

Educación literaria, textos grecolatinos y género desde un enfoque performativo

Claudia Ibarzo Joven  | Universidad de La Rioja (España)
 claudia.ibarzo@unirioja.es

Esta propuesta explora las posibilidades didácticas que brinda la teoría de la performatividad de género de Judith Butler en su aplicación a la educación literaria y a la enseñanza de la cultura clásica. A través de un marco teórico que pone en relación estos tres elementos, presentes en el currículo de Latín, se exponen las aportaciones que su explotación didáctica puede realizar a la construcción de la identidad lectora y de género del alumnado. Tras esta exposición, que incluye criterios para la selección de un corpus de textos adecuados a estos planteamientos educativos, se ofrecen unas conclusiones sobre la viabilidad de la propuesta.

Palabras clave: *lectura crítica, literatura clásica, género, construcción de la identidad, didáctica.*

Literary education, Greek and Latin texts and gender from a performative approach

This proposal explores the teaching possibilities that Judith Butler's gender performativity yields to literary education and classical culture. A theoretical framework links these three elements, which are involved in the Latin curriculum. Also, the contributions of their didactic usage to the construction of the students' reader and gender identity will be featured. This exposition includes criteria for an appropriate text selection for these educational purposes, and it offers conclusions on the viability of the proposal.

Keywords: *critical reading, classical literature, gender issues, individual development, teaching methods.*



Recibido: 01/06/2020 | Aceptado: 20/12/2020

TO CITE
THIS ARTICLE:

Ibarzo Joven, C. (2021). Literary education, Greek and Latin texts and gender from a performative approach. *Lenguaje y textos*, 53, 129-139. <https://doi.org/10.4995/lyt.2021.13651>

1. Introducción

La estética de la recepción y la investigación docente de los últimos años han puesto de manifiesto la importancia de un aprendizaje significativo de los textos en el marco de la educación literaria del alumnado, es decir, permitirle que se relacione con la literatura desde su individualidad y su experiencia personal para que poco a poco construya su autonomía lectora e interpretativa (Mendoza, 2004; Cerrillo, 2007; Ballester, 2015). Este trabajo consiste en una revisión y reflexión teórica sobre la construcción de la identidad de género que se produce, según la bibliografía reciente, a través de la lectura.

Esta propuesta se plantea en el seno de las asignaturas de Latín y Cultura Clásica, especialmente en los cursos de 3º y 4º de Educación Secundaria Obligatoria y 1º de Bachillerato. En estos niveles, tanto la mitología como la literatura antigua proporcionan, en tanto que fuentes de la cultura occidental, un material inestimable con el que el alumnado podrá interpretar su propio mundo, unos referentes comunes a gran parte de la sociedad y, en fin, unos arquetipos mentales cuyo análisis puede servirle para analizar su propia individualidad.

La estructura de este trabajo, por tanto, se divide en los tres ejes que acabamos de mencionar: el trabajo de la identidad individual de género, la educación literaria y el conocimiento de la cultura clásica. En esta fase teórica se explora, partiendo de la bibliografía pertinente, la relación que existe entre estos tres elementos, para sentar así las bases de una futura aplicación didáctica a partir de las conclusiones alcanzadas.

2. Performatividad y género

Austin define los enunciados performativos como manifestaciones del lenguaje mediante las que se crea una nueva realidad cuando se emiten en determinadas situaciones (Austin, 1982, pp. 41-46). Lo fundamental de esta teoría, y lo que posteriormente más influirá en su aplicación a la construcción del género, es que esta clase de afirmaciones no son enunciativas, sino que están creando precisamente la realidad que expresan.

De este modo, podemos decir que el lenguaje modifica activamente la realidad, y la identidad humana es uno de los elementos susceptibles de ser moldeados a partir de estos actos performativos. Esta idea es la que explora Judith Butler en su obra *Gender trouble [El género en disputa]*, una relectura de las teorías de Kristeva, Derrida y Wittig, además de la de Austin, y donde propone la teoría de la performatividad como una nueva aproximación entre el género y el lenguaje.

