

# IMBERBE COMO UNA MUJER, NEGRO COMO UN LOBO: UNA PROPUESTA DE LECTURA DE *DAFNIS Y CLOE*

ALEJANDRO PINA TERRAZA

[pina-96@hotmail.com](mailto:pina-96@hotmail.com)

Universidad de Zaragoza

## Resumen

La obra de Longo *Dafnis y Cloe* puede ser una novedad textual a la vez que un punto de partida para la reflexión del género, de la masculinidad y la feminidad, en el aula. Tanto la asignatura de Griego I como Griego II presentan generalmente un alumnado reducido. Esta circunstancia permite un clima de aula muy cercano, prácticamente como el de una clase particular: se hace posible un seguimiento total del proceso de aprendizaje, así como adaptar el desarrollo didáctico para acompañar el ritmo de cada alumno. Este seguimiento personalizado también es posible en las circunstancias excepcionales que se han vivido y se siguen viviendo durante la denominada “Crisis del coronavirus”, cuyo alcance en sus consecuencias todavía desconocemos. El objetivo es ofrecer una experiencia literaria muy significativa que dé pie a esta reflexión gracias a la orientación del docente. Esta actividad se puede evaluar a partir de una tertulia literaria dialógica y la traducción y/o comentario de ciertos pasajes que permiten considerar si la lectura ha sido comprendida mientras se siguen poniendo en práctica las herramientas filológicas aprendidas durante el desarrollo del curso.

## Palabras clave

*Didáctica griega, literatura griega, género, performatividad de género, novela griega, Dafnis y Cloe, Longo, coronavirus.*

## Abstract

The Longus' Greek novel *Daphnis and Chloe* could be a really interesting source of texts for translation in Ancient Greek I and II and for the introduction of gender reflection in the classroom. This type of subject has few students. This circumstance helps to create an interesting second one: the classroom atmosphere is like an individual lesson: it's possible to make an individual assistance and to adapt the didactic process to each student's learning rhythm. This can be also made in the Coronavirus' Crisis, whose consequences are yet to be known. This activity proposal

is based on reading *Daphnis and Chloe* as a very meaningful and literary experience to the students which brings thinking about gender. The exercise of reading *Daphnis and Chloe* can be evaluated by means of a dialogical literary gathering, a translation, and/or a text commentary. The three of them can be made to check if there has been an efficient reading comprehension and, at the same time, the students can practice their acquired translation skills.

### Keywords

*Ancient Greek didactics, Greek novel, gender, gender performance, Daphnis and Chloe, Longus, coronavirus.*

El primer tercio del siglo XX fue testigo de la publicación de *The Greeks and the Irrational* por parte del clasicista Eric Robertson Dodds. Influenciado por la escuela jungiana, Dodds arremetía contra presupuestos que se habían establecido en torno al pensamiento griego antiguo. El género de la novela griega pudo incubarse en la época helenística, esta es, la considerada tradicionalmente desde el año 323 a.C., año de la muerte de Alejandro Magno, hasta el 31 a.C., cuando Marco Antonio cayó ante Octavio, desencadenando la fundación del Imperio Romano. La novela pudo, además, florecer en la época imperial, desde el 31 a.C. hasta el 395 d.C., cuando el Imperio Romano se dividió en dos, el de Occidente y el de Oriente, quedando la zona griega en este segundo. Volviendo a Dodds, él consideró que el siglo II d.C., el momento de la novela ya madurada en el tiempo, era una “Edad de la Ansiedad” (Dodds apud Swain 1996: 106).

El mundo helenístico era muy diferente al de la época clásica: del 323 a.C. al 31 a.C. se suceden la muerte de Alejandro Magno, las luchas de sus sucesores, los epígonos, por el control del territorio dividido del imperio que erigió el hijo de Filipo y la pujanza de Roma como nueva potencia. En el año 145 a.C. la derrota de los griegos de Corinto y el conjunto de polis formado por la Liga Aquea hizo que Grecia pasara a formar parte del dominio romano. Roma gobernó la que antaño fue la rica vida política del ágora: príncipes fieles a la *Urbs* y magistrados romanos gobernaban las ciudades estado. De hecho, algo tan propiamente griego como el espíritu agonístico, el sentido competitivo tan interiorizado en la mentalidad helénica, evolucionó en una nueva línea, hacia el deseo de obtener la ciudadanía romana y participar en su burocracia o

gobierno (Whitmarsh 2005: 38). En cuanto a la religión, se ha sugerido que los sistemas tradicionales habrían colapsado antes: el pueblo ya no tenía seguridad en qué creía como sociedad y por esta sensación de desarraigamiento, de ansiedad, surgieron diferentes cultos dispuestos a satisfacerlos (Swain 1996: 106). De este interesante germen nacería el cristianismo.

Estos nuevos cultos estaban llamados a *completar* y no a *dañar*, servían a la comunidad (Swain 1996: 108). Además, seguía existiendo un espíritu filantrópico y la ciudad como institución seguía funcionando (ib.). De hecho, la tendencia pesimista respecto al mundo helenístico puede quedar en entredicho por el auge de la urbanización: el periodo desde mediados del s. I d.C. hasta el III d.C. fue el más exitoso del mundo antiguo en cuanto a construcción urbanística. En este contexto, para Swain, el origen de la novela no se debe a la voluntad de reflejar un sentimiento de infelicidad, sino una de las manifestaciones culturales de la hegemonía de la elite (Swain 1996: 109); es más, esta elite buscaría un escenario paralelo donde representar sus propios valores (Swain 1996: 110). En conclusión, el mundo helenístico es uno rico, lleno de posibilidades y diferente al clásico, con una elite que podía permitirse desvincularse momentáneamente de su realidad para recrearse en sus ideales.

La novela griega floreció en ese suelo fértil desde un capullo lleno de polen oriental o incluso se puede pensar al revés, es decir, podemos considerar que es el Próximo Oriente el que queda “saturado de la cultura griega” (García Gual 2008: 19). Para los griegos, αἴτιον, “historia”, “historieta”, en época arcaica era uno de los términos que definían un grupo heterogéneo de géneros literarios tales como el cuento maravilloso, la leyenda o el mito (Santana Henríquez 2005: 66). Después, en época clásica y helenística, apareció la contraposición entre λόγος, “relato verdadero” en general, y μῦθος, “relato inventado” (Santana Henríquez 2005: 67). “Novela” no tenía, pues, un término específico en griego y las principales autoridades antiguas no teorizaron sobre este género como sí hicieron sobre la tragedia, como Aristóteles en sus *Poética* y *Retórica*. También existían vocablos como διήγημα, “exposición”, de διηγέομαι, “exponer minuciosamente”, o πλάσμα, “imitación”, “figura”, “invención”, a partir de πλάσσω, “formar”, “imaginar”, “inventar” (Reardon 1976: 120), que, como vemos, tampoco precisaban el género de nuestro interés.

