

AGON

Rivista Internazionale
di Studi Culturali, Linguistici e Letterari

n. 49 (aprile-giugno 2026)

AGON

Rivista Internazionale di Studi Culturali, Linguistici e Letterari

ISSN 2384-9045

Fascicolo / Issue 49 (aprile-giugno 2026)

Periodico registrato presso il Tribunale di Reggio Calabria (Italia)
(Registro Stampa, n. 7/14, 30 giugno 2014).

Direttore responsabile: Massimo Laganà
(Università degli Studi di Messina, Italia)

telefono mobile: +393491539544

e-mail: mlagana@unime.it

Sommario

VINCENZO CICERO

- Questione di Dio e a-teismo in Heidegger. Considerazioni su una recente monografia di Rosa Maria Marafioti** 3
[The Question of God and A-theism in Heidegger. Reflections on a Recent Monograph by Rosa Maria Marafioti]

MARIA ANTONIETTA RUBINO

- Cura: etica della relazione** 9
[Care as Ethics of Relationship]

SARA BANI

- Autoridad testimonial y stance en reseñas de aprendizaje de lenguas: un estudio de caso sobre estudiantes de ELE en plataformas digitales.** 21
[Testimonial Authority and Stance in Language Learning Reviews: A Case Study of ELE Students on Digital Platforms]

XIANG ZHANG

- Divided Training, Fractured Competence: Competence Gaps in Undergraduate Translation Education.** 41

ANTONINO LAGANÀ

- Impressioni, espressioni, schizzi** 61
[Impressions, Expressions, Sketches]

ZENO RECCIO

- Il pensiero in figura. Poesia e filosofia nelle liriche di Antonino Laganà** 87
[Thought in Figures. Poetry and Philosophy in Antonino Laganà's Lyric Poetry]

- AGON** 99

Questione di Dio e a-teismo in Heidegger
Considerazioni su una recente monografia di Rosa Maria Marafioti

[The Question of God and A-theism in Heidegger.
Reflections on a Recent Monograph by Rosa Maria Marafioti]

SINTESI. Il contributo prende in esame la recente monografia di Rosa Maria Marafioti, *Heidegger und die Gottesfrage*, dedicata al rapporto fra questione di Dio, provenienza teologica e pensiero dell'essere nel cammino speculativo di Martin Heidegger. Dopo aver ricostruito l'articolazione del volume, dalla formazione cattolica e neoscolastica del giovane Heidegger fino al pensiero dell'Ereignis e del "Dio ultimo", l'articolo mette in rilievo il merito principale dell'indagine: mostrare che la *Gottesfrage* non è un motivo marginale o biografico, ma accompagna e trasforma la stessa *Seinsfrage*. A partire da questa ricostruzione, il saggio discute criticamente il discrimine heideggeriano fra filosofia e teologia, sostenendo che esso non può più essere pensato semplicemente nei termini di opposizione fra sapere ontologico e sapere ontico. La parte conclusiva interpreta la figura della *Göttin des Seyns* come luogo in cui l'a-teismo heideggeriano rivela la propria ambiguità più radicale: non pura liberazione dalla teologia, ma possibile trasfigurazione eontostorica del discorso sul divino.

Parole chiave: Heidegger, questione di Dio, teologia, a-teismo, Ereignis

ABSTRACT. This article discusses Rosa Maria Marafioti's recent monograph *Heidegger und die Gottesfrage*, which examines the relation between the question of God, Heidegger's theological provenance, and the thinking of Being. After outlining the structure of the book, from Heidegger's Catholic and neo-scholastic background to the thinking of Ereignis and the "last God", the article highlights the main achievement of Marafioti's interpretation: the *Gottesfrage* is not a merely biographical or marginal motif, but accompanies and transforms the very development of the *Seinsfrage*. On this basis, the article critically reconsiders Heidegger's distinction between philosophy and theology, arguing that it can no longer be adequately understood as a simple opposition between ontological and ontic knowledge. The concluding section focuses on the figure of the *Göttin des Seyns*, interpreting it as the point at which Heidegger's a-theistic thinking reveals its deepest ambiguity: not a mere liberation from theology, but a possible being-historical transfiguration of discourse on the divine.

Keywords: Heidegger, Question of God, Theology, A-theism, Ereignis

Il volume di Rosa Maria Marafioti, *Heidegger und die Gottesfrage*, pubblicato nel 2024 da Bautz nella collana *Das Denken Martin Heideggers*, affronta uno dei nodi più delicati e persistenti dell'interpretazione heideggeriana: il rapporto fra questione di Dio, provenienza teologica, pensiero dell'essere e critica della metafisica. Il libro si presenta come una monografia breve ma densa, e nasce entro un orizzonte di ricerca ormai consolidato nei precedenti lavori dell'autrice, già nota per i suoi studi su Heidegger, sull'arte, sui *Schwarze Hefte* e sulla recezione heideggeriana della tradizione filosofica.

La tesi centrale è chiara e ambiziosa: la “questione di Dio” non costituisce in Heidegger un residuo biografico, né un semplice tema marginale derivante dalla formazione cattolica giovanile, ma accompagna l'intero cammino del pensiero, trasformandosi insieme alla questione dell'essere. Marafioti ricorda infatti che già nei primi anni Heidegger giunge alle sue questioni fondamentali «sulla base della sua esperienza religiosa interiore e attraverso il suo studio teologico» (*aufgrund seiner inneren religiösen Erfahrung und durch sein Theologiestudium*) (p. 9). La questione di Dio non è dunque un supplemento esterno, ma una delle vie attraverso cui prende forma la stessa “questione fondamentale” – la *Grundfrage* – del senso dell'essere.

Uno dei meriti maggiori del volume consiste nella sua architettura. L'indagine è scandita in due grandi movimenti. Il primo segue Heidegger dalla matrice neoscolastica e cattolica di Meßkirch alla filosofia della vita religiosa, passando attraverso Duns Scoto, la mistica, Paolo, Agostino e l'ermeneutica della *Faktizität*. Il secondo affronta la fase successiva alla *Kehre*, nella quale la questione di Dio viene riformulata nel quadro del pensiero dell'Ereignis¹, del “Dio venturo”, del “Dio ultimo”, dell'indigenza della nostra epoca e del “pregare” silenzioso del pensiero. L'autrice dichiara esplicitamente che occorre considerare la posizione di Heidegger verso «Dio, la religione e la teologia» in tutte le diverse fasi del suo cammino speculativo (p. 12).

Marafioti evita due riduzioni opposte. Da un lato, non dissolve Heidegger nella teologia, come se la sua filosofia fosse soltanto una secolarizzazione di categorie cristiane. Dall'altro, non accetta l'immagine di uno Heidegger semplicemente estraneo o ostile alla questione religiosa. Il libro insiste piuttosto su una tensione: Heidegger si distacca dal cattolicesimo istituzionale e dalla teologia dogmatica, ma conserva una fedeltà radicale alle questioni che quella provenienza aveva reso possibili. Tale tensione è colta da Marafioti attraverso una formula heideggeriana decisiva: il rapporto con il cristianesimo è insie-

¹ La parola tedesca “Ereignis” non ricorre in corsivo per rispettare la volontà heideggeriana, attestata a partire dal 1936, di considerarla intraducibile in altra lingua.

me «custodia della più propria provenienza [...] e doloroso distacco da essa» (*Wahrung der eigenen Herkunft ... und schmerzliche Ablösung davon*) (p. 10). Proprio qui si colloca il nucleo ermeneutico del libro: non si tratta di un semplice “sfondo religioso”, ma della «questione unica della verità dell’essere» (*die Eine Frage nach der Wahrheit des Seins*) (p. 10).

Di notevole interesse è anche il modo in cui il volume tratta il giovane Heidegger. La fase iniziale viene interpretata come luogo genetico di problemi destinati a riemergere in forme diverse. L’attenzione alle prime pubblicazioni, alle lettere, al contesto cattolico, alla neoscolastica e alla mistica permette di cogliere il progressivo spostamento da una visione ancora apologetica del cristianesimo verso una problematizzazione filosofica del “vivere religioso”. È significativo, in questo senso, che Heidegger possa parlare della «vera esperienza vissuta di Dio» come di una «grazia meravigliosa, rara» (*das wahre Gotterlebnis ... eine wundersame, seltene Gnade*) (p. 18). Ma tale vissuto non approda a una quiete dogmatica: esso diventa piuttosto inquietudine filosofica, ricerca del linguaggio capace di custodire l’esperienza senza irrigidirla in dottrina.

Particolarmente riuscita è la sezione dedicata al rapporto fra filosofia e teologia. Marafioti mostra come Heidegger, negli anni Venti, possa parlare provocatoriamente di sé come di un «teologo cristiano» (p. 33) – non nel senso confessionale del termine, ma nel senso di una ricerca del “parlare” capace di chiamare alla fede e di custodire l’esperienza religiosa senza ridurla a oggetto teorico. A questo proposito risulta centrale la testimonianza gadameriana secondo cui Heidegger avrebbe assegnato al proprio pensiero il compito di «trovare la parola capace di chiamare alla fede e di custodire nella fede» (*das Wort zu finden, das imstande ist, zum Glauben zu rufen und im Glauben zu bewahren*) (p. 33).

Qui emerge uno dei nuclei più forti del libro: la teologia, per Heidegger, è criticabile quando diventa “scienza di Dio”, ossia quando oggettiva Dio entro categorie metafisiche; ma resta pensabile, in senso più originario, come interrogazione sul linguaggio adeguato alla fede. Marafioti sintetizza questa ambivalenza mostrando che, fino alla metà degli anni Trenta, nel pensiero heideggeriano convivono due accezioni di “teologia”: una negativa, come *Wissensschaft von Gott*, sistema dogmatico di sapere su Dio, e una positiva, nella quale la teologia tende quasi a coincidere con la filosofia nella forma della questione dell’essere (p. 33).

Il passaggio all’ontologia fondamentale e poi al pensiero dell’Ereignis è descritto con precisione. L’“a-teismo” heideggeriano è presentato come esigenza metodologica: la filosofia deve rinunciare a fondare Dio, a dimostrarlo

o a possederlo concettualmente. In questo senso Heidegger può affermare che la «filosofia deve essere per principio a-teistica» (*Philosophie ... prinzipiell a-theistisch*) (p. 44). Ciò non significa ateismo dottrinale, ma sobrietà del pensare: la filosofia è *gott-los*, «senza-Dio», perché «non presume di scoprire Dio da sé» (p. 44). Solo così essa può lasciare alla fede il suo proprio ambito e, insieme, impedire alla teologia di confondere Dio con un essente supremo.

La questione della teologia come scienza è dunque uno dei punti più fini del volume. Heidegger, nelle indicazioni del 1964 sul problema di un pensiero e di un parlare non oggettivanti nella teologia contemporanea, riconosce alla teologia il compito di chiarire, «nel proprio ambito della fede cristiana», che cosa essa debba pensare e come debba parlare. Ma aggiunge anche che resta aperta la questione se la teologia possa ancora essere una scienza, poiché forse «non deve affatto esserlo» (*überhaupt nicht eine Wissenschaft sein darf*) (p. 52). Marafioti coglie bene il senso di questa esitazione: non si tratta di svalutare la teologia, bensì di sottrarla alla riduzione tecnico-oggettivante del sapere moderno.

Proprio qui, tuttavia, la ricostruzione di Marafioti consente di formulare una questione ulteriore. Se la teologia non è più semplicemente riconducibile al modello della scienza positiva e se, simmetricamente, il pensiero heideggeriano dopo la *Kehre* non si lascia più comprendere nei termini della filosofia come scienza ontologica, allora il discrimine stabilito nel 1927 tra teologia e filosofia non può rimanere quello, rigidamente heideggeriano, tra sapere ontico e sapere ontologico. Esso andrebbe piuttosto riformulato a partire dal diverso dato di partenza dei due saperi: da un lato, per la teologia rivelata, la positività della fede e del suo *fidatum*; dall'altro, per la filosofia, la struttura formale mediante cui il pensiero si rapporta al pensato. In questa prospettiva, il merito di Heidegger non consisterebbe tanto nell'aver fissato una “diversità assoluta” tra filosofia e teologia, quanto nell'aver involontariamente preparato la possibilità di pensarne una distinzione più radicale e meno estrinseca: non separazione di ragione e fede, ma differenza interna fra due modalità inobiettivanti di custodire ciò che non può essere ridotto a oggetto.

Nella parte finale, il libro raggiunge il suo momento più speculativo. Dopo la *Kehre*, Heidegger non pone più la questione dell'essere in termini “fondamental-ontologici”, ma entro l'orizzonte eontostorico – nel senso del *Seyn*, distinto dal *Sein* – del pensare *seynsgeschichtlich*². Di conseguenza, anche la questione di Dio muta radicalmente. Marafioti osserva che, in questa fase, il

² Uso “eontostorico” per rendere *seynsgeschichtlich*, distinguendolo da “ontostorico” quale resa di *seinsgeschichtlich*, in quanto *Seyn* rinvia all'εὖν arcaico del primo pensiero greco.

luogo in cui Dio può apparire non coincide più semplicemente con l'esistenza credente, ma con la *Lichtung*, il luco dell'*Essere*, nel quale il *Dasein* è chiamato a stare in modo *inständig* (p. 53).

Il Dio di cui Heidegger parla nel contesto dell'Ereignis non coincide né con il Dio della metafisica né con il Dio delle istituzioni ecclesiastiche. È piuttosto il Dio che passa, che si sottrae, che "accenna", senza presentarsi come fondamento disponibile. Marafioti mostra come, nei *Beiträge*, il "Dio ultimo" non vada compreso come un nuovo essente supremo, ma come figura dell'estrema sottrazione del divino. I "futuri" sono coloro verso cui giunge *der Wink des letzten Gottes*, «il cenno del Dio ultimo»; e il presente autentico diventa «il luogo attimale della decisione circa vicinanza e lontananza del Dio ultimo» (*die Augenblicksstätte der Entscheidung über Nähe und Ferne des letzten Gottes*) (p. 77).

Da qui il rilievo della sigetica, del silenzio, del ritegno, della preghiera non confessionale del pensare. Marafioti interpreta questo motivo come una *religio* non ecclesiastica: un raccogliersi del pensare nel rapporto fra *Essere*, divino e umano. Il pensiero heideggeriano, nella sua forma estrema, si lascia allora descrivere come una sorta di preghiera silenziosa: il *Gebet* del pensare è un *Sichsammeln*, un raccogliersi nella richiesta di essere «custoditi nella grazia» (*behütet zu sein in der Huld*) (p. 84). È una delle intuizioni più suggestive del volume, perché mostra come in Heidegger la questione di Dio sopravviva proprio là dove ogni teologia oggettivante viene sospesa.

Proprio per la sua concentrazione tematica, il volume lascia necessariamente sullo sfondo alcuni nodi oggi centrali della discussione heideggeriana, in particolare il rapporto fra provenienza teologica, storia dell'*Essere*, politica e antisemitismo. Si tratta tuttavia di un limite relativo, poiché Marafioti ha dedicato a tali questioni un'ampia monografia sui *Schwarze Hefte*, nella quale il problema viene affrontato nel contesto della *Geschichte des Seyns*, della ricezione critica di Heidegger e della tradizione giudaico-cristiana.

Nel complesso, *Heidegger und die Gottesfrage* è un contributo importante agli studi heideggeriani e alla filosofia della religione. Il suo valore non sta soltanto nell'aver ricostruito la presenza della questione di Dio lungo tutto il *Denkweg* heideggeriano, ma nell'aver mostrato che tale presenza cambia forma insieme al pensiero stesso: da esperienza religiosa vissuta a problema fenomenologico, da questione teologico-esistenziale a domanda sul possibile avvento del divino nella storia dell'*Essere*. Il risultato è un'immagine di Heidegger nella quale Dio è ciò che può essere pensato solo nel ritirarsi, nel silenzio, nell'indigenza di un'epoca che ha smarrito perfino le tracce del sacro.

Resta comunque aperta la questione se questo silenzio del pensiero dinanzi

a Dio conduca davvero oltre la teologia, o se non imponga piuttosto di ripensare il rapporto fra filosofia e teologia in un punto più originario: là dove entrambe, inseparatamente e senza confondersi, sono chiamate a misurarsi con ciò che non può essere obiettivato, e dove la figura di Cristo può forse costituire uno dei luoghi decisivi di un confronto ancora aperto tra pensiero, condizioni di dicibilità e rivelazione.

Tale questione diviene ancora più acuta se si considera la figura, evocata da Marafioti, della *Göttin des Seyns*, la Dea dell'Essere³ (pp. 78-81). Qui il pensiero heideggeriano sembra oltrepassare non solo il Dio della metafisica e il Dio confessionale, ma anche la semplice sospensione a-teistica del discorso su Dio. La *Göttin des Seyns*, connessa alla prossimità, alla grazia, al ritegno, alla custodia e alla “preghiera” silenziosa del pensare, mostra infatti che il pensiero dell'Ereignis non rinuncia al divino, trasferendolo piuttosto nel registro onto-storico dell'Essere. Proprio per questo, l'a-teismo heideggeriano può apparire meno come una liberazione dalla teologia che come una sua trasfigurazione non dichiarata: una quasi-teologia senza rivelazione, senza positività cristologica, senza *fidatum*. Ed è precisamente qui che il discrimine fra pensiero speculativo e pensiero teologico andrebbe nuovamente considerato: non tanto contro Heidegger, quanto attraverso il punto in cui il suo pensiero del divino mostra la propria insufficienza più feconda⁴.

³ Con “Essere”, in corsivo e l'iniziale maiuscola, traduco la dizione heideggeriana *Seyn*, mentre rendo con “essere” (in tondo e iniziale minuscola) il *Sein*. Nel testo dei *Quaderni neri*, da cui la desume Marafioti, la figura della Dea implica la barratura (quadratura) del *Seyn*, della quale qui non importa discutere.

⁴ Ho trattato questa insufficienza in V. Cicero, *Sapienza muta*, Morcelliana, Brescia 2023, § 12.

MARIA ANTONIETTA RUBINO

Cura: etica della relazione
[Care as Ethics of Relationship]

SINTESI. Il saggio propone una riflessione sul nesso costitutivo tra cura, etica e relazione a partire dall'esperienza della pratica psichiatrica. Muovendo dall'etimologia della parola cura e dal mito tramandato da Igino, e attraverso il confronto con Heidegger, Buber, Lévinas, Mortari, Jung e Morin, la cura viene delineata come categoria ontologica fondante e come pratica intrinsecamente relazionale ed etica. L'analisi mette in tensione l'etica della cura con l'etica della giustizia, interrogando le zone grigie della clinica – consenso informato, trattamento sanitario obbligatorio, contenzione – nelle quali la scelta giusta richiede responsabilità, coraggio e la messa in gioco della propria umanità.

Parole chiave: cura, etica della relazione, etica della giustizia, psichiatria, responsabilità

ABSTRACT. This essay offers a reflection on the constitutive bond between care, ethics and relationship, drawing on the experience of psychiatric practice. Starting from the etymology of the word cura and from the myth handed down by Hyginus, and through a dialogue with Heidegger, Buber, Lévinas, Mortari, Jung and Morin, care is outlined as a founding ontological category and as an intrinsically relational and ethical practice. The analysis brings the ethics of care into tension with the ethics of justice, questioning the grey areas of clinical practice – informed consent, involuntary treatment, physical restraint – in which the right choice demands responsibility, courage and the willingness to bring one's own humanity into play.

Keywords: Care, Ethics of Relationship, Ethics of Justice, Psychiatry, Responsibility

Premessa

Le tre parole chiave cura, etica, relazione sono termini pregni di significato, che, variamente correlati tra loro, rimandano con sfumature diverse a questioni fondative dell'essere e dell'agire umano. Noi, che riteniamo di essere esperti della relazione, specialisti in trattamenti psicofarmacologici e in terapie dell'anima, stretti in logiche istituzionali nelle quali la cura diventa prestazione specialistica e l'aver cura presa in carico; dove la relazione diventa consenso informato e, forse, alleanza terapeutica e l'etica si declina in corretta esecuzione di protocolli e linee guida, ci chiediamo che valore nel concreto essi abbiano. Si tratta di termini che hanno esaurito tutta la loro pregnanza e che, pertanto, spenti e desueti, non sono più generatori di energie e vitalità, non più presenti nel quotidiano dell'operatività? Hanno già detto tutto; sono belle parole che abbiamo conosciuto e su cui abbiamo fondato la nostra vocazione e i sogni professionali, ma il cui valore non ci tocca più il cuore?

1. Cura e cuore: etimologia e mito

Cuore e cura hanno la stessa radice (KU: battere, accudire, osservare). Per questo nel medioevo si dava alla parola cura una fantasiosa, se pur evocativa, etimologia, «*Quia cor urat*», che significa «perché scalda il cuore», dove «urat» può tradursi anche come «consumarsi» o «ardere d'amore». Seguendo il pensiero heideggeriano, avere cura significa occuparsi e preoccuparsi di qualcosa nella forma del prendersi a cuore, ma cura in latino significa pensiero. Un'unica radice, dunque, hanno cuore e pensiero. L'uomo ha bisogno di cura per vivere e fiorire, ha bisogno di cura per riparare le ferite, ha bisogno di cura per essere felice e stare bene, e questo ben ce lo ricorda M. Heidegger in *Essere e tempo*, recuperando e facendo rivivere un mito tramandato da Gaio Giulio Igino (ca. 64 a.C. - 17 d.C.)¹.

Il mito racconta che, un giorno, nell'attraversare un fiume, la dea Cura sia stata attratta dal fango argilloso. Pensosa, senza bene rendersi conto di quello che faceva, si mise a modellarlo, traendone la figura di un uomo, a cui Giove infuse lo spirito. Ma quando Cura gli chiese di poter imporre il proprio nome a quella creatura, il dio glielo negò, poiché il nome doveva provenire da lui, che gli aveva infuso la vita. Fu in disaccordo pure la Terra, che voleva dar lei il

¹ Heidegger 1976: 42. Il mito di Cura è riportato in Igino 2000, fab. 220.

nome a quell'essere, perché era sua la materia con cui quella creatura era stata plasmata. Arbitro tra i contendenti fu chiamato Saturno, che così decretò: dopo la morte, a Giove, che aveva infuso lo spirito, sarebbe toccata l'anima; alla Terra sarebbe tornato il corpo, perché dalla terra proveniva; ma a possederlo durante tutta la vita sarebbe stata Cura. Il nome, invece, non sarebbe toccato a nessuno dei tre contendenti: l'essere si sarebbe chiamato uomo, perché nato dall'humus.