El planteamiento fundamental de esta teoría es que el género se construye mediante una repetición constante de enunciados, acciones y actitudes ante la sociedad, actos que producen un *feedback* positivo o negativo, dependiendo de si se ajustan a las convenciones de género o no, y que a lo largo del tiempo producen cambios reales en la configuración psicológica y física de la persona que los lleva a cabo. Por ello, estos actos se consideran performativos.

Esta sucesión de acciones se acaba inmovilizando con el tiempo y creando una imagen sólida de género, como si fuera una forma natural de ser (Butler, 2007, p. 98): precisamente cada acto performativo, de un modo similar al de los actos lingüísticos

performativos de Austin, está creando una realidad. A través de una constante iteración, la imagen de género adquiere la consistencia suficiente para parecer un conjunto de rasgos y actitudes naturales. Se trata de una caracterización tan persistente que pasa como realidad (Butler, 2007, p. 37). Sin embargo, el ideal de género es una copia inevitablemente fallida, pues ningún individuo puede llegar a personificar ese ideal porque no existe un modelo (Butler, 2007, p. 270). Sin estos actos, por lo tanto, no existiría ningún género.

Dentro de estos actos, el lenguaje ocupa una posición fundamental, pues el discurso es algo ejecutado (performado), y por tanto presentado ante un público y sujeto a interpretación, y también lingüístico (Butler, 2007, p. 31), y por tanto sometido a la limitación cognitiva que lleva a cabo el lenguaje: en palabras de Wittgenstein, «Los límites de mi mundo son los límites de mi lenguaje» (Wittgenstein, 2009, p. 105). De hecho, Wittig (2005) considera el lenguaje una serie de actos, repetidos a lo largo del tiempo, que crean efectos de realidad que a veces se consideran erróneamente como hechos.

El sistema de lenguaje que articula esta forma de pensar puede llegar a ser peligroso, pues los conceptos, categorías y abstracciones pueden desatar una violencia física y material contra los cuerpos que organizan e interpretan (Butler, 2007, p. 233). Esta forma de construir el género no solo es indeseable por estar basada en un sistema de opresión y en dinámicas de poder, en los que necesariamente hay un sector de seres desfavorecidos; se trata de una estructura mental que llega a provocar daño físico y emocional a quienes en determinados contextos contravienen las normas de género instauradas.

Por tanto, la capacidad performativa del género posee una clara vertiente constrictiva: si una actitud subversiva se presenta ante la sociedad, recibe una crítica. La vertiente productiva, sin embargo, implica que a través de la percepción de actos subversivos de género, una persona puede conocer otras formas de ser y quizá adoptarlas, es decir, realizar actos performativos que acaben por transformar su propia individualidad.

Butler se llega a preguntar qué tipo de actuación podría mostrar que la materialidad del cuerpo que conforma el género no es una causa, sino un efecto del propio género, pues este exige una actuación reiterada. Si entendemos así el género, pronto nos daremos cuenta de que es una temporalidad social constituida (Butler, 2007, pp. 273-274), y podemos intentar que el alumnado llegue a una conclusión análoga mediante actividades performativas de enseñanza-aprendizaje.

Esta forma de deconstruir el género a través del lenguaje, en fin, no queda en el plano de la especulación teórica: desde los años setenta podemos encontrar manifestaciones artísticas en las que el artista, a través de su acción creadora, se convierte en su propia obra (Fischer-Lichte, 2011, pp. 35-36); un procedimiento parecido tiene lugar, por analogía, en el ámbito de la literatura. Y como veremos a continuación, esta clase de actos performativos literarios poseen un gran potencial pedagógico.

2.1. La lectura como acto performativo

Para comprender cuál es la relación entre la literatura y la performatividad es necesario atender en primer lugar a la estética de la performatividad propuesta por Erika

Fischer-Lichte. Una *performance*, en arte, supone una alteración de la relación tradicional entre sujeto y objeto, entre artista y obra. En el acto performativo todos los participantes están involucrados, tanto el artista como los espectadores: es necesaria, por tanto, una estética de la performatividad (frente a la estética de la obra o la estética de la recepción) (Fischer-Lichte, 2011, pp. 36-37).

