

## **EL RECORRIDO DE LA ENSEÑANZA DEL LATÍN EN LAS AULAS ARGENTINAS: AYER Y HOY**

En la actualidad son muy pocas las instituciones educativas, de nivel medio, terciario o universitario que presentan al latín en su plan de estudios. La ausencia de esta materia en las aulas argentinas parece deberse a diferentes motivos. Entre ellos encontramos cuestiones que tienen que ver con una supuesta falta de utilidad del aprendizaje del latín y también con la complejidad de su aprendizaje, ideas que colaboraron con que esta lengua haya sido desplazada de forma constante de la currícula educativa en las diversas reformas de planes de estudios de instituciones argentinas.

A diferencia de otras disciplinas presentes en las aulas de los diferentes niveles educativos, observamos que en la actualidad el Latín necesita configurarse como un objeto de estudio útil más allá de sus propios contenidos, como una herramienta que puede servir para acceder a otros saberes más acordes a las necesidades del mundo actual y debe, además, justificar su importancia y su pertinencia en los distintos ámbitos de la enseñanza.

Entendemos que esto ocurre por las representaciones ideológicas (Arnoux, Del Valle 2010) que existen en torno a la lengua latina en nuestro presente.

Nuestro trabajo intentará realizar una breve historización de la enseñanza de Latín en el territorio argentino en el nivel secundario desde la época en que aún era colonia española hasta nuestros días con el objetivo de entender cómo se concibió originalmente la enseñanza del Latín, cómo se desarrolló esta enseñanza, qué modificaciones se realizaron en los planes de estudio con el correr del tiempo y cómo operaron los cambios sociales y las ideologías y políticas lingüísticas en estos procesos.

Nuestro interés en la manera en que el latín fue enseñado en las diversas instituciones de educación media a través del tiempo radica en comprender cómo la difusión de esta lengua contribuyó a la configuración del sujeto alumno de los diferentes momentos históricos analizados y poder comenzar a vislumbrar si existe una manera en que puedan superarse los escollos que fueron la causa de la reducción de la enseñanza de esta lengua en todos los niveles de la educación.

Continuando con la mencionada configuración de los distintos tipos de sujeto alumno en diversos momentos sociohistóricos nos interesan las ideas de Bein (2012), quien señala que

actualmente nuestro país presenta un monolingüismo masivo y agrega además que la enseñanza de lenguas extranjeras tiene una estrecha vinculación con los proyectos sociales, políticos y económicos de las elites dominantes y, por ende, con las ideologías lingüísticas en las que estos se sustentan. Entendemos que es complejo y probablemente inadecuado considerar como "extranjera" a la lengua latina, ya que es una lengua que no se habla, que cuenta con una dificultad estructural muy fuerte, cuya enseñanza viene acompañada de aspectos literarios, históricos y culturales que cuentan con cierto peso en su difusión, y que además sigue empleando para su transmisión los mismos métodos tradicionales de enseñanza, que tienen como centro a la gramática-traducción. De todas maneras, habiendo hecho estas aclaraciones, consideramos que la afirmación de Bein es un interesante punto de partida para nuestro trabajo y entendemos también que es importante remontarnos a la época de la colonia en relación a nuestro objeto de estudio para intentar dar cuenta de cómo la enseñanza del latín en el país se vinculó a los diferentes proyectos políticos pensados para este territorio. Otro aspecto que tendremos en cuenta en nuestra lectura, porque lo consideramos ineludible, es la relación de España y de su lengua con la lengua latina y su difusión. Dicha relación, como veremos, se reformuló tras la independencia y mantuvo su trascendencia posteriormente.

### **El latín en la Argentina colonial**

Del Col (1998) realiza una extensa explicación acerca del desarrollo de la enseñanza del latín en el país y para intentar responder al interrogante de por qué no fue ampliamente difundido ni en Argentina ni en América Latina, se remonta a la época de la conquista española y nos explica que España ingresó en el continente "cuando empieza la Edad Moderna y las lenguas nacionales van desplazando al idioma del imperio, incluso de los documentos oficiales" (1998:7).

De esta manera, se entiende el interés de la corona española de difundir la lengua propia en la tierra conquistada, cuestión que- como sabemos desde Nebrija- es crucial para la consolidación del imperio.

Sin querer caer en anacronismos, vemos en esta acción una operación vinculada a la noción de glotopolítica (Arnoux, 2000), ya que se presenta una situación en la que el poder imperante en la época actuó sobre el lenguaje en las comunidades establecidas en sus colonias. De todas maneras, la lengua latina y la cultura que representa siguió manteniendo su importancia durante las décadas posteriores a la conquista en América y en efecto se empleó el Latín en toda la educación superior, "que fue diseñada y practicada con el modelo de la metrópoli" (Del Col,

1998:7). Consideramos que esto fue así porque a pesar del interés del imperio español de propagar su propia lengua, el latín mantuvo cierto aura de prestigio.