Dalla cura, dunque, origina l'uomo ed è governato da essa; attraverso la cura si declinano le varie possibilità di essere nel mondo. La cura è categoria fondante ogni discorso sull'umano e fenomeno ontologico primario.

2. La polisemia della cura e la relazione

Cura è un termine polisemico: significa premura, interesse, ma anche preoccupazione, pensiero per qualcosa, sollecitudine, inquietudine, ansia, e poi coltivazione e allevamento, tutti termini che evocano una dimensione affettiva, la presenza di una funzione di sentimento, quel sentimento che rende possibile la coesione e l'interscambio, l'attenzione e l'empatia. Ma il termine cura sottintende anche una funzione di pensiero, un'intenzione e, pertanto, anche un'azione e una pratica, la cui caratteristica è quella di soddisfare i bisogni dell'altro. Nella cura co-esiste una relazione intrasoggettiva, pensiero ed emozioni in una relazione profonda e circolare, come pure una relazione intersoggettiva Io-Tu, Io-Altro, senza la quale non è possibile la vita e il suo divenire umana, lo sviluppo di una coscienza riflessiva che può avvenire solo se l'Io si rispecchia in un Tu. L'Io ha bisogno dello sguardo dell'Altro per ri-conoscersi. L'Altro che condivide la stessa condizione umana e lo stesso destino, da cui vuole essere pensato e capito, com-preso, cioè abbracciato. L'esistenza umana è costitutivamente relazionale: «l'aver cura dell'esserci è tutt'uno con l'aver cura del con-esser-ci e dunque con l'aver cura degli altri»². La relazione di cura trasforma il mondo dell'Io, arricchendolo di contenuti e di senso; dall'incontro può così scaturire, per entrambi i soggetti coinvolti, un «aumento d'essere», per riprendere in senso relazionale un'espressione di Gadamer³. Questo accade dove non c'è soltanto uno scambio di dati, ma quando si attua una creazione di significati, nell'atmosfera della comprensione.

² Mortari 2006: 46.

³ Gadamer 1989: 75.

Nella lingua greca vari sono i termini traducibili con cura: ἐπιμέλεια, derivante dal greco ἐπιμελέομαι, che significa prendersi cura. *Epiméleia heautoù* è, dunque, il «prendersi cura di sé», è l'intima tensione al bene di socratica memoria, che consiste nell'attenzione per ciò che accade dentro e fuori di noi, cercando di realizzare al meglio la propria vita. Epiméleia è cura di sé per la cura degli altri. Μέριμνα, invece, indica l'ansia, la preoccupazione, l'interessamento sollecito per qualcuno allo scopo di salvaguardare la sua possibilità di continuare ad esserci. In entrambi i casi la cura richiede la tensione verso l'altro, l'attenzione e l'empatia, l'ascolto e la risposta, il confronto che evoca il porsi l'uno di fronte all'altro, lo scambio di sguardi, il riconoscimento. Poi c'è la θεραπεία: cura come trattamento.

3. Relazione di cura e imperativo etico

Non c'è cura senza una relazione di cura, non c'è relazione di cura senza responsabilità. La relazione si presenta, in tal modo, complessa, da *complexus*, ciò che si intreccia con l'altro e insieme all'altro: un racconto, che carica di senso la sequenza degli eventi e li concatena in una storia. Curare (*to cure*) si trasforma in prendersi cura (*to care*). È il «fare anima»⁴, la trasformazione degli accadimenti esterni in accadimenti interni densi di valore e significato. Nella relazione di cura coesistono più coppie antinomiche, C.G. Jung ci ricorda che non esiste realtà senza antinomie⁵: vincoli istituzionali e libertà; adesione e distanza, rapidità e lentezza, soggettività e oggettività; esigenze del collettivo e necessità individuative, sentimenti e razionalità, realtà e immagini, silenzio e parola.

La cura e la relazione di cura rispondono, dunque, a un imperativo etico, a un «dovere»: «Agisci in modo da trattare l'umanità, sia nella tua persona sia in quella di ogni altro, sempre anche come fine e mai semplicemente come mezzo»⁶. Ma non solo: la relazione è di natura etica in quanto fondata sulla fiducia, se nella cura l'Altro si affida e consente al curante di accostarsi al mondo delle sue emozioni. Nella cura è necessario che l'intelligenza sia nelle mani della responsabilità: è il lavoro mentale che valuta i dati e decide come comportarsi per raggiungere il massimo bene per quel Tu che abbiamo di fronte. Ci viene incontro, nell'etica della relazione, quel rapporto di amicizia, di fi-

⁴ Hillman 1983: 13-14.

⁵ Jung 1982: 252.

⁶ Kant 1998, sez. II: 429.

lia, pur nell'asimmetria del rapporto medico-paziente, suggerito da Aristotele, finalizzato al perseguimento dell'utilità e della virtù, poiché medico e paziente dipendono l'uno dall'altro per soddisfare i propri bisogni e perseguire i loro scopi: curare ed essere curato.

Come osserva L. Zoja, la conoscenza scientifica, in sé e per sé, non è ancora tenuta a rispondere all'imperativo kantiano: è la conoscenza umanistica a doverlo fare⁷. Qual è il fine del prendersi cura se non quello di mantenere, talvolta, di ritrovare il senso della vita? La virtù etica consiste nella capacità di decentrarsi da sé stessi senza per questo smarrirsi nell'altro; essa è, analogamente al fare anima hillmaniano, un'esperienza attraverso cui il soggetto incontra il mondo, nella costante tensione ad andare oltre i confini della propria soggettività. Il declinarsi della cura in un atto etico richiede tempo. È la durata della relazione che dà ordine all'esperienza, rendendone possibile il racconto. Scrive Byung-Chul Han, «il tempo inizia a profumare quando acquista una durata, quando riceve una tensione narrativa o una tensione profonda, quando guadagna in profondità ed ampiezza, anzi in spazio»⁸. L'intervento a tutti i costi cede il passo all'attesa, all'indugio, a consentire che quel Tu possa comporre in maniera unica la propria storia, imponendosi come soggetto autonomo. Libertà e amicizia, ci fa notare il filosofo, hanno un'unica radice indogermanica, a sottolineare che solo in una relazione di amore e di amicizia ci si può sentire liberi, così che il legame, la cui mancanza rende inquieti e angosciati, rende liberi⁹.

4. Etica della cura ed etica della giustizia

Stridono realtà drammatiche e crude, quali la contenzione fisica, il trattamento sanitario obbligatorio, le richieste dei giudici, il compito di controllo e vigilanza che la collettività chiede. Come dare un significato etico a queste azioni che sentiamo distanti dalla cura? E qual è la relazione tra etica e diritto? Bisogna sempre operare secondo i principi e i valori che governano la pratica professionale della medicina e che obbligano il medico ad agire sempre con l'intenzione di procurare il massimo beneficio del paziente. «La consapevolezza etica [...] non origina da dogmi diligentemente appresi, ma dalla lotta con problematiche moralmente contraddittorie. Esse devono essere profonda-

⁷ Cfr. Zoja 2011: 57.

⁸ Han 2017: 28.

⁹ *Ibi*: 40-41.

mente sentite ed elaborate nella complessità di una zona grigia»¹⁰, che è il terreno etico per eccellenza. «In questo territorio non potremo mai affermare di aver raggiunto la verità definitiva, ma continueremo a trovarci nell'orizzonte più adatto a un'elaborazione morale in qualche misura psicologica»¹¹.

I quattro principi etici enunciati da T. Beauchamp e J. Childress in *Principi di etica biomedica*¹² tracciano linee fondamentali, ma non esauriscono il problema etico: il «Principio di Autonomia», secondo il quale il paziente ha diritto di rifiutare il trattamento e di prendere parte al processo decisionale, da cui scaturiscono il consenso informato e la confidenzialità e, d'altra parte, il limite all'abuso della sua autorità; il «Principio di Beneficenza», secondo il quale il personale sanitario deve agire tutelando l'interesse del paziente; il «Principio di Non Maleficenza» o *primum non nocere*; e il «Principio di Giustizia»: in caso di risorse limitate, i trattamenti devono essere distribuiti tra i pazienti in modo equo e giusto. L'etica deve rispondere a un bisogno di giustizia. «La risposta individuale, con tutte le sue particolarità e sfumature, viene sacrificata ad un tipo di risposta che consente una valutazione più rapida e generalizzabile. [...] *Per legem* ritorniamo alle verità limitate dalle definizioni statistiche, che non possono rendere piena giustizia all'unicità di ogni singolo individuo»¹³. Etica della cura ed etica della giustizia: l'etica della giustizia chiede di applicare regole generali, mentre l'etica della cura è caratterizzata da un'attenzione a fatti considerati nella loro singolarità¹⁴. Alla struttura etica dell'uomo, «in base alla quale il soggetto esiste e vive dal punto di vista morale», appartiene l'*Ordo amoris* di Max Scheler¹⁵. La vita emotiva, l'*Ordo amoris* e più propriamente la capacità di amare, definiscono in profondità il nucleo centrale a partire da cui la persona umana prende parte alle molteplici forme della realtà. Nella relazione e nel contesto socio-ambientale si manifesta la gerarchia dei valori di riferimento. L'amore «obbliga» idealmente ogni persona a «preferire» i valori positivi e a orientare la propria vita in modo conforme ad essi.

Il comportamento etico non consiste semplicemente nel limitarsi a fare la cosa giusta anziché quella sbagliata: richiede anche l'essere consapevoli anziché inconsapevoli. All'etica della convinzione subentra l'etica della respon-

¹⁰ Zojà 2011: 74.

¹¹ *Ibi*: 15.

¹² Cfr. Beauchamp, Childress: 15, 131-133, 257-260.

¹³ Zojà 2011: 155.

¹⁴ Cfr. Koehn 1998: 1-2, 7-8.

¹⁵ Scheler 2008: 51.

sabilità, delle conseguenze pratiche delle proprie azioni, come ha scritto Max Weber¹⁶. «Poiché l'agire nella relazione è fatto di azioni e di parole i cui effetti sono irreversibili, essere responsabili significa vigilare su quello che si fa e su quello che si dice»¹⁷.

5. Responsabilità, dialogo e volto dell'altro

Il concetto di responsabilità e il carattere interpersonale dell'etica vanno riportati all'ambito della vita vissuta. C'è autentica responsabilità solo là dove ci sono vere risposte, e non vi è responsabilità se non nei confronti dell'altro, del tu con il quale si entra in relazione. Per Martin Buber, la realtà umana è costitutivamente relazionale: l'Io non si dà come sostanza chiusa in sé stessa, ma si costituisce nell'incontro con il Tu. In questo senso, «in principio è la relazione», la realtà umana è costitutivamente relazione e l'essere umano non è sostanza, ma intreccio di relazioni¹⁸. Non vi è, quindi, responsabilità se non come risposta, e non è possibile rispondere senza assumersi, con questa decisione, la responsabilità dell'altro. La realtà umana è costitutivamente relazione e dialogo, accettazione dell'alterità, per cui, se la dimensione dell'Io-Esso è la superficiale dimensione del possesso e dell'avere, la dimensione dell'Io-Tu, di contro, è la profonda e intima dimensione del dialogo e dell'essere: l'Io-Tu, luogo dei rapporti autentici, delle relazioni profonde, non strumentali, disinteressate.

L'uomo senza relazioni non possiede totalità, perché la totalità è raggiungibile solo attraverso l'anima, la quale dal canto suo non può esistere senza la sua controparte, che si trova sempre nel Tu. La totalità consiste solo nella combinazione di Io e Tu, che appaiono come parti di un'unità trascendente la cui essenza non può essere afferrata che simbolicamente.¹⁹

Il principio del lasciarsi interpellare dal volto dell'altro, che è al cuore del discorso di Emmanuel Lévinas, consente di dare espressione alla direzionalità etica del rispetto. La messa in discussione di me da parte dell'altro è, detta da Lévinas, etica. Il pensare «alato» che ci mette in contatto con l'altro è quel-

¹⁶ Cfr. Weber 1966: 109 ss.

¹⁷ Mortari 2006: 180.

¹⁸ Cfr. Buber 1993: 72.

¹⁹ Jung 1981: 250.

lo che lo contempla senza mai possederlo, è il pensare che mette in contatto con l'intangibilità dell'altro senza che il suo essere intangibile venga mai compromesso. Tante decisioni che al curante appaiono giustificate per buoni motivi possono essere inaccettabili per chi riceve cure. L'altro, ci suggerisce Lévinas, non può essere conosciuto se non nella concretezza dell'incontro, in una relazione incarnata: «l'altro in quanto altro non è un oggetto che diventa nostro o che finisce per identificarsi con noi; esso al contrario si ritrae nel suo mistero»²⁰. Come scrive Derrida, «ogni altro è tutt'altro [...] è infinitamente altro nella sua singolarità assoluta»²¹. Scrive Bruno Callieri: «Un tale saper accettare l'altro come uomo, sotto qualunque forma egli si presenti, costituisce la condizione preliminare per un incontro reale sul piano psichiatrico»²².

Il comportamento etico si generalizza in codici etici e deontologici, in norme morali e regole; «il bene è ciò cui ogni cosa tende»²³. Εὐδαιμονία significa vivere facendo esperienza del bene, il cui concetto, che rimane non completamente comprensibile e indefinibile, è il cuore dell'etica e la misura perfetta dell'agire. Come afferma Andreoli in un'intervista dedicata a *Essere e destino*, «c'è sempre qualcosa da fare», ossia «proporre e promuovere il bene»: talvolta migliorando la condizione fisica o mentale, altre volte intervenendo sull'ambiente e sulle relazioni²⁴.

Se l'etica individuale risponde a un'etica basata su valori e virtù, dove acquistano importanza la compassione, il disinteresse, la coscienza, i valori e le azioni volontarie finalizzate al bene e alla felicità, l'etica della relazione, al cui servizio è l'etica individuale, evidenzia le istanze dialogiche, le attese, le esigenze, i diritti dell'altro con cui si è in relazione e che chiede di essere riconosciuto: «il volto mi si impone senza che io possa essere sordo al suo appello né dimenticarlo, cioè senza che io possa smettere di essere ritenuto responsabile della sua miseria. La coscienza non ha più il primo posto, la presenza del volto significa così un ordine incontestabile»²⁵. Se si considera la dimensione relazionale della condizione umana, non ci può essere un'etica del singolare, ma del singolare-plurale. L'essere umano esperisce una relazione intersoggettiva e intrasoggettiva, esperisce una pluralità interna alla propria singolarità; esperisce la dipendenza dalle relazioni con altri e la sua vulnerabilità. E. Morin

²⁰ Lévinas 2022: 55.

²¹ Derrida 2022: 110-111.

²² Callieri 2009: 25.

²³ Aristotele, *Etica Nicomachea*, I, 1, 1094a.

²⁴ Andreoli 2018.

²⁵ Lévinas 1985: 35-36.

afferma che accanto al principio egocentrico di affermazione dell'io c'è un altro principio, complementare e del tutto antagonista, che è il principio del noi:

Vivere è un movimento permanente in cui passiamo dall'io al noi e dal noi all'io, con estremi in cui l'io è capace di sacrificarsi per il noi [...] e in cui il noi è sacrificato [...] a vantaggio dell'interesse vitale o materiale dell'io. [...] Ma avere una concezione complessa significa avere dentro di sé, in profondità, una visione più umana degli individui, è avere una possibilità di comprensione che abitualmente ci fa difetto [...]; avere una concezione più umana [...] ci insegna a vedere molteplicità e diversità nell'unità individuale.²⁶

6. *Le zone grigie della pratica psichiatrica*

L'etica si occupa delle scelte pratiche, considerate come la risultante di un concorrere e confliggere di differenti beni, diritti, doveri, obbligazioni, cercando di dare basi razionali alle scelte che devono essere effettuate o di mostrare le ragioni o la mancanza di ragioni di queste scelte. Le scelte di pertinenza etica concernono ciò che è bene e ciò che è male, ciò che è giusto e ciò che è sbagliato, e quasi sempre, nonostante protocolli e linee guida, non ci sono risposte certe, univoche e preconfezionate. Ad esempio, il consenso al trattamento e, all'opposto, il trattamento coatto in che modo interessano l'etica della relazione? Il consenso è sempre un mezzo per costruire l'alleanza terapeutica o, talvolta, ha finalità esclusivamente difensive? Scaturisce sempre da una relazione di cura o si offre come garanzia per il curante? L'esperienza dell'altro è sempre considerata quando ci esprimiamo sulla diagnosi della malattia e la sua prognosi? I criteri di efficacia e di efficienza sono criteri etici o utilitaristici? Quanto, nella prassi comune, la diagnosi dei nostri sistemi diagnostici rispecchia quella scaturita dall'incontro e dalla relazione? Il TSO è sempre un evento straordinario che non considera i criteri di pericolosità del malato, ma il suo esclusivo interesse? L'ospedale, talvolta, diventa un luogo di custodia anziché un luogo di trattamento? Ai nostri pazienti viene riconosciuto sempre, nei fatti, il diritto alla scelta del trattamento? E poi ancora: quanto l'etica di una psicoterapia coincide con la metapsicologia di riferimento? Quanto l'approccio neuroscientifico e biologico sposta l'attenzione più sull'oggetto di cura piuttosto che sul soggetto che della cura beneficia? Quanto avere «la coscienza a posto» coincide con lo «stare alle regole»? Numerose sono le oc-

²⁶ Morin 2016: 14-15, 24.

casioni in cui la relazione di cura si apre alla dimensione etica, muovendosi nello spazio problematico tra partecipata comprensione e norma, tra le esigenze della persona e quelle del diritto. Qui emerge quella fragilità del bene di cui parla Martha Nussbaum²⁷: la vita morale è esposta alla tensione fra la libertà della scelta e l'incidenza di circostanze, relazioni ed eventi che non dipendono interamente dal soggetto. Antigone, la figlia di Edipo, nella tragedia di Sofocle, si appella alle leggi non scritte ed eterne del sangue, alla Giustizia, disobbedendo a Creonte e alle leggi della città. Nella relazione di cura, la scelta giusta richiede la messa in gioco della propria umanità: coraggio, autonomia di giudizio e creatività. Questa esigenza richiama l'affermazione di L. Zoja secondo cui, «quando il bene si dissecca riducendosi a norma, la cura del male richiede [...] l'ispirazione di fronte alla rigida regola».²⁸ Il dialogo tra istanze, talvolta, inconciliabili svela le sempre presenti zone d'ombra.

Conclusione

Concludo con l'ammonimento di Emone, figlio di Creonte, al padre, nella tragedia *Antigone*: «Non chiuderti nella convinzione inconfessa, che sia giusto soltanto quello che dici tu, e nient'altro. Chi crede di essere l'unico ad avere saggezza, o parola, o animo, quali nessun altro, una volta aperto, si scopre che è vuoto. Un uomo, anche se saggio, non deve vergognarsi di continuare ad imparare»²⁹.

Nessuna conoscenza e/o competenza o ruolo ci esonera dall'ascolto e dalla responsabilità verso l'altro. La cura non è una prestazione, ma la forma originaria del nostro essere al mondo; la relazione non è uno strumento, ma la sostanza della cura, e l'etica è una risposta da dare, ogni volta, a quel Tu che ci sta di fronte e ci interpella con il suo volto, non un codice da applicare. Nelle zone grigie della pratica, là dove protocolli, linee guida tacciono o non bastano, dove non ci sono certezze, può salvarci soltanto la disponibilità a lasciarci mettere in discussione e il coraggio di scelte che impegnano la nostra umanità. Curare, allora, è non vergognarsi di continuare ad imparare dall'altro, per l'altro, insieme all'altro. È forse questo, oggi, il modo più fedele di restituire alle parole cura, etica, relazione, responsabilità la loro pregnanza, perché tornino a toccarci il cuore.

²⁷ Cfr. Nussbaum 1996: 133-160.

²⁸ Cfr. Zoja 2009: 156.

²⁹ Sofocle 2013, vv. 705-711: 53-55.

Bibliografia

- Andreoli, V. 2018, *I social network portano alla morte della personalità. Scegliamo il “bendessere”*, intervista di G. Cedrone, “Sanità Informazione”, 3 maggio <https://www.sanitainformazione.it/vittorino-andreoli-social-network-portano-alla-morte-della-personalita/>
- Aristotele. 2008. *Etica Nicomachea*, in *Opere*, vol. 2, Mondadori, Milano.
- Beauchamp, T.L. - Childress, J.F. 1999. *Principi di etica biomedica*, Le Lettere, Firenze.
- Buber, M. 1993. *Io e Tu*, in M. Buber, *Il principio dialogico e altri saggi*, San Paolo, Cinisello Balsamo.
- Callieri, B. 2009. *La dimensione ambigua dell'incontro con lo psicotico*, “Comprendre. Archive International pour l'Anthropologie et la Psychopathologie Phénoménologiques” 19, pp. 24-33.
- Derrida, J. 2002. *Donare la morte*, Jaca Book, Milano.
- Gadamer, H.-G. 1989. *Verità e metodo*, Bompiani, Milano.
- Han, B.-C. 2017. *Il profumo del tempo. L'arte di indugiare sulle cose*, Vita e Pensiero, Milano.
- Heidegger, M. 1976. *Essere e tempo*, Longanesi, Milano.
- Hillman, J. 1983. *Re-visione della psicologia*, Adelphi, Milano.
- Igino. 2000. *Miti*, a cura di G. Guidorizzi, Adelphi, Milano.
- Jung, C.G. 1981. *La psicologia del transfert*, in *Opere*, vol. 16, *Pratica della psicoterapia*, Bollati Boringhieri, Torino.
- 1982. *Aion. Ricerche sul simbolismo del Sé*, in *Opere*, vol. 9, tomo 2, Boringhieri, Torino.
- Kant, I. 1998. *Fondazione della metafisica dei costumi*, Laterza, Roma-Bari.
- Koehn, D. 1998. *Rethinking Feminist Ethics: Care, Trust and Empathy*, Routledge, London.
- Lévinas, E. 1985. *La Traccia dell'altro*, Tullio Pironti, Napoli.
- 2022. *Il tempo e l'altro*, Mimesis, Sesto S. Giovanni (MI).
- Morin, E. 2016. *Sette lezioni sul pensiero globale*, Raffaello Cortina, Milano.
- Mortari, L. 2006. *La pratica dell'aver cura*, Bruno Mondadori, Milano.
- 2015. *Filosofia della cura*, Raffaello Cortina, Milano.
- Nussbaum, M.C. 1996. *La fragilità del bene. Fortuna ed etica nella tragedia e nella filosofia greca*, Il Mulino, Bologna.
- Scheler, M. 2008. *Ordo amoris*, Morcelliana, Brescia.
- Sofocle. 2013. *Antigone*, Feltrinelli, Milano.
- Weber, M. 1966. *La politica come professione*, in Id., *Il lavoro intellettuale come professione*, Einaudi, Torino.
- Zoja, L. 2009. *Contro Ismene. Considerazioni sulla violenza*, Bollati Boringhieri, Torino.
- 2011. *Al di là delle intenzioni. Etica e analisi*, Bollati Boringhieri, Torino.

**Autoridad testimonial y *stance* en reseñas de aprendizaje de lenguas:
un estudio de caso sobre estudiantes de ELE en plataformas digitales**

[Testimonial Authority and Stance in Language Learning Reviews:
A Case Study of ELE Students on Digital Platforms]

RESUMEN. Este artículo analiza cómo aprendices de español como lengua extranjera (ELE) construyen discursivamente su identidad en plataformas digitales de enseñanza de lenguas. A partir de un corpus de reseñas publicadas entre 2022 y 2026 por hablantes de japonés, el estudio aplica el modelo de *stance* de Du Bois (2007) para examinar los mecanismos de evaluación, posicionamiento y alineamiento presentes en estos textos. El análisis identifica tres dimensiones discursivas que se corresponden con los componentes clásicos de las actitudes lingüísticas: epistémica, emotiva y relacional. Los resultados muestran que los aprendices principiantes construyen una autoridad testimonial basada en la experiencia vivida —y no en la competencia lingüística— y que las reseñas funcionan como espacios de negociación identitaria condicionados por la arquitectura de las plataformas y el contrato comunicativo del género.

Palabras clave: reseñas, plataformas de aprendizaje, *stance*, actitudes lingüísticas, identidad discursiva

ABSTRACT. This article examines how learners of Spanish as a foreign language (ELE) discursively construct their identity on digital language learning platforms. Drawing on a corpus of reviews published between 2022 and 2026 by Japanese-speaking learners, the study applies Du Bois's (2007) stance triangle framework to analyze the evaluative, positioning, and alignment strategies present in these texts. The analysis identifies three discursive dimensions corresponding to the classical components of language attitudes: epistemic, emotive, and relational. Findings reveal that beginner learners build testimonial authority grounded in lived experience rather than linguistic competence, and that reviews operate as spaces of identity negotiation shaped by platform architecture and the communicative contract of the genre.

Keywords: Reviews, Online Learning Platforms, *Stance*, Language Attitudes, Discursive Identity

1. *Introducción*

En las últimas dos décadas, la expansión de plataformas de enseñanza en línea ha dado lugar a un ecosistema educativo digital de alcance global (Bates 2019), fenómeno que se inscribe en una tendencia más general hacia la *plataformización* (Poell, Nieborg y Van Dijck 2019): la penetración de infraestructuras, lógicas económicas y marcos de gobernanza propios de las plataformas digitales en distintos sectores de la actividad humana. En el ámbito educativo han surgido intermediarios tecnológicos que median la relación entre docentes y estudiantes a través de funciones integradas de búsqueda, gestión de sesiones, procesamiento de pagos y valoración pública de la experiencia formativa (Srnicek 2016; Kenney y Zysman 2016). La enseñanza de lenguas no ha quedado al margen de esta transformación (Pichugin *et al.* 2022; Molesworth *et al.* 2011): plataformas como Italki o Preply ofrecen hoy clases en decenas de idiomas a usuarios de todo el mundo.

Estas plataformas no solo han ampliado el acceso a la educación lingüística, sino que han transformado las relaciones entre sus actores principales. El resultado es un mercado educativo con escasa mediación institucional, en el que la interacción pedagógica se desarrolla al margen de los marcos tradicionales (Nichols y Dixon-Román 2024). En este ecosistema, la relación educativa se ve moldeada por lógicas de mercado hasta hace poco ajenas al aula: la gestión de la reputación digital, la competencia entre docentes y la tendencia a equiparar al estudiante con un consumidor de servicios.

Una de las prácticas que esta arquitectura digital ha institucionalizado es la valoración pública del profesor por parte del estudiante. Tras cada sesión, el alumno puede —y es incentivado a— dejar un comentario para puntuar y describir su experiencia. Este gesto se ha convertido en una pieza central del funcionamiento de las plataformas.

Estas valoraciones pueden entenderse como una variante de un género discursivo más amplio: las reseñas de consumidores en línea (*online consumer reviews*), textos generados por los propios usuarios con el fin de evaluar una experiencia y dirigidos a una audiencia potencialmente amplia y desconocida (Vásquez 2014). Cuando el objeto evaluado es una experiencia de aprendizaje y el proveedor es un docente, el estudiante desempeña un doble rol: el de aprendiz que ha vivido un proceso pedagógico y el de cliente que califica un servicio en un mercado digital de reputaciones.

Las reseñas constituyen, en este sentido, un observatorio privilegiado para el estudio de la identidad del aprendiz: a diferencia de otros géneros presentes en las plataformas, obligan al estudiante a tomar la palabra públicamente sobre

su propia experiencia de aprendizaje, a construir una imagen de sí mismo ante una audiencia desconocida y a negociar simultáneamente su posición como aprendiz y como evaluador. A pesar de su centralidad en este contexto, las reseñas educativas han recibido escasa atención desde la lingüística aplicada y el análisis del discurso. Esta laguna resulta llamativa si se tiene en cuenta, por un lado, la abundante producción académica sobre reseñas en línea en ámbitos como el turístico o el gastronómico (Vásquez 2014) y, por otro, la extensa literatura sobre la evaluación de la docencia institucional (*student evaluations of teaching*, SET), desarrollada principalmente desde la psicometría, la psicología social y la sociología de la educación (Quansah *et al.* 2024; Spooren *et al.* 2013; Chávez y Mitchell 2020). Las reseñas educativas comparten con ambos ámbitos rasgos esenciales —la evaluación pública de una experiencia de servicio, la construcción de reputaciones digitales y la asimetría entre quien reseña y quien es reseñado—, pero añaden una complejidad específica derivada de la naturaleza pedagógica de la interacción evaluada.

El propósito de este artículo es explorar esa complejidad, analizando cómo estudiantes principiantes de una lengua extranjera construyen discursivamente su identidad en los mercados digitales de aprendizaje. Para ello, tomamos como estudio de caso las reseñas publicadas por estudiantes japoneses de español como lengua extranjera (ELE). El análisis se concibe como una primera exploración cualitativa orientada a proponer un marco analítico, provisional y abierto a revisión, que sirva de punto de partida para investigaciones futuras en otras combinaciones lingüísticas y contextos educativos digitales.

2. *Marco teórico*

Para abordar el estudio de las reseñas educativas, resulta especialmente pertinente el modelo de *stance* propuesto por Du Bois (2007). Du Bois define la *stance* como un acto social público de naturaleza dialógica y como un proceso mediante el cual un sujeto evalúa un objeto, se posiciona a sí mismo y se alinea (o desalinea) con otros sujetos. Se trata, por tanto, de un acto triádico cuya estructura puede visualizarse a través del triángulo de la *stance*, compuesto por tres entidades y las relaciones que se establecen entre ellas (véase la figura 1 en la página siguiente).

El modelo requiere al menos dos sujetos: el sujeto 1 —en nuestro caso, el aprendiz que escribe la reseña— y un sujeto 2, que puede ser un interlocutor real, implícito o una comunidad discursiva más amplia. En el género que nos ocupa, este segundo sujeto es múltiple: puede ser el docente como destinatario

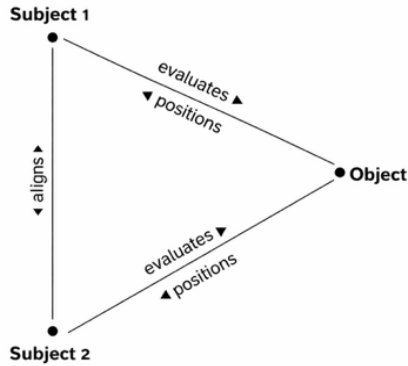


Figura 1. Triángulo de la stance

directo de la valoración, la comunidad de futuros estudiantes a quienes va dirigida la recomendación, o la propia plataforma como institución cuyas normas el reseñador adopta al escribir.

El objeto de la *stance* designa la entidad hacia la que se orienta el posicionamiento evaluativo. En la reseña educativa, este objeto es especialmente diverso: la valoración puede recaer sobre la clase, la metodología, los materiales, el progreso percibido o el docente. Con frecuencia, oscila entre varios de estos focos en un mismo texto.

Las tres relaciones que articulan el triángulo operan de forma simultánea. La evaluación consiste en atribuir un valor al objeto. El posicionamiento es el lugar que el sujeto ocupa al realizar esa evaluación: al calificar una explicación como “muy clara”, por ejemplo, el estudiante no solo evalúa al docente, sino que se presenta implícitamente como un aprendiz capaz de reconocer y valorar esa claridad. El alineamiento es la convergencia o divergencia que ese posicionamiento implica respecto al sujeto 2: mostrarse agradecido alinea al estudiante con el docente; recomendar el curso a otros principiantes lo alinea con sus pares.

Estos tres movimientos son interdependientes: no hay evaluación que no posicione a quien la emite, ni posicionamiento que no implique alguna forma de alineamiento, aunque no todos los componentes aparezcan de forma explícita en cada enunciado. Un simple “muchas gracias” activa las tres dimensiones: evalúa positivamente la acción del docente, posiciona al hablante como beneficiario de esa acción y lo alinea con las normas de cortesía que rigen el género.

El modelo de Du Bois permite tratar las reseñas, pese a su apariencia monológica, como intervenciones dialógicas diferidas y como un mecanismo de

negociación identitaria. En ellas, el estudiante responde a las expectativas del género, anticipa la lectura de otros usuarios y gestiona estratégicamente su propia imagen dentro del sistema social de la plataforma. En este trabajo, por tanto, las referencias al docente no constituyen el objeto último del análisis, sino recursos discursivos a través de los cuales el estudiante construye y proyecta su identidad como aprendiz: quién es, a qué aspira y con qué autoridad toma la palabra.

Conviene precisar que la *stance* opera en las reseñas como práctica social: los patrones de posicionamiento no responden necesariamente a estrategias individuales conscientes, sino a efectos discursivos estructurales derivados de un género con expectativas fuertemente reguladas. Estas expectativas conforman un contrato de comunicación (Charaudeau 2011): un acuerdo implícito sobre las condiciones de producción e interpretación de los enunciados, que los usuarios del género van interiorizando a medida que se familiarizan con la práctica. Comprender la *stance* de los aprendices exige, por tanto, leerla en relación con ese marco: el estudiante no evalúa libremente, sino dentro de un específico horizonte de expectativas.

3. *Corpus y objetivos de la investigación*

Como señalábamos en la introducción, el análisis que presentamos se centra en un caso de estudio específico: las reseñas escritas en japonés por aprendices de español. Para compilar el corpus, y dado que el número de profesores de español en estas plataformas es muy elevado, optamos por acotar la selección identificando, en primer lugar, a los docentes que declaran tener el japonés como lengua de enseñanza o de comunicación (procedimiento facilitado por el filtro de idiomas que ofrecen las propias plataformas) para recoger, a continuación, la totalidad de las reseñas escritas en japonés correspondientes a ese conjunto de profesores. El corpus resultante está constituido por 334 reseñas publicadas en Italki y en Preply entre 2022 y 2026, correspondientes a un total de 45 profesores. Las reseñas fueron recopiladas y posteriormente anonimizadas, conservando únicamente un identificador numérico (ID). Las traducciones al español que proponemos son de elaboración propia, procurando mantener en la medida de lo posible los matices pragmáticos y evaluativos del texto original.

La delimitación a reseñas escritas en japonés obedece a una decisión metodológica deliberada: nuestro propósito era aislar un universo discursivo lingüístico y culturalmente homogéneo que permitiera observar con nitidez los

mecanismos de posicionamiento discursivo, sin la interferencia de variables sociolingüísticas múltiples. Esta elección delimita, además, un perfil de aprendiz relativamente uniforme: dado el uso del japonés en las reseñas y el tipo de formulaciones empleadas, cabe suponer que sus autores son, en su mayoría, aprendices de nivel inicial o intermedio que aún no se sienten suficientemente competentes para valorar su experiencia en español. Este perfil permite describir cómo aprendices que se perciben como poco competentes negocian una forma de autoridad testimonial dentro del género (Vásquez 2014; Pichugin *et al.* 2022).

El análisis persigue dos objetivos: identificar y describir las tres dimensiones discursivas que organizan la construcción de identidad del aprendiz en el corpus —entendidas como los grandes ejes temáticos y valorativos en torno a los cuales se organiza la evaluación en las reseñas—, caracterizando los patrones recurrentes que las articulan; y examinar los mecanismos mediante los cuales cada dimensión activa los tres vectores del triángulo de la *stance* (evaluación, posicionamiento y alineamiento).

Ambos objetivos se orientan hacia una pregunta de alcance más general, a la que el análisis busca dar respuesta: qué imagen del aprendiz emerge del corpus analizado. Para ello, el estudio adopta un enfoque cualitativo e interpretativo cuyo propósito no es cuantificar la frecuencia de los fenómenos, sino identificar patrones discursivos significativos mediante el análisis contextualizado de los ejemplos, atendiendo a la relación entre objeto de evaluación, posicionamiento del hablante y alineamiento. Las afirmaciones relativas a la recurrencia de ciertos fenómenos presentes en el análisis deben interpretarse en términos de saliencia cualitativa, derivada de la frecuencia relativa y de la relevancia interpretativa de los ejemplos identificados, y no como resultados de un análisis cuantitativo sistemático. Esta elección responde al carácter exploratorio de la investigación, concebida como base para futuros análisis comparativos con mayores pretensiones de cuantificación y generalización.

4. *Análisis*

Antes de proceder al análisis de las dimensiones discursivas, conviene señalar un rasgo transversal del corpus: prácticamente la totalidad de las reseñas analizadas contienen valoraciones positivas sobre la experiencia de aprendizaje. Lejos de interpretarlo como reflejo directo de una satisfacción homogénea, este fenómeno puede entenderse como un efecto estructural del género, reforzado por la arquitectura de las propias plataformas: el sistema de

valoraciones constituye el principal mecanismo de control de calidad de estos entornos, lo que genera una presión estructural tanto sobre el docente (orientado a maximizar la satisfacción del estudiante en cada sesión) como sobre el estudiante (orientado a confirmar públicamente esa satisfacción). La crítica tiende a materializarse en la no participación: quien no ha quedado satisfecho sencillamente no suele escribir. La reseña se convierte, de este modo, en un acto discursivo fuertemente condicionado por el contrato de comunicación del género (Charaudeau 2011), que orienta la escritura hacia la confirmación positiva antes que hacia la evaluación crítica.

El análisis se organiza en torno a tres dimensiones discursivas, que se corresponden con los componentes clásicos de las actitudes lingüísticas descritos por la tradición psicosocial (Garrett 2010): el cognitivo (creencias y conocimientos sobre el objeto), el afectivo (emociones y evaluaciones sentimentales) y el conativo o social (disposiciones a la acción y orientación hacia otros).

La primera de estas dimensiones es la epistémica, centrada en la evaluación del saber, el progreso y la legitimidad del estudiante para hablar a partir de su experiencia. Su presencia en el corpus se justifica por la necesidad de los aprendices de construir autoridad testimonial en un género donde la credibilidad se fundamenta en la trayectoria vivida.

La segunda es la dimensión emotiva, que atiende a la evaluación de los estados afectivos y su transformación a lo largo del proceso. Responde a la centralidad del filtro afectivo en el aprendizaje de lenguas y al valor de la experiencia emocional como criterio de calidad en la economía digital.

La tercera dimensión es la relacional, orientada a la evaluación de los vínculos con los actores sociales de la plataforma (docente, comunidad, institución), que se fundamenta en el carácter dialógico de la *stance* y en la función de las reseñas como actos de construcción de vínculos y reputación.

Estas tres dimensiones no constituyen compartimentos estancos, sino facetas interrelacionadas de un mismo acto discursivo, que los aprendices activan de forma simultánea o secuencial a lo largo de sus textos.

4.1 Dimensión epistémica

En las reseñas, los aprendices deben resolver una tensión inherente: emitir un juicio evaluativo sobre un proceso pedagógico desde una posición de autoridad epistémica restringida, en muchos casos sin disponer aún de la competencia lingüística necesaria para valorar con criterio aquello que se les enseña. Al relatar su trayectoria desde un punto de partida declarado como principiante hasta un estado presente de progreso, elaboran una autoridad testimonial

que no se basa en el dominio de la lengua, sino en la experiencia vivida: la declaración de incompetencia se convierte, paradójicamente, en el fundamento de su credibilidad.

4.1.1 Nivel de competencia

Muchas reseñas se abren con una autoidentificación explícita del nivel de competencia. Expresiones como 初心者 (principiante), ゼロから (desde cero) o まだ話せません (todavía no puedo hablar) no son meros marcadores informativos: funcionan como actos de posicionamiento epistémico que establecen el lugar desde el cual se formula toda la evaluación posterior. En un solo gesto, el reseñador fija quién es, qué está evaluando y con quién se alinea. La siguiente reseña lo ilustra con claridad:

スペイン語を始めたばかりで、先生に習うのはまだ早いと思っていましたが、違いました。Marianaさんは、何でも親切に教えてくれるので、安心してレッスンが受けられます。

Acabo de empezar con el español y pensaba que aún era pronto para tomar clases, pero me equivoqué. Mariana enseña todo con mucha amabilidad, por lo que puedo asistir a las clases con total tranquilidad. (ID=236)

Lo que se evalúa aquí no es simplemente la docente, sino algo más fundamental: el propio derecho a aprender. El estudiante no solo se declara principiante, sino que confiesa haber dudado de si merecía siquiera estar en ese lugar. El giro が、違いました (pero me equivoqué) convierte esa duda en el punto de inflexión de toda la reseña: la incompetencia declarada no es el punto de partida de una evaluación, sino la condición que la hace posible.

El alineamiento opera en dos direcciones simultáneas: hacia la docente, cuya amabilidad permite cruzar ese umbral, y hacia los pares que comparten la misma inseguridad inicial, para quienes el testimonio funciona como una autorización implícita a tomar la palabra. La autoridad del reseñador no desaparece: se desplaza desde el dominio lingüístico hacia la experiencia vivida. Denominamos este mecanismo *humildad estratégica*: el acto discursivo mediante el cual la declaración de incompetencia se convierte en el fundamento mismo de la credibilidad evaluativa. No se trata de una estrategia necesariamente consciente, sino de un efecto estructural del género: al cumplir el contrato comunicativo de la reseña, el aprendiz activa un modo de legitimación en el que saber poco equivale a haber vivido la experiencia desde dentro, y esa experiencia es precisamente lo que el género valora.

4.1.2 Narrativa de progreso

Una vez establecido el punto de partida, muchas reseñas organizan la evaluación en torno a una narrativa de progreso gradual: la competencia lingüística no se presenta como un estado que se posee o no se posee, sino como un proceso de transformación narrado retrospectivamente. Esta estructura corresponde a lo que Vásquez (2014) identifica como uno de los rasgos más característicos del género reseña: la tendencia a construir autenticidad y credibilidad evaluativa a través de la narración de la experiencia vivida, antes que mediante juicios abstractos. Son representativas de este patrón expresiones como 少しずつ (poco a poco), 上達しています (voy mejorando), 話せるようになってきました (empiezo a poder hablar).

ダニエルさんのレッスンを4ヶ月間受けていますが、既に期待以上にスペイン語が上達したと自信を持って言えます。

Llevo cuatro meses asistiendo a las clases de Daniel y puedo afirmar con confianza que mi nivel de español ha mejorado más de lo que esperaba. (ID=4)

El objeto de *stance* es la trayectoria de aprendizaje medida en relación con las expectativas previas del propio estudiante, lo que convierte el progreso en algo verificable desde dentro. El posicionamiento es el más explícitamente epistémico de la dimensión: 自信を持って言えます (puedo afirmar con confianza) no describe el progreso, sino que tematiza el acto mismo de enunciarlo con autoridad, haciendo visible un mecanismo que en otras reseñas permanece implícito. El alineamiento opera hacia el docente, al que se atribuye el progreso mediante la referencia temporal, y hacia los pares, para quienes el testimonio funciona como evidencia de que el método produce resultados.

4.1.3 Legitimación biográfica

En ocasiones, los estudiantes contextualizan su nivel mediante referencias a la trayectoria vital, como acto de legitimación biográfica que transforma posibles limitaciones en marcas de resiliencia, construyendo un sujeto que aprende a pesar de circunstancias adversas. El estudiante suministra voluntariamente esa información para orientar la lectura, presentándose como un evaluador cuyo testimonio resulta especialmente pertinente para personas en situaciones similares. Este fenómeno se hace visible en expresiones como 20年ぶりに (después de 20 años), 50代から (a partir de los 50), やり直し (retomar/volver a empezar):

やっと、文法レッスンを受講し終わりました。育児中で、時には泣いている子をおんぶしながら受講しました。ご迷惑おかけし

たこともあったかと思いますが、先生は本当に理解があり、優しく励ましてくださったのでやり遂げたと思います。授業はとても丁寧で分かりやすいですし、30分みっちりと教えてくださるので、毎回達成感も得ることができました。

Por fin terminé el curso de gramática. Estaba en plena crianza y a veces asistía a clase con mi hijo llorando a la espalda. Es posible que haya causado alguna incomodidad, pero el profesor fue muy comprensivo y me animó con amabilidad, y creo que gracias a eso logré terminarlo. Las clases son muy cuidadosas y claras, y en los 30 minutos me enseña de manera tan intensa que cada vez termino con una sensación de logro. (ID=171)

El objeto de *stance* es la trayectoria biográfica dificultada por las exigencias del cuidado y, pese a ello, completada. El posicionamiento construye un sujeto que termina a pesar de las circunstancias, no que abandona, mientras que el docente aparece como agente que hace posible esa persistencia. El alineamiento se dirige hacia los pares en situación similar —a quienes el testimonio comunica que ese docente está preparado para gestionar esa situación— y hacia el propio docente, cuya comprensión y aliento quedan valorados no en abstracto, sino en relación directa con la necesidad específica del estudiante.