La manifestación más genuina de la performatividad literaria es la lectura en voz alta: la poesía, por ejemplo, es un texto hecho para recitarse y se ofrece a ser recitado constantemente, ya sea de forma completa o parcial. Este género, por tanto, tiene la característica intrínseca y la necesidad de ser recitado para realizarse (González, 2016, p. 86).

Por otra parte, Bajtín afirma que todo enunciado es en sí un diálogo de ideas y conceptos que pertenecen a distintos frentes ideológicos, por lo que los actos y, sobre todo, los discursos performativos son también ideológicos y portadores de formas de pensar opuestas entre sí. Este choque es el creador de novedad. Y la repetición de un texto de forma diferente, la iterabilidad, nace precisamente de la negociación entre las distintas ideologías y discursos que se hallan en el enunciado (González, 2016, p. 92). Por ello, la lectura en voz alta de textos supone la pronunciación de un discurso performativo, pero además proponemos hacer explícito al alumnado el dialogismo que en ella tiene lugar por medio de la tertulia literaria. Este modelo de trabajo supone una verbalización de los pensamientos subjetivos que hayan creado con respecto al texto leído. En este sentido, la capacidad de materialización de lo performativo que puede tener una aproximación dialógica a

la literatura hace de ella un lugar privilegiado para trabajar el género.

Foucault (2010) sostiene que la sexualidad siempre está dentro de las matrices del poder y que siempre se crea o se construye dentro de prácticas históricas discursivas concretas. Los textos, como elementos discursivos, también entran dentro de estas matrices, son fruto del contexto cultural y de la estructura de poder que les ha dado origen, por lo que contribuyen a perpetuarlos. Buscar, por tanto, los resquicios no normativos en los textos y leerlos como actos performativos dentro del aula puede ser una herramienta poderosa para la construcción de la identidad del alumnado.

Esta construcción y deconstrucción es un elemento intrínseco al discurso performativo literario, y lleva a la tertulia dialógica como herramienta didáctica apropiada para el discurso performativo, pues todas las opiniones que se vierten durante su desarrollo son válidas, en la medida en que responden a la percepción individual, y por tanto respetable, del texto (González, 2016, p. 80). El ambiente distendido de la tertulia literaria dialógica facilita lo que Mendoza denomina recepción espontánea, es decir, la que el alumnado-lector realiza en una lectura personal, frente a una lectura condicionada por la finalidad de una tarea escolar (Mendoza, 2004, p. 147). Esta metodología estimula también la recepción activa (Mendoza, 2004, p. 148), que puede ser paso previo para una actitud performativa.

2.2. La educación literaria como herramienta para la construcción de la identidad

Para que el alumnado pueda adquirir una autonomía lectora es necesario, según A. Mendoza, que entienda las lecturas

como algo que se puede valorar y apreciar más que como un contenido de enseñanza (Mendoza, 2004). Para ello, especialmente al presentar textos clásicos, hemos de demostrarle que muchos de los mensajes que transmite la literatura latina son aún vigentes, y que además nos ayudan a conocer el progreso cultural y humano de nuestra civilización (Carbonell, 2000, pp. 6-7). Ello pasa por acercar los textos antiguos a la realidad cotidiana del alumnado, y una forma de llevar esto a cabo es presentar las implicaciones sociales y morales que en ellos aparecen, entre las que se cuenta la problemática de género. Mediante esta táctica podemos facilitar la identificación del alumnado con las situaciones y los personajes, actitud que acerca al lector extraordinariamente al texto, pues en cierto modo está viviendo a través de él.

Y es que, según expone González, los personajes ocupan roles en la novela y en la forma de vida que el texto narra, y estos roles se transmiten de la ficción a la vida real mediante las analogías que realiza el lector con personas reales e incluso consigo mismo. La concepción del mundo del alumnado determina en gran medida la construcción de los personajes de ficción, pues completa los espacios vacíos que dejan las narraciones y, por tanto, crea personajes a partir de lo que ya tienen creado en su imaginario (González, 2016, pp. 96-97; también en Mendoza, 2004, p. 146). Esta recepción y creación simultánea de los textos es una forma de performatividad.

Por eso, para trabajar el género y la educación literaria a un tiempo, a la hora de seleccionar los textos proponemos que muestren representaciones de personajes femeninos de muy variada índole, desde los más normativos y tradicionales de Homero

hasta los más transgresores de Virgilio. El proceso de identificación con unos y otros puede ser parte de una deconstrucción de la identidad del alumnado y al mismo tiempo, el análisis de los distintos tipos lleva a observar las convenciones discursivas ligadas al género, e incluso a cuestionar su propio lenguaje.

La investigación docente ha demostrado que la literatura, como forma de comunicación social, posee cualidades para la formación estética, cognitiva, afectiva y lingüística del individuo, y abre las puertas a la interpretación de la realidad y de la experiencia. Que el alumnado se dedique a la lectura subjetiva le permite desarrollar una relación activa con los textos (Margallo, 2011, p. 172), relación que se basa, en gran medida, en su vivencia de los mismos.

Además de estas nociones generales sobre el género y la educación literaria, a la hora de trabajar estas dos áreas en la asignatura de Latín es necesario tener en cuenta que, si bien puede parecer un ejercicio un tanto extraño debido a la distancia histórica y lingüística con la literatura latina, la aproximación que el alumnado hace a ella es idéntica a la que llevaría a cabo con cualquier otra obra de literatura universal (Carbonell, 2000, p. 2).

Uno de los elementos fundamentales a la hora de seleccionar textos para trabajar la literatura clásica es la importancia de que las lecturas permitan confrontar el modelo cultural latino con el nuestro propio (Carbonell, 2000, p. 11). Especialmente en Latín, aunque esto es aplicable al estudio de cualquier literatura nacional, establecer relaciones entre la obra literaria y su contexto no debe ser un fin en sí mismo, sino una herramienta que nos permita realizar una comprensión más profunda del texto

(Margallo, 2011, p. 174). Conocer el contexto cultural en el que fue escrita la obra se hace esencial para su interpretación profunda, y por tanto no debe ser descuidado; aquí es donde entra en juego la figura del docente como mediador en la lectura, tal como la entiende Cerrillo (2007, p. 87), es decir, como un facilitador de la experiencia literaria para el alumnado. Entre sus funciones, según las describe este autor, se incluye la selección de lecturas adecuadas a la edad e intereses del alumnado (Cerrillo, 2007, p. 88), como veremos más adelante.

Por otra parte, no es imprescindible que el alumnado lea obras completas, y mucho menos de literatura antigua, normalmente llenas de pasajes cuya sensibilidad estética no se corresponde con la nuestra (Carbonell, 2000, p. 11).

Es importante, por último, que la clase de literatura sea un intercambio de opiniones sobre los textos leídos, que no se reduzcan, eso sí, a las meras impresiones personales, sino que estén bien fundamentadas en los aspectos teóricos (Carbonell, 2000, p. 11). Y es que la interpretación de los textos no puede ser transmitida, sino que debe construirse, de modo que es necesario un contexto significativo donde la puesta en marcha de la interpretación permita una apropiación crítica de la cultura (Margallo, 2011, p. 180). Por ejemplo, la discusión literaria ha demostrado ser una potente estrategia para desarrollar la sensibilidad hacia los elementos constructivos de los textos, pero también hacia sus valores estéticos y morales. Se trata de construir colectivamente el sentido de las obras sobre las que se debate. En palabras de Ballester, «El coloquio lector implica (...) recreación. La lectura nos engendra. Todo lo que se lee es íntimamente forjado. Una

persona cuando lee se lee.» (Ballester, 2015, p. 114).

