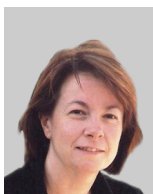

Derechos, escuela y sociedad

PID_00261553

Elvira Borrell
Xavier Chavarria

Tiempo mínimo de dedicación recomendado: 1 hora



**Elvira Borrell**

Inspectora d'educació. Professora del Postgrau en Lideratge i Direcció de centres. Llicenciada en Pedagogia i Biologia i Màster en avaluació. Ha publicat articles i llibres sobre avaluació educativa.

**Xavier Chavarria**

Inspector escolar des de 1990. Actualment ocuparà el càrrec d'inspector en cap. A més, imparteix classes a temps parcial a la Universitat (UOC). Actualment és president de l'EFEA (*European Forum on Educational Administration*).

Índice

1. Interdependencia del derecho, la escuela y la sociedad.....	5
2. Organización política de la sociedad.....	8
3. Estado y mercado en educación.....	11
4. Concreción de las normas educativas.....	14
5. Principios de preferencia normativa.....	17
6. Interpretación normativa.....	19
Bibliografía.....	21

1. Interdependencia del derecho, la escuela y la sociedad

Las sociedades humanas se han regulado siempre por medio de normas, que no han sido otra cosa que la positivización de las costumbres asumidas como instituidas con el paso del tiempo (*mores maiorum*, las costumbres de los antepasados). Esta idea se ha transmitido también en algunas instituciones políticas (senado, consejo de ancianos, etc.). Finalmente, el estudio prudente de los jurisconsultos ha ido decantando unos principios generales del derecho o criterios de aplicación general.

Hoy en día, en la mayoría de sociedades occidentales, tanto las costumbres como los principios generales del derecho, en calidad de fuente normativa, están positivados (han tomado la forma de norma escrita). También la aplicación de las resoluciones judiciales –así como las líneas jurisprudenciales que se puedan derivar de ellas– y otros sistemas transaccionales (pactos, acuerdos, convenios, etc.) forman parte de los elementos que los operadores jurídicos y sociales tienen que considerar en cada caso concreto.

Aun así, la regulación de los derechos en las sociedades políticas se ha configurado –considerando el sentido de justicia natural de las personas– en una doble vertiente: los derechos del hombre (todas las personas) y del ciudadano (de quienes lo son en un determinado contexto regulado).

Se ha procurado asegurar la continuidad de las sociedades en sus aspectos de supervivencia física, conocimientos, cultura y valores compartidos por medio de la educación. En el binomio educación-sociedad, esta transmisión de conocimientos, habilidades y valores, a lo largo del tiempo, se ha llegado a institucionalizar típicamente mediante la familia, la iglesia, la escuela y otras organizaciones.

El contenido formativo de este módulo didáctico se estructura a partir de la interrelación de los tres conceptos: derecho, escuela y sociedad. Estos conceptos establecen un balance dialéctico en cada comunidad política y en cada momento histórico que permite definir un marco referencial para dar suficiente seguridad al cumplimiento de las obligaciones y garantizar los derechos en el sistema educativo correspondiente.

De este modo, mientras la sociedad, en su evolución, modifica y modula el derecho, a la vez que encarga a la escuela una parte muy relevante de la educación de niños y jóvenes, el derecho regula tanto las relaciones entre las per-

sonas y los grupos como la escuela en el marco del sistema educativo, y la escuela mantiene y hace progresar la sociedad al mismo tiempo que genera derechos y obligaciones que están igualmente sujetas a evolución.

Como ya se ha introducido, la relación entre escuela y sociedad es bidireccional. Por un lado, hablamos de escuela reproductiva (asegura la reproducción social) y, por otro, formulamos la escuela productiva como generadora de cambio y de progreso social.

Edgar Faure (1989) lo formulaba así:

Reproducción y renovación: la educación puede ejercer cualquiera de las dos funciones. Se la critica fácilmente por su inmovilismo. Seguramente, no es la única institución a la cual se le hace este reproche. De hecho, una de sus funciones sociales es la de repetición: repetir a cada generación el saber que la generación anterior tenía ya de sus antepasados. Por lo tanto, está dentro del orden de las cosas que una de las tareas de los sistemas educativos sea (o al menos haya sido hasta ahora) transmitir los valores del pasado; esta es la razón por la cual tienden, por naturaleza, a constituirse en sistemas cerrados en el tiempo y en el espacio, preocupados por su existencia y su éxito y, por consiguiente, inclinados a la introspección. Así, la educación concurre objetivamente a consolidar las estructuras que ya hay, a formar individuos aptos para vivir en la sociedad tal y como es. Con esta mirada y sin dar al término ningún sentido peyorativo, la educación es, por naturaleza, conservadora. [...]

