UO Inclusione dell'Università di Verona, con particolare riguardo ai servizi di recente o prossima attivazione

A conclusione di questo breve contributo, si ritiene utile presentare in sintesi i singoli servizi offerti dall'UO Inclusione dell'Università di Verona alla propria utenza.[8]

Uno dei servizi più importanti ai fini dell'inclusione universitaria è il tutorato specializzato. Esso consiste in una attività di supporto individuale, volta a eliminare o ridurre gli ostacoli che studentesse e studenti con disabilità o DSA possono incontrare lungo il proprio percorso formativo. Le specifiche prestazioni, in genere concordate in base alle esigenze del caso concreto, includono: l'affiancamento a lezione con eventuale supporto nella redazione degli appunti;

8 Per un approfondimento, si rinvia alla già citata Carta dei Servizi (Università degli Studi di Verona 2023) e al sito web di Ateneo (`https://www.univr.it/i-nostri-servizi/inclusione-e-accessibilita-supporto-a-studenti-con-disabilita-e-dsa`).

l'assistenza nello studio individuale; l'assistenza nei colloqui con gli uffici e con i docenti; il supporto nella stesura dell'elaborato finale.

Studentesse e studenti con disabilità o DSA possono inoltre accedere al servizio di adattamento delle lezioni e alle attività didattiche in genere.[9] Questi adattamenti sono volti ad affrontare criticità di vario tipo, potenzialmente insite in diversi momenti della vita universitaria: accedere fisicamente alle sedi delle lezioni; consultare i materiali didattici utilizzati dai docenti; seguire lezioni e prendere appunti; studiare individualmente. A studentesse e studenti è fortemente raccomandato di segnalare eventuali difficoltà o esigenze particolari fin dall'inizio della frequenza del singolo insegnamento, al fine di anticipare gli eventuali interventi e massimizzarne l'efficacia. L'UO Inclusione, presa in carico la richiesta e condotte le necessarie verifiche, effettua una prima valutazione e avvia – ove necessario – il contatto diretto tra studentessa o studente e docente, per l'individuazione degli interventi da attuare. Le soluzioni percorribili – che l'UO Inclusione individua e attua anche in collaborazione con i docenti e con altri uffici e organismi di Ateneo – possono includere: accorgimenti logistici per l'accesso alle lezioni; specifiche modalità redazionali dei materiali didattici; colloqui di approfondimento con i docenti; specifici accorgimenti nella predisposizione o nello svolgimento delle lezioni; predisposizione di materiali didattici integrativi o di supporto; affiancamento da parte di un tutor, a lezione e/o nello studio individuale, anche eventualmente con il coordinamento del docente; impiego di ausili hardware o software. L'UO Inclusione, di concerto con il docente coinvolto, una volta adottate le soluzioni ritenute idonee, monitorerà l'evoluzione del percorso di studi e propone, ove opportuno, eventuali interventi integrativi o correttivi (cf. Università degli Studi di Verona 2023).

Altro servizio essenziale per l'utenza consiste nell'applicazione del trattamento individualizzato in sede di esame, mediante misure dispensative o strumenti compensativi.[10] L'adattamento di una prova d'esame presuppone un'attenta valutazione delle esigenze della studentessa o dello studente e delle caratteristiche della prova, e richiede la previa intesa con il docente della materia. L'UO Inclusione riceve le richieste di adattamento da parte di studentesse

9 Al riguardo, si segnala l'adozione, da parte dell'Università di Verona, di apposite linee guida, disponibili alla pagina web `https://www.univr.it/it/i-nostri-servizi/inclusione-e-accessibilita-supporto-a-studenti-con-disabilita-e-dsa/adattamenti-alle-lezioni-e-alle-attivita-didattiche-in-genere`.

10 Al riguardo, si segnala la recente adozione, da parte dell'Università di Verona, di appositi vademecum specificamente dedicati alla preparazione e all'impiego in sede di esame delle mappe concettuali, disponibili alla pagina web `https://www.univr.it/it/i-nostri-servizi/inclusione-e-accessibilita-supporto-a-studenti-con-disabilita-e-dsa/adattamento-prove-d-esame`.

e studenti, ne cura l'istruttoria e le trasmette ai docenti interessati accompagnandoli a un proprio parere di congruità rispetto alla documentazione medica della singola studentessa o del singolo studente.

Laddove, per l'accesso ai corsi di studio, sia prevista una prova d'ammissione, tale prova è organizzata tenendo conto delle esigenze delle candidate e dei candidati con disabilità o DSA, mediante misure dispensative o strumenti compensativi, analogamente a quanto previsto per lo svolgimento degli esami di profitto, in ottemperanza alla normativa vigente, e come precisato di volta in volta nei bandi che disciplinano l'accesso ai singoli corsi di studio. L'UO Inclusione si occupa di raccogliere le richieste di supporto, curarne l'istruttoria e gestire l'erogazione degli ausili in sede d'esame.

Alle studentesse e agli studenti con disabilità viene inoltre offerto un servizio di trasporto personalizzato casa-università (attivo per il territorio del Comune di Verona) e un servizio di accompagnamento all'interno delle strutture universitarie.

L'UO Inclusione raccoglie e istruisce le richieste di fruizione dei benefici economici applicabili, nei casi previsti dal regolamento annuale di Ateneo in materia di tasse e contributi.

L'ufficio svolge anche colloqui individuali, informativi e di counseling, ed è frequentemente impegnato in interventi di mediazione, nel rapporto tra utenti e altri uffici di Ateneo, per assistere l'utenza nel disbrigo delle pratiche amministrative.

L'UO Inclusione inoltre: gestisce un'aula studio, totalmente accessibile, dotata di vari ausili tecnologici dedicati, e presidiata da collaboratori dell'ufficio; fornisce strumenti didattico-tecnologici necessari o utili per le prove d'esame o per lo studio; organizza su richiesta sessioni con interpreti LIS (lingua italiana dei segni) al fine di permettere a studentesse e studenti con disabilità uditive di sostenere colloqui con i docenti, interagire oralmente con gli uffici amministrativi, sostenere gli esami orali.

L'ufficio progetta e organizza poi, con frequenza variabile, iniziative e interventi particolari. Negli anni più recenti sono stati organizzati, con frequenza annuale, iniziative di potenziamento per l'apprendimento della lingua inglese, e cicli di incontri dedicati a metodi e strategie per affrontare lo studio e il percorso universitario. Entrambe le iniziative citate hanno incontrato un significativo gradimento da parte dei partecipanti.

Oltre ai servizi e agli interventi sopra indicati, oramai consolidati, si segnalano alcuni progetti, di recente o prossima realizzazione.

In primo luogo, è in fase di sperimentazione un servizio di assistenza alla persona, nella fruizione dei servizi igienici e nell'assunzione dei pasti presso la mensa universitaria. Si tratta di un servizio presente – a quanto consta – in pochissimi atenei italiani, che richiede un rilevante impegno sia dal punto di vista economico sia

dal punto di vista organizzativo, e che – d'altro canto – è in grado di incidere (e in effetti ha inciso) in modo determinante sulla possibilità di alcune studentesse e alcuni studenti di frequentare l'università e di partecipare pienamente alla vita della comunità accademica.

In secondo luogo, è in via di realizzazione un sistema informatico di *wayfinding* e *indoor navigation* volto a facilitare gli spostamenti di studenti, docenti e visitatori all'interno delle strutture di Ateneo, concepito con specifica attenzione alle esigenze delle persone con mobilità ridotta.

7 Considerazioni conclusive

Nel redigere questo contributo, ai fini della pubblicazione degli atti del Congresso, abbiamo avuto occasione, una volta di più, di compiere qualche riflessione sul ruolo dei servizi per l'inclusione nella nostra università. Ci permettiamo quindi di formulare, in chiusura, alcune considerazioni empiriche, nell'auspicio che possano essere raccolte, approfondite e sviluppate in sedi più opportune e da persone più competenti.

In primo luogo, non pare abbastanza evidenziato il fatto che strumenti, soluzioni e approcci finalizzati all'inclusione di determinate categorie di utenti dispiegano spesso i loro benefici non solo a vantaggio di quelle specifiche categorie, ma anche a vantaggio della generalità degli utenti (ad esempio, la disponibilità di materiale didattico in formato elettronico avvantaggia non solo studentesse e studenti ciechi o ipovedenti, ma tutte le studentesse e gli studenti che per ragioni diverse – esigenze di vita, stili di apprendimento, ecc. – hanno maggiore agio nell'assimilare un contenuto didattico mediante l'ascolto che non mediante la lettura). In sintesi, potremmo dire che le pratiche inclusive, incrementando l'accessibilità e la flessibilità, possono giovare a tutti.

In secondo luogo, l'esperienza pare suggerire che l'inclusione, lungi dal rappresentare semplicemente una attività o un servizio che una certa organizzazione svolge, costituisce invece un processo, o un insieme di processi, nel cui ambito nuove esigenze quotidianamente affiorano e richiedono nuovi approcci, strumenti e soluzioni, in un continuo inesauribile ripensamento e rinnovamento. In sintesi, potremmo dire che l'inclusione universitaria non si riduce alle funzioni svolte da un ufficio dedicato, ma rappresenta invece un modo di 'fare' università.

Da ultimo – e qui ci si riannoda alle considerazioni iniziali sui presupposti valoriali di riferimento – si ritiene che le strutture universitarie dedicate all'inclusione forniscano un punto di vista privilegiato e insostituibile per osservare – in concreto – le caratteristiche, il ruolo e le intenzioni dell'università in generale,

e dei singoli atenei in particolare. In altri termini, se – come si è visto in apertura del presente contributo – l'approccio dell'università al tema dell'inclusione può essere ricavato – deduttivamente – dal quadro di riferimento valoriale formalmente dichiarato, è pure vero che, osservando le concrete prassi dell'università rispetto al tema dell'inclusione, se ne possono derivare – induttivamente – gli effettivi principi e valori di riferimento. In sintesi, potremmo dire che dal modo in cui l'università affronta il tema dell'inclusione si può comprendere molto di che cosa l'università vuol essere.

Bibliografia

ANVUR (Agenzia Nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca) (2022). *Gli studenti con disabilità e DSA nelle università italiane. Una risorsa da valorizzare*. https://www.anvur.it.

Bellacicco, R. (2019). *Verso una università inclusiva: La voce degli studenti con disabilità*. Milano: Franco Angeli.

Caldarelli, A. (2023). *L'inclusione universitaria: temi, questioni aperte e percorsi di ricerca*. Lecce: Pensa Multimedia.

CNUDD, Conferenza Nazionale Universitaria dei Delegati per la Disabilità (2024). *Linee guida CNUDD*. https://www.crui.it/documenti-pubblici.html.

Sini, B.; Cavaglià, R.; Tinti, C. (a cura di) (2024). *DSA: percorsi inclusivi in università. Inquadramento teorico e implicazioni pratiche*. Milano: Franco Angeli.

D'Alonzo, L. (2022). «Promuovere l'inclusione in Università: un salto di qualità». *Education Sciences & Society – Open Access*, 13(1). https://doi.org/10.3280/ess1-2022oa13499.

Università degli Studi di Verona (2023). *Carta dei Servizi. Servizio inclusione*. https://www.univr.it/it/i-nostri-servizi/inclusione-e-accessibilita-supporto-a-studenti-con-disabilita-e-dsa.

Università degli Studi di Verona (2024a). *Piano Strategico di Ateneo 2023-2025 (aggiornamento 2024)*. https://www.univr.it/it/programmazione-integrata-di-ateneo.

Università degli Studi di Verona (2024b). *Statuto di Ateneo*. https://www.univr.it/it/statuto-e-regolamenti.

Accessibilità audiovisiva e inclusione: prospettive socioculturali
a cura di Rosa María Rodríguez Abella, Luisa Chierichetti,
Juan Pedro Rica Peromingo, Maria Cristina Secci

La producción de audiodescripciones de estudiantes en traducción audiovisual (TAV) en el ámbito universitario
Problemas y resultados

Ángela Sáenz Herrero
Universidad Politécnica de Madrid, Spain

Juan Pedro Rica Peromingo
Universidad Complutense de Madrid, España

Abstract Accessibility has become a key area in audiovisual translation (AVT). This study analyzes the initial audiodescription (AD) scripts produced by students from two master's programs (UE and UCM) after receiving specific training. The tasks involved describing two short clips with distinct challenges: one with extensive dialogue and action, and another without dialogue but with music. The analysis focused on students' ability to select relevant information, use clear language, and adapt to the target audience. Results show greater accuracy in more constrained contexts. Future directions in training and research are also discussed.

Keywords Accessibility. Audiodescription. Audiovisual translation. Postgraduate studies. Film genres.

Índice 1 Introducción. – 2 La audiodescripción (AD). – 3 Metodología. – 4 Corpus. – 5 Selección de películas y escenas. – 6 Objetivo. – 7 Análisis. – 8 Conclusiones.

Edizioni Ca'Foscari

Lingue dei segni e sordità 8
e-ISSN 2724-6639 | ISSN 2975-1675
ISBN [ebook] 978-88-6969-937-5 | ISBN [print] 978-88-6969-938-2

Peer review | Open access
Submitted 2025-01-29 | Accepted 2025-03-23 | Published 2025-10-20
© 2025 Sáenz Herrero, Rica Peromingo | CC BY 4.0
DOI 10.30687/978-88-6969-937-5/005

1 Introducción

La enseñanza, el aprendizaje y la investigación sobre accesibilidad son unas de las áreas más activas últimamente en el campo de la traducción audiovisual (TAV).[1] Cada día se incrementa el número de estudios de grado, postgrado, tesis doctorales, investigación, publicaciones y congresos que ahondan en el área de la accesibilidad en los estudios de traducción y en los medios audiovisuales, como el reciente seminario sobre *Visual Vernacular III – Seminario Internacional sobre Accesibilidad Lingüística y Traducción Audiovisual* (SIALTAV) celebrado en la Universidad Complutense de Madrid en octubre de 2024. Las instituciones académicas desempeñan un papel fundamental en el fomento de una comprensión más profunda de la accesibilidad de los medios (Rica Peromingo 2024, 360).

La educación debe ser sostenible no solo en términos ecológicos, como se demanda actualmente, sino en términos de completa igualdad, sin importar su naturaleza económica o étnica (Guerrero-García 2024, 1384), y en total igualdad de oportunidades para acceder al mismo material de estudio y al mismo material cultural, sin importar las distintas habilidades y capacidades del individuo. Estar en desventaja es ya de por sí una discriminación.

Cuando hablamos de accesibilidad en los medios audiovisuales nos referimos a las técnicas y estrategias empleadas con el fin de eliminar cualquier barrera que pueda impedir al público con distintas capacidades acceder al contenido de los medios de comunicación y a su estudio (Rica Peromingo 2022, 285). Estas modalidades dentro de los estudios de traducción audiovisual (TAV) y sus distintas competencias, técnicas, herramientas y estrategias constituyen parte fundamental de la formación académica y tecnológica en accesibilidad, pilares fundamentales para los futuros profesionales (Rica Peromingo 2022, 285-6).

Una de las modalidades más estudiadas en el área de accesibilidad es la audiodescripción.

2 La audiodescripción (AD)

La audiodescripción, según aparece descrita en la Norma UNE 153020 de aplicación en España,

> consiste en el conjunto de técnicas y habilidades aplicadas, con objeto de compensar la carencia de captación de la parte visual

1 Autores como Ávila Ramírez 2022; Greco 2018; Mazur, Vercauteren 2019; Romero-Fresco 2019; Rica Peromingo 2019; 2022; 2024; Rica Peromingo, Sáenz Herrero 2019.

> contenida en cualquier tipo de mensaje, suministrando una adecuada información sonora que la traduce o explica, de manera que el posible receptor discapacitado visual perciba dicho mensaje como un todo armónico y de la forma más parecida a como lo percibe una persona que ve. (AENOR 2005, 4).

Vázquez Martín (2019, 28) va más allá del servicio de apoyo y puntualiza que, en estas locuciones integradas, se aportan «datos» contenidos en el filme y distingue entre las audiodescripciones operísticas, fílmicas o cinematográficas y para teatro. En una obra posterior, el autor define la audiodescripción fílmica como:

> Un sistema de apoyo a la comunicación que aporta los datos contenidos en el lenguaje visual de una película, permitiendo su compresión, mediante una banda sonora de locuciones integradas armónicamente en el sonido de la película. (Vázquez Martín 2024, 40)

Finalmente, Navarrete (1997, 70) la define como «el arte de hablar en imágenes» que mejora el entorno informativo, perceptivo y artístico de las personas ciegas.

La AD fílmica es una narración oral, una explicación, una descripción que se inserta en los espacios vacíos de la banda sonora de la película. Esta narración aporta información adicional en la que se detallan y describen los escenarios, las formas, los personajes, las acciones, detalles y cualquier otro tipo de información relevante que aparezca en la escena o, como menciona Vázquez Martín (2024, 38), «no describe las imágenes sino los datos que aporta visualmente». Es necesario conocer el lenguaje cinematográfico y fijarse en los detalles.

Esta metodología accesible dentro del campo de TAV posee unas restricciones técnicas y lingüísticas. A continuación, pasamos a detallarlas según aparecen en Rica Peromingo (2016, 131-7):

- Poseen una restricción temporal, ya que el bocadillo informativo debe insertarse en los huecos numerados para incluir ahí la locución que dará pie a esa narración.
- Estos espacios vacíos de la banda sonora se utilizan para incluir en ellos la descripción de los elementos visuales.
- Esta AD no debe interferir –coincidir– ni con los diálogos entre los personajes ni con los sonidos relevantes de la película (pasos, golpes, tiros, etc.).
- Los silencios en las películas tienen sentido; hay que respetar las decisiones de los directores.

El audiodescriptor debe poseer lógicamente un conocimiento lingüístico y tener un bagaje cultural que le permita, a la hora de documentarse, poder resolver los problemas con los que se puede

enfrentar en el proceso de traducción de manera fluida y sobre todo sin ofrecer una interpretación subjetiva en sus guiones. En palabras de Simoneau-Joïrg (1996, 97, citado en Limbach 2013, 42) el audiodescriptor «transmite el mensaje a través de palabras con el objetivo de crear imágenes». Para ello, el conocimiento del contexto del mundo de la accesibilidad y el manejo de las nuevas tecnologías para una correcta adaptación son más que necesarios.

3 Metodología

El objetivo principal de este estudio es analizar y evaluar las respuestas proporcionadas por los estudiantes de dos másteres en la Universidad Europea de Madrid (UE) y en la Universidad Complutense de Madrid (UCM) en sus primeros guiones de audiodescripción. En el análisis, se extrajeron muestras de las actividades realizadas por los estudiantes. Estos recibieron formación en un módulo específico sobre accesibilidad y AD.

Los estudiantes debían demostrar su habilidad en aspectos como seleccionar imágenes y acciones significativas, usar un lenguaje apropiado para el producto, expresar el significado de manera sucinta, utilizar un lenguaje no ambiguo, adaptarse al público y proporcionar al oyente una manera de «ver» lo que se describe, entre otros aspectos (Mendoza, Matamala 2019, 159-60).

Las escenas elegidas pertenecen intencionadamente a filmografía ajena a la gran mayoría de la generación de los estudiantes. Al mismo tiempo, todas las películas están en versión original en español de España, o dobladas al español (en el caso de las películas norteamericanas).

En estas escenas breves en las que tenían que elaborar los guiones para AD, los estudiantes se encontraban con diversos problemas y obstáculos para llevarlas a cabo. En estos ejercicios tenían que audiodescribir en cada uno de los grupos dos clips de entre 2 y 4 minutos cada uno, donde se incluían las principales características de AD: relevancia, entorno, personajes y acciones, y posibles subjetividades. El espacio para el guion de AD variaba en las escenas seleccionadas; por un lado, se encontraban con una escena limitada debido a la gran cantidad de diálogo y acciones; por otro, la otra escena incluía música y banda sonora, pero sin diálogo alguno.

Una vez realizadas y locutadas, estas audiodescripciones se ponen en común en una sesión en la que se constatan los distintos problemas y resultados a los que se han enfrentado los estudiantes universitarios.

4 Corpus

El grupo de estudiantes que han participado en este estudio proceden de dos másteres especializados en Traducción. Por un lado, un grupo de estudiantes que realizaron el Máster en Lingüística Inglesa: Nuevas Aplicaciones y Comunicación Internacional (MLINACI) de la UCM; y, por otro lado, el alumnado que cursaba el máster en Doblaje, Traducción y Subtitulación de la UE. El total de estudiantes en estos cursos especializados fue de 40 participantes aproximadamente.

La mayoría del alumnado de la UCM provenía de grados en Estudios Ingleses y del grado de Traducción. En el caso del máster en la UE, los participantes procedían de grados de Comunicación Audiovisual, Filología Inglesa, e igualmente, de Traducción. Ambos grupos realizaron un módulo sobre accesibilidad que contaba con actividades de audiodescripción y subtitulado para sordos como parte del programa de las asignaturas del máster. Cabe destacar que ninguno de los participantes, salvo algún caso en particular, había tenido contacto o conocimiento acerca de la accesibilidad en los medios audiovisuales o en traducción, aunque sí es importante señalar que, especialmente los estudiantes de la UCM, recibieron formación explícita sobre la normativa existente sobre AD en España.

Por ello, los resultados obtenidos en este estudio adquieren una especial relevancia: no solo representan la primera aproximación a la accesibilidad para el alumnado de posgrado, sino que también evidencian un aprendizaje sustentado en la metodología *learning by doing* (aprender haciendo) (Reese 2011, 1; Kelly García 2019, 23-4).

5 Selección de películas y escenas

Las películas[2] fueron intencionalmente seleccionadas para que el alumnado distinguiera las diferencias entre géneros cinematográficos: western, drama judicial, animación, aventuras, comedia dramática, *thriller* y ciencia ficción. Asimismo, se buscaba que tuvieran la menor cantidad de referencias posibles a películas relacionadas con su entorno y contexto (entre 1964 y 2014) y su edad (de 23 a 30 años).

Las películas seleccionadas dentro del máster de la UCM fueron:

- *Up* (Docter y Peterson 2009). Animación, aventura, infantil.
- *Carmina y amén* (León 2014). Comedia dramática, comedia negra.

Y, por otro lado, para el grupo de la UE se seleccionaron:

- *Abre los ojos* (Amenábar 1997). Thriller, ciencia ficción.

2 Para información detallada sobre las películas ver Anexo I.

- *El hombre que mató a Liberty Valance / The Man Who Shot Liberty Valance* (Ford 1962). Western, drama.

La selección de estas películas, tanto en términos de género como de años de producción, se llevó a cabo de forma específica para que pudieran confirmar y distinguir el idioma y las expresiones, o jerga, entre los distintos géneros cinematográficos como el infantil, la animación o el western. De igual forma, el lenguaje utilizado en los años sesenta o noventa no es idéntico al del presente.

Las escenas elegidas no superan los cuatro minutos de duración en las secciones que carecían de diálogos (*Up* y *Abre los ojos*) y dos minutos en las escenas elegidas que sí tenían diálogos (*Carmina y amén* y *el Hombre que mató a Liberty Valance*), con ello se ha evitado que, en su primer contacto con la AD, se saturaran con excesiva información en las acciones o con los diálogos.

La escena elegida para *Up* pertenece a los primeros minutos de la película tras la presentación del protagonista en su infancia. La escena carece de diálogos y la única información sonora procede de la banda sonora musical y algún sonido ambiente (asistentes a la ceremonia de boda en la iglesia). La dificultad radica en describir esa elipsis de vida en común a lo largo de los años de Carl y Ellie, hasta el fallecimiento de esta última.

En *Carmina y amén*, se eligieron los primeros minutos del largometraje, necesarios para situar contexto y personajes. En esta escena, el audio y la banda sonora provienen de los sonidos de la vida diaria en una vivienda española: el manejo de los utensilios de cocina, la televisión encendida y los personajes principales conversando entre sí son las directrices que el alumnado debe considerar para numerar y registrar los espacios disponibles para, luego, añadir la locución.

La escena de apertura de la película *Abre los ojos*, al igual que en la película de animación *Up*, carece de diálogos, pero sí posee elementos sonoros a tener en cuenta en la redacción del guion, como son el despertador, la ducha, las escaleras y la apertura del garaje. Especialmente importante es la presentación del personaje principal, el entorno y la reacción del protagonista ante la situación que vive.

Por último, la escena seleccionada de *El hombre que mató a Liberty Valance* ambientada en una casa de comidas presenta, además de la dificultad de ajustar los espacios entre los distintos diálogos, se presentan diversas acciones con sonidos significativos esenciales para la descripción e información, tales como la zancadilla y la caída de un personaje, las monedas que se dejan caer al suelo, el látigo que impacta la mesa, entre otras.

6 Objetivo

El objetivo principal es sencillo: verificar si el alumnado, mediante estas actividades y su análisis, puede entender, conocer y familiarizarse con las necesidades del público ciego o con algún impedimento visual y, al mismo tiempo, que tenga la habilidad para transformar ese material en accesible utilizando las herramientas pertinentes.

Esta aproximación a la accesibilidad no se planteó únicamente en función de una formación académica, sino que se planteó desde un enfoque práctico en la que el alumnado se enfrentaba por primera vez a la accesibilidad con dos escenas de complejidad diversa.

Una vez los grupos participantes recibieron la formación sobre accesibilidad en TAV, se les encarga la redacción de sus primeros guiones de AD de las dos escenas seleccionadas para cada grupo. Para ello deben seguir las directrices aprendidas, documentarse acerca de las películas y sus personajes y enfrentarse a la toma de decisiones en el análisis de las mismas. En el guion audiodescrito deben tener en cuenta el género de la película, el lenguaje cinematográfico y el perfil del espectador y que la narración fluya con naturalidad (Rica Peromingo 2016, 133).

Se les asignan las siguientes pautas para su elaboración, que figuran en Rica Peromingo (2016, 133-4):

- El guion debe tener en cuenta la trama argumental y la acción dramática.
- El guion debe tener en cuenta los elementos ambientales: aspectos espaciales (escenografía, entorno) y aspectos temporales.
- En el guion se debe incluir la información aportada por subtítulos ocasionales, letreros, avisos y títulos de crédito, resumiendo aquellos que sean excesivamente largos para permitir su audiodescripción literal.
- Debe aplicarse la regla espacio-temporal consistente en aclarar el 'cuándo', 'dónde', 'quién', 'qué' y 'cómo' de cada situación.
- Deben respetarse los datos que aporta la imagen, sin censurar ni recortar supuestos excesos ni complementar pretendidas carencias.
- Debe evitarse describir lo que se desprende o deduce fácilmente de la obra.
- El estilo de escritura del guion debe ser fluido, sencillo y evitar pobreza de recursos idiomáticos básicos.

7 Análisis

Dado el espacio limitado en este artículo, ofrecemos un resumen y una breve muestra de los datos recogidos de los estudiantes que participaron en este estudio. Se han excluido de él los datos e información relativa a la parte técnica: selección de huecos, locuciones solapadas con el audio original, atención a la banda sonora, aspectos de locución: tono y narración, entre otros.

Por otro lado, sí hemos incluido como parte adicional a los ejemplos aportados por los estudiantes, los extractos pertenecientes a la audiodescripción creada por Audesc y Fundación Orange[3] a efectos comparativos.

En cada una de las escenas hemos resaltado aquellos aspectos y elementos vinculados a la redacción de la AD que queríamos identificar en los trabajos del alumnado: lenguaje apropiado al producto; selección de las acciones significativas (qué); descripción del entorno (dónde); identificación y descripción de los personajes (quién); lenguaje no ambiguo – reacción / actitud del personaje (cómo); descripción del tiempo (cuándo).

En general, las AD de los estudiantes muestran una buena comprensión de las técnicas de audiodescripción, especialmente en lo que respecta a describir acciones básicas y algunos de los ejemplos se acercan al estilo oficial, especialmente en las descripciones objetivas y claras. Es verdad que, como mejoras que se sugieren, deberían evitar interpretaciones subjetivas que añadan elementos no visuales o emocionales no explícitos en la escena. También deberían ser consistentes en el nivel de detalle, evitando redundancias o información innecesaria y, finalmente, deberían mantener el enfoque en lo esencial, especialmente en la identificación de personajes, acciones y entornos.

En las siguientes tablas, mostramos parte de la información recogida en cada una de las escenas de las siguientes películas, iniciando por algunos ejemplos extraídos del guion de la película *Abre los ojos*.

3 Audesc de la Once (https://cti.once.es/noticias/audesc-mobile-la-audiodescripcion-en-nuestra-mano) y el proyecto *Cine Accesible* de la Fundación Orange (https://fundacionorange.es/cine-accesible/) poseen un acuerdo de colaboración para incluir audiodescripciones en los filmes de estreno.

Tabla 1 Extractos del guion AD de *Abre los ojos*

Secciones	AD Oficial Audesc	Ejemplo 1	Ejemplo 2	Ejemplo 3	Ejemplo 4
Apertura película	Voz en off sobre la pantalla en negro.	Fondo negro a lo lejos se escucha voz de mujer. Simulando unos ojos al despertar.	Pantalla en negro lentamente unas sábanas borrosas.	Pantalla totalmente en negro que luego se va aclarando lentamente.	La imagen comienza a verse borrosa. Se delinea imagen borrosa.
Acción-Mano – Qué	Una mano apaga el despertador.	Una mano apaga el sonido del despertador que indica las 9 de la mañana.	Una mano apaga el despertador de la mesilla.	Una mano apaga el despertador.	Una mano apaga un despertador.
Primera aparición del personaje principal – Quién	Un joven moreno yace en una cama con una mano sobre el despertador.	Joven treintañero.	Un hombre joven, de unos 30 años	Bosco, un joven moreno de pelo corto y rizado. Hombre en sus 20.	Un hombre con el torso desnudo.
Acción – Qué y quién	El joven está al volante sobre un escarabajo descapotable blanco.	El coche escarabajo está encendido.	Sale un coche pequeño del garaje.	Un escarabajo blanco descapotable.	Un escarabajo años cincuenta.
Entorno – Dónde	Único coche que circula por las calles desiertas.	Calles estrechas e intransitadas.	Calles que no transcurre ni autobuses ni personas.	Calles desoladas.	Gira en otra de las calles en la cual destaca una ausencia completa de tráfico.
Reacción – Cómo	Mira extrañado a las calles sin tráfico ni peatones.	Confundido y desorientado mira perplejo la gran avenida.	Gesto de confusión. Mira angustiado a su alrededor.	Destaca ausencia completa de tráfico gesto de incertidumbre en el rostro. Carente de cualquier rasgo de vida.	Mirada, atónito, sorprendido por la Gran Vía de Madrid vacía.

La escena elegida pertenece a los primeros minutos de metraje de *Abre los ojos*; como se puede comprobar en la tabla 1, la dificultad radica en ese comienzo con la pantalla en negro acompañada por una voz en *off* que al abrirse el plano, desvela ser un plano subjetivo del personaje principal que se va despertando, pasa a una mano que apaga el despertador y descubrimos que la voz en *off* es el sonido de una alarma. Nos interesaba comprobar cómo resolvían este elemento cinematográfico en su redacción. Por otro lado, la presentación del personaje, su edad y las características varió bastante, con lo que el alumnado no evitó el aspecto subjetivo a la hora de valorar esos datos del personaje. Sólo uno de ellos mencionó el nombre del actor. De igual

forma, la reacción del personaje al descubrir las calles de Madrid vacías fue otro de los elementos que queríamos resaltar al subrayar la relevancia de la elección de un vocabulario particular. Por último, nos gustaría recalcar algunos elementos, como el coche (alguno de los participantes señaló hasta la procedencia de la matrícula del automóvil). Otros aspectos que los estudiantes mencionaron en la puesta en común fueron la variedad de prendas de vestir: cazadora, chaqueta, casaca, abrigo, o para el reloj analógico, de pulsera.

Podemos observar que la falta de diálogos y creencia de exceso de huecos animó a los participantes a escribir e interpretar un texto que, en esta escena, no solo carecía de fluidez, sino que en ocasiones generaba confusión debido a una narrativa poco adecuada para la AD (como, por ejemplo, en el caso de: «destaca ausencia completa de tráfico, carente de cualquier rasgo de vida»). Algunos añaden interpretaciones emocionales más intensas que podrían no reflejar exactamente la escena, como «Confundido y desorientado mira perplejo la gran avenida» o «Mira angustiado a su alrededor». Aunque transmiten la idea, pueden interpretarse como un juicio del narrador. Ejemplos como «Destaca ausencia completa de tráfico gesto de incertidumbre en el rostro» son más objetivos y alineados con la versión oficial.

Tabla 2 Extractos del guion AD de *El hombre que mató a Liberty Valance*

Secciones	AD oficial Audesc	Ejemplo 1	Ejemplo 2	Ejemplo 3	Ejemplo 4
Entorno – Dónde Acción-Látigo	Ransom va hacia el comedor con una bandeja. Ransom sale de la cocina y repara en el látigo que Liberty golpea en su mesa.	Ransom sujeta la bandeja con comida y entra en el salón. Liberty golpea la mesa con el látigo.	Ransom sale de la cocina sosteniendo una bandeja y ve a un hombre que golpea la mesa con un látigo.	Ransom sale con una bandeja y Liberty apoya fuertemente la fusta contra la mesa.	Ransom sale al salón de una posada con una bandeja en la mano. Liberty golpea la mesa con el látigo.
Acción-Mesa	Un bandido ve a Ransom y repiquetea con su cuchillo.	Un secuaz golpea la mesa para reclamar su atención sobre Ransom.	Su secuaz que también golpea la mesa para llamar la atención.	Uno de sus secuaces golpea para llamar la atención.	El amigo de Liberty le avisa para que se fije en Ransom.
Acción-Zancadilla	Ransom pasa junto a Liberty que lo zancadillea haciéndole caer.	Este camina detrás de Liberty que le pone la zancadilla.	Camina hacia Valance que le hace la zancadilla.	Ransom camina hacia el comedor. Liberty le hace la zancadilla y este se cae.	Liberty le hace la zancadilla a Ransom y cae al suelo.

Secciones	AD oficial Audesc	Ejemplo 1	Ejemplo 2	Ejemplo 3	Ejemplo 4
Acción-Arma Quién – Personaje	Liberty gira y ve a Pompeii apuntándole con un rifle. Pompeii amartilla el arma.	Liberty gira su mirada hacia Pompeii que apunta con un arma desde la cocina.	Pompeii sostiene un rifle apuntando a Liberty.	Pompeii apunta con una escopeta desde la cocina.	Pompeii sostiene una pistola apuntando a Liberty.
Acción-Patada	Tom patea la cara del bandido cuando se agacha a recogerlo.	Tom golpea a uno de los secuaces de Liberty.	Tom lanza una patada a uno de los secuaces.	Tom le da una patada en la cara a uno de los secuaces.	Tom le da una patada sin esfuerzo al amigo de Liberty.
Acción-Monedas	Liberty saca unas monedas del bolsillo de su chaleco y las deja caer.	Dejando este caer unas monedas.	Liberty saca tres monedas y las tira.	Liberty tira varias monedas.	Liberty deja caer unas monedas al suelo.

En la tabla 2, la escena del clásico del western *El hombre que mató a Liberty Valance* transcurre en una casa de comidas en el pueblo de Shinbone, en el Oeste de Estados Unidos; en ella intervienen varios personajes, acciones y diálogos que sirven de base para la elaboración del guion. Es destacable la rapidez con la que los participantes encontraron los huecos y la precisión en la toma de decisiones de qué datos audiodescribir. De igual forma fueron conscientes del género de la película y se esforzaron en buscar léxico apropiado para el mismo: «secuaces, bandidos, cantina». En comparación con la escena que trabajaron de *Abre los ojos*, mostraron mucha más precisión a la hora de abordar las distintas acciones dentro de la escena. Estas acciones venían marcadas a la vez por la banda sonora que se debía respetar: golpe de látigo, caída de platos al suelo, patada, monedas que golpean el suelo al caer. Cabe mencionar que, en ocasiones, pese a que en el diálogo entre los personajes se daba esa información, algunos estudiantes tienden a contar la película, como en el extracto de Pompeii, que apunta un arma desde la cocina. Del mismo modo, un gran porcentaje añadió información en el plano en el que uno de los acompañantes repiquetea en la mesa: «golpea la mesa para reclamar su atención», «para que se fije», «para llamar su atención», incumpliendo una de las normas en AD que insiste en no complementar posibles carencias. En general, los estudiantes muestran una buena comprensión de los principios de la AD, pero podrían beneficiarse de un enfoque más estricto, como por ejemplo en lo que respecta a los siguientes aspectos: priorizar lo esencial sobre los detalles secundarios, mantener consistencia en la identificación de personajes y acciones, usar un lenguaje más neutro y descriptivo, sin interpretaciones personales y ajustar el orden cronológico de las descripciones para reflejar mejor el desarrollo de la escena.

Tabla 3 Extractos del guion AD de *Up*

Secciones	AD oficial Audesc	Ejemplo 1	Ejemplo 2	Ejemplo 3	Ejemplo 4
Vida matrimonio	Fotografían a Carl y Ellie en su boda. Ella lo besa con pasión.	Se hacen una foto Ellie y Carl el día de su boda. Ellie se alza a sus brazos y lo besa.	Carl y Ellie se casan.	Carl se hace una foto. La pareja se besa, están recién casados,	Carl y Ellie se besan en la iglesia.
Entorno Acción-Pintura mano	Carl mira como Ellie pinta sus nombres en el buzón. Tiene pintura en la mano y deja su huella sobre este. Ella lo imita.	Ponen sus nombres en el buzón. Carl se apoya sin querer con la mano y lo mancha, pero Ellie hace lo mismo para que no se sienta mal.	Pintan su nombre en el buzón y dejan la huella de la mano.	Pintan un buzón exterior y escriben sus nombres. Carl mancha con su mano de pintura el buzón a lo que Ellie responde haciendo lo mismo de manera cariñosa.	Colocan unos sillones y pintan el buzón con sus nombres y huellas.
Entorno Acción-Nubes	Tumbados boca arriba junto a un árbol ella señala una nube que se convierte en una tortuga. Carl cierra los ojos y sonríe.	Se tumban a mirar nubes. Hay una con forma de tortuga. Carl sonríe.	Hacen un picnic en una colina y ven formas de tortugas en las nubes.	Imagina formas y figuras en las nubes. Sonríen con satisfacción.	Echados en el césped miran una nube en forma de tortuga.
Entorno-Sala médico	En el médico Ellie hunde la cara entre las manos. Carl está tras ella.	Ellie llora en el ginecólogo. Carl tienen apoyadas sus manos sobre sus hombros	Están en la consulta del médico. Un poster de una mujer embarazada. Ellie y Carl tienen un gesto triste.	Ahora aparecen en la consulta del ginecólogo. Ellie no puede tener hijos. Malas noticias. Ambos se entristecen.	Junto a Carl, Ellie llora al recibir malas noticias del obstetra.
Acción-Corbatas – Cuándo	Ellie hace el nudo de diferentes corbatas de Carl. Años después Ellie hace el nudo de corbatas de Carl. Ellie coloca una pajarita a Carl. Ellie lo besa con cariño en la mejilla y se miran en el espejo del recibidor, son ancianos.	Ellie le ata la corbata a Carl todos los días, lo hace una y otra vez. Todos los días hasta que son mayores.	Ellie le pone distintas corbatas a Carl. Ellie le pone una pajarita y la pareja ya son ancianos.	Cada día, cada mañana, cada mes, cada año, Ellie acomoda la corbata a Carl antes de ir a trabajar. Un día al mirarse al espejo descubren que son ya ancianos.	Antes de salir de casa, Ellie ata la corbata a lo largo de los años. Ellie le ata una pajarita y se miran en el espejo. Es una pareja anciana.

Secciones	AD oficial Audesc	Ejemplo 1	Ejemplo 2	Ejemplo 3	Ejemplo 4
Entorno-Iglesia Personaje – Quién Reacción/ Estado – Cómo	En la iglesia Carl está sentado cabizbajo en un escalón y sostiene un globo de helio sube con el globo los escalones de acceso a su casa abre la puerta entra y cierra.	Carl está sentado a oscuras en la iglesia mientras agarra un globo. Detrás una corona de flores. Se levanta y se va solo a casa con el globo en la mano.	Carl está sentado en la iglesia rodeados de globos y coronas de flores. Carl entra en casa solo y con un globo.	Carl aparece sentado en el altar donde una vez se casó con Ellie. Su única compañía es una corona de flores púrpura y violeta- Sube paso a paso las escaleras de casa, cabizbajo acompañado de un globo azul.	Carl está sentado en el altar solo y con un globo azul en la mano. La iglesia está decorada con globos y una corona de flores. Carl con el globo en la mano entra en su casa.

La escena de *Up* de la tabla 3 se eligió para que los impedimentos técnicos no fueran determinantes en el texto audiodescrito: en la escena no hay ningún texto original de la película; solo escuchamos los distintos tipos de música que denotan distintos momentos de la escena. En general, podemos decir que los estudiantes deberían trabajar en mantener un equilibrio entre la precisión descriptiva y evitar ser demasiado generales o desordenados: algunos ejemplos son detallados y añaden contexto visual relevante, como en «Ellie se alza a sus brazos y lo besa», donde enriquece la descripción sin desviarse del mensaje principal. Otros ejemplos son demasiado generales, como «Carl y Ellie se casan», lo que deja fuera detalles importantes relacionados con la fotografía, con el beso y con la emoción. Aunque a estos estudiantes se les incidió en clase en la revisión de la Norma UNE sobre AD en que deben ser lo más neutrales posibles, sin que su discurso se «impregne» de emoción, lo cierto es que algunos estudiantes no se han limitado a describir lo que se ve claramente y han atribuido intenciones emocionales que no están explícitas. También hemos detectado que las descripciones de los estudiantes no están realmente enfocadas a las acciones y a los aspectos visuales explícitos, ya que añaden ciertos elementos no presentes en la escena, como, por ejemplo, en «Hacen un picnic en una colina», o que son demasiado abstractos como ocurre cuando audiodescriben «Imagina formas y figuras en las nubes. Sonríen con satisfacción», lo que puede dificultar la comprensión de la persona ciega.

Creemos que, en general, los estudiantes muestran una comprensión básica de la estructura y el propósito de la audiodescripción, logran captar los elementos principales de las escenas en muchos casos y consiguen transmitir las emociones de manera adecuada y concisa en alguno de los ejemplos. En las clases de TAV debemos incidir, por lo tanto, en enseñar a los estudiantes a evitar interpretaciones o explicaciones subjetivas (los estudiantes deben centrarse en

describir lo que se ve, no lo que se supone o interpreta), en mantener la precisión y claridad (evitar detalles innecesarios o redundantes que puedan confundir al oyente) y en trabajar en la economía del lenguaje (ser breves y directos para no sobrecargar las AD).

Tabla 4 Extractos del guion AD de *Carmina y amén*

Secciones	AD oficial Fundación Orange	Ejemplo 1	Ejemplo 2	Ejemplo 3	Ejemplo 4
Apertura película	Interior de una vivienda de aspecto humilde. Una cocina vacía y al fondo un salón. Están separados por puertas correderas y cristales traslúcidos. Una televisión de fondo.	La casa de Carmina y Antonio. Una cocina sencilla, una mesa pequeña con dos sillas en el centro. A la derecha se intuye el salón.	Una mesa redonda y dos sillas son el centro de una cocina tradicional. Un señor corpulento de mediana edad entra en la casa.	De noche en una cocina con una mesita en medio.	Se ve una cocina pequeña.
Acción-Entrada cocina y salón	Antonio entra jadeante y dolorido se lleva las manos al vientre. Antonio se deja caer sobre un sillón del salón.	Antonio se sienta en el salón y Carmina se queda en la cocina.	El señor se frota la barriga dolorido. Antonio se sienta en el salón mientras la mujer sirve un plato de pescado en la cocina.	Antonio se sienta en el salón mientras Carmina prepara la cena.	Carmina echa pescado en un plato.
Personaje – Quién	Carmina tiene unos 60 años de estatura media, pelo rubio recogido en un moño y es bastante obesa.	Un matrimonio de unos 50 años.	Una señora rubia de similar edad y forma física le recibe en la cocina.	Carmina y Antonio son una pareja de unos 60 años.	En la casa, Antonio, un señor mayor, espera a su mujer Carmina que llega de hacer la compra.
Acción-Llamada	Poco después sentada en la mesa de la cocina, da una calada a un cigarrillo mientras llama con su móvil. Trata de serenarse.	Carmina sostiene el teléfono mientras fuma con cara de preocupación.	La mujer llama por teléfono sentada en la cocina. Se fuma un cigarro y se intenta limpiar las lágrimas.	Carmina habla por teléfono mientras se fuma un cigarro.	Carmina fuma mientras llama por teléfono.

