

PROPUESTA DE APLICACIÓN DE LA TEORÍA DE LA INTELIGENCIA MÚLTIPLE AL ESTUDIO DE LA LITERATURA LATINA

Marco Antonio Coronel Ramos
Universitat de València / Estudi General
marco.coronel@uv.es

ABSTRACT

The so-called third-generation university has conceptualized knowledge in its institutions as “international know-how hubs”. This fact has determined that the objectives of university education not only involve the transmission of knowledge but also lead to an integrated system in which content is combined with competencies and values. Starting from this initial description, the author of this article considers that Howard Gardner’s theory of multiple intelligences offers a great variety of possibilities to meet the objectives of university education. This article specifically applies a methodology based upon the theory of Gardner to the teaching of Latin Literature.

KEYWORDS

multiple intelligences; Latin literature; competencies, values, contents, pedagogy, Howard Gardner.

I. INTRODUCCIÓN

Desde la Edad Media resulta imposible concebir la sociedad occidental sin la presencia de las universidades. Aquellos *Estudios Generales* que perseguían explicar y ordenar jerárquicamente la realidad en su totalidad se han convertido actualmente en las llamadas universidades de tercera generación. La nota distintiva de estas nuevas universidades es modular el *saber* como *saber-hacer*¹ y, en consecuencia, vincular la docencia con la puesta en valor y transferencia del conocimiento al servicio de la calidad de la vida, de la cultura y del desarrollo económico. En este contexto, el docente no es únicamente el *transmisor* de conocimientos, sino un *actor* en la cadena que ayuda al estudiante a formarse activamente asumiendo la responsabilidad de su formación. Además, está obligado a conseguir ese objetivo favoreciendo la integración y la comunicación, de manera que cualquier alumno pueda transitar a la categoría de *trabajador* en las mejores condiciones formativas, comunicativas y profesionales. Lo dicho es válido igualmente para discentes con necesidades especiales, sobre todo si se quiere construir realmente una sociedad igualitaria.

En consecuencia, el profesor debe ser capaz de conjugar siempre la atención individual con los requerimientos colectivos o grupales, teniendo presente que la meta final tiene que ser potenciar todos y cada uno de los perfiles cognitivos personales, desde los más reflexivos a los más impulsivos, desde los más analíticos a los más expositivos, desde los más concentrados a los más dispersos, desde los más dependientes a los más autónomos. Por ello, los programas y métodos de enseñanza deben tener en cuenta tanto la variedad de motivaciones y de expectativas de los estudiantes como la necesaria

¹ K. Jaspers – K. Rossmann, *Die Idee der Universität – Für die gegenwärtige Situation entworfen*, Berlin: 1961. P.H. Kolvenbach, *University Trends*, Santa Clara CA, 2001. J.G. Wissema, *Towards the Third Generation University: Managing the University in Transition*, Cheltenham, 2009.

convivencia de todos ellos en un mismo grupo, y de ahí que la flexibilidad en la elaboración y el desarrollo de los programas sea una obligación más que una opción².

Estos nuevos planteamientos educativos han acabado por convertirse en una obligación legal, ya que las autoridades educativas los han incorporado en las leyes y reglamentos que regulan la vida universitaria. Sirva de ejemplo el *Estatuto del Estudiante Universitario* español (BOE 31/12/2010):

La universidad debe ser un espacio de formación integral (...) que pretende promover en los estudiantes: la libertad, la equidad y la solidaridad, así como el respeto y reconocimiento del valor de la diversidad asumiendo críticamente su historia. Asimismo, promoverá los valores medioambientales y de sostenibilidad en sus diferentes dimensiones y reflejará en ella misma los patrones éticos cuya satisfacción demanda al personal universitario y que aspira a proyectar en la sociedad. En consecuencia, deberán presidir su actuación la honradez, la veracidad, el rigor, la justicia, la eficiencia, el respeto y la responsabilidad.

Véase que la normativa mencionada habla de formación integral, es decir, conocimientos, competencias y valores. Estos conocimientos, competencias y valores se presentan tan inseparables que, en el caso de un estudiante de Grado de Filología Clásica (FC), resulta obvio que debe aprender latín y griego, pero, además, en un entorno en el que pueda experimentar *libertad, equidad y solidaridad*. Esta obligación incide radicalmente en la pedagogía aplicable, ya que la *honradez, veracidad, rigor, justicia, eficiencia, respeto y responsabilidad* que debe presidir la actividad del enseñante mediatiza todos los aspectos inherentes a la formación universitaria, desde la configuración y dotación de las aulas, a la elaboración de los programas y la explotación de los recursos de nuestros estudios generales.

Podría decirse que todo el proceso de convergencia europea en el ámbito universitario es un intento por ir matizando e implementando esos principios. Esto explica que tanto la legislación europea como, en concreto, la española, sean ricas en reflexiones al respecto, a pesar de la cierta volatilidad de sus conclusiones que dejan en ocasiones la agria sensación de vivir sobre terrenos palustres. Así lo reflejan las constantes reformas educativas que acaban maquillando más que reformando³. En medio de esas idas y venidas contamos con el ancla del *Espacio Europeo de Educación Superior* (EEES), que se puso en marcha en París el 25 de mayo de 1998 con la llamada *Declaración de la Sorbona*, firmada por los ministros de Educación de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido⁴. Se pretendía que también la educación y la cultura contribuyeran a construir Europa, y que el sentido de pertenencia a la Unión Europea no fuera sólo una cuestión de comercio y economía, sino también de cultura, educación y ciudadanía. Esa vinculación

² M^a C. López López – E. Hinojosa Pareja – M^a D. Sánchez Morillo, “Evaluación de la calidad de los proyectos de innovación docente universitaria”, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado* 18, 2014, 377-91. A. Alsina, “Innovación metodológica basada en el aprendizaje realista. Un estudio exploratorio con profesorado universitario”, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado* 18, 2014, 275-291.