A esta nebulosa terminológica dentro del propio griego, se le suma la de las lenguas romance: en español hay una confusión en los términos porque se involucran dos géneros literarios diferentes, a saber, el de la novela y el de la novela breve. En otras lenguas, como la inglesa, se distinguen claramente: “roman”, que sería la novela, frente a “novel”, la novela breve; “romanzo” frente a “novella” en italiano. Sin embargo, el problema léxico en español viene precisamente del italiano: nuestra lengua tomó de ella la palabra “novella”, es decir, el término italiano que designaba el género literario de la “novela breve” para hacer nuestra “novela”, ¡el otro género! Esto se debe a que la palabra “romance” en español se aplica al género poético de larga tradición en nuestra literatura (García Gual 2008: 17) y no podía asumir otra semántica tan importante y del mismo campo de significado, el de los géneros literarios. La diferencia entre estos dos géneros, novela breve y novela, no es tanto su extensión como su estructura: la novela breve es más sofisticada que el cuento y tiene “unos orígenes y unas características específicas” (ib.). La novela breve se caracteriza por lo siguiente:

Su ritmo es rápido y decidido frente a la lentitud y los meandros de ésta [la novela]; no admite interludios ni digresiones; importa la trama en sí y no sus personajes. Es más personal que el cuento, pero mucho menos que la novela, y en este aspecto sirve de eslabón entre ambos [...] En el mundo griego, y también en época renacentista, puede subrayarse algún rasgo diferencial entre ambos: el carácter idealizante de la novela frente al más realista de la narración breve (García Gual 2008: 17-18).

Dentro de la novela griega como género literario, encontramos un grupo unitario porque tienen un patrón argumental muy similar<sup>1</sup>: chico y chica<sup>2</sup>, ambos de origen noble, se enamoran; justo antes o después del matrimonio se separan y sobreviven a una o varias vicisitudes extraordinarias (Bowie 1989: 124). Estas aventuras, περιπέτειαι, constituían

---

<sup>1</sup> No solo había novela erótica griega o “de romance”. Antonio Diógenes escribió una novela erótica, pero le daba un papel eminente al viaje y llegó a incluir elementos sexuales, obscenos y también el motivo de la metamorfosis al gusto de las fábulas milesias (Bowie 1996: 1050).

<sup>2</sup> En *Dafnis y Cloe* el amor heterosexual es presentado como el amor “correcto” frente al homosexual que protagoniza el desagradable parásito Gnatón al pretender a Dafnis y acabar rechazado por este, aunque posteriormente se redime al rescatar a Cloe para su amado.

el segundo ingrediente, un naufragio, una tormenta, un encarcelamiento, intentos de seducción o violación, torturas e incluso supuestas muertes eran los obstáculos para la conclusión reproductiva del amor, el primer ingrediente. Para García Gual hay tres elementos que conforman la esencia de la novela griega<sup>3</sup>: los escenarios pseudo-históricos, el viaje, “un tema especialmente mediterráneo desde la *Odisea*” (Lesky, 1989: 890), y el tema central, el argumento amoroso (García Gual 2008: 1136). También se puede condensar el argumento de este género en la siguiente esquematización: “encuentro (amor de flechazo, boda o fuga, iniciación de un viaje) —separación (viaje desastroso, naufragios, piratas, falsas muertes, acosos múltiples)— reencuentro de los amantes” (ib.). Al final, el amor y la fortuna demuestran ser más fuertes que esos peligros de un mundo tan caótico (García Gual 2006: 105) y, como hemos dicho, la pareja quedará reunida en la felicidad marital (Bowie 1989: 124). No obstante, otros no son tan aventurados a la hora de clasificar y valorar la novela griega, como Reardon, que defiende que la taxonomía de la novela no puede ser clara (Reardon 1976: 120).

#### PROPUESTA DIDÁCTICA: SECUENCIACIÓN, METODOLOGÍA Y OBJETIVOS

Según Reardon, la novela griega era un género privado más que popular: el lector lee en privado y siente que la lectura le habla a él (Reardon 1976: 129-130). En estos tiempos de aislamiento, de absoluta “privatización” con uno mismo, una lectura refrescante e interesante puede ser una novela griega, bien la situación en las aulas se resuelva, bien el trabajo individual del alumnado se convierta todavía más en un elemento imprescindible de su enseñanza. Hay varios argumentos para trabajar esta lectura: el esquema argumental es novedoso, muy alejado de los conocidos ciclos míticos; no son historias bien conocidas ni para el público familiarizado con la literatura clásica griega y permiten la evasión de la realidad. Además, el propio texto griego es muy asequible desde el punto de vista didáctico y lingüístico, pues la trama de la historia suele ser sencilla, la gramática y el vocabulario tampoco presentan grandes dificultades y se pueden trabajar cuestiones como el uso de recursos retóricos tales como la écfrasis o la adjetivación.

---

<sup>3</sup> Para García Gual (2008: 1137), la novela llega a desarrollar una suerte de mito propio, un “mito folletinesco y aburguesado de los dos amantes”.

Lo que proponemos en concreto es una actividad didáctica que conjuga el trabajo individual por parte del alumnado a raíz de las extrañas circunstancias individuales, sea por el confinamiento, sea por la inédita situación de las aulas, con la lectura de *Dafnis y Cloe* en su versión traducida<sup>4</sup>. El momento para conjugarla en el aula tendría que ser en la tercera evaluación, pues es posible ver en esta tarea una suerte de escape, una alternativa al inamovible peso de la EvAU pero que, al mismo tiempo, permite reafirmar el aprendizaje desarrollado en los dos años de estudio del griego. Para evaluar esta actividad, el docente podrá recurrir a un ejercicio de traducción de un pasaje que el propio alumnado elija en el aula o, si resulta excesivo para el nivel del alumnado o para la carga de trabajo por la preparación de la EvAU, optar por un comentario de texto dirigido a partir de un pasaje traducido. Sobre la secuenciación se pueden plantear tres sesiones: la primera se emplearía a modo de introducción magistral al género literario de la novela, a la obra (pueden resultar interesantes las líneas anteriores que hemos esbozado) y al aspecto que nos interesa de esta antes de la lectura individualizada, que desarrollaremos a continuación; la segunda, un tiempo después, según el que necesite el alumnado para completar la lectura, consistirá en su puesta en común mediante una tertulia literaria dialógica y, por último, la tercera, dedicada a la evaluación, bien mediante traducción, bien mediante comentario de texto. Por supuesto, los pasajes para este comentario serán significativos dentro del desarrollo de la acción y del objetivo que hemos fijado para la actividad, a saber, en la obra de Longo facilitando la labor del alumnado.