Secciones	AD oficial Fundación Orange	Ejemplo 1	Ejemplo 2	Ejemplo 3	Ejemplo 4
Entorno – Dónde Reacción – Cómo	Con gesto triste y preocupado, espera en la mesa de la cocina.	Carmina está sentada en la cocina sola fumando. De fondo se ve a Antonio inmóvil en el sillón.	Deja el teléfono sobre la mesa y se lleva las manos a la cabeza.	Carmina se lleva la mano a la cabeza preocupada.	Carmina se lleva la mano a la cabeza preocupada.
Personaje – Quién Acción- Abrazo	Se abraza con fuerza a su madre.	María de unos 25 años entra al piso. Madre e hija se abrazan.	Una chica joven entra en la casa. Las dos mujeres se abrazan.	María, la hija de Carmina llega al piso. Es una chica de unos 30 años.	María llega al piso. Carmina llora y María mira al salón.

En la escena de *Carmina y amén* de la tabla 4, nos centramos en la descripción del entorno, la cocina, y la presentación de los personajes.

En nuestra opinión, es importante que los estudiantes describan únicamente lo que es claramente visible, evitando interpretaciones o detalles innecesarios como los nombres o edades que no estén explícitos visualmente: algunos ejemplos añaden detalles que no son visualmente explícitos, como «la casa de Carmina y Antonio» o «un matrimonio de unos 50 años». Aunque contextualizan, estas descripciones no siempre se basan en lo que realmente se ve en pantalla. Otros son más subjetivos o interpretativos, como «una cocina tradicional» o «una mesa redonda», que pueden incluir inferencias en lugar de limitarse a lo visual. Ejemplos como «De noche en una cocina con una mesita en medio» son adecuados al describir el ambiente, pero añaden un rango de edad impreciso («unos 60 años») que puede confundir si no es evidente en la escena. También pensamos que los estudiantes deben priorizar las acciones principales que contribuyen a la narrativa, como los gestos y emociones, y evitar mezclar información irrelevante o suposiciones: por ejemplo, algunos omiten detalles importantes, como el jadeo o el dolor, centrándose solo en lo secundario: «Antonio se sienta en el salón mientras Carmina prepara la cena». Otros mezclan acciones no relacionadas o combinan personajes de forma confusa, como «Antonio se sienta en el salón y Carmina sirve un plato de pescado». Hemos detectado en las AD de los estudiantes que la descripción física no es lo más precisa posible para ayudar al público a imaginar al personaje, sin caer en generalizaciones vagas: algunos ejemplos capturan detalles similares, como «Una señora rubia de similar edad y forma física», pero son menos precisos y específicos, y otros tienden a ser más vagos o incompletos, omitiendo características importantes como el peinado o la complexión física.

En el caso de *Carmina y amén*, y productos audiovisuales similares que utilizaremos en las clases de TAV y accesibilidad, como docentes,

debemos incidir en evitar interpretaciones subjetivas: los estudiantes deben limitarse a describir lo que es claramente visible en pantalla, evitando suposiciones sobre emociones, relaciones o contexto no explícito. Esta manera de audiodescribir y que busca la objetividad, es la tendencia en España ya que es lo que promueve la Norma UNE, en contraposición con otros países como Estados Unidos en donde la tendencia y preferencia se inclina a elementos más subjetivos ya que es lo que el público ciego demanda y es, además, a lo que están acostumbrados.

Un aspecto interesante relacionado con este último punto fue al finalizar y exhibir el trabajo de cada estudiante y cotejarlos con la AD oficial para DVD. Se hizo evidente, y así lo comentaron los participantes en este estudio, que algunos de los elementos deberían modificarse al no cumplir con las directrices y normas para la redacción de audiodescripciones que se incluyen en la Norma UNE: «con gesto triste y preocupada», «poco después sentada en la cocina», «trata de serenarse», «es bastante obesa».

También tenemos que enfatizar la necesidad de que en la AD haya una mayor precisión en detalles físicos y gestos: creemos que es importante ser más específico al describir personajes o acciones clave, para facilitar la comprensión de la escena. Finalmente, también debemos enfocar nuestras clases en la claridad y la economía del lenguaje en las AD que realicen: algunas descripciones son excesivamente largas o mezclan información innecesaria, lo que puede dificultar la comprensión.

8 Conclusiones

Los trabajos de los estudiantes muestran un esfuerzo por captar los elementos esenciales de las escenas, pero también evidencian áreas significativas de mejora. Los principales retos están relacionados con la objetividad, precisión, economía del lenguaje y el equilibrio entre detalles y claridad. Una formación más sólida y una práctica constante con análisis de modelos profesionales pueden ayudar a los estudiantes a desarrollar AD más precisas, claras y fieles a los estándares de la disciplina. Debe existir una enseñanza más explícita de la normativa existente en el ámbito local (español) como internacional (europeo) sobre la creación de AD (Rica Peromingo en prensa, 119-20). También se observa una falta de recomendaciones más allá de la propia Norma UNE que dejan sin brújula a los audiodescriptores.

Estos resultados iniciales muestran que el trabajo de los estudiantes fue más preciso donde las limitaciones eran más evidentes. Las situaciones más restrictivas técnicamente, por falta de huecos y espacios para incluir los datos y descripciones, ayudaron a que el alumnado señalase y eligiese de una manera más certera la

elección de vocabulario descriptivo y las acciones en la redacción de sus guiones audiodescriptivos. Por otro lado, la redacción del guion en las escenas donde las limitaciones por espacio eran escasas o casi nulas ha podido provocar que la redacción de estos guiones tendiera a incluir características del lenguaje cinematográfico como son la mención a diferentes tipos de planos, fundidos, etc., y a que existiera una tendencia a interpretar las escenas, como, por ejemplo, los posibles sentimientos y reacciones de los personajes. Todo ello ha podido provocar que ese material fuera menos accesible de lo que se pretendía. Es evidente que las limitaciones técnicas influyeron en las decisiones lingüísticas (Rica Peromingo 2024), el exceso de espacios y huecos sin diálogo no fomentó la creatividad, sino que más bien alimentó una redacción ambigua de los guiones audiodescritos, es decir, a tomar un punto más subjetivo en la redacción.

No por ello es menos relevante la revisión de las audiodescripciones oficiales publicadas en televisión, plataformas y diversos formatos. Estamos convencidos de que es crucial no solo por la calidad y el servicio de accesibilidad, sino también para establecer las directrices y regulaciones de la accesibilidad en los medios. Es clara la disparidad en el trabajo de ciertas audiodescripciones, lo que pone de manifiesto la falta de controles de calidad en el caso de muchas AD.

Por todo ello, consideramos que este estudio pone de relieve la importancia de la formación de futuros estudiantes e investigadores en accesibilidad y AD, al proporcionarles un contacto directo con las pautas que la rigen Creemos igualmente que los resultados que aquí se han presentado pueden promover cambios en la normativa existente sobre AD no solo en el ámbito local, sino también en un contexto europeo.

Nuestra intención es ampliar el corpus de análisis incorporando a nuevos estudiantes del máster en Lingüística Inglesa y de otros programas de posgrado. Asimismo, nos proponemos diversificar el número y tipo de actividades de AD mediante la inclusión de escenas de películas y series de televisión, tanto clásicas como actuales. Futuras líneas de investigación en este ámbito podrían centrarse en el contraste de audiodescripciones pertenecientes a diversos géneros cinematográficos, como la ciencia ficción y la comedia, entre otros.

Anexo: filmografía

Información recogida en `https://www.filmaffinity.com/`.

Abre los ojos	**Sinopsis**
Dirección: Alejandro Amenábar	César, un atractivo joven que ha heredado de sus padres una gran fortuna, vive en una espléndida casa en la que organiza lujosas fiestas. Cuando una noche conoce a Sofía y se enamora de ella, Nuria, su antigua amante, se muere de celos. Al día siguiente, yendo en coche con César, Nuria intenta suicidarse provocando un accidente. Cuando César se despierta en el hospital descubre que su rostro ha quedado horriblemente desfigurado.
Año: 1997	
País: España	
Género: intriga, thriller, ciencia ficción, drama psicológico	

Carmina y amén	**Sinopsis**
Dirección: Paco León	Tras la súbita muerte de su marido, Carmina convence a su hija María de no dar parte de la defunción hasta pasados dos días y así poder cobrar la paga extra que él tenía pendiente. Durante esos dos días esconden el cadáver y disimulan su duelo en la cotidianidad de un bloque de pisos de un barrio humilde de Sevilla.
Año: 2014	
País: España	
Género: comedia dramática, comedia negra	

El hombre que mató a Liberty Valance	**Sinopsis**
Dirección: John Ford	Ransom Stoddard (James Stewart), anciano senador del Congreso de los Estados Unidos, explica a un periodista por qué ha viajado con su mujer (Vera Miles) para asistir al funeral de su viejo amigo Tom Doniphon (John Wayne). La historia empieza muchos años antes, cuando Ransom era un joven abogado del este que se dirigía en diligencia a Shinbone, un pequeño pueblo del Oeste, para ejercer la abogacía e imponer la ley. Poco antes de llegar, fue atracado y golpeado brutalmente por Liberty Valance (Lee Marvin), un temido pistolero.
Año: 1962	
País: Estados Unidos	
Género: western, drama judicial	

Up	**Sinopsis**
Dirección: Pete Docter y Bob Peterson	Carl Fredricksen es un viudo vendedor de globos de 78 años que, finalmente, consigue llevar a cabo el sueño de su vida: enganchar miles de globos a su casa y salir volando rumbo a América del Sur. Pero ya estando en el aire y sin posibilidad de retornar Carl descubre que viaja acompañado de Russell, un explorador que tiene ocho años y un optimismo a prueba de bomba
Año: 2009	
País: Estados Unidos	
Género: animación, comedia infantil, aventuras	

Bibliografía

AENOR (2005). *Audiodescripción para personas con discapacidad visual. Requisitos para la audiodescripción y elaboración de audioguías*. UNE 153020. Madrid: AENOR.

Ávila Ramírez, R. (2022). *Lengua de signos, accesibilidad, tecnología y traducción: Estado de la cuestión, reflexiones y propuestas* [tesis doctoral]. Córdoba: Universidad de Córdoba. https://helvia.uco.es/xmlui/handle/10396/22707.

Greco, G.M. (2018). «The Nature of Accessibility Studies». *Journal of Audiovisual Translation*, 1(1), 205-32. https://doi.org/10.47476/jat.v1i1.51.

Guerrero-García, M.C. (2024). «Back to the Future: A Socrates Experience in 2005». Jurjevčič, S. (ed.), *14th International Conference EDUvision 2024. New Contemporary Challenges-Opportunities for Integrating Innovative Solutions into 21st Century Education* (Ljubljana, 28-30 November 2024). Polhov Gradec: EDUvision Stanislav Jurjevčič Edition, 1383-4. https://eduvision.si/Content/Docs/The_Book_of_Papers_EDUvision_24_splet.pdf.

Kelly, M.; García, E. (2019). «"Learning by Doing": Motivating Language Learners through Language Exchanges». Ubierna Gómez, F. (coord.), *New Visions in Education and Business for a New Society (Nuevas Visiones en Educación y Empresa para una Nueva Sociedad)*. Madrid: Fragua, 23-43.

Limbach, C. (2013). *La neutralidad en la audiodescripción fílmica desde un punto de vista traductológico*. Granada: Universidad de Granada. http://hdl.handle.net/10481/24487.

Mazur, I.; Vercauteren, G. (2019). «Media Accessibility Training». *Antverpiensia, New Series – Themes in Translation Studies*, 18, 1-22. https://doi.org/10.52034/lanstts.v18i0.564.

Mendoza, N.; Matamala, A. (2019). «Panorama de la enseñanza de la audiodescripción en España: Resultados de un cuestionario». *MonTI. Monografías de Traducción e Interpretación*, 11, 155-85. https://doi.org/10.6035/MonTI.2019.11.6.

Navarrete, F.J. (1997). «Sistema AUDESC, el arte de hablar en imágenes». *Integración*, 23, 70-5.

Reese, H.W. (2011). «The Learning-by-Doing Principle». *Behavioral Development Bulletin*, 17(1), 1-19. https://doi.org/10.1037/h0100597.

Rica Peromingo, J.P. (2019) «El corpus CALING: docencia e investigación en traducción audiovisual y accesibilidad lingüística». *TRANS. Revista de Traductología*, 23, 263-98. https://doi.org/10.24310/TRANS.2019.v0i23.4990.

Rica Peromingo, J.P. (2022). «Accesibilidad y herramientas tecnológicas en traducción audiovisual (TAV): productos audiovisuales accesibles». *Tradumàtica. Tecnologies de la traducció*, 20, 284-94. https://doi.org/10.5565/rev/tradumatica.318.

Rica Peromingo, J.P. (2024). «Academic Training in Media Accessibility in Audiovisual Translation at a University Level: The Case of the Spanish University System». Marcus-Quinn, A.; Krejtz, K.; Duarte, C. (eds), *Transforming Media Accessibility in Europe. Digital Media, Education and City Space Accessibility Contexts*. Cham: Springer, 359-76. https://doi.org/10.1007/978-3-031-60049-4.

Rica Peromingo, J.P. (en prensa). «Accesibilidad lingüística: las normas europeas y nacionales de aplicación en aspectos traductológicos audiovisuales». Varela Salinas, M.J.; Plaza Lara, C. (eds), *Aproximaciones teóricas y prácticas a la accesibilidad desde la traducción y la interpretación*. Granada: Comares.

Rica Peromingo, J.P.; Sáenz Herrero, A. (2019) «Audiovisual Translation (AVT) Modes: Dubbing, Audio description (AD) and Subtitling for Hearing and Deaf and Hard-of-Hearing (SDH) as an L2 Learning Pedagogical Tool». Herrero, C.; Vanderschelden, I. (eds), *Using Film and Media in the Language Classroom: Reflections on Research-Led Teaching*. Bristol: Multilingual Matters, 127-40.

Romero-Fresco, P. (2019) *Accessible Filmmaking. Integrating Translation and Accessibility into the Filmmaking Process*. London: Routledge.

Simoneau-Joïrg, M. (1996) «Interpreting to Describe: The Describer's Role as an Image Translator». Burguer, D. (ed.), *New Technologies in the Education in the Visually Handicapped*. Paris: Edition Inserm, 97-101.

Vázquez Martín, A. (2019). *Audiodescripción, norma y experiencia*. Granada: Ediciones Tragacanto.

Vázquez Martín, A. (2024). «La audiodescripción y el sistema Audesc». *RED Visual: Revista Especializada en Discapacidad Visual*, 83, 37-45. https://doi.org/10.53094/YZQZ3807.

Accessibilità audiovisiva e inclusione: prospettive socioculturali
a cura di Rosa María Rodríguez Abella, Luisa Chierichetti,
Juan Pedro Rica Peromingo, Maria Cristina Secci

Da fumetto a video fumetto
Garantire l'accessibilità attraverso la traduzione intermodale dall'italiano alla LIS

Lara Mantovan
Università Ca' Foscari Venezia, Italia

Mirko Pasquotto
Università Ca' Foscari Venezia, Italia

Abstract This study investigates the interlinguistic and intermodal translation of comics from Italian to Italian Sign Language (LIS). A group of Master's students in Translation and Interpreting at Ca' Foscari University of Venice translated two graphic novels, combining static images with the dynamism of signs in a video comic. The analysis explores both technical and linguistic aspects. Key linguistic challenges include using role-shift and maintaining spatial coherence between LIS translation and the visual elements illustrated in the panels. The presence of a Deaf reviewer in the translation team is crucial in assessing the translation's accuracy, adequacy, and usability.

Keywords Graphic novel. Video comic. Italian Sign Language. Translation strategies. Visual coherence.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Classificazione e caratteristiche distintive del fumetto. – 3 La LIS nei fumetti. – 4 Laboratorio di traduzione di fumetti a Ca' Foscari. – 4.1 I progetti di traduzione di fumetto in LIS. – 4.2 Metodologia. – 4.3 Analisi delle scelte traduttive. – 4.4 Discussione. – 5 Conclusione.

Edizioni Ca'Foscari

Lingue dei segni e sordità 8
e-ISSN 2724-6639 | ISSN 2975-1675
ISBN [ebook] 978-88-6969-937-5 | ISBN [print] 978-88-6969-938-2

Peer review | Open access
Submitted 2025-02-05 | Accepted 2025-03-24 | Published 2025-10-20
© 2025 Mantovan, Pasquotto | CC BY 4.0
DOI 10.30687/978-88-6969-937-5/006

1 Introduzione

Il fumetto, noto come la 'nona arte' (Beylie 1964), è una forma letteraria narrativa che coniuga testo scritto e immagine e si sviluppa attraverso sequenze di vignette interdipendenti. Nonostante sia spesso erroneamente considerato prodotto letterario per soli bambini, il fumetto in realtà rappresenta un mezzo comunicativo versatile e adatto a lettori e lettrici di tutte le età (Rifkind, Christopher 2019).

La convergenza di codici multipli rende il fumetto particolarmente complesso da tradurre (Zanettin 1998; Kaindl 1999; Taran 2014). Alcune sfide traduttive dipendono dalla lingua di partenza e d'arrivo e riguardano aspetti come i riferimenti culturali, l'umorismo, le onomatopee, i giochi di parole e le forme di linguaggio figurato. Altre sfide traduttive, di natura linguistica o tecnica, prescindono dal tipo di combinazione linguistica e interessano aspetti come la difficoltà nel tradurre elementi linguistici presenti al di fuori delle nuvolette (es. onomatopee, iscrizioni, incisioni) o la necessità di inserire il testo tradotto nelle nuvolette nel rispetto dei limiti di spazio.

Una nuova frontiera in questo ambito consiste nella traduzione del fumetto dalla forma scritta di una lingua vocale a una lingua dei segni. Oggi, in una società più attenta alle diversità e all'importanza di includere le minoranze, i tempi sono maturi per pensare di rendere accessibile uno strumento comunicativo e versatile come il fumetto anche alle persone Sorde[1] segnanti. L'integrazione di una lingua dei segni all'interno di un fumetto non è tuttavia un'operazione semplice e immediata in quanto comporta la risoluzione di criticità importanti sul piano sia linguistico che tecnico. Questo articolo presenta due sperimentazioni di traduzione di fumetti nella lingua dei segni italiana (LIS) sviluppate grazie al lavoro di un gruppo di studenti dell'Università Ca' Foscari Venezia e propone una riflessione sulle principali problematiche e sulle strategie che possono essere messe in campo per tentare di ovviarle.

L'articolo è strutturato in 6 sezioni. Nella sezione 2 si presenta le peculiarità del fumetto e si discute brevemente come il fumetto può essere classificato in base alle sue caratteristiche formali e strutturali. Nella terza sezione vengono analizzate le sperimentazioni preesistenti in cui si è tentato di integrare la LIS in storie a fumetti. La quarta sezione è dedicata ai due progetti sperimentali di traduzione di fumetto dall'italiano alla LIS sviluppati grazie al lavoro sinergico tra studenti e docenti del corso di Laurea magistrale in Traduzione e interpretazione dell'Università Ca' Foscari Venezia. L'analisi del

1 In questo contributo si segue la convenzione diffusa di indicare con 'sordo' la sordità intesa come perdita uditiva e con 'Sordo' la sordità intesa come condizione di appartenenza alla comunità Sorda.

lavoro svolto offre l'opportunità di avanzare riflessioni linguistiche, traduttologiche e tecniche in un settore ancora inesplorato. Nell'ultima sezione si propongono riflessioni conclusive.

2 Classificazione e caratteristiche distintive del fumetto

I fumetti sono prodotti multimodali che sfruttano elementi linguistici e grafici per costruire significati. Le immagini e i segni grafici non si limitano ad accompagnare il testo, ma sono essi stessi veicolo di informazioni. Per comprendere un fumetto, i lettori devono decodificare parole e disegni dapprima separatamente e poi nella loro relazione reciproca. Questa esperienza di lettura basata sulla decodifica di codici multipli consente all'autore del fumetto di instaurare una forte componente interazionale con i lettori (McCloud 1993). Queste peculiarità rendono il fumetto un potente veicolo per la trasmissione di contenuti culturali, politici e sociali nonché uno strumento utile per scopi didattici (Bianchi, Farello 2013).

Gli studi letterari sul fumetto hanno messo in luce quattro tipologie diverse per forma, struttura e distribuzione (Rifkind, Christopher 2019): a) le strisce a fumetti (*comic strip*), nate alla fine del XIX secolo e pensate per la pubblicazione sui quotidiani (es. *Peanuts*), b) storie a fumetti (*comic book*), ovvero storie brevi nate negli anni Trenta e organizzate in pubblicazioni regolari e frequenti (es. *Topolino*), c) fumetti digitali (*digital comic*), strisce o storie a fumetti prodotte e distribuite digitalmente, e d) romanzi a fumetti (*graphic novel*), ovvero storie a fumetti piuttosto lunghe e soprattutto autoconclusive. I fumetti si differenziano inoltre per la varietà di generi che possono comprendere, tra cui i fumetti dei supereroi, avventura, azione, western, horror, humour e fantasy.

Come già menzionato, il fumetto comprende tre diversi livelli di narrazione: il testo, l'immagine e la relazione tra testo e immagine. Secondo Rifkind e Christopher (2019), i principali elementi strutturali che lo caratterizzano dal punto di vista grafico sono: a) la vignetta, un'illustrazione statica che rappresenta un'unità di azione, b) lo spazio tra le vignette (*gutter*), che suggerisce il passare del tempo o un cambio di prospettiva, c) le nuvolette (*balloon*) contenenti le parole o i pensieri dei personaggi e d) le didascalie contenenti informazioni date da una voce narrante onnisciente. Dal punto di vista linguistico, i testi si caratterizzano per il tentativo di avvicinarsi per quanto possibile alla lingua parlata, grazie all'uso frequente di esitazioni, interruzioni ed espressioni colloquiali e idiomatiche (Zanettin 1998).

3 La LIS nei fumetti

L'integrazione della LIS nel fumetto costituisce un ambito ancora pressoché inesplorato. Sono pochissime le sperimentazioni disponibili e, in ogni caso, non sono (ancora) sostenute da ricerche e riflessioni a livello scientifico.[2] I pochi fumetti con la LIS ad oggi disponibili hanno messo in luce due possibili direzioni.

La prima sperimentazione consiste nell'inserimento all'interno delle vignette di illustrazioni di segni della LIS. Un esempio che rappresenta questo tipo di proposta è rappresentato da una trilogia di storie a fumetti su figure di spicco della storia della comunità Sorda a cura della Cooperativa Il Treno.[3] In queste storie a fumetti, disponibili su supporto cartaceo, il testo prodotto da personaggi segnanti viene proposto in forma bilingue: la LIS è rappresentata mediante una selezione di segni illustrati in corrispondenza dei personaggi (nella figura 1 sono rappresentati i seguenti segni dall'alto al basso: FUTURO, COSTRUIRE e VOI), mentre il testo in italiano, più ricco e articolato, è presente nella nuvoletta.

Un accorgimento grafico adottato dagli autori per segnalare che la parte testuale è segnata e non pronunciata a voce è rappresentato dal distacco della pipetta dalla nuvoletta e dal direzionamento della pipetta verso le mani del personaggio (Il Treno 2022).

Una diversa modalità di integrazione della LIS nel fumetto è stata sperimentata da Fondazione Radio Magica[4] nel progetto Pimpa Magica,[5] all'interno del quale è stata realizzata la traduzione in LIS di dieci storie a fumetti della Pimpa del fumettista Tullio Altan. Questa proposta consiste nella trasformazione del fumetto in un video fumetto dove vari elementi interagiscono in modo dinamico sfruttando le potenzialità del digitale: le immagini del fumetto sono state animate, i dialoghi tra i personaggi sono disponibili in italiano parlato, in italiano scritto (attraverso sottotitoli) e in LIS. La traduzione dei dialoghi dall'italiano alla LIS è stata inserita integrando il video di una traduttrice direttamente nel video fumetto. Nella figura 2 è rappresentato un fermo immagine in cui si può vedere la combinazione tra disegno, testo in italiano scritto e segni (qui si vede il segno MIELE).

2 Sono disponibili sperimentazioni simili con altre lingue dei segni. Si cita, ad esempio, *Léo, l'enfant sourd* (2006), fumetto dell'illustratore Sordo Yves Lapalu, nel quale segni della lingua dei segni francese sono integrati nelle vignette. Una comparazione tra fumetti che includono la LIS e fumetti che includono altre lingue dei segni, seppur interessante, esula dagli obiettivi del presente contributo.

3 https://www.iltreno33.it/.

4 https://www.radiomagica.org/.

5 https://www.radiomagica.org/pimpa-magica/.



Figura 1 Vignetta tratta da *Fratelli di Silenzio. La storia di Antonio Magarotto* (Marras et al. 2019, 69)



Figura 2 Fermo immagine tratto da *Pimpa e il gallo con il mal di gola (LIS)* (minuto 01:43).
Link: https://www.youtube.com/watch?v=iBQMA5A2qB8

L'obiettivo della traduzione da una lingua a un'altra è la ricerca dell'equivalenza, intesa come ottenimento di due messaggi equivalenti espressi attraverso codici differenti (Jakobson 1959, 233). Nella sperimentazione de Il Treno, l'equivalenza tra segni disegnati e testo in italiano non è pienamente preservata in quanto i segni rappresentano solo una parte dei contenuti espressi in italiano. Nei fumetti di Pimpa Magica, invece, i testi in italiano e in LIS sono equivalenti sul piano del contenuto. Nel progetto di traduzione che

presentiamo in questo articolo, la ricerca dell'equivalenza tra testo di partenza e d'arrivo ci ha spinto a optare per la modalità del video fumetto.

4 Laboratorio di traduzione di fumetti a Ca' Foscari

Il Laboratorio di traduzione di fumetti è organizzato all'interno del Campus Treviso dell'Università Ca' Foscari Venezia dal 2023. Questo progetto pilota nasce dal connubio tra due importanti eventi: il *Treviso Comic Book Festival*, celebre festival internazionale del fumetto ospitato dalla città di Treviso da ormai vent'anni, e *Venetonight*, la notte della ricerca a cui partecipa anche l'Università Ca' Foscari Venezia con l'obiettivo di avvicinare la cittadinanza al mondo della ricerca.

In queste due annualità, nel Laboratorio sono stati coinvolti studenti del corso di Laurea magistrale in Traduzione e interpretazione. Si è proposto agli/alle studenti di tradurre graphic novel nelle lingue di specializzazione del corso (LIS, cinese, inglese e spagnolo) sotto la supervisione di docenti di lingua e traduzione.

A differenza della traduzione dall'italiano al cinese, allo spagnolo o all'inglese, la traduzione dei fumetti dall'italiano alla LIS ha comportato non solo il passaggio da una lingua a un'altra ma anche il passaggio intermodale dalla forma scritta di una lingua vocale alla modalità segnata. In generale, quando la traduzione comporta il trasferimento interlinguistico da una modalità a un'altra si parla di «traduzione intramorfica» (Sacks 1990; Fontana 2013; Celo 2015). In particolare, nella traduzione intramorfica dall'italiano alla LIS occorre preservare i significati passando da una lingua acustico-vocale, unidimensionale, lineare e con una preferenza per la sequenzialità a una lingua visiva, quadridimensionale, multilineare e con una preferenza per processi linguistici simultanei. La distanza tra le due lingue è acuita dall'impossibilità di trascrivere i segni. Nonostante l'esistenza di sistemi di scrittura sperimentali come *SignWriting* (Sutton 1995), ad oggi la LIS non dispone di un sistema di scrittura diffuso e utilizzato sistematicamente all'interno della comunità segnante. Per questa ragione, nella traduzione dei fumetti, non è possibile operare una sostituzione di testi scritti all'interno delle nuvolette. Il ricorso a disegni o immagini bidimensionali non sembra essere un'alternativa efficace per via della loro limitazione nella rappresentazione del movimento, specialmente quando i segni prevedono un movimento interno che comporta un cambio di configurazione. L'equivalente funzionale della forma scritta, in grado di fissare e mantenere i segni su un supporto, è la videoregistrazione. Un'importante sfida traduttiva consiste nell'individuare strategie per integrare in modo armonico la staticità delle vignette del fumetto con la dinamicità dei video in LIS. Infine, come già menzionato, la LIS

è una lingua visiva e, in quanto tale, sfrutta lo spazio per veicolare informazioni linguistiche. Anche nel fumetto chiaramente sono inseriti elementi visivi e c'è uno spazio nel quale personaggi e oggetti sono collocati. Quindi, un'altra sfida traduttiva è rappresentata dall'esigenza di coniugare lo spazio segnico e lo spazio del fumetto garantendo tra i due coerenza visiva.

4.1 I progetti di traduzione di fumetto in LIS

Nel Laboratorio di traduzione di fumetto in LIS sono stati coinvolti due gruppi di studenti del corso di Laurea magistrale in Traduzione e interpretazione:

1. a.a. 2023/24: Isabel Fischer, Giorgia Nicolosi, Giorgia Sclafani, Elisa Zanotel.
2. a.a. 2024/25: Alice Brusi, Jessica Dalla Costa, Valentina Ferreri, Elena Russo, Martina Tabarelli.

Al momento della partecipazione al progetto, le studenti erano segnanti di livello avanzato al quarto anno di studio della LIS e stavano frequentando corsi specifici nell'ambito traduttologico.

Ad entrambi i gruppi è stato proposto di lavorare alla traduzione in LIS di graphic novel presentate al *Treviso Comic Book Festival*. In particolare, il primo gruppo ha lavorato alla traduzione di una parte (pp. 25-35) della graphic novel *Bepi Mazzotti, il Robinson delle Ville Venete e della bellezza* (Vanzella, Gallina, Kerstulovich 2023), una pubblicazione di circa 50 pagine dedicata alla vita e all'opera di Giuseppe Mazzotti, un eclettico intellettuale trevigiano molto attivo nel recupero e nella valorizzazione del patrimonio artistico del suo territorio. Il secondo gruppo ha tradotto una parte (pp. 52-99) della graphic novel *Marco Polo. La via della seta* (Tabilio 2024), una pubblicazione di circa 200 pagine dedicata ai viaggi e alle avventure in Estremo Oriente del viaggiatore veneziano Marco Polo.

In tutte le fasi del lavoro, le studenti sono state supervisionate dagli autori del presente contributo: Lara Mantovan, Professoressa di Linguistica della LIS e interprete italiano-LIS, e Mirko Pasquotto, Collaboratore ed Esperto Linguistico di LIS e segnante nativo. Le scelte di traduzione sono state proposte dalle studenti e discusse in itinere con i supervisori.

4.2 Metodologia

In entrambi i progetti, il lavoro si è articolato in quattro fasi: i) studio del testo di partenza, ii) ricerca dell'equivalenza e traduzione preliminare, iii) revisione e traduzione definitiva, iv) post-editing.

Nella prima fase, le studenti hanno condotto un'analisi del testo di partenza e delle sue caratteristiche macro e microtestuali a livello sia individuale che collettivo. La traduzione è stata successivamente suddivisa tra le traduttrici: nel primo progetto, dove le parti testuali sono per lo più monologhi, si è optato per un'assegnazione traduttrice-pagina,[6] mentre nel secondo progetto, più ricco di dialoghi, l'assegnazione delle parti ha seguito l'abbinamento traduttrice-personaggio.[7]

La seconda fase è stata dedicata alla ricerca di equivalenti linguistici nella lingua d'arrivo, alla scelta dell'approccio traduttivo e all'individuazione di strategie traduttive mirate a rendere il testo d'arrivo più accurato e adeguato possibile. Questo lavoro di studio e sperimentazione ha portato le studenti a realizzare in autonomia una prima bozza di traduzione in forma di video-registrazione.

Nella terza fase, la video-traduzione preliminare è stata analizzata e revisionata da Mirko Pasquotto, che ha agito da revisore in qualità di persona Sorda ed esperto con competenza bilingue italiano-LIS. Il suo lavoro di revisione ha permesso di individuare errori di traduzione e valutare la fruibilità complessiva del testo d'arrivo. Tenendo conto delle correzioni e dei suggerimenti del revisore, le traduttrici hanno lavorato alla realizzazione della traduzione definitiva.

La quarta e ultima fase è stata dedicata a un lungo e complesso lavoro di post-editing, necessario per unire le video traduzioni in LIS e le immagini del fumetto. Questo lavoro finale ha di fatto permesso di trasformare il fumetto in video fumetto.

Di seguito si presenta brevemente la strumentazione utilizzata dai due gruppi di traduzione. Per realizzare le videoregistrazioni, entrambi i gruppi si sono avvalsi dello studio di registrazione del BemboLab,[8] a disposizione del personale accademico e del corpo studentesco dell'Università Ca' Foscari nella sede di Ca' Bembo. Qui sono stati utilizzati *green screen*, videocamera e un sistema di illuminazione professionale per riprese in alta definizione, come mostrato nella figura 3.

6 La modalità di assegnazione traduttrice-pagina consiste nell'assegnare a una traduttrice la traduzione di tutti i testi inclusi in una sezione di pagine del testo di partenza.

7 La modalità di assegnazione traduttrice-personaggio consiste nell'assegnare a una traduttrice la traduzione di tutte le battute di un personaggio all'interno della storia.

8 `https://www.unive.it/pag/40828/`.



Figura 3
Studio di videoregistrazione di BemboLab

Una particolare attenzione è stata dedicata all'abbigliamento: tutte le traduttrici hanno indossato abiti scuri e a tinta unita per creare maggiore contrasto visivo con il colore della pelle e migliorare la visibilità dei segni. I capelli sono stati acconciati in modo ordinato per rendere ben visibili le componenti non manuali della LIS e agevolare l'operazione di sostituzione dello sfondo in post-editing. Nel secondo gruppo, l'acconciatura è diventata un escamotage visivo per disambiguare i ruoli laddove una stessa studente doveva tradurre le battute di due personaggi diversi. Durante il lavoro di post-produzione è stato utilizzato il software di video editing Wondershare Filmora®.

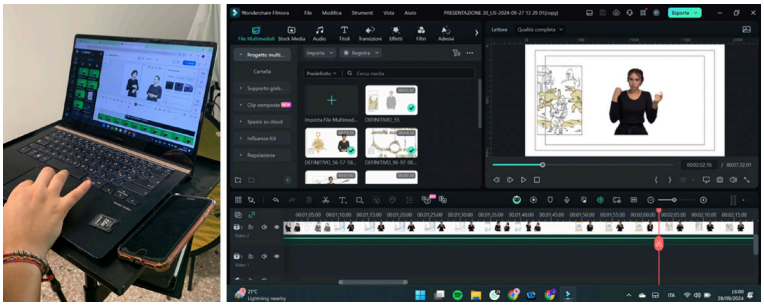


Figura 4 Lavoro di post-editing con il software Wondershare Filmora®

Questo programma ha consentito alle studenti di sostituire lo sfondo delle videoregistrazioni (*green screen*) con le vignette del fumetto o altro sfondo attraverso la funzione *Chroma Key*. Altri interventi eseguiti in fase di post-editing consistono nell'inserimento di animazioni e transizioni e nella regolazione dei tempi di scorrimento del video fumetto.

4.3 Analisi delle scelte traduttive

In questa sezione si intende presentare e analizzare le più rilevanti strategie traduttive adottate nei due progetti di traduzione in LIS di fumetto. Verranno presi in considerazione aspetti sia di tipo tecnico e strutturale (§ 4.3.1) sia di tipo prettamente linguistico (§ 4.3.2).

4.3.1 Accorgimenti tecnici

Un aspetto cruciale che differenzia le lingue vocali e le lingue dei segni è la modalità comunicativa: le prime viaggiano nel canale acustico-vocale, le secondo nel canale visivo-manuale. Nei fumetti, le pipette delle nuvolette sono tradizionalmente ricondotte all'area della bocca, ovvero la fonte sonora delle battute dei personaggi. Questa convenzione grafica, tuttavia, non può essere applicata alla traduzione del fumetto in LIS in quanto nella modalità visiva la bocca ha un ruolo solo marginale. Inoltre, come menzionato all'inizio della sezione 4, la comunità segnante non utilizza una forma scritta per rappresentare i segni nero su bianco e, pertanto, non è possibile inserire nella nuvoletta la traduzione nella lingua d'arrivo (a differenza della traduzione nelle lingue vocali). Per queste motivazioni, entrambi i gruppi hanno lavorato su vignette prive di nuvolette e pipette gentilmente fornite dagli autori **[fig. 5b]** e hanno unito queste vignette ai video con le traduzioni in LIS **[fig. 5c]**.

Un'ulteriore possibilità, suggerita da un revisore anonimo, consiste nell'inserire la video-traduzione all'interno di una nuvoletta con pipetta indirizzata verso le mani del personaggio. Questa soluzione offre il vantaggio di mantenere aspetti grafici peculiari del fumetto nella traduzione finale. A nostro avviso, tuttavia, comporta anche alcune criticità: a) non sempre le mani dei personaggi sono visibili all'interno della vignetta (es. nel primo piano e nel primissimo piano), b) l'inserimento di elementi grafici che esulano dalla traduzione richiede l'intervento dell'illustratore o per lo meno un suo coinvolgimento, c) affinché la video-traduzione sia fruibile, è necessario che le nuvolette siano sufficientemente grandi con il rischio di nascondere una porzione di vignetta spesso più ampia rispetto a quanto avviene nel terzo di partenza.

Per quanto riguarda il posizionamento della traduttrice, i due gruppi hanno operato scelte diverse. Il primo gruppo ha inserito la sagoma della traduttrice all'interno della vignetta vicino al personaggio corrispondente prestando attenzione a non coprire dettagli visivi rilevanti, come esemplificato nella figura 6.

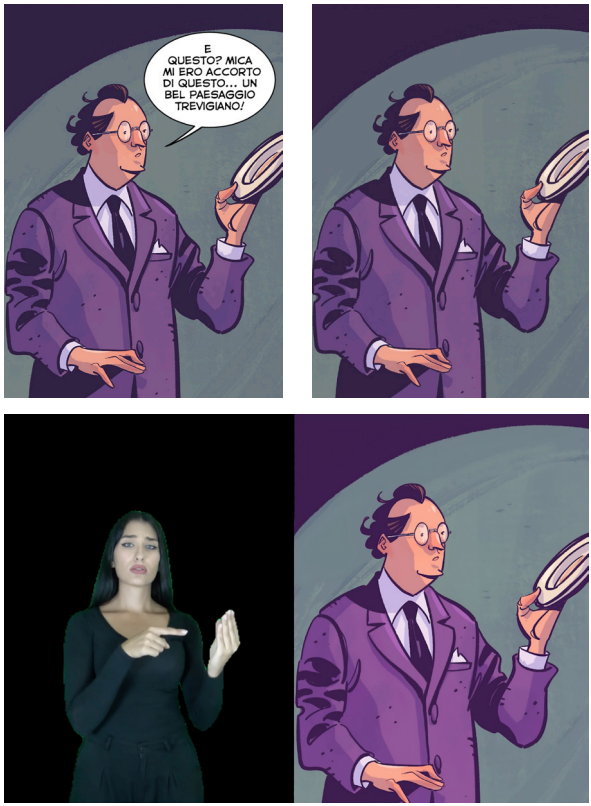


Figura 5 a) Vignetta con testo di partenza; b) Vignetta senza pipette e nuvolette; c) Vignetta con testo tradotto in LIS (Vanzella, Gallina, Kerstulovich 2023, 27)



Figura 6 Sagoma della traduttrice inserita nella vignetta (Vanzella, Gallina, Kerstulovich 2023, 34-5)

In alternativa, nel caso di vignette piccole, la sagoma è stata inserita in un'area nera adiacente appositamente creata in post-editing **[fig. 5c]**. Un caso interessante è una vignetta contenente due personaggi volutamente disegnati con dimensioni molto diverse: qui le sagome delle traduttrici sono state inserite manipolando la loro dimensione in post-editing così da facilitare l'associazione personaggio-traduttrice. Il secondo gruppo, invece, ha lavorato su una graphic novel caratterizzata da vignette più piccole e dense visivamente e, pertanto, ha preferito non inserire la sagoma della traduttrice nelle vignette. Nell'alternativa proposta sono state create delle tavole con sfondo bianco dove sono state inserite le vignette e accanto la sagoma delle traduttrici circondata da elementi grafici semplici e con il richiamo del colore predominante delle vignette corrispondenti. Alcuni esempi che illustrano questa soluzione visiva sono riportati nella sezione 4.3.2. La scelta di strategie diverse da parte dei due gruppi è in parte motivata dalla diversità delle due graphic novel nell'impostazione, nella dimensione e nella densità visiva delle vignette.

Un altro accorgimento tecnico ha interessato i tempi di scorrimento dei vari elementi. Poiché tutti gli elementi, sia quelli linguistici sia quelli non linguistici, sono veicolati visivamente e in parallelo è necessario che il fruitore abbia la possibilità di cogliere tutti i dettagli senza sforzo e affanno. Una strategia utile consiste nel ritardare leggermente l'inserimento della sagoma della traduttrice offrendo la possibilità al fruitore di osservare velocemente i dettagli visivi e grafici della vignetta prima di accedere ai contenuti linguistici. La verifica dell'adeguatezza del ritmo di fruizione della traduzione è stata supportata dalla figura del revisore Sordo.

4.3.2 Accorgimenti linguistici

La differenza tra nuvolette e didascalie (§ 2) è stata resa essenzialmente mediante la presenza e assenza dell'impersonamento. Si tratta di un fenomeno grammaticale molto produttivo nelle lingue dei segni, che consente di riportare discorsi, pensieri e azioni di referenti introdotti nel discorso mediante l'uso di specifici marcatori non manuali quali la direzione dello sguardo, la posizione della testa e delle spalle (si veda Mazzoni 2008 per la LIS e Lillo-Martin 2012; Quer 2018 per una discussione generale). In sostanza, i pensieri e i discorsi nelle nuvolette sono stati resi dalle traduttrici attivando le componenti non manuali tipiche dell'impersonamento, ovvero allineando la direzione di sguardo, testa e busto a quella dei personaggi impersonati **[fig. 7]**.[9]

9 La posizione seduta dei personaggi non viene tenuta in considerazione nella video-traduzione in quanto ritenuta non rilevante ai fini del trasferimento nella lingua d'arrivo di contenuti linguistici e paralinguistici.