A partir de estas primeras nociones, nos interesará para nuestro trabajo observar cómo se fueron construyendo y variando las representaciones lingüísticas de la lengua latina en el país para entender el recorrido que su enseñanza fue desarrollando en la Escuela Media.

Se conoce que el Latín comenzó a impartirse en la enseñanza secundaria- institución que empezó a desarrollarse en estos territorios a partir del Siglo XVII- y que los jesuitas cumplieron un rol importante en la instrucción de esta lengua (Del Col, 1998). Los jesuitas seguían un método, el *ratio studiorum*, que ayudaba a consolidar una educación humanista de tipo clásico y que se mantuvo, aunque con ciertos altibajos, durante el siglo XVIII. A pesar de su expulsión en 1767 su influjo en la educación del latín en el país parece haber continuado.

### **Cambios en la enseñanza a partir del siglo XIX**

Esta situación relativa a la enseñanza del latín presentó ciertos cambios a partir de la concreción de la independencia y a medida que avanzó el siglo XIX.

En primer lugar, debemos notar que el camino de desarrollo de la educación en Argentina es errático (Tedesco, 2020), cuestión que, según el autor, se hace más evidente durante el siglo XIX, en concreto después de la caída de Rosas, momento en el que no se realizó un cambio profundo en relación con la educación tradicional y se mantuvo el peso de la enseñanza de materias humanísticas. Esta cuestión da cuenta de la complejidad del período porque, en palabras de Tedesco, “la difusión de la enseñanza estaba ligada al logro de la estabilidad política interna” (2020:164). En concreto, el temor de los vencedores de Caseros estaba vinculado a la existencia de sectores opuestos al gobierno constituido tras el derrocamiento de Rosas y en ese sentido usaron la difusión de la educación como una herramienta más en la lucha contra los levantamientos que se produjeron en el interior del país; por eso es importante analizar qué contenidos eran priorizados en la enseñanza del momento y de qué manera cuadra el Latín en esta.

Como mencionamos, Tedesco plantea que una vez finalizado el gobierno de Rosas se hizo más evidente que nunca la función política de la enseñanza, que tenía como objetivo “formar un tipo de hombre apto para la función política y no para tareas productivas” (2020:164); vemos entonces cómo en esos años se planteó una oposición entre distintos tipos de saberes y la utilidad de estos y la manera en que la enseñanza se transformó en patrimonio de una elite.

La relación de la nación que nacía y se estaba formando en el siglo XIX con el latín dista de ser simple. Por un lado, la visión de los revolucionarios de esta lengua presenta algunos aspectos negativos, ya que la representación que tenían de la disciplina generó que la vincularan al escolasticismo español, cuestión que chocaba con las tendencias laicistas y científicas del proceso de emancipación (Del Col, 1998:7). Sin embargo, los mismos miembros de los sectores políticos dominantes habían realizado sus estudios con una fuerte formación clásica, cuya huella no podían desconocer. Observamos que el periplo del latín en las instituciones educativas presenta una naturaleza tan errática como los planes educativos generales que mencionamos anteriormente.

Es así como, retomando lo mencionado por Del Col, podemos observar que los estudios clásicos estuvieron en auge hasta el período presidencial de Bartolomé Mitre (1862-1868). Durante ese período se inició un movimiento en pro de la instrucción secundaria. El mismo Mitre fundó los primeros ocho Colegios Nacionales, pero en ellos rompió con la tradición clásica dando gran importancia a las ciencias” (1998:10). Vemos cómo en la concepción del sujeto alumno del mitrismo ya no había tanto espacio para los saberes humanísticos, entre los que contamos a la lengua y la cultura latinas y se buscó dirigir a los estudiantes a una enseñanza cercana a lo que el modelo político mitrista consideraba más pertinente. Comienza entonces una primera instancia de recorte del estudio del latín en las escuelas medias argentinas, estudio que más allá de altibajos y de la ya mencionada compleja relación de las elites gobernantes con esta lengua y su vínculo con España, se venía manteniendo con cierta firmeza desde el siglo XVII.

### **El latín en la escuela secundaria durante el siglo XX**

Luego, a comienzos del siglo XX, más precisamente en 1905, Joaquín V. González, ministro de Instrucción Pública, abolió la enseñanza del latín en la educación media. La razón que brindó para esa decisión estaba vinculada a una supuesta falta de profesores idóneos para enseñar la materia en el país. Notamos un cambio bastante drástico en esta medida tomada durante el gobierno de Quintana, miembro del conservador Partido Autonomista Nacional, que contrastó con el camino irregular pero constante que había tenido la lengua latina en la escuela media hasta el momento.