La metodología considerada para esta actividad es doble: por un lado, la educación literaria, en concreto, la tertulia literaria dialógica, puesto que hemos tomado en consideración las circunstancias socio-culturales de los lectores, y, por otro, el conocido método de la gramática-traducción. Sobre el primero, la educación literaria supone un interesante *mare magnum*, una encrucijada o incluso un terreno incómodo según se considere porque esta puede dirigirse hacia distintas áreas de aprendizaje, aunque siga naturalmente vinculada al área de Lengua (Cassany 1995). En nuestra opinión, ofrece un estimulante marco no solo para expandir la literatura griega hacia los jóvenes y perfilarla como uno de sus grandes atractivos bajo la idea de convertirse en “oportunidades de debate y reflexión” (Mata 2008: 131 apud Dueñas

---

<sup>4</sup> Recomendamos la de Jorge Bergua de Alianza (Madrid, 2005).

Lorente 2013: 142), sino incluso para llegar a hablar de experiencias literarias significativas que muten en experiencias vitales para ellos. Esta última idea nos permitiría mantener la consideración que ya hizo en su momento Dámaso Alonso: “la literatura es la enseñanza más formativa que puede recibir el hombre” y transforma así a este “en su inteligencia, en sus afectos y en su voluntad: toda la esfera moral de nuestro ser” (Alarcos *et al.* 1974: 10 apud Dueñas Lorente 2013: 148). Quizá es este punto en el que debería detenerse el actual debate en torno a la reflexión sobre el lugar social que deben ocupar la literatura y la educación literaria en el marco de la denominada “crisis de las humanidades” (Alarcos *et al.* 1974) que ha preocupado a algunos teóricos como Dueñas (2006: 84-88), una reflexión que surge también para enfrentar ese “entorno bullicioso y poco propicio que vive hoy un niño o un adolescente para descubrir la literatura” (Dueñas Lorente 2013: 143). Este lugar, en nuestra opinión, debe pasar por ser una experiencia significativa vital.

De este modo, podemos aspirar entonces a que el joven lector del aula de Griego II obtenga una experiencia vital a partir de la experiencia literaria, esta es, la lectura, de *Dafnis y Cloe* o, al menos, podemos intentar provocar “respuestas lectoras conectadas con la propia vida, con los intereses y preocupaciones de los alumnos” (Sanjuán 2011: 702 apud Dueñas Lorente 2013: 149). Los objetivos didácticos que proponemos para esta actividad serían los siguientes:

- Leer la novela de Longo *Dafnis y Cloe* de forma comprensiva para comentarla en el marco de una tertulia literaria dialógica.
- Identificar la caracterización explícita e implícita del género (hombre y mujer, masculinidad y feminidad) en la obra de *Dafnis y Cloe* de Longo.
- Analizar mediante la idea de la performatividad de género las normas invisibles que regulan a este en *Dafnis y Cloe* de Longo.

Como se puede leer, el aspecto en el que queremos incidir en última instancia es el de la cuestión del género, en cómo Longo estructura una norma para el hombre y la mujer sobre la que podemos reflexionar, una norma que va más allá de lo literario, y, por lo tanto, la reflexión podrá iluminar lecturas futuras. Responder a la pregunta de cómo hacer esto resulta una tarea compleja ya no por el carácter de la obra elegida, sino por su aplicación en cualquier lectura que se pueda proponer tanto en

las asignaturas de Griego y Latín como en las de Lengua y literatura. Por supuesto, en una tarea tan compleja, el docente debe actuar ya antes como un auténtico rastreador, tanteando la posible recepción de esta actividad de lectura por parte del grupo de la asignatura preguntándose si será productivo introducir en el aula cuestiones de esta índole; cuestiones, por cierto, poco concretadas en el currículum oficial, en este caso, desde los Objetivos de Bachillerato en el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, bajo las palabras “Fomentar la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, analizar y valorar críticamente las desigualdades existentes e impulsar la igualdad real y la no discriminación de las personas con capacidad”. A nosotros nos interesa especialmente esa voluntad de análisis y valoración críticas de las desigualdades, más en concreto, ampliarla para incidir en las desigualdades concebidas a partir de los constructos de género. Si la respuesta es afirmativa, si el alumnado está compuesto por individuos que muestran esta inquietud, madurez y comprensión y, en definitiva, el espíritu crítico suficiente para plantear una identidad que luche a favor de los desequilibrios estructurales entre hombres y mujeres o, al menos, el germen de este, el docente deberá actuar como mediador entre el objeto que quiere transmitir y sus receptores, a los que debe disponer para ello en la primera sesión de la actividad.

A estas dos metodologías didácticas las sobrevuela el movimiento feminista, en concreto, la teoría de la performatividad de género propuesta por la filósofa Judith Butler y aplicada a la novela por José González, sobre la que profundizaremos más abajo. Esta podría ser introducida en el aula en la primera sesión de esta actividad, en la introducción magistral, teniendo siempre presente que el docente no debe condicionar la lectura. Así pues, el docente debe resaltar ante el alumnado aquellos puntos de interés a los que deben prestar atención para el éxito de la reflexión en torno al género, a saber, los pasajes citados y la atención a personajes como Cloe, Dorcón, Gnatón o Licenion. Esta introducción magistral, deberá apoyarse en objetivos curriculares, en concreto y en nuestro caso, los establecidos para la asignatura de Griego II en la Orden ECD/489/2016, de 25 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón<sup>5</sup>. Al tratar la literatura nos debemos al Bloque

---

<sup>5</sup> Disponible en [http://www.educaragon.org/FILES/GRIEGO\(2\).pdf](http://www.educaragon.org/FILES/GRIEGO(2).pdf).



4, dedicado a esta. Así pues, la explicación magistral del género de la literatura, así como esta actividad en general, queda vertebrada en torno a dos objetivos generales de la asignatura:

- Obj.GR.1. Conocer y utilizar los fundamentos morfológicos, sintácticos y léxicos de la lengua griega e iniciarse en la interpretación, comprensión y comentario de textos griegos de complejidad progresiva.
- Obj.GR.5. Introducirse en el estudio de la literatura griega, profundizando en el conocimiento de las características de los diferentes géneros y los autores y obras más representativas.

Sobre la evaluación, en la que nos detendremos a continuación, los criterios de evaluación son los siguientes:

- Crit.GR.4.1. Conocer las características de los géneros literarios griegos, sus autores y obras más representativas y sus influencias en la literatura posterior.
- Crit.GR.4.2. Conocer los hitos esenciales de la literatura griega como base literaria de la literatura y cultura europea y occidental.
- Crit.GR.4.3. Analizar, interpretar y situar en el tiempo textos mediante lectura comprensiva, distinguiendo el género literario al que pertenecen, sus características esenciales y su estructura si la extensión del pasaje elegido lo permite.
- Crit.GR.4.4. Establecer relaciones y paralelismos entre la literatura clásica y posterior.