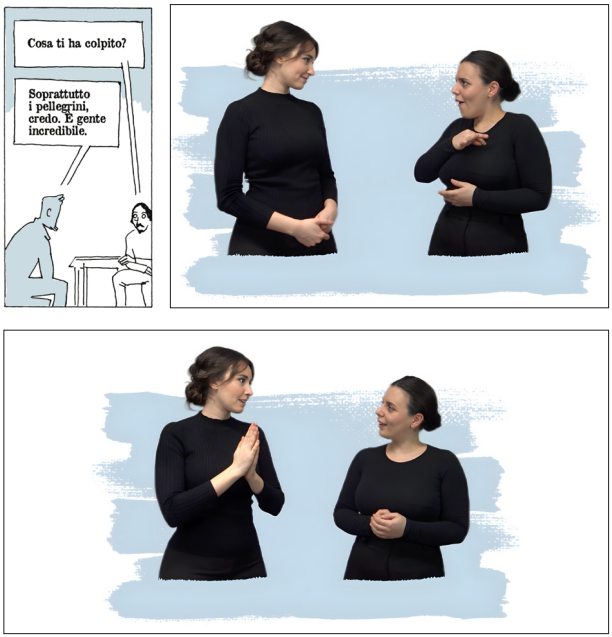


Figura 7 a) Testo di partenza; b) Traduzione con impersonamento della domanda del personaggio a destra; c) Traduzione con impersonamento della risposta del personaggio a sinistra (Tabilio 2024, 55)

L'utilizzo dell'impersonamento, che si può considerare l'equivalente funzionale del discorso diretto, ha richiesto un controllo costante della direzione di sguardo, testa e busto dei personaggi nelle vignette in modo da garantire assoluta convergenza nella traduzione. La voce narrante espressa nelle didascalie, invece, è stata tradotta in LIS mediante assenza di impersonamento, e quindi senza le componenti non manuali tipiche di questo fenomeno linguistico **[fig. 8]**.

A differenza dell'italiano, la LIS è per sua natura una lingua che sfrutta meccanismi visivo-spaziali, pertanto è stato necessario verificare la congruenza tra lo spazio rappresentato nelle vignette e lo spazio segnico usato topograficamente. Ad esempio, nella figura 5 (Vanzella, Gallina, Kerstulovich 2023, 27) il protagonista dice «E questo? [...]» e contemporaneamente guarda un piatto che tiene nella mano sinistra. Nella traduzione in LIS si è utilizzato un dimostrativo deittico direzionato a sinistra, in coerenza con la posizione del piatto nella vignetta, e la direzione dello sguardo è stata opportunamente orientata nella stessa direzione. Nel complesso, al fine di garantire coerenza visiva fra fumetto e traduzione, è stata controllata la convergenza tra i due testi in termini di collocazione



Figura 8
(Da sinistra a destra)
Testo di partenza; Traduzione della didascalia senza impersonamento
(Tabilio 2024, 58)

degli oggetti, espressioni facciali, linguaggio corporeo e stati emotivi dei personaggi.

Un accorgimento linguistico-culturale si è reso necessario per tradurre i vocativi e le frasi pronunciate improvvisamente a un interlocutore appena dopo un cambio di inquadratura. In questi casi, nella traduzione sono stati inseriti i segnali tipicamente utilizzati dalle persone sorde come richiamo dell'attenzione, che consistono nell'agitare la mano nel campo visivo dell'interlocutore, nel toccargli la spalla o semplicemente nell'instaurare un contatto visivo.

4.4 Discussione

Nei due progetti di traduzione presentati in questo contributo si è presentata la sfida di combinare una lingua visiva, tridimensionale e dinamica come la LIS con la bidimensionalità e staticità del fumetto. Nelle poche sperimentazioni preesistenti si era tentato, da una parte, di ridurre alcuni segni della LIS a immagini bidimensionali da inserire nelle vignette e, dall'altra, di fissare frasi complete in LIS su video e di inserire le vignette nel video stesso. Questa seconda soluzione ha ispirato le scelte metodologiche operate nei due progetti oggetto d'indagine. Nonostante richieda un complesso lavoro di post-editing, la trasformazione da fumetto a video fumetto offre l'indubbio vantaggio di rappresentare fedelmente i movimenti dei segni e di non dover ridurre i contenuti nella lingua d'arrivo. I due progetti di traduzione qui analizzati dimostrano che attraverso questo importante intervento sulla tipologia testuale è possibile rispettare la natura visiva e dinamica della LIS e, di conseguenza, rispettare il principio di equivalenza linguistica nella traduzione. In questo processo di trasformazione è necessario riflettere sulla

rappresentazione di elementi peculiari del fumetto, quali nuvolette, pipette e didascalie. Valutare l'opportunità di inserire nuvolette e pipette in un video fumetto in LIS implica riflessioni sull'esatto posizionamento della pipetta in accordo con la modalità visivo-manuale e sulla porzione di vignetta inevitabilmente coperta dalla nuvoletta. Per quanto riguarda la differenza tra nuvolette e didascalie, l'esperienza maturata nei due progetti ha mostrato che la presenza e assenza di un espediente linguistico come l'impersonamento può rendere efficacemente la distinzione funzionale tra voce dei personaggi (nuvolette) e voce narrante (didascalie). La tecnologia offerta dai programmi di video editing (effetti di *Chroma Key*, sostituzione dello sfondo, animazioni, transizioni, ecc.) consente di ridurre la distanza tra videoregistrazioni e fumetto combinandoli in un unico prodotto coerente e fruibile, ovvero il video fumetto.

Inoltre, riteniamo rilevante discutere l'importanza della figura del revisore Sordo bilingue. Come menzionato nella sezione 4.2, prima di realizzare la traduzione definitiva, entrambi i gruppi hanno beneficiato del feedback e delle correzioni di Mirko Pasquotto, che ha svolto il ruolo di revisore Sordo. Alla luce dell'esperienza maturata si ritiene che all'interno di progetti di traduzione di fumetto in LIS sia essenziale prevedere la collaborazione di un revisore Sordo bilingue e biculturale. La sua presenza nel team di traduzione offre almeno due importanti vantaggi.

Innanzitutto, essendo bilingue può valutare se il passaggio dei contenuti dalla lingua di partenza alla lingua d'arrivo è avvenuto in modo accurato sia quantitativamente che qualitativamente. Essendo quotidianamente a stretto contatto con la comunità sorda e udente, il revisore è competente in entrambe le culture e può suggerire eventuali adattamenti culturali al fine di rendere la traduzione familiare ai fruitori e adeguata alla cultura d'arrivo.

Un altro vantaggio offerto dalla figura del revisore Sordo consiste nella possibilità di avere un riscontro sulla traduzione dal punto di vista del fruitore finale. A differenza del fumetto, dove i tempi di fruizione sono dettati dal lettore con flessibilità, il video fumetto non lascia al fruitore la stessa libertà poiché impone necessariamente un ritmo di fruizione. La gestione dei tempi di comparsa e scomparsa dei vari elementi (vignette, traduzione in LIS, transizioni, animazioni) è una questione molto delicata: se il ritmo è troppo lento si corre il rischio di annoiare e demotivare il fruitore, se viceversa è troppo veloce si rischia di mettergli troppa pressione e compromettere la comprensione. Il revisore Sordo, abituato nella sua quotidianità a percepire informazioni di vario tipo attraverso la vista, può valutare se da una prospettiva prettamente visiva la gestione del ritmo è sufficientemente adeguata a garantire una buona fruibilità e comprensione dei contenuti.

In sintesi, la figura del revisore Sordo gioca un ruolo importante in progetti di traduzione di fumetti dall'italiano alla LIS in quanto può valutarne: a) l'accuratezza, b) l'adeguatezza di stile e registro rispetto al contesto e ai destinatari finali e c) la fruibilità. In base alla valutazione di questi parametri, il revisore può suggerire al team di traduzione soluzioni migliorative.

5 Conclusione

Nei due progetti sperimentali presentati in questo articolo sono state tradotte due graphic novel dall'italiano alla LIS. Per ovviare all'impossibilità di scrivere i segni nelle nuvolette e per non snaturare la natura dinamica della LIS, si è deciso di trasformare i fumetti in video fumetti attraverso la realizzazione di video traduzioni e un complesso lavoro di post-produzione. Inoltre, essendo la LIS una lingua visiva, è stato necessario controllare attentamente la congruenza tra spazio segnico ed elementi visivi raffigurati nelle vignette.

Per realizzare progetti di traduzione di questo tipo sono necessarie non solo competenze linguistiche e traduttologiche, ma anche tecniche e informatiche. È stata infine sottolineata l'importanza di includere, all'interno del team di traduzione, la figura del revisore Sordo bilingue e biculturale.

Ringraziamenti

Un ringraziamento speciale è rivolto a tutte le studenti che, con grande impegno e dedizione, hanno contribuito alla realizzazione dei due video fumetti: Isabel Fischer, Giorgia Nicolosi, Giorgia Sclafani, Elisa Zanotel (a.a. 2023/24); Alice Brusi, Jessica Dalla Costa, Valentina Ferreri, Elena Russo, Martina Tabarelli (a.a. 2024/25). Grazie anche alla collega Emma Sdegno per il coordinamento del Laboratorio di traduzione di fumetti, nonché a tutti i colleghi e le colleghe che vi hanno collaborato, offrendo preziose occasioni di confronto. Desideriamo infine ringraziare quanti hanno gentilmente concesso l'autorizzazione all'utilizzo delle immagini incluse nella presente pubblicazione.

Bibliografia

Beylie, C. (1964). «La bande dessinée est-elle un art?». *Lettres et médecins*, 11.
Bianchi, F.; Farello, P. (2013). *Lavorare sul fumetto. Unità didattiche e schede operative*. Trento: Erickson.
Celo, P. (a cura di) (2015). *I segni del tradurre. Riflessioni sulla traduzione in lingua dei segni italiana*. Ariccia: Aracne.
Fontana, S. (2013). *Tradurre lingue dei segni*. Modena: Mucchi.
Il Treno (2022). *Fratelli di silenzio. La storia di Antonio Magarotto*. Relazione tenuta presso la Sala Mediavisuale dell'Istituto Statale per Sordi di Roma il 24 novembre 2022.
Jakobson, R. (1959). «On Linguistic Aspects of Translation». Brower, R.A. (ed.), *On Translation*. Cambridge (MA): Harvard University Press, 232-9.
Kaindl, K. (1999). «Thump, Whizz, Poom: A Framework for the Study of Comics under Translation». *Target: International Journal of Translation Studies*, 11(2), 263-88.
Lapalu, Y. (2006). *Léo, l'enfant sourd, Tome 1*. Les Essarts-le-Roi: Editions du Fox.
Lillo-Martin, D. (2012). «Utterance Reports and Constructed Action». Pfau, R.; Steinbach, M.; Woll, B. (eds), *Sign Language: An International Handbook*. Berlin: Mouton DeGruyter, 365-87.
Marras, A.; Delfini, A.; Maggiore, G.; Paolucci, V. (2019). *Fratelli di Silenzio. La storia di Antonio Magarotto*. Roma: Il Treno.
Mazzoni, L. (2008). *Classificatori e Impersonamento nella Lingua Italiana dei Segni*. Pisa: Edizioni Plus.
McCloud, S. (1994). *Understanding Comics: The Invisible Art*. New York: Harper Perennial.
Quer, J. (2018). «On Categorizing Types of Role Shift in Sign Languages». *Theoretical Linguistics*, 44(3-4), 277-82.
Rifkind, C.; Christopher, B. (2019). *How Comics Work*. Winnipeg: University of Winnipeg.
Sacks, O. (1990). *Vedere voci. Un viaggio nel mondo dei sordi*. Milano: Adelphi.
Sutton, V. (1995). *Lessons in SignWriting: Textbook & Workbook*. La Jolla (CA): Deaf Action Committee for Sign Writing.
Tabilio, M. (2024). *Marco Polo. La via della seta*. Padova: Becco Giallo.
Taran, T. (2014). «Problems in the Translation of Comics and Cartoons». *Analele Ştiinţifice ale Universităţii de Studii Europene din Moldova*, 3(1), 90-100.
Vanzella, L. (testi); Gallina, P. (disegni); Kerstulovich, A. (colori) (2023). *Bepi Mazzotti, il Robinson delle Ville Venete e della bellezza*. Crocetta del Montello: Grafiche Antiga.
Zanettin, F. (1998). «Fumetti e traduzione multimediale. Tra codice verbale e codice visivo». *InTRAlinea*, 1.

Accessibilità audiovisiva e inclusione: prospettive socioculturali
a cura di Rosa María Rodríguez Abella, Luisa Chierichetti,
Juan Pedro Rica Peromingo, Maria Cristina Secci

L'interprete di lingua dei segni italiana (LIS)
Una professione tra due mondi

Maria Paola Casula
Interprete LIS; ANIOS - Associazione Interpreti di Lingua dei Segni Italiana

Abstract The history of the LIS (Italian Sign Language) interpreting profession is long, structured and has evolved over time. It is closely intertwined with the story of sign language itself and the Italian Deaf community and unfolding between two worlds: that of Deaf individuals and that of hearing individuals, in a constant pursuit of balance between the two languages and cultures. The recent legislative recognition of the profession and LIS makes it possible to outline an official profile and pave the way for a new professional trajectory.

Keywords Interpreter. Italian sign language interpreting. Professionalism. Competence. Accessibility. Rights. Deontology. Recognition. Deaf community.

Sommario 1 Introduzione. – 2 L'interprete LIS in Italia: da ruolo di interprete a professionista. – 3 La normativa internazionale. – 4 La normativa italiana e le associazioni di categoria. – 5 Ambiti di intervento dell'interprete LIS. – 6 Conclusioni.

Edizioni Ca'Foscari

Lingue dei segni e sordità 8
e-ISSN 2724-6639 | ISSN 2975-1675
ISBN [ebook] 978-88-6969-937-5 | ISBN [print] 978-88-6969-938-2

Peer review | Open access
Submitted 2025-01-27 | Accepted 2025-05-22 | Published 2025-10-20
© 2025 Casula | CC BY 4.0
DOI 10.30687/978-88-6969-937-5/007

> Nelle lingue dei segni l'interpretariato è primariamente un'azione politica proprio perché garantendo l'accessibilità linguistica, consente la partecipazione democratica ad una società a maggioranza udente, fornendo così alla comunità sorda gli strumenti intellettuali per lottare per l'empowerment e le pari opportunità. (Fontana, «Presentazione», *Interpretare a distanza da e per la lingua dei segni*, 2024)

1 Introduzione

L'esigenza di garantire e applicare l'accessibilità in qualsivoglia contesto, in quanto diritto umano, emerge in maniera urgente e indifferibile.

Il diritto all'accessibilità, come sancito dalla Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità (ONU 2006, art. 9), deve essere garantito anche alle persone sorde attraverso l'impiego di interpreti di lingua dei segni, figura professionale che in Italia è stata riconosciuta, definita e normata solo nell'anno 2021.

Attualmente, la professione può essere definita secondo un'accezione diversa rispetto al passato, moderna, potremmo dire: un professionista afferente al campo dell'interpretariato e della traduzione,[1] con competenza elevata ed estraneo a qualsivoglia altro contesto (come quello sanitario e/o socio-assistenziale, al quale spesso la professione viene impropriamente riferita, poiché associata a una disabilità e per questo ritenuta professione di aiuto, assistenza e cura).

L'interprete di lingua dei segni italiana opera in molteplici ambiti di intervento (es. medico, legale, scolastico e universitario, politico, televisivo, sociale, culturale, ecc.) in setting di conferenza e di trattativa,[2] in presenza e in video-interpretariato (nuova frontiera professionale).

Si tratta di una figura professionale il cui ruolo è mutato nel tempo e ridefinito più volte, anche in relazione alla storia e all'evoluzione della LIS (lingua dei segni italiana) e della comunità sorda in un tempo e in un contesto caratterizzato prevalentemente da persone udenti, spesso ignare di cosa siano la lingua dei segni e la comunità sorda.

Attualmente, in seguito all'aumento dei servizi di interpretariato in ogni ambito della vita, si va delineando la necessità di un maggiore riconoscimento della professione, della qualificazione professionale dei servizi e della tutela della figura professionale. Il riconoscimento legislativo della professione obbliga chi voglia diventare interprete

1 Atlante del Lavoro e delle Qualificazioni: ADA.24.06.02 – Interpretariato in lingua dei segni italiana (LIS). https://atlantelavoro.inapp.org/atlante_lavoro.php.

2 È detta anche interpretazione 'dialogica' (Franchi, Del Vecchio, Izzo 2024).

ad intraprendere un percorso formativo, che man mano diventerà standardizzato, e chi lo è già a seguire un percorso di formazione continua, a garanzia del rispetto degli standard di qualità. Un cambio di passo rispetto al passato, quando, di frequente, il ruolo di interprete veniva ricoperto da persone che conoscevano la LIS e la persona sorda per la quale 'traducevano', in forma volontaria e gratuita e in assenza di formazione e consapevolezza professionale. Questo aspetto era legato anche al fatto che la lingua stessa, non era riconosciuta come tale, ma considerata una sorta di sistema mimico-gestuale, una pantomima. Per il riconoscimento linguistico bisogna aspettare l'inizio degli anni Ottanta del ventesimo secolo e per il riconoscimento legislativo il ventunesimo secolo, con tutto ciò che ne deriva dal punto di vista identitario, linguistico e culturale per le persone sorde e la comunità segnante (di cui l'interprete è parte) e dal punto di vista del riconoscimento dei diritti e della garanzia dei servizi.

Un servizio di interpretariato da e per la lingua dei segni soddisfa un bisogno comunicativo e di accessibilità delle persone sorde a tutti gli ambiti della vita ed anche delle persone udenti che insieme partecipano allo stesso processo comunicativo. Entrambe le parti sono destinatarie del servizio. Infatti, l'interprete ha il compito di consentire che il messaggio di chi parla/segna venga trasmesso, rendendone manifesta l'intenzione comunicativa a chi è destinatario di quel messaggio, di fatto realizzando la comunicazione. Ciò deve avvenire nel rispetto delle lingue e delle culture con le quali si lavora, intendendo l'interpretazione come un'attività interlinguistica e interculturale.[3]

2 L'interprete LIS in Italia: da ruolo di interprete a professionista

Come affermato da Dennis Cokley (2002, 9) «è probabile che il fenomeno [l'interpretariato] sia sempre esistito».

Il ruolo di interprete è stato svolto, tradizionalmente, da persone udenti segnanti, spesso dalla nascita perché familiari[4] di persone

3 Secondo Viezzi (1999, 144-5) interpretare significa riformulare significati da una lingua in entrata a una in uscita, tenendo sempre presenti i significati della lingua di partenza e il modo in cui «devono» essere trasmessi nella lingua in uscita, secondo le sue caratteristiche, affrontando e risolvendo anche «le differenze culturali che potrebbero ostacolare o impedire la comunicazione». Si veda anche il concetto di 'traduzione estraniante' e 'traduzione naturalizzante' trattato da Celo e Buonomo in *L'interprete di Lingua dei Segni Italiana* (2010), per comprendere e riflettere su quanto la riformulazione dei significati da una lingua all'altra debba aderire, e come, alla lingua di partenza e a quella di arrivo.

4 Alcuni si riconoscono nel termine CODA (Children of Deaf Adults) coniato negli USA e che indica i figli udenti di genitori sordi che conoscendo entrambe le lingue, molto spesso fungono da 'interpreti' dei loro genitori (o dei loro parenti sordi).

sorde, o da insegnanti e religiosi[5] che hanno assunto un ruolo di mediazione della comunicazione, in risposta al bisogno comunicativo delle persone sorde, che è anche un bisogno sociale. Diversamente dal soddisfacimento del bisogno comunicativo attuato attraverso un servizio professionale, la prestazione di queste persone alle quali era affidato il ruolo di interprete, avveniva a titolo volontario e gratuito, spesso senza aver mai seguito un percorso di formazione apposito e senza un'adeguata conoscenza e competenza linguistica, secondo uno schema di assistenza verso la persona sorda, considerata incapace e per questo bisognosa di aiuto e sostegno: un «interprete volontario, considerato come una sorta di assistente compassionevole» (Franchi, Maragna 2013, 34).

L'interprete traduceva per la persona sorda, suggerendogli spesso come comportarsi e intervenendo all'occorrenza con proprie considerazioni e decisioni, in una relazione tra persone non alla pari e ricalcante il contesto sociale nel quale vi era la maggioranza udente con la sua lingua, vocale, riconosciuta, e la minoranza di persone sorde che utilizzavano una lingua non ancora considerata tale e non paragonabile a quella vocale. Infatti, fino a che gli studi linguistici non hanno attribuito alla LIS lo status di lingua a tutti gli effetti, si riteneva che l'unico modo per le persone sorde di comunicare, fosse quello di apprendere l'italiano, ignorandone completamente lingua e cultura proprie. Gli interpreti interagivano con la persona sorda utilizzando i segni, ma questi erano solamente di supporto alla struttura della lingua italiana, seguendo pedissequamente l'ordine delle parole nella frase in italiano. Questo schema, di matrice assistenzialistica, è mutato anche grazie alla presenza delle persone sorde nei gruppi di studiosi che hanno avviato e portato avanti la ricerca sulla LIS, contribuendo a costruire un percorso di *empowerment* e pari opportunità.

In questo modo, anche il ruolo e la funzione dell'interprete sono cambiati. È cresciuta la necessità delle persone sorde di rapportarsi a professionisti e quella degli interpreti professionisti di ricevere una formazione adeguata e specifica, verso la costruzione di quella consapevolezza e competenza linguistica, culturale e interpretativa, necessarie per svolgere la professione.

In un'ottica attuale, l'interprete LIS è una figura professionale che svolge un servizio di tipo linguistico rivolto a tutti i partecipanti di un determinato processo comunicativo, sordi e udenti. Il suo compito è quello di trasmettere da e verso la lingua dei segni, gli stessi concetti e messaggi del testo originale, senza apportare aggiunte o omissioni,

5 Spesso i due ruoli coincidevano, in quanto per tanto tempo l'educazione dei sordi è stata affidata a religiosi.

al meglio delle sue capacità professionali, nel rispetto delle lingue e delle culture di lavoro, rispettando una posizione di neutralità.[6]

Per comprendere questa evoluzione, è interessante la lettura della testimonianza della prima forma di interpretariato in Italia, documentata dalle carte processuali relative a un processo nei confronti di una persona sorda,[7] Antonio Cappello, attraverso l'interprete Romano Francesco (cf. Fontana 2013, 84). Da questa testimonianza emerge chiaramente come le persone sorde venissero considerate gravemente incapaci di agire autonomamente (erano definiti minorati dell'udito e della parola). La lingua dei segni non veniva capita dalla maggioranza, perciò qualificata come una forma abbreviata o sgrammaticata della lingua vocale. Chi fungeva da interprete non aveva piena consapevolezza né del ruolo che ricopriva, né della lingua segnata, infatti, la utilizzava seguendo la struttura grammaticale della lingua parlata. Si riteneva che questo fosse anche l'unico modo per far sì che le persone sorde potessero capire e contemporaneamente imparare la lingua vocale. Si pensava che grazie alla dimestichezza nell'uso della lingua parlata, si potesse misurare il successo, le capacità e il livello di integrazione nel contesto a maggioranza udente, come determinato già a partire dal 1880 in occasione del Congresso di Milano,[8] quando di fatto, l'uso della lingua dei segni fu proibito, poiché si affermava che «il gesto uccide la parola».

Come sopra accennato, in Italia, solo negli anni Ottanta del ventesimo secolo, circa vent'anni dopo rispetto agli USA, inizia un nuovo percorso di crescita e di miglioramento, grazie alle prime ricerche linguistiche sulla LIS; a quegli anni risalgono anche le prime importanti pubblicazioni sugli studi pionieristici del gruppo di ricerca dell'Istituto di Psicologia del CNR di Roma, che hanno segnato una svolta, sia per la lingua dei segni intesa secondo la sua natura di lingua a tutti gli effetti, sia per tutta la comunità sorda segnante italiana.

Anche il ruolo di interprete inizia a cambiare, segnando da quel momento l'inizio di un percorso di nuova consapevolezza professionale:

> Non più un interprete per sordi ma un interprete di Lingua dei Segni Italiana. (Franchi, Maragna 2013, 39)

6 Tratto dal Codice Deontologico ANIOS.

7 Il termine 'sordo' ha sostituito per legge il termine 'sordomuto', termine improprio ma ampiamente utilizzato fino a pochi anni fa (legge n. 95/2006).

8 Si tratta della storica conferenza nella quale confluirono gli educatori dei sordi di vari paesi del mondo per decidere il futuro della loro educazione, dichiarando di fatto, il metodo orale come più adeguato e superiore rispetto all'uso dei segni.

Negli stessi anni nascono le prime associazioni di interpreti e, man mano, i programmi di insegnamento nei corsi per interpreti subiscono importanti cambiamenti. Infatti, oltre vedere l'interpretazione come un processo che si esplica attraverso due lingue e due culture, si inizia a fare più attenzione alle abilità necessarie per svolgere il processo di interpretazione e al carico cognitivo in esso implicato, alle condizioni di lavoro, allo sviluppo di nuove relazioni sociali con la comunità sorda e ad orientarsi verso l'etica e la deontologia[9] professionale.

3 La normativa internazionale

A livello internazionale, la storia delle lingue segnate e delle comunità, il loro riconoscimento ed i servizi garantiti evidenziano una situazione eterogenea. L'elemento imprescindibile è il rispetto di alcuni diritti fondamentali, come quello all'accessibilità.

Nel 2006 l'ONU (Organizzazione delle Nazioni Unite) ha sottoscritto e approvato la Convenzione sui diritti delle persone con disabilità, ratificata dall'Italia con la legge n. 18/2009.

La Convenzione ha contribuito ad un epocale cambiamento di paradigma: dal modello pietistico e assistenzialista si è passati ad un modello il cui scopo è garantire e proteggere

> il pieno e uguale godimento di tutti i diritti umani e di tutte le libertà fondamentali da parte delle persone con disabilità. (ONU 2006)

compreso il diritto all'accessibilità, alla libertà di espressione e opinione, di accesso all'informazione, all'educazione, alla partecipazione alla vita culturale. Ciò è possibile anche attraverso il riconoscimento e la promozione della lingua dei segni e l'impiego di interpreti professionisti.

Nel 2016 il Comitato sui Diritti delle Persone con Disabilità ha pubblicato le Osservazioni Conclusive al primo rapporto dell'Italia sulla Convenzione ONU, dove raccomanda l'impiego di interpreti professionali della lingua dei segni, in ambito di accessibilità (punto 24 in riferimento all'art. 9 della Convenzione ONU), di accesso alla giustizia (punto 32 in riferimento all'art. 13 della Convenzione ONU), di educazione (punti 57 e 58 in riferimento art. 24 della Convenzione ONU).

9 Attualmente le norme deontologiche contenute nel codice etico delle associazioni di interpreti LIS in Italia, si basano principalmente sui principi del segreto professionale e della riservatezza, dell'imparzialità, della lealtà e correttezza, della competenza e dell'aggiornamento professionale, dell'adempimento fiscale.

Nell'anno 2016, il 23 novembre, anche il Parlamento Europeo ha approvato una sua Risoluzione[10] sulle lingue dei segni e gli interpreti di lingua dei segni professionisti.

La Risoluzione sottolinea la necessità che gli interpreti di lingua dei segni siano parificati a quelli vocali, la situazione eterogenea negli Stati membri in relazione alla loro formazione e mette in risalto la carenza di interpreti professionisti e qualificati.[11] Pertanto riconosce che, in termini di professionalità e qualificazione sia necessario il riconoscimento formale della professione, una formazione formale, l'iscrizione in un registro secondo un sistema di accreditamento ufficiale e di controllo di qualità, come la formazione continua; inoltre, riconosce che la prestazione dell'interprete debba essere basata sulle qualifiche professionali e che trattandosi di un servizio professionale sia necessaria una retribuzione appropriata.

4 La normativa italiana e le associazioni di categoria

Nel 2021, dopo anni di attesa e battaglie, l'Italia ha colmato un lungo vuoto normativo, riconoscendo la professione di interprete di lingua dei segni contestualmente al riconoscimento, alla promozione e alla tutela della LIS e della LIST (lingua dei segni tattile), attraverso il Decreto-legge – cosiddetto 'Decreto Sostegni' – successivamente convertito nella legge n. 69/2021, che recita:

> La Repubblica riconosce le figure dell'interprete in LIS e dell'interprete in LIST quali professionisti specializzati nella traduzione e interpretazione rispettivamente della LIS e della LIST, nonché nel garantire l'interazione linguistico-comunicativa tra soggetti che non ne condividono la conoscenza, mediante la traduzione in modalità visivo-gestuale codificata delle espressioni utilizzate nella lingua verbale o in altre lingue dei segni e lingue dei segni tattili. Con decreto del Presidente del Consiglio dei ministri o del Ministro per le disabilità, di concerto con il Ministro dell'università e della ricerca, da adottare entro novanta giorni dalla data di entrata in vigore della legge di conversione del presente decreto, sono definiti i percorsi formativi per l'accesso alle professioni di interprete in LIS e di interprete in LIST e sono altresì definite le norme transitorie per chi già esercita le medesime

10 2016/2952(RSP), https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52016IP0442.

11 «il rapporto utenti di dette lingue e relativi interpreti va da 8:1 a 2 500:1, con un rapporto medio di 160:1» (Risoluzione Parlamento Europeo 2016, lettera K).

> professioni alla data di entrata in vigore della legge di conversione del presente decreto. (Decreto-legge n. 41, art. 34-*ter*, comma 2)

Già alcune regioni[12] italiane si erano adoperate per colmare l'assenza di una normativa nazionale, orientandosi prevalentemente sulla promozione e diffusione della LIS e sull'abbattimento delle barriere della comunicazione attraverso interventi volti anche alla sensibilizzazione e alla formazione, con una differente attenzione verso la figura dell'interprete.

Come previsto nel Decreto-legge n. 41/2021, art. 34-*ter*, comma 2, il DPCM del 10 gennaio 2022, art. 1, comma 2,[13] il Decreto-legge n. 198/2022, art. 6, comma 5-*bis* (convertito nella legge n. 14/2023)[14] e le successive modificazioni apportate attraverso il DPCM del 10 dicembre 2024 normano i requisiti per l'accesso e l'esercizio della professione. Dall'entrata in vigore del DPCM del 10 dicembre 2024, per diventare interpreti di LIS e LIST è necessario un diploma di Laurea triennale professionalizzante oppure un attestato in «Tecniche di traduzione e interpretazione della lingua dei segni italiana» o di «Interprete LIS» rilasciato da enti, associazioni o cooperative in possesso di alcuni requisiti specifici.[15] La professione è altresì esercitata ai sensi della legge n. 4/2013 da coloro che abbiano conseguito entro il 31 gennaio

12 Sono state individuate le seguenti leggi regionali: Sicilia, L.R. n. 23/2011; Piemonte, L.R. n.9/2012; Abruzzo, L.R. n. 17 del 2014; Lazio, L.R. n. 6/2015; Lombardia, L.R. n. 20/2016; Basilicata, L.R. n. 30/2017, con successive modifiche tramite L.R. n. 11/2018, art. 1; Veneto, L.R. n. 11/2018; Campania, L.R. n. 27/2018; Emilia Romagna, L.R. n. 9/2019; Marche, L.R. n. 5/2020; Puglia, L.R. n. 51/2021, art. 17; Sardegna, L.R. n. 20/2022; Calabria, L.R. n. 52/2023.

13 «La professione di interprete di cui al comma 1, è esercitata in forma non organizzata ai sensi della legge 14 gennaio 2013, n. 4, da coloro che hanno conseguito il titolo universitario di cui all'art. 2, ovvero da coloro che, entro sei mesi dalla pubblicazione del presente decreto, sono in possesso della attestazione rilasciata dalle associazioni professionali iscritte al MISE ai sensi degli articoli 7 e 8 della legge 14 gennaio 2013, n. 4, ovvero, entro ventiquattro mesi dalla data di pubblicazione della normativa tecnica UNI applicabile, sono in possesso della certificazione di conformità alla normativa tecnica UNI applicabile ai sensi dell'art. 9 della medesima legge».

14 All'articolo 34-*ter*, comma 2, del Decreto-legge 22 marzo 2021, n. 41, convertito, con modificazioni, dalla legge 21 maggio 2021, n. 69, sono aggiunti, in fine, i seguenti periodi: «Il termine previsto dalle norme transitorie di cui al secondo periodo, riguardante il conseguimento dell'attestazione per l'esercizio della professione di interprete in LIS e in LIST, è prorogato al 31 gennaio 2025. La professione di interprete in LIS e in LIST può essere esercitata in forma non organizzata ai sensi della legge 14 gennaio 2013, n. 4, anche da coloro che conseguono, entro il medesimo termine del 31 gennaio 2025, un attestato in 'Tecniche di traduzione e interpretazione' o di 'Interprete di lingua dei segni italiana (LIS)' rilasciato da enti, associazioni, cooperative con certificazione UNI ISO che abbiano garantito requisiti di qualità della formazione su tutto il territorio italiano e che abbiano operato negli ultimi cinque anni in modo continuativo nel campo della formazione specifica per il conseguimento del predetto attestato».

15 Per l'approfondimento dei requisiti si veda il testo di legge all'art. 2-*bis*: `https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2025/01/30/25A00539/sg`.

2025: l'attestazione rilasciata dalle associazioni professionali, ai sensi degli artt. 7 e 8 della legge n. 4/2013; la certificazione di conformità alla norma UNI 11591:2022, per il profilo di 'interprete di lingua dei segni', ai sensi dell'art. 9 della legge n. 4/2013; l'attestato di cui alla norma transitoria indicata nel Decreto-legge n. 198/2022, art. 6, comma 5-*bis* (convertito nella legge n. 14/2023).

Questi passaggi legislativi rappresentano un punto di svolta. L'interprete diventa una professione riconosciuta ed esercitata nel rispetto di una normativa nazionale.

Precedentemente, alcune leggi italiane, ancora oggi in vigore, avevano introdotto il termine interprete, ma in un'accezione diversa da quella attuale, riferendolo sia alla consuetudine di delegare il ruolo di interpreti a persone che conoscevano la LIS e che erano in grado, per diversi motivi, di comunicare con una persona sorda, sia alla prassi di considerare quella dell'interprete una professione di assistenza e cura. Ecco alcuni esempi: la legge n. 89/1913 sul notariato (in vigore), che agli artt. 56 e 57 cita l'impiego dell'interprete nella stipula di atti notarili, ma senza intendere la stessa nei termini di una professione.[16] La stessa modalità può essere riscontrata nel Codice di Procedura Penale.[17] La legge n. 104/1992 (Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate) fa uso del termine in un'accezione più attuale, ma ancora orientato in termini di professione di assistenza.

In ordine temporale, la prima svolta importante per la professione avviene attraverso la promulgazione della legge n. 4/2013, riguardante le disposizioni sulle professioni non organizzate in ordini, collegi o albi professionali, nella quale rientra anche la professione di interprete di lingua dei segni. Essa fonda la professione sull'autonomia, sull'indipendenza di giudizio tecnico e intellettuale, sulla responsabilità del professionista e la intende come:

> attività economica, anche organizzata, volta alla prestazione di servizi o di opere a favore di terzi, esercitata abitualmente e prevalentemente mediante lavoro intellettuale. (legge n. 4/2013, art. 1, comma 2)

16 «Art. 56. Se alcuna delle parti è interamente priva dell'udito, essa deve leggere l'atto e di ciò si farà menzione nel medesimo. Ove il sordo non sappia leggere, deve intervenire all'atto un interprete, che sarà nominato dal pretore del mandamento tra le persone abituate a trattare con esso e che sappia farsi intendere dal medesimo con segni e gesti… Può essere scelto fra i parenti e gli affini del sordo…». La presente legge è stata modificata nel 2023 in merito alla nomina dell'interprete. La modifica prevede la possibilità del notaio di nominare direttamente l'interprete senza ricorrere al Tribunale.

17 «Art. 119, comma 2 del Codice di Procedura Penale: Se il sordo, il muto o il sordomuto non sa leggere o scrivere, l'autorità procedente nomina uno o più interpreti, scelti di preferenza fra le persone abituate a trattare con lui».

L'introduzione della possibilità di esercitare la professione in forma associata attraverso la costituzione di associazioni professionali ha il fine di:

> valorizzare le competenze degli associati e garantire il rispetto delle regole deontologiche, agevolando la scelta e la tutela degli utenti nel rispetto delle regole sulla concorrenza. (legge n. 4/2013, art. 2, comma 1)

Le associazioni di categoria riconosciute dalle legge n. 4/2013 ricoprono un ruolo fondamentale nell'ambito dell'interpretariato da e per la lingua dei segni. Esse sono inserite nella Sezione II dell'elenco delle associazioni che rilasciano l'attestazione di qualità e qualificazione professionale dei servizi, presso il Ministero delle Imprese del Made in Italy e sono chiamate ad attuare le finalità della suddetta legge. Si tratta di organizzazioni di natura privatistica, fondate su base volontaria e dotate di statuti e regolamenti interni che definiscono la trasparenza delle attività e permettono la «dialettica democratica tra gli associati» (legge n. 4/2013, art. 2, comma 2). Tutelano i consumatori attraverso l'istituzione dello sportello del consumatore e a garanzia del rispetto degli standard di qualità dei propri associati possono inoltre rilasciare, su richiesta, l'attestazione di qualità e qualificazione dei servizi professionali ai propri iscritti.

Le associazioni rappresentano un luogo importante di scambio e dibattito interno rispetto alla professione e sono anche luogo nel quale si esplicano le azioni politiche attraverso la partecipazione a tavoli e consessi, dove vengono dibattute le argomentazioni inerenti alla professione. Per fare ciò, alcune hanno una suddivisione nazionale e territoriale e attraverso i propri rappresentanti, secondo una «struttura organizzativa e tecnico-scientifica adeguata al raggiungimento delle finalità dell'associazione» (legge n. 4/2013, art. 2, comma 2), interloquiscono con la politica, le pubbliche amministrazioni, gli organismi pubblici nazionali e territoriali.

Inoltre, in base al proprio statuto e regolamento interno, possono aderire a organizzazioni internazionali che perseguono gli stessi scopi.[18]

Attualmente in Italia sono presenti sei[19] associazioni di interpreti da e verso la lingua dei segni italiana, a differenza della maggioranza

18 Ad esempio, EFSLI (European Forum of Sign Language Interpreters), il forum europeo degli interpreti di lingua dei segni, composto da associazioni nazionali, regionali e da singoli membri associati che si pone l'obiettivo di migliorare lo status degli interpreti di lingua dei segni in tutta Europa attraverso la condivisione di esperienze e buone pratiche.

19 Il dato è relativo alla data di stesura del presente articolo, secondo i dati del Ministero delle Imprese e del Made in Italy (ex MISE), Sezione II – Associazioni che rilasciano l'attestazione di qualità e qualificazione professionale dei servizi.

degli Stati europei dove le associazioni presenti sono in numero inferiore. ANIOS[20] e ANIMU[21] sono le più longeve, fondate nel 1987, rispettivamente a giugno e dicembre.

5 Ambiti di intervento dell'interprete LIS

Il lavoro dell'interprete da e verso la lingua dei segni22 si svolge in svariate situazioni e con diverse tipologie di interpretariato, con l'obiettivo di garantire l'accessibilità attraverso uno scambio linguistico paritario tra gli interlocutori udenti e sordi che intervengono all'interno di un processo comunicativo. Il servizio di interpretariato, sia esso di conferenza o di trattativa, viene attivato in caso di eventi/incontri pubblici e privati.

L'interpretariato di conferenza comprende eventi di durata medio-lunga, durante i quali i relatori (uno o più) intervengono in modalità monologica. In queste situazioni, l'interprete lavora in team con uno o più colleghi, in base alla durata e alla tipologia dell'evento; non può gestire il processo comunicativo, in quanto l'evento ha un suo programma di interventi che non può essere né interrotto, né modificato.

Diversamente, l'interpretariato di trattativa (o dialogico) si svolge in situazioni meno formali con piccoli gruppi di persone, in cui la durata dell'evento è medio-breve e spesso l'interprete lavora senza il supporto di altri colleghi. In queste situazioni, l'interprete può gestire il processo comunicativo, in quanto la modalità è dialogica e le parti possono interrompersi l'un l'altra senza l'obbligo di rispettare un rigido programma degli interventi.

In ogni caso, sia nella conferenza, sia nella trattativa, l'interprete deve essere a conoscenza con congruo anticipo della tipologia di evento e delle persone che interverranno, del luogo, data e orario precisi. È fondamentale che l'interprete abbia accesso in anticipo rispetto alla data dell'evento ai materiali inerenti il servizio di interpretariato, per consentire un adeguato lavoro di preparazione, tenendo presente che i professionisti sono tenuti al rispetto del

20 ANIOS, Associazione nazionale di Interpreti di Lingua dei Segni Italiana (in origine ANIOS, Associazione Nazionale Interpreti Operatori per Sordi), è nata dalla volontà di un gruppo di interpreti diplomati in un corso per interpreti nelle Marche. Da subito riconosce al suo interno solo qualifiche che definiscano in modo chiaro la professione.

21 ANIMU, Associazione nazionale Interpreti di Lingua dei Segni Italiana (in origine ANIMU, Associazione Nazionale Interpreti dei Minorati dell'Udito), è nata dalla volontà di un gruppo di interpreti e di persone sorde, in seno all'Ente Nazionale Sordi, da cui si è staccata in un secondo momento.

22 Il presente paragrafo si riferisce ai servizi di interpretariato da e per la LIS visiva e non LIS tattile, le cui modalità sono differenti.

segreto professionale e della riservatezza e che in alcun modo i materiali verranno diffusi. Conoscere prima gli argomenti che si dovranno interpretare e poterli approfondire, consente all'interprete di rispettare e garantire un adeguato standard di qualità.[23] Questa è una fase preliminare importante, che ci dà l'opportunità di affermare che il lavoro dell'interprete inizia prima dello svolgimento del servizio vero e proprio.

Nei servizi di interpretariato dove è previsto il lavoro in team, gli interpreti svolgono il loro lavoro alternandosi, di norma, ogni 20/30 minuti circa, alternanza che viene stabilita in base alla tipologia, all'intensità degli interventi previsti e alla complessità degli argomenti trattati, per rendere sostenibile il processo di interpretazione e garantire un'adeguata accessibilità.

Nell'alternanza, l'interprete che non sta interpretando assume il ruolo di sostegno del collega, sia sull'aspetto interpretativo, sia rispetto agli aspetti tecnico-logistici, come la verifica dell'audio in sala, della visibilità dei materiali che vengono proiettati e di tutti quegli elementi di contesto invisibili al collega sul palco, ma che possono essere utili a sostenere il processo interpretativo.

Soprattutto nel setting di conferenza è importante conoscere il luogo dove si svolgerà l'evento e dialogare con il committente/organizzatore rispetto all'organizzazione della sala – quando si lavora in presenza – e della regia – quando si lavora in video interpretariato. L'interprete deve essere sempre ben visibile all'uditorio della/e persona/persone sorda/e, al collega di sostegno quando si lavora in team (dato che una delle lingue di lavoro passa attraverso il canale visivo) e in alcune situazioni è preferibile che almeno l'interprete di sostegno possa avere un contatto visivo con oratori e organizzatori, o via chat/telefono nelle situazioni di interpretariato online, per risolvere nel minor tempo possibile criticità che potrebbero emergere; inoltre, deve accertarsi che l'acustica del luogo (o della piattaforma utilizzata nei collegamenti a distanza) dove si svolge il servizio sia consona allo svolgimento dello stesso.

L'interprete ha competenza di traduzione e interpretazione in modalità simultanea e consecutiva da e per la lingua dei segni.