4.1.4 Orientación prospectiva

El estudiante evalúa el curso no solo en función de lo que le ha aportado en el presente, sino de lo que le permitirá llegar a ser: viajar a España, aprobar el DELE, comunicarse en un contexto profesional. No se valora lo aprendido, sino el potencial transformador del curso en relación con un proyecto identitario específico. Esta proyección tiene una naturaleza liminal: sus implicaciones se extienden hacia la dimensión emotiva, por la fuerte carga emocional de los proyectos futuros. Entre las expresiones de este tipo figuran *スペインに住む夢* (el sueño de vivir en España), *DELEに合格したい* (quiero aprobar el DELE), *そのために頑張ります* (me esforzaré por eso):

初めて受講しましたが、楽しくわかりやすいレッスンでした。
スペインに住む夢があるので、そのために頑張ります！

Fue mi primera clase y fue divertida y fácil de entender. Tengo el sueño de vivir en España, así que seguiré esforzándome. (ID=188)

El objeto de *stance* es la identidad futura (persona residente en España), en función de la cual el estudiante orienta retroactivamente su evaluación de la primera clase. El posicionamiento es el más orientado a la acción de toda la dimensión: el estudiante no narra lo que fue ni lo que va siendo, sino lo que

será, invirtiendo la lógica retrospectiva habitual del género. El alineamiento opera hacia el docente, implícitamente convertido en primer acompañante del proyecto vital; hacia los pares que comparten proyectos similares de movilidad o residencia; y hacia la plataforma, cuyo discurso de aprendizaje orientado a propósitos reales queda validado.

4.2 Dimensión emotiva

El análisis del corpus revela que los estudiantes evalúan con igual o mayor énfasis que el progreso cognitivo la calidad afectiva del proceso: el miedo inicial a hablar, la confianza adquirida, el disfrute durante las sesiones, el ambiente generado en clase, la motivación para continuar.

La centralidad de esta dimensión responde a dos factores convergentes. El primero es la naturaleza específica del aprendizaje de lenguas: adquirir una lengua extranjera expone al aprendiz a una vulnerabilidad singular, pues exige comunicarse en un código que aún no domina. Esta ansiedad ha sido conceptualizada como un conjunto diferenciado de autopercepciones y conductas de carácter específico (Horwitz, Horwitz y Cope 1986), lo que explica su recurrencia en las reseñas. El segundo es que el componente afectivo no se agota en la ansiedad: las emociones positivas del aprendiz constituyen un constructo autónomo (Dewaele y MacIntyre 2014) que no se reduce a mero bienestar, sino que aumenta la capacidad de asimilar el input lingüístico (MacIntyre y Gregersen 2012).

Las reseñas se sitúan precisamente en esta intersección: al narrar trayectorias que van de la ansiedad al disfrute, los estudiantes construyen públicamente una imagen emocional de sí mismos como aprendices, en un contexto donde la experiencia afectiva se ha consolidado como criterio de calidad autónomo, de modo que el parámetro evaluativo dominante no es siempre “aprendí más”, sino con frecuencia “me sentí mejor”.

4.2.1 Entorno emocional

La subcategoría del entorno emocional comprende las evaluaciones referidas al ambiente percibido durante la interacción: la calidez, la seguridad o la relajación del entorno como condiciones que han hecho posible el aprendizaje. Dewaele y MacIntyre (2014) distinguieron una dimensión social del *Foreign Language Enjoyment*, asociada a sentimientos positivos generados por docentes y entornos de apoyo, y una privada, vinculada a la sensación de logro personal; el entorno emocional pertenece predominantemente a la primera. La expresión de mayor recurrencia en el corpus para este campo es 安心して (con tranquilidad, sintiéndose seguro), que funciona sistemáticamente

como resultado atribuido a la actuación docente. Junto a ella, el corpus recoge también reseñas en las que el evaluador alude directamente al ambiente de la clase mediante el sustantivo 雰囲気 (ambiente, atmósfera):

とっても優しい先生です、私の問題を全部回答しました。楽な雰囲気であつという間に過ごしました。

Es una profesora muy amable y respondió a todas mis dudas. El ambiente fue relajado y el tiempo pasó volando. (ID=259)

El adjetivo 楽な (relajado, cómodo) caracteriza positivamente ese ambiente, que ocupa el centro de la evaluación: el aprendiz destaca la cualidad afectiva del espacio compartido durante la clase como condición que ha hecho posible una experiencia satisfactoria. La mención final —el tiempo que pasa volando— refuerza esa valoración global, al señalar que la clase resultó lo suficientemente agradable como para perder la noción del tiempo.

4.2.2 Trayectoria afectiva

La ansiedad lingüística emerge en el corpus no solo como estado que se supera, sino como objeto de evaluación explícita: los estudiantes tematizan sus nervios y su inseguridad para señalar que el docente los ha reducido, construyéndolo como agente activo en la gestión del filtro afectivo y normalizando la ansiedad como parte constitutiva del aprendizaje lingüístico. Las dos expresiones de mayor recurrencia en el corpus para este campo semántico son 緊張 (nerviosismo, tensión) y 自信 (confianza, seguridad en uno mismo). Lo característico de este patrón es que la ansiedad no aparece como estado estático sino como punto de partida de una narrativa de transformación: la competencia emocional no se construye como algo que se posee o no se posee, sino como un proceso gradual narrado retrospectivamente. Las expresiones que articulan esa gradualidad (少しずつ, poco a poco, o だんだん, gradualmente) aparecen con frecuencia en combinación con formas aspectuales incoativas (～になってきた) y con términos que designan el arco emocional recorrido: 緊張 (nerviosismo), 安心 (tranquilidad) y 自信 (confianza). Esta estructura es funcionalmente análoga a la narrativa de progreso epistémico de §4.1.2, pero su objeto no es el conocimiento sino el estado interno del aprendiz:

今日は会話練習をしました。マホ先生との会話レッスンのお陰で少しずつ緊張せずにスペイン語が話せるようになってきた気がします。引き続きよろしくお願いします。

Hoy hicimos práctica de conversación. Gracias a las clases con la profesora Maho, poco a poco siento que puedo hablar español sin ponerme nerviosa. Espero que sigamos así. (ID=85)

El objeto de *stance* es la relación afectiva del sujeto con el acto de hablar en la lengua meta, cuya transformación gradual de la ansiedad a la confianza constituye el núcleo evaluativo de la reseña. El posicionamiento construye una transformación en curso, gradual e incompleta (少しずつ緊張せずに, poco a poco sin ponerme nerviosa), lo que resulta retóricamente más verosímil que una transformación total y confiere al testimonio una autenticidad que el género valora. El alineamiento se dirige hacia la docente, a quien se atribuye la transformación mediante マホ先生のお陰で (gracias a las clases de la profesora Maho), y hacia los pares que comparten la misma barrera del miedo a hablar, para quienes este testimonio funciona como argumento de decisión.

4.2.3 Disfrute experiencial

Muchas reseñas incluyen evaluaciones del disfrute experimentado con independencia de los contenidos aprendidos. Las expresiones 楽しい (divertido, agradable) y 楽しく (de forma divertida) aparecen con frecuencia en el corpus en reseñas que afirman haber disfrutado sin reportar ningún avance concreto, lo que indica que la calidad hedónica de la experiencia opera como criterio evaluativo autónomo. Este dato se alinea con la conceptualización del *Foreign Language Enjoyment* como emoción compleja que integra desafío, capacidad percibida y satisfacción intrínseca:

日に日にレッスンが難しくなっていくけど、楽しさが増していく！本当に楽しくて明るい先生でだいすき！

Cada día las clases se vuelven más difíciles, pero también más divertidas. Es una profesora realmente alegre y animada, ¡me encanta! (ID=118)

El objeto de *stance* es la experiencia de clase, en la que la dificultad y el disfrute aparecen como correlatos: a mayor exigencia, mayor satisfacción. El posicionamiento construye un aprendiz que no solo tolera el desafío, sino que lo celebra, lo que implica una madurez afectiva en la que la dificultad ha dejado de ser amenaza para convertirse en fuente de satisfacción. El alineamiento se dirige hacia el docente, cuya personalidad se presenta como causa directa del disfrute, y hacia los pares que valoran las clases como experiencias vitales y no meramente instrumentales.

4.2.4 Motivación futura

Algunas reseñas concluyen con declaraciones de motivación prospectiva que funcionan como veredicto afectivo de la evaluación. La literatura nos indica que las emociones positivas aumentan la resiliencia del aprendiz y su

disposición a asumir riesgos (MacIntyre y Gregersen 2012). En algunos casos, la motivación no se limita a proyectarse hacia adelante y emerge como respuesta especular a la actitud del docente, cuya energía percibida activa la del aprendiz:

資料がよく準備されているため、うまく話せなくてもレッスンで置いてきぼりになることはありません。とても助かってます。情熱を持って教えてくれていることがよくわかるので、こちらもしっかり頑張ろうという気になります。

La documentación está bien preparada, por lo que no te sientes perdido en la lección aunque no hables bien. Se nota que enseña con pasión, lo que me motiva a esforzarme también. (ID=34)

El objeto de *stance* no es la clase ni sus contenidos, sino la actitud del docente percibida como fuente de energía. El posicionamiento construye un aprendiz que no recibe pasivamente la motivación, sino que la activa en respuesta: no “me siento motivado” sino “me dan ganas de esforzarme”, formulación que implica agencia y no mero efecto. El alineamiento opera en estructura especular: la pasión del docente llama a la perseverancia del estudiante, y el testimonio público de esa correspondencia funciona para los pares como argumento de que la motivación en ese aula no es circunstancial sino estructuralmente reproducible.

4.3 Dimensión relacional

Una parte significativa de los enunciados evaluativos del corpus no tiene como objeto ni la competencia lingüística del estudiante ni su experiencia afectiva, sino las relaciones sociales que el proceso de aprendizaje genera: con el docente, con la comunidad de pares y con la plataforma como institución que estructura el espacio de interacción. El fundamento de esta dimensión reside en la naturaleza constitutivamente dialógica de la *stance*: en el género que nos interesa, esta implicación se vuelve especialmente visible porque el texto se dirige simultáneamente a múltiples interlocutores. En las reseñas del corpus, la calidad del vínculo relacional aparece sistemáticamente como condición de posibilidad del aprendizaje mismo.

4.3.1 Gratitud

La expresión de gratitud hacia el docente es uno de los actos evaluativos más frecuentes y estables del corpus. Fórmulas como いつもありがとうございます (muchas gracias como siempre), 感謝しています (estoy muy agradecida/o) o 先生のおかげで (gracias a la profesora/al profesor) aparecen

en posiciones textuales estratégicas, típicamente al inicio o al cierre, y cumplen una función que trasciende la mera cortesía: son actos performativos mediante los cuales el estudiante establece una relación específica con el docente y ejecuta el vector de alineamiento más directo disponible en el género. En las reseñas de aprendizaje en línea estos actos funcionan como marcadores de implicación (*engagement markers*, Hyland 2005) que personalizan una relación que, en el entorno digital, podría reducirse a una transacción anónima.

Ami先生、いつもありがとうございます！全くの初心者でも安心して授業を受けることができます！授業のスピードは私に合わせてくれる上に、復習もし下さりととても分かりやすいです🍀
スペイン語の勉強を始めるかどうか迷っていた時に初めて受けた先生です！私はスペイン語学習歴0でAmiさんとの授業をはじめましたが、Amiさんはいつも笑顔で、やさしく教えてくれます。スペイン語の勉強のモチベーションにもなりますし、間違ってもやさしく訂正してくれたり、親切な先生です♡ 旅行のために始めましたが、Ami先生のおかげで今はもっとスペイン語に触れてみたいと思えるようになりました🌟いつも楽しい時間をありがとうございます(^▽^)/

¡Siempre gracias, profesora Ami! Incluso los que son principiantes absolutos pueden tomar las clases con tranquilidad. Además de adaptar el ritmo a mí, también repasa lo que hemos visto, así que es muy fácil de entender 🍀 Fue la primera profesora que tuve cuando dudaba si empezar o no a estudiar español. Empecé las clases con Ami sin ningún conocimiento previo de español, pero Ami siempre sonríe y enseña con amabilidad. También me motiva a estudiar español, y cuando me equivoco me corrige con dulzura: es una profesora muy atenta ♡ Empecé por un viaje, pero gracias a la profesora Ami ahora siento que quiero tener más contacto con el español 🌟 ¡Gracias siempre por los momentos tan agradables! (^▽^)/ (ID=17)

El objeto evaluado no es una cualidad docente aislada sino la relación en su conjunto, y la gratitud la recorre estructuralmente: abre la reseña, articula la transformación central y la cierra con una última fórmula, creando una estructura envolvente que convierte el género evaluativo en un acto de reconocimiento sostenido. El posicionamiento construye un beneficiario cuya deuda es doble: cognitiva (aprendió desde cero) y motivacional (la docente amplió el propio horizonte de deseo del aprendiz más allá del objetivo inicial). El alineamiento opera hacia la docente mediante reconocimiento público de máxima convergencia y hacia las normas del género, cuya expectativa de reciprocidad explícita queda más que satisfecha.

4.3.2 Cualidades relacionales

A diferencia del entorno afectivo, analizado en §4.2.1 y cuyo objeto es el estado emocional que el entorno pedagógico genera en el aprendiz, las cualidades relacionales tienen como objeto al docente mismo: su amabilidad, paciencia o calidez se evalúan como rasgos de carácter, no solo como condiciones que producen bienestar. Este fenómeno desplaza el objeto de evaluación desde el *saber* hasta el *saber estar* pedagógico, revelando que la calidad de la relación es, para estos aprendices, una condición de posibilidad del aprendizaje. El léxico evaluativo —adjetivos como 丁寧 (metódico/cuidadoso), 優しい (amable), 親切 (atento) o 辛抱強い (paciente)— construye la imagen de un docente garante de un espacio emocional seguro. Garrett (2010) señala que las actitudes hacia una lengua extranjera están mediadas por las de sus hablantes; en estas plataformas, el docente es el representante más accesible de la lengua meta, y la calidad del vínculo con él determina en buena medida la actitud del aprendiz hacia ella:

緊張していてうまく言葉も出ずに、スペイン語を話せませんでした。丁寧な人柄で、優しく、親切に話をしてくれました。とても安心しました。

Estaba nerviosa y no me salían las palabras, así que no pude hablar español, pero me hizo preguntas con mucha amabilidad. Su personalidad amable me hizo sentir muy tranquila. (ID=64)

El objeto evaluado es la respuesta del docente ante la vulnerabilidad del aprendiz. El posicionamiento construye un sujeto que llega en estado de máxima exposición y que encuentra en la actitud relacional del docente la condición que hace posible el retorno a la interacción. La secuencia es reveladora: primero la declaración de incapacidad, luego la respuesta docente, y finalmente el estado resultante, con lo que la evaluación de la cualidad relacional queda anclada en una experiencia concreta y verificable, no en una apreciación abstracta. El alineamiento opera hacia el docente, cuya amabilidad recibe el máximo reconocimiento público, y hacia los pares que comparten esa misma barrera del bloqueo inicial, para quienes el testimonio funciona como garantía de que ese espacio pedagógico es emocionalmente seguro.

4.3.3 Compromiso de continuidad

Un conjunto significativo de reseñas no se cierra con la evaluación de lo pasado, sino con la proyección de lo que vendrá: これからもよろしく願います o 今後ともよろしく願います (espero seguir contando con usted o con su apoyo). Conviene subrayar que se trata de fórmulas muy

habituales en japonés, con un fuerte peso cultural en la gestión de las relaciones interpersonales, y no deben interpretarse necesariamente como estrategias conscientes por parte del estudiante, sino como recursos lingüísticos convencionales que estructuran el cierre de la interacción. Sin embargo, precisamente por su carácter rutinario, resultan reveladoras de ciertas expectativas normativas: orientan el discurso hacia la continuidad y la cooperación futura. Estos enunciados son actos de compromiso público mediante los cuales el estudiante sella, ante una audiencia colectiva, una relación de continuidad con el docente:

私はマホ先生にずっとスペイン語を教えてもらっていますが、マホ先生はとても日本語が上手で信頼できる先生です。これからもよろしくお願いします。

La profesora Maho lleva mucho tiempo enseñándome español; habla muy bien el japonés y es una profesora en la que se puede confiar. Espero seguir contando con ella en el futuro. (ID=92)

El objeto evaluado es la relación didáctica en curso, valorada como merecedora de continuidad gracias a la confianza acumulada, y no la clase puntual. El posicionamiento construye un aprendiz comprometido a largo plazo: no solo “seguiré aprendiendo”, sino “seguiré con esta docente”. El alineamiento opera hacia el profesor mediante un pacto de fidelidad público, hacia la plataforma cuya lógica de retención queda satisfecha, y hacia los pares lectores, para quienes la continuidad anunciada funciona como señal de confianza duradera.

4.3.4 Recomendación comunitaria

Cuando el estudiante cierra su reseña con una recomendación general, ejecuta el acto de mayor alcance intersubjetivo disponible en el género: abandona el territorio de lo personal para ocupar el de lo comunitario y contribuye a la economía reputacional de la plataforma. En el corpus, la autoridad que sustenta esa transición es siempre de naturaleza testimonial, no técnica. Un subconjunto especialmente relevante de enunciados no se dirige a la comunidad en su conjunto, sino a perfiles específicos (principiantes, hablantes japoneses, autodidactas), construyendo lo que podríamos denominar una micro-comunidad de alineamiento:

とても楽しいレッスンでした！明日からスペイン留学ですが、現地でもまたレッスンをお願いしたいと思います。皆様にとってもおすすめの授業です^^！

Fue una clase muy divertida. A partir de mañana me voy a estudiar a España, pero creo que volveré a pedir clases también allí. Es una clase muy recomendable para todos. (ID=290)

日本人で、これからスペイン語を習いたいと思っている人には強くおすすめします😊

Se lo recomiendo encarecidamente a quienes sean japoneses y quieran empezar a estudiar español. 😊 (ID=55)

En el ejemplo ID=290, el objeto evaluado se ha desplazado desde la experiencia personal hacia la comunidad imaginada de futuros aprendices: 皆様に (para todos) no deja exclusión posible, y la recomendación queda además anclada en un dato biográfico concreto —la inminencia del intercambio en España— que le confiere una autoridad testimonial específica. En el ejemplo ID=55, el estudiante se identifica con un perfil concreto y asume el rol de orientador desde dentro del subcolectivo, lo que otorga a la recomendación una legitimidad adicional: no habla para todos, sino precisamente para los que son como él. En ambos casos el alineamiento es triple: con el docente, que recibe la forma más visible de promoción pública; con los pares, a quienes se ofrece orientación directa; y con la plataforma, cuyo sistema de reputación queda activado y reforzado.

5. *Discusión*

Las tres dimensiones analizadas permiten esbozar una respuesta a la pregunta que orienta este estudio: qué imagen del aprendiz emerge del corpus.

La figura que se perfila es la del *aprendiz legítimo en progreso*: un sujeto que construye autoridad testimonial no a pesar de su incompetencia lingüística, sino precisamente a partir de ella, mediante el mecanismo de humildad estratégica descrito en §4.1.1. La dimensión epistémica muestra que esta autoridad se articula en cuatro movimientos complementarios —declaración del punto de partida, narración del progreso, anclaje biográfico y proyección futura— que juntos construyen una trayectoria coherente y evaluable desde dentro. La dimensión emotiva añade que esa trayectoria no es solo cognitiva: los aprendices construyen públicamente una imagen de sí mismos como sujetos vulnerables que han encontrado en el contexto pedagógico las condiciones para superar esa vulnerabilidad, e interiorizan la calidad afectiva de la experiencia como criterio de evaluación tan legítimo como el progreso lingüístico. La dimensión relacional, finalmente, revela que esa vulnerabilidad tiene también una proyección social: el aprendiz no evalúa en solitario, sino desde una red de vínculos —con el docente, con los pares, con la institución— cuya calidad condiciona tanto la experiencia de aprendizaje como la posibilidad misma de tomar la palabra públicamente sobre ella. La lógica de expansión

progresiva del alineamiento que recorre esta dimensión —desde el reconocimiento íntimo de la relación con el docente hasta la recomendación dirigida a una micro-comunidad de pares— muestra que el aprendiz no solo negocia su identidad individual, sino que contribuye activamente a construir una comunidad de práctica dentro del ecosistema de la plataforma.

Las dimensiones no se suceden de manera lineal ni se excluyen mutuamente: se superponen y se refuerzan dentro de un mismo texto, lo que apunta a que el posicionamiento del aprendiz en este género es constitutivamente multidimensional. Su correspondencia con los tres componentes clásicos de las actitudes lingüísticas —cognitivo, afectivo y conativo— no es casual sino estructural: refleja la arquitectura profunda con la que cualquier hablante construye su relación con una lengua extranjera.

Las tres dimensiones se postulan, en este sentido, como constitutivas del género: difícilmente un aprendiz que escribe sobre su experiencia de aprendizaje puede eludir el posicionamiento respecto al saber, al afecto o al vínculo social. Esto no implica, sin embargo, que agoten la complejidad del género: un análisis más exhaustivo podría revelar dimensiones adicionales, más específicas de las reseñas educativas en entornos digitales y no directamente derivables del modelo de las actitudes lingüísticas. El esquema aquí propuesto debe entenderse, por tanto, como un marco provisional y abierto, orientado a futuras investigaciones que amplíen tanto el corpus como las categorías de análisis.

Al haber trabajado con un corpus culturalmente homogéneo, no es posible determinar empíricamente qué rasgos son propiedades estructurales del género y cuáles son manifestaciones específicas de una cultura de aprendizaje. El análisis permite, sin embargo, avanzar algunas hipótesis provisionales. La intensidad de la humildad epistémica, la centralidad estructural de la gratitud y la elaboración del compromiso de continuidad podrían estar vinculadas al perfil del aprendiz japonés y a sus convenciones de cortesía e interacción; del mismo modo, la proyección biográfica como mecanismo de legitimación podría tener un peso distinto en aprendices procedentes de contextos con otras relaciones con la autoridad testimonial.