#### PRIMERA SESIÓN: GÉNERO Y PERFORMATIVIDAD

Aparte de las nociones sobre el género literario de la novela griega en general y de la obra de Longo en concreto, lo interesante de esta actividad es, como hemos indicado, la reflexión en torno al género, a cómo Longo “naturaliza” la heterosexualidad como única y verdadera resolución del amor de su pareja protagonista y esto, en último término, supone una cosmovisión al servicio del poder heterosexual. Las siguientes líneas ilustrarán este aspecto para el docente. La novela de Longo es un perfecto ejemplo de la historia prototípica de la novela griega erótica, vertebrada por la pareja heterosexual, pues la homosexualidad se concentra en la denostada figura del parásito Gnatón. El *happy ending* de la obra no puede ser otro que la unión matrimonial que permite la

posterior y legítima fundación de un nuevo linaje, uno aristocrático, por supuesto. El misterioso Longo, igual que muchos autores clásicos antes que él, transmite una visión muy concreta del amor, la suya quizá hasta irónica: los niños Dafnis y Cloe adquieren sus respectivas condiciones de hombre y mujer gracias a la guía y enseñanza de personajes y a la superación de obstáculos, se les enseña a actuar tal y como se espera de ellos, y Longo lo hace pasar por un proceso natural; se hace indudable que Dafnis y Cloe deben acabar juntos porque así lo ha decidido el dios al que se le dedica la obra completa como ofrenda, al joven y cruel Eros. Esta voluntad hecha natural dentro de la novela codifica una realidad tácita. Para descifrar la compleja teoría del género, hemos seguido la línea de pensamiento de la filósofa Judith Butler, cuyas ideas sobre la performatividad de género, inspiradas a su vez por la teoría de la performatividad del lenguaje de Austin, seguimos aquí aplicándolas a la literatura como hizo José González en su tesis doctoral (2016)<sup>6</sup>. A su vez, la filosofía de Butler está posicionada en el feminismo:

[...] las culturas occidentales están inequívocamente estructuradas por un sistema patriarcal y por unos roles de género específicos y predeterminados mediante los cuales no solo se piensa la cultura, sino que a través de ellos también se (re)produce [...] este proceso implica imaginar géneros que se correspondan con el esquema (pre)dominante (González 2016: 19).

La performatividad de género es, en resumen, “una categoría de análisis que pretendía estudiar los fenómenos culturales como una representación de actos y discursos” y que comenzó centrándose en el género teatral en tanto que las *performances* teatrales son “modificadoras de las realidades de los espectadores” (González 2016: 2).

El género, como ha quedado dicho, se construye culturalmente, no es resultado del sexo, otro concepto que aceptamos de forma tácita pero cuya definición no resulta muy precisa, ni tampoco es tan aparentemente

---

<sup>6</sup> La tesis de J. González titulada *Performatividad de la ficción en la novela argentina contemporánea: relaciones de género en Griselda Gambaro, Sylvia Molloy, Perla Suez*, como su propio nombre indica, está muy alejada en el tiempo de la literatura de nuestro interés. No obstante, salvadas las distancias, resulta relevante para nosotros porque queda establecido como precedente a la hora de aplicar la performatividad de género a la literatura, más en concreto, a la novela.

rígido como este; de hecho, Butler arremete contra la descripción de los rasgos genéricos y sexuales como expresión de una esencia natural, biológica u ontológica de la identidad (Pérez Navarro 2008: 54). Sexo y género serían “construcciones culturales performativas” (González 2016: 63). El discurso, aparte de expresivo o descriptivo, es también poseedor de un poder transformador en los contextos sociales en los que interviene, es decir, tiene una “fuerza performativa” (Pérez Navarro 2008: 54). A su vez, el discurso contiene “performativos de género”, esto son, signos lingüísticos y de otros tipos que configuran la “lectura social de cualquier sujeto” (Pérez Navarro 2008: 55), en otras palabras, cada individuo “proyecta” un discurso en tanto que, como recogía Butler de Austin, “todo acto de habla es, hasta cierto punto, performativo” (ib.). La performatividad es entonces un recurso abierto (ib.): cada vez que “recitamos” uno de estos performativos de género se produce una “ocasión para la recontextualización y/o subversión de las identidades genéricas normativas y, en consecuencia, del carácter naturalizado de la diferencia sexual que habría de sostenerlas” (ib.) porque no imitamos de forma perfecta nuestros modelos, no tenemos exactamente los mismos performativos, los mismos signos, y, por esto mismo, el género, pese a su aparente inmovilidad, ha ido variando a lo largo de la historia e incluso varía sincrónicamente entre las distintas culturas y sociedades del mundo.

La aplicación de la idea de performatividad a la literatura, como cabe esperar, encuentra su lugar en el género literario del teatro pero también en otra serie de manifestaciones artísticas. Según Fischer-Lichte, la obra artística es un “enunciado performativo con capacidad de interacción con el recipiente y potencialmente influyente en su realidad” (Fischer-Lichte 2004: 52-53 apud González 2016: 75). González es quien encaja la lente del discurso de la performatividad en la novela:

A pesar de que la ficción novelística no cuente con la interacción física que ofrecen los actores ni con el espacio en el que se desarrolla, no significa la ausencia de procesos formativos. De hecho, estos pueden tener lugar dentro de las ficciones imaginadas por los lectores dentro de sus imaginarios culturales. [...] los lectores tienen la misión obligada de completar, a través de su imaginario e imaginación, las informaciones que no están descritas (González 2016: 18).

Mientras que el teatro despliega muchos elementos visibles y auditivos, la novela contiene una pluralidad de vacíos, como es el caso de las descripciones de personajes y situaciones, que deben ser imaginadas por los lectores. Los lectores están llamados entonces a disponer todo lo no descrito por medio del “material más cercano del que disponen” (González 2016: 19), esto es, “su cultura y experiencia” (ib.). Estas dos categorías comprenden desde idiomas, historia, arte, moralidad, leyes... hasta “expectativas comunes respecto a temas como el género, sexo, sexualidad o identidad cultural” (ib.). Es en estos huecos, pues, donde los lectores “pueden deconstruir la metáfora totalizadora y visualizar que el género es performativo y una performance” (ib.), estos huecos son, en definitiva, el espacio al que debemos aspirar llegar como docentes con el alumnado, un espacio donde se produce una verdadera anagnórisis.

Al mismo tiempo, la ficción sigue la premisa performativa: “las palabras hacen cosas o que los actos, vistos como discurso, también transforman las realidades en su repetición [...] los discursos y actos de este mundo atraviesan la barrera de la ficcionalidad hacia la realidad del lector” (González 2016: 21). La consecuencia última del discurso para el género es que, a pesar de que este segundo se modifica, cambia a lo largo del tiempo, mientras que el primero mantiene la pretensión de quererlo fijar “como un estado inmutable e inamovible” (ib.), pretensión que exige paradójicamente ser cambiante: “El hecho de que [el género] itere, en el sentido de repetirse de forma diferente, hace que se confirme en cada discurso y en cada actuación cultural, pero con diferencias” (González 2016: 22).