Nell'interpretazione in simultanea, l'interprete ascolta nella lingua di partenza e interpreta nella lingua d'arrivo, simultaneamente come suggerisce la parola stessa, adottando in un lasso di tempo molto breve la soluzione interpretativa più adeguata. Il carico cognitivo

23 Sono considerati parametri di qualità: l'equivalenza ovvero l'uguaglianza di valore fra i due testi di partenza e di arrivo; l'accuratezza ovvero la corretta trasmissione delle singole informazioni contenute nel testo di partenza; l'adeguatezza ovvero la capacità dell'interprete di fare un adeguato lavoro interlinguistico e interculturale; la fruibilità ovvero la capacità di produrre un testo che sia utilizzabile e immediatamente comprensibile.

del processo interpretativo risulta essere maggiore in una situazione come la conferenza, dove lo schema è rigido e non è possibile fermare l'oratore. Anche per questa ragione deve essere rispettata la regola del lavoro in team, a volte di difficile comprensione da parte del committente/organizzatore dell'evento, ma fondamentale ai fini dell'obiettivo finale, ovvero la soddisfazione del bisogno comunicativo, dell'accessibilità e degli standard qualitativi. Alcune situazioni riconducibili all'ambito della trattativa consentono la messa in atto di strategie che possono alleggerire il carico cognitivo, volte anche al riscontro sull'effettivo funzionamento della comunicazione, laddove l'obiettivo principale sia la sua efficacia.

Un'ulteriore modalità della simultanea è l'interpretazione in *chuchotage*, che significa interpretare 'bisbigliando, sussurrando' all'orecchio dell'ascoltatore.

Nell'interpretazione in consecutiva l'interprete aspetta che l'oratore abbia terminato la frase o parte del suo discorso e nel momento in cui decide di interrompere, inizia l'interpretazione.

Per motivi di spazio, non è possibile riservare una sezione dedicata all'interpretariato a distanza, sia di conferenza che di trattativa. Si tratta di una modalità che non è recente nell'ambito della trattativa, ma che ha visto un'affermazione importante a partire dalla pandemia di COVID-19 e che si è estesa anche all'ambito della conferenza. L'interprete, oltre alle competenze sopra descritte deve necessariamente acquisire nuove competenze e imparare a usare nuovi strumenti informatici, audio e video, per svolgere al meglio delle sue capacità professionali la varietà dei servizi di interpretariato.

6 Conclusioni

Con il presente contributo si è provato a tracciare il percorso di una figura professionale che opera tra due mondi e che in seguito al riconoscimento legislativo della professione, vive una nuova e importante fase di transizione e cambiamento. La storia dell'interprete LIS è strettamente legata all'evoluzione di una lingua e di una comunità per tanto tempo invisibili in un contesto a maggioranza udente, spesso ignaro della loro specificità e del loro valore. Il passaggio da interprete volontario a interprete di lingua dei segni italiana è avvenuto grazie al riconoscimento della LIS e del suo status di lingua e all'evoluzione della comunità sorda che attraverso quel riconoscimento ha potuto intraprendere un processo di emancipazione e di pari opportunità. La garanzia e l'applicazione dell'accessibilità come diritto umano, anche attraverso l'impiego di interpreti professionisti e di servizi di interpretariato che possano soddisfare il diritto all'accessibilità in tutti gli ambiti della vita, passa anche attraverso dispositivi normativi chiari e

inequivocabili di riconoscimento della figura professionale, intesa non più come professione di cura e assistenza, ma afferente al campo dell'interpretariato e della traduzione. Pertanto, su queste basi sarà utile continuare a ragionare e a confrontarsi per costruire un nuovo futuro professionale, nel contesto nazionale e nell'ambito internazionale dove la condivisione di esperienze e buone prassi è viva, in evoluzione e fonte di ispirazione e confronto.

Bibliografia

Buonomo, V.; Celo, P. (2010). *L'interprete di lingua dei segni italiana. Problemi linguistici, aspetti emotivi, formazione professionale*. Milano: Hoepli.

Branni, A. (2022). *Verso un'antropologia della sordità. Luoghi, pratiche linguistiche, narrazioni*. Sarzana-Lugano: Agorà & Co.

Cokley, D. (2002). *Il processo di interpretazione. Un modello sociolinguistico*. Roma: Edizioni Kappa.

Del Vecchio , S.; Franchi, M.L.; Izzo, M. (2024). *Interpretare a distanza da e verso la lingua dei segni. Metodologie didattiche e pratica professionale*. Milano: Franco Angeli.

Falbo, C.; Russo, M.; Straniero Sergio, F. (1999). *Interpretazione simultanea e consecutiva. Problemi teorici e metodologie didattiche*. Milano: Hoepli.

Fontana, S. (2013). *Tradurre lingue dei segni. Un'analisi multidimensionale*. Modena: Mucchi Editore. https://doi.org/10.4000/transalpina.1335.

Franchi, M.L.; Maragna, S. (2013) *Manuale dell'interprete di lingua dei segni italiana. Un percorso formativo con strumenti multimediali per l'apprendimento*. Milano: Franco Angeli.

Rebagliati, L. (2021). «L'interprete di lingua dei segni italiana. Una figura professionale in evoluzione». *Lingue e Linguaggi*, 43, 227-45. https://doi.org/10.1285/i22390359v43p227.

Sala, R. (2021). «Tradurre la comunità sorda. Non solo una questione linguistica». *Lingue e Linguaggi*, 43, 247-70. https://doi.org/10.1285/i22390359v43p247.

Fonti normative citate sulla figura dell'interprete e il suo impiego

Codice di Procedura penale (GU n. 250 del 24 ottobre 1988).

Comitato sui Diritti delle Persone con Disabilità. Osservazioni Conclusive al primo rapporto dell'Italia (2016). Organizzazione delle Nazioni Unite.

ONU (Organizzazione delle Nazioni Unite) (2006). *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità*. https://www.osservatoriodisabilita.gov.it/it/documentazione-relativa-alla-convenzione-delle-nazioni-unite/.

Decreto-legge 22 marzo 2021, n. 41. *Misure urgenti in materia di sostegno alle imprese e agli operatori economici, di lavoro, salute e servizi territoriali, connesse all'emergenza da COVID-19* (GU n. 70 del 22 marzo 2021).

Decreto-legge 29 dicembre 2022, n. 198. *Disposizioni urgenti in materia di termini legislativi* (22G00212) (GU Serie Generale n. 303 del 29 dicembre 2022).

DPCM 10 gennaio 2022. *Disposizioni in materia di interprete di lingua dei segni italiana e lingua dei segni italiana tattile* (GU n. 81 del 6 aprile 2022).

DPCM 10 dicembre 2024. *Disposizioni in materia di interprete di lingua dei segni italiana e lingua dei segni italiana tattile* (GU Serie Generale n. 24 del 30 gennaio 2025).

Legge 16 febbraio 1913, n. 89. *Ordinamento del notariato e degli archivi notarili* (GU n. 55 del 7 marzo 1913).

Legge 5 febbraio 1992, n. 104. *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate* (GU n. 39 del 17 febbraio 1992 – Suppl. Ordinario n. 30).

Legge 14 gennaio 2013, n. 4. *Disposizioni in materia di professioni non organizzate* (GU n. 22 del 26 gennaio 2013).

Risoluzione del Parlamento europeo del 23 novembre 2016 sulle lingue dei segni e gli interpreti di lingua dei segni professionisti (2016/2952(RSP)) (GU dell'Unione Europea 2018/C 224/09).

Accessibilità audiovisiva e inclusione: prospettive socioculturali
a cura di Rosa María Rodríguez Abella, Luisa Chierichetti,
Juan Pedro Rica Peromingo, Maria Cristina Secci

Scuole più accessibili: la pagina web delle scuole sensibili al tema della sordità

Francesca Almini
Studiosa indipendente

Abstract Italian educational initiatives for deaf students have historically been sporadic and have never been systematically catalogued. The aim of this article is to provide a thorough overview of schools that focus on the issue of deafness, beginning with a brief review of key legislative milestones in the educational sector. In this context, the article introduces the first nationwide census of such schools, from kindergarden to upper secondary education. To make this census easily accessible a dedicated webpage titled *Scuole più accessibili* was created. This page offers essential information about each school.

Keywords School. Accessibility. Census. Webpage. Deaf students. Italian Sign Language (LIS).

Sommario 1 Introduzione. – 2 La mappatura: metodi e risultati. – 3 *Scuole più accessibili*: obiettivi, struttura e accessibilità. – 4 Conclusioni.

1 Introduzione

L'educazione degli studenti sordi ha radici antiche e si è evoluta nei secoli con modalità, tempistiche e strumenti diversi da nazione a nazione, in base alla sensibilità pedagogica e politica dei diversi stati. Non avendo però lo spazio per poter approfondire questo tema, almeno per quanto riguarda il nostro territorio, si rimanda

Edizioni Ca'Foscari

Lingue dei segni e sordità 8
e-ISSN 2724-6639 | ISSN 2975-1675
ISBN [ebook] 978-88-6969-937-5 | ISBN [print] 978-88-6969-938-2

Peer review | Open access
Submitted 2025-01-22 | Accepted 2025-06-03 | Published 2025-10-20
© 2025 Almini | CC BY 4.0
DOI 10.30687/978-88-6969-937-5/008

alla lettura di alcune opere[1] per poi accennare direttamente alla situazione italiana a partire dagli avvenimenti del XX secolo fino ad arrivare al presente. La riforma Gentile del 1923, in particolare l'articolo 5 del Regio decreto 3126, segna una svolta fondamentale nell'educazione dei sordi visto che, per la prima volta, verrà resa obbligatoria la frequenza scolastica della primaria anche per loro in istituti *ad hoc*: le scuole speciali. In precedenza, infatti, l'educazione degli studenti sordi era di carattere elitario, rivolta dunque solo ai figli di famiglie benestanti che potevano permettersi un docente privato, oppure gestita da ordini religiosi. Solo nel 1784 e nel 1802 erano state fondate due scuole pubbliche speciali, rispettivamente l'istituto Statale Sordomuti di Roma e di Genova, ma senza che ne venisse prevista la frequenza obbligatoria. Si capisce dunque la fondamentale importanza della riforma Gentile che, finalmente, prende una posizione, dopo il silenzio delle leggi Casati (1859), Coppino (1877), Orlando (1904) e Credaro (1911), devolvendo ufficialmente ai tre istituti statali 'speciali' per sordi di Milano, Roma e Palermo, oltre alle già esistenti organizzazioni di pertinenza religiosa, il compito di istruire gli studenti sordi. Solo nel 1962 lo Stato riconosce anche l'obbligo di frequenza della scuola secondaria di primo grado e nel 1968 quello della scuola dell'infanzia ma, come per la primaria, anche in questi casi la loro istruzione è prevista solo all'interno di strutture specifiche, le scuole speciali o sezioni speciali dette anche classi differenziali introdotte proprio con la legge 1859 del 1962. Con quest'ultimo termine si intendono classi «collocate nei medesimi ambienti in cui si realizzavano i percorsi di istruzione rivolti ai bambini 'normali'» (Lascioli 2011, 367) ma rivolte solo agli alunni che «rivelano l'inadattabilità alla disciplina comune e ai normali metodi e ritmi d'insegnamento e possono raggiungere un livello migliore solo se l'insegnamento viene ad essi impartito con modi e forme particolari».[2]

La situazione cambia ulteriormente nel 1971: fino a quel momento, infatti, l'istruzione dei sordi era contemplata unicamente all'interno di strutture specifiche, appunto le scuole speciali o le classi differenziali, ma proprio per i suoi aspetti segreganti inizia ad entrare in crisi e ad essere criticata. Saranno dunque le rivoluzionarie leggi n. 118/1971 e n. 517/1971 a rendere possibile l'integrazione dei sordi nella scuola dando la possibilità di adempiere l'obbligo scolastico «nelle scuole speciali ma anche nelle classi ordinarie delle pubbliche

1 Si vedano in proposito Porcari Li Destri, Volterra 1995; Russo Cardona, Volterra 2007; Canevaro, Ciambrone, Nocera 2021.

2 Circolare Ministeriale n. 1771/12 dell'11 marzo 1953 reperita in `https://www.edscuola.it/archivio/handicap/italia/pomezia/la_giornata_del_disabile.htm#:~:text=1771%2F12%20dell'11%2F,e%20classi%20differenziali%20dall'altro`.

scuole».[3] Questa nuova possibilità prende sempre più piede mentre le scuole speciali perdono la loro centralità, si svuotano e vengono sempre meno menzionate all'interno delle normative. Tale nuovo sistema scolastico, pur incentivando l'integrazione, mostra però anche la sua inadeguatezza essendo privo di figure con competenze specifiche nella didattica per gli alunni sordi. A questa inadeguatezza cerca quindi di rispondere la nota *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*, anche semplicemente conosciuta come legge n. 104/1992.

Questa legge introduce per la prima volta tre figure fondamentali per l'educazione dei sordi: l'interprete, in ambito universitario, gli assistenti alla comunicazione[4] e gli educatori sordi[5] ma non fa più riferimento, come invece accadeva nella legge del 1977 alle scuole speciali.

Da questo momento, infatti, questo concetto diventa sempre più ambiguo: se da un lato realtà di questo tipo diventano meno popolari, dall'altro vengono sempre meno menzionate dalle leggi. Come ricorda Giovanni Merlo, direttore della Lega per i diritti delle persone con disabilità (LEDHA): «queste scuole sono 'fuori legge' non nel senso di illegali, ma nel senso di 'non previste' né quindi determinate e regolate in modo organico da alcuna legge dello Stato» (Merlo 2015, 66). Proprio da ciò ne deriva una certa confusione, osservabile anche nelle definizioni proposte dai vocabolari Treccani e De Mauro che, ancora oggi, danno per vera la loro abolizione. L'unico documento che cerca di supplire a questa indeterminatezza è il Testo Unico della Legislazione Scolastica, approvato con il Decreto Legislativo 297/94, che consacra le scuole speciali normativamente sia come scuole statali che come private senza però darne specifiche più approfondite.

Nel tentativo di entrare nel merito del tema e di capire quante e quali scuole di questo tipo siano ancora attive in Italia e che tipo di didattica attuino, è stato consultato anche un documento online del Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca (MIUR) in cui sono elencate le scuole che si occupano di sordità. Tale elenco oltre a risalire all'ormai passato a.s. 2019/20 e ad essere piuttosto corto, non è aggiornato e contiene anche errori e omissioni grossolane quali

3 www.edscuola.it/archivio/norme/leggi/l517_77.html.

4 L'assistente alla comunicazione favorisce l'integrazione scolastica dell'alunno sordo e gli rende più agevole l'apprendimento delle conoscenze.

5 L'educatore sordo è un professionista che lavora con i bambini sordi sia a casa, con la famiglia, sia a scuola, con gli assistenti alla comunicazione, soprattutto nella scuola dell'infanzia e nei primi anni della scuola primaria. L'educatore, essendo sordo e avendo sperimentato in prima persona questa condizione, diventa un vero e proprio modello con cui identificarsi, tanto da aiutare il bambino ad accettare il proprio deficit, a non sentirsi solo nel suo stato e ad acquisire la certezza che in futuro, anche lui, potrà realizzarsi socialmente, culturalmente e lavorativamente.

l'uso del termine sordomuto invece di sordo,[6] la mancanza di dettagli importanti come l'indicazione relativa agli ordinamenti scolastici, al tipo di utenza da cui sono frequentate le scuole e l'erroneo riferimento a realtà che non sono istituti ma convitti.

Dunque, da una sempre più viva coscienza della mancanza di informazioni aggiornate si è pensato di fare una ricerca direttamente sul campo. In tale indagine si è pensato di reperire non solo le scuole speciali superstiti, di cui appunto si hanno pochi riferimenti, ma anche quelle comuni con progetti di sensibilizzazione sulla sordità. Questa scelta si deve alla consapevolezza, sottolineata anche precedentemente, del sempre più evidente svuotamento delle scuole speciali a favore di realtà integrate. Non si poteva dunque pensare di limitarsi ad una ricerca ristretta rivolta solo alle scuole ancora definite come speciali.

Inoltre, vista la grande indefinitezza delle informazioni raccolte tramite le fonti menzionate nelle pagine precedenti, non è stato individuato un vero e proprio criterio di selezione delle scuole benché siano stati tenuti in considerazione alcuni elementi quali la presenza di personale specializzato (come assistenti alla comunicazione, docenti LIS, interpreti LIS, insegnanti di sostegno con competenze LIS, educatori sordi, logopedisti, audiometristi ecc.), di alunni sordi e di servizi ed infrastrutture pensate *ad hoc* per la sordità. L'obiettivo era, prima di tutto, osservare cosa offrisse il territorio e poi, successivamente, cercare di categorizzare e mettere in ordine i dati reperiti come poi è stato fatto nella tesi di dottorato e nel sito internet realizzati dall'autrice dell'articolo.[7]

Nei prossimi paragrafi, quindi, si presenterà sia la mappatura ottenuta dalla ricerca e i relativi risultati sia la pagina web: *Scuole più accessibili* realizzata con l'obiettivo di rendere il censimento a disposizione di chiunque ne sia interessato. Per fare ciò, non avendo a disposizione un modello a cui far riferimento, è stato preso come esempio virtuoso un sito web che riunisce tutti i musei italiani con strumenti pensati *ad hoc* per le visite di persone sorde.[8]

6 Il termine 'sordo' è la parola attualmente prevista dalla legge (n. 95/2006) per indicare coloro che sono privi della facoltà, totale o parziale, di percepire i suoni ed è stato ufficialmente sostituito al termine 'sordomuto'. Altre espressioni quali 'non udente', 'audioleso' o 'ipoacusico' identificano gli individui principalmente con una carenza, un aspetto mancante e deficitario a differenza del termine 'sordo' che, invece, sottolinea una caratteristica della persona in modo oggettivo, diventando un'osservazione identitaria positiva.

7 Nella tesi di dottorato emergono in modo molto evidente alcune contraddizioni dai dati raccolti: non sempre, infatti, la preparazione di una scuola sul tema della sordità è direttamente proporzionale al numero di alunni sordi iscritti. In alcuni casi, infatti, la presenza di sordi è molto ridotta in altri, addirittura nulla ma la sensibilizzazione sulla LIS continua perché è ritenuta di valore o perché viene sfruttata anche per altre condizioni, come l'afasia.

8 MAPS, *Musei Accessibili per le Persone Sorde*: `https://www.accessibitaly.it/`.

2 La mappatura: metodi e risultati

Per la creazione della mappatura[9] sopraccitata sono state consultate numerose fonti sia di tipo istituzionale sia di carattere più informale in modo da poter raccogliere il maggior numero di dati possibili.

Tra le realtà istituzionali, in primis, è stato contattato l'ufficio Gestione Patrimonio Informativo e Statistico del Ministero dell'istruzione e del merito (MIM) e poi i referenti dell'area inclusione di ogni Ufficio Scolastico Regionale (USR) e, in alcuni casi, più capillarmente, anche quelli provinciali (USP).

La prima osservazione che può essere avanzata in merito al dialogo con il MIM e il personale degli USR è la generale mancanza di preparazione riguardo all'istruzione dei sordi in Italia. Nella maggior parte dei casi, infatti, è stata dimostrata una forte attenzione riguardo all'obiettivo della mia ricerca benché il personale non fosse molto aggiornato in merito. A livello nazionale, dall'anagrafe, è stata reperita una tabella in formato Excel di 'scuole speciali' statali e una struttura non statale che, però, da diversi anni non ha più attive progettualità sulla sordità. In nessuna regione, inoltre, è stato redatto un elenco di realtà sensibili al tema della sordità ma, in alcuni casi, sono stati segnalati direttamente i nominativi di alcune scuole o ulteriori centri a cui potersi rivolgere per approfondire la questione.

Quindi, sulla scia dei suggerimenti ricevuti e con l'obiettivo di ampliare ulteriormente il bacino di ricerca, sono state contattate altre realtà quali: 3 cooperative, 3 fondazioni, 12 associazioni, 1 centro di riabilitazione, 1 centro medico foniatrico, 1 centro territoriale di supporto, 1 centro per la salute psicofisica della persona, 1 centro di formazione e il comitato giovani sordi italiani. In questo caso le informazioni reperite sono state più puntuali ma anche molto circoscritte facendo riferimento a scuole concrete del territorio in cui le varie istituzioni operano. In parallelo a quanto appena menzionato, è stato contattato anche l'Ente Nazionale Sordi (ENS) per la protezione e l'assistenza dei sordi. A tutte le sedi provinciali dell'ENS è stato inviato un questionario[10] attraverso cui si mirava a raccogliere più dati possibili. Le risposte ottenute sono arrivate da 18 sedi provinciali e da una regionale su un totale di 103 uffici. Anche in questo caso, sono stati raccolti i nominativi di alcune scuole con progettualità sulla sordità ma in nessun caso è stato menzionato un elenco con informazioni puntuali sulle scuole.

9 Tale mappatura è stata realizzata tra il 2020 e il 2021 all'interno di un progetto di dottorato in scienze linguistiche.

10 In tale questionario, inviato tramite Google Moduli, si chiedeva alle persone di indicare i nominativi di realtà a loro note in cui fossero attivi dei corsi di sensibilizzazione, dei progetti o delle metodologie riguardanti la sordità e/o la lingua dei segni.

Per finire, è stato consultato anche Facebook che, grazie agli iscritti di gruppi e pagine dedicate al mondo della sordità, ha saputo fornire una panoramica molto aggiornata sulle scuole e sulle attività svolte in classe.

Da tutto questo lavoro di raccolta dati, dunque, sono state reperite 63[11] scuole, dal nido alla secondaria di secondo grado, e sono state anche raccolte le loro caratteristiche tramite contatto diretto con i dirigenti scolastici e il personale specializzato di ogni realtà.

Tabella 1 Numero delle scuole sensibili alla sordità rintracciate tramite la ricerca sul campo

Regioni	**Nr. scuole / istituti comprensivi rintracciati**[i]	**Provincia**	**Ordinamento scolastico**[ii]	**Sistema scolastico**
Valle d'Aosta	1	Aosta	Secondaria di II grado	Regionale
Piemonte	3	Torino (2) e Biella (1)	Infanzia (2), primaria (1) e secondaria di I (1) e II grado (1)	Statali (2) e paritaria (1)
Liguria	2 (1 non più attiva)	La Spezia (1)	Secondaria di II grado	Statale (1)
Lombardia	12	Varese (1), Pavia (1), Milano (2), Mantova (1), Monza Brianza (2), Bergamo (1), Brescia (4)	Nido (2), infanzia (5), primaria (6), secondaria di I (3) e II grado (3)	Statali (8) e paritarie (2), privata (1)
Trentino-Alto Adige	0	0	0	0
Veneto	6	Padova (4), Vicenza (1), Verona (1)	Infanzia (2), primaria (3), secondaria di I (1) e II grado (2)	Comunale (1), statali (3), paritarie (2)
Friuli-Venezia Giulia	0	0	0	0
Emilia-Romagna	17	Modena (6), Bologna (5), Piacenza (3), Rimini (1), Parma (1), Forlì-Cesena (1)	Nido (1), infanzia (4), primaria (9), secondaria di I (8) e II grado (2)	Statali (14), paritarie (2), privata (1)
Toscana	3	Lucca (3)	Primaria (2), secondaria di I (1) e II (1) grado	Statali (3)
Umbria	0	0	0	0
Marche	1	Ancona	Secondaria di I grado	Statale
Lazio	6	Roma (6)	Nido (1), infanzia (4), primaria (3), secondaria di I (4) e II grado (1)	Statali (4), paritaria (1), privata (1)
Abruzzo	0	0	0	0

11 5 delle 63 scuole menzionate non hanno poi risposto alle ripetute richieste di contatto e dunque, per mancanza di informazioni, non sono poi entrate a far parte della mappatura.

Regioni	Nr. scuole / istituti comprensivi rintracciati[i]	Provincia	Ordinamento scolastico[ii]	Sistema scolastico
Molise	0	0	0	0
Campania	4	Napoli (2), Salerno (1), Benevento (1)	Infanzia (3), primaria (3), secondaria di I grado (2)	Statali (1) e paritarie (3)
Puglia	5	Lecce (1), Foggia (1), Barletta (1), Bari (2)	Nido (1), infanzia (3), primaria (2), secondaria di II grado (1)	Paritarie (5)
Basilicata	0	0	0	0
Calabria	1	Cosenza	Primaria	Statale
Sicilia	2	Siracusa (2)	Infanzia (1), primaria (1), secondaria di I (2) e II grado (1)	Statale (1) e paritaria (1)
Sardegna	0	0	0	0

i Per questioni di privacy non è stato possibile inserire i nominativi delle singole scuole o degli istituti comprensivi e anche i loro dati specifici.

ii Il numero di scuole/istituti comprensivi può non risultare congruo al numero degli ordinamenti scolastici perché negli Istituti comprensivi possono essere presenti più livelli scolastici o più plessi del medesimo ordinamento in cui sono attive contemporaneamente delle progettualità sulla sordità.

Le informazioni ottenute dal censimento hanno permesso di fare alcune riflessioni generali: in primo luogo si evidenzia una diversa concentrazione di scuole nei diversi territori: se, infatti, in alcune zone sono state segnalate svariate realtà di diversi ordinamenti scolastici, in altre, invece, non è stato possibile reperire nessuna informazione utile relativa all'anno scolastico preso in esame, il 2020/21. Le fonti, inoltre, suggeriscono anche una diversa notorietà delle scuole rintracciate. Alcune, infatti, sono molto conosciute e quindi anche più volte menzionate, altre, invece, non lo sono affatto e dunque sono state molto più difficili da individuare. Ancora, risulta evidente l'eterogeneità delle realtà: ci sono scuole statali, paritarie, regionali o comunali ma anche nidi, scuole dell'infanzia, primarie o secondarie di I o II grado. Anche le metodologie adottate sono di diversa natura: ci sono poche scuole che applicano una metodologia ben definita oralista (1), bimodale (2), bilingue (16)[12] o rivolte alla comunicazione

12 Nelle realtà bilingui sono state inserite anche quelle scuole che hanno attivato dei progetti di bilinguismo solo in alcune classi o in determinate situazioni. Per saperne di più si veda il sito `https://www.scuolepiuaccessibili.it/.php` nella sezione scuole più accessibili in cui è possibile ricavare informazioni più dettagliate su ogni scuola.

totale (1),[13] altre, la maggior parte, applicano solamente delle buone prassi o semplicemente attivano delle progettualità riguardo alla LIS o alla sordità. La varietà vale anche per le infrastrutture e i servizi offerti: in alcuni casi sono presenti convitti (4) e servizi di logopedia (11), in altri pedane vibranti (12), pannelli o controsoffitti fonoassorbenti (3), campanelle luminose (8) e stanze multisensoriali (2), in altri ancora nessuno di questi elementi. Anche le ragioni che hanno spinto le scuole a sensibilizzarsi alla sordità sono molteplici: se alcune si sono da sempre dedicate all'istruzione dei sordi, nascendo come scuole speciali, altre si sono avvicinate alla sordità per una situazione concreta, ovvero quella di accogliere uno o più studenti sordi o per gestire situazioni quali l'autismo o l'afasia. Nonostante queste differenze, c'è un elemento, però, che le accomuna quasi tutte: nella maggior parte dei casi, infatti, le scuole sono integrate ovvero caratterizzate dalla compresenza di sordi e udenti indipendentemente dal fatto di essere nate come realtà speciali o meno. Di seguito è possibile osservare una tabella riassuntiva che indica il numero di studenti sordi totali individuati nelle scuole delle diverse regioni italiane e la tipologia e la quantità di figure specializzate che lavorano con loro.[14]

Tabella 2 Numero di studenti sordi e di figure specializzate per regione

Regioni	**Nr. di studenti sordi**	**Numero di figure specializzate**[i]
Valle d'Aosta	0[ii]	1 Docente LIS
Piemonte	18	5 ASACOM,[iii] 15 docenti specializzati, 6 logopedisti, 1 psicologo, 2 professori universitari che collaborano con alcune attività, 1 educatore sordo, 3 interpreti LIS, 1 docente sordo
Liguria	1	1 ASACOM CODA[iv]
Lombardia	82	2 docenti LIS, 4 logopedisti, 1 psicologa, 1 educatore sordo, 10 educatori udenti, 19 ASACOM sordi e udenti, 2 docenti specializzati, 7 interpreti LIS, 1 audiologo, 1 audiometrista, 2 pedagogisti

13 La metodologia oralista prevede l'insegnamento della lingua vocale con l'esclusione della lingua dei segni. Quella bimodale utilizza il metodo orale associato ad un sistema di segni che accompagna la lingua vocale senza però modificarne la struttura. Per finire, quella bilingue, si basa sull'esposizione sia alla lingua vocale sia a quella dei segni mentre la comunicazione totale è aperta a tutti i codici di comunicazione possibili in base alle necessità dei singoli casi.

14 Sempre per questioni di privacy non è possibile indicare il numero esatto di studenti sordi presenti nelle varie scuole.

Regioni	**Nr. di studenti sordi**	**Numero di figure specializzate**[i]
Veneto	51	2 mediatori linguistici, 9 docenti specializzati, 10 ASACOM, 4 logopedisti, 2 psicologi, 1 operatore sociosanitario, 1 psicomotricista, 7 insegnanti di sostegno (con competenze LIS), 1 logogenista, tirocinanti universitari, 2 maestre con competenze LIS, 2 interpreti LIS, 1 docente sordo, 1 volontario sordo, 3 educatori, 1 medico, suore con competenze LIS
Emilia-Romagna	60	12 ASACOM, 8 educatori, 2 docenti LIS, 5 interpreti LIS, 2 insegnanti di sostegno (con competenze in LIS), docenti specializzati, 1 audiometrista, 2 suore con competenze LIS, 1 educatore sordo, 1 educatore con titolo di interprete LIS, 1 educatore con competenze in logogenia
Toscana	5	4 ASACOM, 3 interpreti LIS (di cui uno anche insegnante di sostegno), 4 docenti LIS
Marche	1	1 docente curricolare con competenze in LIS, 1 educatore
Lazio	170	28 docenti specializzati, 44 ASACOM, 11 logopedisti, 3 psicologi, 6 educatori, 2 docenti LIS, 1 docente di teatro sordo, 1 ausiliario con competenze LIS, 4 ragazzi sordi del servizio civile, 1 musicoterapeuta, 1 psicomotricista, 2 maestre con competenze in LIS, 1 pediatra, 1 pedagogista, 2 neuropsichiatri, 1 otorino, 1 infermiere
Campania	80	2 suore con competenze LIS + 1 sorda, 3 interpreti LIS, 13 logopedisti, 2 psicomotricisti, 4 psicologi, docenti curricolari con competenze LIS, 2 neuropsichiatri, 2 otorini, 3 ASACOM, 1 medico, 1 musicoterapeuta
Puglia[v]	20	3 logopedisti, 3 musicoterapeuti, insegnanti di sostegno e curricolari con competenze LIS (2 di loro interpreti LIS), 1 psicomotricista, 1 psicologo e psicoterapeuta, 1 docente LIS, 1 interprete LIS, suore con competenze LIS.
Calabria	1	1 interprete e docente LIS
Sicilia	2	2 ASACOM

i L'inquadramento delle figure specializzate elencate nella tabella dipende da scuola a scuola: ci sono delle realtà in cui sono solo attive delle collaborazioni con degli specialisti (es. audiologi, audiometristi, docenti LIS, psicologi) e altre in cui sono dipendenti veri e propri.

ii Può capitare, come nel caso della Valle D'Aosta, che alcune progettualità di sensibilizzazione o di approfondimento sulla LIS vengano portate avanti dalle scuole nonostante l'assenza di studenti sordi.

iii La sigla ASACOM sta per assistente specialistico all'autonomia e alla comunicazione.

iv L'acronimo CODA sta per *child of deaf adults* e dunque indica una persona udente cresciuta da uno o entrambi i genitori sordi.

v Una scuola non ha fornito il numero di studenti sordi presenti al suo interno e dunque non è stata conteggiata nel calcolo totale.

Per finire, non si può non menzionare la questione economica che in numerose situazioni impedisce la continuità dei progetti e la stabilità dei professionisti che lavorano in quest'ambito: in molti casi, infatti, benché le attività vengano calorosamente accolte da studenti, docenti e genitori, non possono proseguire a causa della mancanza di fondi.

L'eterogeneità, l'ampiezza e la complessità dei risultati trovati, ha reso evidente l'importanza della condivisione del censimento realizzato soprattutto pensando ai ricercatori e ai genitori di futuri studenti sordi. Da questa consapevolezza è nata l'idea di creare una pagina web, a libero accesso, che permetta la consultazione delle informazioni reperite di cui si leggerà di seguito.

3 *Scuole più accessibili*: obiettivi, struttura e accessibilità

La pagina web intitolata *Scuole più accessibili*,[15] censisce 56[16] scuole italiane sensibili al tema della sordità situate in 47 città e in 13 regioni italiane. Il suo obiettivo, come accennato nelle pagine precedenti, è quello di rispondere a tre esigenze concrete, di seguito brevemente sintetizzate:

1. Creare una realtà virtuale in cui siano elencate le scuole italiane caratterizzate da servizi, infrastrutture e progetti specifici sulla sordità e/o sulla lingua dei segni italiana.
2. Consentire la consultazione di queste informazioni a tutti gli interessati, con particolare riguardo ai genitori di studenti sordi, ai sordi stessi, agli enti pubblici (MIM, USR, USP) ma anche a esperti del settore e ricercatori. Pensando in particolare ai genitori, nel caso di figli sordi piccoli, o ai sordi stessi, nel caso degli adolescenti, la mappatura fornisce la possibilità di consultare l'offerta formativa italiana riguardo al mondo della sordità dando la possibilità di fare una scelta più consapevole sul percorso didattico da intraprendere.
3. Permettere alle scuole che non sono state reperite tramite la diretta ricerca sul campo di entrare a far parte della mappatura per renderla il più possibile aggiornata.

In merito alla struttura della pagina web, in particolare per la parte dedicata al censimento, è stata utilizzata un'interfaccia 'generosa' intesa come una modalità esplorativa che permette all'utente di accedere alle informazioni a diversi livelli di profondità venendo guidato nel suo processo di ricerca.

15 *Scuole più accessibili*, pagina web consultabile all'indirizzo `https://www.scuolepiuaccessibili.it/.php` e navigabile da pc e smartphone.

16 Le scuole citate nelle pagine precedenti sono state ricontattate per essere inserite all'interno del sito: 47 hanno accettato di farne parte (con l'approvazione scritta del dirigente scolastico o di un suo delegato) mentre altre 9 sono state aggiunte negli anni successivi alla pubblicazione in rete della pagina web avvenuta nel 2021. Per maggiori informazioni al riguardo si veda la sezione del sito `https://www.scuolepiuaccessibili.it/.php`.

Concretamente ciò significa progettare delle 'viste' sulla mappatura individuando delle chiavi di lettura attraverso le quali condurre l'utente da una visione generale ad una puntuale: «Overview first, zoom and filter, then details-ondemand», per citare Ben Shneiderman e la sua ricerca sulla Data Visualization (Shneiderman 1996, 336). In questa prospettiva, quindi, sono stati individuati tre percorsi **[fig. 1]** per esplorare le scuole pensando alle esigenze concrete degli utenti. Queste chiavi di lettura sono collocate nella sezione del sito denominata scuole più accessibili, da cui appunto è possibile consultare le varie schede delle scuole.

Come si evince dall'immagine, si può accedere alle informazioni delle scuole tramite la loro localizzazione direttamente da una carta geografica **[fig. 2]**, a cui può essere applicato lo zoom. Una volta individuata la scuola d'interesse è possibile, cliccandoci sopra, essere indirizzati alla sua scheda per scoprirne i dettagli.

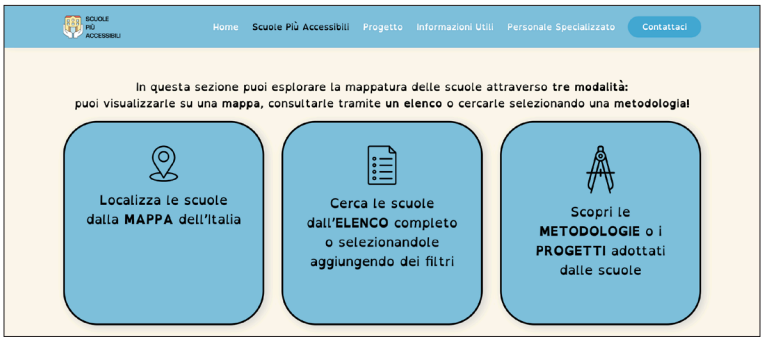


Figura 1 Tre modalità esplorative per accedere alle informazioni sulle scuole.
https://www.scuolepiuaccessibili.it/prod/scuolepiuaccessibili.php

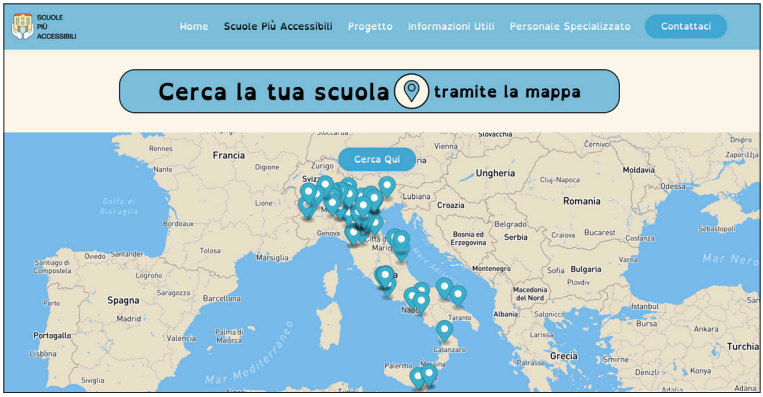


Figura 2 Localizzazione delle scuole tramite la carta geografica.
https://www.scuolepiuaccessibili.it/prod/school_map.php

In alternativa, è possibile anche cercare le scuole tramite una lista in cui sono elencate e tramite cui può essere fatta una ricerca più mirata con l'aggiunta di filtri **[fig. 3]** che consentono di catalogarle secondo la città di interesse, il nome della struttura, l'ordinamento scolastico e la presenza o meno del convitto.



Figura 3 Ricerca delle scuole tramite elenco.
https://www.scuolepiuaccessibili.it/prod/school_list.php

Per finire, le scuole sono presentate tramite le quattro metodologie reperite nel panorama dell'istruzione italiana: scuole bilingui e progetti di bilinguismo italiano / LIS, scuole con metodologia bimodale, scuole con metodo orale e scuole con metodologia di comunicazione totale **[fig. 4]**. Cliccando sulla lente di ingrandimento è possibile individuare quali scuole appartengono a queste categorie mentre cliccando sul punto di domanda viene fornita una breve descrizione della metodologia.

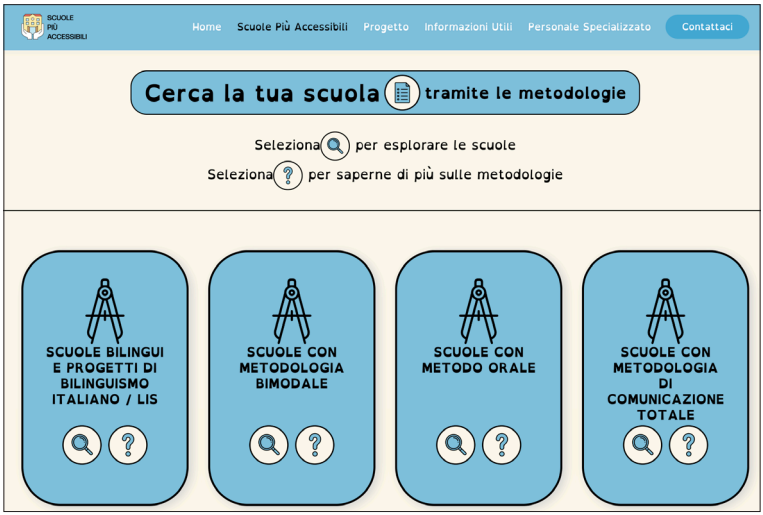


Figura 4 Ricerca delle scuole tramite metodologia.
https://www.scuolepiuaccessibili.it/prod/school_met_proj.php

A partire da questi tre percorsi l'utente può decidere come e quanto approfondire le sue ricerche per poi giungere alle singole schede delle scuole. Ad ogni realtà scolastica, infatti, è dedicata una pagina che ne contiene i dettagli quali: il nome, l'indirizzo, i link ai relativi siti internet e al Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF), un'introduzione sulle ragioni della sua sensibilità alla sordità, la metodologia o la progettualità adottate (nel caso in cui ce ne siano), personale specializzato che ci lavora, servizi e infrastrutture ma anche corsi, progetti e laboratori attivi.

Oltre a questa sezione del sito, che senza dubbio ne rappresenta il fulcro, sono state ideate una serie di altre pagine che le fanno da cornice e che danno accesso ad ulteriori spunti di approfondimento per l'utente.

Troviamo, per esempio, la pagina progetto creata per spiegare gli obiettivi del sito e per ricordare tutte le persone che l'hanno reso possibile grazie alle loro personali competenze.

La sezione informazioni utili, invece, raccoglie una sintetica bibliografia e filmografia riguardo a opere che trattano il tema della sordità nell'ambito scolastico e una breve lista, scaricabile in formato PDF e gentilmente fornita dalla prof.ssa Virginia Volterra, di libri di narrativa sul mondo sordo. Cliccando direttamente sulle copertine di libri e film si aprono dei pop-up con maggiori informazioni al riguardo. La sezione personale specializzato si configura come un piccolo glossario nel quale sono elencate e descritte le principali figure che

lavorano nel mondo scolastico (e non solo) e che hanno una specificità sulla sordità o, più in generale, sui bisogni educativi speciali.

Per finire, l'ultima sezione presente nel sito è la pagina contattaci da cui è possibile inviare un messaggio compilando un formulario o richiedere di inserire la propria scuola all'interno del sito tramite un questionario. Questa parte risulta estremamente utile perché risponde al terzo obiettivo per la quale è stata creata la pagina web: permetterne il costante aggiornamento.

In merito alla creazione del sito, è stata riservata particolare attenzione alla sua accessibilità tenendo in conto i principi e le linee guida della Piattaforma del Consiglio Nazionale delle Ricerche per l'accessibilità.[17] Si è dunque adottato un font ad alta leggibilità, *Opendyslexic*, che facilita la lettura di ogni contenuto scritto in italiano. Con questa stessa finalità sono state messe in atto anche altre strategie come l'uso del grassetto, di elenchi puntati, di bordature e caselle per mettere in risalto alcune parti di testo. Inoltre, è stata prevista anche una struttura tracciabile per la sezione scuole più accessibili. Da questa pagina, infatti, si può accedere tramite più modalità alle schede delle scuole e, dunque, l'uso di titoletti e di icone, che ricordano in che parte del sito si è giunti, facilita la navigazione dell'utente.

Per finire, l'uso del menu a tendina[18] all'interno della barra degli strumenti è stato evitato visto che non è facilmente codificabile dagli screen readers, i software che identificano il testo mostrato sullo schermo di un computer, presentandolo tramite sintesi vocale o attraverso un display braille.

Con particolare attenzione alla sordità, invece, sono stati creati dei video in LIS, realizzati da una persona sorda segnante sottotitolati in italiano. Nello specifico, ne sono stati creati sette: almeno uno per ogni sezione principale del sito.

4 Conclusioni

Come ho cercato di illustrare nelle precedenti pagine, il panorama dell'istruzione scolastica in relazione alla sordità si è svelato in tutta la sua complessità.

Come già sottolineato, infatti, l'indefinitezza legislativa sulle scuole speciali, la mancanza di informazioni delle fonti, comprese quelle istituzionali, e la grande eterogeneità delle scuole stesse

17 www.accessibility.cnr.it/.

18 Con menu a tendina si intende un tipo di menu che viene attivato cliccando su uno degli elementi della barra degli strumenti e consiste, appunto, in un elenco di elementi alternativi selezionabili.

rendono il panorama educativo italiano difficile da definire. Il quadro che si è delineato, in effetti, è poliedrico: la maggior parte delle scuole, benché siano realtà integrate, sono caratterizzate da servizi, progetti, metodologie e numero di docenti specializzati e di studenti sordi sempre diversi.