Hemos podido comprobar, por tanto, de qué manera entran en contacto la performatividad de género y la educación literaria. No obstante, hasta el momento nos hemos centrado en la lectura como base de la educación literaria, y consideramos que dentro de esta competencia la creación debe estar presente.

La acción creadora que pueda surgir de la deconstrucción del género ha de fomentarse, por lo que una actividad de lectura y tertulia dialógica se complementa idealmente con un ejercicio de creación. La cultura se entiende como un espacio, así que empujar o forzar sus límites es, a ojos de J. González (2016, p. 83), un acto performativo. La creación, es decir, la modificación consciente de las estructuras culturales, puede ser una forma de colocar al alumnado en la liminalidad, en los espacios de peligro para la norma que suponen los límites de la cultura y donde, por tanto, se producen los cambios más significativos. Así, el alumnado puede comenzar a construir a partir de la deconstrucción del texto literario que haya llevado a cabo durante la lectura y la tertulia dialógica.

La escritura literaria, además de una manera de promover la parte creadora de la performatividad, es otro de los ejes de la educación literaria. Animar al alumnado a escribir, usando la manipulación ingeniosa de formas lingüísticas o imitando modelos expresivos, contribuye a que este adquiera conciencia de los mecanismos del discurso literario (Margallo, 2011, pp. 180-181).

3. Género y literatura clásica

Según Teresa Colomer, la lectura de los clásicos contribuye a crear identidad porque

ofrece un sentido de pertenencia colectiva, pues a través de la literatura los adolescentes comienzan a compartir referentes lingüísticos, artísticos y culturales con las generaciones anteriores (Colomer, 2010, p. 98). Esto resulta especialmente válido si trabajamos con literatura latina, pues estamos ofreciendo al alumnado las bases artísticas e ideológicas del mundo occidental, los referentes últimos de los productos culturales de hoy en día. Con la lectura de estos textos estamos invitando al alumnado, en fin, «a entrar en el juego imaginativo de la humanidad» (Colomer, 2010, p. 100).

Más arriba hemos hablado de la posibilidad de modificar las estructuras de género fosilizadas y promovidas por el poder masculino. Rabinowitz (1991), en este sentido, propone que enseñemos al alumnado de qué manera los problemas de género son relevantes a la hora de entender la Antigüedad, la lengua latina y la cultura. Y, a la inversa, es posible aplicar lo aprendido a través del análisis del mundo antiguo a la actualidad, para quizá ofrecer al alumnado una perspectiva distinta, comparada, sobre la actual construcción del género y las dinámicas de poder que en ella intervienen.

F. Lillo (2013, p. 65), en esta línea de trabajo en el aula, propone la posibilidad de explotar pedagógicamente las diferencias culturales entre la sociedad que muestran los textos antiguos y la actual. Más aún, además del plano exclusivamente social, puede trabajarse sobre el plano literario: ¿cuál es el tratamiento literario que se da a los personajes femeninos en los textos antiguos? ¿Qué diferencia hay entre esta forma de hacer literatura sobre mujeres y la actual? De este modo, el alumnado accede al mismo tiempo a un conocimiento significativo y profundo sobre el funcionamiento

de los textos literarios y a un descubrimiento de la situación de la mujer en el mundo antiguo que le permitirá comprender también la del mundo actual.

En lo que respecta a los textos fundamentales de la literatura clásica, la crítica tradicional toma una orientación determinada a la hora de definirlos: los interpreta como una presentación de las grandes verdades humanas. Esta generalización está validando una experiencia muy concreta, la del varón libre adulto y no extranjero, y desdeña al mismo tiempo, por ejemplo, la del esclavo o la de la mujer. La historia de las mujeres ha estado invisibilizada en el relato y en la construcción histórica, por lo que sigue siendo necesario hacer a la mujer visible en todas sus dimensiones (Garrido, 2011, p. 31).