Esto mismo, que “el género en la novela es performativo porque tiene la pretensión de afirmar el concepto de hembra y hombre y el sistema heterosexual” (ib.), se confirma en ciertos momentos de *Dafnis y Cloe*: Dafnis no es el mismo tipo de hombre que Dorcón, mientras que este segundo es alto, rubio, barbudo, blanco de piel y boyero, es decir, perteneciente a la “clase alta” de la jerarquía pastoril establecida en la tradición bucólica, Dafnis es, parafraseando al propio Dorcón, pequeño, negro de piel como un lobo, imberbe como una mujer y pobre como un perro (1, 15-17). Como vemos, la masculinidad de Dorcón es hasta virulenta tal y como expresan las analogías que presenta contra el cabrero; Dafnis, antes de asumir esta competición por un premio que no sabe que quiere, el primer beso de Cloe, por su parte, se deja llevar

por la pastorcilla, que llega a tocar su jeringa en su particular búsqueda de la causa de la belleza de Dafnis(1, 14), rescata a este de una trampa para lobos con la ayuda de Dorcón (1, 12) y, lo que es todavía más ilustrativo, es ella la que besa a Dafnis provocándole así el primer mordisco de amor (1, 17), que ni él ni ella saben identificar todavía pero que ella es la primera en experimentar e intentar resolver bajo el amparo de las Ninfas, en su gruta (1, 14). Todos estos momentos, estos pasajes, son interesantes para analizar la cuestión del género en el aula. También la diferencia entre Dafnis y Dorcón, el cambio de la actividad de Cloe a Dafnis, el creciente silencio de ella, así como otras situaciones tales como la negativa de Eros a que el anciano boyero Filetas le bese (2, 5), la terrible y plástica descripción del parásito Gnatón (4, 11), que después le pide a su amo Ástilo, hermano biológico de Dafnis, que el hermoso cabrero le sea entregado como esclavo (4, 16), la iniciación sexual de Dafnis gracias a la cortesana Licenion (3, 15-19), la resolución del argumento de la obra en la boda (4, 32-38) y el final de la recién formada familia con el hijo e hija con los que Dafnis y Cloe vuelven al campo (4, 39) son otros posibles e interesantes candidatos para trabajar en la traducción o en el comentario de texto que proponemos.

Dafnis es, de esta forma, menos activo que Cloe al principio de la obra, estas situaciones nos hacen ver sus “performativos de género” constituyendo un discurso de una masculinidad diferente, una recontextualización de la identidad genérica normativa que la sociedad proyecta para Dafnis y que incluso vemos más y mejor conformada en su rival Dorcón, cuya masculinidad es la perdedora. De igual modo, esa aparente diferencia, esa posibilidad de una masculinidad menos virulenta, menos activa, se resuelve cuando Dafnis adquiere precisamente la iniciativa que al principio pertenecía a Cloe, que enmudece, llega a quedarse arrinconada, apartada de la acción casi como un mero objeto de deseo, un objeto a conseguir (Schlapbach 2018: 205).

Si, en primer lugar, advertimos como lectores los huecos que inconscientemente “rellenamos” con nuestro imaginario, como el hueco que causa el progresivo acorralamiento de Cloe cuya causa, Dafnis adquiriendo su masculinidad, podemos pasar por alto o, lo que es más siniestro, podemos llegar a considerar como *lo natural*; si advertimos esto, como docentes podremos guiar a los jóvenes lectores hasta el borde de este precipicio silencioso. Reflexionar sobre la cuestión de la “naturalidad” de sexo y género puede ser también productivo, por

ejemplo, si nos proponemos concretar el libreto de género oculto en el mundo de Longo. El concepto de “libretos de género” propuesto por Butler (González 2016: 63) se define como esas “normas invisibles que regulan los géneros [...] un guion para una representación pública, un guion que a pesar de no estar escrito, es aprendido, conocido y actuado por todos” (Butler 1998: 296-314 apud González 2016: 64). Tanto especificar cómo se conciben los géneros en *Dafnis y Cloe* como asomarse al precipicio de los huecos que Longo no rellena para que lo hagan sus lectores supone transmitir al alumnado un espíritu crítico y reflexivo contra la norma genérica, contra la llamada heteronorma, la desigualdad estructural en esencia, que podrán llevar a su vida en primer término y al resto de lecturas a las que puedan acercarse a lo largo de su vida en último.

En conclusión, la primera sesión debe estar dedicada a dos explicaciones, la del género literario de la novela griega y la de *Dafnis y Cloe*, y a la entrega de unas pautas de lectura al alumnado, a saber, la atención a los personajes como Cloe, Dorcón, Gnatón o Licenion, especialmente a su desarrollo a lo largo de la narración, y, para preparar la segunda sesión, la señalización de párrafos o pasajes que encuentren interesantes y que se comentarán en la tertulia literaria dialógica.

#### SEGUNDA SESIÓN: LA TERTULIA LITERARIA DIALÓGICA

La segunda sesión puede producirse entre una semana o quince días después de la primera. Si la introducción al aula de la reflexión sobre el género y su construcción puede resultar novedosa, la aplicación de la tertulia literaria dialógica en torno a un texto clásico, siempre sobrevolado por la pretensión intelectual académica, todavía puede serlo más. En primer lugar, debemos definir qué es una tertulia literaria dialógica, que presupone una “lectura dialógica”:

La lectura dialógica es el proceso intersubjetivo de leer y comprender un texto sobre el que las personas profundizan en sus interpretaciones, reflexionan críticamente sobre el mismo y el contexto, e intensifican su comprensión lectora a través de la interacción con otros agentes, abriendo así posibilidades de transformación como persona lectora y como persona en el mundo (Valls y Flecha 2008: 73).

Una de esas interacciones con otros agentes se produce en el lugar de nuestro interés, la tertulia literaria dialógica. La interacción dialógica se distingue de las interacciones de poder “porque incluyen la sinceridad y el respeto sin coacciones” (Pulido y Zepa 2010: 299). El docente, al convertirse como moderador de una tertulia de este tipo, sigue su línea de figura de poder dentro del aula, pero, en vez de utilizar a su favor esta condición, debe “promover actos comunicativos dialógicos” (Pulido y Zepa 2010: 300). El moderador adquiere entonces “la responsabilidad de crear actos comunicativos dialógicos que promuevan interacciones dialógicas entre los y las participantes” (Pulido y Zepa 2010: 299). El objetivo último del moderador no es “aleccionar sobre cuál es el análisis y discurso más crítico y profundo sobre la obra” (Pulido y Zepa 2010: 300), sino propiciar el diálogo respetuoso y consecuente porque los participantes, por su parte, “se responsabilizan del resultado del acto comunicativo [en la tertulia literaria dialógica], no solo dejándolo a su intención como hablantes, sino comprometiéndose con el resultado de la interacción y no solo con la intencionalidad” (ib.).