³ C.W. Pérez Ramírez, “El currículo universitario; las reformas que no reforman”, *EnClaveSocial* 4, 2015, 85-93. J. Rué, “La convergencia europea: entre decir e intentar hacer”, *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado* 18, 2004, 39-59. A. Durán, “Las reformas curriculares en la educación normal o la tarea de Sísifo”, *Educación* 31, 2004, 25-36.

⁴ Todo lo relativo al Espacio Europeo de Educación superior, incluyendo los documentos de las diferentes declaraciones son accesibles en <http://www.eees.es/>.

entre educación y ciudadanía quedará resaltada en la *Declaración de Bolonia* (19/06/1999), que acabará dando nombre a todo el proceso:

La Europa de los conocimientos está ampliamente reconocida como factor insustituible para el crecimiento social y humano, y como elemento indispensable para consolidar y enriquecer la ciudadanía europea, confiriendo a sus ciudadanos las competencias necesarias para afrontar los retos del nuevo milenio, junto con la concienciación de los valores compartidos y de la pertenencia a un espacio social y cultural común.

En las declaraciones subsiguientes se irán añadiendo conceptos como el de *movilidad*, *formación permanente* y *empleabilidad*, que, unidos al de *ciudadanía*, están en la base del cambio de concepción que singulariza la universidad de tercera generación. Todos estos términos se relacionan con otro de los vocablos *fetiché* de la cultura actual: el de *empoderamiento*, ya que se entiende que la autonomía proporcionada por la movilidad, la autorresponsabilidad en la educación o el empleo permite a los ciudadanos actuar como tales, tomando las riendas de sus decisiones. En consecuencia, los docentes universitarios están obligados no sólo a transmitir unos conocimientos determinados, sino, además, a favorecer la integración cultural de Europa a través del *empoderamiento* de los estudiantes. Esta meta se consigue haciendo posible la autonomía en los procesos de aprendizaje y fomentando toda suerte de recursos que amplíen las oportunidades de empleabilidad

II. LA FC EN LAS UNIVERSIDADES DE TERCERA GENERACIÓN

La consecuencia primera de lo dicho es preguntarse por el papel que pueden jugar el latín y el griego clásico en la construcción de la ciudadanía europea, en el fomento de la empleabilidad y en el empoderamiento de nuestro alumnado. Es seguro que muchos profesores de latín y de griego sentirían escalofríos ante la mera formulación de esa pregunta. La inercia de aprender latín exclusivamente a través de la práctica de la traducción es la responsable del abandono de muchos estudiantes. Estos métodos no tienen en cuenta en ocasiones ni siquiera el hecho obvio de que traducir es simultáneamente cuestión de *verba* y de *res*. Por tanto, resulta muy difícil que un estudiante traduzca, por ejemplo, a Lucrecio sin tener ningún conocimiento de la filosofía epicúrea.

Esta rutina llega en a veces al extremo de considerar, como el que escribe estas palabras oyó decir a una miembro de una Comisión para proveer una plaza de Profesor Titular de Universidad, que *el único método para aprender latín era meterlo en vena*. Quien así hablaba consideraba que cualquier innovación pedagógica era inútil, aunque, tal vez sin saberlo conscientemente, lo que estaba mostrando era su impotencia ante una realidad universitaria que la superaba. Los que así piensan optan por menospreciar disciplinas como la pedagogía y la psicología y, con ello, cierran el paso a aplicar al aprendizaje del latín todo el conjunto de habilidades y potencialidades cognitivas de los educandos.

A nuestro juicio, la agenesia de esas concepciones de la enseñanza son el principal obstáculo para el fomento del estudio de la FC en nuestras universidades. Lo son, en concreto, porque impiden que la sociedad asuma que la lengua latina es la piedra filosofal que transformó Europa en un dominio cultural coherente. Por ello, y en coherencia con las exigencias mencionadas de las universidades de tercera generación, el latín puede

contribuir como pocas disciplinas a avecindar todas las naciones de Europa bajo una concepción de la ciudadanía forjada en el crisol del mundo clásico. La lengua latina es, en definitiva, la soldadura que emploma los conceptos griegos que se hicieron occidentales gracias a Roma.

Por resumir, la pedagogía del latín no es, como la de ninguna otra disciplina, una pura transmisión de datos. Hay que asumir que la FC también puede coadyuvar a forjar una sociedad europea cohesionada, igualitaria y estable, además de culta. Para hacerlo posible no se puede tener en cuenta sólo los contenidos del grado, sino, en paralelo, las necesidades de los estudiantes y los requerimientos legales. Este hecho obliga a deslindar claramente el territorio de la enseñanza y el del aprendizaje. La enseñanza está vinculada estrechamente a los contenidos impartidos por el profesor, mientras que el aprendizaje remite a los procesos creativos y cognoscitivos del estudiante que, como tales, están asociados a la personalidad de cada individuo. Reconocer esta realidad es esencial para que la enseñanza del latín encuentre acomodo en nuestras universidades y —algo aún más importante— en nuestra sociedad.

Y, para hacerlo posible, hay que emplear tácticas y estrategias que traten al alumno como *persona* respetando las fortalezas y debilidades de cada uno de ellos. Nunca el término *persona* se había utilizado en una acepción más cercana a su sentido primigenio, ya que focaliza el debate pedagógico en las diferentes *máscaras* que, debidamente armonizadas, completan a todo individuo, a saber, la *máscara* de ciudadano, la *máscara* de trabajador o, sin ánimo de agotarlas todas, la *máscara* de consumidor. La enseñanza del latín, por consiguiente, debe atender a todas y cada una de esas facetas.