La situación vuelve a cambiar a partir de la década de 1940 ya que, en 1941, durante la presidencia del conservador Roberto Marcelino Ortiz, se promulgó un decreto que tenía por objetivo cultivar las “asignaturas tendientes a favorecer el desenvolvimiento integral de la

personalidad del alumno” (Del Col, 1998:11) sin que eso causara detrimento de las materias vinculadas a las ciencias. Además, en el mismo año “con la aprobación del Decreto 101.107, se estableció un ordenamiento de las asignaturas de los Planes de estudios del Bachillerato y el Magisterio con el objeto de poder estructurar estas instancias formativas en dos tramos” (Monte, 2018:4), compuestos por el Ciclo Básico Común y el Ciclo Superior.

Profundizando esta cuestión en 1947, a través del decreto 26944 el gobierno peronista respaldó esa división en dos de la educación media y le dio gran importancia al ciclo básico común, que debía ser formativo y humanista y permitiría a los estudiantes comprender sus propios intereses y definir su vocación. La novedad de este cambio radicó principalmente en que el ciclo básico común tendría a partir de entonces su propia terminalidad, ya que el gobierno determinó que aquellos estudiantes que lo culminaran obtendrían un título de Bachiller Elemental con carácter Nacional. La finalidad de esta innovación era incentivar a más estudiantes a terminar la cursada del ciclo básico. Es interesante notar cómo aparecen ciertas coincidencias en cuestiones educativas en gobiernos de signos políticos muy opuestos; hecho que nos hace cuestionar si las reformas educativas profundas constituyeron una prioridad real en algún momento.

Sí es muy importante destacar que Juan Domingo Perón estableció en el “Decreto del Poder Ejecutivo Nacional por el que se aprueban los planes de estudio del ciclo básico y ciclo superior del magisterio del 20 de febrero de 1948 la inclusión en el Ciclo Básico de la enseñanza del Latín en todo el territorio nacional. Esta decisión, estuvo justificada por el hecho de que esta “ofrece un sólido cimiento para el dominio de la lengua castellana y de los demás idiomas enraizados en él; posee un indiscutible valor formal en la educación del pensamiento lógico y su inclusión en el ciclo básico pondría a los estudiantes en contacto con las fuentes originarias de la civilización de occidente, en que se nutre nuestra cultura ” (1948:3).

De esta manera se estipuló que la enseñanza de latín tendría una carga horaria de tres horas en el primer año del ciclo básico, una carga de dos horas en el segundo y tercer año de ese mismo ciclo y una carga de dos horas en el cuarto, quinto y sexto año del Ciclo Superior del Magisterio. Así, tanto los alumnos que realizaban los seis años de estudios como los que solo terminaban el Ciclo Básico tendrían la posibilidad de estudiar latín en la escuela media.

Este decreto reviste mucha importancia en relación con nuestro tema de estudio por diferentes razones. Una de ellas tiene que ver con el hecho de que es la primera vez que se brinda la posibilidad de estudiar latín a gran parte de la población. Esto es así porque dicho decreto forma parte de una concepción mayor del gobierno peronista en relación con la educación que da cuenta de la intención del primer peronismo de democratizar la educación secundaria, objetivo

para el que tomó diversas medidas que buscaron que las clases medias y bajas pudieran acceder a este nivel (Fonte, 2018). Como mencionamos previamente, el gobierno peronista manifestó mucho interés en el Ciclo Básico y en lograr una matriculación más alta de estudiantes que logren finalizarlo para poder a partir de estos estudios constituirse en “sujetos útiles para la nación” (Fonte, 2018:3). Esto es sumamente interesante dado que observamos una nueva concepción de la funcionalidad de la enseñanza y de la configuración de un nuevo sujeto alumno diferente al modelo de las elites dominantes de fines del siglo XIX y principios del siglo XX, que buscaban moldear a través de la educación media ciudadanos bien predispuestos para la praxis política. Perón buscó aumentar la cantidad de estudiantes secundarios y su intención fue formarlos para que puedan mostrar su utilidad para con el país; es interesante entonces que el latín se encuentre entre las materias necesarias para cumplir este mandato.