Una vez explicado qué es una tertulia literaria dialógica y sus agentes, la siguiente pregunta que podemos formularnos como docentes es cómo efectuar la propia tertulia. Una de las formas más interesantes para iniciar el diálogo es que el moderador pregunte quién ha seleccionado un párrafo que le ha llamado la atención o le ha interesado de alguna forma. Los participantes deberán levantar la mano, el moderador apunta los nombres para establecer un orden del turno de palabra y cada participante lee el pasaje en cuestión. El moderador entonces puede dirigir la acción comunicativa mediante preguntas tales como por qué se ha escogido ese pasaje (Pulido y Zepa 2010: 302) y, tras escuchar la razón del participante, puede preguntar quién quiere hacer una aportación sobre el párrafo en cuestión, cuyas respuestas también deben estar regidas por un orden de palabra anotado que garantice la atención de los participantes (ib.). De este modo, se producen varias consecuencias: en primer lugar, un aprendizaje conjunto, es decir, cada participante aprende el uno del otro y de forma conjunta “van creando una interpretación interactiva y profunda del texto leído” (Pulido y Zepa 2010: 303); en segundo lugar y en esta línea, al tomar parte en estos actos comunicativos dialógicos, el participante llega a transformar “su propia visión de la realidad, ampliando su punto de vista a través de las contribuciones que escucha de sus compañeros y compañeras, y también

de las suyas propias” (ib.); por último, la participación en las tertulias literarias dialógicas puede favorecer “implicaciones en debates públicos u otros movimientos sociales, incluso en sus relaciones personales” (ib.) porque desarrolla “una capacidad lingüística y reflexiva crítica en cualquier situación cotidiana que se enfrenta” (ib.).

### TERCERA SESIÓN: ¿TRADUCCIÓN O COMENTARIO DE TEXTO?

La tercera sesión de esta actividad didáctica gira en torno a la evaluación de la lectura de *Dafnis y Cloe*. El clásico método de la gramática-traducción puede acudir en nuestra ayuda mediante una traducción, bien en clase, bien en casa, bien individual, bien en grupo, según juzgue el docente, de un pasaje propuesto por este que debe ser interesante tanto para la acción de la propia novela como para la cuestión de la performatividad de género. Este método, como su nombre indica, exige haber estudiado la gramática para desarrollar las herramientas que ayudarán a afrontar en última instancia la traducción de un texto en griego sin problemas. En caso de que el ritmo de trabajo del alumnado no pueda asumir esta carga, se pueden buscar soluciones como la traducción por parejas o en grupo (preferiblemente heterogéneos en cuanto a capacidades de cada alumno/a), asignarlo como tarea para casa o prescindir de ella para proponer un comentario de texto dirigido, que a su vez también puede ser interesante plantearlo junto a la traducción.

A continuación, ofrecemos cuatro pasajes<sup>7</sup> que se pueden presentar al alumnado. Hemos anotado aquellas formas más complejas y los textos tienen en común que no aparecen los nombres de los personajes principales involucrados, centrandó así la cuestión de la contextualización en distintas preguntas: de quién se habla, a quién se dirige y en qué libro o parte del libro se ubica lo que está ocurriendo.

-1.16.1-2 - Dorcón se describe desmarcándose de Dafnis ante Cloe.

“Ἐγώ, παρθένε, μείζων εἰμι Δάφνιδος, καὶ γὰρ μὲν βουκόλος, ὁ δὲ αἰπόλος· τοσοῦτον < οὖν ἐγὼ > κρείττων ὅσον αἰγῶν βόες· καὶ λευκός εἰμι ὡς γάλα, καὶ πυρρὸς ὡς θέρος μέλλον ἀμᾶσθαι, καὶ ἔθρεψε < με > μήτηρ, [2] οὐ θηρίον. Οὗτος δὲ ἐστὶ σμικρὸς καὶ ἀγένειος ὡς γυνή, καὶ

<sup>7</sup> Edición de J. M. Edmonds (Loeb, 1916).



μέλας ὡς λύκος· νέμει δὲ τράγους, ὀδωδῶς<sup>8</sup> ἀπ' αὐτῶν δεινόν, καὶ ἔστι πένης ὡς μηδὲ κύνα τρέφειν.

“Yo, muchacha, soy mejor que Dafnis: por un lado, yo, un boyero, por otro él, un cabrero. Tanto más fuerte yo como son los bueyes a las cabras. También soy blanco como la leche y pelirrojo como la cosecha a punto de ser segada, y me crío una madre, no una bestia. Y este es pequeño e imberbe como una mujer, y negro como un lobo. Maneja las cabras, oliendo fuerte por ellas, y es tan pobre que ni siquiera da de comer a un perro”.

#### -2.6.1-3 - Filetas se dirige a la pareja para hablar de Eros

Ἐὐθεὸς ἔστιν, ὃ παῖδες, ὁ Ἔρως, νέος καὶ καλὸς καὶ πετόμενος· διὰ τοῦτο καὶ νεότητι χαίρει καὶ κάλλος διώκει καὶ τὰς ψυχὰς ἀναπτεροῖ. [2] Δύναται δὲ τοσοῦτον ὅσον οὐδὲ ὁ Ζεὺς. Κρατεῖ μὲν στοιχείων, κρατεῖ δὲ ἄστρον, κρατεῖ δὲ τῶν ὁμοίων θεῶν· οὐδὲ ὑμεῖς<sup>9</sup> τοσοῦτον τῶν αἰγῶν καὶ τῶν προβάτων. [3] τὰ ἄνθη πάντα Ἔρωτος ἔργα· τὰ φυτὰ πάντα τούτου ποιήματα· διὰ τοῦτον καὶ ποταμοὶ ῥέουσι καὶ ἄνεμοι πνέουσιν.

“Un dios es, hijos míos, Eros, joven, hermoso y alado. A causa de esto, por un lado saluda al joven y empuja la hermosura y daría nuevas alas a las almas. Ni Zeus es tan fuerte como este. Gobierna leyes y astros, y gobierna a los dioses semejantes. Ni vosotros gobernáis hasta tal punto las cabras y las ovejas. Todas las flores son obra de Eros. Todas las plantas son manufactura suya. A causa de él corren los ríos y los vientos soplan.