Proprio in virtù di ciò, in un'ottica di maggior chiarezza e condivisione è stato creato il sito scuole più accessibili. Tale pagina web, subito dopo la sua condivisione in rete, avvenuta nel luglio del 2021, ha iniziato anche ad essere aggiornata e a dare i suoi frutti: da un lato, infatti, si è espansa, accogliendo altre nove scuole, e dall'altro è già stata utilizzata come fonte bibliografica per una tesi di laurea magistrale in Interaction Design (della Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana) che tratta del rapporto tra ambiente scolastico e studenti sordi.

La speranza è che si possa proseguire su questa strada e che la mappatura possa continuare ad ampliarsi, includendo eventualmente anche i dati relativi alle università italiane più sensibili e preparate rispetto al tema della sordità e della lingua dei segni.

Bibliografia

Canevaro, A.; Ciambrone, R.; Nocera, S. (2021). *L'inclusione scolastica in Italia. Percorsi, riflessioni e prospettive future*. Trento: Edizioni Erickson.

Lascioli, A. (2011). «Scuola dell'infanzia e disabilità. Dalla segregazione all'inclusione» *L'integrazione scolastica e sociale*, 4, 366-73. https://doi.org/11562/363335.

Merlo, G. (2015). *L'attrazione speciale, minori con disabilità: integrazione scolastica, scuole speciali, presa in carico, welfare locale*. Santarcangelo di Romagna: Editore Maggioli.

Porcari Li Destri, G.; Volterra, V. (a cura di) (1995). *Passato e Presente: uno sguardo sull'educazione dei Sordi in Italia*. Napoli: Edizioni Gnocchi.

Russo Cardona, T.; Volterra, V. (2007). *Le lingue dei segni. Storia e semiotica*. Roma: Carocci Editore.

Shneiderman, B. (1996). «The Eyes Have It: A Task by Data Type Taxonomy for Information Visualizations». *Proceedings 1996 IEEE Symposium on Visual Languages* (Boulder, CO, 3-6 September 1996). Institute of Electrical and Electronics Engineers, 336-43. https://doi.org/10.1109/VL.1996.545307.

Accessibilità audiovisiva e inclusione: prospettive socioculturali
a cura di Rosa María Rodríguez Abella, Luisa Chierichetti,
Juan Pedro Rica Peromingo, Maria Cristina Secci

Il paziente sordo e il suo dolore
Proposta di revisione e adattamento di uno strumento di valutazione infermieristica

Anna Cattelan
Università degli Studi di Padova, Italia

Martina Tabarelli
Università Ca' Foscari Venezia, Italia

Abstract This paper aims at making a clinical questionnaire for pain diagnosis accessible to deaf people – that is, the *McGill Pain Questionnaire short-form*. After producing a new and updated Italian translation, we focused on translating the questionnaire into Italian Sign Language (LIS). The objective was to develop an accessible, effective and operational interactive questionnaire which can benefit both deaf patients and medical staff. The new interactive LIS questionnaire enables the former to communicate their own pain fully and autonomously, while the latter are provided with an accurate report on the nature, intensity, and progression of the patient's pain.

Keywords Deafness. Pain assessment. Translation. Italian Sign Language (LIS). McGill Pain Questionnaire.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Rilevazione e diagnosi del dolore in persone udenti e sorde. – 2.1 Le scale e i questionari esistenti. – 2.2 Nuova proposta di traduzione italiana. – 2.2.1 *Throbbing*: un dolore «che picchia». – 2.2.2 *Shooting*: una «molla che scatta». – 2.2.3 *Sharp*: un dolore «che taglia come una lametta». – 2.2.4 *Gnawing* e *cramping*. – 2.2.5 *Aching*: «(dolore) che dà sofferenza». – 2.2.6 *Splitting*: dolore «che spezza». – 2.2.7 *Punishing*: dolore che «affligge crudelmente». – 3 La traduzione in LIS. – 4 Limiti delle traduzioni e ricerche future.

Edizioni Ca'Foscari

Lingue dei segni e sordità 8
e-ISSN 2724-6639 | ISSN 2975-1675
ISBN [ebook] 978-88-6969-937-5 | ISBN [print] 978-88-6969-938-2

Peer review | Open access
Submitted 2025-01-30 | Accepted 2025-06-27 | Published 2025-10-20
© 2025 Cattelan, Tabarelli | CC BY 4.0
DOI 10.30687/978-88-6969-937-5/009

1 Introduzione

Il dolore è un'esperienza soggettiva in cui stimoli fisici ed emozionali si integrano a livello centrale. Secondo la definizione dell'Associazione Internazionale per lo Studio del Dolore (IASP), esso rappresenta una spiacevole esperienza sensoriale ed emozionale associata o simile a quella derivante da un danno tissutale reale o potenziale (Raja et al. 2020).

Ciò evidenzia la natura fortemente individuale del dolore, che può essere percepito e descritto da ciascun individuo in modo diverso. Sono dunque numerose le sfide che riguardano la valutazione e la creazione di strumenti clinici per la gestione del dolore: secondo il report di Censis-Grünenthal (Censis 2023), circa 9,8 milioni di persone soffrono di dolore da moderato a cronico. Tuttavia, il personale sanitario non sempre dispone di strumenti adatti a rilevare, monitorare e interrompere la sofferenza.

Tale inadeguatezza metodologica risulta ancora più frequente, e purtroppo più grave, quando a sperimentare il dolore sono pazienti sordi. Secondo i più recenti dati divulgati dal Censis (2019), in Italia circa 7 milioni di persone hanno problemi di udito come conseguenza dell'invecchiamento o di malattie professionali, pari al 12,1% della popolazione. Al contrario la sordità neonatale, che comporta una perdita uditiva permanente, si riscontra in uno-due neonati su mille e aumenta con l'età: sale a due-tre bambini su mille all'età dei cinque anni e a tre-quattro su mille nell'adolescenza (Ministero della Salute 2023).[1] Per tutte queste persone, la relazione con il personale sanitario rischia di non concretizzarsi mai in un'alleanza terapeutica a causa dei numerosi problemi comunicativi che rendono difficile lo scambio di informazioni. Tali difficoltà emergono anche durante il monitoraggio del dolore: la necessità di dover spesso coinvolgere la figura di un interprete o di un familiare costringono il paziente a rinunciare alla riservatezza e alla confidenzialità del processo. Inoltre, la letteratura ha ormai confermato che la maggior parte delle scale di rilevazione ad oggi in uso è assolutamente inadeguata alla popolazione sorda, che è per di più estremamente eterogenea. A ciò si aggiunga la mancanza di linee guida per infermieri e personale sanitario, che non permette di garantire un servizio efficace e uniforme sul territorio nazionale. Per tutti questi motivi, ad oggi la rilevazione del dolore nel paziente sordo risulta lacunosa e approssimativa. Ciò comporta molto spesso l'impossibilità di prendere in carico il paziente e di trattare adeguatamente il suo

1 Ministero della Salute (2023, marzo 2). *3 marzo 2023, Giornata Mondiale dell'Udito*. https://www.salute.gov.it/portale/news/p3_2_1_1_1.jsp?lingua=italiano&menu=notizie&p=dalministero&id=6172.

dolore. In questo contributo si presenterà dunque il risultato di un lavoro di collaborazione tra il campo medico, traduttivo e linguistico al fine di realizzare uno strumento diagnostico interattivo e adatto alle persone sorde che agisca su due fronti: permettere al paziente sordo di ricevere una diagnosi algica corretta e permettere al personale medico di disporre di uno strumento efficace e veloce per la valutazione del dolore.

Prima di focalizzarci sugli aspetti prettamente tecnici del lavoro qui presentato, si ritengono fondamentali alcune premesse. In particolare, nel testo si troveranno riferimenti costanti alla popolazione sorda e alle persone sorde, senza mai fare riferimento a termini di ambito medico (come ipoacusia, non udente ecc.). Nonostante il campo di indagine si possa prestare all'uso di questi termini, chi scrive ha scelto di allinearsi alle istanze di una comunità che trova nella sordità uno strumento di identificazione sociale e culturale. Per molta parte della comunità sorda, infatti, la sordità viene interpretata come caratteristica fondamentale non solo di un gruppo di individui, ma anche di una cultura, di uno stile di vita e di una storia che meritano di essere considerati in tutta la loro complessità e dignità. Al contrario, termini di ambito medico che vedono nella sordità una semplice mancanza non sono stati ritenuti coerenti con le richieste della popolazione sorda e con la sensibilità di chi scrive.

Inoltre, la popolazione sorda è per sua natura altamente eterogenea. Si distinguono infatti diversi gradi di sordità, periodi di insorgenza e metodi educativi, i quali determinano inevitabilmente approcci e competenze in lingua italiana estremamente variabili. Per questioni di brevità, in questa sede non ci soffermeremo sull'analisi di queste differenze. Tuttavia, il questionario interattivo nasce con l'idea di fornire uno strumento per la comunicazione del dolore a coloro che potrebbero non avere alti gradi di competenza in lingua italiana e che potrebbero preferire l'utilizzo del segnato. Questo comporta necessariamente l'individuazione del nostro pubblico di riferimento in persone sorde native con poca esperienza e familiarità con la lingua italiana scritta, le quali potrebbero quindi esprimersi in modo più completo in una lingua segnata. Ciò non esclude il fatto che qualsiasi persona segnante possa usufruire e beneficiare delle traduzioni, a prescindere dal proprio grado di competenza nell'una o nell'altra lingua. La presenza paritaria dell'italiano e della LIS permette a ciascun paziente di poter fruire della lingua che preferisce, allo scopo di comprendere appieno le richieste che gli vengono poste.

Infine, nella redazione di questo articolo è stato scelto di focalizzarsi sulla popolazione sorda non impiantata o senza ausili acustici, poiché questo risulta anche il target maggiormente studiato nella letteratura sul tema. Futuri approfondimenti potranno sicuramente chiarire l'approccio di persone sorde impiantate alla rilevazione del dolore e l'utilità dello strumento qui presentato.

2 Rilevazione e diagnosi del dolore in persone udenti e sorde

2.1 Le scale e i questionari esistenti

Gli strumenti di valutazione del dolore sono diversi per genesi e obiettivi diagnostici. Essi si distinguono principalmente in due categorie, ovvero scale e questionari. Mentre le prime valutano principalmente l'intensità del dolore, i secondi valutano anche altre caratteristiche come la qualità del dolore provato e gli impatti sulle attività di vita quotidiana (ADL). Il primo strumento di rilevazione del dolore sotto forma di scala venne utilizzato nel 1966 durante uno studio sul dolore in pazienti oncologici (Bond, Pilowsky 1966), in cui veniva utilizzata la *Visual Analog Scale* (scala VAS). La VAS è una scala monodimensionale che misura l'intensità del dolore e continua a essere ampiamente utilizzata nella pratica clinica. Essa è costituita da una linea retta di 10 cm, con due descrittori verbali posti alle estremità: «minimo dolore» a sinistra e «massimo dolore» a destra. Il paziente viene invitato a segnare sulla linea il punto che meglio corrisponde all'intensità del dolore avvertito.

Oltre alla VAS, attualmente sono disponibili diversi strumenti per misurare l'intensità del dolore, come ad esempio: la *Numeric Rating Scale* (NRS), una scala a dieci gradini in cui lo 0 rappresenta l'assenza di dolore e il 10 indica il massimo dolore percepibile; la *Verbal Rating Scale* (VRS), che si compone di sei descrittori verbali che vanno da «nessun dolore» a «dolore insopportabile» tra cui il paziente deve scegliere; la *Faces Pain Scale* (FPS) che si distingue dalle altre per l'uso di sei facce che esprimono gradualmente diverse intensità di dolore, associate a un punteggio da 0 a 5. Questo strumento è particolarmente utile nella valutazione del dolore nei bambini o in pazienti che potrebbero avere difficoltà a esprimere verbalmente il proprio stato. Alcuni esempi di queste scale sono illustrati nella figura 1.

Come già ricordato, oltre alle scale esistono altri strumenti per la rilevazione del dolore, ovvero i questionari multidimensionali come il *Brief Pain Inventory* (Poquet, Lin 2016) e il *McGill Pain Questionnaire* (Melzack, Torgerson 1971) che sono in grado di documentare diverse caratteristiche del dolore, oltre all'intensità. Il *Brief Pain Inventory* (BPI), inizialmente sviluppato per l'ambito oncologico, si è rapidamente affermato anche per la valutazione di altre forme di dolore, in particolare per monitorarne l'evoluzione temporale. Nel BPI il paziente è chiamato a descrivere l'intensità del proprio dolore e il suo impatto sulla vita quotidiana (ad esempio sulla capacità lavorativa, sul sonno e sulla qualità della vita in generale) attribuendo un punteggio da 1 a 10 su una serie di scale numeriche. Il *McGill Pain Questionnaire*, invece, si basa su un elenco di 78 aggettivi che descrivono il dolore, suddivisi in 20 sottogruppi, disposti secondo un grado crescente di intensità.

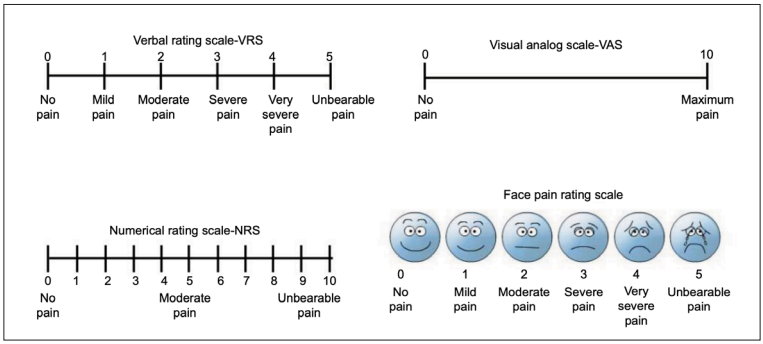


Figura 1 L'immagine esemplifica le quattro tipologie di scale di rilevazione del dolore finora menzionate, ovvero *Numerical Rating Scale*, *Verbal Rating Scale*, *Visual Analog Scale* e *Faces Scale*. Tratta da Zubrzycki et al. 2018, fig. 2

Il questionario esplora tre dimensioni del dolore: sensoriale, affettiva e cognitiva, come teorizzato originariamente da Melzack e Torgerson (1971). In questo caso, al paziente viene chiesto di selezionare un aggettivo per ciascuna delle tre dimensioni, permettendo una valutazione più articolata della sua esperienza dolorosa.

La valutazione del dolore è strettamente legata anche al suo trattamento analgesico. La strategia attualmente in uso è stata descritta per la prima volta dall'Organizzazione Mondiale della Sanità in un documento sul dolore in ambito oncologico (WHO 1986). Tale approccio prevede una somministrazione graduale di farmaci analgesici, suddivisi in tre step, partendo dalla valutazione del dolore effettuata attraverso l'utilizzo di una scala di rilevazione. Nelle persone udenti l'utilizzo delle scale di valutazione del dolore, anche attraverso un semplice colloquio orale, permette di ottenere informazioni utili sull'intensità del dolore percepito. Tuttavia, nella popolazione sorda questo processo risulta essere più complesso. Infatti, gli strumenti di misurazione del dolore non sono stati adeguatamente adattati alle esigenze specifiche di questi utenti. Inoltre, ad oggi non esistono linee guida sufficientemente precise da permettere al personale sanitario di condurre un appropriato esame obiettivo del dolore di questi pazienti. Tali strumenti di rilevazione, quando somministrati senza le necessarie modifiche o spiegazioni, possono generare errori clinici e fraintendimenti compromettendo l'accuratezza della diagnosi, come evidenziato chiaramente nello studio di Palese et al. (2011). In tale ricerca, un paziente sordo aveva utilizzato la NRS per riferire il proprio dolore. Egli aveva associato la sua sofferenza al numero 7, ovvero un dolore medio-alto, intendendolo tuttavia come moderato. Questa interpretazione è dovuta ad una confusione con il sistema di valutazione scolastico italiano, in cui il voto 7 indica una performance discreta. Di conseguenza il paziente, che stava sperimentando una condizione di dolore relativamente

accettabile e tollerabile, ha erroneamente interpretato il numero 7 che indicherebbe invece una condizione di dolore più intensa. Ciò genera sicuramente una situazione rischiosa poiché se la rilevazione fosse stata effettuata in un contesto ospedaliero, questo fraintendimento avrebbe potuto condurre a una somministrazione inappropriata di un analgesico. Inoltre, lo studio ha evidenziato criticità nell'utilizzo di altre scale come la VAS, che è stata talvolta confusa con un righello. Anche la FPS ha presentato difficoltà di interpretazione: i partecipanti che conoscevano la lingua dei segni italiana (LIS) sostenevano che le espressioni facciali rappresentate nella scala manifestassero sentimenti ed emozioni e non l'intensità del proprio dolore.

Non solo, dunque, gli strumenti per la rilevazione dell'intensità del dolore sono inaffidabili tra le persone sorde, ma mancano anche questionari adattati alla rilevazione delle caratteristiche del dolore in questa popolazione, un dato importantissimo ai fini di un corretto trattamento analgesico. Per questo motivo, alla revisione della letteratura esistente è seguito un lavoro di traduzione e adattamento del *McGill Pain Questionnaire* alla popolazione sorda.

La prima parte di ricerca è stata effettuata su alcuni database autorevoli di ambito medico (PubMed, Scopus e CINAHL[2]) in un intervallo di tempo che va da ottobre 2023 a febbraio 2024, alla ricerca di pubblicazioni relative alla rilevazione del dolore nella popolazione sorda nativa secondo la metodologia PICO:

- P-Popolazione: pazienti adulti nativi sordi (età maggiore di 18 anni);
- I-Intervento: strategie e strumenti infermieristici tecnici e relazionali;
- O-Obiettivo: miglioramento della rilevazione del dolore.

La ricerca è stata condotta interrogando diversi database (Pubmed, CINAHL, Scopus…), lanciando le seguenti stringhe di ricerca:

- Pubmed: (((deafness [MeSH Terms]) OR (deafness)) OR (deaf)) AND (((pain management [MeSH Terms]) OR (pain assessment [MeSH Terms])) OR (pain communication)).
- CINAHL: S1: MH deafness OR AB deafness OR AB deaf
- CINAHL: S2: MH pain assessment OR MH pain management AND MH pain measurement OR MH pain combinate tramite operatore booleano and ((TITLE-ABS (deafness) OR TITLE- ABS (deaf))) AND (TITLE-ABS (pain AND assessment) OR TITLE (pain))
- Scopus: ((TITLE-ABS (deafness) OR TITLE-ABS (deaf))) AND (TITLE-ABS (pain AND assessment) OR TITLE (pain)

Le parole chiave principali utilizzate per condurre la ricerca e combinate in vario modo attraverso il valore booleano AND sono «deaf»

2 https://www.ebsco.com/it-it/prodotti/banche-dati-per-la-ricerca/cinahl-complete#.

o «deafness» e «pain assessment» o «pain measurement». Il termine «hard of hearing» è stato escluso dai criteri di ricerca in quanto generava risultati non pertinenti, includendo soggetti che avevano sviluppato ipoacusia in età avanzata e che non presentavano familiarità con modalità comunicative visivo-gestuali, quali la LIS. Analogamente, si è scelto di escludere la ricerca del solo termine «pain», poiché questo tipo di stringa mostrava per lo più articoli in cui l'attenzione principale era rivolta al trattamento del dolore piuttosto che alla sua rilevazione, che costituiva invece l'obiettivo specifico del presente studio. Dall'interrogazione di questi database sono stati reperiti 147 articoli successivamente sottoposti ad un processo di selezione per escludere quelli che trattavano argomenti non correlati all'ambito di ricerca (duplicati, articoli dove la perdita dell'udito era conseguente a trauma, intervento, patologie o in soggetti minorenni). La revisione della letteratura ha portato alla definizione di soli nove articoli eleggibili per il nostro studio illustrati di seguito in ordine alfabetico:

Tabella 1 Descrizione dei nove studi selezionati come punto di riferimento per la presente ricerca

Articolo	**James et al. 2023**	**Guthrie et al. 2011**	**Guthrie et al. 2009**	**Chowdhry et al. 2016**	**Allen et al. 2002**
Design	Studio qualitativo	Studio di validazione	Studio di validazione	Case report	Ricerca partecipativa a livello di comunità
Campione	4 pazienti nativi sordi	187 pazienti sordociechi dalla nascita	187 pazienti sordociechi dalla nascita	1 paziente sordo	Non specificato
Lingue di studio	American Sign Language (ASL)	Non specificato	American Sign Language (ASL)	Inglese	American Sign Language (ASL) e inglese
Grado di educazione	1 diplomato, 2 soggetti con laurea triennale e uno con laurea magistrale.	46,4% dei partecipanti ha frequentato una scuola specializzata	46,4% dei partecipanti ha frequentato una scuola specializzata	Basso grado di educazione	Non specificato
Risultati principali	Evidenziano come anche in un contesto di emergenza, i pazienti sordi segnanti anche rispetto a quelli ipoacusici abbiano dovuto elaborare delle strategie alternative per comunicare il loro dolore e temano un differente trattamento sanitario a seguito delle difficoltà comunicative.	Misurano l'affidabilità in termini statistici della scala di valutazione da loro proposta.	La scala misura l'intensità e la frequenza del dolore ed è sovrapponibile in efficacia alla *Visual Analog Scale* (VAS).	I medici h anno associato la presenza di dolore a biomarkers come la secrezione di calcitonina, sostanza P, neurochinina A e P per la difficoltà a comunicare con il paziente.	Evidenziano alcuni dei problemi che i sanitari incontrano nell'accertamento del dolore con la popolazione sorda. In particolar modo sottolineano le criticità legate all'utilizzo della *Visual Analog Scale* (VAS) e *Facies Pain scale* (FPS).

Articolo	**Singh, Nasser 2021**	**Palese, Salvador, Cozzi 2011**	**Mansutti et al. 2023**	**Maddalena, O'Shea, Murphy 2012**
Design	Case Report	Studio qualitativo descrittivo	Revisione sistematica della letteratura	Studio qualitativo
Campione	1 paziente sordo non parlante con buon intelletto	100 pazienti sordi e 10 infermiere	5 studi di varia natura: 2 studi di validazione, 1 case report e 1 studio qualitativo.	7 persone
Lingue di studio	Non specificato	American Sign Language (ASL)	Inglese e italiano	American Sign Language (ASL)
Grado di educazione	Educazione ricevuta attraverso corsi online. In grado di rispondere alle domande poste.	Soggetti con almeno 8 anni di istruzione, piena comprensione della LIS.	Non specificato	Non specificato
Risultati principali	Misurano l'intensità del dolore attraverso scala *Visual Analog Scale* (VAS), che è stata preventivamente spiegata al paziente, ma sottolineano come sia importante l'uso di strumenti come l'*Iowa Pain Thermometer* (IPT) per scongiurare problemi di comunicazione.	Individuano gli errori più comuni nella somministrazione delle principali scale di valutazione per il dolore attualmente in uso nella pratica clinica.	Analizzano l'applicabilità delle principali scale attualmente in uso per il monitoraggio del dolore e individuano quelle specifiche disponibili per questa popolazione.	Sottolineano come gli aggettivi descrittori del dolore non siano facilmente utilizzabili da questa popolazione che normalmente riferisce soltanto l'intensità e la locazione del dolore.

Il numero così esiguo di pubblicazioni fa riflettere su quanto ancora questo ambito di ricerca sia sconosciuto. Inoltre, come già detto in precedenza, l'esame di questi testi fa emergere due dati importanti: mentre da un lato la maggior parte delle scale monodimensionali per la rilevazione del dolore non sono utilizzabili nella popolazione sorda, dall'altro non esistono strumenti in grado di sopperire a questa mancanza e di raccogliere informazioni sulle caratteristiche del dolore provato dalla persona. L'unica eccezione è rappresentata dall'*Iowa Pain Thermometer* (Herr, Spratt, Garand 2007): una sorta di termometro che associa cinque descrittori del dolore a gradazione crescente verso l'alto con dei valori numerici da 0 a 10, simulando il crescere della temperatura. Al contrario delle altre scale di valutazione, esso viene strutturato in verticale e ciò si è dimostrato fondamentale nell'aiutare l'utente alla selezione corretta del grado di intensità del proprio dolore (Mansutti et al. 2023) **[fig. 2]**.

Per quanto concerne le scale multidimensionali, è importante sottolineare che quelle presenti in letteratura non sono mai state validate nella popolazione sorda. Inoltre, la capacità delle persone sorde di comunicare in modo efficace le qualità del dolore è stata oggetto di dibattito: alcuni autori (Maddalena et al. 2012), ritengono che le persone sorde incontrino notevoli difficoltà nell'indicare il tipo

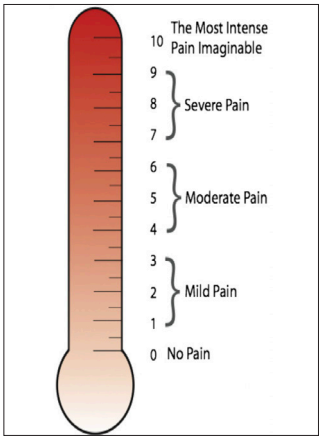


Figura 2
Iowa Pain Thermometer, scala di rilevazione del dolore che si ispira al termometro usato per misurare la febbre, tratto da Herr, Spratt, Garand 2007, fig. 1

di dolore che provano. Al contrario, Karacostas (2013)[3] sostiene che la popolazione sorda segnante sia in grado di comunicare con grande precisione le caratteristiche del dolore, facendo ricorso a tecniche specifiche della lingua dei segni. Chi scrive ritiene che le persone sorde, a prescindere dal proprio grado di perdita uditiva e dal metodo che utilizzano per comunicare (sia esso oralista o segnante), siano pienamente in grado di esprimere sé stesse e le proprie sensazioni. Tuttavia, il contrasto di informazioni e di opinioni in letteratura ha portato chi scrive a riflettere sull'inadeguatezza degli strumenti diagnostici attualmente disponibili.

Per approfondire questo argomento, la seconda fase del progetto di ricerca si è concentrata sulla progettazione di un questionario multidimensionale e interattivo per la popolazione sorda ispirato al *McGill Pain Questionnaire* (1971).

2.2 Nuova proposta di traduzione italiana

Come detto, il lavoro di adattamento e di creazione di un nuovo strumento di valutazione del dolore nelle persone sorde non è potuto prescindere dalla valutazione degli strumenti ad oggi esistenti e utilizzati nell'ambito medico. Il *McGill Pain Questionnaire* (1971) (utilizzato nella sua versione *short-form*), si è dimostrato fin da subito lo strumento più adatto per la creazione di questo nuovo prodotto.

3 Karacostas, A. (2013). «Dire et évaluer la douleur en langue des signes». *Journée du CLUD*, 11 avril. https://alexiskaracostas.fr/?p=1203.

Per questo motivo, le fasi preliminari del lavoro si sono focalizzate sullo studio del questionario sia nella lingua inglese di origine, sia nelle sue traduzioni italiane ad oggi disponibili. In particolare, Katz e Melzack (2011) segnalano la presenza di tre traduzioni italiane: Maiani e Sanavio (1985), De Benedittis et al. (1988) e Ferracuti et al. (1990). Nonostante sia il più recente, l'articolo di Ferracuti et al. (1990) non risulta reperibile nemmeno all'autore stesso e non è stato dunque oggetto di analisi. Al contrario la traduzione di Maiani e Sanavio (1985), nonostante sia cronologicamente più arretrata, risulta essere la più completa ed esaustiva. A questa è stata abbinata la traduzione di De Benedittis et al. (1988) che traduce soltanto sei descrittori, su un totale di quindici. Tuttavia, date le numerose ambiguità e vaghezze presenti nel testo di Maiani e Sanavio (1985) e date le discrepanze emerse dal confronto con De Benedittis et al. (1988), si è ritenuto opportuno affrontare un nuovo progetto di traduzione italiana, per costruire una base solida e attuale su cui elaborare il questionario in LIS.

Prima di tutto, il nuovo lavoro di traduzione si è svolto partendo dal confronto sistematico di ogni termine inglese presente nel *McGill Pain Questionnaire short-form* (1971) con le traduzioni Maiani e Sanavio (1985) e De Benedittis et al. (1988), allo scopo di aggiornare la traduzione sostituendo i termini più complessi, ambigui o caduti in disuso. Per questioni di brevità, rispetto ai quindici aggettivi presenti nel questionario originale, verranno qui discusse le modifiche e le nuove proposte traduttive di otto termini, ovvero di tutti quei descrittori che hanno richiesto una ricerca approfondita e la cui nuova traduzione si allontana dall'originale. Al contrario, in tabella 1, sono illustrati brevemente i sette descrittori per cui le ricerche e gli approfondimenti hanno condotto chi scrive ad allinearsi alle traduzioni esistenti o tutt'al più a operare una semplice riformulazione.

Tabella 2 Sintesi dei descrittori che, dopo approfondita ricerca, sono stati mantenuti identici o leggermente riformulati rispetto alle traduzioni iniziali

McGill Pain Questionnaire	**Traduzioni esistenti**	**Nuova proposta traduttiva**
stabbing	«come una pugnalata» (Maiani e Sanavio) «come un pugnale» (De Benedittis et al.)	«(dolore) a pugnalata»
burning	«che scotta» (Maiani e Sanavio) «bruciante» (De Benedittis et al.)	«bruciore»
heavy	«gravoso» (Maiani e Sanavio) «come un peso» (De Benedittis et al.)	«gravoso»
tender	«sensibile al tocco» (Maiani e Sanavio) «sensibile al tatto» (De Benedittis et al.)	«sensibile al tocco»
tiring	«stancante» (Maiani e Sanavio)	«che dà stanchezza»
sickening	«nauseante» (Maiani e Sanavio)	«che dà nausea»
fearful	«allarmante» (Maiani e Sanavio)	«preoccupante»

Dopo un accurato lavoro di approfondimento e di ricerca su ciascun termine attraverso portali di ambito medico (ad es. IMIA;[4] EMA; MSD Manual Professional Edition;[5] Luzzi 1999) e altri strumenti di natura generica come dizionari bilingui e monolingui, enciclopedie italiane e inglesi, blog e siti di settore, per i restanti nove descrittori è stata elaborata la nuova proposta di traduzione italiana illustrata di seguito.

2.2.1 *Throbbing*: un dolore «che picchia»

Data l'ambiguità della traduzione Maiani e Sanavio (1985) (dolore «che picchia»), le ricerche iniziali si sono concentrate su altre fonti. Innanzitutto, alcuni dizionari monolingui sottolineano come la radice *throb* si riferisca alla pulsazione cardiaca.[6] Nel campo semantico del dolore, viene indicato come «a pain felt in a series of regular beats».[7] La stessa sfumatura appare anche dal glossario IMIA, in cui questo aggettivo viene tradotto con 'pulsante'. Perciò, si ritiene che *throbbing* indichi un dolore che aumenta e diminuisce ritmicamente seguendo il battito cardiaco, ovvero 'pulsante'.

2.2.2 *Shooting*: una «molla che scatta»

Dolore non facilmente identificabile, *shooting* viene tradotto dal glossario IMIA come 'fulgurante' e 'disparante' (dallo spagnolo), ovvero con due parole collegate al concetto dello sparo e del colpo da proiettile. Lo stesso campo semantico viene chiamato in causa nella traduzione italiana, come verificato dalla consultazione del Dizionario Garzanti.[8] Da qui, si è ipotizzato che il dolore sotteso a questo aggettivo potesse essere quello di dolore improvviso e penetrante, ovvero una 'fitta'.

4 IMIA (International Medical Interpreters Association), *Pain Description Glossaries*. https://www.imiaweb.org/basic/glossaries.asp.

5 Manuali MSD, Edizione professionisti. https://www.msdmanuals.com/it/professionale.

6 Collins Dictionary, s.v. «throb». https://www.collinsdictionary.com/us/dictionary/english/throb.

7 Cambridge Dictionary, s.v. «throbbing». https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english-italian/throb?q=throbbing.

8 Garzanti Linguistica, s.v. «shooting». https://www.garzantilinguistica.it/ricerca/?q=shooting.

2.2.3 *Sharp*: un dolore «che taglia come una lametta»

Innanzitutto, De Benedittis et al. (1988) si discosta dalla traduzione di Maiani e Sanavio (1985) proponendo la forma di dolore 'acuto'. La stessa accezione compare nel glossario IMIA che propone le forme 'acuto', 'forte' o 'intenso'. Tuttavia, come confermato da dizionari monolingui e bilingui, *sharp* assume anche l'accezione di 'pungente'.[9] Secondo chi scrive, la menzione di un dolore 'acuto' risulta troppo generica e poco esaustiva. Perciò si ritiene che 'pungente' possa esprimere più chiaramente un dolore percepito come una serie di aghi conficcati nella parte dolorante.

2.2.4 *Gnawing* e *cramping*

Mentre Maiani e Sanavio (1985) propongono le rispettive traduzioni di «come un crampo» e «(dolore) che rode/logora», De Benedittis et al. (1988) sceglie di tradurre solo il primo, a cui però associa il significato di «rodere». Tuttavia, i due termini sono ambigui. *Cramping* viene tradotto nel glossario IMIA e nei Manuali MSD come «dolore che ricorda il crampo», «contrazione dolorosa di un muscolo» o «colica (mestruale)». Perciò si ritiene che questo aggettivo sia esattamente sovrapponibile all'italiano «come un crampo».

D'altra parte, l'aggettivo *gnawing* ha una definizione più complessa. Tra le opzioni presenti in letteratura, si menzionano le seguenti: «come un crampo» (Maiani e Sanavio 1985; fin da subito esclusa, data la sovrapposizione con *cramping*); dolore che «rode» (De Benedittis et al. 1988); «(dolore) tormentoso»;[10] «(dolore) che attanaglia»;[11] «persistente», «lacerante», «rosicchiante» e «corrosivo».[12] Data la mancanza di uniformità tra le fonti, l'evidenza decisiva accolta anche in questa sede è data dai Manuali MSD, in cui *gnawing* è espressamente reso come «dolore sordo» indicando un dolore di bassa intensità, caratterizzato soprattutto dalla durata costante.

9 Cambridge Dictionary, s.v. «sharp». https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/sharp; Garzanti Linguistica, s.v. «sharp». https://www.garzantilinguistica.it/ricerca/?q=sharp.

10 Cambridge Dictionary, s.v. «gnaw». https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/gnaw.

11 Collins Dictionary, s.v. «gnaw». https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/gnaw.

12 IMIA, *Pain Description Glossaries*. https://www.imiaweb.org/basic/glossaries.asp.

2.2.5 *Aching*: «(dolore) che dà sofferenza»

La revisione di *aching* pare necessaria dal momento che la traduzione Maiani e Sanavio (1985), non solo non reca informazioni sul dolore sperimentato dal paziente, ma pare anche ridondante nel momento in cui sottolinea una cosa ovvia, ossia: il dolore porta sofferenza. Nella lingua inglese il termine *ache* viene usato in autonomia o come suffisso per indicare dolore in qualche parte del corpo (ad es. *headache* 'mal di testa'; *stomach ache* 'mal di pancia'; ecc.). Come sottolineato nel blog *Thinking in English*:

> An *ache* is a continuous pain that is unpleasant but not too strong or intense. *Aches* are the sort of pain associated with getting older, or the feeling the day after you exercise.[13]

Sulla base di questa definizione, l'accezione corretta di *aching* sembra essere quella di un dolore connesso all'età, all'invecchiamento o a un affaticamento muscolare. Perciò, si è ritenuto di proporre la nuova traduzione di '(dolore) da indolenzimento'.

2.2.6 *Splitting*: dolore «che spezza»

Nella lingua inglese, questo aggettivo è usato frequentemente per indicare il dolore alla testa (*splitting headache*). Inoltre, al di là del campo semantico del dolore, termine *splitting* indica di per sé qualcosa di 'terribile', oppure 'intenso, acuto'.[14] Poiché la sua connotazione principale risulta quindi essere la descrizione dell'intensità del dolore, è stato scelto di proporre la definizione di 'dolore acuto'.

2.2.7 *Punishing*: dolore che «affligge crudelmente»

L'accezione di *punishing* proposta da Maiani e Sanavio (1985) sembra riferirsi in questo caso all'intensità con cui il dolore si abbatte sulla persona. Tuttavia, svolgendo ricerche più approfondite, è stato possibile verificare come *punishing* faccia spesso riferimento non all'intensità del dolore, ma piuttosto al suo effetto sul paziente. Ciò si evince dal fatto che questo aggettivo viene tradotto generalmente

13 How to Describe Pain in English. Essential Vocabulary and Phrases, https://thinkinginenglish.blog/2021/10/22/how-to-describe-pain-in-english-essential-vocabulary-and-phrases-english-vocabulary-lesson/.

14 Garzanti Linguistica, s.v. «splitting». https://www.garzantilinguistica.it/ricerca/?q=splitting.

con 'stancante' o 'sfiancante', indicando la mancanza di forze (Collins Dictionary, Cambridge Dictionary).[15] Poiché l'idea di stanchezza è espressamente veicolata da *tiring*, *punishing* indica invece un dolore in grado di togliere le energie a chi lo subisce, ovvero 'sfiancante'.

3 La traduzione in LIS

Dopo aver strutturato e realizzato la nuova proposta di traduzione del questionario in italiano, questo è stato utilizzato come base per il suo adattamento in LIS. L'obiettivo è dunque incentrato sulla realizzazione di un questionario da utilizzare come strumento diagnostico per l'infermiere e per il paziente, in modo tale da fornire un mezzo comunicativo veloce e chiaro. Dovendo costruire un questionario diagnostico, si sono fissati alcuni obiettivi iniziali: innanzitutto, il questionario deve essere adattato alla persona sorda in modo tale da renderlo comprensibile, non ambiguo ed estremamente chiaro; in secondo luogo, deve cercare di eliminare quante più difficoltà comunicative possibili, riducendo la necessità del paziente di comunicare il proprio stato di salute per interposta persona; in terzo luogo l'operatore sanitario, sia esso medico o infermieristico, deve poter disporre di un resoconto puntuale sulla salute del paziente con un mezzo che possa essere utilizzato anche più volte al giorno. Il questionario da selezionare doveva rispondere ad alcuni obiettivi: innanzitutto, era necessario individuare un questionario multidimensionale caratterizzato da un numero limitato di scale numeriche oppure con delle scale facilmente sostituibili. In secondo luogo, doveva contenere dei termini che fossero chiari e il più possibile iconici. Infine, doveva essere rapido, di facile utilizzo e adattamento. Per conseguire questi obiettivi, il *McGill Pain Questionnaire* (1971) si è dimostrato il mezzo migliore. Esso, infatti, presenta una sola scala VAS, abbinata ad una serie di descrittori facilmente traducibili in LIS e associabili a delle immagini chiarificatrici. Inoltre, la vasta gamma di aggettivi presenti (seppur ridotta nella *short-form*) permette di indagare diverse sfaccettature del dolore, rendendo il questionario molto esaustivo.

Tuttavia, la semplice traduzione del *McGill Pain Questionnaire* in LIS sembrava non essere sufficiente. Infatti, la sola traduzione del testo e la trasposizione in video non sarebbe stata in nessun modo utile agli operatori sanitari, che ancora una volta non avrebbero disposto di mezzi linguistici efficaci per comprendere lo stato del

15 Collins Dictionary, s.v. «punishing». https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/punishing; Cambridge Dictionary, s.v. «punishing». https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/punishing.

paziente. Per questo motivo, si è deciso di costruire un questionario interattivo attraverso l'uso di piattaforme online che permettessero di affiancare il testo a delle video-traduzioni in LIS e di fornire dei vantaggi pratici ai pazienti e agli operatori. La scelta è ricaduta sulla piattaforma Google Moduli in cui le domande di diagnosi e le opzioni di risposta sono state tradotte in LIS e proposte attraverso dei video, ciascuno di essi sottotitolato e affiancato anche dalla trascrizione italiana. La scelta di questa piattaforma online è stata motivata anche dalla sua larga diffusione. Nell'idea di chi scrive, il prototipo del questionario interattivo qui presentato potrebbe essere diffuso nei reparti ospedalieri attraverso la sua installazione su dei dispositivi elettronici (come tablet o smartphone). Ciò permetterebbe al personale sanitario di somministrare il questionario in modo facile, raccogliendo brevemente e istantaneamente le informazioni di cui ha bisogno.

Dapprima il questionario è stato diviso in sezioni e strutturato tematicamente, analizzando innanzitutto i caratteri salienti di ogni aggettivo nella versione inglese. I descrittori presenti nell'originale sono stati esaminati e divisi in categorie sulla base delle informazioni veicolate, ovvero:

- intensità (dolore più o meno forte);
- durata (dolore continuo o intermittente);
- natura (es. un dolore bruciante o pungente);
- effetto prodotto dal dolore sul paziente (es. un dolore che dà stanchezza o nausea).

Tali categorie coincidono con l'ossatura primaria del questionario in LIS, che è stato organizzato in sezioni tematiche allo scopo di concentrare di volta in volta l'attenzione del paziente su delle richieste precise ed evitare qualsiasi ambiguità. Il nucleo iniziale è stato poi implementato con l'aggiunta di altre due categorie non presenti nel questionario inglese di origine, relative alla localizzazione del dolore (interno o esterno) e alla zona interessata (testa, spalle, braccia, petto, addome, gambe, genitali o piedi).

Per ricavare informazioni su ognuno dei parametri accennati sopra (intensità, durata, natura, effetti, localizzazione e zona del dolore), il questionario è stato organizzato sotto forma di domande dirette, come esemplificato di seguito:

- «Quanto è intenso il tuo dolore?»
- «A cosa somiglia il tuo dolore?»
- «Cosa ti provoca il dolore?»
- «Quanto dura il tuo dolore?»
- «Dove è collocato il tuo dolore?».

Tali interrogativi vengono proposti sotto forma di domande a risposta multipla, per cui è possibile rispondere selezionando una o più opzioni

nell'elenco fornito subito dopo. Le opzioni di risposta coincidono con la traduzione dei descrittori inglesi presenti nel questionario di origine. Ciascuna di esse è stata abbinata ad un'immagine, in modo tale da esemplificare il concetto aumentando l'accessibilità e la comprensibilità del test. Trattandosi di un questionario in LIS, la traduzione è stata necessariamente realizzata sotto forma di video, in cui vengono illustrate la domanda di partenza e le sue varie opzioni di risposta, ad esempio:

«Quanto dura il tuo dolore?»
– È un dolore continuo
– È un dolore che va e viene.

Infine, per facilitare la raccolta di informazioni il questionario è stato implementato con altre sezioni: una iniziale relativa ai dati anagrafici del paziente, necessari per abbinare i dati raccolti al soggetto corretto, e una finale in cui l'utente può aggiungere dei commenti sul suo stato di salute e suggerire un miglioramento al questionario. Il sondaggio si conclude con un ringraziamento, esortando il paziente a restituire lo strumento elettronico al personale medico.

A una strutturazione teorica del questionario, ipotizzando l'aggiunta e la modifica di sezioni a seconda delle necessità del prodotto finale, si è poi giunti alla fase di traduzione in LIS realizzata da una delle autrici, laureanda magistrale in interpretazione LIS, seguendo l'approccio già applicato da Maiani e Sanavio (1985) che mira alla traduzione dei descrittori inglesi nella lingua di arrivo in modo fedele e preciso, mantenendo una grande somiglianza strutturale con il testo inglese di partenza. Il fulcro del lavoro si è articolato attorno alla traduzione dei descrittori stessi, che risultano essere l'elemento primario del questionario, per poi includere ogni sezione, compreso il benvenuto e il ringraziamento finale, dove si chiede al paziente di restituire lo strumento elettronico al personale medico o infermieristico. Dunque le due lingue (italiano scritto e LIS) sono state utilizzate in modo paritario.

