
De legibus: una puesta al día sobre legislación educativa (pars prior)

De legibus: an update about educational legislation (pars prior)

EDUARDO SÁNCHEZ LIENDO

IES Los Sauces (Benavente)
eduardo.sanlie@educa.jcyl.es

DOI: 10.48232/eclas.163.07

Recibido: 20/10/2022 — Aceptado: 25/11/2022

Resumen.— En el contexto de la última reforma educativa (la LOMCE ha quedado derogada por la LOMLOE), la situación de las materias correspondientes a las especialidades de Latín y Griego (Cultura Clásica y Latín en Educación Secundaria Obligatoria, y Latín y Griego en Bachillerato) no ha sido en absoluto ajena a ese proceso, sino que ha sufrido una serie de cambios que han sido objeto de abundantes críticas desde el ámbito de la Filología Clásica. Tomando como base un afán rigorista, este artículo pretende llevar a cabo un análisis comparativo del marco educativo conformado por las dos leyes orgánicas citadas (incluyendo su ordenación del sistema educativo, las características de las dos etapas de la Enseñanza Secundaria y la situación particular de cada una de nuestras asignaturas) para determinar, de manera objetiva y lejos de tópicos, el verdadero alcance de esos cambios, detallando los diferentes aspectos, positivos o negativos, según el caso, que ha supuesto el paso de una ley a otra.

Palabras clave.— lenguas clásicas; sistema educativo; LOMCE; LOMLOE

Abstract.— In the context of the last educational reform (the so-called LOMCE has been repealed by the so-called LOMLOE), the situation of the school subjects belonging to the teaching specialities of Latin and Greek (Classical Culture and Latin at Compulsory Secondary Education, and Latin and Greek at Baccalaureate) has not been external to that process, but it has suffered several changes which have been target of plenty of criticism from the field of Classical Philology. Being based on a strict eagerness, the aim of this paper is to carry out a comparative analysis of the educational framework made up by the two aforementioned organic laws (including their ordinance of the educational system, the characteristics of the two stages of the Secondary Education and the specific situation of each one of our subjects) in order to determine, in an objective way and far of clichés, the truly significance of those changes, detailing the different facets, positives or negatives, depending on the case, that the step from one law to the other has meant.

Keywords.— classical languages; educational system; LOMCE; LOMLOE

1. Introducción

Podríamos empezar, por mantener el guiño ciceroniano del título, entonando el famoso *quousque tandem* para referirnos a lo más clásico, con permiso de las asignaturas de nuestras especialidades, que hay en el sistema educativo español: el pertinente cambio de ley educativa que, a su llegada al poder, debe hacer todo nuevo gobierno que busque ser digno de la alta responsabilidad que le encomienda el Congreso de los Diputados¹.

No obstante, no es ese el propósito de este artículo, pues no conllevaría aportación alguna a un tema ya muy manido. El objetivo, más bien, es focalizar en el efecto de esta enésima reforma en nuestras asignaturas (Griego, Latín y Cultura Clásica) en la educación secundaria. Consideramos que este es un tema que en ningún momento el mundo clasicista español debe dejar de tener presente, máxime teniendo en cuenta la notable implicación que la Sociedad Española de Estudios Clásicos y las demás entidades de la plataforma Escuela con Clásicos han tenido en la defensa de las citadas materias durante el proceso de elaboración de la LOMLOE. Así parece que lo entendía un filólogo clásico de la talla de A. Alvar Ezquerro cuando realizó, hace casi veinte años, su propio análisis de la situación de estas asignaturas en la legislación a la sazón vigente (Alvar 2003).

Es habitual (y perfectamente legítimo) el lamento de que cada una de las reformas educativas que se suceden supone un clavo más en el ataúd de unos estudios que siempre parecen estar muriendo, pero que, por suerte, todavía siguen respirando. Esa protesta ante tal agonía puede estar inspirada por un motivo más elevado (la necesidad de que los alumnos tengan conocimiento suficiente de las raíces de nuestra civilización) o por uno mucho más pedestre (el efecto negativo que pueden tener las reformas en la carga lectiva de los departamentos de Clásicas, en las plantillas jurídicas o en las plazas ofertadas en los procesos selectivos de ingreso en la función pública docente, comúnmente denominadas «oposiciones de Secundaria»).

Tampoco pretendemos insistir aquí en esa queja, pues la cuestión sería tema suficiente para más de un artículo (y de dos), toda vez que quizá no

¹ Es más clásico de lo que parece: en 1866, el entonces ministro de Fomento, Manuel Orovio Echagüe, lamentó que se viniesen dando frecuentes reformas educativas que impedían el pleno desarrollo de cualquier plan de estudios. Lo hacía en la exposición de motivos del Real Decreto con el que introducía su propia reforma de la segunda enseñanza (*i. e.* enseñanza secundaria) en el marco de la Ley Moyano de 1857. Nótese que, hasta la creación del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes en 1900, las competencias en educación correspondían al Ministerio de Fomento.

debería abordar solamente nuestro papel de perjudicados, sino también, ¡ojo!, el de culpables. Nuestro propósito, en fin, es analizar la posición en que quedan nuestras asignaturas, de modo que cualquiera pueda, ya con conocimiento de causa sobre el auténtico alcance de la nueva ley, realizar la queja que estime oportuna.

