

# TRADUZIONE AUDIOVISIVA E ACCESSIBILITÀ

## Riflessioni a partire da alcuni conflitti epistemici in ambito formativo

GIAN MARIA GRECO

UNIwersytet Warszawski, UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA, POIESIS

**Abstract** – Over the past few years, the question of accessibility has become a central driver in Audiovisual Translation and, through this area, has spread into the field of Translation Studies. However, the ways in which accessibility is discussed and framed within Audiovisual Translation are not neutral. Following a short introduction to threshold concepts theory, the results of an investigation on threshold concepts conducted with a group of postgraduate Audiovisual Translation students are discussed. I then elaborate on some of their replies, which highlight a series of epistemic conflicts. I discuss how those conflicts may be related to the different ways that accessibility is introduced and discussed in AVT education. In the conclusion, I briefly discuss how such conflicts are connected to different ways of interpreting the claim that (*audiovisual*) *translation is accessibility*, and I argue in favour of a weak interpretation of said claim.

**Keywords:** accessibility studies; audiovisual translation; audiovisual translation education; media accessibility; threshold concepts.

## 1. Introduzione

Uno degli effetti più dirompenti della rivoluzione informazionale è quello che Dutton chiama la *rinconfigurazione dell'accesso*. Le tecnologie dell'informazione e della comunicazione stanno facilitando “the opening and closing of new forms of personal, social, and economic capacities, relationships, and power-plays” (Dutton 2004, p. 19).<sup>1</sup> Se da un lato la rivoluzione informazionale offre modi inediti per affrontare con successo molte forme di esclusione e discriminazione sociale, dall'altro rischia di produrne di nuove come conseguenza del radicale processo di riconfigurazione di *chi ha accesso a cosa*. Questo scenario ha portato la questione dell'accesso, e quindi dell'accessibilità, ad assumere un ruolo centrale in molte aree di ricerca, tra cui la traduzione audiovisiva (TAV).

<sup>1</sup> “L'apertura e la chiusura di nuove forme di capacità, relazioni e giochi di forza sul piano personale, sociale ed economico.”

Come ho ampiamente discusso in un'altra sede (Greco 2018), attualmente coesistono tre *interpretazioni* principali del concetto di accessibilità all'interno della TAV: una prima posizione concepisce l'accessibilità come questione relativa esclusivamente alle persone con disabilità sensoriali (prima interpretazione particolarista); una seconda vede l'accessibilità come questione relativa sia a barriere sensoriali che linguistiche (seconda interpretazione particolarista); una terza posizione, infine, interpreta l'accessibilità come questione che pertiene a tutti gli esseri umani (interpretazione universalista). Ciascuna di queste tre interpretazioni supporta a sua volta una diversa *nozione* di *Media Accessibility* (MA). La prima nozione definisce la MA come una sotto-area della TAV e la limita ad alcune modalità specifiche, solitamente la sottotitolazione per sordi (SDH) e l'audio descrizione (AD). La seconda nozione fa coincidere MA e TAV, dal momento che estende la questione dell'accesso alle barriere sensoriali, oggetto della prima nozione, a quelle linguistiche. Infine, la terza nozione, basandosi sull'interpretazione universalista di accessibilità, sostiene un'idea radicalmente diversa di MA che va oltre l'ambito sensoriale e quello linguistico (Greco 2016b).

Le tre nozioni di MA non sono neutre. Ognuna è connessa a un diverso quadro epistemico. L'accessibilità è ormai diventata un argomento centrale nei corsi di formazione in TAV, sia in quelli universitari che in quelli professionalizzanti.<sup>2</sup> Capire come il concetto e il problema dell'accessibilità siano presentati a studenti e studentesse<sup>3</sup> e, soprattutto, quale delle tre interpretazioni di accessibilità (e quindi quale delle tre nozioni di MA) fondi esplicitamente o implicitamente il curriculum formativo sono questioni della massima importanza. Si tratta di questioni che hanno implicazioni in aree apparentemente lontane ma di grande rilievo sociale. Basti pensare al problema della qualità dei servizi di accessibilità: un argomento sempre più dominante non solo negli studi in TAV e MA, ma anche nel dibattito sociale e normativo. Il modo in cui i ricercatori, i professionisti e i decisori politici che si occupano di TAV e MA indagano, definiscono e misurano la qualità dei servizi di accessibilità è ampiamente influenzato dalla forma mentis che hanno acquisito durante la loro formazione.

All'interno di questo scenario emergono due domande generali: come viene presentata e discussa l'accessibilità negli attuali percorsi formativi in TAV e MA? E quale dovrebbe essere il ruolo dell'accessibilità in questi contesti formativi? Ho già affrontato la seconda domanda in un altro studio

<sup>2</sup> Per brevità, con l'espressione *formazione* indicherò sia corsi di livello universitario che corsi di formazione professionale, non necessariamente offerti da istituzioni universitarie.

<sup>3</sup> D'ora in avanti, per brevità, userò i termini studenti e studente in senso inclusivo, senza alcun intento di discriminazione di genere.

(Greco 2019b). Nel presente testo, quindi, intendo gettare le basi iniziali per affrontare la prima questione. Lo farò attraverso alcuni cenni al possibile ruolo dell'accessibilità come concetto soglia nei percorsi formativi in TAV.

Più specificamente, nella Sezione 2 introdurrò brevemente la teoria dei concetti soglia. Nella Sezione 3 riporterò i tratti generali di un'indagine sui concetti soglia in TAV. A partire da alcune delle risposte degli studenti, nella Sezione 4 discuterò della presenza di alcuni conflitti epistemici tra i diversi modi in cui l'accessibilità viene presentata e discussa all'interno dell'ambito della TAV. Nell'ultima sezione presenterò alcuni spunti conclusivi sul rapporto tra accessibilità e traduzione, a partire dalla domanda *che cos'è la traduzione?*

## 2. Una panoramica della teoria dei concetti soglia

Tra il 2000 e il 2011, l'*Economic and Social Research Council* ha finanziato il *Teaching and Learning Research Programme*, considerato il più imponente programma di ricerca nell'ambito dell'educazione e della formazione messo in campo nel Regno Unito.<sup>4</sup> Si è trattato di un programma che ha coinvolto oltre 700 ricercatori organizzati in circa 100 progetti, tra cui il progetto *Enhancing Teaching–Learning Environments in Undergraduate Courses* (ETL). Uno dei lasciti più significativi e duraturi del progetto ETL è stato lo sviluppo della così detta *teoria dei concetti soglia*. Attraverso una serie di studi approfonditi, condotti tra gennaio 2001 e giugno 2005 e che hanno interessato un ampio ventaglio di aree disciplinari, i ricercatori del progetto ETL sono giunti alla conclusione che, all'interno dei processi di apprendimento, esista una distinzione tra

core learning outcomes that represent 'seeing things in a new way' and those that do not. [...] something distinct within what university teachers would typically describe as 'core concepts'. (Meyer, Land 2006a, p. xv)<sup>5</sup>

Questi risultati di apprendimento che permettono di “vedere le cose in modo nuovo” sono chiamati *concetti soglia* (*threshold concepts*). Un concetto soglia è una sorta di “conceptual gateway to the ‘ways of thinking and practising’ within disciplines” (Beatty 2006, p. xi).<sup>6</sup> Più specificamente, un concetto soglia “can be considered as akin to a portal, opening up a new and

<sup>4</sup> <http://www.etl.tla.ed.ac.uk/> (02.02.2021).