#### -3.19.1-2 - Despedida de Licenion a Dafnis

ἔτι καὶ ταῦτά σε δεῖ μαθεῖν, Δάφνι. [2] Ἐγὼ γυνὴ τυγχάνουσα πέπονθα νῦν οὐδέν· πάλαι γάρ με ταῦτα ἀνὴρ ἄλλος ἐπαίδευσε, μισθὸν τὴν παρθενίαν λαβών· Χλόη δὲ συμπαλαίουςά σοι ταύτην τὴν πάλην καὶ οἰμώζεται καὶ κλαύσεται καὶ αἵματι ῥεύσεται πολλῶ καθάπερ πεφονευμένη<sup>10</sup>.

<sup>8</sup> Nominativo masculino singular del participio de perfecto activo del verbo ὄζω, “oler”.

<sup>9</sup> Sujeto de una forma sobrentendida de κρατῶ, κρατᾶτε.

<sup>10</sup> Nominativo femenino singular del participio de perfecto medio del verbo φονεύω, “asesinar”, “matar”.

“Así es necesario que tú aprendas estas cosas, Dafnis. Yo soy una mujer que ha tenido éxito tras haber sufrido ahora de ningún modo. Pues hace tiempo otro hombre me enseñó estas mismas cosas a mí, tomando la virginidad por un precio. Cloe que, por otra parte, sucumbe en la lucha contra ti, esta misma lucha de atletas tanto se quejará y llorará y derramará mucha sangre como siendo asesinada”.

#### -4.11.2 - Gnatón trata de acercarse a Dafnis

[2] οἷα μαθὼν ἐσθίειν ἄνθρωπος καὶ πίνειν εἰς μέθην καὶ λαγνεύειν<sup>11</sup> μετὰ τὴν μέθην καὶ οὐδὲν ἄλλο ὢν ἢ γνάθος καὶ γαστήρ καὶ τὰ ὑπὸ γαστέρα, οὐ παρέργως εἶδε τὸν Δάφνιν τὰ δῶρα κομίσαντα, ἀλλὰ καὶ φύσει παιδεραστής ὢν καὶ κάλλος οἷον οὐδὲ ἐπὶ τῆς πόλεως εὐρών, ἐπιθέσθαι ἔγνω τῷ Δάφνιδι καὶ πείσειν ᾧετο<sup>12</sup> ῥαδίως ὡς αἰπόλον.

Entonces Gnatón, que se había enterado de tales cosas, un hombre que era el comer, el beber hasta la embriaguez y el ser libertino después de la borrachera y no era otra cosa que boca y estómago y lo de debajo del estómago, no supo de pasada que Dafnis llevaba los regalos, sino que siendo pederasta por naturaleza y habiendo descubierto que no había alguien tan hermoso en la ciudad, supo que se colocaría sobre Dafnis y creyó que así seduciría fácilmente al cabrero.

#### LA EVALUACIÓN

La evaluación de esta actividad tal y como la planteamos sería del tipo sumativo, es decir, se trata de una evaluación final que busca “verificar el grado en que las intenciones educativas han sido alcanzadas” (Díaz, F. & Barriga A. 2002: 413). Para ello, nos ceñimos a rúbricas, herramientas que agilizan enormemente el proceso. Proponemos los siguientes porcentajes: la tertulia literaria dialógica con un 40% y la traducción y/o comentario con el 60%. En caso de que el docente opte por ambas, por traducción y comentario de texto dirigido, nuestra propuesta sería: 40% para la tertulia literaria dialógica, 35% para la traducción, 25% para el comentario. Las rúbricas son, pues, las siguientes:

<sup>11</sup> Infinitivo de presente activo de λαγνεύω, “ser libertino”. Los infinitivos se pueden entender como atributos de un participio ὢν sobrentendido.

<sup>12</sup> 3ª persona del singular del imperfecto de indicativo mediopasivo del verbo οἶμαι, “creer”, “pensar”.

## Rúbrica para la tertulia literaria dialógica (40%)

Criterio	Mal (0)	Mejorable	Bien	Notable	Excelente	Sobresaliente	Porcentaje
Participación en la tertulia literaria dialógica	El alumno no muestra interés alguno y sabotea la actividad	El alumno no muestra interés pero no interviene ni para bien ni para mal	El alumno escucha activamente pero no interviene	El alumno no escucha pero propone un párrafo	El alumno escucha, propone uno o varios párrafos y comenta uno de otro compañero	El alumno ha seleccionado varios pasajes, los ha comentado y ha aportado en varios párrafos de otros compañeros	20%
Mejor en la claridad comunicativa a lo largo de la tertulia	El alumno es grosero e irrespetuoso en su expresión.	El alumno se expresa con claridad pero empeora relajándose en su voluntad comunicativa	El alumno se expresa con claridad pero no muestra signos de mejora en su expresión	El alumno se expresa con claridad y muestra algunos signos de mejora en su expresión	El alumno se expresa con claridad y muestra signos de mejora en su expresión apelando a sus compañeros	El alumno se expresa con claridad en todo momento y es un ejemplo de mejora para el resto de participantes	10%
Selección de pasajes y comentario según el interés de la actividad	El alumno no ha seleccionado ningún pasaje ni ha comentado nada	El alumno ha seleccionado un pasaje pero no tiene relación con el interés de la actividad	El alumno ha seleccionado varios pasajes pero no tienen relación con el interés de la actividad	El alumno ha seleccionado al menos un pasaje con la temática de interés y varios sin esta	El alumno ha seleccionado varios pasajes de interés y ha comentado solo otros pasajes de este tipo	El alumno ha seleccionado varios pasajes de interés y ha comentado otros tanto de relevancia como menos interesantes	10%

## Rúbrica para la traducción (60% o 35%)

Criterio	Mal (0)	Mejorable	Bien	Muy bien	Porcentaje
Análisis morfológico	La morfología no se ha atendido haciendo que la traducción no tenga sentido.	El análisis apenas es acertado, muchos de los casos y formas verbales están mal.	Se ha fallado en algún análisis morfológico pero el texto mantiene su sentido.	Se comprenden todas las formas en su caso y persona correcta.	15%
Análisis sintáctico	La sintaxis es incorrecta	Se evitan muchas construcciones y no hay ninguna voluntad de proponer una sintaxis coherente.	Se han evitado ciertas construcciones propias del latín pero en términos generales está bien.	La sintaxis se entiende. Se recoge el orden sintáctico en español.	15%
Traducción	La traducción no se entiende	La traducción es muy mejorable, muchos de los términos no son los correctos en el contexto.	La traducción se entiende pero podría mejorarse la expresión.	La traducción se comprende perfectamente y está hecha un correcto español	20%

Pulcritud y ortografía	El examen es ilegible y/o presenta numerosas faltas de ortografía y/o borrones.	El examen apenas se puede leer, hay que esforzarse mucho.	La presentación y la ortografía están cuidadas salvo alguna excepción.	La presentación está muy cuidada y no hay ninguna falta de ortografía.	10%
------------------------	---	---	--	--	-----