Estas cuestiones nos sirven para pensar que el peronismo tuvo interés en difundir el latín en una matrícula más amplia de estudiantes secundarios para de alguna manera apropiarse de un tipo de saber que desde antes de la Revolución de mayo había sido posesión de las clases dominantes. En este sentido nos resultan interesantes las palabras de Tedesco, quien sostiene que los gobiernos previos al ascenso del peronismo, a los que considera como partidarios de la “derecha nacionalista” (2020:365), establecían una clara división entre el saber técnico -al que accedían principalmente en esa época a las clases medias y bajas- y el humanístico, al que consideraban como “jerárquicamente superior” al primero, reservado para los miembros de los sectores dominantes. Consideramos que la representación ideológica de la lengua latina en juego tanto para los gobiernos de la década infame como para el gobierno peronista tiene aristas similares que asocian este saber con la idea de prestigio. Y si bien el peronismo buscó profundizar el saber técnico en la escuela media no dejó los aspectos clásicos de la formación secundaria en manos de las clases altas únicamente.

Por otro lado, existe una cuestión ideológica y política durante el primer gobierno peronista y su relación con España y la lengua española que toca también al latín y su difusión.

El primer gobierno peronista desarrolló un acercamiento a la lengua española y al concepto de “hispanismo” en contraposición al panamericanismo impuesto por Estados Unidos después de la Segunda Guerra Mundial. Esta “reivindicación del legado hispánico” (Glozman, 2018:4) se explicita en el texto del decreto de 1948 que instaura al latín como materia en el ciclo básico de la escuela secundaria. El primer fundamento para la inclusión de la enseñanza de la lengua latina es, como vimos previamente, la concepción del latín como medio para solidificar el aprendizaje de la lengua española; este primer argumento es de carácter utilitario porque se

busca que el estudiante aprenda el Latín para a través de él perfeccionar sus conocimientos sobre la propia lengua.

Podemos pensar a partir de esta cuestión que en la visión del gobierno peronista la enseñanza del Latín era una herramienta más para acercarse a España desde el punto de vista de la lengua, pero también desde una perspectiva sociopolítica que permitiera de algún modo recortar el influjo de Estados Unidos en la región. Si bien el interés de vincular a la lengua latina con la española y por ende fomentar el desarrollo de la unidad lingüística y sociopolítica que dé cuenta del hispanoamericanismo no es la única razón que el decreto esgrime para agregar la materia a la currícula, nos parece una cuestión relevante porque podemos observar en este gesto la intervención concreta en la lengua a través de una política lingüística (Calvet 1997) que buscó regular los contenidos obligatorios de la escuela secundaria.

Como menciona Glozman (2018), el término "hispanoamericanismo" es complejo e incluye tensiones, que luego derivaron en un período de "antihispanismo" hacia el final del gobierno peronista (1952-54), pero no es casual que el momento en que el Latín pasó a formar parte de la escuela secundaria en todo el país coincidiera con el momento en que el peronismo en su plan de gobierno de 1947-1951 hubiera establecido que "se fomentará el conocimiento amplio del idioma que nos fuera legado por la Madre Patria y de los elementos de milenaria civilización que intervinieron en su formación (...)" (Plan de Gobierno 1947-1951, 1946: 2848).

La situación del latín en la escuela media cambió nuevamente después de que el gobierno peronista fue derrocado. En 1956 se desarrolló una reestructuración de la escuela secundaria que si bien mantuvo el latín en algunos colegios de algunas ciudades, lo relegó solamente al ciclo básico y recortó su carga horaria a dos horas cátedra semanales (Del Col, 1998:11).

Luego de un breve período de democratización y mayor acceso al estudio del latín se produjo el regreso de la mirada elitista sobre las lenguas clásicas y su incumbencia en los planes de estudio de la escuela secundaria. Así, ya no todos los estudiantes secundarios contaban con la posibilidad de aprender latín en sus escuelas.

Finalmente, en 1982, durante la última dictadura, el latín dejó de ser materia obligatoria en los bachilleratos en que aún se impartía su enseñanza, que, como mencionamos, ya eran muy pocos.

Con el regreso de la democracia en 1983 se realizaron cambios en los planes de estudios universitarios y la carrera de Letras de la Universidad de Buenos Aires también recortó la cantidad de niveles de latín que los estudiantes de dicha carrera debían aprobar.

Sin buscar comparar en términos sociopolíticos un gobierno de facto con uno democrático, observamos que en el tramo final del siglo XX la representación ideológica de la lengua latina

estuvo más fuertemente vinculada a nociones que la consideran poco útil para la sociedad en la que el sujeto alumno se formaría como futuro ciudadano.