El análisis de corpus comparables en otras combinaciones lingüísticas permitirá comprobar en qué medida el esquema aquí propuesto es transferible y cómo varía el peso relativo de cada dimensión en función de distintos perfiles de aprendiz y concepciones del aprendizaje. Queda abierta, asimismo, la pregunta de si la humildad estratégica constituye un rasgo transversal del género o una manifestación específica de sus estadios iniciales y de una cultura de aprendizaje particular.

Referencias bibliográficas

- Bates, A.W. (Tony). 2019. *Teaching in a Digital Age: Guidelines for Designing Teaching and Learning* (2nd ed.), Tony Bates Associates Ltd., Vancouver.
- Charaudeau, P. 2011. *Les médias et l'information. L'impossible transparence du discours*, De Boeck, Louvain.
- Chávez, K., Mitchell, K. 2020. *Exploring bias in student evaluations of teaching: Gender, race, and ethnicity*, "Political Science & Politics", 53(2), pp. 270-274.
- Dewaele, J.-M., MacIntyre, P. 2014. *The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom*, "Studies in Second Language Learning and Teaching", 4(2), pp. 237-274.
- Du Bois, J. 2007. *The stance triangle*, en R. Englebreton (ed.), *Stancetaking in Discourse: Subjectivity, Evaluation, Interaction*, John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia, pp. 139-182.
- Garrett, P. 2010. *Attitudes to Language*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Horwitz, E., Horwitz, M., Cope, J. 1986. *Foreign language classroom anxiety*, "The Modern Language Journal", 70(2), pp. 125-132.
- Hyland, K. 2005. *Metadiscourse. Exploring Interaction in Writing*, Continuum, London/New York.
- Kenney, M., Zysman, J. 2016. *The rise of the platform economy*, "Issues in Science and Technology", 32(3), pp. 61-69.
- MacIntyre, P., Gregersen, T. 2012. *Emotions that facilitate language learning: The positive-broadening power of the imagination*, "Studies in Second Language Learning and Teaching", 2(2), pp. 193-213.
- Molesworth, M., Scullion, R., Nixon, E. (eds.). 2011. *The Marketisation of Higher Education and the Student as Consumer*, Routledge, London/New York.
- Nichols, T.P., Dixon-Román, E. 2024. *Platform Governance and Education Policy: Power and Politics in Emerging Edtech Ecologies*, "Educational Evaluation and Policy Analysis", 46(2), pp. 309-328.
- Pichugin, V., Panfilov, A., Volkova, E. 2022. *The effectiveness of online learning platforms in foreign language teaching*, "World Journal on Educational Technology: Current Issues", 14(5), pp. 1357-1372.
- Poell, T., Nieborg, D., Van Dijck, J. 2019. *Platformisation*, "Internet Policy Review", 8(4).
- Quansah, F., Cobbinah, A., Asamoah-Gyimah, K., Hagan, J.E. 2024. *Validity of student evaluation of teaching in higher education: a systematic review*, "Frontiers in Education", 9.
- Spooren, P., Brockx, B., Mortelmans, D. 2013. *On the validity of student evaluation of teaching: The state of the art*, "Review of Educational Research", 83(4), pp. 598-642.
- Srnicek, N. 2016. *Platform Capitalism*, Polity Press, Cambridge.
- Vásquez, C. 2014. *The Discourse of Online Consumer Reviews*, Bloomsbury Academic, London.

Divided Training, Fractured Competence: Competence Gaps in Undergraduate Translation Education

ABSTRACT. This article examines a structural question at the heart of undergraduate translation education: the institutional separation between foreign language instruction and translator training, referred to here as the Separated Training Model (STM). Drawing on empirical data from a questionnaire survey administered to 29 students at ISIT (France), Nanjing University (China), the University of Geneva (Switzerland) and the University of Zurich (Switzerland), this study applies the PACTE (2003) framework for translation competence (Chinese-French-English) and Oxford's (1990) taxonomy of language learning strategies to investigate how this structural division generates multi-layered competence gaps. The analysis reveals that, while students demonstrate confidence in surface-level linguistic skills and tool usage, significant gaps persist at the discourse, cultural mediation, strategic, and metacognitive levels. The article argues that these gaps are not individual deficiencies but systemic consequences of a bifurcated pedagogical design, and proposes a four-dimensional pedagogical model (Zhang, 2026) as a reintegrative framework for undergraduate translation programs.

Keywords: Separated Training Model, Competence Gap, Translation Competence (Chinese-French-English), Language Learning Strategies, Undergraduate Translation Education

1. Introduction: A Structural Problem Hidden in Plain Sight

Students enrolled in undergraduate translation programs face a paradox that often goes unacknowledged by institutional design: the skills taught in their foreign language courses do not automatically transfer into translation competence, as translation competence constitutes an independent decision-making mechanism rather than a mere extension of linguistic ability (Pym 2003). In many Chinese and international translation programmes, the curriculum tends to be divided into two largely autonomous tracks, i.e., language instruction, aimed at building communicative proficiency, and translation training, aimed at developing professional skills for interlingual mediation. This division is clearly observable in the undergraduate curriculum of Hunan Normal University (2024), where the language track comprises extensive English skill courses (e.g., Comprehensive English, English Listening & Speaking, English

Reading, and English Public Speaking) alongside Chinese language modules (Modern Chinese, Ancient Chinese, and Advanced Chinese Writing) to solidify bilingual foundations, while the translation track systematically offers core courses such as English-Chinese/Chinese-English Translation, Consecutive Interpreting, Translation Technology, Computer-Aided Translation, and translation workshops, supplemented by theoretical subjects like Introduction to Translation Studies. These course configurations directly address both linguistic competence and professional mediation capabilities, confirming the dual-structure model while also reflecting local adaptations through balanced bilingual emphasis and cultural content. Besides, such curricular architecture, particularly as instantiated through the grammar-translation method, has demonstrated measurable gains in learner efficiency. The effectiveness of this pedagogical model is further evidenced by the fact that Hunan Normal University's non-English major students have consistently outperformed the average of key national universities in the National College English Test (CET-4) in terms of first-time pass rate, excellence rate, and mean scores, maintaining a leading position among both provincial institutions and national normal universities (Hunan Normal University 2021). Prior research has established that the working language proficiency of translation students may be regarded as one of the significant determining factors in whether translation competence can be successfully cultivated (e.g., Colina 2015; Malmkjær 1998). Nevertheless, while foreign language proficiency constitutes a necessary precondition for translation competence, it is now widely recognized that such a condition remains, in itself, insufficient (Gile 2005). In pedagogical practice, the relationship between the two remains, in Carreres' (2014) terms, a persistent "divide" that continues to be reassessed rather than resolved.

With respect to proposed solutions to this issue, Wu *et al.* (2019: 233) find that trainers who have attempted to integrate foreign language learning into the cultivation of translation competence have «primarily focused on developing trainees' bilingual and translation knowledge sub-competencies and marginalized other sub-competencies in their training practices.» Furthermore, Zlatnar Moe *et al.* (2015) demonstrate that linguistic competence alone is insufficient to sustain translation performance, and that dedicated translation training remains indispensable. This pedagogical gap may stem from several interrelated factors: trainers' limited awareness of the intrinsic links between foreign language instruction and translation competence development (Carreres & Noriega-Sánchez 2011); persistent difficulties in translating these bridging factors into concrete teaching practice (Alves 2005); or a failure to accurately identify and align the relevant variables in the integration process. Any of these con-

ditions, alone or in combination, may give rise to the competence transfer difficulties commonly observed in translation pedagogy.

This article identifies this institutional arrangement as the Separated Training Model (STM) and argues that it generates a set of predictable, multi-layered competence gaps. The STM is not merely a curricular inefficiency; it also reflects a deeper epistemological assumption that language competence and translation competence are linearly related, and that the latter can only begin once the former has reached an adequate threshold. In fact, Cummins (1976) proposes that learners must attain a minimum threshold level of linguistic competence; otherwise, the development of higher-order cognitive and academic abilities may be constrained.

Nevertheless, within the PACTE model, bilingual sub-competence and extralinguistic sub-competence are not considered translation-specific, insofar as they are equally operative among all bilinguals. Of particular significance, however, is the observation that the core of translation competence resides in strategic sub-competence, that is, the procedural knowledge responsible for ensuring the efficiency of the translation process and for resolving translation problems as they arise (PACTE, 2003: 60). This theoretical framing reveals a meaningful degree of convergence between foreign language instruction and translation competence development at the level of competence cultivation, thereby lending conceptual support to the possibility of more principled integration between the two domains.

The empirical basis of this article (Chinese-French) is a structured questionnaire survey conducted as part of the author's doctoral research at INALCO, administered to 29 students at three internationally recognized translation programs. The questionnaire assessed both language learning strategy usage (following Oxford 1990) and self-evaluated translation sub-competence (following PACTE 2003 and EMT 2022), enabling a cross-analysis of the two domains that the STM keeps apart.

This study situates itself at the intersection of two broader theoretical concerns, namely interdisciplinary theory transfer, understood as the deliberate import of frameworks from one discipline into another to illuminate phenomena that native frameworks cannot fully explain, and the paradigm shift currently underway in translation pedagogy, from a language-first, sequential model to an integrated, competence-centered model.

2. *The Separated Training Model: A Theoretical Framework*

2.1 Defining the Separated Training Model

The Separated Training Model (STM) refers to an institutional and curricular arrangement in which foreign language instruction and translation training are conceived, organized, and delivered as distinct, largely autonomous domains within academic program. The separation is visible at multiple levels, such as course design, teacher practice, and student cognition.

At a deeper level, the STM reflects a philosophical stance about the nature of translation competence: it is a high-level, advanced skill that presupposes an autonomous, prior mastery of at least two languages involved. This stance has pedagogical consequences. It tends to delay the integration of translational awareness into language learning; it deprives translation courses of the language scaffolding students may still need; and it prevents students from using real translation tasks, which research shows to be effective drivers of deeper language acquisition (Cook 2010; González-Davies 2004, 2014; Leonardi 2010).

One challenge to the assumptions underlying the STM comes from the PACTE group's (2003) holistic model of translation competence. PACTE conceptualizes translation competence as an autonomous, complex, and procedural expert knowledge system, comprising five interrelated sub-competences (PACTE, 2003: 60). Crucially, the strategic sub-competence occupies a central position, governing the application and coordination of the others (*ibidem*). The implication is clear that translation competence cannot be reduced to linguistic competences. It is an independent cognitive and professional capacity that requires explicit, dedicated development.

This conceptualization contradicts the linear logic of the STM. If translation competence is autonomous, then deferring its cultivation until language competence reaches a certain threshold means losing years of potential development. Furthermore, as Anderson's (1983) ACT theory suggests, skill transfer between domains requires the existence of common cognitive procedures. When language courses and translation courses are designed without shared procedural objectives, students cannot spontaneously bridge the gap, and the competence gap may become structurally fixed, which can be detected during translation training. In addition, Kiraly (2013) contends that, in contrast to transmissionist conceptions of learning, a social constructivist approach reconceptualizes learning as an active process in which the learner should be personally and meaningfully engaged. Authentic translation tasks, as compared to the mechanical, sentence-level exercise formats characteristic of the grammar-translation method, expose students to real communicative contexts

and afford them greater latitude in the acquisition of background knowledge and in the exercise of translational flexibility (Károly 2013). As Cook (2010) and Schäffner (1998) have argued, such tasks expand learners' target-language vocabulary, refine their stylistic sensitivity and verbal agility, and consolidate structural knowledge for active use, conditions that are conducive to the multidimensional enhancement of students' linguistic competence.

2.2 Interdisciplinary Theory Transfer as a Research Lens

This study adopts the perspective of interdisciplinary theory transfer, i.e., the practice of importing theoretical frameworks from one academic discipline into another to generate new explanatory power. In the context of this research, this transfer operates in two directions: translation studies frameworks (e.g., PACTE 2003; EMT 2022) are introduced into foreign language pedagogy, while language learning frameworks (e.g., Oxford 1990) provide structured classifications of learning strategies. This bidirectional transfer is analytically productive because the STM creates an institutional wall between these domains. By dissolving this wall at the theoretical level, the research reveals connections that the separated curricula actively obscure. The competence gaps identified in this study are not merely observable through a translation studies lens or a language acquisition one taken alone; rather, they emerge from the interaction between the two.

It is important to distinguish this theoretical move from a paradigm shift in the Kuhnian sense (Kuhn 2012). STM currently constitutes the dominant paradigm in translation pedagogy, structured around shared assumptions and institutional arrangements. This article claims that emerging evidence, including the data presented below, points to the possibility of a paradigmatic reorientation toward integrated, competence-centered models. Theory transfer provides the methodological pathway for exploring this potential reorientation.

3. *Research Design and Methodology*

3.1 Research Objectives and Questions

The questionnaire survey analyzed in this article was designed to address three research questions (RQ):

RQ1: What language learning strategies do translation students use, and how frequently?

RQ2: How do translation students self-evaluate their translation sub-competences?

RQ3: Is there a discernible correlation between language learning strategy usage and translation competence development, and if so, what does it reveal about the effects of the STM?

3.2 Instrument Design

The questionnaire combined quantitative and qualitative data collection modalities. Its core used two types of Likert scales: a frequency scale (from “Never” to “Very frequently”) for language learning strategy items, and a competence level scale (from “Novice” to “Expert”) for translation sub-competence items. Open-ended questions at the end invited respondents to reflect on the perceived relationship between their language learning practices and their translation development, but for this study we only analyze quantitative section.

The instrument was theoretically grounded in three frameworks: Oxford’s (1990) Strategy Inventory for Language Learning, which distinguishes memory, cognitive, metacognitive, and social-affective strategy clusters; the PACTE (2003) model of translation competence, with particular attention to its bilingual, extralinguistic, instrumental, strategic, and psycho-physiological sub-competences; and the European Master’s in Translation (EMT) competence framework (2022). Detailed conceptual explanations were provided at the beginning of each module to ensure that respondents could respond on the basis of a shared understanding. The final Cronbach’s alpha for the questionnaire was 0.704 (standardized: 0.715), indicating acceptable internal consistency for an exploratory survey of this scope.

3.3 Sample

A total of 29 valid responses were collected from students at three translation programs: ISIT, Nanjing University, the University of Geneva and the University of Zurich. The sample was composed mainly of advanced undergraduates and master’s students, respondents who had already spent significant time within the STM framework and could therefore provide meaningful retrospective assessments of its effects. The primary working languages of most respondents are Chinese, English, and French.

While the sample size is relatively modest, the careful selection of high-performing institutions was intended to capture students with strong baseline language competences and high academic motivation, the very population for whom the competence gaps suggested by our theoretical analysis might be most observable. If the STM appears to produce competence gaps even among such students in elite programs, this would provide further support for the

structural argument, though we acknowledge the need for caution in generalizing beyond this sample. This purposive selection of high-performing students aligns with well-established purposive sampling principles in qualitative research (Patton 2015).

4. Findings: Mapping the Competence Gaps

4.1 Asymmetric Competence Development: Technical Proficiency and Metacognitive Deficits Among Translation Learners

One finding to emerge from the cross-analysis of language strategy data and translation competence self-evaluations is that students demonstrate strong confidence in surface-level, domain-specific skills. They exhibit greater variance and lower confidence in integrative, metacognitive, and culturally-oriented capacities.

Competency	% Expert	% Expert + Advanced	Distribution
Use of dictionaries / reference resources	27.6%	89.6%	Highly concentrated (high level)
Source language competence	51.7%	89.7%	Highly concentrated (high level)
Translation software	10.3%	65.5%	Moderately concentrated
Cultural understanding	20.7%	75.9%	Moderately dispersed
Problem-solving	13.8%	58.6%	Dispersed
Specialized knowledge	6.9%	44.8%	Highly dispersed (mostly intermediate)

Table 1: Asymmetric Development of Translation Sub-Competencies: Concentration in Instrumental Skills vs. Dispersion in Metacognitive and Cultural Capacities

Table 1 shows that the surveyed students demonstrate proficiency in using language and tools (Technical Proficiency). However, when it comes to understanding culture, solving unfamiliar problems, or acquiring in-depth knowledge (Metacognitive & Cultural Capacities), their competence not only declines overall, but the gap between individuals also widens. For example, problem-solving and specialized knowledge constitute a bottleneck in competency acquisition. The data (Expert + Advanced = 58.6% and 44.8%) show a “dispersed” pattern, signifying that student performance begins to diverge significantly at this stage: a few at the advance stage, but most remain stuck at the intermediate level.

This phenomenon does not appear to be incidental. Rather, it may reflect an educational system that rewards visible, measurable performance in one

domain at a time. While language courses have traditionally emphasized accurate linguistic production (e.g. Ma 2013),, and translation courses often prioritize technical proficiency with tools and procedures (e.g. Li 2009), the findings of this study suggest that neither approach systematically cultivates the metacognitive awareness, cultural mediation capacity, or strategic flexibility that professional translation requires.

4.2 Language Learning Strategy Usage: Patterns and Implications

4.2.1 Behavioral Strategies: High Frequency, Narrow Orientation

The most frequently used language learning strategies were behavioral, regular practice of the four basic skills (listening, speaking, reading, writing), with 79.3% of respondents reporting practice at least once per week. Undergraduate students showed the highest frequency (62.5% practicing daily or near-daily), while master's students showed a notable decline (only 36.4% daily frequency). This inverse relationship between educational level and basic language practice frequency is diagnostically significant. It implies that as students advance, language practice is progressively displaced by domain-specific translation training, precisely the moment when deeper linguistic integration with translation tasks would be most productive.

4.2.2 Memory Strategies: Declining Use at Advanced Levels

Memory strategies were used frequently or very frequently by 75% of undergraduate students but only 36.4% of master's students. This decline is interpretable in two ways. On one reading, it reflects appropriate progression: advanced students have internalized enough vocabulary to rely less on explicit memorization (Anderson 1982, 1985). Alternatively, this pattern could reflect an implicit curricular message embedded within the Separated Teaching Model, that language development is a prerequisite to, rather than a concurrent component of, translation training. If this interpretation holds, the decline may signal a premature foreclosure of language development, occurring just when translation tasks could otherwise drive deeper lexical acquisition. However, further research would be needed to establish whether students indeed perceive such a message, and whether continued memory strategy use would in fact yield superior translation outcomes.

4.2.3 Metacognitive Strategies: High Variance, Critical Significance

The distribution of metacognitive strategy usage, such as goal-setting, learning monitoring and outcome evaluation, showed the highest variance

of any strategy category, with responses spread relatively evenly across all frequency options. The item “Evaluating learning outcomes after completing tasks” showed the highest item-total correlation in the entire questionnaire (0.666), indicating that it is the single strongest predictor of overall score on the survey’s composite construct. This finding has important implications, as metacognitive strategy use is the most variable behavior in the sample and the most structurally central to the competence framework being measured (Zheng 2025).

The STM offers a plausible explanation for this variance. In a separated curriculum, students receive no systematic training in applying metacognitive strategies across the language-translation boundary. A student may be an effective self-regulating language learner, able to monitor their own linguistic progress, without having ever been asked to apply similar self-regulatory skills to the different, more complex cognitive demands of translation. This is consistent with PACTE’s model, in which bilingual sub-competence is not translation-specific, since it is shared with bilinguals and language teachers, whereas the strategic sub-competence that regulates translation is (PACTE 2003; Lörcher 1991). The strategies do not transfer automatically, as metacognitive skill transfer across domains rarely occurs spontaneously and typically requires deliberate training (Stebner *et al.* 2022).

4.3 Translation Competence Self-Evaluations: The Anatomy of the Gap

4.3.1 Bilingual Sub-competence: Confidence Asymmetry

Respondents rated their source language proficiency more highly (51.7% at Expert level) than their target language proficiency (41.4% at Expert level). While source-language dominance is expected given that participants’ native languages such as French, Chinese and German, the gap is analytically interesting because it suggests that even students in elite programs feel less secure in their productive target-language competence. This finding aligns with a STM environment in which language courses primarily develop receptive competence in the foreign language, while translation courses assume a productive command that the language curriculum has not fully established, consistent with SLA research showing that productive competence does not automatically follow from receptive competence (Schmidt 1990), and with the EMT Competence Framework’s positioning of high-level language competence as an admission prerequisite rather than a curricular training target (European Commission 2022).

4.3.2 Extralinguistic Sub-competence: The Cultural Competence Gap

While 22.4% of respondents rated their cultural contextual understanding at Expert level, significantly fewer (20.7%) rated themselves as Experts, and the majority (55.2%) placed themselves at the Advanced level. More revealingly, domain-specific subject knowledge, the other major dimension of extralinguistic competence, showed lower confidence than cultural understanding, with a majority placing themselves at the Intermediate level.

These findings point to one competence gap produced by the STM, specifically the gap between knowing about culture (knowledge that the language curriculum provides through civilization courses, cultural content in textbooks, etc.) and being able to mediate between cultures in a translational context. Cultural knowledge as information is not the same as cultural competence as practice. The STM, by keeping language and translation separate, rarely creates the contexts in which cultural information is transformed into mediating action. This distinction mirrors Byram's (1997) model of intercultural communicative competence, which separates declarative cultural knowledge (*savoirs*) from the skills of discovery and interaction (*savoir-faire*) required to mediate between cultures. The STM, by keeping language and translation separate, provides ample opportunities for the former but starves the latter.

4.3.3 Instrumental Sub-competence: The Tool-Use Paradox

One contrast in the data involves instrumental competence. The proportion of respondents rating themselves at high proficiency in tool usage (dictionaries, glossaries, reference resources: 62.1% at Advanced or Expert; translation software including CAT¹ tools and neural MT²: comparable high levels) was significantly higher than the proportion rating themselves highly on problem-solving capacity (44.8%) or strategic adaptability (varying levels, with a majority at Intermediate).

This tool-use paradox is interpretable as a specific product of contemporary STM environments. Translation courses in elite programs now invest heavily in technology training, and this investment is reflected in student self-confidence. However, the ability to use tools efficiently does not automatically generate the capacity to identify problems that tools cannot solve, or to adapt strategies when familiar tools are inadequate. The gap between tool-use confidence and problem-solving capacity suggests a form of instrumental dependency, a technologically-mediated version of the surface-depth gap identified at the strategy level. In addition, it points to a risk of "instrumental dependency", where technological fluency masks underlying gaps in analytical and strategic

¹ CAT = Computer-assisted Translation. ² MT = Machine Translation.

thinking. This suggests that technology training, while effective in building confidence, may inadvertently create a new form of competence bottleneck if not integrated with problem-solving pedagogy.