En este sentido, la mujer griega que muestran los poemas homéricos puede suponer un ejemplo claro de una relación entre discurso y género. Estipular que el cuerpo materno (es decir, el destino biológico de la mujer como madre) es un fenómeno prediscursivo es una estrategia de encubrimiento de las relaciones de poder que crean esa idea de cuerpo materno (Butler, 2007, p. 194). En los poemas homéricos, Penélope, Andrómaca o Hécuba son una muestra del «sistema de sexualidad en el que se exige que el cuerpo femenino acepte la maternidad como esencia de su yo y ley de su deseo» (Butler, 2007, p. 194). Leer estos textos en contraposición con los de otros personajes femeninos no normativos que aparecen en las mismas obras hace patentes las expectativas de género de la Antigüedad, pues opone al modelo de conducta y al que supone un resquicio en la norma de género. Pero la distancia temporal y cultural que existe

entre nuestros días y el contexto social que muestra la épica antigua facilita un extrañamiento por parte del alumnado, de modo que puede reflexionar sobre los valores que en ella aparecen desde la perspectiva que le otorga la distancia histórica antes de trasladarlos a su propia realidad.

Presentar, por tanto, esta forma de entender el género permite comprender el punto de partida frente al que se construyen los personajes femeninos disidentes, las «grietas en el sistema» que queremos que formen parte del acto performativo literario. Una vez comprendidas las expectativas de género que el mundo antiguo proyectaba hacia sus individuos, el alumnado estará preparado para entender la función simbólica que desempeñaban personajes como Circe o Calipso en la *Odisea*, mujeres que no se someten a la autoridad de un hombre y que, por tanto, viven aisladas de la civilización a pesar de su condición divina. Asimismo, el grupo podrá comprender la innovación ideológica que suponían personajes como Dido o Camila en la *Eneida*, que son representadas con cualidades y atributos impropios de los personajes femeninos de la épica y se pueden interpretar como fruto de un cambio de mentalidad en la sociedad romana.

3.1. La selección del corpus de textos

Hasta ahora hemos mostrado la importancia de la creación de un hábito lector a través de una lectura libre y placentera, de la iniciación a los clásicos y de la influencia que estas acciones ejercen sobre la construcción de la identidad individual del alumnado. Es imprescindible, pues, tener todos estos elementos en cuenta a la hora de seleccionar los textos a trabajar en clase,

pues el éxito de la propuesta depende en buena medida de que esta selección sea adecuada.

Partimos de la base teórica de que el aprendizaje, la adquisición de conocimientos, se produce cuando se crea una conexión entre la información nueva y los conocimientos y vivencias que el alumnado ya posee, y entonces el sujeto, a partir de esta conexión, modifica su saber acumulado (Reyzábal y Tenorio, 1992, p. 11). Los textos, por tanto, deben mostrar, en la medida de lo posible, situaciones o personajes con los que el alumnado se pueda sentir identificado, realidades humanas que hayan pervivido desde la Antigüedad hasta nuestros días.

En este sentido, la excesiva retórica y estilística que abunda en los textos antiguos, y muy especialmente en la épica, puede dificultar notablemente esta labor de identificación, de disfrute del texto. Desde el punto de vista didáctico, por tanto, conviene no pretender profundizar o analizar en exceso los textos, pues lo más importante es que el alumnado entre en contacto con las obras (Fernández, 2001, p. 223), de modo que consideramos conveniente trabajar sobre textos adaptados, pero manteniendo en la medida de lo posible los rasgos estilísticos, el carácter del texto.

En cuanto al contenido de los textos, puesto que uno de los objetivos principales es el trabajo de la identidad de género, proponemos presentar pasajes de la *Iliada*, la *Odisea* y la *Eneida* que incluyan una gran diversidad. En las primeras lecturas en voz alta pueden aparecer los personajes más hegemónicos: Aquiles y Agamenón (Hom. *Il.* 1), Héctor y Andrómaca (*Il.* 6) y Penélope (Hom. *Od.* 2). Partiendo de la

norma de género de la Antigüedad el alumnado avanzará por medio de la tertulia dialógica hacia los personajes femeninos no normativos: Calipso (Hom. *Od.* 5), Circe (*Od.* 10), Camila (Vir. *Aen.* 11) y Dido (*Aen.* 4). Estos textos pueden ser traducidos directamente del griego y del latín, ya que ello permite elegir el vocabulario adecuado, huir de un hipérbaton excesivo y eliminar las partes superfluas que puedan distraer a los lectores.