Una de esas *máscaras* —el ser humano como ser parlante— convierte la lengua latina en esencial para la formación de todo estudiante, ya que es connatural con el hombre el hecho de recordar, divulgar, comunicar o inventar⁵. Todas esas habilidades requieren la intermediación de la lengua y, en este terreno, el latín —y el griego— es la cifra que abre el cofre que guarda el tesoro del que emerge la civilización occidental⁶. Las lenguas clásicas son, pues, imprescindibles para explicar la manera en que los occidentales describen su realidad, afrontan sus experiencias y producen sus artes y sus ciencias. Este es el mejor anclaje del latín en la universidad de tercera generación y, en consecuencia, necesitamos implementar metodologías que faciliten aprender lengua latina y simultáneamente poner de relieve que nuestras disciplinas son insoslayables para la construcción de una noción de ciudadanía europea basada en la cultura.

Para hacer efectivas esas nuevas metodologías, los profesores de FC deben vencer todo misoneísmo o neofobia ante los avances pedagógicos propiciados por las lenguas modernas. Esas mejoras, que no tienen por qué suponer la renuncia a las singularidades de nuestra especialidad, que obliga al estudiantado *e. gr.* al conocimiento cabal del sistema gramatical de la lengua, hacen posible que la FC camine en paralelo con las otras especialidades humanísticas dentro de las universidades actuales y respetando los marcos jurídicos vigentes. Resumiendo, el objetivo de nuestro quehacer como profesor de Filología Clásica será tanto enseñar las lenguas y culturas griega y romana como realzar su papel para la cultura occidental en general. Sólo de esa manera nuestra especialidad podrá se relacionada con conceptos como ciudadanía o empleabilidad, y sólo así podrá contribuir a acrisolar una sociedad más humana, solidaria, inclusiva e igualitaria.

⁵ P. Ricoeur, “La parole est mon royaume”, *Le Portique* 4, 1999, <http://leportique.revues.org/263> [Consulta: 08/03/2019].

⁶ F. Nietzsche, “Enzikipädie der klassischen Philologie und Einleitung in das Studium derselben”, *Kritische Gesamtausgabe*, Berlin, 1993, vol. III, 341-437.

III. LA TEORÍA DE LA INTELIGENCIA MÚLTIPLE (IM)

A finales de la centuria pasada Howard Gardner fue desarrollando su teoría de la IM. A mi juicio esta teoría puede aportar un gran beneficio a todos los debates, congresos, jornadas o monográficos de innovación pedagógica. Habitualmente el mayor número de contribuciones se centran en el uso educacional de las nuevas tecnologías o en las novedades a la hora de presentar los contenidos. Últimamente también proliferan métodos que postulan el uso del latín hablado o, al menos, determinadas estrategias tomadas del aprendizaje de lenguas modernas⁷.

Ciertamente todos esos enfoques son adecuados, pertinentes y oportunos, pero pueden ser enriquecidos con otros que tengan en cuenta que el eje de todo proceso educativo debe ser el discente. Cualquier innovación metodológica debería siempre partir de la evidencia de que es el alumno y sólo el alumno el gozne sobre el que debe girar cualquier debate universitario y, por tanto, resulta una obviedad afirmar que no deberían soslayarse la variedad de capacidades cognoscitivas que caracteriza a cualquier ser humano. Y es en este terreno en el que me resulta especialmente relevante la obra Howard Gardner.

Diciéndolo sumariamente, la Teoría de la IM aporta al debate pedagógico tres grandes servicios: (1) responde perfectamente a lo que nuestros legisladores requieren de las universidades de tercera generación, (2) sus postulados son fácilmente convertibles en herramientas pedagógicas que prestan atención a la realidad cognoscitiva de los estudiantes, vistos desde su individualidad y, (3) hace realidad aquella ecuación que imbrica el enseñar y el aprender como dos procesos paralelos. En cierto modo puede afirmarse que el concepto de *competencia* básico en la universidad de tercera generación acaba por materializar esa diversidad de inteligencias. En definitiva, el saber no se plantea únicamente como conocimiento, son como un *para-qué* insertado en la realidad contextual del estudiantado con la capacidad de contribuir a la vertebración ético-moral de la sociedad. Todo ello es posible porque el concepto de IM define al ser humano como agrupación de diferentes capacidades:

It is a pluralistic view of mind, recognizing many different and discrete facets of cognition, acknowledging that people have different cognitive strengths and contrasting cognitive styles. I would also like to introduce the concept of an individual-centered school that takes this multifaceted view of intelligence seriously⁸.

Lo más relevante de esta *descripción plural de la mente* es que proviene de la convergencia de datos aportados por diversas ciencias que van desde la psicología a la neurociencia. En este sentido hay que matizar que una inteligencia no es una habilidad o destreza, sino que es más bien la facultad de resolver algún tipo de problema que, como demuestra Gardner, deja una huella física detectable en la corteza cerebral. La inteligencia, por tanto, debe ser relacionada con la personalidad, la creatividad o la motivación⁹, y de ahí que sus conclusiones tengan una aplicación directa en la educación. El propio Gardner trasladó su teoría psicológica a la educación en una rica bibliografía que está

⁷ C. Coll, “Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades”, *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* 72, 2008, 17-40. F. Zayas, “Las TIC y la enseñanza de la lengua y literatura”, *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* 7, 2008, 83-101.

⁸ H. Gardner, *Multiple Intelligences. The Theory in Practice. A Reader*, New York, 1993, 6.

⁹ H. Gardner, *Mentes creativas. Una anatomía de la creatividad*, Barcelona, 1998.

cumplidamente traducida al español¹⁰. La conclusión de lo dicho podrían ser las siguientes palabras en traducción castellana:

Es de la máxima importancia que reconozcamos y alimentemos toda la variedad de inteligencias humanas y todas las combinaciones de inteligencias. Somos tan diferentes entre nosotros, en gran parte, porque todos tenemos diferentes combinaciones de inteligencias. Si llegamos a reconocer esto, pienso que, como mínimo, tendremos una oportunidad mejor de enfrentarnos adecuadamente a los muchos problemas que se nos presentan en el mundo. Si podemos movilizar toda la gama de las habilidades humanas, no sólo las personas se sentirán más competentes y mejor consigo mismas, sino que incluso es posible que también se sientan más comprometidas y más capaces de colaborar con el resto de la comunidad mundial en la consecución del bien general. Tal vez, si podemos movilizar todas las inteligencias humanas y aliarlas a un sentido ético, podamos ayudar a incrementar la posibilidad de supervivencia en este planeta, e incluso quizá contribuir a nuestro bienestar¹¹.