4.3.4 Strategic and Psycho-physiological Sub-competences: Distributed Uncertainty

The data on strategic sub-competence (i.e., the ability to identify and solve translation problems; the ability to adapt strategies to text type, purpose, and audience) shows significant dispersion, with a majority at intermediate levels and substantial representation at both novice and advanced levels. Similarly, psycho-physiological competence items, such as attention management, stress management, switching between languages without accuracy loss, demonstrate even distributions across levels, suggesting that these capacities are experienced as highly variable and individually determined.

From an STM perspective, this dispersion is structurally predictable. Strategic and psycho-physiological competences are cross-domain capacities that, according to the PACTE (2003) model, cannot be built within either language training or translation training alone; they require systematic, explicit integration across both. If such integration is not deliberately built into a programme's design, these competences are more likely to be left to individual variation. Some students may develop them through personal initiative, while others may not encounter systematic opportunities to do so. This would be consistent with the dispersion observed in the present data, though confirming this mechanism would require further inquiry into actual curricular design and instructional practice. This calls to mind the imperative to «initiate a dialogue between translation studies and foreign language teaching» and to align language teaching «with the specific training needs of students in translation and interpreting programs» (Cerezo Herrero 2025).

Competence Dimension	STM-Predicted Gap	Empirical Evidence	Gap Severity
Bilingual (source-target asymmetry)	Target productive competence underdeveloped	51.7% Expert in SL ³ vs. 41.4% in TL ⁴	Moderate
Extralinguistic (cultural mediation)	Cultural knowledge ≠ cultural practice	20.7% Expert; majority at Advanced	Significant
Instrumental (tool dependency)	Tool use without problem-solving depth	62.1% Advanced/Expert in tools vs. 44.8% in problem-solving	High
Strategic (adaptability)	No cross-domain strategy transfer	Majority at Intermediate; high variance	High
Metacognitive (self-regulation)	Language metacognition not extended to translation	High variance; highest item-total correlation	Critical

Table 2. Competence Gaps by Dimension: STM Predictions vs. Empirical Data

³ SL = Source Language.

⁴ TL = Target Language.

5. Discussion: Structural Gaps in STM Language Education

5.1 The Cognitive Mechanism of the Gap

The competence gaps documented above are not random deficiencies. They follow a coherent pattern that can be explained by the cognitive logic of the STM. When language instruction and translation training are separated, students build two relatively autonomous knowledge structures. One is organized around the goal of accurate, fluent production in the target language, and the other is organized around the goal of functionally equivalent rendering of a source text. These structures have different procedural profiles, self-regulatory demands, and affective contexts.

The problem is not that these two structures exist. In fact, professional translators obviously need both. Nonetheless, in a separated curriculum, the two remain disconnected in a systematic way, a divide long noted in the literature on the institutional and theoretical separation between second language acquisition, language teaching, and translation studies (Colina 2002). The bridges that would allow strategic, metacognitive, and cultural knowledge to flow from one structure to the other are simply not built. From an ACT theory perspective (Anderson 1983), the common cognitive procedures that would enable transfer are absent because the two domains have never been brought into contact in a shared task context.

The result is what this article terms a competence fracture, a structural break rather than a mere gap. This echoes the distinction, in conceptual change theory, between assimilation (new information added to existing structures) and accommodation (existing structures must be reorganized because they can no longer accommodate new phenomena) (Posner *et al.* 1982). A gap can be closed by additional learning and a disjunction requires reconstruction.

This matches PACTE's own model of translation competence acquisition, which holds that novices need not only to acquire missing sub-competences but also to restructure ones they already possess (PACTE 2000). Presas (2000) further shows that bilingual competence and translation competence are qualitatively distinct, not points on one continuum, so strong language competence does not by itself yield translation competence. Students who have spent years building language competence within the STM framework have not merely "not yet learned" to connect language and translation; they have learned to keep them separate. Reintegration requires actively undoing that learned separation.

5.2 The Affective Dimension: Competence Anxiety and Identity Confusion

The questionnaire data also points to an affective dimension of the competence discontinuity. Items related to psycho-physiological sub-competences, particularly stress management and language-switching under translation pressure, showed high variance and generally lower self-ratings. This is consistent with qualitative reports from similar student populations: students who perform well in language courses often experience significant anxiety when they enter translation training, precisely because the skills they have developed do not map onto the new demands they face (Yan & Wang 2012; Zanirato 2008).

This anxiety is typically attributed by students, and sometimes by instructors, to insufficient language competence. The STM's implicit narrative, "if you struggle with translation, you need more language", reinforces this attribution. The data in this study suggests a different interpretation. However, the study of Yan *et al.* (2018) explicitly identifies that anxiety in translation learning stems not only from linguistic competence itself, but also from learners' self-perception of their own language ability. It indicates that the STM, rather than merely failing to build a bridge, may encourage students to misread a metacognitive challenge as a language deficit, thereby misdirecting their self-assessment.

6. *Toward an Integrated Model: The Four-Dimensional Framework*

Based on the theoretical analysis and empirical evidence presented above, this article endorses and extends the four-dimensional pedagogical model proposed in the author's doctoral dissertation (Zhang 2026), a model centered on language, discourse, culture, and translation as simultaneously active dimensions of every foreign language teaching event in a translation program.

In fact, the competence gaps documented in Section 4 and interpreted in Section 5 do not describe five isolated deficiencies to be remedied one at a time. They trace the outline of a single structural fracture between language and translation training, summarized in Table 2 as bilingual asymmetry, cultural mediation, instrumental dependency, strategic adaptability, and metacognitive integration. Building on this evidence, this article endorses and extends the four-dimensional pedagogical model proposed in the author's doctoral dissertation, a model centered on language, discourse, culture, and translation as simultaneously active dimensions of every foreign language teaching event in a translation program, rather than as a sequence of stages to be completed in turn.

The language dimension responds to the bilingual asymmetry documented in Section 4.3.1, where respondents rated their source-language proficiency more highly than their target-language proficiency (51.7% versus 41.4% at Expert level). This pattern is consistent with the EMT Competence Framework's positioning of language competence as an admission prerequisite rather than a trained curricular outcome (European Commission 2022). It also aligns with Presas' (2000) argument that translation competence is qualitatively distinct from bilingual competence, the latter being merely one sub-competence among several that constitute the former, rather than translation competence being reducible to an advanced point on a bilingual continuum. The language dimension therefore maintains its necessary focus on bilingual sub-competence, that is, accuracy, fluency, and range in both working languages. But it does so with explicit awareness of the translational demands that students will eventually face, ensuring that language learning objectives are not defined in isolation from translation goals.

The discourse dimension targets the gap between surface-level and integrative competence identified in Section 4.1, where students reported strong confidence in instrumental, sentence-level skills but markedly lower and more dispersed confidence in the integrative capacities reported in Table 1 (Expert plus Advanced falling to 58.6% for problem-solving, against near-ceiling ratings for tool use). Following Posner *et al.*'s (1982) distinction between assimilation and accommodation, this asymmetry suggests that sentence-level accuracy habits do not reorganize automatically into text-level judgment. A genuine restructuring of the learner's processing unit is required, not a further addition of vocabulary or grammar. The discourse dimension therefore extends the unit of pedagogical attention from the sentence to the text, addressing the gap between language-course training in sentence-level accuracy and translation-course requirements for textual coherence, information structure, and genre competence. Discourse analysis tasks such as parallel text comparison and genre analysis build the cognitive bridge between linguistic competence and translational competence.

The culture dimension addresses the most severe gap identified in the data, the cultural mediation gap documented in Section 4.3.2, where only 20.7% of respondents rated themselves at Expert level in cultural mediation despite comparatively higher self-ratings for declarative cultural knowledge. This asymmetry corresponds to Byram's (1997) distinction between *savoirs*, declarative cultural knowledge, and *savoir-faire*, the skills of discovery and interaction required to mediate between cultures. The culture dimension therefore replaces the informational model of cultural content (e.g., teaching facts

about the target culture) with a mediatory model, such as developing the capacity to navigate between cultural frames in a translational context, targeting the knowledge-to-mediation gap directly rather than adding further cultural information.

The translation dimension corresponds to the gap this study identifies as most critical, the metacognitive gap documented in Section 4.2.3, where the item “evaluating learning outcomes after completing tasks” showed the highest item-total correlation in the questionnaire (0.666), a sub-competence that PACTE (2003) treats as strategic and requiring deliberate training rather than presupposition. For this reason, the translation dimension does not wait until the final year of the program. It introduces translational awareness, often defined as the capacity to reflect on how meaning is constructed, framed, and transferred across linguistic and cultural boundaries, from the first year of language study. Introducing this awareness early, rather than deferring it to a capstone stage, is consistent with Meyer and Land’s (2003) account of threshold concepts. On this account, translation competence is not additional information layered onto existing language knowledge, but a troublesome, transformative reconceptualization of what it means to know a language, one that learners can only acquire by working through translation tasks as cognitive challenges that drive deeper language learning, rather than treating such tasks as tests that merely demonstrate language already learned.

Table 3 operationalizes this correspondence, aligning each dimension with the specific competence and gap it targets, as documented empirically in Table 2, and with a representative pedagogical activity capable of putting the alignment into classroom practice.

Dimension	Primary Competence Targeted	STM Gap Addressed	Key Pedagogical Activity
Language	Language sub-competence	Source-target asymmetry	Contrastive linguistic analysis
Discourse	Bilingual + Strategic	Sentence-to-text gap	Parallel text comparison
Culture	Extralinguistic (cultural)	Knowledge-to-mediation gap	Intercultural negotiation tasks
Translation	Strategic + Metacognitive	Metacognitive & strategic <u>intergration</u> gap	Reflective translation practice

Table 3. The Four-Dimensional Model and the Competence Gaps It Addresses

7. *Conclusions*

This article has argued that the Separated Training Model, the institutional division between foreign language instruction and translation training, is not a neutral organizational arrangement but a pedagogically consequential design choice that produces predictable, multi-layered competence gaps. Drawing on empirical data from a questionnaire survey of 29 students at elite translation programs, and applying a bidirectional framework drawing on PACTE's (2003) model of translation competence and Oxford's (1990) taxonomy of language learning strategies, the analysis has identified five domains of structured gap: bilingual competence asymmetry, cultural mediation deficit, instrumental dependency, strategic fragility, and metacognitive disorientation.

These gaps reflect systemic misalignments rather than individual shortcomings. They are the predictable outcomes of curricula that treat language and translation as separate endeavors, depriving students of the integrated pedagogical contexts in which the bridging knowledge required for professional translation competence can take root. The resulting competence fracture cannot be remediated simply by intensifying language instruction or increasing translation practice. Rather, it calls for a fundamental reconceptualization of what undergraduate translation education is for, and of how its constituent components must be made to speak to one another.

The four-dimensional pedagogical model proposed as a response to these gaps represents both a theoretical integration and a practical program. It does not eliminate the distinction

between language learning and translation training; instead, it reembeds that distinction within a unified pedagogical vision in which language, meaning, culture, and translation are not sequential stages but simultaneously active dimensions of every learning event.

Whether this represents a paradigm shift in the Kuhnian sense (2012) remains to be seen. What the evidence suggests is that the anomalies have accumulated sufficiently to make the current paradigm's inadequacies visible, and that the theoretical resources for an alternative are now available. The task for translation pedagogy researchers and program designers is to translate that theoretical availability into institutional reality.

Several limitations of the present study should be noted. The sample size, while appropriate for exploratory research, constrains the statistical robustness of the correlation analyses, and the reliance on self-evaluation introduces potential bias, particularly given that students in the Separated Training Model may apply different self-assessment frameworks than those in integrated

programs. The questionnaire's interdisciplinary design, bridging language acquisition and translation studies, also produced some conceptual ambiguity for respondents, pointing to the need for more explicit contextual framing in future instruments. These limitations suggest clear directions for future work: larger-scale comparative studies contrasting STM and integrated program students, longitudinal tracking of competence development across the undergraduate trajectory, and mixed-methods designs incorporating in-depth interviews to capture the lived experience of the competence fracture.

References

- Alves, F. 2005. *Bridging the gap between declarative and procedural knowledge in the training of translators: Meta-reflection under scrutiny*. "Meta: Journal des traducteurs / Translators' Journal", 50 (4).
- Anderson, J.R. 1982. *Acquisition of cognitive skill*. "Psychological Review", 89 (4), pp. 369-406.
- 1983. *The architecture of cognition*. Harvard University Press, Cambridge.
- 1985. *Cognitive psychology and its implications* (2nd ed.). W.H. Freeman, New York.
- Byram, M. 1997. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters, Bristol.
- Carreres, Á. 2014. *Translation as a means and as an end: Reassessing the divide*. "The Interpreter and Translator Trainer", 8 (1), pp. 123-135.
- Carreres, Á., & Noriega-Sánchez, M. 2011. *Translation in language teaching: Insights from professional translator training*. "The Language Learning Journal", 39 (3), pp. 281-297.
- Cerezo Herrero, E. 2025. *The Routledge guide to teaching foreign languages for translation and interpreting*. Routledge, London-New York.
- Colina, S. 2002. *Second language acquisition, language teaching, and translation studies*. "Translator: Studies in Intercultural Communication", 8 (1), pp. 1-24.
- Cook, G. 2010. *Translation in Language Teaching: An Argument for Reassessment*. Oxford University Press, Oxford.
- Colina, S. 2015. *Translation and interpreting pedagogy in dialogue with other disciplines*. John Benjamins, Amsterdam.
- Cummins, J. 1976. *The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses*. "Working Papers on Bilingualism", 9, pp. 1-43.
- European Commission. 2022. *EMT competence framework 2022*. Directorate-General for Translation. https://commission.europa.eu/system/files/2022-11/emt_competence_fw_2022_en.pdf
- Gile, D. 2005. *La traduction : La comprendre, l'apprendre*. Presses universitaires de France, Paris.
- González-Davies, M. 2004. *Multiple voices in the translation classroom: Activities, tasks and projects*. John Benjamins, Amsterdam.
- 2014. *Towards a plurilingual development paradigm: From spontaneous to informed use of translation in additional language learning*. "The Interpreter and Translator Trainer", 8 (1), pp. 8-31.
- Hunan Normal University, School of Foreign Studies. (n.d.). 公共外语部 [Department of Public Foreign Languages]. Retrieved July 4, 2026, from <https://fsc.hunnu.edu.cn/info/1333/3967.htm>

- Hunan Normal University, School of Foreign Studies. 2024. 翻译本科专业人才培养方案 [Undergraduate programme for translation and interpreting majors]. Retrieved July 4, 2026, from <https://fsc.hunnu.edu.cn/info/1063/13436.htm>
- Károly, A. 2013. Translation in foreign language teaching: A case study from a functional perspective. "Linguistics and Education", 25, pp. 90-107.
- Kuhn, T.S. 2012. *The structure of scientific revolutions* (50th anniversary ed.). University of Chicago Press, Chicago.
- Larsen-Freeman, D. 1997. *Chaos/complexity science and second language acquisition*. "Applied Linguistics", 18 (2), pp. 141-165.
- Leonardi, V. 2010. *The role of pedagogical translation in second language acquisition: From theory to practice*. Peter Lang, Bern-New York.
- Lörscher, W. 1991. *Translation performance, translation process, and translation strategies: A psycholinguistic investigation*. Gunter Narr, Tübingen.
- Malmkjær, K. 1998. *Translation and language teaching: Language teaching and translation*. St. Jerome, Manchester.
- Meyer, J.H.F., & Land, R. 2003. *Threshold concepts and troublesome knowledge: Linkages to ways of thinking and practising within the disciplines*. In C. Rust (ed.), *Improving student learning: Improving student learning theory and practice, 10 years on*. Oxford Centre for Staff and Learning Development, pp. 412-424.
- Oxford, R.L. 1990. *Language learning strategies: What every teacher should know*. Newbury House, New York.
- PACTE. 2000. *Acquiring translation competence: Hypotheses and methodological problems of a research project*. In A. Beeby, D. Ensinger, & M. Presas (eds.), *Investigating translation*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 99-106.
- PACTE Group. 2003. *Building a translation competence model*. In F. Alves (ed.), *Triangulating translation: Perspectives in process-oriented research*. John Benjamins, Amsterdam, pp. 43-66.
- Patton, M.Q. 2015. *Qualitative research and evaluation methods* (4th ed.). SAGE, Thousand Oaks (CA).
- Posner, G.J., Strike, K.A., Hewson, P.W., & Gertzog, W.A. (1982). *Accommodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change*. "Science Education", 66 (2), pp. 211-227.
- Presas, M. 2000. *Bilingual competence and translation competence*. In C. Schäffner & B. Adab (eds.), *Developing translation competence*. John Benjamins, Amsterdam, pp. 19-32.
- Pym, A. 2003. *Redefining translation competence in an electronic age: In defence of a minimalist approach*. "Meta", 48 (4), pp. 481-497.
- Schäffner, C. 1998. *Qualification for professional translators: Translation in language teaching versus teaching translation*. In K. Malmkjær (ed.), *Translation and Language Teaching: Language Teaching and Translation*. St. Jerome, Manchester, pp. 117-133.

- Schmidt, R. 1990. *The role of consciousness in second language learning*. "Applied Linguistics", 11 (2), pp. 129-158.
- Stebner, F., Schuster, C., Weber, X.-L., Greiff, S., Leutner, D., & Wirth, J. 2022. *Transfer of metacognitive skills in self-regulated learning: Effects on strategy application and content knowledge acquisition*. "Metacognition and Learning", 17 (3), pp. 715-744.
- Wu, D., Zhang, L.J., & Wei, L. 2019. *Developing translator competence: Understanding trainers' beliefs and training practices*. "The Interpreter and Translator Trainer", 13 (3), pp. 233-254.
- Yan, J.X., Pan, J., & Wang, H. 2018. *Second language writing anxiety and translation: Performance in a Hong Kong tertiary translation class*. In J.X. Yan, J. Pan, & H. Wang (eds.), *Research on translator and interpreter training: A collective volume of bibliometric reviews and empirical studies on learners*. Springer, Singapore, pp. 169-190.
- Yan, J.X., & Wang, H. 2012. *Second language writing anxiety and translation: Performance in a Hong Kong tertiary translation class*. "The Interpreter and Translator Trainer", 6 (2), pp. 171-194.
- Zannirato, A. 2008. *Teaching interpreting and interpreting teaching: A conference interpreter's overview of second language acquisition*. In J. Kearns (ed.), *Translator and interpreter training*. Continuum, London-New York, pp. 19-38.
- Zhang, X. 2026. *L'impact de la didactique des langues étrangères sur la compétence de traduction: Étude de cas sino-français* [Unpublished doctoral dissertation]. Institut National des Langues et Civilisations Orientales (INALCO), Paris.
- Zheng, Z. 2025. *Theoretical insights and empirical findings on metacognition in translation: A review and conceptual framework*. "Discover Psychology", 5 (1), Article 174.
- Zlatnar Moe, M., Mikolič Južnič, T., & Žigon, T. 2015. *"I know languages, therefore, I can translate?" A comparison between the translation competence of foreign language and interlingual mediation students*. "Translation and Interpreting Studies", 10 (1), pp. 92-113.

ANTONINO LAGANÀ

Impressioni, espressioni, schizzi
[Impressions, Expressions, Sketches]

Al mio amico Armando Carere

SINTESI. I componimenti che seguono registrano alcune impressioni destate nell'Autore dal mondo in movimento e l'espressione del suo sentire al riguardo. Sono anche disegnati gli schizzi di personaggi, reali o immaginari, che popolano o potrebbero popolare con caratteristiche del tutto singolari la vita quotidiana.

Parole chiave: Vita, Sofferenza, Gioia, Fede, Speranza, Disperazione

ABSTRACT. The following compositions record some of the Author's impressions about the world in motion and the expression of his feelings about them. Sketches of real or imaginary characters, who populate or could populate everyday life with completely singular characteristics, are also drawn.

Keywords: Life, Suffering, Joy, Faith, Hope, Despair

L'usignuolo

Una rosa rossa
indarno ai rosai
d'altri colori lieti
l'usignuol chiedea
ed alfin, dopo un estenuante
notturno canto,
il suo cor, da uno spin trafitto,
il fior di sangue irrorò.
Perì l'usignuolo
e perì pure la sanguinea rosa,
inutil ormai diventata
a cagion delle miserie umane
e sulla via perciò abbandonata.
Vano è il sacrificio
per chi apprezzar non lo sa,
non impunita una buona azione
quaggiù quasi mai resterà.

La memoria dell'acqua

Dall'alto precipita l'acqua
e sempre scorre all'ingiù,
lungo canali petrosi,
negli interstizi dei monti,
nelle viscere della terra,
fin che il mare raggiunge
e da qui torna al cielo
per replicare il consueto percorso.
C'è forse una memoria dell'acqua,
ricorda essa le vie battute,
l'odore e il sapor
delle pietre, delle sabbie,
dell'erbe che ha accarezzato,
del mare salmastro,
delle nubi leggere,
dell'aere cilestre o arrossato,
tempestoso ed oscuro?
È proprio così.
Ogni cosa essa ricorda,
le sue posizioni, i suoi tragitti,
le sue affinità e divergenze
con ciò che tocca in
sia pur fuggitivo contatto.
Nell'universo animato,
oggi abusivamente ignorato,
entra ogni elemento
con l'altro in amical sintonia
o manifesta abituale distanza
nell'armonia complessiva del tutto.

Il segno

Poi giunse il segno,
con un forte tremuoto,
che non fé danni,
ma diè l'avviso
a chi d'esser immune
ancor si credea.
Nessuno sfugge alla fine
dall'alba dei tempi
per lui preparata.
C'è sol da sperare
che tutto ciò accada
in una bella giornata.

Il lazzaretto

Cigolan sugli assi
le ruote dei carri,
su cui i monatti
trasportan
ammassati gl'infermi,
relitti umani
da scaricare
al lazzaretto,
penultima meta.
Silenziosa
è la città,
il dolore resta serrato
tra mura discrete,
concentrato
di sofferenze silenti ed urlate.
Da qui non si fugge.
Unica via d'uscita
ancor aperta
resta la morte.

2026

Trascinato
dal vento gelato
il nuovo anno
è arrivato.
Porta i frutti
dell'anno passato
a maturazione
e nuovi doni
per ogni generazione,
per grandi e piccini,
per nonni e nipotini.
Porta pure
dolcezza e amarume,
bellezze e brutture,
ma su tutto prevale
la grande speranza
della salute che avanza,
là dove il mandorlo
s'infiora a primavera,
dei sofferenti
tra la multiforme schiera.