Una de las ideas esenciales que hay que tener en cuenta sobre los personajes no normativos que presentamos es qué simbolizan dentro del imaginario griego y latino. Según el modelo de sociedad griego, todas las mujeres que transgredían su papel de género eran colocadas automáticamente en el papel de malvadas y perversas. Así, en la épica y en la tragedia clásicas, cuando los roles de género se rompen o invierten generan personajes de conducta desordenada o monstruosa, como las ya mencionadas Calipso, Circe, Dido y Camila (Rodríguez, 2011, pp. 79-80; *vid.* Unceta, 2011; Pérez, 2011 y Loraux, 1984).

Todos estos personajes femeninos suponen una subversión de los roles de género antiguos, y por tanto cabe la posibilidad de que en su época fueran leídos y percibidos como las brechas en el sistema de las que hemos hablado más arriba. En cualquier caso, por medio de una nueva lectura se puede buscar una impresión similar en el alumnado del presente, que a pesar de la distancia histórica, también está sometido a normas de género y también puede beneficiarse del ejercicio performativo que le brindan estos personajes subversivos. Así, la lectura performativa, que en este caso pone en contacto al alumnado con la transgresión femenina que muestran

Homero y Virgilio, además de abrir una ventana a un género literario de varios milenios de vida, le está ayudando a apropiarse del futuro de su identidad y de su sociedad, de cuanto se vaya concretando performativamente a través del acto de leer.

4. Conclusiones

La lectura performativa de los textos antiguos se plantea como una herramienta eficaz para trabajar el género en las aulas. Es cierto que las dinámicas que hemos mencionado, como la tertulia literaria, no son innovadoras en el mundo docente, pero utilizar estos moldes viejos en matrices nuevas como la performatividad puede arrojar luz sobre la importancia de vincular lo que acontece en el aula con la configuración de la identidad individual del alumnado. En este artículo, por tanto, se muestra la pertinencia de esta metodología en el marco de una revisión de la educación literaria llevada a cabo hasta el momento en la asignatura de Latín, tal como proponen Mendoza (2004) y Ballester (2015, p. 136).

Es importante recordar que la performatividad es un trabajo continuo cuyos réditos solo pueden observarse con claridad a largo plazo. Por lo tanto, es imprescindible ir con cautela a la hora de valorar los avances en el autoconocimiento del alumnado, y por supuesto no es posible detectar ninguna modificación en la corporalidad después de una intervención didáctica breve. El diseño de una propuesta didáctica que contemple

El enfoque vivencial de los textos resulta, pues, según la bibliografía reciente, eficaz para el desarrollo de la educación literaria. Su intersección con la performatividad de género y la cultura clásica permite diseñar experiencias didácticas que partan

de los textos clásicos (1), sean leídas en voz alta (2), interpretadas libremente desde la experiencia individual y colectiva (3) y den pie a una acción creadora. Ello permitirá

transformar el aula de Latín en un escenario distinto, renovado, para atender al mismo tiempo todas estas dimensiones de la educación del alumnado.