Antes de empezar, pongámonos en contexto, algo siempre útil para los profanos o los recién llegados a la profesión docente, e incluso, a tenor de lo visto en mi no demasiada larga experiencia docente, para los más veteranos. Las reformas educativas (al menos, en el contexto del actual sistema democrático) siguen varias fases:

- En primer lugar, el Gobierno, a la hora de reformar la educación, debe, según el caso, elaborar una ley orgánica completamente nueva (caso de la LOGSE o la LOE) o abordar una modificación de la ley orgánica en vigor (como hizo la LOMCE sobre la LOE). Esto es así porque la Constitución Española de 1978 reconoce, en su artículo 27, el derecho a la educación como un derecho fundamental y, además, establece que es el Estado quien queda facultado, a tenor de lo dispuesto en el artículo 81, para desarrollar ese tipo de derechos a través de una ley orgánica. Surge, así, la LOMLOE, que también es una modificación de la LOE. Estas reformas, pues, establecen la estructura del sistema educativo (etapas, cursos de cada etapa, asignaturas de cada curso, mecanismos de evaluación, promoción y titulación, y un largo etcétera).
- A continuación, el Gobierno se encarga de elaborar la normativa que debe acompañar, para completarla y desarrollarla, la nueva ley. Nos interesa, dado el objetivo de este artículo, la regulación de la ordenación y los contenidos mínimos (por lo general, se establece a través de un Real Decreto). Este tipo de norma incluye las materias de cada etapa, ciclo (si es el caso) y curso, su distribución, su carga horaria y los contenidos (currículo) correspondientes. Estos aspectos se regulan estableciendo sus mínimos.
- Por último, las comunidades autónomas, que poseen sus propias competencias en el ámbito educativo tal como permite el artículo 149.3 de la Constitución², deben elaborar su parte de la nueva normativa. Se trata de competencias en desarrollo legislativo y ejecución en materia de educación, lo que las faculta para completar la ordenación

² Podemos ver una explicación sobre esta cuestión en Aragón 2013.

del sistema educativo y del currículo a partir de esos mínimos fijados por el Estado. Hay que señalar que el ministerio competente en materia de educación hace lo propio dentro del ámbito que se mantiene bajo su gestión: es lo que se conocía como «territorio MEC» y que, en la actualidad, incluye las ciudades autónomas (Ceuta y Melilla) y los centros españoles en el exterior.

En definitiva, nuestro análisis va a consistir en determinar los cambios entre la situación de las asignaturas de Griego, Latín y Cultura Clásica que pueden haber generado tanto la LOMLOE respecto a la LOMCE como las correspondientes normativas autonómicas de la primera respecto a las de la segunda. En otras palabras, se trata de ver los cambios relativos a la naturaleza de las asignaturas, la carga horaria o la distribución (no entramos a analizar los currículos porque tal empeño sería titánico).

Hemos de señalar que la LOMLOE, publicada en el Boletín Oficial del Estado a finales de 2020, establecía que todas las modificaciones de currículo, organización y otros aspectos debían comenzar su implantación a través de los cursos impares en el primer curso escolar que empezase un año después de la publicación de la propia ley (disposición final quinta 4). Es decir, los cursos impares han comenzado a estar en régimen LOMLOE en el actual curso 2022/2023. Sin embargo, los Reales Decretos de mínimos para Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato no fueron publicados hasta, respectivamente, finales de marzo y principios de abril de 2022, y, aunque la mayor parte de las comunidades autónomas ha elaborado su desarrollo legislativo antes del comienzo del presente curso, hay algunas que, a comienzos del mes de octubre de dicho año, momento en que escribimos estas líneas, aún no lo han hecho.

Por este motivo, y considerando también razones de espacio, creemos conveniente realizar nuestro análisis en dos partes: este primer artículo abarcará el análisis de la legislación nacional, y un segundo incluirá la parte autonómica.

2. **Ámbito nacional**

Para abordar los cambios que establece la legislación nacional, permítanosos realizar, antes que nada, un análisis de la manera en que las dos leyes que estamos tratando estructuran el sistema educativo. Nos parece necesario hacerlo, ya que el lector, según el caso, conocerá o recordará (o ambos, si pensamos en Platón) el punto de partida (LOMCE) y el de

llegada (LOMLOE), y, en consecuencia, podrá observar mejor cuáles han sido los cambios que se dan de una ley a otra.

2.1. *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013*

Como bien es sabido, el gobierno que surgió de las urnas en las elecciones del 20 de noviembre de 2011, encabezado por Mariano Rajoy Brey, emprendió una reforma de la Ley Orgánica de Educación que había dispuesto el gobierno de José Luis Rodríguez Zapatero el 3 de mayo de 2006. El resultado fue la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa³, que fue elaborada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte⁴ dirigido por José Ignacio Wert Ortega y cuya fecha de disposición era el 9 de diciembre de 2013.

2.1.1. *Cuestiones generales*

Hemos señalado anteriormente que la LOMCE supuso no una reforma integral del sistema educativo, sino una modificación de una ley previa (en este caso, la LOE). Para empezar a entrar en la materia del análisis que queremos realizar, vamos a exponer de qué manera configuraba la LOMCE las asignaturas, de forma que, más adelante, podamos comprender en qué se basaba la configuración de nuestras materias. Veamos los detalles:

- Se establecían tres bloques de asignaturas para Educación Secundaria Obligatoria y para Bachillerato (también para Educación Primaria, que no es de nuestro interés aquí): troncales, específicas y de libre configuración autonómica (artículo 6 bis 2 de la LOE, introducido por la LOMCE).
- Independientemente del tipo de asignatura, se atribuía al Gobierno la labor de diseñar el currículo básico «con el fin de asegurar una formación común y el carácter oficial y la validez en todo el territorio nacional de las titulaciones a que se refiere esta Ley Orgánica» (artículo 6 bis 1 e) de la LOE, introducido por la LOMCE).
- Las asignaturas troncales eran aquellas cuyos contenidos comunes, estándares de aprendizaje evaluables y horario mínimo (artículo 6 bis 2 a) 1.º de la LOE, introducido por la LOMCE) debía determinar

³Véase un análisis detallado de las características de la LOMCE en Viñao 2016.

⁴Era la denominación del ministerio entonces competente en materia de educación; hoy, como sabemos, tal ministerio es el Ministerio de Educación y Formación Profesional.

el Gobierno, mientras que los criterios de evaluación correspondían en concreto al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (artículo 6 bis 2 b) 1.º de la LOE, introducido por la LOMCE), quedando en manos de las Administraciones educativas⁵ la posibilidad de complementar los contenidos y establecer un horario máximo (artículo 6 bis 2 c) 1.º y 4.º, respectivamente, de la LOE, introducido por la LOMCE).

- Las asignaturas específicas eran aquellas en las que el Gobierno sólo determinaba los estándares de aprendizaje evaluables (artículo 6 bis 2 a) 2.º de la LOE, introducido por la LOMCE), y el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte hacía lo propio con los criterios de evaluación (artículo 6 bis 2 b) 1.º de la LOE, introducido por la LOMCE), mientras que las Administraciones educativas podían establecer los contenidos y el horario (artículo 6 bis 2 c) 2.º y 5.º, respectivamente, de la LOE, introducido por la LOMCE).
- Las asignaturas de libre configuración autonómica eran aquellas que, como su propio nombre indica, correspondían plenamente a las comunidades autónomas en lo relativo a contenidos, horario, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables (artículo 6 bis 2 c) 2.º, 5.º, 6.º y 7.º, respectivamente, de la LOE, introducido por la LOMCE).
- Cabe señalar que los centros docentes, en el marco de la autonomía que les reconocía la LOMCE (artículo 120.1 de la LOE, modificado por la LOMCE), podían complementar los contenidos de los tres tipos de asignaturas (artículo 6 bis 2 d) 1.º de la LOE, introducido por la LOMCE).

2.1.2. Educación Secundaria Obligatoria

Vistas las generalidades, vamos a analizar la situación de nuestras materias en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Para ello, hay que recordar, primeramente, que la LOMCE establecía dos ciclos en ESO: un primer ciclo incluía los cursos 1.º a 3.º, mientras que 4.º constituía un ciclo por sí solo (artículo 23 bis de la LOE, introducido por la LOMCE).

Así, para el primer ciclo de ESO, se establecían varias asignaturas troncales en 1.º, 2.º o ambos cursos, y otras para 3.º, así como algunas específicas (artículo 24 de la LOE, modificado por la LOMCE). Nos interesa detenernos en el caso de estas últimas. Dos de estas asignaturas específicas

⁵Es decir, las comunidades autónomas a través de las consejerías o departamentos competentes en materia de educación.

quedaban determinadas expresamente, pero, a continuación, se establecía la posibilidad de que el alumno cursase de una a cuatro específicas más en función de la oferta educativa que estableciese cada administración de entre un total de ocho opciones (hemos explicado que las autonomías podían determinar el horario de estas materias, es decir, la cantidad de horas semanales, lo que condicionaba, consecuentemente, el número de ellas que, por decirlo de manera sencilla, cabían en el horario lectivo del alumnado). Es este grupo de específicas el lugar donde encontramos la asignatura de Cultura Clásica, que concurría con otras siete⁶. La LOMCE, además, reconocía a las comunidades amplio margen de maniobra en la oferta de estas específicas, pues establecía que «podrán ser diferentes en cada uno de los cursos» (artículo 24.4 c) de la LOE, modificado por la LOMCE). En consecuencia, Cultura Clásica quedaba expuesta a una amplia volatilidad entre comunidades, como veremos en el análisis del desarrollo legislativo realizado por las autonomías.

Llegados a 4.º, el primer aspecto que se debe señalar es la división en dos itinerarios (académico, más orientado, en principio, a Bachillerato, y aplicado, más dirigido a Formación Profesional), cada uno de los cuales contaba con sus correspondientes asignaturas (artículo 25.1 de la LOE, modificado por la LOMCE). Por un lado, el itinerario académico establecía, además de las troncales generales, al menos dos troncales de opción de un total de cuatro, una de las cuales debía ser Latín. Por otro, ambos itinerarios contemplaban un lote de específicas configurado del mismo modo que en el caso del primer ciclo, aunque el total de posibilidades ascendía a once⁷. Una de ellas, no obstante, podía ser alguna de las no escogidas en ese conjunto de cuatro, lo que, en el itinerario académico, facilitaba la posibilidad de que, de un modo u otro, se acabara escogiendo Latín. Por su parte, Cultura Clásica volvía a formar parte del amplio bloque de específicas. Así, al plantear dos asignaturas de Cultura Clásica en ciclos diferentes, podíamos encontrarnos ante la posibilidad de configurarlas con cierta continuidad (una suerte de «Cultura Clásica I» y «Cultura Clásica II»).

⁶ Dos de ellas eran Valores Éticos y Religión, situadas aquí para dar la posibilidad de elegir la que no se hubiese elegido previamente en esta dicotomía. Esto, en la práctica, reducía a seis el total de «rivales» de Cultura Clásica.

⁷ Se repetía, incluso, lo indicado en la nota 6.

2.1.3. *Bachillerato*

En lo que respecta a esta etapa, se establecían tres modalidades: Ciencias, Humanidades y Ciencias Sociales, y Artes (artículo 34.1 de la LOE, modificado por la LOMCE). Cada una de las tres recibía su propia configuración para los dos cursos del Bachillerato, y sólo en la segunda modalidad encontrábamos asignaturas de nuestra especialidad.

En efecto, la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales contemplaba, en primer curso, varias asignaturas troncales, donde tres estaban determinadas, una era Latín I para el itinerario de Humanidades (quedando en concurrencia con Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Sociales I para el itinerario de Ciencias Sociales), y al menos dos más (en función de cada administración y cada centro educativo) se podían escoger de un grupo de cuatro donde se encontraba Griego I (artículo 34 bis 2 de la LOE, modificado por la LOMCE). La estructura se completaba con varias asignaturas específicas, una de las cuales estaba determinada, mientras que se podían escoger, de una lista de doce, dos o tres asignaturas según lo que estableciera cada autonomía, siendo una de ellas cualquiera de las troncales que no se hubiese escogido previamente (artículo 34 bis 4 de la LOE, modificado por la LOMCE).

En el mismo itinerario, el segundo curso presentaba la misma situación con las asignaturas troncales, aunque algunas podían cambiar: tres volvían a estar determinadas, se repetía la concurrencia de Latín II y Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Sociales II, y había que escoger al menos dos más (según, de nuevo, lo establecido por cada administración y cada centro educativo) de un grupo de, en este caso, cinco donde estaba Griego II (artículo 34 ter 2 de la LOE, modificado por la LOMCE). El curso se completaba con varias específicas, que volvían a ser entre dos y tres según cada administración o cada centro, aunque la lista ascendía aquí a quince, manteniéndose la posibilidad de escoger una troncal que no se hubiese elegido en el apartado correspondiente (artículo 34 ter 4 de la LOE, modificado por la LOMCE).

2.1.4. *Otros aspectos*

Hay que acabar señalando un detalle de importancia. Hemos visto que, en algunos casos, a la hora de escoger entre varias materias específicas, se ofrecía un número variable de ellas (bien un mínimo, como las de 2.º de Bachillerato; bien una horquilla, como las de primer ciclo de ESO) y que

esto, a su vez, dependía del espacio que para ellas hubiese en el horario del alumnado.

Habría sido conveniente indicar en cada caso el horario mínimo que las comunidades habrían podido ampliar, pero la LOMCE prescindió del tradicional anexo que solía establecer ese mínimo asignatura por asignatura, y, en su lugar, se limitó a especificar que el horario mínimo de las troncales se determinaría de forma global para cada ciclo de ESO y para cada curso de Bachillerato, de tal forma que nunca fuese el conjunto inferior al 50 % del horario lectivo del alumnado (artículo 6 bis 2. e) de la LOE, introducido por la LOMCE).

En otras palabras, si los alumnos debían tener un horario de treinta horas de clase a lo largo de la semana⁸, al menos quince de esas horas debían corresponder a asignaturas troncales, pero no se daba un mínimo concreto para cada una de ellas, sino que las comunidades quedaban encargadas de establecerlo a su criterio. Tampoco el desarrollo de la LOMCE a través del Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, introducía más precisión, sino que mantenía las mismas indicaciones.

2.2. *Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE) de 2020*

Tras la moción de censura que llevó al poder a Pedro Sánchez Pérez-Castejón, uno de los objetivos del nuevo gobierno fue llevar a cabo la reforma educativa de rigor que, otra vez, acabó suponiendo una reforma de la LOE con una derogación de la LOMCE que no supuso volver al *statu quo* anterior, sino que introdujo importantes cambios. Todo ello se materializó en la Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica de Educación⁹, que fue elaborada por el Ministerio de Educación y Formación Profesional encabezado por Isabel Celaá Diéguez (su sucesora desde julio de 2021, Pilar Alegría Continente, ha continuado el desarrollo de la LOMLOE) y cuya fecha de disposición era el 29 de diciembre de 2020.

2.2.1. *Cuestiones generales*

Si la LOMCE, tal como hemos visto en párrafos anteriores, explicaba de manera minuciosa, como consecuencia de tratarse de conceptos nue-

⁸Treinta es el número habitual, aunque las comunidades con lengua cooficial pueden presentar un incremento como consecuencia de la necesidad de dar cabida a la materia de Lengua Cooficial y Literatura.

⁹Véase un análisis detallado de las características de la LOMLOE en Coll y Martín 2021.

vos, los tres tipos de asignaturas que configuraba para Primaria, ESO y Bachillerato, la LOMLOE elimina esa tipología general. En efecto, la clasificación de materias y el detalladísimo reparto de competencias entre el Estado y las comunidades son reemplazados por una situación más sencilla: el Gobierno queda encargado de fijar las enseñanzas mínimas, lo que, en consecuencia, permite a las comunidades autónomas desarrollar las asignaturas a partir de esos mínimos (artículo 6 bis 1 c) de la LOE, modificado por la LOMLOE).

Como forma de concretar más, se definen las enseñanzas mínimas como los aspectos básicos del currículo «en relación con los objetivos, competencias, contenidos y criterios de evaluación»¹⁰, suponiendo estas el 60 % del horario lectivo de las comunidades sin lengua cooficial y el 50 % en las que tienen lengua cooficial (artículo 6 de la LOE, modificado por la LOMLOE). Esto ocurre en las asignaturas comunes¹¹, mientras que se contemplan también materias optativas en ESO y en Bachillerato, que son competencia exclusiva de las comunidades autónomas (artículos 24, 25 y 34 de la LOE, modificados por la LOMLOE), y materias de modalidad en Bachillerato, reguladas desde el ámbito nacional como las comunes (artículo 34.3 de la LOE, modificado por la LOMLOE).

2.2.2. Educación Secundaria Obligatoria

Teniendo en cuenta las cuestiones generales, analicemos, al igual que hemos hecho con la LOMCE, la situación de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. La LOMLOE elimina la estructuración de esta etapa en ciclos al suprimir el artículo 23 bis que introdujo la LOMCE. Aun así, se configuran, por un lado, los tres primeros cursos en bloque y, por otro, el cuarto curso.

¹⁰Podemos observar que la LOMLOE no enumera aquí los estándares de aprendizaje evaluables que introducía la LOMCE. En efecto, la LOMLOE elimina tajantemente los estándares, y esto merece mención porque es significativo en tanto en cuanto los estándares constituían el mecanismo que servía al Gobierno para establecer un currículo cerrado, es decir, un currículo en el que los descriptores para valorar el desempeño del alumnado eran establecidos y determinados por el Gobierno a un nivel de detalle que prácticamente asfixiaba el margen de decisión de los centros educativos. Cuando, en cambio, la LOMLOE, a través del desarrollo del currículo de ESO establecido por el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, establece unos saberes básicos (*i. e.* contenidos) agrupados en bloques de dos o más cursos, está otorgando un margen de decisión a los centros mucho más amplio por cuanto cada departamento didáctico tiene libertad para decidir cómo reparte esos saberes entre los distintos cursos del bloque en cuestión. Ocurre igual en el desarrollo del currículo de Bachillerato por el Real Decreto 243/2022, de 5 de abril.

¹¹Esta denominación (tampoco el carácter obligatorio de las asignaturas comunes) no aparece recogida en el articulado de la LOMLOE, que es la parte dispositiva, sino en el preámbulo, que es meramente expositivo. En todo caso, vamos a emplearla para disponer de un nombre con el que referirnos cómodamente a ellas.

En el caso de 1.º, 2.º y 3.º, se establecen las asignaturas comunes que deben tener presencia en el conjunto, y se señalan las que, de entre ellas, se deben cursar en todos y cada uno de esos cursos (artículo 24.1 y .2 de la LOE, modificado por la LOMLOE). Respecto a las optativas, a diferencia de la LOMCE, no se establece un listado cerrado, sino que se permite a las comunidades confeccionarlo libremente, aunque en ese listado deben estar siempre tres asignaturas, una de las cuales es Cultura Clásica (artículo 24.3 de la LOE, modificado por la LOMLOE). Se ha criticado que esto supone situar nuestra optativa entre una oferta que, por su carácter abierto, puede ser tan amplia y atractiva que deje Cultura Clásica diluida y opacada. En efecto, una optativa se mantendrá siempre a flote si resulta atractiva a los alumnos, de ahí que consideremos deseable, por ello, que sus docentes, mientras enarbolan legítimamente esa crítica, no olviden el rol que les corresponde en la promoción de esta materia y en la adopción de un estilo docente y una metodología acordes con las necesidades del alumnado y con las demandas que la sociedad del siglo XXI plantea al sistema educativo, todo lo cual consiste, en esencia, en que nuestros alumnos adquieran unas competencias que les permitan desenvolverse de forma adecuada a nivel personal, social y profesional.

En 4.º, por su parte, también se establecen materias comunes y materias optativas, las cuales deben quedar completadas por un conjunto de tres asignaturas más que se escogen de un conjunto específico de materias de opción¹² cuya elaboración corresponde al Gobierno (artículo 25.1–3 de la LOE, modificado por la LOMLOE). En el caso de las optativas, el artículo especifica, además, que deberán tener en cuenta la continuidad de las establecidas en el artículo 24.3, lo que invita a incluir Cultura Clásica también aquí. No obstante, el hecho de que no aparezca especificada (como tampoco aparece, eso sí, ninguna otra) debilita esa idea de continuidad que comentábamos a propósito del cuarto curso en la LOMCE. Para el grupo de materias de opción, debemos acudir al desarrollo del currículo de ESO que se establece en el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo. Es aquí donde vemos que ese conjunto queda integrado por un total de diez asignaturas, una de las cuales es Latín (artículo 9.2 del Real Decreto 217/2022). Aquí también se da un incremento de la oferta respecto a la situación establecida por el extinto itinerario académico de la LOMCE,

¹²Las materias de este grupo no reciben una denominación propia en la ley. Es evidente que no son materias comunes por cuanto no son cursadas por todo el alumnado, pero tampoco se las denomina optativas, de las que quedan aparte. Varios currículos autonómicos las han denominado «de opción», designación que adoptamos por, de nuevo, comodidad.

por lo que es pertinente insistir en la reflexión que hemos planteado a propósito de Cultura Clásica en el párrafo anterior.

2.2.3. *Bachillerato*

Para el Bachillerato, quedan establecidas cuatro modalidades: Ciencias y Tecnología, Humanidades y Ciencias Sociales, Artes¹³ y General (artículo 34.1 de la LOE, modificado por la LOMLOE). Se ha criticado la LOMLOE con el argumento de que, desde la Ley de Instrucción Pública de 1857, también conocida como Ley Moyano por Claudio Moyano y Samaniego, el ministro de Fomento (cf. nota 1) que la elaboró, nunca antes había desaparecido del articulado de una ley educativa la mención a las materias de Latín o de Griego. Hay aquí dos problemas. Por un lado, basta con remontarse a la LOGSE de 1990 para encontrar esa misma situación. Por supuesto, la estructuración del Bachillerato que establecía entonces el Real Decreto 1700/1991, de 29 de noviembre, recogía expresamente las asignaturas de Latín y de Griego (en aquel momento, ambas quedaban como materias de modalidad en Humanidades y Ciencias Sociales). En la actualidad, el desarrollo de la estructura y el currículo del Bachillerato que establece el Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, también incluye nuestras materias. Por otro lado, el preámbulo de la LOMLOE especifica que el articulado sólo va a mencionar las comunes, de manera que, al no figurar ninguna asignatura más allá de estas, quizá no sea correcta la crítica a la ley argumentando una suerte de cruzada específicamente contraria a las asignaturas de Latín y Griego. Sí que es cierto, eso sí, que la seguridad jurídica que ofrece el Real Decreto es menor que la de una ley orgánica, toda vez que el primero puede ser modificado simplemente por el Gobierno, mientras que la segunda necesita de una tramitación y aprobación en las Cortes Generales.

En primer curso, todas las modalidades pasan a tener las mismas cuatro asignaturas comunes (artículo 9.1 del Real Decreto 243/2022). De nuevo, nuestras materias quedan acogidas sólo en la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales. No obstante, desaparecen los dos itinerarios, y simplemente se establece que una de las materias de modalidad debe elegirse entre Latín I y Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Sociales I, y otras dos deben escogerse de una lista de seis entre las que una es Griego I, aunque otras dos son Latín I y Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Sociales I

¹³La división de la modalidad de Artes en dos vías (Artes Plásticas, Imagen y Diseño, y Música y Artes Escénicas) se determina en el desarrollo curricular de Bachillerato establecido por el Real Decreto 243/2022, de 5 de abril.

(artículo 13.1 del Real Decreto 243/2022). Esto reduce la lista a cinco en la práctica, pues ambas figuran, como es obvio, para poder escoger también la que de las dos no se ha seleccionado previamente. En cuanto a las optativas, aunque son de competencia autonómica, no se introduce ninguna particularidad de nuestro interés (artículo 14 del Real Decreto 243/2022).

En segundo curso, vuelven a establecerse cuatro asignaturas comunes para todas las modalidades (artículo 9.2 del Real Decreto 243/2022), y, a continuación, se determinan las asignaturas de modalidad en Humanidades y Ciencias Sociales, repitiéndose el mismo esquema con el par de Latín II y Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Sociales II por un lado, y la lista de seis de las que se deben escoger dos, siendo una Griego II y volviendo a introducirse Latín II y Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Sociales II con el mismo propósito (artículo 13.2 del Real Decreto 243/2022). Con las optativas, ocurre lo mismo que en 1.º.

No puede quedar sin mención el hecho de que, para la modalidad General, se establecen tres materias de modalidad: una queda determinada, pero las otras dos pueden ser cualesquiera de las materias de modalidad de los otros itinerarios que se oferten en el centro (artículo 12 del Real Decreto 243/2022). Esto no deja de suponer un incremento (vago, eso sí) del alcance potencial de nuestras asignaturas.

2.2.4. *Otros aspectos*

Hay que tener en cuenta un último detalle. Dado que la LOMLOE señala un horario mínimo para asignaturas comunes y de modalidad, Latín de 4.º recibe un total de sesenta y cinco horas (anexo IV del Real Decreto 217/2022¹⁴), mientras que, para todas las materias de modalidad en Bachillerato, queda establecido un cómputo de ochenta y siete horas y media (anexo IV del Real Decreto 243/2022). Nótese que estas cifras responden siempre a horas totales, donde treinta y cinco horas equivalen a una hora semanal¹⁵.