L'ambulanza

Con giudizio
innanzi correa
la vecchia ambulanza
sull'asfalto eroso
dall'ira del tempo.
I sobbalzi scotean
l'infermo
legato all'interno
e colpi su colpi
ne martoriavan
le membra disfatte.
Tutto fu in poco tempo
compiuto
ed ebbe fine
il dolente massacro.
Terminò la corsa
e con essa
del patimento
il continuo fluire.

Volere e potere

Volere e potere
quasi sempre
vicini stanno,
al punto che talun
per identici li tiene,
anche se diversi appaion
come altri sostiene.
Non sempre, infatti,
si ravvisa
la detta coincidenza,
anzi fu scritto
d'un'umanata pianta
che «quando potea non volle,
or che vorria non puote».

Lo zoppo

Una gamba gli avean amputata
poi ch'era ammalorata
ed or cammina
con l'aiuto d'una robusta stampella
che certo è più adatta d'una barella.
Uno spettacolo allucinante
per chi l'avea visto avante
camminar libero
in mezzo alla gente.
Ma ora è zoppo
ed è questo l'intoppo.
E se a qualcun fa vedere il moncone,
con parlar crudo,
alieno da compassione,
gli risponde costui:
«Inver stai come conviene,
per esser zoppo
sei proprio messo bene».

Aria che vola

Aria che vola,
vola d'intorno
vola tutto il giorno.

Vola al mattino,
vola il pomeriggio,
vola la sera,
vola di notte.

Vola in estate
e a primavera,
vola in autunno
e pure in inverno.

Vola col sole
e con la pioggia,
vola col vento
e pur col sentimento
della gioventù che avanza
in Calabria
e a Castellanza.

Anthos

Dopo una notte infame
ecco spunta un'alba radiosa
e con essa
un fior profumato,
una rosa,
di vita messaggio e d'amor.

Grammatica

Della grammatica
il nucleo creativo
trovar puoi
nel verbo, nel sostantivo
e pur nell'aggettivo.
Ma se spingerti vuoi
più in là
e sfrutti con sapienza
la loro mescolanza,
tutta scoprirai
d'ogni lingua la sostanza.

Athon

Athon,
degli Egizi
il Sol divino,
nel terso cielo
già alto rosseggiava
e Jad-Bal-Ja,
il leone d'oro,
di duna in duna
balzando iva
del deserto
ne l'infocata rena,
la criniera folta
al vento sciolta
a incorniciar
il volto altero
di dominator primevo.

Bruto

«Anche tu, Giulio,
padre mio»,
in sogno disse
Bruto a Cesare,
che gl'infliggea
l'estrema pugnata,
il viso poi avvolgendo
nella tunica
di sangue lordata.
Di botto si svegliò
e tra le nebbiose luci del mattino
una fantasima
dalla cesarea imago
gli apparve
nell'aere fluttuante
e udir gli parve
minacciosa voce sussurrar:
«Presto a Filippi
ci rivedremo,
o figlio!»

Il diacono Martino

Disceso dal Cervino,
preferita sua dimora,
il Diacono Martino,
giunta l'ora
di ritornare in pianura,
trovò ricetto
in un capanno isolato
in un luogo desolato
e s'impose di meditare
sulla marea dei suoi ricordi
per esorcizzare il buio futuro
con piglio assai sicuro.
Ma non basta il meditare
tutto a superare,
e a volte assai distrae
dal mondo più vicino
e perder fa
della ragione il lumicino.
Così fu che il Diacono Martino,
nel mentre rievocava
vittorie spirituali,
conversioni memorabili,
pacificazioni incredibili
ed altrettali imprese
scivolò e a precipizio rotolò
d'un dirupo per le vie scoscese
con gran danno corporale
e una contusione femorale.
Così allora egli pensò:
«Accidenti ai ricordi,
è meglio che li scordi.
Sono appiedato,
ammaccato
e pure incavolato.
Ma la mia avventura
non è finita,
troverò una via d'uscita».

Giobbe

Di Geova la sinistra mano,
Satanàs ridea piano piano.
Licenza dato gli avea
il Gran Sovrano
d'affligger ferocemente
la sorte dell'umana gente,
lasciandola preda
d'una sofferenza
priva d'ogni visibile speranza.
Resister t'è d'uopo fin in fondo
al doloroso mal profondo
che saggia e prova
la tua resistenza
ed esser potrà chiave d'accesso
alla divin clemenza
ed alla final vittoria
che approssimar ti farà
alla più alta Gloria.

Il gabbiano

Senza iattanza né boria,
agli uccelli
che aleggian sul mare
Enzo Raspa
si vuol dedicare.
Intento or lo vedi
cura prendersi
d'un gabbiano ferito,
a Madre Natura
per restituirlo guarito.
Quei veloce s'invola
l'ali spiegando
per l'aere terso
e un triplice giro
nel ciel disegnando
per additare
ai compagni
il suo benefattore,
del salvifico evento
a futura memoria.
Con gran sentimento
plaude la folla entusiasta
a tale portento.

Il rodeo

Enzo Raspa,
de l'onde cerulee
scorridore
già tanto acclamato
e dominatore indiscusso
dei sentieri
di nevi eterne
grondanti,
espande
l'interminato talento
a più eroica impresa.
Or lo vedi
cavalcare sicuro
superbo destriero
per domarne
lo spirito focoso
col tallone e col morso.
Arduo rodeo
per certo l'attende
e noi tutti fidenti
aneliamo ad assistere
al suo nuovo trionfo
nel gravoso certame.

Il tempio

In un precario silenzio
ad invocazioni urlate frammisto,
lenta scorre l'ora
del dolore nel tempio.
Una fioca luce s'aggira
fendendo la tenebra spessa.
È Ylenia,
sacerdotessa notturna,
della Lanterna Eccelsa Signora,
che avanza con passo felpato,
lo sguardo affisando
sui miseri infermi
bisognosi di cure,
per dare assistenza
e ravvivare la fiamma vitale
in lor quasi spenta.
Onore e gloria
a questa figura,
piena espressione
d'una sublime natura.

Rosignol canterino

Vestita di candido bianco
come una diva dell'Ottocento,
 Anthonella,
 la damigella
 dal cuore gentile
e del canto la reginella,
 melodiosi accenti
per l'aere terso spargea,
qual rosignol canterino
 che, a primavera,
 col suo gorgheggio
 annuncia
 il primo mattino.

Calabria insorge

Dal vibrar della corda materna del cor
impetuosamente sospinta,
all'italo Nord l'eroina s'è spinta
e qui permanea nutrendo d'affetti
la quadruplici prole,
che ne godea i benèfici effetti
rifiorendo qual olente virgulto
al primo sole.
Pur saziare le brame d'amor,
postergato il ritorno era ognor.
Alfin la Calabria insorgea,
il salice afflitto piangea
e s'udia possente un grido,
quasi di leon ruggito:
«Repatriate Anthonella
al suo lassato nido».

Ignazio

Il fidato Ignazio,
uomo di cuore,
dell'amicizia farò
e difensore,
nel bisogno
tel trovi accanto
a tutte l'ore,
ma, anche se bisogno
non hai,
in sembiante amicale
sempre accanto
tel troverai.

Trentun denari

Sempre l'ozio rifiutò
il fiero Ignazio,
ma sempre lavorar volle
a suo giudizio,
senza le catene
che forte stringon
polso e vene
ai servi mercenari
che lor vita svendon
per trentun denari.
Di libertà la fiamma,
accesa nell'imo del suo cor,
luce spandea,
ma sol l'amico raro
a coglierla riuscì.

Autopsia

Il cercatore scrupoloso
coi suoi occhi vuol vedere
la materia da studiare
ed è proprio l'autopsia
a spianare la sua via.
Ma se la visione
è ingannatrice
come ogni altra sensazione
l'autopsia andrà in pallone
e così gl'impedirà
di saper la verità
e pur di preveder
quel che sarà.

La vita

Cos'è mai la vita?
È il sogno d'un'ombra svanita
che mai più tornerà,
ma un dolor troppo umano
dietro a sé lascerà.

ZENO RECCIO

Il pensiero in figura
Poesia e filosofia nelle liriche di Antonino Laganà

[Thought in Figures.
Poetry and Philosophy in Antonino Laganà's Lyric Poetry]

SINTESI. Il presente saggio offre una chiave ermeneutica dell'intero percorso poetico dell'Autore, leggendo le liriche come pensiero in figura: non filosofia tradotta in versi, ma riflessione che si dramatizza in immagini, personaggi, maschere, sentenze e scene quotidiane. Ne emerge una sapienza del limine, in cui il mondo appare insieme come *vulnus* e come dono, luogo di dolore, memoria, sacrificio, speranza e minime epifanie del bene.

Parole chiave: pensiero in figura, limine, *vulnus*, memoria, epifanie del bene

ABSTRACT. This essay offers a hermeneutical key to the Author's entire poetic trajectory, reading the lyrics as thought in figure: not philosophy translated into verse, but reflection dramatized in images, characters, masks, aphoristic statements, and scenes from everyday life. What emerges is a wisdom of the limen, in which the world appears at once as *vulnus* and as gift, as a place of pain, memory, sacrifice, hope, and minimal epiphanies of the good.

Keywords: Thought in figure, Limen, Woundedness, Memory, Epiphanies of the Good

1. La drammatizzazione minima del logos

La poesia di Antonino Laganà¹ nasce nel punto in cui il pensiero, non potendo più restare concetto puro, cerca una figura; e la figura, non volendo ridursi a ornamento, si lascia attraversare dal pensiero. È questo il suo tratto più proprio: non filosofia tradotta in versi, non apologo moraleggiante nel senso consueto del termine, ma un'oscillazione singolare tra visione e sentenza, favola e metafisica, riso e giudizio, corpo e oltre-corpo. Si potrebbe dire che Laganà inscena stati del pensare. Fa accadere il pensiero in personaggi, animali, infermi, sapienti, fachiri, memorie, catastrofi, ambulanza, lazzaretto, acqua, vento, rosa, usignolo, gabbiano. Ogni cosa, toccata dal verso, diviene bordo che lascia intravedere il proprio risvolto ontologico, morale, escatologico.

¹ Le poesie di Antonino Laganà sono raccolte nei volumi: *Il Canto del Cigno* (2023), *Il Canto della Fenice* (2025), *Il Canto delle Sirene* (2025), tutti pubblicati a Reggio Calabria da Sujok Italia.

La sua è poesia di un filosofo, ma non perché vi si incontrino temi filosofici espliciti. Questo accade, certo: vita e morte, essere e non essere, verità e illusione, memoria e oblio, libertà e necessità, volere e potere, spirito e materia, giustizia e giudizio ultimo. Ma il dato più importante è un altro: in Laganà il pensiero viene narrato. Non procede per dimostrazione, ma per apparizione. Prende corpo in una voce, in una maschera, in una scena. Il suo modo poetico è, per così dire, una drammatizzazione minima del logos. Il concetto, invece di irrigidirsi nella prosa teorica, si disloca in un piccolo teatro sapienziale, dove la domanda metafisica assume i toni della filastrocca, dell'invettiva, della parabola, della facezia, dell'oracolo, della preghiera.

2. *Le maschere dell'inquietudine*

Questo spiega la presenza insistente di Vento Ah, del Fachiro Kilosah, del Druido Alnakah, di Ramakunda e di altre figure analoghe. Esse, ben più che invenzioni bizzarre o esotiche, sono maschere del pensiero. Vento Ah, in particolare, non è un individuo psicologicamente determinato, ma il nome poetico di un'inquietudine, di una funzione del movimento, del vagare, dell'interrogare, del non acquietarsi. Vento Ah è il pensiero in quanto vento: soffio, impulso, instabilità, moto, erranza, apertura. Non possiede dimora stabile perché il pensiero, quando non si chiude in sistema, è precisamente ciò che non dimora, che attraversa, che scompiglia. Non a caso, già in *Pensieri in libertà*, Vento Ah appare come creatura del turbine mentale, «frastornato / da un esercito di idee / senza ordine ammassate» (*Il centro della terra*, vv. 5-7), e la sua confessione è quella di un soggetto che si scopre assediato da ciò che credeva di dominare: «Credea d'essere un guerriero, / di pensieri condottiero» (vv. 9-10), ma ora vede avvolgerlo «una marea senza fine / di teorie proprio strane» (vv. 12-13). Il culmine è quasi una diagnosi spirituale del pensiero impacificato: «L'ideazione mi confonde / e mi sento soffocare. / Non riesco più a pensare» (vv. 16-18).

La poesia nasce qui come risposta figurale a questo soffocamento. Ciò che non può ordinarsi immediatamente in sistema viene consegnato a una maschera, a un personaggio, a un dialogo, a una rima. La favola è il modo con cui il frammento mentale riceve una configurazione, cioè una forma abitabile. Il pensare, lasciato a se stesso, rischierebbe di essere massa informe, vortice, affollamento. La poesia gli dà una scena, un ritmo, un volto.

Il Fachiro Kilosah, per contro, rappresenta spesso la condensazione sapienziale, il momento in cui l'erranza riceve una risposta, una formula, un va-

ticinio. Ma anche questa risposta non pacifica mai del tutto. Essa consola e inquieta insieme, illumina e ridicolizza, salva e ferisce.

3. *Dal frammento alla favola*

In *Pensieri in libertà* la poesia nasce appunto dalla consapevolezza che i pensieri non sempre si presentano secondo sequenze ordinate e ben connesse. Talora irrompono isolati, improvvisi, quasi chiedendo una focalizzazione istantanea; per questo viene loro offerta una “cornice favolistico-metaforica” capace di dare una configurazione unitaria a ciò che, diversamente, resterebbe dispersione. Il dato è decisivo. Laganà non parte dal sistema, dalla deduzione, dalla totalità già posseduta, ma dal frammento, dall’irruzione; da nuclei di senso che chiedono di essere raccolti. La poesia diviene così la forma minore, e proprio perciò più mobile, di una filosofia che non si concede il lusso dell’astrazione pura.

4. *Il moto interno del pensare*

In *Visioni in libertà* il processo si approfondisce. Il pensiero può muoversi per immagini o per concetti; ma in entrambi i casi esso vaga, sciolto in apparenza da condizionamenti immediati, mentre più segretamente operano forze subconscie e imprevedibili. Laganà mostra qui una fine intuizione: il pensiero non è mai soltanto razionalità padrona di sé. È attraversato da un fondo che lo precede, lo spinge, lo torce, lo devia. La libertà del pensiero non coincide con la trasparenza assoluta; è piuttosto il suo esporsi a un flusso che va accolto, ritagliato e portato all’esistenza. La poesia diviene allora una pratica di emersione, in cui riceve contorno ciò che era flusso informe, prende voce ciò che era impulso, e, per un momento, ottiene uno spazio nel mondo ciò che era quasi nulla.

Con *Pensieri in movimento* viene in primo piano un altro aspetto: il pensiero vive di un movimento interno che spesso opera al di fuori del controllo razionale immediato. Ci sono pensieri dominati, pensieri dominanti, pensieri estemporanei. La distinzione è preziosa perché lascia intravedere una piccola antropologia poetica. L’uomo non è signore tranquillo dei propri pensieri. A volte li governa, a volte ne è governato, a volte li subisce come visitazioni improvvise. La poesia di Laganà nasce esattamente da questa instabilità: dal pensiero che si crede condottiero e si scopre assediato, dal soggetto che vor-

rebbe dominare il proprio interno e invece si trova esposto a una pressione che può farsi ossessione, insonnia, turbamento. In *Morfeo*, ad esempio, i «pensieri densi / e numerosi» (vv. 5-6), simili a una «sequela urlante / di marosi» (vv. 7-8), offuscano «il retto ragionar» (v. 10), che tace «senza però / lasciarti in pace» (vv. 12-13).

La stessa questione ritorna, con maggiore esplicitazione sapienziale, nelle *Visioni*, là dove il Fachiro ammonisce Vento Ah: «Se il pensier tuo sempre seguirai, / ognor suo servo tu sarai. / Se vuoi essere un uomo vero, / guida tu il tuo pensiero» (*Il seguace*, vv. 8-11). Ma subito la scena si complica, perché liberarsi dal pensiero non significa dominarlo con un ulteriore atto di volontà, bensì lasciar cadere le «catene di pensieri / che combattono tra loro» (vv. 18-19) e che «sconvolgono la mente» (v. 20). Solo il «nulla pensare» (v. 28) può svuotare la mente «d'ogni pensiero resistente» (v. 30) e aprire lo spazio a un'«eterogenesi senza fini» (v. 32). È un passo notevole: la libertà non è semplice possesso del pensiero, ma capacità di disinnescare il suo dominio, di sottrarsi alla sua cattura, di aprire un vuoto generativo.

5. *Il mondo in schizzi*

L'ultima raccolta, *Impressioni, Espressioni, Schizzi*, segna un passaggio ulteriore. Il pensiero si dissemina. Non è più soltanto affidato alla coppia domanda-risposta, né alla scena sapienziale di Vento Ah e dei suoi interlocutori. Si depone invece in una pluralità di figure brevi: l'usignuolo, la memoria dell'acqua, il segno, il lazzaretto, l'ambulanza, lo zoppo, Athon, Bruto, il Diacono Martino, Giobbe, il gabbiano, il tempio, Ignazio («uomo di cuore»), Anthonella («del canto la reginella»).

Il titolo è esatto: *impressioni*, perché il mondo imprime qualcosa sull'autore; *espressioni*, in quanto ciò che è impresso deve venire fuori; *schizzi*, dato che la figura viene colta nel suo tratto rapido, nel suo profilo essenziale, quasi in un lampo morale. La sintesi della raccolta lo dichiara apertamente: i componimenti registrano impressioni destate dal mondo in movimento ed espressioni del sentire dell'autore, accanto a schizzi di personaggi reali o immaginari che popolano, o potrebbero popolare, la vita quotidiana.

6. *Il sacrificio incompreso*

La nuova raccolta è dunque meno centrata sulla favola continuata e più sull'atto di nominare il reale. Ma questo reale non è mai soltanto realistico, poiché ogni figura viene immediatamente attraversata da un oltre. L'usignuolo è, oltre che usignuolo, anche il sacrificio incompreso, il canto che si ferisce per generare bellezza e tuttavia viene abbandonato dall'ingratitudine umana. La rosa rossa, chiesta «indarno ai rosai / d'altri colori lieti» (*L'usignuolo*, vv. 2-3), nasce dal cuore trafitto del canto: «il suo cor, da uno spin trafitto, / il fior di sangue irrorò» (vv. 7-8). Ma il sacrificio non trova compimento redentivo nella gratitudine: «Perì l'usignuolo / e perì pure la sanguinea rosa» (vv. 9-10), divenuta inutile «a cagion delle miserie umane» (v. 12). La chiusa formula una delle leggi più amare dell'universo morale laganiano: «Vano è il sacrificio / per chi apprezzar non lo sa, / non impunita una buona azione / quaggiù quasi mai resterà» (vv. 14-17).

Qui Laganà tocca uno dei suoi nuclei più persistenti: il bene non è garantito dal mondo. Anzi, nella storia il bene può essere sprecato, frainteso, respinto, punito. La buona azione non resta impunita perché entra in un mondo incapace di riconoscerne la grazia. Eppure la poesia non si limita a registrare l'inutilità del sacrificio. Proprio nominandolo, lo salva dall'inutilità totale. L'usignuolo muore invano nella storia, ma non muore invano nella parola che ne custodisce il gesto. La poesia diventa l'ultimo luogo in cui il sacrificio incompreso non cade interamente nell'oblio.

7. *La memoria del legame*

Un altro vertice dell'ultima raccolta è *La memoria dell'acqua*. Qui non siamo più nella satira morale, ma in una vera e propria cosmologia del contatto. L'acqua precipita dall'alto, scorre «lungo canali petrosi» (v. 3), attraversa «gli interstizi dei monti» (v. 4) e «le viscere della terra» (v. 5), raggiunge il mare e torna al cielo. La domanda che segue è insieme poetica e metafisica: «C'è forse una memoria dell'acqua, / ricorda essa le vie battute, / l'odore e il sapor / delle pietre, delle sabbie, / dell'erbe che ha accarezzato?» (vv. 9-13). La risposta è affermativa: «Ogni cosa essa ricorda, / le sue posizioni, i suoi tragitti, / le sue affinità e divergenze / con ciò che tocca in / sia pur fuggitivo contatto» (vv. 19-23).

È difficile non vedere in questi versi un'intuizione ontologica più profonda della semplice fantasia naturalistica. Laganà vi disegna un universo anima-

to, oggi «abusivamente ignorato» (v. 25), nel quale «entra ogni elemento / con l'altro in amical sintonia / o manifesta abituale distanza / nell'armonia complessiva del tutto» (vv. 26-29). L'acqua diventa la figura di una memoria del legame: nulla passa senza trattenere traccia di ciò che ha toccato; nulla è isolato in sé; ogni cosa vive nel regime fragile delle affinità, delle divergenze, delle relazioni. Se nelle liriche di Vento Ah il pensiero cercava una figura, qui è il mondo stesso a mostrarsi come tessitura di tracce. La memoria non è più soltanto psichica: è cosmica, elementare, relazionale.

Questa apertura cosmica dialoga con la memoria più ambigua dei testi precedenti. In *Pensieri in libertà*, alla domanda «la memoria che cos'è?» (*La memoria*, v. 4), il Fachiro rispondeva in modo severo: essa è «una fragile invenzione / cui si accompagna / una gran maledizione» (vv. 6-8), cioè «l'illusione / di un passato inventato / cui si dà consistenza / per scongiurar / l'evanescenza» (vv. 9-13). I ricordi sono «costrutti / che inventiamo quasi tutti / per fornire identità / all'io che non ce l'ha» (vv. 18-21), e che tuttavia «la vuole a ogni costo / come suo presupposto» (vv. 22-23). La memoria salva e inganna, custodisce e deforma, trattiene il passato ma, proprio trattenendolo, lo reinventa. Laganà sembra saperlo bene: ricordare non significa mai recuperare ciò che fu, ma generare una nuova figura di ciò che, non essendo più, continua tuttavia a premere.