Referencias bibliográficas

- AUSTIN, J.L. (1982). *Cómo hacer cosas con palabras. Palabras y acciones*. Barcelona: Paidós (=Oxford: The Clarendon Press).
- BALLESTER, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Barcelona: Graó.
- BEARD, M. (2018). *Mujeres y poder: un manifiesto*. Barcelona: Crítica.
- BEAUVOIR, S. DE (1998). *El segundo sexo. Vol. I, los hechos y los mitos*. Madrid: Cátedra.
- BUTLER, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós (=Nueva York: Routledge. 1990).
- CARBONELL MANILLS, J. (2000). Literatura latina y competencia literaria, *Capsa. Revista de didáctica de lenguas y cultura clásicas*, 1, 9-21.
- CERRILLO TORREMOCHA, P.C. (2007). *Literatura infantil y juvenil y educación literaria*. Barcelona: Octaedro.
- COLOMER, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil actual*. Madrid: Síntesis.
- FERNÁNDEZ CACHO, J. (2001). *Didáctica del latín*. Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación.
- FISCHER-LICHTE, E. (2011). *Estética de lo performativo*. Madrid: Abada Editores (Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag).
- FOUCAULT, M. (2010). *Historia de la sexualidad. 1. La voluntad de saber*. Madrid: Alianza.
- GARRIDO GONZÁLEZ, E. (2011). Panorámica de los estudios de género en la antigüedad. En R. López Gregoris y L. Unceta Gómez (Eds.), *Ideas de mujer. Facetas de lo femenino en la antigüedad* (pp.19-36). San Vicente del Raspeig: Universidad de Alicante.
- GONZÁLEZ, J. (2016). *Performatividad de la ficción en la novela argentina contemporánea. Relaciones de género en Griselda Gambaro, Sylvia Molloy, Perla Suez* [Tesis Doctoral]. Toulouse: Université Toulouse-Le Mirail.
- LILLO REDONET, F. (2013). Enseñar literatura latina en la ESO y el Bachillerato: reflexiones y sugerencias prácticas. *Thamyris*, 4, 63-80.
- LORAUX, N. (1984). Le corps étranglé: quelques faits et beaucoup de représentations. En T. Yah (Ed.), *Du châtiment dans la cité: supplices corporels et peine de mort dans le monde antique*. Roma-París: L'École française de Rome-Éds de Boccard.
- MARGALLO, A.M. (2011). La educación literaria como eje de la programación. En U. Ruiz Bikandi (Coord.), *Didáctica de la lengua castellana y la literatura* (pp. 167-186). Barcelona: Graó.
- MENDOZA FILLOLA, A. (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Archidona: Ediciones Aljibe.
- PÉREZ GÓMEZ, L. (2011) Entre comedia, amor y tragedia. Mujer y matrimonio en Roma. En R. López Gregoris y L. Unceta Gómez (Eds.), *Ideas de mujer. Facetas de lo femenino en la antigüedad* (pp.211-256). San Vicente del Raspeig: Universidad de Alicante.
- OTÓN SOBRINO, E. (1992). La lectura de textos latinos. En J. Lasso de la Vega y Sánchez (Dir.), *La enseñanza de las lenguas clásicas* (pp. 115-126). Madrid: Ediciones Rialp.
- RABINOWITZ, N.S. (1991). Introduction. En A. Richlin and N. S. Rabinowitz (Coords.), *Feminist Theory and the Classics* (pp. 1-20). Nueva York-Londres: Routledge.

- REYZÁBAL, M. V. y TENORIO, P. (1992). *El aprendizaje significativo de la literatura*. Madrid: La Muralla.
- RODRÍGUEZ BLANCO, M.E. (2011). Mujeres monstruo y monstruos de mujer en la mitología griega. En R. López Gregoris y L. Unceta Gómez (Eds.), *Ideas de mujer. Facetas de lo femenino en la antigüedad* (pp. 65-92). San Vicente del Raspeig: Universidad de Alicante.
- UNCETA, L. (2011). De profesión, maga. En R. López Gregoris y L. Unceta Gómez (Eds.), *Ideas de mujer. Facetas de lo femenino en la antigüedad* (pp. 317-342). San Vicente del Raspeig: Universidad de Alicante.
- WITTGENSTEIN, L. (2009). *Tractatus lógico-philosophicus*. Madrid: Gredos (Nueva York: Routledge. 1981).
- WITTIG, M. (2005). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Madrid: Egales.