¹⁴Téngase presente que este anexo no fija carga horaria mínima para Cultura Clásica porque esta asignatura no aparece dentro de las materias comunes, sino que queda en el conjunto de las optativas, competencia exclusiva de las comunidades autónomas, de manera que no procede que el Real Decreto nacional establezca nada a este respecto.

¹⁵Esta equivalencia se basa en el número de días lectivos. Ese número queda fijado en un mínimo de ciento setenta y cinco días lectivos (disposición adicional quinta de la LOE, modificada por la LOMLOE; este número ha sido habitual desde la fugaz LOCE). El cociente de ciento setenta y cinco días lectivos entre cinco días semanales da lugar a treinta y cinco semanas.

3. Conclusiones

Teniendo en cuenta el propósito de este artículo, la principal conclusión es clara. A tenor de nuestra exposición, existen cambios importantes de una ley a otra. Veamos, por partes, una síntesis de todas ellas.

Respecto a la asignatura de Cultura Clásica, podemos hacer varias apreciaciones:

- La desaparición de la distinción que realizaba la LOMCE entre asignaturas específicas y asignaturas de libre configuración autonómica reduce la situación de Cultura Clásica a una sola categoría en la LOMLOE (asignatura optativa). Este nombre puede llevar a pensar en un cambio a peor, pero no es más que un aspecto formal, pues la materia nunca llegó a ser troncal.
- Cultura Clásica en Educación Secundaria Obligatoria se encontraba, con la LOMCE, dentro de un conjunto de ocho específicas¹⁶ de primer ciclo. Este conjunto era un grupo cerrado, pero estaba condicionado a la volatilidad de las comunidades autónomas. Con la LOMLOE, el listado es abierto, pero, aunque, según hemos explicado ya, puede suponer la disolución de la asignatura dentro de un conjunto amplio, lo cierto es que la LOMLOE señala, de forma expresa, que la asignatura debe ser ofertada obligatoriamente. Esto supone un refuerzo, desde el punto de vista formal, de la situación de la asignatura.
- En 4.º, Cultura Clásica aparecía, con la LOMCE, dentro de un conjunto amplio de asignaturas específicas para el segundo ciclo. La LOMLOE, en cambio, no la menciona expresamente en ningún momento, sino que deja a las comunidades la potestad de determinar la relación de optativas, de manera que abre la puerta a que los distintos territorios puedan no establecerla.

Como síntesis de todo ello, podemos concluir que la situación de Cultura Clásica depende del caso: en los cursos 1.º, 2.º y 3.º, el cambio supone, por decirlo con una expresión popular, «una de cal y otra de arena»; en 4.º, por su parte, la situación es peligrosamente desfavorable.

En cuanto al caso de Latín de 4.º, su situación se puede explicar en pocas palabras. En efecto, hemos podido observar que su situación se

¹⁶Recuérdese lo señalado en la nota 6.

complica porque pasa a encontrarse en una situación de mayor concurrencia. En cambio, también es cierto que la LOMLOE, al eliminar los itinerarios académico y aplicado, facilita que todo el alumnado pueda optar a ella. Asimismo, el grupo de cuatro en el que se incluía Latín con la LOMCE contaba también con Biología y Geología, Economía, y Física y Química, de forma que, considerando el espíritu de la ley, esto apuntaba a una anticipación de la toma de decisiones que, respecto a las modalidades, debía realizarse en Bachillerato¹⁷. La LOMLOE, en cambio, disuelve esa anticipación y permite una mayor heterogeneidad que puede favorecer al Latín en casos de alumnos que aún duden entre Letras y Ciencias.

En el Bachillerato, en fin, la situación se mantiene prácticamente igual en lo que respecta a la organización de la etapa, pues, con independencia de que las asignaturas se denominen «troncales» (LOMCE) o «de modalidad» (LOMLOE), la estructura es la misma en las dos: una de las dos, Latín I o Latín II, actúa como «principal» materia de Humanidades frente a la equivalente de Ciencias Sociales, mientras que la otra, Griego I o Griego II, queda como materia «secundaria» de Humanidades en concurrencia con otras tanto de Humanidades como de Ciencias Sociales. La única salvedad es que la LOMLOE introduce la posibilidad de escoger, dentro del segundo grupo, la que no se ha escogido del primero. Algo más significativo es el hecho de que ya no se contemple expresamente la posibilidad de que alguna de las troncales no elegida se escogiese entre las optativas, lo que permitía a Griego I y Griego II más posibilidades. Aun así, tampoco lo impide expresamente, por lo que las comunidades autónomas, dentro de su margen de maniobra, no tendrían impedimento para establecer esa posibilidad. Cabe pensar, no obstante todo lo dicho, que el problema en la situación de, sobre todo, las asignaturas de Griego no es culpa de la nueva ley, sino de una situación estructural, ante la cual la auténtica solución pasaría por reforzar la condición de dichas materias. No es ninguna ayuda, por supuesto, que nuestras asignaturas queden reflejadas sólo en el Real Decreto de mínimos.