De esta manera llegamos a la actualidad, época en la que el Latín sólo aparece en la currícula de muy pocos establecimientos educativos en los que el ingreso no es irrestricto y por ende la cantidad de alumnos secundarios que tienen la posibilidad de acceder a la enseñanza de la lengua es muy escasa. La enseñanza del Latín volvió a ser patrimonio de los sectores dominantes y acomodados o, por lo menos, de sectores que cuentan con ciertos privilegios. Podemos pensar que en esta cosmovisión el sujeto alumno que puede acceder a la enseñanza del latín en la escuela secundaria es concebido como diferente al sujeto alumno del resto de las escuelas medias del país ya que en el estado de cosas actual el estudio de la lengua y cultura latinas se convierte en una suerte de lujo que los sujetos alumnos de estas instituciones pueden darse en tanto miembros de una elite que cuenta con mayores recursos socioeconómicos y culturales.

### **Conclusiones**

La enseñanza del latín en la escuela media argentina pasó por diferentes etapas. Si bien la bibliografía especializada establece que la difusión de esta lengua no fue nunca masiva, podemos decir que la actualidad es el momento en que menos instituciones cuentan con esta materia en sus planes de estudios.

A partir de nuestro trabajo hemos podido inferir que esto es así por ciertas cuestiones vinculadas a la esencia misma de la lengua latina, entre las que contamos el hecho de que es una lengua de *corpus* cuya forma de enseñanza, la gramática- traducción, la aleja de las lenguas modernas que se enseñan en la escuela, que permiten el aprendizaje a partir de métodos más novedosos. Además, el latín como materia escolar se ha estado enfrentando durante todo su recorrido por las aulas con visiones que cuestionan su utilidad en la formación de los alumnos secundarios y que la consideran poco capaz de ayudar al sujeto alumno en los desafíos que deberá enfrentar como ciudadano una vez finalizada su instrucción escolar; estas ideas entienden a los estudios clásicos como saberes muy alejados de las problemáticas actuales y los conciben como prácticamente innecesarios.

Finalmente, existe también el problema de la dificultad que presenta el aprendizaje de la lengua latina más allá del método de enseñanza empleado, que genera frustración, ya que la complejidad gramatical del latín hace que a pesar de estudiarlo sistemáticamente durante años

el alumno sienta que “no sabe latín,” que no “posee” ese conocimiento porque no puede hablar en latín ni tampoco leerlo de corrido.

De todas maneras, si bien las representaciones ideológicas del latín han sufrido ciertas modificaciones desde el siglo XVII hasta nuestros días, hay un componente que parece haberse mantenido en relación con esta lengua; la cuestión del prestigio que se asocia a ella. Así, si bien después del derrocamiento del gobierno peronista el latín fue recortado como materia hasta casi desaparecer de las escuelas secundarias por completo, sigue existiendo un respeto por este saber que impide que la materia se extinga de las aulas.

Consideramos que esta valoración del latín radica en la aceptación de su dificultad y en el hecho de que sólo pocas escuelas secundarias presentan la materia en sus planes de estudio, lo que resulta en que la ponderación de la lengua esté vinculada al hecho de que es un aprendizaje al que pocos pueden acceder, cuestión que termina convirtiendo, nuevamente, en una suerte de retroceso en su recorrido, a la lengua madre de las lenguas romances en una materia escolar para las elites.

## **Bibliografía**

Arnoux, Elvira N. de y José Del Valle (2010): “Las representaciones ideológicas del lenguaje. Discurso glotopolítico y panhispanismo”. En: *Spanish in Context*, número especial sobre “Ideologías lingüísticas”.

Bein, Roberto (2012): *La política lingüística argentina con relación a las lenguas extranjeras a partir de 1993*, tesis doctoral, Universität Wien: [http://othes.univie.ac.at/18168/1/2012-02-01\\_0868071.pdf](http://othes.univie.ac.at/18168/1/2012-02-01_0868071.pdf)

Calvet, Louis-Jean (1997): *Las políticas lingüísticas*. Buenos Aires: Edicial [orig. Les politiques linguistiques. Paris: PUF, 1996]; traducción: Lía Varela.

Del Col, José Juan (1998): *¿Latín hoy?* Bahía Blanca: Instituto Superior “Juan XXIII,”

Fonte, Leonardo Mario (2018) “La educación media durante el primer peronismo. Matices en torno a los conceptos de Democratización, Adoctrinamiento (1946-1952)” en *Prohistoria*, núm. 30, pp. 155-182.

Glozman, Mara (2018): “Sobre la construcción de series en el trabajo de archivo. A propósito del “discurso hispanista” en el primer peronismo.” en *Revista Heterotopías* del Área de Estudios del Discurso de FFyH. Volumen 1, N° 2. Córdoba.

Tedesco, Juan Carlos (2020): *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1955)*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria

