

El recorrido de la enseñanza del latín en las aulas argentinas: ayer y hoy

ILEANA KLEINMAN

Universidad de Buenos Aires
ileanakleinman@gmail.com

Fecha de recepción: 08/05/2023

Fecha de aceptación: 26/07/2023

En la actualidad son muy pocas las instituciones educativas, ya sea de nivel medio, terciario o universitario, que presentan 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 de la instrucción del latín y también con la complejidad de su aprendizaje, ideas que colaboraron con que esta lengua haya sido desplazada constantemente de la currícula educativa en las diversas reformas de planes de estudios de instituciones argentinas.

A diferencia de otras disciplinas ofrecidas 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 que existen en torno a la lengua latina en nuestro presente.

Nuestro trabajo intentará realizar una breve historización de la enseñanza del 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 se centra en la manera en que el latín fue enseñado en las diversas instituciones de educación media a través del tiempo y busca comprender cómo la difusión de esta lengua contribuyó a la configuración del sujeto alumno en los diferentes momentos históricos analizados. Además, deseamos 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 socio-históricos, nos interesan las ideas de Bein (2012: 19), 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. En torno a la cuestión de las diversas ideologías lingüísticas y las representaciones ideológicas del lenguaje, acudimos a las palabras de Arnoux y Del Valle, quienes en su artículo de 2010 establecen:

Las ideologías lingüísticas se inscriben en regímenes de normatividad que, al actuar desde las instituciones, son generadores de discursividades legítimas. Estos dispositivos pueden inferirse de las propias prácticas discursivas o de las evaluaciones que los hablantes hacen de las formas en un determinado espacio social; pero también pueden expresarse en textos reguladores como gramáticas (particularmente las escolares), manuales de estilo, artes de escribir, disposiciones editoriales destinadas a los autores de manuales. (2010: 6)

Entendemos que es complejo y probablemente inadecuado considerar como “extranjera” a la lengua latina, ya que es una lengua que no se habla, que presenta 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 mencionada previamente es un interesante punto de partida para nuestro trabajo y entendemos también que es importante remontarnos a la época de la colonia en relación con 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 esta lengua no fue ampliamente difundida 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 en 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 que tomamos de Arnoux:

En cuanto al término de Glotopolítica, este fue acuñado por Marcellesi y Guespin, a mediados de la década del ochenta, para “englobar todos los hechos de lenguaje en los cuales la acción de la sociedad reviste la forma de lo político”. La razón que evocan para justificar esta elección es que tiene “la ventaja de neutralizar, sin expresarse respecto de ella, la oposición entre lengua y habla”, que en cierta medida sostenía el sintagma “política lingüística” y lo centraba en la “lengua”. (2000: 2)

Entendemos que esta estrategia discursiva realizada por España tras su establecimiento en el continente se vincula a la glotopolítica 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 siguieron manteniendo su importancia durante las décadas posteriores a la conquista de 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 en propagar su propia lengua, el latín mantuvo cierta aura de prestigio necesario para el desarrollo de la enseñanza.

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: 7; Dussel, 1997: 19). Los jesuitas seguían un método, la *ratio studiorum*, que ayudaba a consolidar una educación humanista de tipo clásico y que se mantuvo, aunque con ciertos altibajos, durante el siglo xviii.

| Cambios en la enseñanza a partir del siglo xix

Esta situación relativa a la enseñanza del latín presentó ciertas modificaciones 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: 27), cuestión que, según el autor, se hace más evidente en el siglo xix. El periplo del latín en la enseñanza a lo largo de ese siglo es fundamental, porque es el momento en que se inicia el complejo proceso de consolidación de la identidad nacional en todos los aspectos sociales, dentro de los cuales la educación tenía primacía. Durante los primeros años después de la Revolución de Mayo el sistema educativo no presenta fuertes cambios en relación con la presencia del latín en las currículas, dado que las elites letradas de la época entienden que el conocimiento gramatical de la lengua latina es un dispositivo primordial para la construcción sociocultural argentina, ya que a partir de este saber se puede acceder a los textos latinos originales que constituyen el acervo cultural más importante de Occidente a partir del que, mediante transformaciones propias del contexto, se puede configurar el ideario nacional. Unos años más tarde, ya pasadas las conmociones originadas por los eventos de mayo de 1810 y julio de 1816, comienza un proyecto reformista de la educación. De esta manera,

el Colegio de San Carlos se refunda como Colegio de Ciencias Morales (1823-1830), pilar de la enseñanza secundaria de tinte humanístico. El primer plan de estudios de la Universidad, aprobado por decreto del 8 de febrero de 1822, establece que el Departamento de Estudios Preparatorios debe estar constituido por cátedras de latín, pero también de francés, filosofía, físico-matemática y economía política. (Domínguez, 2016: 23)

Empiezan entonces ciertos cambios que suponen, en las ideas de los letrados de la época, el avance hacia una educación moderna. Sin embargo, la convulsión sociopolítica de este siglo implicó marchas y contramarchas en términos de cambios educativos en general y con respecto a la lengua latina en particular. A este hecho debe agregarse que la generación posterior al iluminismo ilustrado de los primeros años de la década de 1820, integrada por Echeverría, Gutiérrez y Alberdi, entre otros, consideró que se debía romper aún más con las tradiciones que vincularan al país

recién nacido con España para poder escapar de su yugo colonial, entre ellas, la cultura y educación neoclásica, que seguían priorizando la enseñanza del latín. Sin embargo, más allá de estas consideraciones, no se desarrollaron cambios significativos.

Deducimos entonces que la relación de la nación nueva que se estaba formando en el siglo XIX con el latín dista de ser simple. Por un lado, la visión de los revolucionarios para con 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 a partir de estas cuestiones que el camino del latín en las instituciones educativas presenta una naturaleza tan voluble como los planes educativos generales que mencionamos anteriormente.

Una vez que Juan Manuel de Rosas se consolidó en el poder, entre 1829 y 1852 “se produce un retorno al sistema y a los métodos de enseñanza anteriores a la Ilustración: una educación religiosa regentada por jesuitas” (Domínguez, 2016: 26). Esto es entendido por los intelectuales de la época, que debieron exiliarse, como un retroceso y una vuelta al oscurantismo cultural español.

Después de la caída de Rosas en 1853 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, la utilidad de estos y la manera en que la enseñanza se transformó en patrimonio de una elite.

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 favor 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” (Del Col, 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 la lengua y la cultura latinas, y se buscó dirigir a los estudiantes a una enseñanza cercana a lo que el modelo político del momento consideraba más pertinente. Comienza entonces, a partir de la “voluntad modernizadora de Mitre” (Dussel, 1997: 20), un primer intento 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 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 también 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” (Fonte, 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 estipuló 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 durante 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 argentino. Esta decisión estuvo justificada por el hecho de que dicha enseñanza

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 del latín tendría una carga horaria de tres horas en el primer año del ciclo básico; una carga de tres 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 para 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: 3). Como mencionamos previamente, el gobierno peronista manifestó mucho interés en el ciclo básico y en lograr una matriculación más alta de estudiantes que consiguieran 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, por su parte, buscó aumentar la cantidad de estudiantes secundarios y su intención fue formarlos para que pudieran mostrar su utilidad para con el país; es sugestivo entonces que el latín se encontrara entre las materias necesarias para cumplir ese 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 las clases medias y bajas— y el humanístico, al que consideraban como jerárquicamente superior al primero, reservado para los miembros de los sectores privilegiados. 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 insta a la enseñanza del latín como materia en el ciclo básico de la escuela secundaria. El primer fundamento para la inclusión de la enseñanza de esta lengua 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 la lengua latina con la española y por ende fomentar el desarrollo de la unidad lingüística y sociopolítica que diera 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: 10) que buscó regular los contenidos obligatorios de la escuela secundaria.

Como menciona Glözman (2018: 23), el término “hispanoamericanismo” es complejo e incluye tensiones, que luego derivaron en un período de “antihispanismo” hacia el final del segundo 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, estableció 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 determinados colegios de algunas ciudades, lo relegó solamente al ciclo básico y recortó su carga horaria a dos horas cátedra semanales (Del Col, 1998: 11). El proceso de cambio que realizó el gobierno de facto se recoge en la *Síntesis de la memoria del Ministerio de Educación y Justicia 1955-1958*, documento en donde no se menciona ningún plan acerca de la enseñanza del latín en la escuela secundaria, aunque sí se indica (sin explicitar en qué consiste) la implementación de un nuevo plan de estudios para el Instituto Nacional del Profesorado Secundario de la Capital Federal, para el Profesorado de Economía Doméstica y para el Instituto Nacional de Profesorado en Lenguas Vivas (1958: 37).

Esta *Memoria*, más que poner el foco en aspectos pedagógicos, se encarga de hacer hincapié en las diferencias ideológicas que se tuvieron en cuenta durante la reorganización educativa. Tanto es así, que el primer punto del apartado “Enseñanza secundaria, normal, especial y superior” se titula “Desmantelamiento de la Estructura Totalitaria” (1958: 32. En mayúsculas en el original). Otro aspecto importante que destaca la *Memoria* es el “Restablecimiento del examen de selección para el ingreso al primer año del ciclo básico de la enseñanza media, solucionando equitativamente el problema presentado por el exceso de aspirantes en relación con el número de asientos disponibles” (1958: 38), hecho que contrasta con la política peronista que buscaba democratizar el acceso a la educación secundaria.

Al continuar con nuestro estudio sobre la enseñanza del latín en la escuela secundaria podemos afirmar que este proceso continuó su camino errático incluso tras el retorno de la democracia.

En este sentido es pertinente señalar que, en el año 1960, durante la presidencia de Arturo Frondizi, se desarrolló desde el 4 al 14 de marzo en Embalse de Río Tercero (Córdoba), un Seminario Nacional de Educación (media y terciaria no universitaria) en el que participaron profesionales docentes de todo el país que se reunieron para analizar y problematizar la situación de la escuela en ese período. Si bien dicho seminario fue importante desde el punto de vista de la concurrencia y las resoluciones a las que allí se llegaron, —que destacaban, entre otras cosas, la necesidad de continuar con los estudios clásicos en la escuela secundaria—, debe decirse que las Conclusiones Finales del Seminario (Del Col, 1998: 11) no fueron publicadas de manera oficial y, por consiguiente, tampoco fueron tenidas en cuenta por el gobierno de turno. Además, teniendo en cuenta las ideas de Quiroga Tello y Carrizo, podemos pensar que el interés del gobierno radical en la educación tenía que ver con hacer

hincapié en la aplicación de criterios de análisis tendientes a visualizar a la institución educativa desde una óptica eficientista, como, por ejemplo, la perspectiva científico-racional, aportada por el ámbito de la administración de la educación, y la pedagogía por objetivos, proveniente de la didáctica. (2016:1)

Una vez más se ponen en juego los posicionamientos ideológicos en relación con la educación en general y con el latín como materia relevante para la escuela secundaria en particular.

De esta manera, podemos observar cómo, 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 del nivel secundario. Así, ya no todos los estudiantes secundarios contaban con la posibilidad de aprender latín en sus escuelas.

Finalmente, en 1982, durante la última dictadura militar, el latín dejó de ser materia obligatoria en los bachilleratos en que aún se impartía su enseñanza, que, como mencionamos, ya eran muy pocos. Una vez más el cambio se vinculó a las nociones de utilidad de las materias escolares, a la reconfiguración del sujeto alumno y a las políticas lingüísticas y educativas imperantes ya que, en palabras de Tedesco, en este período:

se postuló la necesidad de introducir la formación técnica y laboral en la enseñanza media. En este sentido, la propuesta se asemejaba, empobrecidamente, a los planteos economicistas de la década de 1960. Decimos empobrecidamente porque el planteo no se inscribía dentro de un proyecto industrializador y de crecimiento económico, sino en el contexto de un programa de “achicamiento” por un lado y de un discurso pedagógico espiritualista y “desinteresado” por el otro. (1983: 64)