### Rúbrica para el comentario de texto dirigido (25%)

Criterio	Mal	Mejorable	Bien	Muy bien	Porcentaje
Claridad y comprensión	El comentario no se ha entregado	El comentario apenas es legible y su presentación se ha descuidado.	El comentario es legible pero en gran parte podría mejorarse.	El comentario se comprende, está bien estructurado y se ha cuidado la redacción	5%
Preguntas contestadas	El comentario no se ha entregado	No se ha contestado a ninguna de las preguntas que dirigían el comentario	Se ha contestado a la mayoría de las preguntas directamente	Se ha integrado la respuesta a todas las preguntas en la redacción de un comentario de texto	15%
Momento de entrega	El comentario no se ha entregado	Se entrega con varios días de retraso	Se entrega justo el día marcado como fecha límite.	Se entrega antes de la fecha límite demostrando gran responsabilidad.	5%

### CONCLUSIONES

La “Crisis del coronavirus” es un evento histórico sin precedentes. Como docentes, en general debemos adaptarnos a estas circunstancias de aislamiento y teletrabajo. En lo que respecta a la asignatura de Griego II, a las puertas de la temida EvAU, es posible proponer alternativas que permitan una lectura trimestral enriquecedora y significativa o una actividad diferente que crea un espíritu crítico a partir de la reflexión sobre el género al mismo tiempo que refuerza los conocimientos gramaticales adquiridos durante el año.

*Dafnis y Cloe* se postula como una opción muy atractiva para atender la performatividad de género. El argumento novedoso, la evasión de la realidad, la atención al naturalizado poder heterosexual en la obra y la posibilidad de traducir de forma significativa textos fuera de la antología que se maneja para la EvAU suponen marcar una diferencia en el aprendizaje del griego en general y de la literatura griega en concreto y poder construir un aprendizaje verdaderamente significativo.

El espíritu de la educación literaria imbuido en la tertulia literaria dialógica y la performatividad de género son las dos verdaderas novedades que presenta esta actividad que el docente puede moldear

atendiendo a las circunstancias y necesidades de cada alumnado. Resulta también interesante que el método tradicional gramática-traducción pueda verse complementado con las lecturas en tanto que el alumnado, al enfrentarse a un comentario de texto y/o a su traducción conocerá el contexto, el género y el argumento de la obra gracias a las indicaciones de la introducción magistral a la que se dedica la primera sesión. La tertulia literaria dialógica de la segunda sesión, por su parte, supone dar herramientas de comunicación que se pueden trasladar a otros momentos comunicativos de los participantes del mismo modo que la lectura de *Dafnis y Cloe* busca advertir la visión del género como conjunto de normas invisibles, como una máscara que confundimos con nuestra piel y que, con propuestas como esta, se irá resquebrajando poco a poco.

#### BIBLIOGRAFÍA

ALARCOS, E. *et al.* (1974), *Literatura y educación*, Castalia, Madrid.

BERGUA, J. (2005), Longo, *Dafnis y Cloe*, Alianza, Madrid.

BUTLER, J. & LOURTIÉS, M. (1998, octubre 1), “Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista”, *Debate Feminista* 18.

BOWIE, E. L. (1989), “The Greek Novel”, en P.E. Easterling y E.J. Kenney (eds.), *The Cambridge History of Classical Literature: The Hellenistic Period and the Empire*, vol. 1.4, Cambridge University Press, Cambridge, 123-139.

BOWIE, E.L. (1996), “Novel, Greek”, en S. Hornblower y A. Spawforth (eds.) *Oxford Classical Dictionary: The ultimate reference work of the classical world*, 3ª edición, Clarendon Press, Oxford, 1049-1050.

CASSANY, D. (1995), *La cocina de la escritura*, Anagrama, Barcelona.

DÍAZ, F. & BARRIGA A. (2002), *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo: una interpretación constructivista*, Universidad Nacional Abierta, Caracas.

DODDS, E. R. (2004) = 1951, *The Greeks and the Irrational*, University of California Press, California,.

DUEÑAS LORENTE, J. D. (2013), “La educación literaria. Revisión

teórica y perspectivas de futuro”, *Didáctica. Lengua y Literatura*, vol. 25, Universidad de Zaragoza, Zaragoza, 135-156.

EDMONDS, J. M. (1916), Longo, *Daphnis and Chloe*, William Heinemann, Londres; G. P. Putnam’s Sons, Nueva York.

FISCHER-LICHTE, E. (2004), *Ästhetik des Performativen*, Suhrkamp, Frankfurt am Main.

GARCÍA GUAL, C. (2006), *Historia, novela y tragedia*, Alianza, Madrid, Alianza.

GARCÍA GUAL, C. (2008) =1992, “La novela griega”, en J.A. López Férrez, *Historia de la literatura griega*, Cátedra, Madrid, 1133-1140.

GONZÁLEZ, J. (2016), *Performatividad de la ficción en la novela argentina contemporánea: relaciones de género en Griselda Gambaro, Sylvia Molloy, Perla Suez*, Université Toulouse le Mirail, Toulouse.

LESKY, A. (1989) =1969, *Historia de la literatura griega*, Gredos, Madrid.

MATA, J. (2008), “La edad de Aquiles o la futilidad de la literatura”, en Lomas, C. (coord.) *Textos literarios y contextos escolares. La escuela en la literatura y la literatura en la escuela*, Graó, Barcelona, 119-147.

PÉREZ NAVARRO, P. (2008), *Del texto al sexo*, Gay y Lesbiana Editorial, Barcelona, 2008.

PULIDO, C. Y ZEPA, B. (2010), “La interpretación interactiva de los textos a través de las tertulias literarias dialógicas”, *Revista Signos* 43, Número Especial Monográfico nº 2, 295-309.

REARDON, B. P. (1976), “Aspects of the Greek Novel”, *Greece & Rome* 23.2, 118-131.

SANJUÁN ÁLVAREZ, M. (2011), *De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y adolescencia*, Universidad de Zaragoza, Zaragoza, Tesis doctoral.

SANTANA HENRÍQUEZ, G. (1993-1994), “La fábula como instrumento didáctico”, *El Guiniguada* 4-5, 61-70.

SCHLAPBACH, K. (2018), *The Anatomy of Dance Discourse: Literary and Philosophical Approaches to Dance in the Later Graeco-Roman World*, Oxford University Press, Oxford.

SWAIN, S. (1996), *Hellenism and empire: language, classicism, and power in the Greek world AD 50-250*, Clarendon Press, Oxford.

VALLS, R., SOLER, M. Y FLECHA, R. (2008), "Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura", *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 71-87.

WHITMARSH, T. (2005), *The Second Sophistic*, Oxford University Press, Oxford.