In *Pensieri in movimento*, la questione si complica ulteriormente. Vento Ah domanda se «rammentare e ricordare» (*Rimembranze*, v. 8) siano la stessa cosa o se tra loro vi sia una differenza sostanziale. Il Fachiro risponde che il richiamo del passato non si presenta mai «egual né ripetitivo» (v. 29), ma sempre «frammisto / a interferenze / che ne modifican / le parvenze» (vv. 32-35). L'antico sentimento, coltivato nel presente, diviene «riveduta proiezione / di una nuova posizione» (vv. 49-50), mentre i «vecchi fantasmi del reale» si rivelano «fantasie novelle / del tuo immaginar ribelle» (vv. 51-53). La memoria, dunque, non è archivio, deposito o identità posseduta, ma metamorfosi, trasfigurazione, rigenerazione immaginativa del mondo.

Nell'ultima raccolta, il Diacono Martino mostra il lato comico e pericoloso di questa potenza rammemorante. Il personaggio si impone di meditare «sulla marea dei suoi ricordi / per esorcizzare il buio futuro» (*Il Diacono Martino*, vv. 10-11); ma «non basta il meditare / tutto a superare» (vv. 13-14), e talvolta esso distrae «dal mondo più vicino» (v. 16) fino a far perdere «della ragione il lumicino» (v. 18). La caduta fisica che segue – il rotolare «d'un dirupo per le vie scoscese» (v. 27) – traduce in gesto comico il rischio metafisico della memoria: chi si immerge troppo nel passato può smarrire il presente, inciampare nella realtà prossima, scoprire che il ricordo, invece di salvare, espone a una nuova ferita.

8. La creatura vulnerata

Qui emerge uno dei nuclei più forti della poetica laganiana: il mondo è letto come il campo di un *vulnus* creaturale. Non semplicemente la ferita, ma la vulnerabilità² della creatura, la sua esposizione originaria al legame e al patimento – campo di offesa, di caducità, di prova. Laganà ha uno sguardo severo sul mondo. Vi torna spesso un disgusto morale, a volte persino apocalittico: la vita storica è popolata da ingrati, parassiti, prepotenti, immorali, idolatri, mentitori, rosicanti, quacquaraquà, servi mercenari, falsi nobili, burocrati oppressivi. In *Dies irae* il mondo è detto «lercio» (v. 1), popolato da «ingrati e parassiti, / canaglie e fattucchieri, / immorali, idolatri e mentitori» (vv. 3-5), e ancora una volta vi risuona la formula della buona azione che non resta impunita. Ma sarebbe ingenuo ridurre questa durezza a semplice misantropia. Essa nasce piuttosto da una nostalgia metafisica di un ordine tradito. Il mondo appare intollerabile perché è misurato su un bene che esso non realizza. La condanna del mondo, l'invettiva e la satira presuppongono dunque una sete di giustizia e un'attesa dell'Eterno.

La tensione religiosa, in Laganà, si colloca precisamente qui. Dio, l'Eterno, il Gran Sovrano, la Gloria, l'Eliso, il giudizio, la salvezza non sono semplici elementi decorativi di un immaginario tradizionale, ma il polo verticale che impedisce alla sofferenza di chiudersi nella pura insensatezza. E tuttavia la fede non funziona mai come pacificazione immediata. Essa è attraversata da fatica, da ira, da sospetto, da attesa. La poesia laganiana trasporta lo scandalo del male davanti a Dio. Dispone il dolore in una scena nella quale esso possa almeno essere visto, nominato, giudicato, forse redento. La sua religiosità è, in questo senso, più attraversata dal *pathos* che consegnata all'idillio: il bene appare nella forma della sofferenza, della resistenza, della prova, del perdono difficile, della speranza che non possiede ancora ciò che attende.

Per questo il corpo ha una funzione decisiva. Potrebbe sembrare, a prima vista, che Laganà sia poeta dell'anima, dello spirito, dell'aldilà. In realtà egli è anche, e forse soprattutto, poeta del corpo offeso. Il corpo compare fin dall'inizio, in *Pensieri in libertà*, come prigioniero creaturale: «Il tuo corpo t'imprigiona / dentro questo vecchio mondo» (*Il destino*, vv. 3-4), viene detto a Vento Ah. Ma quella prigionia non è un puro motivo dualistico, perché l'uomo vi apprende di non bastare a se stesso. Il ginocchio dolorante, la gamba amputata,

² La vulnerabilità non è una semplice debolezza accidentale del vivente, ma la sua apertura costitutiva: il punto in cui la creatura, in quanto strutturalmente anautarchica, si scopre consegnata al legame, e dunque insieme alla cura e all'offesa, alla comunione e al patimento.

l'anziano incurvato, l'infermo trasportato, il malato del lazzaretto, il moncone esibito senza più pudore: sono tutti luoghi in cui l'esistenza perde la propria illusione di sovranità.

In *Il ginocchio*, Vento Ah confessa al Fachiro: «Il ginocchio dolorante / mi rende zoppicante, / non mi fa scender la scala / e la mia vita rende amara» (vv. 5-8). La scena è quasi comica, ma solo perché è radicalmente seria: la grande domanda sul destino passa attraverso l'articolazione dolente, attraverso il corpo che non obbedisce più, attraverso la scala che non si riesce a scendere. In *Lo zoppo*, poi, l'offesa carnale si fa più aspra: «Una gamba gli avean amputata / poi ch'era ammalorata» (vv. 1-2), e ora egli cammina con una stampella, «spettacolo allucinante / per chi l'avea visto avanti / camminar libero / in mezzo alla gente» (vv. 6-9). L'ironia crudele dell'interlocutore – «per esser zoppo / sei proprio messo bene» (vv. 17-18) – mostra un mondo «alieno da compassione» (v. 14), incapace di sostare dinanzi alla vulnerabilità senza trasformarla in battuta, giudizio, violenza.

Il corpo, in queste liriche, è il punto in cui l'uomo apprende la propria anautarchia creaturale: non è padrone del proprio inizio, della propria salute, del proprio tempo, della propria fine. Il corpo è la confutazione vivente dell'auto-sufficienza. Da qui la continua prossimità tra comicità e tragedia. Laganà può parlare di morte, inferno, sofferenza, e subito dopo abbassare il tono in rima giocosa, in battuta colloquiale, in improvviso alleggerimento. Questo scarto è essenziale. La vita è tragica, ma l'uomo è anche ridicolo; aspira all'eterno, ma inciampa; medita sul destino, ma soffre d'insonnia; cerca l'alta sapienza, ma deve curare il ginocchio; vuole la liberazione, ma resta impigliato nel corpo, nei ricordi, nelle irritazioni, nelle piccole miserie del quotidiano. Il comico laganiano rende il tragico più umano.

Nell'ultima raccolta, tuttavia, il dolore assume spesso una concentrazione più cupa. *Il lazzaretto* ne è forse l'esempio più netto. I monatti trasportano sugli assi dei carri gli infermi «ammassati» (v. 5), «relitti umani / da scaricare / al lazzaretto, / penultima meta» (vv. 6-9). La città tace; il dolore resta «serrato / tra mura discrete» (vv. 13-14), ma proprio per questo si concentra in una forma insostenibile, fatta di «sofferenze silenziose ed urlate» (v. 16). La conclusione non lascia scampo: «Da qui non si fugge. / Unica via d'uscita / ancor aperta / resta la morte» (vv. 17-20). Laganà espone la sofferenza nella sua crudezza. E, proprio esponendola, la colloca dinanzi alla domanda ultima.

L'ambulanza traduce questa stessa esperienza in movimento. La «vecchia ambulanza» corre «sull'asfalto eroso / dall'ira del tempo» (vv. 3-5); all'interno, l'infermo legato è scosso dai sobbalzi, e «colpi su colpi / ne martoriavan / le membra disfatte» (vv. 9-11). La corsa termina, e con essa si chiude «del pa-

timento / il continuo fluire» (vv. 18-19). Non c'è qui compiacimento macabro, ma l'attenzione nuda alla sofferenza come processo, come durata, come martellamento del corpo. La malattia è il luogo in cui la creatura viene ricondotta alla sua passività originaria; ma è anche il momento in cui la parola poetica tenta di custodire ciò che il mondo, altrimenti, scaricherebbe semplicemente nel silenzio.

9. *Prova, morte, speranza*

Questa domanda trova la sua forma più alta in *Giobbe*. Laganà rilegge il personaggio biblico direttamente nella durezza della prova: Satanàs, «di Geova la sinistra mano» (v. 1), riceve licenza dal Gran Sovrano di affliggere «ferocemente / la sorte dell'umana gente» (vv. 5-6), lasciandola «preda / d'una sofferenza / priva d'ogni visibile speranza» (vv. 7-9). Eppure il testo non si chiude nella disperazione: «Resister t'è d'uopo fin in fondo / al doloroso mal profondo» (vv. 10-11), perché proprio ciò che «saggia e prova / la tua resistenza» può diventare «chiave d'accesso / alla divin clemenza / ed alla final vittoria» (vv. 12-16). È qui che la poesia di Laganà mostra la sua tensione più propria: non rimuovere il male, non risolverlo concettualmente, ma attraversarlo come prova, invocazione, faglia liminale.

La morte, del resto, ha in lui uno spessore insieme distruttivo e transitivo, in quest'ultimo senso quasi "pasquale". In *Pensieri in libertà*, essa «viene venendo / con venire oscuro» (*La morte*, vv. 19-20), «come una notte senza ritorno / allo scader del giorno» (vv. 22-23); lentamente «serra la palpebra» (v. 24), scioglie la visione, porta alla fine della percezione, trafigge il cuore «all'ultimo battito» (v. 30) e genera in viso «una smorfia di dolore / e poi un sorriso» (vv. 33-34). Tutto si compie «in un istante» (v. 40) e d'un tratto «tace e s'annulla / l'universo circostante» (vv. 42-43). La morte è insieme dissoluzione cosmica e transito personale, fine della percezione e avvio dell'anima liberata. Anche qui la poesia pensa figurando: senza definire la morte, ne compone una fenomenologia visionaria, fatta di palpebra, dissolvenza, battito, smorfia, sorriso, Eliso.

10. *Le epifanie minime del bene*

Impressioni, Espressioni, Schizzi mostra allora una maturazione significativa. Le raccolte precedenti erano dominate dal pensiero che cerca la propria scena favolistica; l'ultima lascia che la scena si moltiplichi nel mondo. Non

più soltanto Vento Ah come figura dell'erranza speculativa, ma molte creature, molti volti, molti oggetti liminali. La filosofia si dissemina. Non domanda soltanto "che cos'è la vita?", "che cos'è la morte?", "che cos'è la libertà?". Ora guarda come la vita si deforma in un corpo malato, come la morte entra nel lazzaretto, come il sacrificio si spreca nell'usignuolo, come la cura restituisce al cielo un gabbiano ferito, come la grammatica custodisce il nucleo creativo del verbo, del sostantivo e dell'aggettivo, come un fiore dopo una notte infame possa ancora annunciare vita e amore.

Proprio qui si colloca forse il punto più interessante dell'ultima raccolta: la comparsa di una speranza più minuta, meno declamata e più creaturale. Non scompare la grande speranza escatologica; ma accanto a essa affiorano piccole figure di bene. In *Anthos*, dopo «una notte infame», spunta «un'alba radiosissima» (vv. 1-2) e con essa «un fior profumato, / una rosa, / di vita messaggio e d'amor» (vv. 4-6). In *Il gabbiano*, Enzo Raspa si prende cura «d'un gabbiano ferito» (v. 8) per restituirlo guarito a Madre Natura; il gabbiano, involandosi, disegna nel cielo «un triplice giro» (v. 14) per indicare ai compagni il suo benefattore e fissare il «salvifico evento / a futura memoria» (vv. 19-20). In *Il tempio*, Ylenia, «sacerdotessa notturna» (v. 8), avanza tra i miseri infermi «per dare assistenza / e ravvivare la fiamma vitale / in lor quasi spenta» (vv. 14-16).

Queste immagini non redimono il mondo una volta per tutte, ma lo fendono. Sono piccole epifanie della bontà possibile. Non cancellano la nausea, il lazzaretto, l'ambulanza, la sofferenza di Giobbe; e tuttavia impediscono che l'ultima parola sia lasciata alla disperazione. La poesia di Laganà dimora precisamente in questa contraddizione: il mondo è indegno del sacrificio dell'usignuolo, ma vi sono ancora un fiore dopo la notte, un gabbiano curato, una fiamma vitale ravvivata, una madre che si preoccupa per la vita delle figlie, un'acqua che ricorda i contatti. Il bene non trionfa storicamente, ma insiste creaturalmente.

11. *La sentenza in rima*

La lingua partecipa di questa ambivalenza. Essa è spesso arcaizzante, inversiva, intessuta di forme letterarie, latinismi, echi biblici, cadenze da poemetto morale. Ma accanto a questa solennità compaiono parole basse, ironiche, quotidiane, persino volutamente sgraziate. L'effetto non è sempre di levigatezza lirica, e non vuole esserlo. La lingua laganiana è un impasto di alto e basso, oracolo e filastrocca, sapienza e lazzo, sermone e proverbio. Anche qui, la for-

ma rispecchia la visione: l'uomo è creatura duplice, capace di Dio e impastata di fango, aperta all'eterno e consegnata al ridicolo. Una lingua troppo pura tradirebbe questa condizione. Laganà ha bisogno di una lingua mista perché mista è la creatura di cui parla.

Anche la rima, spesso semplice e insistita, ha una funzione più profonda di quanto sembri. È memoria sonora, formula, chiusura gnomica. Il pensiero, per essere trasmesso e non disperdersi, si fa cadenza, rima, quasi proverbio. Da qui l'impressione di oralità che attraversa molte liriche. Esse sembrano fatte per essere dette, recitate, pronunciate come apologhi davanti a un piccolo uditorio. Il verso breve e rimato non mira sempre alla raffinatezza novecentesca; cerca piuttosto la forza antica della sentenza memorabile. È una poesia che vuole restare in mente, anche a costo di rischiare la cantilena. Ma proprio questa cantilena, nei momenti migliori, diventa una forma di incantamento morale.

Si comprende così anche la funzione delle coppie concettuali: essere e non essere, vita e morte, memoria e oblio, libertà e necessità, volere e potere, gioia e dolore, fede e disperazione, natura naturante e natura naturata. Il filosofo Laganà continua a pensare per polarità; il poeta Laganà le trasforma in immagini narrative. In *Volere e potere*, per esempio, una questione classica della filosofia pratica viene condensata in pochi versi: volere e potere «quasi sempre / vicini stanno» (vv. 2-3), tanto che qualcuno li ritiene identici; ma «non sempre» (v. 8) si dà tale coincidenza, come mostra il verso citato: «quando potea non volle, / or che vorria non puote» (vv. 13-14). La filosofia viene precipitata in formula. Il testo poetico diventa così un luogo di cristallizzazione concettuale.

La poetica di Laganà può dunque essere definita come una metafisica in forma di schizzo. Metafisica, perché ogni immagine è spinta oltre se stessa, verso il suo significato ultimo. Schizzo, perché questo significato non viene costruito in architettura sistematica, ma tracciato con gesto rapido, talora ruvido, talora ironico, talora commosso. Laganà non mira alla contemplazione estetica pura. Il suo verso vuole giudicare, ammonire, consolare, ferire, ricordare, far sorridere, far pensare. Non si accontenta della bellezza. Cerca il senso: ma sa anche che esso, se resta nudo concetto, rischia di non toccare più la vita. Perciò lo consegna a figure elementari, animali, corpi, scene, nomi propri.

12. *Sul bordo dell'eterno*

In fondo, tutta questa poesia è attraversata da una domanda: che cosa resta della creatura nel vortice della sua sparizione? Il dolore? Il bene compiuto e non riconosciuto? La memoria? Il giudizio di Dio? Il nome pronunciato da

qualcuno? Forse il ritmo di una parola che, mentre tutto passa, trattiene l'orma del passaggio? Laganà non offre una sola risposta. Le sue liriche oscillano tra oblio e salvezza, disperazione e fiducia, invettiva e tenerezza. Ma è proprio questa oscillazione a renderle filosoficamente significative. Esse mettono in figure pensative l'impacificabile enigma dell'esistenza.

Perciò poesia e filosofia, in Laganà, sono due modi di abitare la medesima inquietudine. La filosofia domanda il perché, cerca l'intero, tende al concetto; la poesia mostra il vulnus da cui la domanda nasce, custodisce il frammento, restituisce al concetto corpo, voce, smorfia, sorriso, caduta, lacrima – e canto. L'una senza l'altra rischierebbe rispettivamente l'astrazione o la dispersione. In Laganà si incontrano in una tensione viva: il pensiero si fa figura, la figura si fa pensiero.

È questo, forse, il significato più profondo di *Impressioni*, *Espressioni*, *Schizzi*. Dopo il pensiero in libertà, dopo le visioni in libertà, dopo i pensieri in movimento, viene il mondo: come plesso in frammenti, in tracce, in impressioni; il mondo come offesa e come dono, come lazzeretto e come fiore, ambulanza e gabbiano, moncone e canto; il mondo come memoria ingannevole e come acqua che ricorda, come sofferenza senza speranza visibile e come segreta approssimazione alla Gloria. L'ultima raccolta espone il percorso alla sua forma più creaturale. Il pensiero guarda fuori, tocca le cose, ne patisce l'urto, ne registra la grazia minima.

E allora la poesia di Antonino Laganà può essere letta come una sapienza del limine tra giudizio e compassione, tra riso e pianto, tra disincanto e fede. Non pretende di oltrepassare definitivamente il limine; vi rimane, lo abita, lo ritma. E proprio da quel bordo lascia intravedere ciò che forse ogni poesia filosofica, quando è autentica, custodisce: il tremore del pensiero quando incontra la creatura. Non una teoria della salvezza, ma il desiderio che nulla di ciò che ha sofferto, amato, sperato, cantato, cada semplicemente nel nulla.

«AGON»
Rivista Internazionale di Studi Culturali, Linguistici e Letterari
(ISSN 2384-9045)

Direttore responsabile: Massimo Laganà

Direzione scientifica: **Massimo Laganà**
(Università degli Studi di Messina, Italia)
Telefono mobile: +393491539544 E-mail: mlagana@unime.it

Comitato scientifico:

Francesco Aqueci (già Università degli Studi di Messina, Italia)

Annalisa Bonomo (Università degli Studi di Enna “Kore”, Italia)

Ignacio Bosque Muñoz (Universidad Complutense de Madrid, España – Miembro de la R.A.E.)

Anna Cardinaletti (Università Ca’ Foscari, Venezia, Italia)

Anthony Cripps (Nanzan University, Nagoya, Japan)

Iryna Volodymyrivna Dudko (Dragomanov Ukrainian State University, Kyiv, Ukraine)

Kadhim Jihad Hassan (Professeur en Littératures Arabes et Comparées, INALCO, Paris, France)

Philippe Jousset (Université de Provence Aix-Marseille, France)

Eric Lecler (Université de Provence Aix-Marseille, France)

Svitlana Kulieznova (National Technical University of Ukraine “Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute”, Ukraine)

Comitato editoriale:

Rosario Arias Doblás (Universidad de Málaga, España)

Francesca De Cesare (Università di Napoli “L’Orientale”, Italia)

Luigi Rossi (già Università degli Studi di Messina, Italia)

Ve-Yin Tee (Nanzan University, Nagoya, Japan)

Giuseppe Trovato (Università Ca’ Foscari, Venezia, Italia)

Alessandra Vicentini (Università degli Studi dell’Insubria, Italia)

Periodico registrato presso il Tribunale di Reggio Calabria (Registro Stampa, n. 7/14, 30 giugno 2014).

Gli autori sono legalmente responsabili degli articoli. I diritti relativi ai saggi, agli articoli e alle recensioni pubblicati in questa rivista sono protetti da Copyright ©. I diritti relativi ai testi firmati sono dei rispettivi autori. La rivista non detiene il Copyright e gli autori possono anche pubblicare altrove i contributi in essa apparsi, a condizione che menzionino il fatto che provengono da «AGON» (ISSN 2384-9045). È consentita la copia per uso esclusivamente personale. Sono consentite le citazioni purché accompagnate dal riferimento bibliografico con l’indicazione della

fonte. La riproduzione con qualsiasi mezzo analogico o digitale non è consentita senza il consenso scritto dell'autore. Sono consentite citazioni a titolo di cronaca, critica o recensione, purché accompagnate dal nome dell'autore e dall'indicazione della fonte. Le collaborazioni ad «AGON» sono a titolo gratuito e volontario e quindi non sono retribuite. Possono consistere nell'invio di testi e/o di documentazione. Gli scritti e quant'altro inviato, anche se non pubblicati, non verranno restituiti. Le proposte di collaborazione possono essere sottoposte, insieme a un curriculum vitae, in formato Word (doc o docx), alla Direzione della Rivista a questo indirizzo e-mail: mlagana@unime.it. I contributi vengono accettati o rifiutati per la pubblicazione a insindacabile giudizio della Direzione scientifica, che si avvale della consulenza di uno o più componenti del Comitato Editoriale e della revisione paritaria realizzata da esperti esterni anonimi. I contributi accettati vengono successivamente messi in rete sulla Rivista.

Copyright © – All Rights Reserved

Periodical registered at the Court of Reggio Calabria (Publishing Registration, n. 7/14, 30 June 2014).

The authors are legally responsible for the articles. The rights relative to the essays and reviews published in this periodical are protected by Copyright ©. The rights relative to the signed texts belong to their respective authors. The magazine does not keep the Copyright and the authors can also publish somewhere else the articles and contributions presented in it, provided that they mention they come from «AGON» (ISSN 2384-9045). The copy for exclusively personal use is permitted. Quoting is allowed, provided that it is accompanied by a bibliographic reference with the indication of the source. The reproduction, by any analogical or digital means, is not allowed, without written permission from the author. Quotations are allowed for chronicle, study, criticism or review, provided that they are accompanied by the author's name and the indication of the source. The collaborations to «AGON» are for free and voluntary, and so they are not remunerated. They may comprise sending texts and/or documents. Written documents and what else sent, even if not published, will not be given back. Collaboration proposals may be submitted, along with a curriculum vitae, in Word format (doc or docx), to the Management Team at the following e-mail address: mlagana@unime.it. Collaborations are accepted or refused for publication at the incontestable discretion of the Scientific Management Team, which will avail itself of the expert advice of one or more members of the Editorial Committee and of the peer review achieved by external anonymous referees. The accepted contributions are later inserted in the magazine and put on the net.

Copyright © – All Rights Reserved

AGON

Rivista Internazionale
di Studi Culturali, Linguistici e Letterari