No deja de ser cierto que todas estas cuestiones se enmarcan en un punto de vista teórico, pues tanto el análisis de las dos normas como las conclusiones han sido formuladas con las leyes en la mano. En cambio, como punto final a este artículo, debemos tener en cuenta algunos aspectos en los que la realidad práctica condiciona esa perspectiva teórica:

¹⁷ Si había que escoger dos de esas cuatro, esa idea apuntaría a optar por Latín y Economía (Humanidades y Ciencias Sociales) o por Biología y Geología, y Física y Química (Ciencias).

- Salvo en centros con un número de alumnos muy elevado, es imposible llevar a cabo la posibilidad de escoger como optativa una materia de modalidad no elegida previamente, ya que, para que esto fuera posible, habría que desdoblarse los grupos, de ahí que se dé esa necesidad de un alto número de estudiantes.
- La posibilidad de que los centros educativos agrupen en itinerarios las materias que están sujetas a elección por parte de los alumnos puede dar lugar a combinaciones en las que nuestras asignaturas queden en franca desventaja frente a otras que puedan resultar más atractivas para un alumno que nunca ha tenido contacto con el latín, el griego o la cultura clásica.
- Bien es sabido que, desde algunos ámbitos directivos, existen, en ocasiones, determinadas inercias organizativas y de información al alumnado que pueden llevar a este a decantarse por determinadas optativas, digamos, mayoritarias en detrimento de otras, como pueden ser las de nuestra especialidad. Por ello, es deseable que todas las instancias que tienen competencia en la información y en la orientación al alumnado (equipos directivos, tutores, equipos docentes o departamentos de Orientación) trasladen a este que el criterio para la elección de materias debe fundamentarse en la motivación y la preferencia por cursarlas, así como su relación con sus intenciones formativas posteriores, evitando otro tipo de motivos (basados, con frecuencia, en prejuicios) sobre determinadas materias, como, de nuevo, las de nuestra especialidad. Todo ello debe hacerse en aras del superior derecho del alumno a tener a su disposición todas las opciones que desee cursar.
- Por último, hay que tener en cuenta que las administraciones educativas pueden establecer un número mínimo de alumnos para que se pueda impartir una optativa. En zonas con un escaso número de alumnos, es evidente que, con gran facilidad, las materias menos concurridas tendrán dificultad de alcanzar ese mínimo establecido. Es cierto que, en este tipo de situaciones, las administraciones tienden a ser flexibles. No obstante, al depender de este beneplácito (corresponde a la Inspección Educativa informar a la Dirección General competente para que esta autorice), es deseable que, en línea con el punto anterior, los equipos directivos defiendan la continuidad de esas materias, pues, si un equipo directivo no lucha por ellas, difícilmente el inspector correspondiente informará positivamente sobre su impartición.

Referencias bibliográficas

- ALVAR, A. (2003) «Estado actual de la enseñanza del latín y del griego en España y perspectivas de futuro», *Estudios Clásicos* 123, 69–84, <http://interclassica.um.es/var/plain/storage/original/application/65f7a3fd9b1c8cbd0fb4cbc1f92a4219.pdf> {18/10/2022}.
- ARAGÓN, M. (2013) «Las competencias del Estado y las Comunidades Autónomas sobre educación», *Revista Española de Derecho Constitucional* 98, 191–199, <https://recyt.fecyt.es/index.php/REDCons/article/view/39782/22469> {18/10/2022}.
- COLL, C. y E. MARTÍN (2021) «La LOMLOE, una oportunidad para la modernización curricular», *Avances en supervisión educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España* 35, 1–22, <https://doi.org/10.23824/a.se.v0i35.731>
- VIÑAO, A. (2016) «La Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013 ¿Una reforma más?», *Historia y Memoria de la Educación* 3, 137–170, <https://doi.org/10.5944/hme.3.2016.14811>

Referencias legislativas

- Constitución* (1978) «Constitución Española», *Boletín Oficial del Estado* 311, 29/12/1978, 29313–29424, url: [https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/\(1\)/con](https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/(1)/con)
- LOMCE* (8/2013) «Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa», *Boletín Oficial del Estado* 295, 10/12/2013, 97858–97921, url: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8/con>
- LOMLOE* (3/2020) «Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación», *Boletín Oficial del Estado* 340, 30/12/2020, 122868–122953, url: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/con>
- RD* (1105/2014) «Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato», *Boletín Oficial del Estado* 3, 03/01/2015, 169–546, url: <https://www.boe.es/eli/es/rd/2014/12/26/1105/con>
- RD* (1700/1991) «REAL DECRETO 1700/1991, de 29 de noviembre, por el que se establece la estructura del Bachillerato», *Boletín Oficial del Estado* 288, 02/12/1991, 39061–39062, url: <https://www.boe.es/eli/es/rd/1991/11/29/1700>
- RD* (217/2022) «Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria», *Boletín Oficial del Estado* 76, 30/03/2022, 41571–41789, url: <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217>

RD (243/2022) «Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato». *Boletín Oficial del Estado* 82, 06/04/2022, 46047–46408, url: <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/04/05/243>