Gardner, en un primer momento, habló de siete inteligencias, pero dejando abierta la posibilidad de descubrir otras nuevas, siempre tras la constatación de que resuelven problemas y de que dejan una huella cerebral detectable. Resulta muy interesante a este respecto relacionar las lesiones cerebrales con las pérdidas de determinadas inteligencias. Por último, hay que señalar que, en la concepción de Gardner, las inteligencias son «totalmente amorales y cualquiera de ellas se puede emplear de una manera constructiva o destructiva»¹². Pues bien, teniendo en cuenta estas indicaciones, el autor estadounidense estableció en un primer momento la existencia de siete inteligencias, aunque, con posterioridad, añadió otras tres en su obra *La inteligencia reformulada*¹³, dejando abierta la puerta, como se acaba de decir, a ulteriores descubrimientos:

- Inteligencia lingüística: rige la competencia lectora, la escritura o el hablar-escuchar de manera eficaz.
- Inteligencia lógico-matemática: está implicada en el pensamiento inductivo y deductivo y afecta a la resolución de problemas conjugando variables e hipótesis.
- Inteligencia espacial: afecta a la interpretación de mapas, visualización de objetos desde ángulos distintos o a juegos como el ajedrez.
- Inteligencia musical: capacidad para generar y manejar lenguajes simbólicos.
- Inteligencia corporal o cinestésica: presenta al cuerpo en su dimensión cognitiva y afecta al desarrollo intelectual del niño en la medida que aprende a controlar sus movimientos.
- Inteligencia intrapersonal: atañe a la vivencia y expresión de emociones y sentimientos y a la habilidad para discernir, interpretar y orientar la conducta propia.

¹⁰ H. Gardner, *The Unschooled Mind. How Children Think and How Schools Should Teach*, New York, 1991. H. Gardner, *La nueva ciencia de la mente. Historia de la revolución cognitiva*, Barcelona, 2004. H. Gardner, *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas. Lo que todos los estudiantes deberían comprender*, Barcelona, 2012.

¹¹ H. Gardner, *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*, Barcelona, 2015, 34.

¹² H. Gardner, *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*, Barcelona, 2016, 66.

¹³ Howard Gardner, *La inteligencia reformulada...*, 2016.

- Inteligencia interpersonal: permite experimentar los estados de ánimo, temperamentos, intenciones o motivaciones de los demás.
- Inteligencia naturalista: capacidad de categorizar, clasificar o hacer taxonomías partiendo de la percepción de las distinciones o semejanzas entre grupos de personas u objetos.
- Inteligencia espiritual: aptitud de liderazgo a través de ideales relacionados con preguntas sobre la muerte, el dolor, la fe o Dios.
- Inteligencia existencial: pericia para situarse en el contexto vital y capacidad de generar sistemas políticos, filosóficos o estéticos.

Todos los seres humanos dispondrían de este acopio intelectual, aunque en proporción y desarrollo diferentes. En lo que a nosotros concierne, y más allá de debates especializados sobre la teoría en sí, la noción IM permite observar al estudiante en su plenitud cognitiva y obliga a implementar estrategias que atiendan a todas esas inteligencias, de manera que todo el alumnado tenga las mismas posibilidades de desarrollarse como personas, como ciudadanos y, por supuesto, como trabajadores. Al mismo tiempo, se atenderá al hecho de que la adquisición de conocimientos proviene tanto de factores madurativos heredados, como de la interacción física y social.

En este sentido, partiendo de la llamada *revolución cognitiva*, cuya figura más representativa es J. Piaget¹⁴, y de la teoría de la IM se podrá matizar toda propuesta metodológica en la idea de que conocer es asimilar desde la congruencia del individuo con sus fortalezas cognitivas y desde su interacción con el contexto. Aprender y conocer es, en conclusión, asimilar e integrar lo aprendido en el bagaje propio y personal. Aprender es injertar lo nuevo en lo asumido por un individuo dado y, por tanto, no todos los alumnos pueden aprender de la misma manera porque no todos asimilan –ni sienten– del mismo modo. En síntesis, la lengua latina debe ser enseñada, como cualquier otra disciplina, respetando la personalidad, el contexto y las expectativas profesionales del estudiante.

IV. PROPUESTAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA LATINA

Las herramientas básicas para la enseñanza de la literatura latina son las consabidas clases magistrales, seminarios o tutorías, a las que cabe añadir las aulas virtuales creadas en todas las universidades europeas. Lo relevante a nuestro juicio es qué uso se hace de esos útiles y cómo se conjugan atendiendo la realidad cognitiva, contextual y laboral de los estudiantes.

En concreto, las clases magistrales se pueden reducir a la presentación de los contenidos esenciales y complementándolas con un cuestionario de preguntas que focalicen la atención de los alumnos en lo verdaderamente esencial del tema en cuestión. También se puede proponer que sean los estudiantes los que desarrollen algunas de esas preguntas de manera individual o colectiva. Por otro lado, los seminarios pueden resultar más eficaces si se convierten en la impartición monográfica por parte de otro profesor de un tema que complete la materia específica de literatura latina. Las tutorías, a su vez, pueden ser grupales o individuales y transformarse en la ocasión excepcional para la atención de las necesidades particulares. Por último, las plataformas virtuales permiten el debate permanente, la colaboración entre estudiantes y el compartir todo tipo de archivos.

¹⁴ J. Piaget, *Adaptación vital y psicología de la inteligencia*, Madrid, 1978; y *A dónde va la educación*, Barcelona, 1983.

Desplegando diferentes estrategias a través de los recursos mencionados se pretende posibilitar que todo estudiante encuentre actividades que se acomoden a su manera personal de aprender. Debemos puntualizar a este respecto que las evaluaciones que midan y valoren el progreso del estudio, incluyendo en este ámbito los exámenes, deben plantearse también como herramientas de aprendizaje y, por tanto, deben contar con elementos de corrección. Sólo así la valoración final será ajustada y reflejará realmente no sólo la adquisición de conocimientos, sino el proceso de maduración intelectual, social y laboral. Los sistemas de evaluación, en consecuencia, han de ser dúctiles para que reflejen de la mejor manera el progreso real del alumnado y permitan a éste corregir el rumbo de su autoaprendizaje.

Tomando como punto de partida los presupuestos defendidos en este trabajo se comprenderán las razones que justifican las opciones pedagógicas que hemos puesto en práctica en la asignatura de Literatura Latina I de la *Universitat de València*. El punto de partida ha sido entender que esta materia debía impartirse poniéndola en relación con todo el resto de asignaturas del Grado de FC sin obviar los intereses personales de los estudiantes y el bagaje intelectual con el que acceden a la universidad. Para poder conocer todos estos pormenores empezamos el curso proponiendo el siguiente cuestionario:

- ¿Cuáles son tus expectativas ante la asignatura de Literatura Latina I?
- ¿Qué te motiva a cursarla más allá de su obligatoriedad?
- ¿Qué obras literarias latinas has leído? ¿Cuándo y por qué?
- ¿Qué lugar ocupa el estudio de la literatura en la formación de un graduado de FC?
- ¿Qué conocimientos tienes de teoría de la literatura? ¿Dónde y cuándo los has adquirido?
- ¿Qué conocimientos previos tienes de literatura latina?
- ¿Qué sabes sobre la pervivencia de la literatura latina en las letras occidentales?

Este cuestionario quedó colgado en el aula virtual quince días antes del comienzo del curso de manera que, el primer día de clase, los estudiantes pudieran compartir sus respuestas y reflexiones en una clase con formato de seminario. No se trata solamente de que el profesor tome contacto con la realidad de la clase, sino, sobre todo, de que los propios estudiantes se conozcan entre ellos propiciando la creación de vínculos de respeto, colaboración y solidaridad. Por ello resultó muy útil formar grupos de un máximo de cinco miembros que se mantendrían estables a lo largo de todo el curso. En el seno del grupo los alumnos desarrollarían sus inteligencias interpersonales a través de la colaboración y del control del trabajo de los demás.

Tras conocer las motivaciones de la clase y tras haber creado los grupos, sistematizamos toda la materia en bloques temáticos. Los bloques resultan más útiles que los temas, porque permiten ligar los contenidos en círculos más amplios. La impartición de cada bloque, que puede estar subdividido en diversos temas, se inicia con la entrega de otro cuestionario de preguntas que enfatizará los contenidos esenciales. A modo de ejemplo indicamos el correspondiente al bloque introductorio:

- ¿Puede aplicarse el concepto actual de *literatura* a la literatura romana?
- ¿Qué relación hay entre el concepto de *literatura* y el de *literacy*?
- ¿Cómo se forjó el lenguaje literario romano?
- ¿Cuáles son las dificultades principales a la hora de estudiar la literatura romana?

- ¿Cuáles son las razones sociopolíticas que permiten definir la literatura romana como *aristocrática*? ¿El horizonte del escritor y del lector en Roma es el mismo o es diferente?
- ¿Puede decirse que Roma es una ciudad helenística? ¿Si es así, cómo explicarías e ilustrarías el proceso de helenización?
- La producción, lectura y venta de los libros en Roma
- La transmisión de la literatura romana
- ¿Qué diferencias encuentras en el estudio de la literatura desde la perspectiva de la historia literaria y desde el concepto de género literario?
- La noción de género, canon e imitación.
- ¿En qué etapas se puede dividir la literatura romana antigua? ¿Por qué razones?
- La asignatura de Literatura Latina I abarca los períodos arcaico y clásico: ¿Qué autores debemos incluir en esa época y cuáles son sus obras fundamentales?
- ¿Cómo se ha transmitido a occidente la obra de esos autores? ¿Qué huellas han dejado en la cultura occidental?

Con ese cuestionario el alumnado puede conocer en todo momento en qué punto del bloque se encuentran y, al tiempo, seleccionar los contenidos esenciales que serán expuestos y en los que ellos deberán profundizar autónomamente. Al mismo tiempo, percibirán que deben enlazar el estudio de la literatura con todos sus conocimientos previos, sirviendo esta materia, a su vez, de sustento para el aprendizaje posterior. En resumen, todo lo que atañe a los aspectos definitorios de la literatura romana les servirá tanto para el estudio de períodos posteriores como para la definición de las literaturas nacionales europeas.

Puede resultar obvio recordar que se debe propiciar que asocien lo aprendido con las correspondientes asignaturas de Literatura griega y con otras materias del Plan de Estudios vigente como *Teoría de la Literatura, Religión y Mitología Grecorromana, Introducción a la Filología Clásica, Introducción a la Historia de Grecia y Roma o Introducción a la Filosofía Antigua*. No se desatienda tampoco la necesaria vinculación de la literatura latina con las literaturas de las segundas lenguas que todo estudiante debe cursar. El resultado final sería una constelación de conocimientos que pueden contribuir a la maduración intelectual y profesional de una manera realmente eficaz. A nuestro juicio la eficacia se mide con el grado de asimilación permanente de lo aprendido y no con la nota de un examen memorístico.

Ese mismo es el objetivo de los seminarios organizados en paralelo. En concreto, en el curso que describimos, puse en marcha tres monográficos impartidos por profesores de otras áreas que aportan su perspectiva particular a la cuestión general de la literatura latina. Por decirlo con algo más de detalle, los estudiantes tuvieron la oportunidad de asistir a tres monográficos impartidos por compañeros de historia, derecho romano y filosofía. En el Seminario 1º se profundizó en las razones de las guerras civiles proyectando sus efectos sobre el advenimiento de Augusto; en el 2º se aclaró la evolución constitucional romana desde la época de Sila al mismo Augusto; en el 3º se ilustró el pensamiento político derivado del estoicismo romano.

Lo esencial es que todas las actividades estén perfectamente enlazadas y que permitan combinar el trabajo individual con el grupal. Así, al principio de cada bloque se reparte un formulario con preguntas que los estudiantes deben preparar de manera individual favoreciendo el autoaprendizaje, el *e-learning* y el hábito de la formación permanente. Sirva de ejemplo las correspondientes al bloque primero:

- Analizar las diferencias entre nuestro concepto actual de *literatura* y el vigente en la Roma clásica
- Buscar información sobre quiénes eran los consumidores de literatura en la Roma antigua
- Elegir un autor de los que se estudiarán en el curso y revisar a través de las ediciones críticas cuál ha sido su transmisión hasta nuestros días

Estas preguntas, como resulta lógico, están relacionadas con la síntesis de contenidos que vertebra la impartición del bloque. De este modo, el estudiante puede acceder a los contenidos desde la asistencia a las clases magistrales y desde el trabajo personal. Esa convergencia de fuentes hará más fácil la asimilación de los contenidos y el desarrollo de las competencias. La respuesta a esas preguntas debían entregarla al profesor en clase el día previamente establecido. Seguidamente, los diferentes grupos conformados, como se dijo antes, en la primera sesión del curso, se reúnen en clase para comentar sus conclusiones. Al final de la clase cada grupo debe entregar un folio en el que se recojan las conclusiones a las que han llegado de manera colaborativa. El profesor, que dispone de los resúmenes individuales y de las conclusiones grupales, podrá valorar qué ha aportado cada estudiante al conjunto del grupo.

Así las clases magistrales, los seminarios, los trabajos o los debates se reestructuran de un modo más concurrente respetando la personalidad de todos y cada uno de los alumnos. Lo importante del método es organizar el aprendizaje en tres ejes paralelos, es decir, en conjugar la aportación del profesor con el trabajo individual y el colectivo, de manera que se acceden por tres vías a diversos aspectos de los mismos contenidos. De este modo se consigue un equilibrio entre la necesaria competencia y la deseable colaboración. Para reforzar esa confluencia resultan especialmente adecuadas las tutorías grupales obligatorias, con las que puede hacer el seguimiento de una serie de trabajos con los que el alumado pueda enlazar lo aprendido con otras materias o con otros intereses personales.

En este terreno las nuevas tecnologías abren una inmensa panoplia de posibilidades porque permiten que al estudiantado ser protagonista del proceso de aprendizaje. En este ámbito podemos citar dos actividades que resultaron especialmente atractivas y que reportaron un mayor feedback. La primera estuvo relacionada con el tema dedicado a la lírica catuliana y, la segunda, con la *Eneida*. En el primer caso, tras leer y comparar los poemas dedicados a Lesbia y a Juvenco, cada grupo debió filmar un vídeo en el que discutían sobre sus respectivas concepciones del amor, relacionando las convenciones de la lírica romana con sus propias experiencias. Esos vídeos, de cinco minutos de duración, fueron visionados en clase estimulando el debate, favoreciendo el respeto mutuo y la convivencia.

Más tarde, tras explicarse la *Eneida*, cada grupo debió realizar un trabajo colectivo analizando la repercusión de los mitos virgilianos en las artes occidentales. En este sentido, se aprovechó las aficiones artísticas y musicales que los propios estudiantes manifestaban. Las obras comentadas fueron las siguientes:

- Escultura: G.L. Bernini: *Anquises sostiene en sus brazos el Paladion* (1618). F. Girardon (1670-1715), *Troyes*, Ph. J. Prokop: *Eneas sacanda a Anquises de Troya* (1774).
- Pintura: Tintoretto: *Eneas se despide de Dido* (1550-60). J. Brueghel el Viejo: *Eneas y Sibila en los infiernos* (1600). J.W. Turner: *Eneas y Dido en el barco* (1850).

- Ópera: C. Monteverdi: *Le nozze d'Enea con Lavinia* (1641). H. Purcell: *Dido and Aeneas* (1689). H. Berlioz, *Les troyens à Carthage* (1863).
- Literatura: J.A. Valente: “Eneas, hijo de Anquises, consulta a las sombras”, in *Interior con figuras* (1973-6). J. Vidal Alcover, *Dido i Eneas* (1976). A. Lechner, *Aeneas, Sohn einer Göttin* (1992).
- Cine y teatro: Guillem de Castro: *Los amores de Dido y Eneas*, (antes de 1625). M. Barring (1874-1945): *Pious Aeneas*. G. Rivalta: *La leggenda di Enea* (1962).

Los grupos no sólo debían estudiar cómo se había reflejado el tema virgiliano en las manifestaciones artísticas de su elección, sino que los participantes de cada grupo debían ponerse de acuerdo para preparar una exposición oral de cuatro minutos de duración por cada miembro para explicar al resto de la clase sus conclusiones. De este modo, no sólo ahondaban en la épica virgiliana o en su repercusión y pervivencia, sino que aprendían a distribuirse el tiempo y a construir un discurso colaborativamente.

Las TIC, por tanto, ofrecen muchas posibilidades para potenciar todas las competencias que el legislador exige que adquieran los estudiantes del Grado de FC. Parte esencial de esas herramientas es la plataforma *moodle*. En nuestro caso le damos el uso habitual de repositorio de materiales, pero también de vehículo de comunicación virtual. En concreto, se mostró especialmente útil para compartir las conclusiones derivadas de la lectura de un libro encomendado a cada grupo. Los libros seleccionados fueron los siguientes:

- Grupo 1: N. Horsfall (1995): *A Companion to the Study of Virgil*. Leiden–N. York, Brill.
- Grupo 2: C. Günther (2013): *Brill's Companion to Horace*. Leiden, Brill.
- Grupo 3: T. Selliaas Thorsen (2013): *The Cambridge Companion to Latin Love Elegy*. Cambridge – N. York, Cambridge UP.
- Grupo 4: P.R. Hardie (2002): *The Cambridge Companion to Ovid*. Cambridge – N. York, Cambridge UP.
- Grupo 5: B. Mineo (2015): *A Companion to Livy*. Malden, Blackwell.

Los miembros de cada grupo debían repartirse la lectura de los diversos capítulos de cada libro y, mientras lo leían, debían debatir sobre sus contenidos en el foro de *moodle* y elaborar un trabajo colaborativo de resultados. Ese trabajo conjunto fue compartido posteriormente con el resto de los grupos de suerte que, al final, todos los alumnos tuvieron a su disposición un abundante dossier de materiales elaborados por ellos mismos.

V. LA EVALUACIÓN

Como antes se dijo, la evaluación debe ser concebida como complemento de formación y, en nuestro caso, debe medir la maduración del estudiante en todas y cada una de las actividades propuestas. Para ello no hay mejor método que la evaluación continua que reduce el examen final a una suerte de *repentización* sobre las conclusiones del curso. Para su preparación el alumnado dispone de un amplio abanico de materiales: los apuntes de las clases magistrales, sus documentos de conclusiones tras cada bloque, las participaciones en los foros, la información de los seminarios y desde luego su trabajo personal e colaborativo. Si se tiene presente que todas estas estrategias permiten iluminar la misma

materia desde múltiples perspectivas, podrá inferirse que el examen es la ocasión en la que el educando puede valorar la asimilación real de contenidos y no un simple aparejo para tentar a la suerte y a la memoria.

Para ello de nuevo se entregará al estudiantado un cuestionario para que puedan testar si sabrían responder a esas preguntas de manera directa. Si la respuesta es afirmativa, cabe colegir que los objetivos del curso se han cumplido. El guion entregado correspondiente a Literatura Latina I fue el siguiente:

- Las coordenadas de la literatura romana: género, canon e imitación. ¿Eres capaz de definir estos conceptos?
- ¿Por qué puede decirse que Roma es una ciudad helenística? Justifica tu respuesta.
- ¿Qué relación hay entre *mores maiorum* y literatura en Roma?
- ¿Es correcto afirmar que la literatura romana es un producto de los intereses de la oligarquía republicana?
- ¿Qué razones pueden justificar la introducción paulatina en Roma de los géneros literarios griegos? ¿Por qué el drama y la épica son los dos primeros géneros en ser cultivados en Roma? ¿Qué puedes decir de las causas del surgimiento de la historiografía en Roma?
- ¿Cómo se formó el lenguaje literario latino? ¿Con qué aportes autóctonos y con qué influjos griegos?
- ¿Qué puedes decir del estilo plautino? ¿Es su humor típicamente itálico? ¿Cómo se conjuga con un género venido de Grecia? Explica la manera en que los romanos adoptan las formas de la literatura griega.
- ¿Por qué son tan importantes los círculos literarios –y los mecenas– en Roma? Justifica tu respuesta hablando del Círculo de filohelenístico abanderado por los Escipiones.
- ¿Qué razones explican la reacción contra los filohelenistas de un autor como Catón? ¿Cómo se relaciona esa reacción con la construcción por parte de los optimates romanos de la *identidad* romana? Aclara por qué los romanos dan cuenta de sí mismos confrontándose con los griegos, pero partiendo de categorías griegas.
- ¿Puede considerarse a Lucilio un innovador? ¿Qué aporta el género satírico a la configuración literaria heredada de la Grecia helenística?
- Explica las razones de la eclosión de la lírica en Roma. ¿Podrías referir cuáles son los tópicos fundamentales de la lírica romana? Resume los rasgos fundamentales de la lírica catuliana y sintetiza sus fórmulas métricas.
- ¿Qué papel juega Lucrecio en la literatura romana? ¿Es *de rerum natura* una obra épica o didáctica? ¿Tal vez las dos cosas? ¿En qué aspectos se relaciona con la épica y por qué? ¿Qué lo hace una obra didáctica y en qué tradición se inserta?
- ¿Cuáles son los géneros fundamentales de la prosa republicana?
- Explica las características fundamentales de la prosa oratoria y retórica de Cicerón. ¿Sabrías aclarar los rasgos del diálogo ciceroniano? ¿Sabrías sintetizar el pensamiento ético-político de Cicerón? ¿Conoces sus fuentes y la recepción que el arpinate hace de ellas? ¿Puedes aclarar cuáles son los procedimientos que utilizan Lucrecio y Cicerón para crear el léxico filosófico latino?
- Entrando en el ámbito de la prosa historiográfica, ¿puedes hacer una tipología de subgéneros historiográficos, indicando sus precedentes, sus rasgos formales y su uso?

- ¿Serías capaz de comparar el relato historiográfico de César con el de Salustio? ¿Qué pensamiento inspira a cada uno de ellos y qué estilo los define?
- ¿En qué sentido puede considerarse historiografía las biografías de Nepote?
- ¿En qué afecta las reformas de Augusto a la literatura latina?
- ¿Puedes resumir los rasgos lingüísticos y el estilo de Virgilio, Horacio, Tibulo, Propertio y Ovidio? Incide en las semejanzas y en las diferencias.
- ¿Cuáles son los géneros literarios en los que destacó Horacio y cuáles son sus fuentes? ¿Qué tópicos horacianos están vigentes en nuestro mundo contemporáneo? ¿Existe algo parecido con respecto a la obra de Virgilio y en qué medida?
- Explica cuáles son los rasgos fundamentales de la elegía amorosa latina. Detalla cuáles son las convenciones más frecuentes y el léxico más utilizado.
- Detalla las obras que forman el corpus de Ovidio. ¿Serías capaz de singularizarlas temática, estilística y filosóficamente? ¿Cómo se incardina Ovidio en las reformas morales que emprende Augusto?
- Compara la prosa del principado con la republicana. ¿Qué matices temáticos sabrías indicar en la historiografía de Tito Livio en comparación con los autores de la época anterior?

En definitiva, la nota final obtenida por un estudiante será fiel reflejo de su maduración real en lo intelectual, en lo convivencial y en lo profesional. Todos habrán encontrado procedimientos que se adecuen a las inteligencias que tengan más desarrolladas y habrán podido percibir que la literatura latina no es un estante de objetos fosilizados tras el cristal de seguridad de una vitrina. Todo lo contrario, habrán comprobado que la cultura latina es la materia más tangible de su propio universo y, con ello, uno de los factores determinantes para construir los cimientos de la ciudadanía europea. Por decirlo sucintamente, podrán percatarse de que Europa es una entidad coherente porque la cultura clásica es uno de los agentes más destacados que puede armonizar y conciliar las diferencias para dar a luz a un lecho común de pensamientos, de sentimientos e incluso de aspiraciones y sueños.

BIBLIOGRAFÍA

- A. Alsina, “Innovación metodológica basada en el aprendizaje realista. Un estudio exploratorio con profesorado universitario”, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado* 18, 2014, 275-291
- H. Arendt, *La condición humana*, Barcelona, 1993
- C. Calvo, *Del mapa escolar al territorio educativo*, Santiago de Chile, 2008
- C. Coll, “Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades”, *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* 72, 2008, 17-40
- A. Durán, “Las reformas curriculares en la educación normal o la tarea de Sísifo”, *Educación* 31, 2004, 25-36
- J. Ferrés, *Educación en una cultura del espectáculo*, Barcelona, 2000
- H. Fraenkel, “Über philologische Interpretation am Beispiel von Caesars Gallischen Krieg”, in *Wege und Formen Frühgriechischen Denken*, München, 1955, 294-312

- J.P. Freire, *Alfabetización*, Barcelona, 1989
- J.P. Freire, *L'educació a la ciutat*, Xàtiva, 2003
- J.P. Freire, *L'educació com a pràctica de la llibertat*, Xàtiva, 2008
- H. Gardner, *The Unschooled Mind. How Children Think and How Schools Should Teach*, New York, 1991
- H. Gardner, *Multiple Intelligences. The Theory in Practice. A Reader*, New York, 1993
- H. Gardner, *Mentes creativas. Una anatomía de la creatividad*, Barcelona, 1998
- H. Gardner, *La nueva ciencia de la mente. Historia de la revolución cognitiva*, Barcelona, 2004
- H. Gardner, *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas. Lo que todos los estudiantes deberían comprender*, Barcelona, 2012
- H. Gardner, *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*, Barcelona, 2015
- H. Gardner, *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*, Barcelona, 2016
- A. Hentschke – U. Muhlack, “Das Verhältnis von klassischer Philologie und Geschichtswissenschaft im Humanismus”, in *Einführung in die Geschichte der klassischen Philologie*, Darmstadt, 1972, 5-96
- W. Jaeger, “Stellung und Aufgaben der Universität im Gegenwart”, *Humanistische Rede und Vorträge*, Berlin, 1960, 68-86
- K. Jaspers – K. Rossmann, *Die Idee der Universität – Für die gegenwärtige Situation entworfen*, Berlin, 1961
- K. Kilburn, “The need for Classics”, *Didaskalos* 5, 1975, 30-41
- P.H. Kolvenbach, *University Trends*, Santa Clara CA, 2001
- K. Latte, *Griechentum und Humanität. Darstellung und Deutung*, Iserlohn, 1947
- M^a C. López López – E. Hinojosa Pareja – M^a D. Sánchez Morillo, “Evaluación de la calidad de los proyectos de innovación docente universitaria”, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado* 18, 2014, 377-91
- R. Mendoza, *La adolescencia como fenómeno cultural*, Huelva, 2008/9
- E. Mounier, *El compromiso de la acción*, Madrid, 2007
- E. Mounier, *El personalisme*, Madrid, 2007
- E. Mounier, *Manifest al servei del personalisme*, Madrid, 2008
- E. Mounier, *De la propietat capitalista a la propietat humana*, Barcelona, 2010
- F. Nietzsche, “Enziklopädie der klassischen Philologie und Einleitung in das Studium derselben”, en *Kritische Gesamtausgabe*, Berlin, 1993, vol. III, 341-437
- H. Patzer, “Der Humanismus als Methodenproblem der klassischen Philologie”, *Studium Generale I*, 1948, 84-92
- C.W. Pérez Ramírez, “El currículo universitario; las reformas que no reforman”, *EnClaveSocial* 4, 2015, 85-93
- J. Piaget, *Adaptación vital y psicología de la inteligencia*, Madrid, 1978
- J. Piaget, *A dónde va la educación*, Barcelona, 1983
- K. Reinhardt, “Die klassische Philologie und das Klassische”, *Von Werken und Formen*, Godesberg, 1948, 419-457
- P. Ricoeur, “La parole est mon royaume”, *Le Portique* 4, 1999, <http://leportique.revues.org/263> [Consulta: 08/03/2019]
- G. Righi, *Historia de la filología clásica*, Barcelona, 1969
- J. Rué, “La convergencia europea: entre decir e intentar hacer”, *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado* 18, 2004, 39-59

- J. Vaca – V. Aguilar – F. Gutiérrez – A. Cano – J. Bustamante (edd.), *¿Qué demonios son las competencias? Aportaciones del constructivismo clásico y contemporáneo*, Ciudad de México, 2014
- L.S. Vygotskii, *Psicología del arte*, Ciudad de México, 2014
- J.G. Wissema, *Towards the Third Generation University: Managing the University in Transition*, Cheltenham, 2009
- F. Zayas, “Las TIC y la enseñanza de la lengua y literatura”, *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* 7, 2008, 83-101