Le traduzioni sono state sottoposte al controllo di un sordo segnante nativo, che ha contribuito a fornire le sue opinioni e correzioni. Una volta concluso il lavoro di traduzione e di editing, il prototipo del questionario definitivo è stato nuovamente sottoposto al controllo del referente sordo segnante per ottenere un giudizio sull'effettiva l'utilità e praticità dello strumento.

La versione finale del prototipo qui illustrato può essere consultata nell'ɋ.

4 Limiti delle traduzioni e ricerche future

Il presente lavoro di traduzione del *McGill Pain Questionnaire* è stato condotto allo scopo di attualizzare la versione italiana ad oggi in vigore e di proporre un adattamento in LIS, finalizzato all'utilizzo pratico in ambiente medico e ospedaliero. Le traduzioni italiana e LIS qui proposte sono frutto del lavoro di ricerca e studio di chi scrive, nel tentativo di selezionare le migliori forme espressive possibili. Tuttavia, possono essere messi in evidenza alcuni limiti. Ad esempio, nonostante gli appelli e le sollecitazioni rivolti all'autore stesso, non è stato possibile reperire la traduzione del questionario realizzata da Ferracuti et al. (1990). Perciò, il lavoro potrebbe essere in futuro ampliato e perfezionato con un confronto ancor più specifico tra le scelte qui elencate e quelle svolte dall'autore nella realizzazione della sua versione italiana. In secondo luogo, il lavoro di ricerca e traduzione è stato condotto in un periodo di tempo limitato. Ciò ha necessariamente impedito di poter somministrare il questionario interattivo ad una popolazione consistente di persone sorde segnanti, per ottenere il loro parere e verificare la capacità diagnostica dello strumento. Quest'ultimo punto resta quindi aperto per uno sviluppo futuro.

Un ulteriore limite riguarda lo strumento utilizzato, ovvero la piattaforma Google Moduli. Sebbene essa rappresenti una risorsa accessibile e facilmente utilizzabile, ha posto delle limitazioni al nostro lavoro. Nel caso dei quesiti relativi alla descrizione del dolore, ad esempio, si sarebbe preferito affiancare ad ogni descrittore del dolore il segno corrispondente. Poiché ciò non è stato reso possibile dalle impostazioni di base della piattaforma stessa, si è deciso di includere i descrittori nello stesso video in cui si pone la domanda, utilizzando le immagini per focalizzare meglio l'attenzione e favorire la memoria del paziente. L'eventuale creazione di un questionario ufficiale su piattaforme specializzate permetterebbe di personalizzare maggiormente lo strumento, adattando l'interfaccia grafica alle necessità della popolazione.

La traduzione è stata realizzata nel modo più preciso e accurato possibile da chi scrive. Tuttavia, avendo origini e formazione venete, non si escludono eventuali difficoltà di comprensione da parte di persone sorde segnanti provenienti da zone d'Italia diverse. Perciò, ulteriori espansioni della ricerca potrebbero essere rivolte a revisionare e adattare il questionario a varianti linguistiche presenti in altre regioni.

Appendice
Prototipo del questionario LIS

Questionario sulla rilevazione del dolore

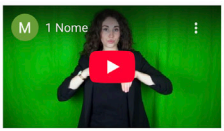
Accedi a Google per salvare i risultati raggiunti. Scopri di più

* Indica una domanda obbligatoria

Benvenuto



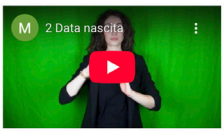
Come ti chiami? NOME e COGNOME



Come ti chiami? NOME e COGNOME *

La tua risposta

Quando sei nato?



Quando sei nato? *

Data

gg/mm/aaaa

Quanto è intenso il tuo dolore?



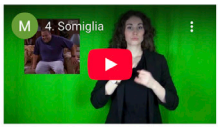
Quanto è intenso il tuo dolore? *



- ◯ 10
- ◯ 9
- ◯ 8
- ◯ 7
- ◯ 6
- ◯ 5
- ◯ 4
- ◯ 3
- ◯ 2
- ◯ 1
- ◯ 0

Sezione relativa alle caratteristiche del dolore

A cosa somiglia il tuo dolore?



A cosa assomiglia il tuo dolore? *



◯ è come una pugnalata



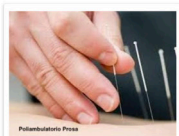
◯ è come un indolenzimento



◯ è pulsante



◯ è come una fitta



◯ è pungente



◯ è come un crampo



◯ è caldo o bruciante

◯ è un dolore sordo

Sezione relativa alle caratteristiche del dolore

- effetti psicologici e fisici del dolore -

Cosa ti provoca il dolore?



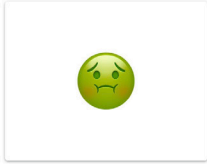
Cosa ti provoca il dolore?



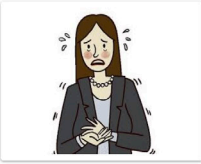
◯ Sensibile al tocco



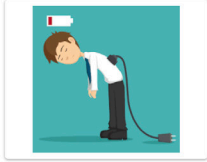
◯ Mi dà stanchezza



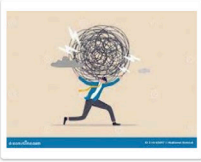
◯ Mi provoca nausea



◯ Mi dà paura o preoccupazione



◯ Mi sfianca



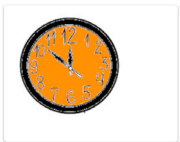
◯ Mi appesantisce

Durata e localizzazione del dolore

Quanto dura il tuo dolore?



Quanto dura il tuo dolore? *



◯ Continuo

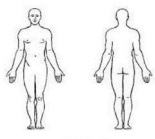


◯ Discontinuo

Dove è collocato il tuo dolore?



Dove è collocato il tuo dolore? *



Scegli

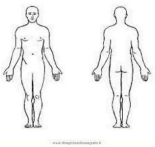
Localizzazione del dolore

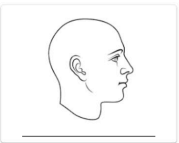
Selezione area soggetta a dolore

Dove è collocato di preciso il tuo dolore?



Dove è collocato di preciso il tuo dolore?





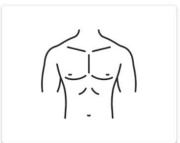
◯ Testa



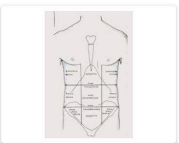
◯ Spalle



◯ Braccia



◯ Petto



◯ Addome/ Schiena



◯ Gambe



◯ Genitali



◯ Piedi


Informazioni aggiuntive
Hai altre informazioni importanti da aggiungere?
M
9 Info aggiuntive
Hai altre informazioni importanti da aggiungere?
La tua risposta
Hai suggerimenti per migliorare il questionario?
M
10 Suggerimenti
Hai suggerimenti per migliorare il questionario?
La tua risposta

Bibliografia

Allen, B.; Meyers, N.; Sullivan, J.; Sullivan, M. (2002). «American Sign Language and End-of-Life Care: Research in the Deaf Community». *HEC Forum*, 14, 197-208. https://doi.org/10.1023/A:1020508511133.

Bond, M.; Pilowsky, I. (1966). «Subjective Assessment of Pain and its Relationship to the Administration of Analgesics in Patients with Advanced Cancer». *Journal of Psychosomatic Research*, 10(2), 203-8. https://doi.org/10.1016/0022-3999(66)90064-x.

Censis (2019). «I problemi di udito in Italia: ampiezza e complessità del fenomeno». *Sentirsi bene*. https://www.censis.it/welfare-e-salute/sentirsi-bene-1.

Censis (2023). *1° Rapporto Censis-Grünenthal. Vivere senza dolore. Il significato sociale del dolore e le aspettative di soluzioni efficaci. Sintesi dei principali risultati*. Roma: Fondazione Censis.

Chowdhry, V.; Padhi, M.; Mohanty, B.; Biswal, S. (2016). «Perioperative Challenges in Management of a Deaf and Dumb Patient Posted for High-Risk Cardiac Surgery». *Annals of Cardiac Anaesthesia*, 19(3), 564-7. https://doi.org/10.4103/0971-9784.185567.

Dalby, D.; Hirdes, J.; Stolee, P.; Strong, G.; Poss, J.; Tjam, E.; Bowman, L.; Ashworth, M. (2009). «Development and Psychometric Properties of a Standardized Assessment for Adults who are Deaf-Blind». *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 103(1), 7-16. https://doi.org/10.1177/0145482x0910300103.

De Benedittis, G.; Massel, R.; Nobili, R.; Pieri, A. (1988). «The Italian Pain Questionnaire». *Pain*, 33(1), 53-62.

EMA, European Medical Agency (2022). *EMA's Medical Terms Simplifier. Plain-Language Description of Medical Terms Related to Medicines Use*. https://www.ema.europa.eu/en/documents/other/ema-medical-terms-simplifier_en.pdf

Ferracuti, S.; Romeo, G.; Leardi, M.G.; Cruccu, G.; Lazzari, R. (1990). «New Italian Adaptation and Standardization of the McGill Pain Questionnaire». *Pain*, 41. https://doi.org/10.1016/0304-3959(90)92716-4.

Ficocelli, S. (2016). «'Con la lingua dei segni, io sono uguale': a Roma la Giornata Mondiale del Sordo». *la Repubblica*, 5 settembre.

Guthrie, D.; Pitman, R.; Stolee, P.; Strong, G.; Poss, J.; Tjam, E.; Bowman, L.; Ashworth, M.; Hirdes, J. (2011). «Reliability of Standardized Assessment for Adults who are Deafblind». *The Journal of Rehabilitation Research and Development*, 48(5), 545-53. https://doi.org/10.1682/jrrd.2010.09.0175.

Herr, K.; Spratt, K.; Garand, L. (2007). «Evaluation of the Iowa Pain Thermometer and Other Selected Pain Intensity Scales in Younger and Older Adult Cohorts Using Controlled Clinical Pain: A Preliminary Study». *Pain Medicine*, 8(7), 585-600. https://doi.org/10.1111/j.1526-4637.2007.00316.x.

James, T.; Sullivan, M.; McKee, M.; Rotoli, J.; Maruca, D.; Stachowiak, R.; Cheong, J.; Varnes, J. (2023). «Emergency Department Patient-Centred Care Perspectives from Deaf and Hard-of-Hearing Patients». *Health Expectations*, 26(6), 2374-86. https://doi.org/10.1111/hex.13842.

Katz, J.; Melzack, R. (2011). «The McGill Pain Questionnaire: Development, Psychometric Properties, and Usefulness of the Long Form, Short Form, and Short Form-2». Turk, D.; Melzack, R., *Handbook of Pain Assessment*. 3rd ed. New York: The Guilford Press, 45-66.

Luzzi, L.; Degan, M.; Woinowski, G.; La Torre, E.; Goopy, S.; Sansoni, J.; Giustini, M. (1999). *Classificazione Internazionale per la pratica infermieristica*. https://www.

icnp.center/italy/wp-content/uploads/2015/02/ICNP_Beta2Full_for_CNAI-2.pdf.

Maddalena, V.; O'shea, F.; Murphy, M. (2012). «Palliative and End-Of-Life Care in Newfoundland's Deaf Community». *Journal of Palliative Care*, 28(2), 105-12. https://doi.org/10.1177/082585971202800207.

Maiani, G.; Sanavio, E. (1985). «Semantics of Pain in Italy: The Italian Version of the McGill Pain Questionnaire». *Pain*, 22(4), 399-405.

Mansutti, I.; Achil, I.; Gastaldo, C.R.; Tomé-Pires, C.; Palese, A. (2022). «Individuals with Hearing Impairment/Deafness during the COVID-19 Pandemic: A Rapid Review on Communication Challenges and Strategies». *Journal of Clinical Nursing*, 32(15-16), 4454-72. https://doi.org/10.1111/jocn.16572.

Mansutti, I.; Tomé-Pires, C.; Chiappinotto, S.; Palese, A. (2023). «Facilitating Pain Assessment and Communication in People with Deafness: A Systematic Review». *BMC Public Health*, 23(1), https://doi.org/10.1186/s12889-023-16535-5.

Melzack, R.; Torgerson, W. (1971). «On the Language of Pain». *Anesthesiology*, 34(1), 50-9.

Palese, A.; Salvador, L.; Cozzi, D. (2011). «One-Dimensional Scales for Pain Evaluation Adopted in Italian Nursing Practice: Giving Preference to Deaf Patients. *Journal of Nursing Measurement*, 19(2), 91-104. https://doi.org/10.1891/1061-3749.19.2.91.

Poquet, N.; Lin, C. (2016). «The Brief Pain Inventory (BPI)». *Journal of Physiotherapy*, 62(1), 52. https://doi.org/10.1016/j.jphys.2015.07.001.

Raja, S.; Carr, D.; Cohen, M.; Finnerup, N.; Flor, H.; Gibson, S.; Keefe, F.; Mogil, J.; Ringkamp, M.; Sluka, K.; Song, X.; Stevens, B.; Sullivan, M.; Tutelman, P.; Ushida, T.; Vader, K. (2020). «The Revised International Association for the Study of Pain Definition of Pain: Concepts, Challenges, and Compromises». *Pain*, 161(9), 1976-82. https://doi.org/10.1097/j.pain.0000000000001939.

Singh, V.; Nasser, A. (2021). «Challenges During Anaesthetic Management of a 38-year-old Deaf and Mute Patient under General Anaesthesia». *Medical Journal Armed Forces India*, 77(1), 105-7. https://doi.org/10.1016/j.mjafi.2019.08.002.

Wang, L.; Xiao, Y.; Urman, R.; Lin, Y. (2020). «Cold Pressor Pain Assessment Based on EEG Power Spectrum». *SN Applied Sciences*, 2(12). https://doi.org/10.1007/s42452-020-03822-8.

WHO (World Health Organization) (1986). *Cancer Pain Relief.* Ginevra: World Health Organization.

WHO (2023). *Left Behind in Pain: Extent and Causes of Global Variations in Access to Morphine for Medical Use and Actions to Improve Safe Access*. https://www.who.int/publications/i/item/9789240075269.

Zubrzycki, M.; Liebold, A.; Skrabal, C.; Reinelt, H.; Ziegler, M.; Perdas, E.; Zubrzycka, M. (2018). «Assessment and Pathophysiology of Pain in Cardiac Surgery». *Journal of Pain Research*, 11, 1599-611. https://doi.org/10.2147/jpr.s162067.

Accessibilità audiovisiva e inclusione: prospettive socioculturali
a cura di Rosa María Rodríguez Abella, Luisa Chierichetti,
Juan Pedro Rica Peromingo, Maria Cristina Secci

Experiencias con tacto en el arte de la escultura
De la descripción auditiva a la descripción háptica

María José García Vizcaíno
Montclair State University, USA

Abstract Audio descriptions are the logical way to access paintings by blind individuals. However, tridimensional objects invite to be accessed through the sense of touch since it is volume what differentiates paintings from sculptures. This difference in the object to be accessed and in the type of sense to be used requires another accessibility tool: tactile description. The aim of this article is to explain step by step the process of transforming audio descriptions into tactile descriptions, using as a corpus the sculpture exhibition by Lucia Beijlsmit "Lo que oculta la piedra" (What Stone Hides). The results contributed not only to appreciate the artwork better, but also enhanced participants' knowledge about rocks and the effort involved in carving stone for a sculpture.

Keywords Sculpture. Painting. Audio description. Touch. Tactile description.

Índice 1 Introducción. – 2 Accesibilidad y tacto en los museos de arte. – 3 Metodología. – 3.1 Marco teórico. – 3.2 Corpus de estudio. – 3.3 Participantes. – 3.4 Protocolo de actuación. – 4 De la audiodescripción a la descripción táctil. – 4.1 Descripciones de la pieza sonora *Arpa*. – 4.2 Descripciones de la pieza *Equilibrio*. – 5 Conclusión.

Edizioni Ca'Foscari

Lingue dei segni e sordità 8
e-ISSN 2724-6639 | ISSN 2975-1675
ISBN [ebook] 978-88-6969-937-5 | ISBN [print] 978-88-6969-938-2

Peer review | Open access
Submitted 2025-02-01 | Accepted 2025-05-28 | Published 2025-10-20
© 2025 García Vizcaíno | CC BY 4.0
DOI 10.30687/978-88-6969-937-5/010

1 Introducción

La audiodescripción (AD, en adelante) se ha considerado durante mucho tiempo la principal herramienta para hacer accesible el arte a los visitantes invidentes. Aunque la AD es sin duda necesaria y útil para acceder a la pintura, no es tanto el caso cuando se trata de proporcionar accesibilidad a la escultura. Acceder a objetos bidimensionales mediante una descripción verbal parece ser la forma natural de transmitir lo representado en una superficie plana a alguien que no puede ver. Sin embargo, el objeto tridimensional exige un enfoque diferente: invita a acceder a él a través del sentido del tacto, ya que es precisamente el volumen lo que diferencia a las pinturas de las esculturas. Esta diferencia en el objeto al que se accede y en el tipo de sentido que se utiliza requiere otra herramienta de accesibilidad, especialmente para los amantes del arte ciegos.

Esta herramienta adicional para hacer los museos de arte más accesibles e inclusivos para el arte escultórico sería la llamada 'descripción táctil' o 'háptica'.[1] Esta descripción iría más allá de la descripción tradicional del contenido visual y las formas para incluir información sobre los materiales, el proceso y la técnica, así como sugerencias propioceptivas sobre cómo posicionar el cuerpo y qué movimientos pueden influir en el disfrute artístico de la pieza. Cuando esté permitido tocar las esculturas en una galería o museo (con o sin guantes), los visitantes podrían seguir ciertas recomendaciones que contribuirían a disfrutar al máximo de esa obra. Cuando no se permita tocar (o precisamente por eso), estas descripciones táctiles contribuirían a mejorar tanto la comprensión de la obra como la experiencia artística estética de todos: videntes e invidentes. Como dicen d'Evie y Kleege (2018),

> since not everyone is allowed to touch the art, why not include tactile and haptic details in descriptive labels, wall text, and catalogues?[2]

1 Según el *Diccionario de la Real Academia España*, los adjetivos 'táctil' y 'háptico' son sinónimos. Sin embargo, la filósofa y profesora de Estética y Teoría de las Artes en la Universidad Complutense de Madrid, Ana María Leyra Soriano, matiza que «lo háptico es algo más que lo referente al tacto, hace referencia a la cualidad que tiene el órgano de la vista de no desarrollarse, de no alcanzar las cuotas adecuadas de su función si no es por medio y con ayuda del sentido de la proximidad» (Delgado González 1993). Así pues, en el presente estudio se entiende lo háptico como un aspecto más amplio que táctil ya que abarca no solamente lo que se percibe a través del sentido del tacto, sino también a través de la proximidad del cuerpo en el espacio de la obra artística.

2 'Ya que no todo el mundo puede tocar el arte, ¿por qué no incluir detalles táctiles y hápticos en las etiquetas descriptivas, los textos murales y los catálogos?' (a menos que se especifique lo contrario, todas las traducciones han sido realizadas por la autora del presente artículo).

El objetivo de este artículo es explicar el proceso de transformación de audiodescripciones tradicionales en descripciones táctiles. Ilustraré la relevancia y la función de las descripciones táctiles en la exposición de escultura de la artista Lucia Beijlsmit *Lo que oculta la piedra*. Para esta exposición, la artista y la comisaria habían creado descripciones verbales que contenían principalmente detalles visuales de la pieza y motivaciones de la escultora. Sin embargo, para una serie de exploraciones táctiles que organicé con la artista y con participantes videntes e invidentes en enero de 2024, invité a Lucia a retocar esas descripciones para incluir toda la información háptica posible y otros datos interesantes sobre los materiales, las herramientas y las técnicas empleadas a lo largo del proceso de creación. Los resultados contribuyeron no sólo a apreciar mejor la obra de arte, sino también a mejorar el conocimiento de los participantes sobre las rocas y el esfuerzo que supone tallar la piedra para una escultura.

2 Accesibilidad y tacto en los museos de arte

El papel y la presencia del tacto en los museos de arte han cambiado drásticamente en las últimas décadas: de ser algo prohibido, no deseado, no autorizado y de 'dudoso' valor (Candlin 2006; 2007; 2010; 2017) a ser el centro de exposiciones específicas o recorridos táctiles en prestigiosas instituciones artísticas. El papel de la accesibilidad en los museos ha contribuido en gran medida a dar al tacto un lugar más destacado en la escena artística como herramienta esencial para que los visitantes ciegos y con discapacidad visual disfruten del arte. Sin embargo, muchas de estas iniciativas de accesibilidad se centran en la función del tacto como herramienta discriminatoria o identificadora de contornos que sirve para transmitir una imagen mental de formas (Soler 2018; 2022; Secchi 2022), contribuyendo así a perpetuar un paradigma ocularcéntrico y, por tanto, capacitista en las artes. La necesidad de construir una imagen mental y la importancia del reconocimiento de contornos son características de una cultura visual que se está imponiendo a la persona ciega. Si el objetivo es solo proporcionar al individuo no vidente una imagen mental de los objetos mediante el trazado de formas, el tacto se está tratando como un sustituto de la vista.

El otro aspecto que parece problemático al centrarse únicamente en el reconocimiento de formas por medio del tacto en el arte es la posible falta de conexión emocional con la obra de arte. Trazar contornos tiene valor porque se puede obtener información sobre la forma y el contenido, pero no necesariamente conecta a los visitantes con la pieza a nivel emocional. De hecho, muchos amantes del arte ciegos lo encuentran estresante y carente de cualquier significado artístico real (García Vizcaíno 2024b) o no consideran que identificar

el contenido sea la parte más importante de una experiencia artística (Cavazos et al. 2021). Es difícil generar esa conexión emocional del individuo ciego con la obra de arte a través del sentido del tacto solamente con representaciones ideacionales de imágenes. Es mucho más probable que esa conexión se experimente a través de las sensaciones evocadas por diferentes texturas, por la sensación de descubrimiento y sorpresa y por una profunda apreciación de las complejidades técnicas de la pericia artística de los creadores.

En ese sentido, se ha demostrado desde hace tiempo que la función principal del tacto no es solo discriminatoria, sino también emocional (McGlone et al. 2007), afectiva (McGlone et al. 2014), placentera (Fulkerson 2014) y estética (Kleege 2013). Esta distinción suele estar ausente en las visitas táctiles, según Kleege (2022a), quien añade:

> The rewards of touching a work of art often have very little to do with what the artwork represents. It has more to do with the tactility of the materials and observations about how the artist manipulated and shaped them.[3]

En consecuencia, las herramientas de accesibilidad ideales para la escultura deberían ser las visitas táctiles en persona, en las que los participantes no solo tocan para identificar las partes, sino que también tienen la oportunidad de experimentar estéticamente la obra, ya que se les pide que utilicen ciertos patrones exploratorios para apreciar las texturas y prestar atención a ciertas técnicas. Además, las visitas presenciales permiten a los visitantes hacer preguntas sobre el proceso que implica la obra de arte, y los propios visitantes pueden sugerir nuevas estrategias táctiles propias para disfrutar de la pieza, haciendo posible un diálogo en torno a la escultura. Sin embargo, cuando no son posibles dichas visitas táctiles, el recurso de las descripciones táctiles cumplen hasta cierto punto esa función, teniendo en cuenta que nada puede reemplazar la interacción humana directa.

La presencia de descripciones táctiles en los museos de arte es escasa y, en algunos casos, inexistente, incluso en los pocos museos del mundo dedicados específicamente al arte táctil.[4] Perego (2024) examina las descripciones de un corpus de esculturas y las elecciones lingüísticas empleadas en ellas. La mayoría de los sustantivos

3 'Las satisfacciones que proporciona tocar una obra de arte a menudo tienen muy poco que ver con lo que representa la obra de arte. Tienen más que ver con la tactilidad de los materiales y las observaciones sobre cómo el artista los manipuló y les dio forma'.

4 Por ejemplo, de entre algunos de los museos de arte táctil más importantes de Europa (Museo Tiflológico de la ONCE en Madrid, Tactual Museum de Atenas o el Museo Tattile Statale Omero de Ancona), el único que sí incluye aspectos hápticos en sus descripciones de esculturas es el Museo Tattile Statale Omero (Italia).

utilizados en esas descripciones hacen referencia a partes del cuerpo y la mayoría de los adjetivos describen aspectos visuales de esas partes del cuerpo: *en forma de almendra* (ojos), *desnudo* (pie o torso), *rizado* (pelo o barba), *recto* (nariz), etc. (Perego 2024, 116), en lugar de características táctiles (resbaladizo, áspero, duro, blando, tosco, pegajoso). En realidad, como menciona Perego, los adjetivos táctiles o las opciones léxicas que se refieren a la percepción física (*plumoso*, *texturizado*) no son tan frecuentes como cabría esperar en una descripción táctil (169). Incluso los adjetivos utilizados para describir los materiales de la escultura son adjetivos de color (por ejemplo, *amarillo cremoso* para la superficie del mármol), que es el rasgo más visual de una obra de arte. En cuanto a los adverbios, se utilizan para describir acciones de las figuras («agarrando la falda con fuerza por el costado»), en lugar de adverbios que sugieran al visitante cómo tocar la escultura.

Por eso, la motivación del presente estudio fue crear descripciones táctiles y ponerlas en práctica en una serie de encuentros hápticos de la artista con personas ciegas para comprobar la relevancia de la función discriminatoria del tacto y el papel que desempeña la función afectiva del tacto en la práctica (García Vizcaíno 2024c). A partir de esos encuentros, se enriquecieron las descripciones táctiles que la autora ya había preparado teniendo en cuenta las estrategias utilizadas por los participantes ciegos y el proveedor de accesibilidad. Esta es precisamente la contribución única del presente trabajo al campo de la accesibilidad en las bellas artes: el hecho de que las descripciones de las esculturas no se hayan basado en el aspecto visual de la obra de arte, sino en las propiedades de los materiales, la técnica empleada y en las exploraciones táctiles de la obra de arte realizadas por personas videntes y no videntes.

3 Metodología

3.1 Marco teórico

El presente estudio se enmarca dentro de la corriente llamada *access intimacy* que Mia Mingus (2011) defiende. Esta activista del movimiento conocido en EE.UU. como *Disability Justice* define esta noción de la siguiente forma:

> Access intimacy is that elusive, hard to describe feeling when someone else 'gets' your access needs […] In my life, access intimacy is something that has been hard won, organic or at times even felt magical. It has felt like an unspoken, instinctual language

> between different people, like an entirely unique way of being able to communicate and connect.[5]

Como se verá más adelante, este tipo de accesibilidad está presente en dos elementos del estudio. En primer lugar, se palpa ese tipo de accesibilidad en las descripciones táctiles que la artista prepara para las exploraciones subsiguientes y donde comparte con su audiencia sentimientos, emociones y detalles del proceso de cada pieza, que son conocidos solamente por ella. Y, en segundo, lugar, también se siente en la dinámica de las exploraciones mismas donde se crea un espacio seguro donde la artista y los participantes se sintieron libres de tocar, preguntar, discrepar y, lo más importante, disfrutar de la escultura más plenamente. Este tipo de accesibilidad dista mucho de otras prácticas accesibles donde, por ejemplo, se ofrecen imágenes táctiles de una obra de arte (*forced access* o 'accesibilidad forzada') o réplicas táctiles de esculturas originales (*fake access* o 'accesibilidad falsa') o incluso se permite solo una accesibilidad apresurada y casi prohibida (*unauthorized access* o 'accesibilidad no autorizada'). Esas formas de accesibilidad serían supervivencia, pero no verdadera conexión humana (Romero Fresco 2024; Romero Fresco, García Vizcaíno, Fryer, forthcoming).

3.2 Corpus de estudio

El 21 de septiembre de 2023 asistí a la inauguración de la exposición *Lo que oculta la piedra* de la artista Lucia Beijlsmit en la galería de arte Cambio de sentido, ubicada en la Fundación ONCE de Madrid. Lucia Beijlsmit es una escultora holandesa afincada en Extremadura (España). Tiene una discapacidad auditiva y utiliza rocas (mármol, diabasa, granito, alabastro) para crear esculturas, algunas de las cuales emiten sonido.[6] Cuando se le pregunta por la motivación para agregar sonido a sus piezas, nos comenta que disfruta dando a las 'cosas' una función diferente a la original o prevista. Casi nadie ha oído el sonido de una piedra y en raras ocasiones las esculturas de mármol cuelgan de una pared fingiendo ser un broche o el collar de un gigante, o incluso su desayuno (su pieza de croissant). Se supone

5 'La intimidad de la accesibilidad se puede definir como esa sensación difícil de describir que tiene lugar cuando alguien más 'capta' tus necesidades de accesibilidad [...] En mi vida, la intimidad de la accesibilidad es algo que me ha costado mucho conseguir, algo orgánico o, a veces, incluso mágico. Se ha sentido como un lenguaje tácito e instintivo entre diferentes personas, como una forma completamente única de poder comunicarse y conectarse'.

6 https://www.luciabeijlsmit.com/.

que las esculturas de mármol deben estar sobre un pedestal para que la gente las contemple con la vista y no las toque.

Precisamente el título de su exposición (*Lo que oculta la piedra*) revela un aspecto de la escultura en piedra que el público no está acostumbrado a experimentar: el interior. En esas 17 esculturas hechas de mármol, alabastro, granito, diabasa, caliza y arenisca que componen la exposición, Lucia nos enseña lo que hay en el interior de las rocas: colores, texturas, cristales, brillos y fósiles inesperados. Nos sorprende al mostrarnos cómo una piedra que aparentemente es opaca y estática esconde vetas de colores impresionantes, llamativos tonos de negro brillante, sonidos e incluso movimiento, lo que convierte su obra de arte en un auténtico espectáculo que atrae por igual a los ojos, a los oídos y a nuestras manos. Como en la vida, las cosas más bellas no se ven a primera vista porque residen en lo que no se ve. Para el presente estudio, elegimos cinco esculturas, cada una hecha de diferentes rocas: arenisca, diabasa, granito y mármol. Por razones de espacio, en este artículo comentaremos los resultados de un par de esas obras: la pieza sonora *Arpa* de 16 kg que se asemeja a un arpa **[fig. 1]** y la intrigante *Equilibrio*, obra de arte de diabasa de 65 kg sostenida por muelles que solían ser los amortiguadores de un vehículo todoterreno soldados en un disco de un depósito de chatarra. Con un ligero golpe, se mueve como un péndulo **[fig. 2]**. La razón de elegir estas piezas responde al hecho de que estas dos piezas proporcionan una experiencia sensorial adicional a la táctil: la auditiva en *Arpa* y la propioceptiva en *Equilibrio*.

Después de esa inauguración, Lucia y yo tuvimos la oportunidad de intercambiar información sobre nuestro trabajo y, después de una conversación fascinante sobre ceguera, tacto y escultura, decidimos organizar encuentros táctiles con sus esculturas en enero de 2024. Yo ya había dirigido exploraciones táctiles con invidentes en el museo que la Organización Nacional de Ciegos Españoles tiene en Madrid: el Museo Tiflológico de la ONCE[7] y tenía cierta experiencia en estudios de ese tipo. Sin embargo, para esta investigación en particular, dos componentes serían distintos. En primer lugar, las descripciones que la artista había preparado para esta exposición, aunque contenían alguna información sobre la técnica utilizada y sobre aspectos personales del proceso de concepción y creación de la obra, eran descripciones eminentemente visuales. Ya que teníamos la posibilidad de contar con la autora de las piezas, ¿por qué no aprovecharla para compartir con la audiencia información y percepciones sensoriales solo conocidas por ella e incluir esos detalles en la AD? Así pues, animé a Lucia a que modificara un poco las audiodescripciones que había hecho en 2023 para que, aparte de esos aspectos visuales, sus

7 https://museo.once.es/.

descripciones aludieran a otros sentidos, principalmente el del tacto, pero también el oído o el olfato. A ella le fascinó la idea y el resultado son las descripciones táctiles que se presentan a continuación en la sección 4.

3.3 Participantes

En cuanto a los participantes del estudio, debido a que este trabajo defiende la idea de que el tacto es una fuente de conocimiento independiente de la vista, decidimos ofrecer estas exploraciones táctiles de la obra de Lucia a personas videntes e invidentes.[8] Así pues, dado que los participantes de mis exploraciones previas habían disfrutado tanto de la experiencia (García Vizcaíno, forthcoming), les invité a participar en este estudio, esta vez con la opción de ir acompañados de una persona vidente. Diez invitados aceptaron la invitación: cinco invidentes y cinco videntes. En algunos casos, exploraron juntos (padre e hija, esposa con esposo, una amiga con otra), y a veces lo hicieron individualmente. Los participantes tenían programadas citas individuales de una hora y 30 minutos para cada persona o grupo. Queríamos asegurarnos de que tuvieran tiempo suficiente para explorar las piezas a su propio ritmo, interactuar con la artista y disfrutar del arte sin prisas. Como d'Evie y Kleege (2018) apuntan, cuando se permite tocar a los visitantes de un museo:

> there is only time for a brief stroke or pat of a work, and the cursory exploration tends to focus on recognizing the objects depicted rather than on their individual haptic features.[9]

3.4 Protocolo de actuación

El protocolo que seguimos en cada exploración fue el siguiente. Al llegar a la galería de arte, los participantes eran recibidos por la artista y por mí. Lucia presentaba cada pieza leyendo una descripción y los invitados comenzaban la exploración táctil a su propio ritmo haciendo comentarios, compartiendo sus conocimientos y, a veces, también experiencias personales. Mientras los participantes tocaban la obra de arte, ella ofrecía información sobre el proceso detrás

8 El protocolo del presente estudio fue aprobado por la comisión ética de revisión de investigación (Institutional Review Board, IRB) de la universidad de Montclair State University: IRB-FY22-23-2773.

9 'Sólo hay tiempo para tocar brevemente o muy por encima la pieza, y esa exploración tan superficial tiende a centrarse en el reconocimiento de los objetos representados más que en sus características hápticas'.

de cada pieza y respondía a las preguntas de los visitantes. Yo iba grabando en vídeo las exploraciones (los participantes habían firmado previamente consentimientos informados) para analizar más tarde tanto los comentarios verbales como las estrategias táctiles. Además, iba ofreciendo sugerencias sobre dónde, por qué y cómo tocar sus esculturas para disfrutarlas al máximo.

Esta dinámica invitó al diálogo, interacción, acuerdos y desacuerdos, y respalda una noción de accesibilidad muy ligada a la de la intimidad, anteriormente mencionada: el concepto de accesibilidad como conversación (Romero Fresco, Dangerfield 2022). Una prueba más de ello es el *feedback* de los participantes acerca de cómo mejorar la accesibilidad de algunas piezas. Esas recomendaciones fueron muy bien acogidas por la autora que recogió esas impresiones para enriquecer más tarde esas descripciones y otras futuras exploraciones táctiles. A continuación, se presentan dichas descripciones junto con los comentarios que suscitaron la práctica háptica que siguió a ellas.

4 De la audiodescripción a la descripción táctil

4.1 Descripciones de la pieza sonora *Arpa*

La principal diferencia entre la AD que la artista escribió en 2023 y la descripción táctil que elaboró en 2024 [tab. 1] radica en que en la primera aporta muchos detalles visuales de los colores de la roca. En la descripción de 2024 se ha reducido mucho la información visual y, a cambio, se han incorporado aspectos muy concretos del material, del proceso y la alusión a otros sentidos como el olfato. En cuanto al material, la artista explica las propiedades de la diabasa: su dureza y su densidad. Lo interesante de esto es que lo hace desde una perspectiva muy personal y pedagógica dando ejemplos y anécdotas que ayudan a entender lo dura que es esta piedra y la alta densidad que tiene.

Otro aspecto diferenciador en esta nueva descripción es el énfasis en el proceso y las emociones que ese proceso provoca en la autora. Por ejemplo, explica que cuando está puliendo la diabasa para esta pieza, el tacto es «sedoso», el color es negro brillante «como un espejo» y que al trabajarla «huele a hierro» (Beijlsmit, comunicación personal). Estos símiles y comparaciones ayudan a entender mejor ese trabajo y a valorar todo el esfuerzo y horas que la artista tiene que dedicar para obtener ese resultado. Ella misma explica por qué si es tan trabajoso el proceso decide hacerlo:

> por la sorpresa de sacar una escultura bonita de una piedra insignificante, que puede haber dado vueltas por la superficie terrestre durante 400.000.000 de años, y se ha encontrado en el campo sin más. El cansancio se compensa con la satisfacción.

De nuevo, una forma de hacer accesible no solo la obra artística en sí, sino todo el desarrollo personal y laboral que existe detrás de esa pieza.



Figura 1 Lucia Beijlsmit, *Arpa*. 2010. Diabasa, 24 × 35 × 16 cm. Salorino (Cáceres, España). Cortesía de la artista

Tabla 1 Descripción auditiva de 2023 de la pieza *Arpa* comparada con la descripción táctil de 2024

Audiodescripción (2023)
La diabasa, por su naturaleza, es una roca de gran dureza. En las proximidades de Salorino (Cáceres), se extiende una veta de diabasa en forma de rocas sueltas. Esta roca presenta una variedad de colores, desde tonalidades verdosas y grises hasta un profundo negro. En su estado natural, su exterior muestra un matiz marrón, mientras que su interior revela una tonalidad grisácea. Sin embargo, al ser pulida, adquiere un hermoso color negro.Destaca en esta piedra su capacidad de producir sonido. Al tocar cuidadosamente los cortes con un palito, emite un sonido delicado y peculiar. Dichos cortes han sido realizados por mi amigo cantero Alonso Gómez, utilizando un disco de diámetro considerable. Porque cuento con una radial con disco de menor diámetro, no logro realizar los cortes apropiadamente, y por otro lado, temo utilizar una radial más pesada con un disco de diámetro mucho mayor. La piedra, por su naturaleza, es un material rígido y nada flexible. Me emociona la posibilidad de extraer sonidos de ella, es un aspecto que me resulta fascinante y cautivador.
Descripción táctil (2024)
La diabasa es una roca de gran dureza. Tocándola con los dedos no se puede distinguir su dureza. Pero los albañiles de mi pueblo me dicen que cuando tienen que taladrar en una pared y encuentran un trozo de diabasa, se mueven medio metro hasta encontrar pizarra. Otra característica interesante de la diabasa es su densidad. Tiene una densidad muy alta. Si comparamos una diabasa de un kilo con un kilo de azúcar, la diabasa no tendrá ni la mitad del volumen del paquete de azúcar. La densidad también se traduce en el polvo. El polvo del mármol parece granos de azúcar. Sin embargo, el polvo de la diabasa es tan fino como la harina y, al ser pulida, adquiere un tacto sedoso y un hermoso color negro, brillante como un espejo. Por ser negro se calienta mucho en el sol. Cuando lo estoy trabajando huele a hierro. En general se tarda tres veces más en producir una escultura de diabasa que una de mármol. Y entonces, ¿por qué prefiero la diabasa si es tan trabajosa y se tarda más? Pues por la belleza del resultado final, por la sorpresa de sacar una escultura bonita de una piedra insignificante, que puede haber dado vueltas por la superficie terrestre durante 400.000.000 de años, y se ha encontrado en el campo sin más. El cansancio se compensa con la satisfacción.Destaca en esta piedra su capacidad de producir sonido. Al tocar cuidadosamente los cortes con un palito, emite un sonido delicado y peculiar. Dichos cortes han sido realizados por mi amigo cantero Alonso Gómez, utilizando un disco de diámetro de 25 o 30 centímetros. Y yo utilizo una radial con disco de 125 milímetros de diámetro, así que no puedo realizar cortes tan profundos, y no me atrevo a trabajar con una radial más grande y más pesada. La piedra es un material rígido y nada flexible. Me emociona la posibilidad de extraer sonidos de ella, y cuanto más dura es la roca, más claro es el sonido que emite. Es un aspecto que me resulta fascinante y cautivador.

Por último, en su descripción táctil, Lucia narra cómo hizo los cortes con la ayuda de su amigo cantero ya que ella «no se atreve a trabajar con una radial tan grande y pesada». En esta confesión, explica datos específicos del instrumento y de la técnica que ayudan a entender el proceso, pero, además, está mostrando su vulnerabilidad compartiendo sus temores. Además de eso, también

compartió sus satisfacciones como su fascinación por la posibilidad de extraer un sonido delicado de una roca tan dura (la diabasa) acariciando cuidadosamente los cortes del interior: «cuanto más dura es la roca, más claro es el sonido que emite». La capacidad de una piedra para producir sonido es un aspecto que le parece emocionante y cautivador, y también a los participantes, a tenor de sus comentarios y reacciones. Así pues, este intercambio honesto de emociones y sensaciones constituye un buen ejemplo de intimidad en la accesibilidad.

Otra manifestación de este tipo de accesibilidad íntima y personal fue el diálogo, que siguió a la lectura de la descripción de esta pieza, entre los participantes y la artista durante la exploración táctil. Ese diálogo dio lugar a observaciones y recomendaciones de los participantes a Lucia para posibles adiciones a la descripción que sin duda sirven para enriquecer el acceso a la obra artística por parte de todos: videntes e invidentes. A continuación, presento un par de ejemplos de este aspecto colaborativo de la accesibilidad.

En primer lugar, al tocar la sección negra y brillante de la pieza de diabasa *Arpa*, que Lucia explicó le llevó tres semanas pulir, todos los participantes preguntaron asombrados cómo podía conseguir una superficie tan lisa a partir de una roca tan dura. La artista explicó que primero utiliza un disco de corte de diamante de diámetro 125 mm, luego un disco de desbaste de diamante y más tarde otro disco rígido de grano de carborundo 40. Luego utiliza papel de lija sobre una placa de goma flexible con velcro de grano 60 y aumenta gradualmente el grano a medida que avanza: 80, 120, 180, 220, 300, 400, 600, 800 y 1.200. Y aclaró:

> Si te saltas un grano, puedes acabar con pequeñas líneas de arañazos que se ven a través del esmalte, por lo que debes hacer todos los pasos, lo que requiere tiempo y fuerza física.

Esta sección pulida extra suave de *Arpa* está casi oculta y no se puede sentir a menos que te agaches y la toques. Como no se ve, pasó desapercibida para la mayoría de los participantes videntes. Una chica vidente nos contó que solo porque vio a su padre (su acompañante invidente) casi de rodillas tocando algo con una expresión de alegría en el rostro, se dio cuenta de que se había perdido algo importante. Entonces se agachó y tocó. Quedó impresionada y contenta de haber podido sentir la mejor parte de la pieza. Este es un ejemplo claro de la función estética y afectiva del tacto, que pasó desapercibida a la vista. De nuevo, queda patente la importancia del título de la exposición, *Lo que oculta la piedra*, es decir, lo más interesante es lo que no se ve.

Otro caso de enriquecimiento del disfrute artístico de la obra y, por ende, de su accesibilidad, fue la recomendación de una participante

invidente que sugirió que debería haber varios palillos hechos de diferentes materiales (metal, hierro, plástico) para comparar los diferentes sonidos emitidos por diferentes fuentes. En esa misma línea, otra persona sugirió que habría colocado diferentes palillos de varias longitudes colgando de una estructura de madera en la parte superior de la pieza de arpa para que uno pudiera moverla y los palillos produjeran diferentes sonidos. Y, en otras ocasiones, los participantes ciegos proporcionaron información relacionada con la pieza que la propia artista desconocía, fomentando la curiosidad y el pensamiento crítico en el grupo. Por ejemplo, al tocar la escultura sonora *Arpa* y escuchar el sonido que emitía, Virginia señaló que sonaba como una *txalaparta*, que es un instrumento vasco. Compartió que es del País Vasco y que está acostumbrada a ese sonido y nos explicó cómo lo toca. Lucia estaba realmente intrigada en ese momento y dijo que lo investigaría más a fondo. Sin embargo, sobre ese mismo sonido, otro participante ciego dijo que sonaba más como un xilófono. Lucia estuvo de acuerdo y admitió que 'xilófono' sería un nombre mejor para esa pieza que 'arpa'. Este es un caso en el que la artista vidente se centra en la forma, mientras que el visitante ciego se centra en el sonido.

4.2 Descripciones de la pieza *Equilibrio*

La incorporación que se encuentra en la descripción táctil y está ausente en la descripción auditiva es la recomendación de la artista de tocar y sentir la pieza de una forma específica: colocar una mano en la parte frontal al mismo tiempo que se coloca la otra mano en el revés de la escultura **[tab. 2]**. De esta forma, se sienten a la vez dos superficies distintas: la pulida (delante) y la rugosa (detrás). Además, también se sienten distintas temperaturas al tocar con una mano lo pulido (más frío) y con la otra lo rugoso (más cálido). Con respecto a la parte pulida, Lucia explica que picó y extrajo diabasa de la parte delantera hasta dejar una concavidad que más tarde puliría completamente hasta sacarle a la roca ese espectacular negro brillante, ese color escondido que nadie imaginaría que está en el interior y nos dice:

> Yo no puedo mejorar la naturaleza, pero quiero añadir algo valioso quitando algo. Ojalá que haya conseguido añadir alma quitando lo menos posible para mantener su aspecto.

Y luego prosiguió contándonos que pulió toda la superficie delantera, a excepción de algunos cortes de la radial que dejó intencionadamente poque le pareció 'soso' dejar todo igual. De nuevo, ese compartir su motivación y el proceso detrás del producto hace que los participantes se acerquen más a la obra desde un punto de vista conceptual y emocional.

Tabla 2 Descripción auditiva de 2023 de la pieza *Equilibrio* comparada con la descripción táctil de 2024

Audiodescripción (2023)
El cuidado del medioambiente y la preservación de la naturaleza son aspectos de suma importancia en mi vida. En mis obras, empleo el hierro reciclado como una forma de contribuir a la sostenibilidad. En esta ocasión, he reutilizado un disco de arado desgastado. Asimismo, el muelle utilizado proviene de un desguace, siendo en su pasado un amortiguador de un vehículo todo terreno.Resulta curioso y hasta gracioso observar cómo, con un ligero golpe, una piedra de considerable peso, de alrededor de 65 kg, se desplaza levemente. Es un recordatorio de la capacidad que poseen los elementos naturales para sorprendernos con su respuesta ante pequeñas fuerzas externas.
Descripción táctil (2024)
En el año 2015 participé en una exposición organizada por Medicus Mundi, con el tema 'Equilibrio, Sida en África'. Después seguí pensando en este tema y he hecho varias esculturas que se refieren al equilibrio. Si tocas esta pieza con las dos manos a la vez sentirás la diferencia entre el frente pulido y el revés natural. También en el frente mismo hay diferencias. Me pareció soso pulirlo todo igual. La parte inferior la he pulido gradualmente menos y he dejado unos cortes de la radial. En el revés han crecido líquenes amarillos y blancos. Al tacto son más suaves que la piedra y puedes sentir la forma del liquen que se extiende desde el centro del propio liquen en forma redonda hacia afuera con los bordes muchas veces fruncidos, en relieve. El cuidado del medioambiente y la preservación de la naturaleza son aspectos de suma importancia en mi vida. En mis obras, empleo el hierro reciclado como una forma de contribuir a la sostenibilidad. En esta ocasión, he reutilizado un disco de arado desgastado como base. Asimismo, el muelle de la pieza proviene de un desguace de coches ya que era un amortiguador de un vehículo todo terreno.Resulta curioso y hasta gracioso observar cómo, con un ligero golpe, una piedra de alrededor de 65 kg, se mueve levemente. Te invito a probarlo. Es un recordatorio de la capacidad que poseen los elementos naturales para sorprendernos con su respuesta ante pequeñas fuerzas externas.Además de lo dicho anteriormente sobre la diabasa, el hecho de encontrar esta roca en el campo alrededor de Salorino, en medio de la pizarra, hace que me resulte más atractiva y más gratificante el poder sacarle una pieza bella.

Por otra parte, en referencia a la parte trasera, naturalmente rugosa y sin intervención humana, la artista se detiene para enseñarnos cómo han crecido líquenes amarillos y blancos. Nos ofrece en su descripción de 2024 una precisa explicación de cómo se sienten al tacto dichos líquenes:

> Al tacto son más suaves que la piedra y puedes sentir la forma del liquen que se extiende desde el centro del propio liquen en forma redonda hacia afuera con los bordes muchas veces fruncidos, en relieve.

Todos los participantes pasan a tocar esos líquenes y se entabla una conversación de cómo crecen en ese ambiente sin contaminación y uno de los participantes invidentes aporta un dato que ninguno

sabíamos: que los líquenes crecen al norte y deduce que esta pieza seguramente estará situada al norte (y Lucia lo confirma) ya que los líquenes y el musgo necesitan humedad para crecer y en el sur da el sol, por eso no hay líquenes ahí. Este es otro ejemplo de accesibilidad colaborativa donde todos aprenden de todos. Un último detalle relacionado con la exploración táctil de los líquenes fue el momento cuando una de las participantes ciegas no sabía dónde estaban y estaba palpando por detrás de la escultura sin llegar a alcanzarlos. Entonces Lucia le pidió permiso para tomarle la mano y guiarla al sitio donde estaban. Este es un ejemplo de accesibilidad no forzada, muy habitual en encuentros entre personas sin discapacidad que agarran la silla de ruedas de alguien para llevarla a un sitio o agarran el brazo de una persona ciega sin su permiso (Mingus 2017).

Sobre ese contraste entre lo pulido y lo agreste, uno de los participantes ciegos que es escultor, César Delgado, nos comparte que el elemento sorpresivo en el disfrute artístico es fundamental en la función estética de la escultura y eso solo se puede apreciar por medio del tacto (comunicación personal):

> Este elemento sorpresivo ocurre cuando estás tocando y tus manos van deslizándose poco a poco hasta descubrir algo que no te esperas. Estabas en lo abrupto, rugoso y de repente te encuentras con algo que no te esperabas: lo suave, lo cálido, lo femenino. Dos elementos antagónicos. Ahí cambia la conversación. Cuando pones una mano tocando lo rugoso y la otra lo pulido no hay un discurso progresivo. Hay una explosión de sensaciones hápticas.

César pone la analogía de leer un poema en contraposición a ver una fotografía o una pintura. En la poesía o en un relato puede ocurrir ese elemento sorpresivo también, pero no en un cuadro ya que la vista es inmediata y va apreciar la obra de golpe. Sin embargo, el tacto es gradual, más lento y se presta a unas sensaciones estéticas inesperadas que redundan en un placer artístico en la escultura que no puede experimentarse en pintura o en una obra de arte plana, sin volumen. Es por esta razón que explorar una pieza escultórica con el sentido del tacto es fundamental ya que es precisamente la tridimensionalidad de la pieza la diferencia esencial con la pintura. En este sentido, el tacto es un sentido más cercano, activo y directo que la vista o el oído. Cuando escuchas una AD, ya te dicen todo, tú no descubres nada: están mediando y te dicen lo que otros han visto. En contraste, en una exploración táctil eres tú el que directamente descubre, analiza y siente. En esa línea, Constance Classen afirma:

> Visitors not only touch objects in museums in order to verify their true nature, however they touch them because they want to experience them intimately. Sight requires distance in order

> to function properly, detaching the observer from the observed. Touch, by contrast, annihilates distance and physically unites the toucher and the touched. (Classen 2005, 276)[10]

Otro aspecto fascinante de la descripción táctil está en la invitación de la artista a empujar ligeramente la pieza para notar cómo una pieza de 65 kg se mueve, no solo de un lado a otro, sino también hacia adelante. Al principio los participantes no se atrevían a empujar la obra por miedo a tirarla al suelo o volcarla, pero Lucia les aseguró que no se caería. Explicó que su amigo cantero le ha enseñado a calcular el peso para que siempre vaya al medio y encuentre su equilibrio (de ahí su nombre) cuando la mueves y balanceas. También nos aclara que el pie y la pieza principal son una sola pieza, no son dos distintas y que tuvo que colocar un muelle de un amortiguador de un todoterreno que encontró en un desguace de coches alrededor del pie para facilitar el movimiento y que sostuviera el peso de la escultura. Todo esto de nuevo nos demuestra cómo el tacto se convierte en herramienta para profundizar en el conocimiento de la técnica y de la pieza y llegar a una apreciación más completa y plena de la obra de arte a nivel cognitivo y afectivo.

Finalmente, con respecto a las observaciones de los participantes después de escuchar la descripción táctil y durante la exploración háptica, un fisioterapeuta ciego preguntó a Lucia cómo había conseguido una curva tan perfecta en la parte alta de *Equilibrio* y ella le ofreció una explicación detallada sobre tres de sus diferentes discos radiales, las diferencias entre cada uno de ellos y los numerosos pasos necesarios para pulirlos. Sin embargo, él no se estaba refiriendo a la superficie plana. No estaba impresionado observando lo suave que era la curva, sino que estaba sorprendido de lo preciso que había sido el ángulo de las dos curvas que se fusionaban, talladas exactamente como las articulaciones en silla de montar que se encuentran en la anatomía humana:

> Esta curva es perfecta y también lo es esta otra curva sobre la primera. En anatomía, esto se llama 'articulaciones en silla de montar' porque donde la silla tiene convexidad, el jinete tiene concavidad. No me sorprende el tacto suave. Sé que si lo pulimos una y otra vez con un grano muy fino, conseguiremos ese efecto, pero lo que me llama la atención es lograr esta perfección en las curvas.

10 'Los visitantes no solo tocan los objetos en los museos para verificar su verdadera naturaleza, sino que los tocan porque quieren experimentarlos íntimamente. La vista requiere distancia para funcionar correctamente, separando al observador de lo observado. El tacto, por el contrario, aniquila la distancia y une físicamente al que toca y al que es tocado'.



Figura 2
Lucia Beijlsmit, *Equilibrio*. 2013. Diabasa, hierro, 100 × 25 × 25 cm. Salorino (Cáceres, España). Cortesía de la artista

Este aporte de los participantes, no solo de sus puntos de vista personales, sino de su experiencia profesional que eran relevantes para apreciar la obra de arte enriqueció enormemente el encuentro artístico. En una conferencia sobre la dicotomía de la subjetividad frente a la objetividad en la AD, Georgina Kleege (2022b) afirmó:

> Who are you and what are you bringing to the audio description? Maybe you are an artist, a writer, an architect. What does your knowledge bring?[11]

Para el oyente, ese conocimiento puede ser interesante y, sin duda, también hay un componente de empoderamiento en aportar quién eres para el disfrute colectivo del grupo. En el presente estudio hubo múltiples ejemplos de este aspecto.

11 '¿Quién eres y qué aportas a la audiodescripción? Tal vez seas un artista, un escritor, un arquitecto. ¿Qué aporta tu conocimiento?'.

5 Conclusión

Este estudio ha demostrado cómo el tacto puede transformar la accesibilidad de ser un mero servicio prestado generalmente de forma unidireccional desde el proveedor de accesibilidad a la persona vidente a una forma más personal de acceso 'compartido' (García Vizcaíno, forthcoming) que es multidireccional y, por lo tanto, más significativo. Esto crea una atmósfera positiva que conduce a la confianza, la creatividad y la diversión donde se explora la escultura de una manera diferente. Por eso, se ha enmarcado a este tipo de accesibilidad dentro del concepto de *access intimacy* o 'intimidad en la accesibilidad' defendido por Mia Mingus (2011) que se trataba en la sección 3.1.

Dentro de esta corriente de entender la accesibilidad como experiencia emocional, las descripciones táctiles representan una herramienta ideal para la apreciación artística y enfatiza la función del tacto como fuente de conocimiento fundamental en escultura para el entendimiento no solo de la obra como resultado (tacto pasivo), sino como medio de entender el proceso artístico (tacto activo). Las descripciones táctiles contribuyen a que los visitantes con baja visión y ceguera no solo comprendan la escultura a nivel cognitivo, sino que también la disfruten a nivel afectivo y estético. Además, dado que estas descripciones se crearían a partir de un encuentro háptico y no de una contemplación visual, este recurso puede ser un vehículo para concienciar sobre el importante papel que desempeña el sentido del tacto como fuente independiente de conocimiento, generador de preguntas y de pensamiento crítico. Esto serviría para resaltar la función del tacto como algo completamente independiente de otros sentidos, desterrando la idea errónea de que el tacto es un sustituto de la vista.

En consecuencia, de la misma manera que se ha estudiado el perfil del audiodescriptor y se ha propuesto una formación específica para él (Luque Colmenero, Soler Gallego 2019), el perfil del descriptor táctil debería ser algo que las instituciones artísticas y los proveedores de accesibilidad plenamente comprometidos con ofrecer un tipo de accesibilidad significativa y una verdadera inclusión deberían considerar seriamente. Los descriptores táctiles serían personas que han explorado previamente la escultura y han verbalizado la percepción háptica y los sentimientos y emociones provocados por esa experiencia táctil. Dado que es probable que a las personas ciegas se les permita tocar, tiene sentido que contribuyan en gran medida en este ámbito (Kleege 2018) y sean los descriptores táctiles ideales para los museos de arte, de esta manera el usuario final participaría de pleno derecho en el proceso creativo. Además de los usuarios con ceguera, el facilitador de accesibilidad y el conservador del museo también pueden contribuir ofreciendo consejos sobre cómo tocar y

cómo elaborar esas descripciones. De esta manera, la accesibilidad sería un esfuerzo verdaderamente inclusivo y colaborativo que se construiría entre todas las partes interesadas.

Bibliografía

Candlin, F. (2006). «The Dubious Inheritance of Touch: Art History and Museum Access». *Journal of Visual Culture*, 5(2), 137-54. https://doi.org/10.1177/1470412906066906.

Candlin, F. (2007). «Don't Touch! Hands off! Art, Blindness and the Conservation of Expertise». Candlin, F. (ed.), *The Power of Touch: Handling Objects in Museum and Heritage Context*. London: Routledge, 89-106. https://doi.org/10.4324/9781315417455.

Candlin, F. (2010). *Art, Museums, and Touch*. Manchester: Manchester University Press.

Candlin, F. (2017). «Rehabilitating Unauthorised Touch *or* Why Museum Visitors Touch the Exhibits». *The Senses and Society*, 12(3), 251-66. https://doi.org/10.1080/17458927.2017.1367485.

Cavazos Quero, L.; Iranzo Bartolomé, J.; Cho, J. (2021). «Accessible Visual Artworks for Blind and Visually Impaired People: Comparing a Multimodal Approach with Tactile Graphics». *Electronics*, 10, 297. https://doi.org/10.3390/electronics10030297.

Classen, C. (2005). «Touch in the Museum». Classen, C. (ed.), *The Book of Touch*. London: Routledge, 275-85.

Delgado González, C. (1993). *Háptica: un ensayo de creaciones plásticas a través de la percepción táctil*. Madrid: Taller de artes plásticas Háptica.

d'Evie, F.; Kleege, G. (2018). «The Gravity, the Levity: Let Us Speak of Tactile Encounters». *Disability Studies Quarterly*, 38(3). https://dsq-sds.org/index.php/dsq/article/view/6483/5090.

Fulkerson, M. (2014). *The First Sense: A Philosophical Study of Human Touch*. Cambridge (MA): The MIT Press.

García Vizcaíno, M.J. (2024b). «Access for the Blind in the Art Setting: Tactile Paintings as Touching Experiences?». *Museum Management and Curatorship*, 1-15. https://doi.org/10.1080/09647775.2024.2408243.

García Vizcaíno, M.J. (2024c). «Love at First Touch: A Collaborative Approach to Tactile Art Explorations», in «Trans-disciplinarity in Disability, Art, and Design», special issue, *Journal of Arts and Communities*, 15(2), 133-46. https://doi.org/10.1386/jaac_00058_1.

García Vizcaíno, M.J. (forthcoming). «Accesibilidad táctil 'compartida' en los museos de arte: ¿proporcionar imágenes o vivir experiencias?» *La accesibilidad desde un enfoque traductológico*. Berlin; Bruxelles; Chennai; Lausanne; New York; Oxford: Peter Lang. Forum Translationswissenschaft.

Kleege, G. (2013). «Some Touching Thoughts and Wishful Thinking». *Disability Studies Quarterly*, 33(3). https://doi.org/10.18061/dsq.v33i3.3741.

Kleege, G. (2018). *More Than Meets the Eye: What Blindness Brings to Art*. New York: Oxford University Press.

Kleege, G. (2022a). «Touch Tours for All!». *Tate Etc*. https://www.tate.org.uk/tate-etc/issue-56-autumn-2022/touch-tours-for-all.

Kleege, G. (2022b). «What's It to You? Subjectivity and Audio Description». Lecture delivered at Montclair State University, Montclair, New Jersey, 24 February.

Luque Colmenero, M.O.; Soler Gallego, S. (2019). «Training Audio Describers for Art Museums». *Linguistica Antverpiensia, New Series: Themes in Translation Studies*, 18, 166-81. https://doi.org/10.52034/lanstts.v18i0.509.

McGlone, F.; Vallbo, Ake B.; Olausson, H.; Loken, L.; Wessberg, J. (2007). «Discriminative Touch and Emotional Touch». *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 61(3), 173-83. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/cjep2007019.

McGlone, F.; Wessberg, J.; Olausson, H. (2014). «Discriminative and Affective Touch: Sensing and Feeling». *Neuron*, 82(4), 737-55. https://doi.org/10.1016/j.neuron.2014.05.001.

Mingus, M. (2011). «Access Intimacy: The Missing Link». *Leaving Evidence.* https://leavingevidence.wordpress.com/2011/05/05/access-intimacy-the-missing-link/.

Mingus, M. (2017). «Access Intimacy, Interdependence and Disability Justice». *Leaving Evidence*. https://leavingevidence.wordpress.com/2017/04/12/access-intimacy-interdependence-and-disability-justice/.

Perego, E. (2024). *Audio Description for the Arts: A Linguistic Perspective*. London: Routledge.

Romero Fresco, P. (2024). «Access Intimacy in Media Accessibility: The Audio Description of *Where Memory Ends*». *Journal of Audiovisual Translation*, 7(2), 1-24. https://doi.org/10.47476/jat.v7i2.2024.299.

Romero Fresco, P.; Dangerfield, K. (2022). «Accessibility as a Conversation». *Journal of Audiovisual Translation*, 5(2), 15-34. https://doi.org/10.47476/jat.v5i2.2022.228.

Romero Fresco, P.; García Vizcaíno, M.J.; Fryer, L. (forthcoming). «The Reception of Alternative Audio Description: The case of the intimate AD in Where Memory Ends». *Perspectives: Studies in Translation Theory and Practice*.

Secchi, L. (2022). «'Ut Pictura Poesis': The Rendering of an Aesthetic Artistic Image in Form and Content». Taylor, C.; Perego, E. (eds), *The Routledge Handbook of Audio Description*. London: Routledge, 127-42.

Soler, S. (2018). «Intermodal Coherence in Audio Descriptive Guided Tours for Art Museums». *Parallèles*, 30(2).

Soler, S. (2022). «(Re)Imagining the Museum: Communicative and Social Features of Verbal Description in art Museums». *Disability Studies Quarterly*, 42(1).

Accessibilità audiovisiva e inclusione: prospettive socioculturali
a cura di Rosa María Rodríguez Abella, Luisa Chierichetti,
Juan Pedro Rica Peromingo, Maria Cristina Secci

Segui Fossy: un progetto di percorsi museali accessibili

Anna Checchinato
Pedagogista e socia fondatrice di Oltre Magy's

Abstract *Follow Fossy* is a project aimed at the design and realisation of accessible museum routes, promoted by Oltre Magy's. It believes that every cultural experience promotes personal growth and social inclusion and therefore works to ensure that the contents of culture can be understood by everyone. The *Follow Fossy* Project is the result of a work conducted by an interdisciplinary team. Creating with attention to specific issues is an advantage for everyone. If the cultural experience is lived by everyone on an emotional and cognitive level, the Museum becomes a place of relationship and dialogue.

Keywords Accessibility. Reception. Communication. Autonomy. Safety. Participation. Transferability. Best practices.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Oltre Magy's. Vivere l'emozione degli spazi e della cultura in autonomia . – 3 *Segui Fossy.* – 3.1 *Segui Fossy: 12 storie per raccontarti il Museo. Percorso accessibile e fruibile da tutti tra emozioni e curiosità.* – 3.2 *Segui Fossy: 6 postazioni multisensoriali. Tocco. Ascolto. Guardo.* – 3.3 I presupposti teorici del Progetto *Segui Fossy.* – 4 Riflessioni conclusive.

1 Introduzione

I principi contenuti nella Costituzione italiana, nella Convenzione delle Nazioni Unite sui Diritti delle Persone con Disabilità (2006), ratificata in Italia con la Legge n. 18/2009, e nel Codice dei Beni Culturali e del Paesaggio (D.Lgs. 42/2004) promuovono, proteggono e assicurano il pieno ed uguale godimento di tutti i diritti e di tutte le libertà da parte delle persone con disabilità che hanno il diritto di partecipare in modo pieno ed effettivo alla società.

Edizioni Ca'Foscari

Lingue dei segni e sordità 8
e-ISSN 2724-6639 | ISSN 2975-1675
ISBN [ebook] 978-88-6969-937-5 | ISBN [print] 978-88-6969-938-2

Peer review | Open access
Submitted 2025-03-11 | Accepted 2025-05-23 | Published 2025-10-20
© 2025 Checchinato | CC BY 4.0
DOI 10.30687/978-88-6969-937-5/011

Il tema dell'accessibilità, declinata in tutte le sue forme, è sempre più al centro di politiche e pratiche di istituzioni per le quali la piena partecipazione alla sfera sociale e culturale da parte di tutti i cittadini rappresenta un obiettivo di crescita e di cambiamento.

I Musei, che investono nell'accessibilità, arricchiscono la propria esperienza culturale e ridefiniscono la propria funzione sociale. Ritenere, infatti, la diversità dei visitatori un valore aggiunto, rivolgendosi ad un pubblico quanto più possibile esteso, eterogeneo e rappresentativo di tutta la società, comporta l'assunzione di responsabilità per definire strumenti e azioni volti a garantire un accesso più ampio agli ambienti e ai contenuti museali. In questo modo, migliora la relazione tra visitatore e Museo il quale diviene, così, luogo dove ognuno può sperimentare la propria appartenenza a una collettività e «non si senta un'enclave», per riprendere un'espressione di Giovanna Brambilla (2021, 172).

Il Progetto di accessibilità museale, che verrà di seguito descritto, vuole essere un esempio di come la condivisione di saperi, valori e competenze abbia consentito al Museo di Storia Naturale di Verona di divenire un ambiente maggiormente accogliente, accessibile, inclusivo e attraente alla massima pluralità dei pubblici.

È stato necessario identificare le diverse barriere (fisiche, economiche, culturali, linguistiche, sensoriali, cognitive, emotive e tecnologiche) che possono limitare la completa fruizione dell'esperienza culturale, considerare la varietà dei bisogni dei visitatori, comprenderne le motivazioni alla visita e avviare una progettazione condivisa, per proporre soluzioni efficaci, semplici e concrete.

La strada intrapresa, grazie anche al Patto di Sussidiarietà,[1] stipulato nel 2024 con il Comune di Verona, è quella di favorire la crescita personale e l'inclusione sociale delle persone che fruiscono del patrimonio culturale museale civico, promuovere esperienze di co-progettazione, offrire attività di formazione, coinvolgere altre istituzioni culturali e organizzazioni del Terzo Settore presenti sul territorio, estendendo, di fatto, la rete di alleanze per essere innovativi, scambiare buone pratiche e valorizzare risorse umane e materiali.

1 Patto per la condivisione di percorsi di accessibilità ed inclusione per la fruibilità dei Musei Civici di Verona – art. 12, Regolamento per l'attuazione della sussidiarietà orizzontale mediante interventi di cittadinanza attiva (D.C.C. 2 marzo 2017, n. 10; modif. con D.C.C. 16 settembre 2021, n. 47).

2 Oltre Magy's. Vivere l'emozione degli spazi e della cultura in autonomia

Oltre Magy's. Vivere l'emozione degli spazi e della cultura in autonomia è un'Organizzazione di Volontariato che opera nel territorio veronese. Attualmente è formata da nove soci con profili professionali differenti e personali esperienze nel mondo della disabilità. Oltre Magy's ha scelto questa categoria di ETS (Ente Terzo Settore), ma, in realtà, la sua storia è ben più lunga e articolata.

Essa, infatti, nasce nel 2014 come Gruppo Interdisciplinare di Studio, Ricerca e Consulenza per l'accessibilità fisica e culturale alle strutture e agli spazi naturali.

Nel 2016, avviene un primo cambiamento e si costituisce Magy's. Vivere l'emozione degli spazi in autonomia. Magy's, il nome scelto per questa APS (Associazione di Promozione Sociale), è composto dalle iniziali dei nomi dei fondatori.

Cinque anni dopo, avviene un ulteriore e definitivo passaggio: nasce Oltre Magy's. Vivere l'emozione degli spazi e della cultura in autonomia che progetta percorsi museali e propone soluzioni e strumenti specifici per rendere il patrimonio scientifico, culturale e naturale accessibile e fruibile a tutti i visitatori. Crede, infatti, che ogni esperienza culturale, se coinvolgente e significativa, possa aprire allo sviluppo, alla realizzazione e alla soddisfazione di sé.

Oltre Magy's affronta le fasi di progettazione e di realizzazione da punti di vista diversi e con competenze specifiche. Da sempre, l'interdisciplinarietà è una delle prerogative che la contraddistinguono: infatti, il valore aggiunto e innovativo del Progetto è rappresentato dall'unire conoscenze di campi diversi e dal favorire collaborazioni con altri soggetti.

Per questo si è costituito un gruppo di lavoro interdisciplinare del quale fanno parte una psicologa, una pedagogista, una progettista di percorsi museali speciali, una esperta in CAA (Comunicazione Aumentativa Alternativa),[2] una terapista della neuropsicomotricità dell'età evolutiva, una interprete LIS (Lingua Italiana dei Segni), esperti in Braille, una traduttrice in lingua inglese, una *industrial designer*, una *visual designer*, tecnici audio e video, esperti in tecnologie digitali.

2 La CAA rappresenta un'area di ricerca e di pratica clinica che cerca di compensare la disabilità di persone con BCC (Bisogni Comunicativi Complessi). Il temine 'aumentativa' indica che tecniche, metodi, strumenti adottati sono finalizzati ad accrescere la comunicazione naturale. Il termine 'alternativa' indica le modalità e i mezzi di comunicazione sostitutivi del linguaggio orale. Lo scopo della CAA è quello di fornire alle persone con BCC modalità più autonome di comunicazione per godere di maggiori opportunità di partecipazione nei diversi contesti di vita.

3 *Segui Fossy*

Segui Fossy è un progetto di accessibilità museale per permettere a ciascun visitatore di conoscere, comprendere e apprezzare il Museo in autonomia e in sicurezza.

Esso è maturato dall'esperienza di tirocinio che Guendalina Righetti, laureata in Scienze Naturali presso l'Ateneo di Padova, ha svolto, dal 2012 al 2014, presso il Museo Civico di Storia Naturale di Verona, coniugando competenze scientifiche ed esperienze personali nella disabilità motoria.

Simbolo del progetto è Fossy, un pesciolino che accompagna il visitatore alla scoperta del meraviglioso mondo della natura. Il termine Fossy nasce dall'unione di due parole: fossile e Guendy, diminutivo con cui Guendalina viene chiamata da famigliari e amici.

Tale scelta è legata al fatto che la Sala espositiva più rappresentativa del Museo è quella di Bolca, località dei Monti Lessini, in provincia di Verona, da cui provengono gli esemplari fossili esposti: si tratta di oltre 250 specie animali e 200 vegetali che offrono un affascinante spaccato della vita sulla Terra risalente a circa 50 milioni di anni fa. Bolca è celebre in tutto il mondo per i fossili, rinvenuti nei giacimenti fossiliferi, che sono, a livello mondiale, tra i più importanti per l'estensione, per la quantità delle specie ritrovate e per il perfetto grado di conservazione degli organismi fossilizzati. Inoltre, anche il simbolo del Museo è un pesce fossile di Bolca.

Oggi, all'interno del Museo Civico di Storia Naturale scaligero sono presenti due percorsi accessibili: *Segui Fossy: 12 storie per raccontarti il museo. Percorso accessibile e fruibile da tutti tra emozioni e curiosità* e *Segui Fossy: 6 postazioni multisensoriali. Tocco. Ascolto. Guardo.*

Essi rappresentano una novità all'interno della rete dei Musei civici veronesi: di fatto, il Museo di Storia Naturale, ad oggi, è l'unico in grado di offrire percorsi accessibili.

Il Museo ha raggiunto questo traguardo grazie ad un lavoro durato anni che, avviatosi con il tirocinio post-laurea di Guendalina Righetti, non è ancora terminato. La spinta al cambiamento è partita dalla constatazione, effettuata dalla tirocinante, della scarsa accessibilità degli spazi espositivi; ciò ha, conseguentemente, dato avvio ad una proficua collaborazione tra i responsabili del Museo e l'Associazione Oltre Magy's.

Frequenti sono stati gli incontri, sia in presenza che da remoto, soprattutto nel periodo della pandemia da COVID-19: questi scambi hanno rafforzato la conoscenza tra gli attori coinvolti e sono stati occasione di ascolto, confronto e controllo, necessari per condividere le azioni e le finalità, rispettare il cronoprogramma previsto, il budget a disposizione e le normative vigenti.

Per quanto concerne le azioni che rappresentano traguardi metodologici, il Progetto *Segui Fossy* prevede: l'analisi ragionata dell'esistente; il riconoscimento di barriere; la definizione con i responsabili del Museo di obiettivi e strumenti; l'individuazione dei visitatori e dei loro desideri, attese e bisogni; la progettazione e la realizzazione di soluzioni, puntuali e originali; la verifica e il monitoraggio del percorso accessibile.

L'insieme di queste azioni ha permesso il raggiungimento delle seguenti finalità: riconoscere ed eliminare le barriere (fisiche, sensoriali, cognitive); stimolare la curiosità, il coinvolgimento dei sensi ed emotivo di ogni visitatore attraverso un'esperienza culturale; individuare soluzioni concrete ed efficaci, anche con elementi digitali, all'insegna della sicurezza, funzionalità, estetica, sostenibilità e trasferibilità; favorire un'esperienza di benessere in un contesto accogliente e con personale formato; valorizzare e comunicare in modo accurato, chiaro e completo il patrimonio culturale e scientifico; prevedere un costante processo di verifica dei percorsi e degli strumenti proposti, organizzando visite con Associazioni rappresentative degli interessi delle persone con disabilità; promuovere la piena partecipazione di tutti alla vita culturale, attirando nuovi pubblici; creare una rete territoriale, coinvolgendo Enti pubblici e privati.

La portata innovativa del museo si traduce, così, in una progettualità condivisa che pone la Persona al centro di un'esperienza culturale coinvolgente e accessibile che permette di esplorare, comprendere e interagire con le collezioni, come affermato da Francesco Zurlo:

> mettere al centro dell'istituzione museale le persone, sottolineandone il diritto alla partecipazione, all'immaginazione, all'apprendimento. (Vitale 2013, 8)

L'attenzione all'ambiente e all'influenza che esso ricopre è richiamata da Franco Larocca:

> Se ciascuno di noi può divenire quello che l'insieme ambiente culturale lo stimola a divenire, l'uomo, più che essere determinato dal suo patrimonio genetico, è determinato a diventare ciò che l'ambiente educativo in cui vive gli permette di diventare. (Larocca 2003, 247)

Ed anche da Baracco:

> L'influenza dell'ambiente esterno è stata bene evidenziata, come visto in precedenza, anche dall'Organizzazione Mondiale della Sanità, per mezzo dell'ICF (International Classification of

> Functioning, Disability and Health).[3] Nell'ICF lo stato di salute effettivo degli individui deriva dalla correlazione fra salute e ambiente, e la disabilità non è altro che una condizione di salute in un ambiente sfavorevole. La disabilità dunque non è più legata solo all'individuo, ed analizzata in assoluto, ma dipende dall'ambiente in cui la persona vive. (Baracco 2016, 44-5)

Però Oltre Magy's deve tener presenti alcuni vincoli, tra i quali ricordiamo l'operare in un contesto museale già esistente e allestito: ciò non permette, quindi, di partecipare alla fase di progettazione iniziale. Inoltre, Palazzo Pompei, realizzato tra il 1530 e il 1550 dall'architetto Michele Sanmicheli, è sede del Museo di Storia Naturale: esso è uno degli edifici più importanti dal punto di vista storico e architettonico della città e per questo sottoposto a vincoli della Soprintendenza per i Beni Culturali. Infine, le soluzioni proposte devono essere sostenibili dal punto di vista economico, sia nel breve che nel lungo termine, considerando i costi iniziali di realizzazione, e quelli di manutenzione, gestione e funzionamento nel tempo.

Pertanto, vi sono almeno tre aspetti che si potrebbero maggiormente potenziare. Il primo è relativo all'orientamento: si stanno, di fatto, realizzando delle mappe tattili della città di Verona da collocare all'ingresso del Museo; per questo si è avviato un progetto con il Centro Servizi Formativi 'Stimmatini' di Verona e, in particolar modo, con una classe del corso di Grafica. Il secondo concerne la realizzazione di un Kit pensato per facilitare la comunicazione tra operatori museali e visitatori con BCC: si tratta di un supporto pratico e tascabile che si serva della CAA per tradurre parole e frasi; in questo ulteriore progetto è stata coinvolta un'altra classe del medesimo Centro. Il terzo riguarda l'aspetto metodologico del monitoraggio dell'esperienza: infatti sarebbe auspicabile definire modalità che possano verificare i livelli di accessibilità nel tempo, al fine di indirizzare azioni correttive. Citando Brambilla:

> perché è importante avere chiaro che non esiste solo una strada, una sola tranquillizzante soluzione che ci metta al riparo dagli aggiustamenti continui, dalla necessità della verifica, dall'onere della prova […]. Anche questo lavoro incessante di riscontro e limatura fa parte della bellezza del mestiere. (Brambilla 2021, 11)

Per raggiungere quest'ultimo obiettivo, si stanno formalizzando nuove collaborazioni con altri Enti.

3 International Classification of Functioning, Disability and Health: `https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/42407/9241545429.pdf?sequence=1`.

3.1 *Segui Fossy: 12 storie per raccontarti il Museo. Percorso accessibile e fruibile da tutti tra emozioni e curiosità*

Questo percorso, inaugurato il 22 ottobre del 2015, è stato pensato per visitatori con disabilità motoria.

Tra le svariate collezioni presenti nel Museo, Guendalina Righetti ha scelto di valorizzare dodici reperti che ha ritenuto significativi per il loro valore scientifico, storico e culturale, e per il particolare legame con il territorio veronese. Inoltre, i reperti sono stati selezionati per la loro visibilità e fruibilità, considerando il punto di vista di una persona in carrozzina.

Ogni reperto è diventato una tappa con una storia da raccontare.

Così le dodici tappe sono collocate nelle sale espositive del Museo, affinché il visitatore abbia l'opportunità di scoprire e apprezzarne collezioni e spazi. L'intenzione è, infatti, quella di suscitare interesse nel visitatore: i reperti del Museo si raccontano, dialogando con i visitatori.

Inoltre, il sottotitolo del percorso riporta 'tra emozioni e curiosità', perché lo spazio non è solo quello fisico, nel quale il visitatore si muove e sosta, ma anche quello interiore, quello che l'oggetto crea, in quanto parla di sé al visitatore e in cui affiorano emozioni e meraviglia.

La tecnica scelta per illustrare i reperti è stata quella di raccontare storie capaci di suscitare emozioni, stimolando l'immaginazione e la partecipazione: il Museo, infatti, ha avvertito la necessità di raccontarsi attraverso una comunicazione che rinforzi anche la propria identità, per permettere al visitatore di vivere un'esperienza più immersiva, coinvolgente e fruibile.

Ogni tappa è identificata da un QR code che rimanda a una scheda che descrive il reperto, mettendone in evidenza peculiarità. La scheda, disponibile in italiano e in inglese, è leggibile anche con il *voice over*, una tecnica di produzione audio-video. Ogni QR code è posto su un supporto ad altezza regolabile e realizzato in materiale non trasparente per non rappresentare una barriera percettiva. Come affermato da Flavio Fogarolo:

> Lucia Baracco, architetto ipovedente, ci aiuta a vedere le tante barriere nascoste con cui dobbiamo fare i conti tutti i giorni e che, se a qualcuno provocano solo qualche inconsapevole disagio, per altri rendono veramente difficile, se non impossibile, muoversi e agire in autonomia. (Baracco 2016, 11)

La stessa Baracco afferma:

> Il mio desiderio è in primo luogo quello di segnalare la difficoltà, per una parte sempre più ampia di popolazione, di fruire agevolmente, in sicurezza e in pieno comfort dell'ambiente di vita, nella convinzione che gli aspetti legati alla percezione visiva e alla

> leggibilità dell'ambiente, nonostante siano importantissimi per molti, non vengono ancora sufficientemente considerati e trattati all'interno dell'attività progettuale. (Baracco 2016, 13)

Il QR code, il cui utilizzo risulta di semplice comprensione a tutti, presenta molteplici vantaggi: di fatto, permette al visitatore di servirsi del proprio smartphone per accedere in autonomia ai contenuti e di arricchire la visita, rimanendo, però, presente a se stesso e legato al reale; inoltre, consente al Museo di offrire informazioni con livelli differenti di approfondimento e di modificarle in base alle necessità. Questo approccio, infine, consente di interagire direttamente con il reperto, senza la necessità di consultare guide cartacee, tra l'altro non disponibili in forma gratuita all'interno del Museo.

Le tappe del percorso sono state illustrate anche sul sito del Museo, per permettere di scaricare i materiali in anticipo rispetto alla visita, in modo da preparare l'esperienza.

3.2 *Segui Fossy: 6 postazioni multisensoriali. Tocco. Ascolto. Guardo*

Il 28 febbraio 2024 è stato inaugurato il secondo percorso museale accessibile, progettato e realizzato da Oltre Magy's.

Sin dalla fase di progettazione, è stata posta attenzione ai bisogni e ai modi diversi di approcciare i contenuti da parte di ciascun visitatore.

È stato scelto il metodo multisensoriale che rappresenta un tipo di didattica inclusiva. Esso si basa su una dimensione creativa e globale dell'apprendimento: si presenta emotivamente e intellettualmente più coinvolgente, dal momento che consente al soggetto di assumere ruoli attivi nel processo conoscitivo. Infatti, se lo stesso impara qualcosa, utilizzando più di un senso, migliora la propria capacità di raccogliere e di ricordare informazioni, di creare collegamenti tra conoscenze pregresse e nuove e di interiorizzarle.

Il percorso comprende sei postazioni multisensoriali. Su ogni tavolo, il visitatore trova:

- reperti originali, o copie o modellini in 3D per l'esplorazione tattile;
- didascalie in lingua italiana e in Braille;
- QR code: fornisce una descrizione del reperto (audioguida, video in LIS e testo);
- descrizione del reperto con la CAA.

Le postazioni multisensoriali sono state progettate e collaudate per permettere ai visitatori di avvicinarsi e fruire del materiale esposto.

Particolare attenzione è stata posta all'altezza e alla stabilità della postazione stessa.

Ogni postazione è dotata di un piano in legno che può essere sostituito per mostre ed esposizioni future.

Per la scelta dei reperti è stato effettuato un sopralluogo presso la sede dei depositi museali (Arsenale austriaco di Verona): sono stati individuati quelli che potevano essere inseriti nel progetto, per valorizzare il patrimonio scientifico già presente al Museo, nel rispetto della sostenibilità economica.

Ogni postazione è corredata da brevi didascalie in lingua italiana e in Braille.

Un QR code permette di accedere ad un'audioguida, a un video in LIS e al testo scritto.

La prima descrive il reperto, guidando il visitatore nell'esplorazione tattile dello stesso. Le schede descrittive sono state lette da coloro che, in vari modi, abitano il Museo: ringraziamo Angelo Brugnoli, Leonardo Latella, Roberta Salmaso, Chiara Reggio e Laura Agostini per aver prestato la propria voce e professionalità. Non abbiamo dimenticato quanto letto in Claudio Rosati:

> la prima risorsa che il museo ha è quella delle persone che vi lavorano. (Rosati 2016, 100)

È stato inserito un video in LIS: ringraziamo Manuela Giuliani per il prezioso contributo ed il notevole impegno profuso per la realizzazione dello stesso che riprende i contenuti dell'audio descrizione; particolare attenzione è stata posta affinché ci fosse corrispondenza tra l'audio e quanto segnato in LIS.

Inoltre, i testi delle audioguide sono stati pubblicati.

La descrizione del reperto è stata riportata anche in CAA grazie al sapiente e paziente lavoro di Sarah Fort.

3.3 I presupposti teorici del Progetto *Segui Fossy*

Alcuni documenti emanati da Enti internazionali e alcuni contributi culturali e scientifici sono stati importanti punti di riferimento che hanno orientato pensieri e azioni di Oltre Magy's.

Il 24 agosto 2022, l'Assemblea Generale Straordinaria di ICOM (International Council of Museums), a Praga, ha approvato la nuova definizione di museo; l'articolo 3 dello Statuto di ICOM riporta:

> Il museo è un'istituzione permanente senza scopo di lucro e al servizio della società, che compie ricerche, colleziona, conserva, interpreta ed espone il patrimonio culturale, materiale e immateriale.

> Aperti al pubblico, accessibili e inclusivi, i musei promuovono la diversità e la sostenibilità.
>
> Operano e comunicano in modo etico e professionale e con la partecipazione delle comunità, offrendo esperienze diversificate per l'educazione, il piacere, la riflessione e la condivisione di conoscenze.[4]

Ricordiamo anche le parole di Bruno Bettelheim:

> il più grande valore che il museo può avere per i bambini [...] è quello di stimolare e, [...] affascinare l'immaginazione; risvegliare la curiosità in modo tale da spingerli a penetrare sempre più a fondo il senso degli oggetti esposti; fornire l'occasione di ammirare, ciascuno con i suoi tempi e ritmi, cose che vanno oltre la loro portata; e, soprattutto, comunicare un senso di venerazione per le meraviglie del mondo, perché in un mondo che non fosse pieni di meraviglia, non varrebbe davvero la pena di crescere e abitare. (Bettelheim 1990, 161)

Tra gli obiettivi dell'Agenda ONU 2030 per lo Sviluppo Sostenibile,[5] Oltre Magy's ha condiviso, nello specifico, due goals. Il nr. 10 «Ridurre le disuguaglianze» perché condivide la necessità di potenziare e promuovere l'inclusione sociale, economica e politica di tutti, a prescindere da età, sesso, disabilità, razza, etnia, origine, religione e status economico e il nr. 11 «Città e comunità sostenibili», che prevede di aumentare il numero di città e di insediamenti umani che attuino politiche e piani integrati verso l'inclusione.

Inoltre, l'orizzonte culturale, a cui Oltre Magy's guarda, è rappresentato dal pensiero di Larocca (1999). I suoi insegnamenti di pedagogia e didattica speciale, la sua visione antropologica e l'impegno profuso per promuovere l'integrazione delle persone con disabilità hanno formato, in maniera più diretta, alcuni soci dell'Associazione e sono stati condivisi dagli altri. «La concezione personalistica dell'uomo» richiamata da Larocca (2000, 103) è stata accolta perché ritenuta la più rispettosa della realtà naturale e della dignità morale umane.

Pertanto, la visita al Museo, soprattutto per chi ha delle difficoltà, siano esse permanenti o temporanee, inizia da casa: infatti, diventa fondamentale poterla pianificare in anticipo, per goderne senza ansia e timori.

Le informazioni riportate sul sito museale devono essere chiare, complete e accurate. Perciò 'Se sei chiaro, ti capisco' è lo slogan che

4 Sito ICOM: `www.icom-italia.org`.

5 Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile: `https://unric.org/it/agenda-2030/`.

ha orientato i lavori e le scelte relativamente alla comunicazione. Infatti, la pagina del sito del Museo è stata aggiornata: in linea con le indicazioni contenute nell'ICF, si è utilizzato un linguaggio più rispettoso e maggiormente inclusivo, centrato più sulla persona e meno sulla disabilità.

La comunicazione presente al Museo è stata pensata in relazione al variegato pubblico di visitatori che deve essere autonomo e libero di poter costruire da sé il proprio processo di apprendimento. In questi anni, vi è stata una stretta collaborazione con i responsabili museali, per offrire una comunicazione più efficace ed emotivamente coinvolgente dei contenuti, avendo cura, però, di mantenerne la correttezza scientifica.

Si sta lavorando per utilizzare la CAA anche per la segnaletica presente all'interno della realtà museale.

Nel rispetto di quanto stabilito dall'Assemblea Generale Straordinaria di ICOM, il Museo, abbandonata la tradizionale vocazione conservativa ed espositiva, si sta orientando sempre più verso quella educativa e comunicativa, divenendo così luogo in cui chiunque può scoprire la cultura, appassionarvisi e interagire con essa. In questo modo, risponde alla sua funzione culturale: contribuisce ad arricchire la cultura dei cittadini, ma per fare ciò deve essere pensato e costruito intorno ad ogni visitatore di cui, per citare Rosati (2016, 100), «ha dimostrato di voler prendersi cura».

Inoltre, il Museo riveste anche un ruolo sociale, in quanto rappresenta la testimonianza e la memoria storica di una comunità destinata a perpetuarsi nel tempo: non pensa più ad un pubblico, ma a pubblici diversi, comprendendo così soggetti con aspettative e bisogni diversi per età, condizioni personali, estrazione e retroterra culturale.

Come sottolineato da Rosati:

> Qui si tratta di istituire collegamenti culturali multidisciplinari con l'intera città, in modo che il museo risulti un luogo fondamentale nell'acquisizione e nel consolidamento dell'identità e del senso di appartenenza della comunità territoriale. (Rosati 2016, 123)

Infine, è cambiato il modo con cui il pubblico si relaziona con il Museo e i suoi contenuti: si richiede un accesso più ampio alla cultura con una gestione personale di tempi, spazi e percorsi cognitivi.

Il rigore culturale non esclude la curiosità e le emozioni che, di fatto, sono fondamentali per attivare alcuni processi di conoscenza. Quindi, il visitatore, che può accedere al Museo, ma non è messo nelle condizioni di comprendere e apprezzarne i contenuti, prova soggezione più che interesse, perciò l'impegno è quello di rendere il Museo un luogo in cui ci si senta all'altezza di comprenderne i contenuti. Infatti, il senso di inadeguatezza culturale rappresenta un

ostacolo psicologico: ritenere i luoghi della cultura troppo distanti dalla propria realtà può spingere i visitatori a non frequentarli.

Riprendendo le parole di Larocca:

> E si sa che sentirsi a proprio agio è la condizione prima per fare quegli sforzi necessari al superamento di difficoltà e imprevisti, per esempio, di natura cognitiva. (Larocca 2000, 208)

E anche quelle di Rosati:

> E se il lettore di buona volontà non comprende il testo, e possiamo aggiungere, il museo, la colpa è sempre dell'autore. (Rosati 2016, 144)

Consapevoli che la comprensione sia un processo complesso e articolato, risultante di molteplici fattori, si è posta particolare attenzione al momento iniziale di una visita: risulta fondamentale, perché consente di porsi in una disposizione affettiva favorevole, indispensabile per il successo dell'esperienza. Per questo, in accordo con la Direzione dei Musei Civici, è stato organizzato un corso di formazione rivolto al personale dei Musei Civici di Verona sui temi dell'accoglienza e dell'accompagnamento di visitatori con disabilità, dal momento che si è convinti che la ricchezza e il valore del contatto umano siano insostituibili, così come si legge in Rosati:

> e che nulla possa sostituire il valore delle persone che entrano in contatto con il pubblico. (Rosati 2016, 100)

Infatti, i visitatori, quando arrivano in un museo, prima di tutto, incontrano uno spazio con i suoi elementi (luce, suoni, silenzi) e il personale museale: tutte queste variabili possono influire in maniera determinante sull'esito dell'esperienza.

Quindi, per vivere in maniera profonda ogni esperienza culturale e provare il desiderio di ripeterla e condividerla, il visitatore deve stare bene. Lo spazio e il tempo sono le due variabili imprescindibili di questo viaggio.

Il Museo è un ambiente in quanto le persone si muovono in quello spazio e lo attraversano: infatti, un Museo si visita, si ammira e si capisce, percorrendolo e arricchendolo di emozioni. La comprensione di un percorso presuppone la partecipazione attiva del visitatore, anche in termini di movimento fisico. Il senso e la logica del percorso si svelano camminando: vi deve essere la possibilità di scegliere se soffermarsi, passare oltre o sedersi. Il movimento nello spazio stimola, quindi, il visitatore dal punto di vista fisico, intellettuale e sensoriale.

Ma lo spazio non basta. Ci vuole tempo per percorrere le stanze; ma ci vuole tempo anche per prepararsi alla visita, capire, imparare ed emozionarsi.

La fruizione inclusiva del patrimonio culturale crea una relazione che lega il visitatore e il bene, generando emozione e conoscenza. Se questo legame venisse meno, quell'esperienza sarebbe paragonabile ad una qualsiasi altra esperienza ludica.

4 Riflessioni conclusive

Il Progetto *Segui Fossy* traduce il tipo di dialogo che Oltre Magy's intende creare e mantenere con i visitatori. A partire dalla visione antropologica assunta, che sottolinea il valore, l'unicità e la bellezza della diversità umana, ritiene che la partecipazione sia un'occasione di crescita personale, un diritto e un processo continuo, da rinnovare ogni giorno. L'augurio è che ognuno possa sentirsi pensato e accolto nel Museo, perché compreso, come si legge in Rosati (2016, 304), «in una relazione familiare e non straordinaria» che genera novità.

Da sempre, Oltre Magy's è convinta che una progettazione che tenga conto dei bisogni dei più fragili rappresenti un vantaggio per tutti: infatti, una progettazione condivisa tra professionalità diverse e con il diretto coinvolgimento delle persone portatrici di interesse permette di creare luoghi ed esperienze più accoglienti, sicuri e confortevoli per chiunque.

Pertanto, l'Associazione opera per rendere i Musei spazi empatici, capaci di ascolto e di riconoscere valore a tutte le persone, anche a quelle ancora escluse o lontane, perché, come sostenuto da Brambilla (2021, 172), «il museo è luogo di tutti».

Le azioni finora agite hanno creato una diversa narrazione del patrimonio museale e nuovi legami tra attori sociali diversi.

Ricordiamo e ringraziamo chi ha percorso e animato le sale espositive, sperimentando i percorsi accessibili: i partecipanti ai *Campionati delle Scienze Naturali 2024* (XXII Edizione), iniziativa organizzata dall'ANISN (Associazione Nazionale Insegnanti di Scienze Naturali) e promossa dalla Direzione generale per gli ordinamenti scolastici, la valutazione e l'internazionalizzazione del sistema nazionale di istruzione del MIM (Ministero dell'Istruzione e del Merito); gli studenti dell'Università degli Studi di Verona (Dipartimento di Scienze Umane), dell'Istituto Statale di Istruzione Superiore «L. Calabrese – P. Levi» (Liceo Scientifico) di San Pietro in Cariano (Verona) e del Centro Servizi Formativi 'Stimmatini' di Verona; il Gruppo Giovani dell'Unione Italiana Ciechi e Ipovedenti del Veneto; i ragazzi della Cooperativa Sociale Centro di Lavoro San Giovanni Calabria e di Amici Senza Barriere – Daniela Zamboni ONLUS, realtà presenti sul territorio veronese.

Oltre Magy's, inoltre, propone un modello di progettazione e inclusione trasferibile e applicabile anche in altri contesti culturali e sociali.

Crede nella vitalità che può nascere dal confronto e dallo scambio, nella creatività e nel contributo che ognuno può dare, nelle molteplici opportunità e novità che un lavoro condiviso può generare; per questo c'è la volontà di coinvolgere comunità diverse, da quelle scolastiche alle cooperative, dai volontari ai professionisti della cultura, dagli esperti del turismo ai cittadini di ogni età.

È consapevole che, ancora oggi, l'accessibilità, non solo fisica, sia una sfida. Ma è convinta che non dovrebbe più essere tale e che solo l'alleanza fra realtà sociali e culturali diverse permetterà di far fronte alla complessità di questa sfida. Si tratta di un processo lento e graduale che richiede tempo e cura per creare rapporti di fiducia e di comprensione reciproci tra gli attori coinvolti.

Allora il museo, come si augura anche Rosati (2016, 100), sarà luogo dove «ognuno trova risposte a domande di conoscenza e di emozioni».

Bibliografia

Baracco, L. (2016). *Barriere percettive e progettazione inclusiva. Accessibilità ambientale per persone con difficoltà visive*. Trento: Erickson.

Bettelheim, B. (1990). *La Vienna di Freud*. Milano: Feltrinelli.

Brambilla, G. (2021). *Soggetti smarriti. Il museo alla prova del visitatore*. Milano: Editrice Bibliografica.

Larocca, F. (1999). *Nei frammenti l'intero*. Milano: FrancoAngeli.

Larocca, F. (2000). *Pedagogia generale con elementi di didattica generale*. Verona: Libreria Editrice Universitaria.

Larocca, F. (2003). *Azione mirata*. Milano: FrancoAngeli.

Rosati, C. (2016). *Amico Museo. Per una museologia dell'accoglienza*. Firenze: Edifir Edizioni.

Vitale, G. (2013). *Design di Sistema per le istituzioni culturali. Il museo empatico*. Bologna: Zanichelli.

Accessibilità audiovisiva e inclusione: prospettive socioculturali
a cura di Rosa María Rodríguez Abella, Luisa Chierichetti,
Juan Pedro Rica Peromingo, Maria Cristina Secci

Territorio e Inclusione. Strumenti e pratiche a sostegno dell'inclusione sul territorio urbano

Lisa Lanzoni
Responsabile Attuazione Sussidiarietà della Direzione Promozione dei Diritti e Sussidiarietà, Comune di Verona, Italia

Abstract Inclusion cannot be considered only the outcome of affirmative actions that enable everyone to achieve their personal and human fulfilment whilst respecting their different starting conditions. Effective inclusion is indeed reached by enhancing the skills and experiences that each of us can bring to the municipal context. Among other features, fragility is supposed to become a useful parameter when it comes to changing or implementing local public policy making. This allows all citizens to act as participants in the transformation and policy design processes, for a better enjoyment of spaces open to the community. Starting from the good practices experimented within the municipality of Verona, the essay will examine how different skills and perspectives, if complemented with the appropriate tools, can concretely support some policies of inclusiveness in the territory.

Keywords Inclusiveness. Participation. Commons. Co-management. Territory.

Sommario 1 Riflessioni introduttive. – 2 L'inclusione nell'amministrazione condivisa. – 2.1 Rovesciare le prospettive attraverso un progetto condiviso di cura dei quartieri: l'esperienza del patto di sussidiarietà con la Cooperativa sociale Le Officine dell'Aias. – 2.2 Il patto di sussidiarietà tra il Comune di Verona e l'associazione Oltre Magy's: la cultura come strumento di inclusione attiva sul territorio. – 2.3 *Spillover effect* e primi risultati positivi della collaborazione. – 3 Riflessioni conclusive.

Edizioni Ca'Foscari

Lingue dei segni e sordità 8
e-ISSN 2724-6639 | ISSN 2975-1675
ISBN [ebook] 978-88-6969-937-5 | ISBN [print] 978-88-6969-938-2

Peer review | Open access
Submitted 2025-02-06 | Accepted 2025-03-24 | Published 2025-10-20
© 2025 Lanzoni | CC BY 4.0
DOI 10.30687/978-88-6969-937-5/012

1 Riflessioni introduttive

Gli elementi attorno a cui ruota la vita di ogni ente pubblico sono la società e il territorio sui cui essa insiste. Più è forte il rapporto di prossimità tra il livello istituzionale e gli individui, maggiore è l'aspettativa di ognuno di sentirsi ascoltato, rappresentato e reso partecipe, nel rispetto della piena espressione della propria personalità. Ciò crea un senso di appartenenza che consente quello che è stato efficacemente definito nella letteratura giuridica come un processo di «slittamento da spazio a luogo» (Sicardi 2003, 118). Si tratta, in altre parole, di una trasformazione del contesto in cui si vive, in grado di accogliere e valorizzare le abilità, competenze e aspirazioni di ciascuno, pur restando all'interno di un ordinamento comune e unitario. Un processo non semplice, spesso pieno di variabili che lo rendono difficoltoso, ma che senz'altro è inarrestabile, proprio in quanto sono le persone – con le loro differenti caratteristiche – a determinare la crescita degli spazi, rendendoli, appunto, luoghi.

D'altra parte, la nozione pubblica di territorio chiama a sé il più ampio concetto di inclusione dei membri che compongono la società che lo abita. In Italia, l'ente amministrativo più prossimo ai cittadini è il Comune che, non a caso, viene definito come «l'ente locale che rappresenta la propria comunità, ne cura gli interessi e ne promuove lo sviluppo».[1] Si tratta di un compito che richiede costante attenzione all'evoluzione legislativa, alle esigenze economico-sociali del contesto ma – soprattutto – alle necessità in continuo cambiamento della comunità cittadina, la cui trasformazione è caratterizzata da una velocità assolutamente superiore ai tempi amministrativi.

Un aspetto, quest'ultimo, non secondario, che sempre più induce i Comuni a creare processi sperimentali in grado di tradurre le diverse esigenze di cambiamento provenienti dal basso. Tra queste, possiamo indubbiamente annoverare lo sviluppo e l'implementazione di misure di inclusione rivolte a persone con disabilità, che hanno come obiettivo principale la più ampia valorizzazione possibile dell'espressione della personalità di ciascuno, a partire dal contesto sociale di appartenenza e di svolgimento del proprio quotidiano. La Commissione europea, nell'adottare le cinque strategie 2021-30 per la creazione di una concreta uguaglianza tra i cittadini dell'Unione, riprendendo la precedente programmazione,[2] ha significativamente parlato di misure che consentano a tutti di vivere e di prosperare, a prescindere dalle differenze legate al genere, all'orientamento sessuale, alle origini razziali od etniche, alla religione, alle proprie convinzioni, a condizioni

1 Art. 3, comma 2, del Decreto legislativo del 18 agosto 2000, n. 267 (Testo unico delle leggi sull'ordinamento degli enti locali).

2 COM (2010) 636 def.

di disabilità. Una società si pone come realmente inclusiva se è, appunto, in grado di sostenere e realizzare un'uguaglianza che superi queste distinzioni. Gli strumenti e le prassi di democrazia partecipativa contribuiscono senza dubbio a questo processo, soprattutto attraverso le più recenti sperimentazioni legate all'attuazione della sussidiarietà cosiddetta 'orizzontale', introdotta nell'ultimo comma dell'art. 118, Costituzione, dalla riforma costituzionale del 2001,[3] ma praticata a livello di enti locali soltanto nell'ultimo decennio.[4] Si tratta di sperimentazioni non coincidenti con i consueti strumenti di democrazia partecipativa, solitamente riferiti a processi di coinvolgimento a livello programmatico di taluni soggetti, per lo più associativi o rappresentativi di determinate categorie (cf., in proposito, Luciani 2010). Lo scenario legato all'attuazione della sussidiarietà orizzontale nei comuni italiani risponde, invece, a una logica di stretta prossimità rispetto al vissuto quotidiano e alle necessità dei cittadini, creando e attuando meccanismi amministrativi utili a riportare le buone pratiche all'interno del circuito istituzionale, per non perdere i risultati positivi ottenuti da una cooperazione pubblico-privata e, soprattutto, per renderli replicabili ed esportabili in altri contesti locali. Questo crescente fenomeno di più recente partecipazione di prossimità è stato definito come «amministrazione condivisa» (Arena 1997, 30), un'espressione che ben rende l'idea di una cooperazione tra Amministrazioni e cittadini per progettare azioni volte a migliorare la qualità della vita delle persone all'interno della comunità e nei luoghi del quotidiano.

A livello locale, i Comuni sono, dunque, sempre più chiamati a pensare i propri servizi pubblici e le proprie politiche di partecipazione urbana in termini di fattiva e costante inclusione e coinvolgimento dei membri della comunità.[5] Una *mission* continua, basata su un'adeguata programmazione delle risorse, una conoscenza delle esigenze e un profondo dialogo con *stakeholders* e *shareholders* territoriali, pubblici e privati.

3 Con legge costituzionale del 18 ottobre 2001, n. 3, è stato modificato il Titolo V, parte Seconda della Costituzione, riguardante le Regioni, le Province e i Comuni; l'art. 118, Cost., ha visto l'introduzione di un quarto comma che recita: «Stato, Regioni, Città metropolitane, Province e Comuni favoriscono l'autonoma iniziativa dei cittadini, singoli e associati, per lo svolgimento di attività di interesse generale, sulla base del principio di sussidiarietà». Al riguardo cf. in particolare Caravita di Toritto 2002, 12; Arena 2005, 179 ss.

4 Il primo regolamento comunale in materia di beni comuni e principio di sussidiarietà orizzontale è stato approvato dal Comune di Bologna, con Deliberazione di Consiglio comunale del 19 maggio 2014, n. 172. Ad oggi, i regolamenti comunali, di Unioni di Comuni o di Comunità montane attuativi di tale principio sono trecentoventi. Per un approfondimento sul regolamento di Bologna, cf. Muzi 2014. Cf. altresì Giglioni 2016, 285. Per consultare i regolamenti in materia di beni comuni approvati in Italia, si rimanda alla sezione dedicata sul sito dell'Associazione Labsus-Laboratorio per la sussidiarietà, su `https://www.labsus.org/i-regolamenti-per-lamministrazione-condivisa-dei-beni-comuni/`.

5 In tal senso, cf. Rescigno 2002, 29 ss.; Donati 2013, 48.

In questa prospettiva, il presente contributo intende raccontare due significative esperienze di inclusione sperimentate dal Comune di Verona nel contesto dell'amministrazione condivisa, progettate insieme ai cittadini attivi per una maggiore fruizione e partecipazione a taluni servizi pubblici. Si tratta di pratiche fondate su strumenti amministrativi ordinari, che evidenziano come la struttura ordinamentale locale, senza stravolgere il proprio apparato di funzionamento, possa introdurre e attuare delle misure di inclusione in modo innovativo e applicarle nel quotidiano, rendendole pubbliche e mutuabili in altri contesti locali.

2 L'inclusione nell'amministrazione condivisa

Per meglio comprendere le esperienze di inclusione che si intendono descrivere, è necessario accennare brevemente al contesto amministrativo in cui esse si collocano. Nel 2017 il Comune di Verona approva il proprio «Regolamento per l'attuazione della sussidiarietà orizzontale mediante interventi di cittadinanza attiva», modificato, poi, nel 2021.[6]

Si tratta di un regolamento che recepisce e disciplina le azioni a favore dei beni comuni della Città da parte di cittadini attivi, attraverso lo strumento giuridico dei patti di sussidiarietà – ovvero accordi amministrativi di carattere pubblico-privato. Siamo nel contesto, prima richiamato, dell'amministrazione condivisa, in cui cittadini e Amministrazione operano insieme per la cura e la valorizzazione di beni sia materiali, sia immateriali, a beneficio dell'intera collettività (Lanzoni 2023, 57 ss.). Nell'intero panorama dei Comuni italiani, non sono numerosi quelli che hanno deciso di approvare un simile regolamento, che rappresenta un vero e proprio laboratorio di sperimentazione di pratiche atte a ridurre la distanza tra il livello istituzionale e le istanze dei cittadini – intese, queste ultime, come espressione della loro personalità e volontà di condivisione di iniziative e competenze all'interno della comunità di appartenenza.

In meno di sette anni dall'approvazione di questo Regolamento, a Verona sono stati siglati oltre centottanta patti di sussidiarietà, in ambiti e materie tra essi molto eterogenei: dall'aggregazione sociale al recupero di aree verdi, dalla promozione di eventi ludici, ricreativi e

6 Il «Regolamento per l'attuazione della sussidiarietà orizzontale mediante interventi di cittadinanza attiva» è stato approvato con Deliberazione del Consiglio comunale del 2 marzo 2017, n. 10 e modificato con Deliberazione di Consiglio comunale del 21 settembre 2021, n. 47. Il vigente testo è disponibile alla pagina istituzionale dei Cittadini per i Beni comuni del Comune di Verona: `https://www.comune.verona.it/nqcontent.cfm?a_id=55920`.

sportivi fino alla valorizzazione di archivi pubblici digitalizzati. In questo quadro, molteplici sono le collaborazioni legate al tema dell'inclusione di persone con fragilità. Tra esse, quelle che di seguito raccontiamo, si presentano di particolare rilievo per i risultati conseguiti, per la costruzione partecipata della loro progettazione e per la replicabilità, anche in altri comuni, dei processi che ne hanno consentito l'attuazione.

2.1 Rovesciare le prospettive attraverso un progetto condiviso di cura dei quartieri: l'esperienza del patto di sussidiarietà con la Cooperativa sociale Le Officine dell'Aias

Nel luglio 2021, il Comune di Verona e la Cooperativa sociale Le Officine dell'Aias siglano un patto di sussidiarietà per la realizzazione di piccoli interventi di pulizia e raccolta di rifiuti non ingombranti e non pericolosi nei quartieri della città, a partire dai parchi pubblici. Si tratta delle cosiddette passeggiate ecologiche, sempre più diffuse tra gruppi informali e associazioni di cittadini attivi che intendono sensibilizzare e promuovere la cura dell'ambiente urbano e, allo stesso tempo, impegnarsi in attività di gruppo e di aggregazione.

I cittadini attivi, in questo caso, sono le persone diversamente abili, gli educatori e gli operatori partecipanti al centro diurno I Colori gestito da Le Officine dell'Aias. Le attività sono state pensate dalla Cooperativa coinvolgendo piccoli gruppi (circa dieci persone) in incontri settimanali della durata di circa tre ore, tenuti presso spazi pubblici preferibilmente lontani da zone trafficate.

Nella definizione di questo patto sono state coinvolte le otto Circoscrizioni in cui è organizzato il territorio del Comune di Verona. Tutte hanno espresso parere favorevole in merito e una di esse ha, inoltre, espresso il desiderio di coinvolgere residenti e realtà sociali dei quartieri nelle attività del patto, mentre un'altra ha raccomandato di svolgere le azioni a partire dalle piazze e dai parchi, in quanto luoghi maggiormente frequentati. Nel patto è stata sin da subito coinvolta AMIA (Azienda Multiservizi di Igiene Ambientale), ovvero l'Azienda municipale che si occupa del verde e della raccolta dei rifiuti a Verona, per fornire ai cittadini attivi strumenti e materiali utili alla raccolta, nonché per segnalare la presenza di eventuali criticità di cui tenere conto nei luoghi delle passeggiate ecologiche.

Importante, in questo patto, è stato, dunque, l'ampio coinvolgimento, fin da subito, del livello istituzionale per sperimentare come il progetto di alcune persone con disabilità e fragilità possa trasformarsi in un beneficio a favore di un intero quartiere, a prescindere dal grado di abilità di ciascuno. Si tratta di un rovesciamento della prospettiva comune, che solitamente parte dal considerare le abilità per poi realizzare le azioni: in questo caso, si è partiti dal messaggio civico che invitava alla cura di alcuni spazi di quartiere e si è considerato

l'impegno di ogni cittadino attivo come una quota preziosa di contributo alla realizzazione di quell'intento.

Vale evidenziare un altro importante elemento emerso da questo patto, che rivela come l'inclusione possa nascere dal legame tra l'esperienza e il territorio. In sede di restituzione pubblica delle attività svolte, la Cooperativa ha sottolineato come i partecipanti attivamente coinvolti nelle passeggiate ecologiche abbiano manifestato benessere nello svolgimento dell'attività, ma soprattutto come vi sia stata un'interazione positiva tra loro e i frequentatori dei parchi e degli spazi in cui operavano. L'apprezzamento nei confronti del loro contributo per restituire decoro e bellezza a luoghi che sono di tutti, ha, così, costituito un indubbio stimolo alla prosecuzione dell'attività, stimolando una consapevolezza del loro ruolo di cittadini attivi nella comunità.

Il patto, dopo una prima fase di sperimentazione biennale, è stato nuovamente sottoscritto nel 2023, con una durata di ulteriori due anni.

2.2 Il patto di sussidiarietà tra il Comune di Verona e l'associazione Oltre Magy's: la cultura come strumento di inclusione attiva sul territorio

Dall'approvazione del regolamento in materia di attuazione della sussidiarietà orizzontale, il Comune di Verona ha registrato una interessante crescita di patti di sussidiarietà incentrati sulla valorizzazione del patrimonio culturale veronese. Associazioni e gruppi informali si sono attivati per consentire, ad esempio, la riscoperta di spazi monumentali come le fortezze asburgiche, una chiesa di proprietà comunale, o, ancora, per recuperare, digitalizzare e restituire alla città immagini storiche di alcune opere edilizie. I patti hanno evidenziato come il legame tra i cittadini e il patrimonio storico-culturale urbano rappresenti un fattore di indubbia condivisione e legame con il proprio territorio, quotidianamente frequentato, percorso e vissuto.

In questo contesto, nel 2024, viene siglato un patto di sussidiarietà che considera congiuntamente il valore dei beni culturali e il valore dell'inclusione di persone con disabilità. Il Comune di Verona e l'associazione Oltre Magy's ODV (Organizzazione di Volontariato) hanno sancito la propria collaborazione per la condivisione di percorsi di accessibilità e inclusione a sostegno della fruibilità dei musei civici veronesi. È importante ricordare che si tratta di una collaborazione che nasce da una precedente sperimentazione condotta dall'Associazione presso il Museo di Storia Naturale di Verona, sulla cui genesi, progettazione pubblico-privata e svolgimento si rimanda al contributo dedicato in questa raccolta.

Di particolare interesse appare il processo amministrativo che ha portato alla costruzione del patto e alla strutturazione di un metodo

di lavoro per la creazione di meccanismi di inclusione nei musei civici e agli sviluppi nella relazione con altri interlocutori del territorio.

Nell'estate del 2024, l'Associazione presenta al Comune di Verona una proposta di sussidiarietà per la prosecuzione della sopra accennata esperienza di percorso museale, «per rendere il patrimonio culturale, scientifico e naturale accessibile a tutti in termini di autonomia, sicurezza e partecipazione». La motivazione riportata nella proposta ne racchiude il senso più profondo: «ogni esperienza culturale significativa favorisce la crescita personale e l'inclusione sociale». Sempre nella proposta, l'Associazione riporta l'intento di «creare le condizioni affinché i contenuti della cultura siano compresi da tutti; generare pratiche che altri possano utilizzare in contesti diversi, creare una rete, coinvolgendo risorse e istituzioni presenti sul territorio, per dare vita a un sistema di alleanze».[7] La proposta progettuale è, dunque, molto chiara sin dall'inizio quanto agli obiettivi e viene formulata da una realtà che, già di per sé, nasce come inclusiva, essendo formata da persone con diversissime competenze (una pedagogista, una psicologa, un'esperta in CAA (Comunicazione Aumentativa Alternativa), una terapista della neuropsicomotricità dell'età evolutiva, un'interprete LIS, degli esperti in Braille, una traduttrice in lingua inglese, una visual designer, dei tecnici audio e video, degli esperti in tecnologie digitali) e con diverse abilità, tutte egualmente coinvolte nella progettazione proposta. L'insieme di questi elementi ha condotto ad un percorso articolato per passaggi e basato su strumenti amministrativi a cui anche altri enti pubblici possono ricorrere per realizzare analoghe esperienze di inclusione in contesti pubblici caratterizzati da un'alta frequenza di visite. Vediamo, dunque, brevemente, quali sono questi passaggi.

Una prima fase ha previsto l'implementazione delle azioni già sperimentate, come accennato, presso il Museo di Storia Naturale del Comune. Nello specifico, si è proposto di aggiungere dei contenuti dedicati alla botanica alle 6 postazioni multisensoriali («Tocco, Ascolto, Guardo») già realizzate per alcuni specifici reperti fossili o zoologici, all'interno di altrettante sale museali.[8] Le postazioni sono state realizzate su supporti lignei e metallici che consentono alle persone con disabilità motori di avvicinare, nella parte inferiore, le carrozzine

7 La proposta e il patto di sussidiarietà tra il Comune di Verona e l'Associazione Oltre Magy's sono consultabili su: `https://www.comune.verona.it/nqcontent.cfm?a_id=71053&id_patto=181.0`.

8 Le sei postazioni sono dedicate: al fossile di un pesce di Bolca, nota località di ritrovamenti fossili del veronese (nella Sala di Bolca); all'ammonite (nella Sala del Quaternario); al carapace di una tartaruga marina (nella Sala AcquaTerraAria); alla vertebra di una balenottera comune (nella Sala dei Mammiferi d'Europa); al caimano (nella Sala degli Animali in evoluzione); a dei teschi rappresentanti l'evoluzione dell'uomo (nella sala Savana e Foreste).

per meglio osservare i contenuti esposti. Ciascuna postazione può essere liberamente toccata e fruita dai visitatori e su ognuna sono disponibili: i diversi reperti originali o loro riproduzioni con modellini o stampe 3D; le didascalie in lingua italiana e in Braille; la descrizione del reperto in versione audio, video in LIS e testo, accessibili tramite QR code; la descrizione del reperto attraverso la CAA.[9]

Il potenziale legato allo sviluppo di questo progetto è stato colto sin dall'inizio dalla Direzione Musei del Comune, a cui afferisce la rete dei musei civici della Città di Verona. Comprendendo la possibilità di estendere la sperimentazione di un metodo alle varie sedi museali, la Direzione Musei ha immediatamente esteso la portata del patto di sussidiarietà con l'associazione Oltre Magy's a tutte le sedi museali. Si configura, così, un secondo importante passaggio dato dalla cooperazione interna tra settori del Comune e l'Associazione per definire i contenuti del patto.

Si arriva, quindi, ad ottobre 2024, alla firma ufficiale del patto tra il Comune e l'Associazione, che viene significativamente titolato Patto di sussidiarietà per la condivisione di percorsi di accessibilità ed inclusione per la fruibilità dei musei civici di Verona.[10] Una dizione che comprende i vari passaggi che hanno portato all'avvio di questa collaborazione: l'iniziale messa in campo di competenze specifiche da parte di un soggetto privato (l'Associazione), la pianificazione di un periodo di sperimentazione delle postazioni multisensoriali negli spazi di visita di un museo, la sottoscrizione di un accordo amministrativo (il patto di sussidiarietà) per replicare ed implementare i risultati positivi conseguiti all'interno dell'intero circuito dei musei civici comunali.

Si tratta di passaggi senz'altro replicabili all'interno di altri enti locali per delineare analoghi percorsi di inclusione non solo nei circuiti di visita museali, bensì anche in altri spazi pubblici visitabili. L'esperienza ha, inoltre, generato un'interessante rete di collaborazioni ulteriori già nei primi sei mesi della sua sperimentazione, coinvolgendo soggetti che si sono avvicinati in un momento successivo alla progettazione e realizzazione delle azioni, come ora si accennerà.

9 Questa prima sperimentazione di un percorso di visita multisensoriale al Museo di Storia Naturale è stato chiamato *Segui Fossy* e i suoi contenuti sono disponibili digitalmente sul sito istituzionale del Museo, alla pagina: `https://museodistorianaturale.comune.verona.it/nqcontent.cfm?a_id=45186`.

10 Il collegamento diretto al patto sulla pagina istituzionale del Comune di Verona è qui disponibile: `https://www.comune.verona.it/media/_ComVR/Cdr2023/InnovazioneA78/Sussidiarieta_orizzontale/Associazione_Oltre_Magy_s/2_Patto_Oltre_Magy_s_Musei.pdf`.

2.3 *Spillover effect* e primi risultati positivi della collaborazione

Il patto di sussidiarietà tra il Comune di Verona e l'associazione Oltre Magy's sta generando un interessante effetto *spillover*, all'interno e all'esterno dell'ente, confermando una crescente esigenza sociale di sperimentare nuove forme di inclusione nel vissuto quotidiano dei luoghi.

Nell'ambito del Comune, una delle prime azioni è stata, a novembre e dicembre 2024, l'organizzazione, insieme all'Associazione, di due giornata di formazione dedicate alle tecniche di inclusione e di accoglienza di visitatori non udenti, ciechi o ipovedenti, con disabilità motoria o cognitiva. La formazione è stata pensata per gli operatori museali, in primis, ma è stata estesa a tutti i dipendenti comunali e ai cittadini interessati. L'incontro è stato condotto dai rappresentanti dell'Associazione insieme ai funzionari responsabili dei Musei e del Servizio Attuazione Sussidiarietà, ad un'esperta in disabilità sensoriale uditiva, ad altra esperta in disabilità sensoriale visiva e ad altre due figure professionali competenti in bisogni comunicativi complessi. Si è dialogato sulle disabilità all'interno dei percorsi di visita museale, sottolineando l'importanza degli aspetti legati all'accoglienza e alla garanzia di una adeguata fruibilità dei contenuti legati al patrimonio culturale esposto. È stato affrontato anche il tema dell'utilizzo di un adeguato linguaggio legato all'identificazione delle disabilità considerate. La partecipazione è stata ampia, circa settantacinque persone alle due giornate di formazione, con diversi quesiti posti e discussi.

A questo incontro, ne ha fatto seguito un altro, sempre a novembre 2024, dal titolo *I sensi delle differenze*, che ha affrontato in chiave laboratoriale le tematiche ora descritte. La giornata è stata organizzata dall'associazione Oltre Magy's con il Museo di Storia naturale e il Dipartimento di Scienze della formazione dell'Università degli Studi di Verona, coinvolgendo trenta studenti e due docenti del corso di Laurea magistrale in Scienze pedagogiche dell'Ateneo scaligero.

Da gennaio 2025, si è poi aperta una ulteriore attività di disseminazione delle azioni del patto, allo scopo di ampliare la sperimentazione delle postazioni multisensoriali descritte, illustrando il progetto sotteso ad esse e gli scenari di sviluppo in progettazione. Sono stati, dunque, invitati a visitare il percorso: la sezione giovani dell'Unione Ciechi, insieme alla propria rappresentante istituzionale, due guide museali, cinque guide vedenti e quattordici persone cieche o ipovedenti, per un totale di ventidue partecipanti; un istituto professionale veronese con indirizzo in grafica

ipermediale.[11] Quest'ultimo, che ha visto la partecipazione alla visita di quarantaquattro studenti e quattro insegnanti, è stato, inoltre, attivamente coinvolto nella progettazione e realizzazione di un kit di accoglienza ai percorsi di visita museali per persone non udenti, cieche o ipovedenti e con disabilità cognitive, utilizzando i diversi linguaggi specifici illustrati nelle giornate di formazione prima raccontate. La progettazione del kit è attualmente in corso e coinvolge gli stessi studenti che hanno partecipato alla visita presso il Museo di Storia Naturale, dove hanno potuto utilizzare le postazioni multisensoriali, comprenderle e vivere la prospettiva di chi utilizza i diversi sistemi di comunicazione che le compongono. Un metodo esperienziale che si è tradotto nel percorso curriculare di questi ragazzi e dei loro docenti di grafica e che sta portando ad evoluzioni utili ad implementare la parte botanica delle postazioni medesime (attraverso la progettazione e realizzazione di riproduzioni di piante, fiori e mappe del territorio con stampanti in 3D, per la parte sensoriale tattile).

Questo processo di coinvolgimento di altri attori nella formazione nello sviluppo di queste azioni di inclusione è stato accompagnato dal Comune anche a livello comunicativo, con il coinvolgimento dell'Ufficio Stampa, che ha redatto e pubblicato diversi editoriali per diffondere e sostenere la conoscenza di queste attività.[12]

Considerando che la durata del patto è biennale, simili risultati nel suo primo semestre di attuazione rilevano una indubbia volontà delle istituzioni e degli interlocutori locali di lavorare congiuntamente e in modo strutturato per la crescita di simili azioni di inclusione delle disabilità sul territorio cittadino.

11 Si tratta del Centro Servizi Formativi Stimmatini di Verona, indirizzo Grafico Ipermediale – Tecnico Ipermediale: https://www.centrostimmatini.it/sito/settori/ipermediale.html. Le classi coinvolte nel progetto del patto di sussidiarietà tra Comune e Associazione Oltre Magy's sono due sezioni del terzo anno.

12 Cf. i seguenti editoriali dell'Ufficio Stampa del Comune di Verona: «Al Museo di Storia Naturale il pesciolino Fossy abbatte le barriere» (https://ufficiostampa.comune.verona.it/nqcontent.cfm?a_id=9561&id_com=31831); «Per spazio Forte un'accessibilità universale» (in cui si evidenzia l'importanza dei percorsi di inclusione anche in altri spazi aperti al pubblico: https://ufficiostampa.comune.verona.it/nqcontent.cfm?a_id=9561&id_com=33278); «Musei civici sempre più inclusivi. Conclusa la formazione di tutto il personale» (https://ufficiostampa.comune.verona.it/nqcontent.cfm?a_id=9561&id_com=33340).

3 Riflessioni conclusive

L'inclusione di tutti i suoi membri rappresenta un valore comune e condiviso per la collettività. Pertanto, è necessario chiedersi come l'ente locale possa contribuire e promuovere concrete e quotidiane azioni a sostegno dell'inclusione stessa. Un tema così complesso e un quesito così vasto non possono certo avere una risposta univoca. Molti sono, infatti, i livelli in cui i Comuni operano: politico e programmatico, amministrativo-gestionale, tecnico, operativo. In ciascuno di essi possono essere previste azioni e misure specifiche per l'inclusione sociale di persone con disabilità e fragilità. Nelle esperienze descritte si è voluto evidenziare uno degli strumenti di innovazione amministrativa attuati dal Comune di Verona: il patto di sussidiarietà, che riesce ad incrociare più di questi livelli, mantenendo una caratteristica specifica – ovvero un approccio *bottom up*, che favorisce la spontanea iniziativa dei cittadini e la creazione di reti sul territorio che ne aumentano gli effetti positivi.

Rispetto al tema dell'inclusione, i patti consentono di sperimentare all'interno di una cornice istituzionale progetti e azioni che riguardano la sfera quotidiana delle persone nella città e possono cambiare il vissuto di uno spazio. Ma, soprattutto, essi sono uno strumento che favorisce un sentimento di condivisione nella realizzazione degli obiettivi – a prescindere dalle abilità di ciascuno. Le passeggiate ecologiche in un parco pubblico uniscono i partecipanti attivi ai fruitori di quel parco; l'ideazione di percorsi di accessibilità nei musei civici pone in relazione chi è deputato ad accogliere i visitatori a tutti i visitatori, attraverso l'utilizzo di linguaggi diversi, ma rivolti a chiunque, anche a chi non si trova in una condizione di disabilità. In queste esperienze, lo strumento del patto di sussidiarietà diviene la cornice istituzionale che accompagna la sperimentazione di pratiche di inclusione attraverso la condivisione di un medesimo obiettivo. Con una fondamentale e precisa denotazione: le esperienze non restano progetti isolati, bensì entrano nello spazio amministrativo delle azioni di valorizzazione dei beni comuni, consentendone la replicabilità e l'implementazione. L'ente comunale, il suo territorio, la sua società, la sperimentazione di nuove prassi amministrative si combinano, dunque, in un unico circuito istituzionale in grado di dare rilievo e valore ad azioni quotidiane, a sostegno dell'inclusione di ogni persona che frequenta i luoghi del proprio quotidiano e desidera viverli sempre meglio.

Bibliografia

Arena, G. (1997). «Introduzione all'amministrazione condivisa». *Studi parlamentari e di politica costituzionale*, 3-4, 29-65.

Arena, G. (2005). «Il principio di sussidiarietà orizzontale nell'art. 118 u.c. della Costituzione». *Studi in onore di Giorgio Berti*. Napoli: Jovene, 179-221.

Caravita di Toritto, B. (2002). *La Costituzione dopo la riforma del Titolo V.* Torino: Giappichelli.

Donati, D. (2013). *Il paradigma sussidiario. Interpretazione, estensioni, garanzia*. Bologna: il Mulino.

Giglioni, F. (2016). «I regolamenti comunali per la gestione dei beni comuni urbani come laboratorio per un nuovo diritto delle città». *Munus*, 2, 271-313.

Lanzoni, L. (2023), «La sussidiarietà orizzontale nell'organizzazione locale». *federalismi.it Rivista di diritto pubblico italiano, comparato, europeo*, 1, 57-85.

Luciani, M. (2010), «Democrazia rappresentativa e democrazia partecipativa». *Associazione dei Costituzionalisti.* https://www.associazionedeicostituzionalisti.it/it/.

Muzi, L. (2014). «Regolamento sulla collaborazione tra cittadini e amministrazione per la cura e la rigenerazione dei beni comuni urbani. La sussidiarietà orizzontale penetra in profondità nell'azione e nell'organizzazione amministrativa». *Labsus. Laboratorio per la sussidiarietà*. https://www.labsus.org/2014/11/bologna-delibera-consiglio-comunale-19-maggio-2014-n-172-regolamento-sulla-collaborazione-tra-cittadini-e-amministrazione-per-la-cura-e-la-rigenerazione-dei-beni-comuni-urbani/.

Rescigno, G. (2002). «Principio di sussidiarietà orizzontale e diritti sociali». *Diritto Pubblico*, 1, 5-50.

Sicardi, S. (2003). «Essere di quel luogo. Brevi considerazioni sul significato di territorio e di appartenenza territoriale». *Politica del diritto*, 1, 115-28.

Lingue dei segni e sordità

1. Branchini, Chiara; Mantovan, Lara (eds) (2020). *A Grammar of Italian Sign Language (LIS)*.

2. Branchini, Chiara; Mantovan, Lara (a cura di) (2022). *Grammatica della lingua dei segni (LIS)*.

3. D'Ortenzio, Silvia (2023). *Le frasi derivate da movimento nei bambini con impianto cocleare. Dalla valutazione al training linguistico.*

4. Mantovan, Lara (a cura di) (2023). *Segni, gesti e parole. Studi sulla lingua dei segni italiana e su fenomeni di contatto intermodale*.

5. Volpato, Francesca (a cura di) (2023). *Valutazione linguistica in italiano e nella LIS e strategie di intervento*.

6. Giuliano, Beatrice (2024). *Alfabeto manuale e abilità di lettura. La modalità visivo-gestuale a supporto dell'apprendimento*.

7. Branchini, Chiara; Cardinaletti, Anna; Mantovan, Lara (a cura di) (2024). *Insegnare la LIS e la LISt all'università. Esperienze, materiali, strumenti per la didattica e per la valutazione*.

Che cosa significa rendere accessibile un contenuto audiovisivo? Come si progetta uno spazio culturale, educativo o sanitario realmente inclusivo? Il volume affronta questi interrogativi con uno sguardo interdisciplinare e transnazionale, raccogliendo dodici saggi che offrono strumenti e riflessioni su accessibilità, traduzione audiovisiva, educazione, salute e mediazione culturale. Lontano da una visione compensativa, l'accessibilità è proposta come principio strutturale e diritto culturale fondamentale. Un'opera per chi considera l'inclusione la regola, non l'eccezione. «NULLA SU DI NOI SENZA DI NOI».

Università
Ca'Foscari
Venezia