[...] De esto no se deduce, en absoluto, que la educación, al no poder modificar ni corregir por ella misma las condiciones de la sociedad, quede convertida en una pieza pasiva. La relación de subordinación que hay entre ella y el subsistema económico no hace que le resulte imposible actuar, si no sobre su conjunto, al menos sobre algunos elementos de este conjunto. Se ejercen fuerzas en el sentido de una renovación de las estructuras y de los contenidos de la educación con el fin de que pueda concurrir, más o menos directamente, a las transformaciones sociales [...]

También Jacques Delors (1996) indicaba que «se trata de aprender a vivir juntos conociendo mejor a los otros, su historia, sus tradiciones y su espiritualidad y, a partir de aquí, crear un espíritu nuevo que impulse la realización de proyectos comunes o la solución inteligente y pacífica de los inevitables conflictos, gracias justamente a la comprensión que las relaciones de interdependencia son cada vez mayores, y a un análisis compartido de los riesgos y de los retos del futuro».

Es decir, Delors hace la traslación dialógica escuela-sociedad a lo largo del tiempo, en términos de reproducción/producción de Faure, a una perspectiva de sociedades más interrelacionadas y más interpenetradas que caminan hacia escenarios multiculturales y mestizos.

El planteamiento que hacemos es, pues, metanormativo. Más allá de las normas concretas aplicables en cada momento a cada sistema educativo, se pretende recoger cuál es la orientación general de la escuela «en la sociedad», qué derecho es aplicable y cómo se puede interpretar, y qué regulaciones generales hay que considerar también dentro de la perspectiva escolar.

El derecho se aplica contextualmente (lugar y tiempo) y presenta algunas formas específicas cuando hace referencia a la educación y a la escuela. También puede ser más o menos flexible y tener una vigencia de duración variable.

2. Organización política de la sociedad

En el siglo XXI, la mayoría de comunidades políticas están organizadas en forma de estado (independientes, libres-asociados, *sui generis*...) y, a veces, en alguna forma de integración-acuerdo supraestatal que dispone de una estructura interna diversa (confederal, federal, regional...).

Estas comunidades políticas han acordado algunos principios y derechos en relación con la educación que incluyen, casi siempre, sistemas de escolarización que pueden tener algún tipo de carácter público, obligatorio o con financiación pública. La caracterización que se hace tendría que permitir hacer visible cuál es el encargo que hace la sociedad al sistema escolar y, en concreto, a la escuela; especialmente, con sus límites, responsabilidades y posibilidades.

El esquema de los derechos y principios que la mayoría de comunidades políticas democráticas han acordado en el último siglo se puede agrupar según la distribución siguiente (adaptado de Torres de Moral, 1992, que hace referencia a lo incluido en la Constitución española de 1978):

a) Derechos:

- Derecho a la instrucción.
- Libertad de educación:
 - Libertad de creación de centros docentes, reconocida tanto a las personas físicas como a las personas jurídicas.
 - Derecho a dotar de un ideario propio el centro creado (derivado del anterior).
 - Derecho a recibir la formación religiosa y moral según las convicciones propias.
 - Libertad de cátedra (libertad de expresión docente).
- Libertad de creación científica.
- Derecho de autonomía de los centros docentes.

b) Principios:

- Principio de legalidad como orientación y límite del sistema educativo y del derecho a dotar de ideario propio un centro de creación privada.
- Principios de obligatoriedad y de gratuidad de la enseñanza básica.
- Principio de democracia o de participación en el control y en la gestión de los centros sostenidos con fondos públicos, así como en la programación general de la enseñanza.
- Principio de intervención pública en el sistema educativo:
 - Creación pública de centros.
 - Programación estatal de la enseñanza.
 - Inspección y homologación del sistema educativo.

- Ayuda económica en centros docentes de creación privada.

Hay que decir que, en las diferentes formulaciones, cada comunidad política (estado o región) habrá decidido regulaciones que afecten o se refieran a estos derechos y principios ensanchándolos, precisándolos, limitándolos u omitiéndolos.

Efectivamente, hay casos en los que la comunidad política estatal lo ha establecido en su constitución o en las leyes; en otros casos, las comunidades políticas regionales lo han establecido en las normas constitutivas o leyes; y, en determinados casos, se ha establecido en parte en el plan estatal y en parte en el plan regional. En cualquier caso, siempre depende de la naturaleza de las estructuras estatales (estado unitario, ciudad-estado, estado unitario descentralizado, estado compuesto –federal simétrico o asimétrico, confederal, mixtos, etc.–).

En todos los casos, los derechos y los principios respecto a la educación se fijan por medio de las comunidades políticas, es decir, de los parlamentos, de las asambleas de representantes o de otros órganos políticos equivalentes.

La interpretación de las normas corresponde a los tribunales de justicia que, con el valor jurisprudencial o de antecedente que puedan tener en cada ordenamiento concreto, también definen los límites de los principios y de las leyes. De este modo, las resoluciones judiciales se adhieren a las leyes como una segunda piel. Hay que recordar el famoso aforismo de Radbruch: «las leyes no dicen lo que dicen, dicen lo que los jueces dicen que dicen».

Es más, los estados o las otras entidades que los integran, en su calidad de sujetos de derecho internacional, suscriben tratados o convenios que afectan a la educación, son parte de entidades supranacionales que generan normativas o recomendaciones educativas y los vinculan (por ejemplo, directivas de la Unión Europea), o están sometidos a determinados tribunales internacionales (por ejemplo, el Tribunal Europeo de Derechos Humanos –TEDH– para los miembros del Consejo de Europa, en los términos y las exenciones según los cuales hayan suscrito el convenio).

Todas estas fuentes de derecho se incorporan, de una u otra manera, al ordenamiento interno y, por lo tanto, afectan la delimitación y la precisión de los derechos y las libertades que las comunidades políticas hayan adoptado.

Tratados relevantes en materia educativa

- Declaración Universal de los Derechos Humanos, de Naciones Unidas, de 10 de diciembre de 1948.
- Convenio de protección de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de 4 de noviembre de 1950 (BOE, 10 de octubre de 1979), con Protocolo Adicional (BOE, 12 de enero de 1991).
- Convenio relativo a la lucha contra la discriminación en la esfera de la enseñanza, de 14 de diciembre de 1960 (BOE, 1 de noviembre de 1969).
- Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, de 19 de diciembre de 1966 (BOE, 30 de abril de 1977).
- Instrumento de ratificación, de 4 diciembre de 1979, del Acuerdo, de 3 de enero de 1979, entre el Estado y la Santa Sede (BOE, 15 de diciembre de 1979).
- Convención sobre los Derechos de los Niños, de Naciones Unidas, de 20 de noviembre de 1989.
- Tratado Constitutivo de las Comunidades Europeas (modificado por el Tratado de Maastricht, de 7 de febrero de 1992).

En general, se puede afirmar que el derecho opera como límite de la expresión social en relación con los individuos y tiene que considerar el respeto a las minorías en las regulaciones mayoritarias.

Sin embargo, es particularmente relevante el estudio de situaciones en las que entran en conflicto los derechos colectivos, los grupales y los individuales. En última instancia, como afirmaba Olivecrona, la coerción es el último eslabón de la efectividad del derecho.

3. Estado y mercado en educación

Como se ha podido entrever, las comunidades políticas, a lo largo del tiempo, de los territorios y de las ideologías, han regulado los diferentes derechos y principios educativos según varias concepciones de la intervención de los poderes públicos en la producción y en el consumo de los productos y de los servicios educativos.

La intervención de los estados en la regulación de los derechos sociales –derechos de tercera generación, después de los individuales y de los políticos– ha sido tardía y creciente. En materia educativa, el derecho-prestación a la instrucción ha sido incorporado masivamente al moderno constitucionalismo de la segunda mitad del siglo XX, partiendo de una base anterior, en muchos casos del principio liberal de mínima intervención del Estado. Aquello que Berlín denominaba «libertad negativa» o a no ser interferido.

En cualquier caso, la institucionalización de una educación básica obligatoria – y, por lo tanto, financiada por el Estado– ha comportado que, en los criterios de distribución de la educación o de los servicios escolares, las administraciones públicas hayan adquirido un protagonismo creciente.

Sin embargo, en el plano general, el balance estado-mercado puede implicar desequilibrios –al menos, en los tramos obligatorios– respecto al consumo. En algunos casos, se puede considerar que la distribución de la educación sigue el criterio del mercado (siendo el Estado subsidiario), como en el caso de Chile. En otros, la distribución sigue criterios estatales (siendo el mercado subsidiario o, incluso, residual), como en el caso de Suecia, y en algunos contextos se puede hablar de situaciones intermedias, como en el País Vasco.

Los bienes privados son de consumo rival y excluyente y, en general, siguen la lógica del mercado de oferta y demanda, es decir, el balance entre la producción y el consumo privado (aunque, a veces, puede haber incentivos públicos, como por ejemplo en la producción y el consumo de automóviles).

Los bienes públicos no son ni rivales ni excluyentes y, en general, se puede considerar que benefician de una manera indivisible a toda una comunidad, con independencia de que individualmente algunos puedan considerar que no los necesitan como, por ejemplo, la seguridad ciudadana o la defensa nacional (aunque, a veces, puede haber cooptación en los servicios, como en la seguridad privada que vigila edificios de la policía, las prisiones privadas o los ejércitos subcontratados de mercenarios).

Respecto a los bienes públicos, existe el fenómeno de los polizones (*free riders*), que se benefician de los bienes públicos sin participar en su financiación porque nadie puede ser excluido (el alumbrado público también ilumina a los defraudadores de impuestos), por eso la lógica de la acción colectiva, como decía Olson, tiene que ser incentivada («lo que es de todo el mundo puede no ser de nadie»).

La educación no es estrictamente ni un bien público ni uno privado y entraría en la categoría de los bienes preferentes (*merit goods*). En mayor o menor grado, en los bienes preferentes se detectan simultáneamente estas características:

- Un cierto grado de «publicidad» (es decir, de las características de los bienes públicos), como la concurrencia de externalidades difíciles de valorar para el consumidor y que, por lo tanto, no las demanda suficientemente.
- Concurrencia de importantes beneficios distributivos (no solo en términos de renta, sino en términos de acceso real a los bienes), como por ejemplo la igualdad de acceso a la educación.
- Hay un problema de preferencias deformadas por parte del consumidor (falta de información).

Aun así, la educación produce unos beneficios individuales (por ejemplo, aprendizajes) y, también, unos beneficios colectivos no divisibles (por ejemplo, en términos de cohesión social). Normalmente, el incremento marginal del consumo de educación no se corresponde con un incremento de asignación de valor económico por parte de los consumidores individuales. Es decir, si la educación no está financiada públicamente, los individuos, a partir de un determinado grado de satisfacción, estarían cada vez menos incentivados para pagar. Por lo tanto, se puede afirmar que el mercado es ineficiente y esto justifica la intervención del Estado.

Además, probablemente, no habría muchos incentivos para financiar los beneficios colectivos. Por ejemplo, una empresa multinacional generadora de riqueza puede decidir instalarse en una determinada región porque valora la disponibilidad de mano de obra especializada y con actitudes positivas hacia el trabajo. Este beneficio económico para la región es producto del beneficio agregado de la educación y también incluye a quien no ha conseguido obtener ninguna titulación académica. Parece que no hay incentivos para pagar individualmente estos tipos de beneficios.

Un tema de especial interés es, con el establecimiento de la educación obligatoria, la consideración de la obligatoriedad de la escolarización. Se dan todo tipo de situaciones sobre la renuncia al derecho-prestación escolar: tolerancia, prohibición, permisividad, posibilidad en ciertos supuestos y controles, etc.

Se trata de la existencia, en la realidad, de fenómenos como la escolarización en casa (*home schooling*) y otras modalidades (en línea, itinerantes, parciales, mixtas,...) y de la valoración del desempeño de las finalidades de la educación obligatoria en términos de beneficios individuales, beneficios agregados y beneficios colectivos.