<sup>5</sup> “Risultati di apprendimento fondamentali che rappresentano modi di ‘vedere le cose in un modo nuovo’ e quelli che non fanno ciò. [...] qualcosa di specifico all'interno di ciò che i docenti universitari descriverebbero solitamente come ‘concetti fondamentali’.”

<sup>6</sup> “Porta concettuale ai ‘modi di pensare e di praticare’ propri di una disciplina.”

previously inaccessible way of thinking about something” (Meyer, Land 2003, p. 412).<sup>7</sup>

Da quando è stata introdotta per la prima volta, la teoria dei concetti soglia ha ricevuto un’attenzione sempre maggiore ed è stata applicata ai più diversi ambiti disciplinari, incluso quello degli studi sulla traduzione (Meister 2017). Una semplice ricerca su Google Scholar per l’espressione *threshold concepts* produce circa 1.030 risultati prima del 2003, anno in cui Meyer e Land presentarono il loro primo lavoro, e circa 13.300 risultati dal 2003 al 2020. Una delle ragioni del successo di questa teoria può essere individuata nelle implicazioni radicali per la (ri)progettazione dei curricula formativi che essa comporta.

Solitamente si ritiene che un concetto soglia posseda una o più delle seguenti caratteristiche:

*transformative*, in that, once understood, its potential effect on student learning and behaviour is to occasion a significant shift in the perception of a subject, or part thereof. [...] Probably *irreversible*, in that the change of perspective occasioned by acquisition of a threshold concept is unlikely to be forgotten, or will be unlearned only by considerable effort. [...] *Integrative*, that is it exposes the previously hidden interrelatedness of something. [...] Possibly often (though not necessarily always) *bounded* in that any conceptual space will have terminal frontiers, bordering on thresholds into new conceptual areas. [...] Potentially (though not necessarily) *troublesome*. (Meyer, Land 2006c, pp. 7-8)<sup>8</sup>

L’ultima caratteristica si riferisce a quella che Perkins chiama conoscenza problematica (*troublesome knowledge*), ovvero quella conoscenza che è aliena, concettualmente difficile o controintuitiva (Perkins 1999, 2006). Studi condotti dopo l’iniziale formulazione della teoria, in particolare alcuni studi sulla caratteristica della delimitazione (*boundedness*), hanno analizzato come i concetti soglia non solo possano fornire una comprensione più profonda e olistica di una disciplina e delle sue relazioni con altre discipline, ma possano

<sup>7</sup> “Può essere considerato simile a un portale, che apre un modo nuovo e precedentemente inaccessibile di pensare qualcosa.”

<sup>8</sup> “*trasformativo*, in quanto, una volta compreso, il suo potenziale effetto sull'apprendimento e sul comportamento dello studente è quello di provocare un cambiamento significativo nella percezione di un argomento, o parte di questo. [...] Probabilmente *irreversibile*, in quanto è improbabile che il cambio di prospettiva provocato dall'acquisizione di un concetto soglia venga dimenticato, o verrà disimparato solo con uno sforzo considerevole. [...] *Integrativo*, cioè mette in luce l'interrelazione precedentemente nascosta di qualcosa. [...] Forse spesso (ma non necessariamente sempre) *delimitato*, in quanto ogni spazio concettuale avrà frontiere terminali, confinanti con soglie verso nuove aree concettuali. [...] Potenzialmente (anche se non necessariamente) *problematico*.”

giocare un ruolo centrale nei processi di formazione di nuovi campi di ricerca (Huq *et al.* 2016).

### 3. L'accessibilità come concetto soglia nella TAV

Nel corso del tempo, sono stati sviluppati vari modi per identificare i concetti soglia all'interno di uno specifico ambito disciplinare. La letteratura sull'argomento non propone una nomenclatura specifica e univoca per questi approcci. I tre modi di indagine più utilizzati presentano forti somiglianze con i tre approcci principali adottati nel campo di ricerca della qualità dei dati e dell'informazione (*information and data quality*) per identificare le dimensioni della qualità dell'informazione e dei dati (Batini, Scannapieco 2006). Ciò non deve sorprendere dal momento che i concetti soglia, proprio come il problema della qualità, si trovano tra l'incudine dell'oggettività e il martello della soggettività. Data l'assenza, all'interno della letteratura sui concetti soglia, di una nomenclatura specifica e univoca per questi tre approcci, prenderò in prestito quella utilizzata nel campo della qualità dei dati e dell'informazione. I tre approcci principalmente adottati per individuare e indagare i concetti soglia all'interno di un qualche ambito disciplinare sono: l'*approccio teorico*, che utilizza l'analisi teorica per identificare i concetti soglia; l'*approccio intuitivo*, che identifica e definisce i concetti soglia secondo senso comune ed esperienza pratica; e l'*approccio empirico*, che identifica i concetti soglia attraverso l'uso di metodi qualitativi, come interviste, focus group e questionari, solitamente somministrati a esperti, ricercatori, docenti, e/o studenti.