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

En consonancia con esta última gran reforma, en la actualidad se incluye la materia Latín en escasos colegios de gestión oficial y en algunos otros de gestión privada, entre los que se incluyen el Colegio Nacional Buenos Aires, el Instituto Libre de Segunda Enseñanza (ILSE) y el Colegio Monserrat de Córdoba. Del Col, por su parte (1998: 13), menciona la existencia en el país de diez Bachilleratos Humanistas Modernos, donde las lenguas clásicas tienen preponderancia. Entre ellos se cuentan el Bachillerato Humanista Moderno de Misiones; el Bachillerato Humanista Moderno de Salta; el Bachillerato Humanista Moderno “Dr. Roberto J. Tavella”, de Concordia, Entre Ríos; el Bachillerato Humanista “Santo Domingo”, de San Juan; el Colegio “San Francisco Javier”, de Godoy Cruz, Mendoza; el Colegio “San Ramón Nonato”, de Córdoba; el Instituto “León XIII”, de Córdoba; el Instituto “Nuestra Señora del Valle”, de Catamarca; y el Instituto “San Pedro Nolasco”, de Santiago del Estero. En este recuento observamos que el aprendizaje del latín no reviste carácter federal.

También es importante destacar que la inclusión de Latín como materia en dichas instituciones se vincula casi exclusivamente al interés de estas casas de estudio en seguir manteniendo su carácter “humanista” más allá de las políticas lingüísticas que desde la segunda parte del siglo XX han intentado excluir al latín de la educación media. Decimos esto porque ni la Asamblea Nacional del Congreso Pedagógico de 1988 ni la Ley Federal de Educación 24.195 de 1993 se preocuparon en reflexionar acerca de cómo podría operar y funcionar la enseñanza de la lengua y cultura latinas en las escuelas secundarias.

Sin buscar comparar en términos sociopolíticos a los gobiernos de facto con los democráticos, 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.

Consideramos que estas ideologías lingüísticas son las que prevalecen en la actualidad, época en la que, como hemos mencionado, el latín solo aparece en la currícula de muy pocos establecimientos educativos. Es necesario notar,

además, que en algunos de ellos el ingreso no es irrestricto y por ende la cantidad de alumnos secundarios que tienen la posibilidad de acceder al aprendizaje 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.

Acaso haya que reflexionar una vez más, y quizás de manera más comprometida, sobre qué tipo de estudiante buscamos formar como sociedad y sobre los beneficios que un nuevo proceso, que implique aumentar la enseñanza de los estudios clásicos en la escuela media, pueda generar en los sujetos alumnos del presente y del futuro.

| 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 deducir 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 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, a pesar de que 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 por completo de las aulas.

Consideramos que esta valoración del latín radica en la aceptación de su dificultad y en el hecho de que solo 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, E. (2000). La Glotopolítica: transformaciones de un campo disciplinario. *Lenguajes: teorías y prácticas*. Instituto Superior del Profesorado “Joaquín V. González”.
- Arnoux, E. y Del Valle, J. (2010). Las representaciones ideológicas del lenguaje. Discurso glotopolítico y panhispanismo. *Spanish in Context*, número especial sobre “Ideologías lingüísticas”.
- Bein, R. (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
- Calvet, L. (1997). *Las políticas lingüísticas* (Trad. Lía Varela). Edicial. (Trabajo original publicado en 1996, *Les politiques linguistiques*, PUF).
- Del Col, J. (1998). *¿Latín hoy?* Instituto Superior “Juan XXIII”.
- Domínguez, M. C. (2016). Un diálogo con la tradición clásica latina en la Argentina del siglo XIX: continuidades y rupturas. *Anclajes*, XX(2), 17-32.
- Dussel, I. (1997). *Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. FLACSO-Universidad de Buenos Aires.
- Fonte, L. (2018). La educación media durante el primer peronismo. Matices en torno a los conceptos de Democratización, Adoctrinamiento (1946-1952). *Prohistoria*, (30), 155-182.
- Glozman, M. (2018). Sobre la construcción de series en el trabajo de archivo. A propósito del “discurso hispanista” en el primer peronismo. *Revista Heterotopías del Área de Estudios del Discurso de FFyH*, 1(2).
- Quiroga Tello, G. y Carrizo, W. (2016). La función social de la escuela durante la etapa desarrollista (1958-1962): una aproximación a su comprensión desde una mirada multidisciplinar. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy*, (50), 81-89. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-81042016000200004&lng=es&tlng=es (consultado: 12-07-2023).
- Tedesco, J. C., Braslavsky, C. y Carciofi, R. (1983). *El proyecto educativo autoritario. Argentina (1976-1982)*. FLACSO.
- Tedesco, J. C. (2020). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1955)*. UNIPE: Editorial Universitaria.