In questa sezione e in quella successiva riporto brevemente i dati di un'indagine basata sull'approccio empirico. Una descrizione dettagliata dell'indagine, una presentazione analitica delle risposte e una discussione approfondita dei risultati esulano dallo scopo di questo articolo. In questo contesto, il ruolo è puramente strumentale. L'indagine è stata condotta sugli studenti dell'edizione 2018-19 del *Máster oficial en Traducción Audiovisual* (MUTAV) dell'Universitat Autònoma de Barcelona (Spagna). Il MUTAV è offerto in due versioni – in presenza e a distanza – ed è organizzato in sette moduli obbligatori:

1. Teoria della TAV (d'ora in poi, TTAV);
2. Audio descrizione e sottotitolazione per sordi;
3. Doppiaggio e sottotitolazione;
4. Voice-over e respeaking;
5. Localizzazione multimediale e per videogiochi;

6. Strumenti e metodologie applicati alla TAV;<sup>9</sup>

7. Tesi finale o progetto finale.<sup>10</sup>

Il modulo TTAV è ulteriormente suddiviso in tre sotto-moduli: due sotto-moduli sempre denominati *Teoria della TAV* (d'ora in poi TTAV1 e TTAV2) e un terzo sotto-modulo chiamato *Linguaggio cinematografico*. Nelle edizioni degli anni precedenti, il sotto-modulo TTAV1 si è principalmente concentrato sui seguenti argomenti:

- la storia della TAV;
- il ruolo della TAV come campo di ricerca definito all'interno del più ampio ambito disciplinare degli studi sulla traduzione;
- i concetti di testo audiovisivo e di multimodalità;
- il problema dell'assenza (o meno) di teorie peculiari per la TAV;
- la presentazione di alcune di queste teorie;
- e, infine, la questione dell'accessibilità.<sup>11</sup>

In accordo sia con la coordinatrice del MUTAV che con la coordinatrice del modulo TTAV, nell'edizione 2018-19 della versione in presenza, il programma del sotto-modulo TTAV1 è stato modificato in maniera significativa. Alcuni argomenti, quali le nozioni di testo audiovisivo e di multimodalità, non sono stati alterati; altri argomenti, quali la storia della TAV, sono stati significativamente ridotti o eliminati; e nuovi argomenti sono stati aggiunti. In particolare, è stata prestata una maggiore attenzione alla questione dell'accessibilità e alle diverse nozioni di MA. Tra i nuovi argomenti aggiunti:

- il rapporto tra accessibilità e diritti umani;
- il ruolo dell'accessibilità e, in particolare, di modalità e servizi di MA come strumenti per tutti, non solo per persone con disabilità;
- le differenti interpretazioni di accessibilità;
- le diverse nozioni di MA e il loro inquadramento storico-critico;

<sup>9</sup> Questo modulo include anche argomenti non legati alla teoria e alla metodologia della TAV, come la promozione su Internet e la tassazione.

<sup>10</sup> Il testo originale legge: "La estructura del máster incluye siete módulos obligatorios: M1: Teoría de la traducción audiovisual, M2: Doblaje y Subtitulación, M3: Audiodescripción y Subtitulado para sordos, M4: Localización multimedia y de videojuegos, M5: Voces superpuestas y Rehablado, M6: Herramientas y metodología aplicada a la traducción audiovisual y M7: Trabajo de fin de máster." Si veda <https://www.uab.cat/web/estudiar/la-oferta-de-masteres-oficiales/plan-de-estudios/plan-de-estudios/x-1096480309783.html?param1=1345695508608> (02.02.2021).

<sup>11</sup> Per completezza: il sotto-modulo TTAV2 introduce alcune teorie generali su riferimenti culturali, variazioni linguistiche e umorismo; mentre il terzo sotto-modulo espone agli studenti le basi del linguaggio cinematografico.

- alcune delle svolte epistemologiche e metodologiche avvenute negli ultimi anni in TAV/MA in relazione alla questione dell'accessibilità;
- l'emergere dell'ambito interdisciplinare degli studi sull'accessibilità (*accessibility studies*) e il suo rapporto con l'ambito disciplinare degli studi sulla traduzione.

Specifica attenzione è stata data alle differenze tra le nozioni particolariste e la nozione universalista di accessibilità e di MA, alle rispettive implicazioni e conseguenze sia a livello teorico che pratico.

Nel dicembre 2018, ovvero due mesi dopo l'ultima lezione di TTAV1, è stata svolta un'indagine tramite la somministrazione di un questionario agli studenti del corso. Lo scopo dell'indagine era di indagare la presenza di concetti soglia nei contenuti affrontati all'interno del sotto-modulo TTAV1. È necessario notare che l'edizione 2018-19 del MUTAV era iniziata a metà settembre. Al momento della compilazione del questionario, gli studenti avevano già completato i moduli *Teoria della TAV* e *Localizzazione multimediale e per videogiochi*, oltre ad avere completato circa l'80% dei moduli *Audio descrizione e sottotitolazione per sordi* e *Doppiaggio e sottotitolazione*. Gli unici moduli rimasti erano *Voice-over e respeaking*, *Tesi finale/progetto finale* e *Strumenti e metodologie applicati alla TAV*. Ciò significa che, al momento della compilazione del questionario (ovvero dicembre 2018), gli studenti erano già stati largamente esposti alla maggior parte dei concetti, delle teorie e delle pratiche trattate nel curriculum MUTAV.

Adottando il suddetto approccio empirico, si è proceduto alla creazione di un questionario progettato seguendo le metodologie solitamente utilizzate nelle indagini sui concetti soglia. In particolare, il questionario consisteva in una serie di domande aperte basate su Serbanescu (2017) e ulteriormente adattate seguendo le indicazioni presenti in molti dei saggi raccolti in Meyer e Land (2006b) e Land *et al.* (2016), in particolare Berg *et al.* (2016), Reimann e Jackson (2006), Shanahan e Meyer (2006), e Zwaneveld *et al.* (2016). La somministrazione del questionario è avvenuta in due fasi: nella prima fase, è stata presentata agli studenti l'idea di concetto soglia e ne sono state descritte le caratteristiche principali; nella seconda fase, si è proceduto alla distribuzione del questionario e alla sua compilazione. Agli studenti è stato chiesto di rispondere alle varie domande alla luce sia del loro processo di apprendimento che del loro attuale livello di conoscenza ed esperienza. Nella parte iniziale del questionario, è stato chiesto se, in base alla loro personale esperienza di apprendimento, uno o più dei concetti introdotti nel sotto-modulo TTAV1 rispondesse a una o più caratteristiche di concetto soglia; e, in caso affermativo, di menzionare massimo tre concetti. Quindi, per ogni concetto, è stato chiesto loro di elaborare su una serie di aspetti, quali:

- le difficoltà nell'apprendimento di quel particolare concetto;

- quali elementi all'interno del processo di apprendimento erano stati d'aiuto per superare i problemi e come si era svolto il suddetto processo;
- se la comprensione del concetto inizialmente problematico li avesse successivamente aiutati a comprendere altri concetti o avesse cambiato la loro comprensione di altri concetti e, in caso di risposta positiva, indicare quali, perché e come;
- se, sicuri della loro comprensione di quel concetto, si sentissero pronti a insegnarlo ad altri studenti, eventualmente indicando come;
- come l'insegnamento di quel concetto dovrebbe essere modificato per aiutare altri studenti a superare la relativa soglia di apprendimento.

Il questionario è stato compilato da 29 dei 34 studenti iscritti al MUTAV. Il concetto maggiormente menzionato è stato proprio quello di accessibilità. Ben 22 studenti hanno indicato esplicitamente che quello di accessibilità ha svolto il ruolo di concetto soglia nel loro processo di apprendimento. Forse non sorprende che gli altri due concetti maggiormente menzionati siano stati *multimodalità* (15 studenti) e *testo audiovisivo* (12 studenti). Alcuni dei commenti specifici menzionavano l'aver trovato difficile capire *prima facie* il concetto stesso di accessibilità o il modo in cui questo concetto si relaziona con i contenuti degli altri moduli del MUTAV o all'ambito della TAV in generale. Gli studenti hanno quindi identificato i modi in cui hanno superato queste difficoltà, nonché come il concetto di accessibilità, una volta acquisito, li abbia aiutati a integrare e interpretare il contenuto degli altri moduli del MUTAV in modi radicalmente nuovi. Infine, gli studenti hanno elaborato esplicitamente l'effetto trasformativo prodotto a diversi livelli, ad esempio sulla loro precedente concezione di TAV, sul proprio lavoro o sul suo impatto sociale. Tutto ciò risuona con le caratteristiche e il ruolo di un concetto soglia, presentate nella sezione precedente.

Tuttavia, l'indagine in questione è stata di portata limitata. Per analizzare il ruolo del concetto di accessibilità come concetto soglia nei percorsi educativi in TAV sono necessarie ricerche più approfondite. In particolare, sarebbero necessari studi longitudinali che coinvolgano sia docenti che studenti, in linea con le indagini più significative svolte sui concetti soglia. Si è trattato di un primo tentativo che si spera possa attirare l'attenzione degli studiosi di MA e TAV sulla teoria dei concetti soglia, sul suo potenziale utilizzo come strumento euristico per l'analisi degli attuali percorsi di formazione, e soprattutto sulla (ri)progettazione di futuri curricula.

Nonostante la loro ridotta portata, i risultati dell'indagine forniscono spunti in almeno tre direzioni. La prima riguarda il possibile ruolo che teorie e pratiche legate all'accessibilità possono avere all'interno dei percorsi educativi in TAV, e la conseguente necessità di (ri)progettare gli stessi intorno a quelli che ho chiamato *spazi di apprendimento critico* (*critical*



*learning spaces*). Di questo ho già discusso in dettaglio in un precedente lavoro (Greco 2019b), al qual rimando per approfondimenti. La seconda direzione riguarda la possibilità che gli attuali percorsi di apprendimento in TAV possano creare conflitti epistemici nei processi di apprendimento degli studenti. Focalizzandomi su alcune risposte degli studenti, nella sezione successiva, mi soffermerò su questa seconda direzione, perché funzionale alla discussione più generale del rapporto tra accessibilità e traduzione. Quest'ultima terza direzione sarà oggetto delle riflessioni conclusive.

## 4. Conflitti epistemici

Una delle principali fonti di ispirazione del progetto ETL è stata il lavoro sui processi educativi svolto da Perkins. Lo stesso Perkins ha discusso in dettaglio le connessioni tra il suo lavoro e la teoria dei concetti soglia, individuando un forte punto di contatto in almeno due delle sue idee: *underlying episteme* e *proactive knowledge*. Nelle parole di Perkins (2006, p. 42), un'episteme è

a system of ideas or way of understanding that allows us to establish knowledge. [...] epistemes are manners of justifying, explaining, solving problems, conducting enquiries, and designing and validating various kinds of products or outcomes.<sup>12</sup>

Discipline e ambiti di ricerca differenti hanno epistemi differenti. La TAV e l'intelligenza artificiale, per esempio, hanno ognuna una propria, specifica episteme. Di più. All'interno di uno stesso ambito, teorie differenti hanno epistemi differenti. La teoria dell'equivalenza dinamica e la teoria dello *skopos*, ad esempio, hanno epistemi differenti, pur appartenendo entrambe, in linea generale, al funzionalismo. Allo stesso modo, le teorie incentrate sull'equivalenza dinamica e quelle incentrate sull'equivalenza formale sono basate su epistemi diverse.

Come detto nella sezione precedente, durante le lezioni del sotto-modulo TTAV1 sono state discusse sia (a) le tre interpretazioni di accessibilità che (b) le tre nozioni di MA. Inoltre, è stato ampiamente argomentato in favore dell'interpretazione universalista di accessibilità e della nozione universalista di MA. Il primo aspetto permette di distinguere gli studenti in tre gruppi: un primo gruppo composto da studenti che hanno fatto uso della interpretazione universalista per definire l'accessibilità; un secondo

<sup>12</sup> “Un sistema di idee o un modo di intendere che ci permette di fondare la conoscenza. [...] Le episteme sono modi di giustificare, spiegare, risolvere problemi, condurre indagini, e progettare e convalidare vari tipi di prodotti o risultati.”

gruppo composto da studenti che hanno utilizzato la prima interpretazione particolarista; e un terzo gruppo formato da studenti che hanno definito l'accessibilità utilizzando la seconda interpretazione particolarista.

Partiamo dal primo gruppo. Solo quattro studenti (S2, S11, S13, S18) hanno fornito una definizione di accessibilità utilizzando la nozione universalista. Andando però nel dettaglio si può notare una differenza sostanziale tra uno studente e gli altri tre.<sup>13</sup> Elaborando la ragione per cui aveva inizialmente trovato difficile il concetto di accessibilità, e in particolare l'interpretazione universalista, S13 ha specificato che tale difficoltà è stata dovuta al fatto che “we are used to see [accessibility] as something exclusive for a very specific group”.<sup>14</sup> Discutendo poi del processo critico che l'ha aiutato a superarlo, S13 ha specificato che “it was realising that sometimes ‘normative’ people without impairings can need accessibility.”<sup>15</sup> Questo alla fine ha portato lo studente a riposizionarsi in modo nuovo: “well, I thought it only applied to people who had an impairment. But now I understand that accessibility can be for everyone depending on the situation”.<sup>16</sup> In piena coerenza, in tutte le altre risposte e commenti, S13 si è sempre riferito alla MA in termini chiaramente in linea con la nozione universalista.

Un breve riferimento alle risposte degli altri tre studenti di questo primo gruppo mostra alcune differenze significative. Anch'essi hanno definito l'accessibilità adottando l'interpretazione universalista e la MA secondo la nozione universalista. Ma in tutte le loro altre risposte si sono riferiti alla MA come un ambito che comprende solo AD e SDH. Ad esempio, S18 ha prima definito la MA come “making a product accessible to people who do not have access to it”<sup>17</sup> (in linea con la nozione universalista di MA). Poi, spiegando come questa idea l'abbia aiutato a superare le difficoltà iniziali e a capire meglio il collegamento tra accessibilità e TAV, ha detto che “it helped me understand more what [MA] encompasses: AD, SDH”.<sup>18</sup> Una affermazione, quest'ultima, che è in aperto contrasto con la nozione universalista di MA che lo stesso studente ha fornito in precedenza. Ciò sottolinea una situazione che è ampiamente spiegata da Perkins, il quale parla di “confusion about content concepts often reflecting confusion about

<sup>13</sup> Le risposte degli studenti sono citate senza alcuna correzione di eventuali errori grammaticali, di battitura, o concettuali.

<sup>14</sup> “Siamo abituati a vedere [l'accessibilità] come qualcosa esclusivamente riservata a un gruppo molto specifico.”

<sup>15</sup> “È stato il rendermi conto che a volte le persone ‘normative’ senza menomazioni possono aver bisogno dell'accessibilità.”

<sup>16</sup> “Beh, pensavo si applicasse solo a persone che avevano una menomazione. Ma ora capisco che l'accessibilità può essere per tutti, a seconda della situazione.”

<sup>17</sup> “Rendere un prodotto accessibile alle persone che non ne hanno accesso.”

<sup>18</sup> “Mi ha aiutato a capire meglio cosa la [MA] comprende: AD, SDH.” Gli acronimi erano nel testo originale.

the underlying epistemes” (Perkins 2006).<sup>19</sup> La differenza tra S13 e gli altri tre studenti sta proprio nelle diverse epistemi alla base della loro conoscenza. S13 mostra in tutte le sue risposte di essere saldamente radicato sulla nozione universalista di MA. Al contrario, gli altri tre studenti mostrano un conflitto tra la nozione universalista che hanno usato per definire la MA e tutte le loro altre risposte, che invece si basano sulla prima interpretazione/nozione particolarista (l’accessibilità riguarda esclusivamente le persone con disabilità sensoriali e la MA è soltanto SDH e AD).

Il secondo gruppo raccoglie ben 16 dei 22 studenti che hanno indicato l’accessibilità come concetto soglia. Si tratta di studenti che, nelle loro risposte, hanno parlato di accessibilità e di MA solo utilizzando un vocabolario proprio della prima interpretazione particolarista. Tutti i commenti echeggiano infatti i seguenti: “accessibility is whatever makes people with visual or hearing difficulties easier to use these products”<sup>20</sup> (S5) e “accessibility means helping people with disabilities enjoy audiovisual content”<sup>21</sup> (S12). Inoltre, in tutte le loro risposte, gli studenti di questo gruppo si riferiscono alla MA come un ambito della TAV limitato esclusivamente a SDH e AD.

Il terzo gruppo è composto dagli unici due studenti (S3, S16) che hanno esplicitamente fornito una definizione di accessibilità e di MA in linea con la seconda interpretazione/nozione particolarista. Questi due studenti hanno sostenuto che, nell’ambito della TAV, l’accessibilità riguardi sia le barriere sensoriali che quelle linguistiche e che la MA fondamentale si sovrapponga con la TAV. Questo aspetto è rintracciabile anche nel fatto che S3 e S16 hanno sempre utilizzato TAV e MA come sinonimi. Prestando ulteriore attenzione alle loro risposte emerge chiaramente un quadro più complesso. Parlando delle difficoltà iniziali nel comprendere il concetto di accessibilità e del successivo processo che lo ha portato a superare quelle difficoltà, S16 ha affermato:

At first, I understood that accessibility had to do with disabled people. But then I understood that non knowing a language makes you ‘language-disabled’, because it is actually ‘similar’ to the concept of having a disability. It made me understand why translators are so important, as we could say that everyone is ‘language-disabled’.<sup>22</sup>

<sup>19</sup> “Una confusione sui concetti di contenuto spesso riflette una confusione sulle epistemi sottostanti.”

<sup>20</sup> “L’accessibilità è ciò che facilita l’uso di questi prodotti alle persone con difficoltà visive o uditive.”

<sup>21</sup> “Accessibilità significa aiutare le persone con disabilità a fruire dei contenuti audiovisivi.”

<sup>22</sup> “All’inizio avevo capito che l’accessibilità aveva a che fare con le persone disabili. Ma poi ho compreso che non conoscere una lingua ti rende ‘disabile linguistico’, perché in realtà è ‘simile’ al concetto di avere una disabilità. Mi ha fatto comprendere perché i traduttori sono così importanti, dal momento che potremmo dire che tutti siamo ‘disabili linguistici’.”

Riflettendo su come questa nuova comprensione abbia influenzato il modo in cui interpreta il suo futuro lavoro di traduttore audiovisivo, S16 ha rimarcato: “I think that helping others is the key to any translation. We are in fact helping the disabled”.<sup>23</sup> Il fatto peculiare è che, mentre questi due ultimi studenti hanno mostrato di avere optato per la seconda interpretazione particolarista, il modo in cui ne hanno parlato è chiaramente influenzato dalla prima interpretazione particolarista. Quest’ultimo gruppo di studenti mette in luce in modo chiaro la presenza di una serie di conflitti epistemici.

Quali possono essere le ragioni alla base di questi conflitti tra episteme? Parto da un riassunto dei risultati. Dei 34 studenti che hanno frequentato il corso, 29 hanno partecipato all’indagine e 22 di questi hanno identificato l’accessibilità come in possesso di alcune delle caratteristiche di un concetto soglia nel loro processo di apprendimento. All’interno del gruppo di 22 studenti: uno studente ha mostrato un’episteme pienamente coerente con l’interpretazione universalista; due studenti hanno esibito un’episteme parzialmente in linea con la seconda interpretazione particolarista ma fortemente influenzato dalla prima; e tutti i restanti 19 studenti hanno mostrato un’episteme interamente basata sulla prima interpretazione particolarista o fortemente influenzata da essa. Ciò significa che: (a) nonostante tutti gli studenti avessero ricevuto una presentazione iniziale dell’intero spettro delle interpretazioni del concetto di accessibilità e delle diverse nozioni di MA e (b) nonostante gli fosse stata presentata una argomentazione a favore della interpretazione/nozione universalista, la stragrande maggioranza degli stessi ha infine optato per la prima interpretazione/nozione particolarista, riferendosi all’accessibilità come questione specifica per le sole persone con disabilità (sensoriali) e limitando l’ambito della MA alle sole modalità di SDH e AD.

Come ho discusso in un lavoro precedente (Greco 2019b), una ragione può essere individuata nel modo in cui il MUTAV stesso è stato concepito. L’intero corso è pienamente in linea con la prima nozione particolarista della MA. Questo aspetto è evidente fin dal modo in cui il corso è presentato al pubblico e ai potenziali studenti. Nella sezione sugli sbocchi occupazionali presente sul sito web del corso, infatti, si legge che gli ambiti lavorativi futuri comprendono

*los campos de la traducción audiovisual, como el doblaje, la subtitulación, las voces superpuestas, la traducción multimedia y la traducción de videojuegos, así como la accesibilidad a los medios, es decir, el audio descripción y la subtitulación para sordos.*

<sup>23</sup> “Penso che aiutare gli altri sia la chiave di qualsiasi traduzione. Siamo infatti aiutando i disabili.”

Ovvero, la MA è definita proprio secondo la prima nozione particolarista ed è limitata alle sole modalità di SDH e AD. Scelta poi trasposta nella struttura del corso, nella quale un modulo è proprio intitolato *Audiodescripción y Subtitulado para Personas Sordas*<sup>24</sup> e dedicato esclusivamente a SDH e AD.

Tornando all'indagine e ai conflitti epistemici discussi in precedenza, è possibile che, nonostante il lavoro svolto durante il sotto-modulo TTAV1 e l'accento posto in favore dell'interpretazione universalista di accessibilità e della nozione universalista di MA, il modo in cui il MUTAV è stato progettato abbia spinto gli studenti verso la prima interpretazione particolarista. Come ho già discusso in precedenza (Greco 2019b), il MUTAV non è un caso isolato. Molti corsi di formazione in TAV, specialmente a livello universitario, trattano l'accessibilità e la MA assumendo interpretazioni e nozioni particolariste. Gli approcci particolaristi rischiano di instillare negli studenti un *modus cogendi* che potrebbe portarli a trascurare, accettare, supportare o persino produrre pratiche discriminatorie, con il rischio di generare o rafforzare un *effetto ghetto* (Greco 2016a, 2016b). Il fatto che molti corsi di formazione in TAV siano basati su approcci particolaristi solleva, in ultima analisi, una questione generale sulla necessità di una loro (ri)progettazione, sia di quelli attuali che di quelli futuri. Introiettando posizioni particolariste, questi percorsi rischiano di formare esperti, ricercatori e policy-makers che, concependo l'accessibilità come qualcosa di specifico per le persone con disabilità e limitando l'ambito d'azione della MA, possano (coscientemente o inconscientemente) rafforzare con il loro lavoro quelle stesse forme di discriminazione e oppressione che l'accessibilità e la MA intendono contrastare e abolire.

## **5. Conclusione: Per una accezione debole di *Traduzione (audiovisiva) è accessibilità***

Le riflessioni svolte finora forniscono occasione per alcuni spunti finali sul rapporto tra traduzione (audiovisiva) e accessibilità. I conflitti epistemici vissuti dagli studenti del MUTAV sono sintomo di alcuni conflitti epistemici che popolano la TAV, che a loro volta rispecchiamo una serie di conflitti che popolano intensamente l'ambito disciplinare gli studi sulla traduzione (*translation studies*, d'ora in poi TS).

Una delle questioni più pregnanti dei TS è quella del suo *statuto epistemologico*, ovvero del suo oggetto di studio, dei suoi confini disciplinari, e del rapporto con le altre discipline (Tymoczko 2007; Zethsen 2007). In ultima analisi, la questione ruota intorno alla domanda *che cos'è la*

<sup>24</sup> "Audio descrizione e Sottotitolazione per persone sorde."

*traduzione?*, nonché alle differenti risposte o anche solo alla possibilità di poter rispondere a tale domanda. Seguendo Schmid (2012), possiamo individuare tre gruppi principali. Un primo gruppo è composto da coloro che riconosco l'importanza della domanda e rispondono fornendo – o argomentando in favore di – una nozione ristretta di traduzione, spesso indicata con l'etichetta *translation proper*. Questa restrizione sarebbe necessaria per garantire lo stesso sviluppo dei TS. Senza di essa, “it’s hard to make progress” (Mossop 1998, p. 261). Un secondo gruppo è composto da coloro che sostengono che la domanda fondatale sia così vaga e aperta che bisognerebbe abbandonare ogni tentativo di risposta. Anche in questo caso la scelta sarebbe dettata dalla necessità di promuovere lo sviluppo dei TS, dal momento che attardarsi sulla questione vorrebbe dire “to lose precious research time over ontological definitions (‘is this a translation’) or territorial disputes (‘does this problem come under the remit of Translation Studies?’)” (Delabastita 2008, p. 245). Un terzo gruppo, infine, è composto da coloro che, pur riconoscendo la vaghezza della domanda, sostengono l'utilità del tentare di rispondere alla stessa, senza però cadere nelle rigidità proprie dell'idea di *translation proper*. È proprio all'interno di quest'ultimo gruppo che si inseriscono le riflessioni che svolgerò nelle pagine seguenti. Nel prossimo paragrafo tratterò brevemente del secondo gruppo così da poterlo poi abbandonare e concentrarmi sul primo e sul terzo.

La domanda *che cos'è la traduzione?* è una domanda genuinamente filosofica, che risponde alle caratteristiche del *ti esti* socratico, e in quanto tale è una domanda genuinamente aperta (Uygur 1964). Il fatto che non sia possibile darle una risposta definitiva non la rende una domanda inutile, né rende gli sforzi dedicati a elaborarne una possibile risposta una perdita di tempo prezioso. Per mia esperienza diretta, questo è un atteggiamento comune a molti studenti, che vedono le ore dedicate alla teoria della traduzione come tempo sottratto ad attività pratiche. Se questo è un atteggiamento comprensibile quando manifestato da studenti, lo è molto di meno se sostenuto da studiosi che si occupano proprio di TS. L'insostenibilità della posizione espressa dal terzo gruppo mi sembra evidente e non vi dedicherò altro spazio. Mi limito a chiudere la questione citando una riflessione di Jääskeläinen:

As an undergraduate student of translation, I was somewhat irritated by translation theorists' obsession with the definition of translation. To a student's mind, quibbling about the right definition along the lines 'how free can a translation be and still be called a translation' seemed an utter waste of time. Recently, however, I have found myself returning to the definition dilemma over and over again. Worse still, I have become convinced that quite a few of

the problems and controversies in translator training, particularly in translation classes, and perhaps also on the translation market at large, stem from different definitions of 'translation'. (Jääskeläinen 2003, p. 307)<sup>25</sup>

Torniamo alla domanda *che cos'è la traduzione?* Come detto, il secondo gruppo non solo rifiuta di darle una risposta ma rigetta interamente la stessa domanda, vedendo in ogni tentativo di rispondere uno spreco di risorse. Il primo e il terzo gruppo, invece, sono accomunati proprio dall'interesse nella domanda e dalla possibilità di darle una risposta, che possiamo generalizzare nella forma *traduzione è x*. Ciò in cui i due gruppi differiscono non è la *x*, ovvero ciò che di volta in volta viene considerato essere traduzione. Il loro elemento discriminante è nel valore che ognuno dei due gruppi dà alla risposta.

L'affermazione *traduzione è x* può essere intesa in due accezioni: una forte e una debole. Se guardiamo con attenzione al primo gruppo possiamo notare una caratteristica diffusa al suo interno: la risposta *traduzione è x*, quale che sia la *x* del caso, è caratterizzata da un forte impegno ontologico. Non è presentata come una possibile risposta alla domanda *che cos'è la traduzione?*, ma come *la* risposta; non è discussa come una possibile definizione di traduzione, ma come *la* definizione; non è posta a fondamento di una possibile teoria della traduzione ma di quella che viene proposta come *la* teoria della traduzione. Anche il terzo gruppo è costellato da tentativi di risposte alla domanda fondazionale; non di rado, anche questi esplicitamente nella forma *traduzione è x*. Diversamente dal primo gruppo, in questo caso si tratta di affermazioni caratterizzate da un impegno ontologico debole. Da un lato si accetta la necessità di (provare a) fornire una definizione di traduzione, dall'altro lato si riconosce il carattere transitorio di qualunque definizione.

Come detto all'inizio, l'accessibilità sta diventando sempre più questione centrale nel contesto della TAV e, tramite questa, nel più ampio ambito dei TS. Non sorprende, quindi, trovare in letteratura variazioni dell'affermazione *traduzione è accessibilità* (si vedano ad esempio, Remael 2012; Díaz-Cintas *et al.* 2007). Si tratta di un'affermazione solitamente avanzata all'interno della TAV, ragion per cui può essere vista come versione generale dell'istanza specifica *traduzione audiovisiva è accessibilità*.

<sup>25</sup> “Da studentessa universitaria in traduzione, ero alquanto irritata dall'ossessione dei teorici della traduzione per una definizione di traduzione. Agli occhi di una studentessa, cavillare sulla giusta definizione sulla falsariga di ‘quanto può essere libera una traduzione ed essere ancora chiamata traduzione’ sembrava una totale perdita di tempo. Di recente, tuttavia, mi sono ritrovata a tornare più e più volte sul dilemma della definizione. Peggio ancora, ho maturato la convinzione che molti dei problemi e delle controversie nell'ambito della formazione dei traduttori, in particolare nei corsi di traduzione, e forse anche nel mercato della traduzione in generale, derivino da diverse definizioni di ‘traduzione’.”

L'affermazione *traduzione (audiovisiva) è accessibilità* può essere intesa, quindi, sia in un'accezione forte che in una debole. Nell'accezione forte, significherebbe utilizzare l'accessibilità come (unico) criterio fondazionale della TAV. Vorrebbe dire cadere in quella che ho chiamato *trappola iperonimica (hypernym trap)* e considerare di fatto il termine *accessibilità* come iperonimo di *traduzione* (Greco 2019a). Il che vorrebbe dire restringere la TAV, i suoi processi e i suoi prodotti, entro confini austeri, con un portato che si rifletterebbe negativamente sull'ambito più ampio dei TS. Se approcciato da una prospettiva debole, diventa un'idea dal grande valore euristico. Un'idea che può aiutarci sia a cogliere le connessioni tra traduzione e accessibilità che a comprendere meglio il ruolo cruciale che i due rispettivi ambiti disciplinari – TS e *accessibility studies* – svolgono nell'affrontare e risolvere questioni sociali.

Infine, l'affermazione *traduzione (audiovisiva) è accessibilità* può essere intesa sia in un'accezione universalista che in una particolarista, a seconda di quale interpretazione si dia al concetto di accessibilità. Come ho detto nelle pagine precedenti, le interpretazioni particolariste dell'accessibilità sono connotate da tratti di tipo discriminatorio. Se fatto da una posizione particolarista, quindi, affermare che *traduzione (audiovisiva) è accessibilità* vorrebbe dire proiettare sulla prima parte dell'espressione i problemi della seconda. Si pensi allo studente S16 citato nella sezione precedente. Adottando un'interpretazione particolarista di accessibilità, lo studente usa l'espressione *disabili linguistici* per indicare tutti coloro che in un determinato contesto non parlino una lingua straniera. Posizione che poi porta lo studente a concludere che il compito del traduttore è in fondo quello di aiutare i *disabili*. D'altra parte, affermare che *traduzione (audiovisiva) è accessibilità* partendo da una posizione universalista permette proprio di evitare quei problemi e diviene una sorta di richiamo a vigilare sui conflitti epistemici interni alla TAV, a non evitarli ma accettarli e provare a superarli.

Sostenere che *traduzione (audiovisiva) è accessibilità*, se approcciato da una prospettiva debole e universalista, diviene in ultima istanza un'ipotesi di lavoro che può guidare non solo lo sviluppo della TAV stessa, ma più in generale il progresso dei TS.

**Bionota:** Gian Maria Greco è NAWA Ulam Fellow presso l'Istituto di Linguistica Applicata dell'Università di Varsavia, dove è membro del gruppo di ricerca AVT Lab. Si occupa di questioni fondazionali e applicate nell'ambito dell'accessibilità e della traduzione. È coordinatore di Media Accessibility Platform e membro esterno di TransMedia Catalonia, gruppo di ricerca dell'Università Autonoma di Barcellona, dove è stato Marie Skłodowska-Curie Fellow nel periodo 2017-2020. Nel corso degli anni, ha ricoperto vari incarichi accademici come post-doc, ricercatore, visiting scholar, e ha partecipato a numerosi progetti di ricerca. Possiede inoltre una vasta esperienza come consulente per l'accessibilità per istituzioni pubbliche e organizzazioni private. È direttore



scientifico di POIESIS, ente specializzato in accessibilità, e co-autore di un volume sull'accessibilità dei luoghi di spettacolo.

**Recapito autore:** [gianmaria.greco@poiesis.it](mailto:gianmaria.greco@poiesis.it)

**Ringraziamenti:** Sono grato ad Anna Jankowska per il supporto durante la somministrazione dei questionari, a Davide Ruggieri per commenti su una versione precedente, e ai due revisori anonimi. Sono particolarmente grato a Lorena Carbonara e Francesca Raffi per l'invito a pubblicare questo saggio e per la grande disponibilità dimostrata durante la sua stesura.

## Riferimenti bibliografici

- Batini C. e Scannapieco M. 2006, *Data Quality. Concepts, Methodologies and Techniques, Data-Centric Systems and Applications*, Springer, Berlin/New York.
- Beaty L. 2006, *Foreword*, in Meyer J.H.F. e Land R. (a cura di), *Overcoming Barriers to Student Understanding. Threshold Concepts and Troublesome Knowledge*, Routledge, London/New York, pp. XI-XIII.
- Berg T., Erichsen M. e Hokstad L.M. 2016, *Stuck at the Threshold: Which Strategies Do Students Choose When Facing Liminality within Certain Disciplines at a Business School?*, in Land R., Meyer J.H.F. e Flanagan M.T. (a cura di), *Threshold Concepts in Practice*, Brill/Sense, Leiden, The Netherlands, pp. 107-118.
- Delabastita D. 2008, *Status, Origin, Features. Translation and Beyond*, in Pym A., Shlesinger M. e Simeoni D. (a cura di), *Beyond Descriptive Translation Studies: Investigations in Homage to Gideon Toury*, Benjamins, Amsterdam/Philadelphia, pp. 233-246.
- Díaz-Cintas J., Orero P. e Remael A. 2007, *Media for All: A Global Challenge*, in *Media for All*, in Díaz-Cintas J., Orero P. e Remael A. (a cura di), Rodopi, Amsterdam, pp. 11-20.
- Dutton W.H. 2004, *Social Transformation in an Information Society: Rethinking Access to You and the World*, UNESCO, Paris.
- Greco G.M. 2016a, *Accessibility, Human Rights, and the Ghetto Effect*, Paper presented at the conference *Wounded Places. On the Integrity of the Body*, Beirut, Lebanon.
- Greco G.M. 2016b. *On Accessibility as a Human Right, With an Application to Media Accessibility*, in Matamala A. e Orero P. (a cura di) *Researching Audio Description: New Approaches*, Palgrave Macmillan, London, pp. 11-33.
- Greco G.M. 2018. *The Nature of Accessibility Studies*, in “Journal of Audiovisual Translation” 1 [1], pp. 205-232.
- Greco G.M. 2019a. *Accessibility Studies: Abuses, Misuses and the Method of Poietic Design*, in C. Stephanidis (a cura di), *HCI International 2019: Late Breaking Papers*, Lecture Notes in Computer Science, vol. 11786, Springer, Cham, pp. 15-27.
- Greco G.M. 2019b. *Towards a Pedagogy of Accessibility. The Need for Critical Learning Spaces in Media Accessibility Education and Training*, in “Linguistica Antverpiensia” 18, pp. 23-46.
- Huq A., Nichols M.D. e Aryal B. 2016, *Building Blocks: Threshold Concepts and Interdisciplinary Structures of Learning*, in Land R., Meyer J.H.F. e Flanagan M.T. (a cura di), *Threshold Concepts in Practice*, Brill/Sense, Leiden, pp. 135-151.
- Jääskeläinen R. 2003, *Who Said What?*, in “The Translator” 9 [2], pp. 307-323. doi: 10.1080/13556509.2003.10799159.
- Land R., Meyer J.H.F. e Flanagan M.T. (a cura di) 2016, *Threshold Concepts in Practice*, Brill/Sense, Leiden.
- Meister L. 2017, *Threshold Concepts and Ways of Thinking and Practising: The Potential of a Framework for Understanding in Translation Didactics*, in “The Interpreter and Translator Trainer” 11 [1], pp. 20-37.
- Meyer J.H.F. e Land R. 2003, *Threshold Concepts and Troublesome Knowledge: Linkages to Ways of Thinking and Practising*, in Rust C. (a cura di), *Improving Student Learning – Theory and Practice Ten Years On*, Oxford Centre for Staff and Learning Development (OCSLD), Oxford, pp. 412-424.
- Meyer J.H.F. e Land R. 2006a, *Editors’ Preface*, in Meyer J.H.F. e Land R. (a cura di),

- Overcoming Barriers to Student Understanding: Threshold Concepts and Troublesome Knowledge*, Routledge London and New York, pp. XIV-XIII.
- Meyer J.H.F. e Land R. 2006b, *Overcoming Barriers to Student Understanding: Threshold Concepts and Troublesome Knowledge*, Routledge, London/New York.
- Meyer J.H.F. e Land R. 2006c, *Threshold Concepts and troublesome Knowledge. An introduction*, in Meyer J. H. F. e Land R. (a cura di), *Overcoming Barriers to Student Understanding: Threshold Concepts and Troublesome Knowledge*, pp. 3-18, Routledge, Abingdon/New York.
- Mossop B. 1998, *What Is a Translating Translator Doing?*, in “Target” 10 [2], pp. 231-266.
- Perkins D. 1999, *The Many Faces of Constructivism*, in “Educational Leadership” 57 [3], pp. 6-11.
- Perkins D. 2006, *Constructivism and Troublesome Knowledge*, in Meyer J. H. F. e Land R. (a cura di), *Overcoming Barriers to Student Understanding: Threshold Concepts and Troublesome Knowledge*, Routledge, Abingdon/New York, pp. 33-46.
- Reimann N. e Jackson I. 2006, *Threshold Concepts in Economics: A Case Study*, in Meyer J.H.F. e Land R. (a cura di), *Overcoming Barriers to Student Understanding. Threshold Concepts and Troublesome Knowledge*, Routledge, London/New York, pp. 115-133.
- Remael A. 2012, *Media Accessibility*, in Gambier Y. e van Doorslaer L. (a cura di), *Handbook of Translation Studies*, Benjamins, Amsterdam/Philadelphia, pp. 95-101.
- Schmid B. 2012, *A Bucket or a Searchlight Approach to Defining Translation? Fringe Phenomena and Their Implications for the Object of Study*, in Herrero I. e Klaiman T. (a cura di), *Versatility in Translation Studies: Selected Papers of the CETRA Research Seminar in Translation Studies 2011*, KU Leuven, Leuven, pp. 1-21.
- Serbanescu R. 2017, *Identifying Threshold Concepts in Physics: Too Many to Count!*, in “Practice and Evidence of Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education” 12 [2], pp. 378-396.
- Shanahan M. e Meyer J.H.F 2006, *The Troublesome Nature of a Threshold Concept in Economics*, in Meyer J.H.F. e Land R. (a cura di), *Overcoming Barriers to Student Understanding. Threshold Concepts and Troublesome Knowledge*, Routledge, London/New York, pp. 100-114.
- Tymoczko M. 2007, *Enlarging Translation, Empowering Translators*, St. Jerome Publishing, Manchester/New York.
- Uygur N. 1964. *What is a philosophical question?*, in “Mind” 73 [289], pp. 64-83.
- Zethsen K. 2007, *Beyond Translation Proper – Extending the Field of Translation Studies*, in “TTR” 20 [1], pp. 281-308.
- Zwaneveld B., Perrenet J. e Bloo R. 2016, *Discussion of Methods for Threshold Research and an Application in Computer Science*, in Land R. e Meyer J.H.F. and Flanagan M.T. (a cura di), *Threshold Concepts in Practice*, Brill/Sense, Leiden, pp. 269-284.