4. Concreción de las normas educativas

Mediante las estructuras estatales –también, en algunos casos, supraestatales– se han distribuido los esquemas de toma de decisión y de financiación de los sistemas educativos, en una cadena que pasa por algunos o todos los estadios que hay:

- nivel estatal (en sus diferentes formas),
- nivel regional (comunidades autónomas, regiones, consejos insulares, *länder*, cantones, etc.),
- nivel agregado supramunicipal (municipalidades, comarcas, *landkreise*, consejos, mancomunidades municipales, diputaciones provinciales, condados, conurbaciones metropolitanas, etc.),
- municipio (entidades locales menores, en ciudades grandes: distritos municipales), y
- escuela.

En algunas realidades, la configuración de la organización administrativa del Estado no es homogénea (por ejemplo, en España las ciudades de Ceuta y Melilla no pertenecen a ninguna organización regional).

También se da el caso que, en algunos temas, la normativa presenta concreciones en unos niveles de toma de decisiones (incluso, en todos), y en otros aspectos las concreciones se sitúan en unos niveles no siempre coincidentes en cuanto a la toma de decisiones.

A veces, no siempre, el reparto competencial es homogéneo, es decir, para una misma realidad algunos niveles no se consideran (por ejemplo, por las diferencias demográficas y de población, en las zonas rurales pueden darse unos niveles de toma de decisión respecto a las zonas urbanas sobre elementos como becas y ayudas al estudio, transporte, comedores escolares, etc.)

Además, frecuentemente, en los diferentes niveles educativos el reparto competencial puede ser muy distinto para una misma organización de un Estado (muchos países nortños de Europa tienen la educación obligatoria municipalizada y, la postobligatoria, regionalizada total o parcialmente; en Francia, las escuelas de primaria y de secundaria y sus correspondientes directores tienen una capacidad de regulación y de decisión muy diferente).

Estos diversos niveles de decisión pueden generar normativas constrictivas, normativas flexibles, criterios u orientaciones para los actores y, especialmente, para quienes tienen la obligación de su aplicación o interpretación en cada caso concreto (los directores de los centros escolares acostumbran a encontrarse en este supuesto). Por lo tanto, es muy relevante que se pueda identificar

el mapa completo –en cada caso– de este reparto competencial y de centros de poder, según afecte a cada escuela en el nivel o los niveles educativos que imparta.

En los niveles supraescolares, las funciones clásicas de las administraciones (consideradas en su conjunto) en relación con la educación se pueden referir a la organización (planificación y contenidos educativos), a la provisión de los recursos y a la evaluación de los resultados educativos.

Los diferentes grados de autonomía de las administraciones periféricas o locales respecto a las administraciones centrales o regionales, así como los diferentes grados de autonomía de las escuelas respecto a todas las administraciones consideradas, acostumbran a partir de la lógica de asegurar una cierta homogeneidad u homologabilidad en los extremos de la cadena causal (propósitos y resultados), dejando algunos o todos los eslabones intermedios como materia descentralizable o desconcentrable.

Las normas concretas, o la distribución de las capacidades de decisión en uno u otro nivel, pueden variar en el tiempo y en el espacio. Sin embargo, el abordaje sociojurídico y educativo de la aplicación requiere una metodología transferible a las diferentes situaciones que tendrá que afrontar un director escolar a lo largo de su ejercicio profesional.

Estas regulaciones concretas reciben el nombre genérico de reglamento o normativa sectorial, y su formulación corresponde a los diferentes órganos gubernativos de las administraciones o de las escuelas, en el ejercicio de sus competencias (hay que destacar que en la regulación de derechos y de principios por parte de la comunidad política en el nivel legislativo hay regulaciones sectoriales educativas y regulaciones generales como, por ejemplo, los deberes de parentalidad).

Las regulaciones reglamentarias, en general, se refieren a:

- los derechos y deberes de los actores (alumnado, profesorado, personal directivo, personal de apoyo, familias, etc.),
- el objeto de la educación (estructura y contenido),
- los dispositivos (escuelas y elementos de apoyo a las escuelas),
- los mecanismos reequilibradores (equidad y fomento de oportunidades), y
- los elementos de cooperación (institucional y corporativa).

Estas regulaciones reglamentarias pueden ser más o menos detalladas, desde el establecimiento de los ámbitos de aplicación, de los criterios y de los límites, hasta la exhaustividad de pretender incluir todo tipo de supuestos posibles (formulando instrucciones y más instrucciones en cascada).

Es evidente que la realidad nunca puede ser atrapada por las normas y siempre se producirá un caso no contemplado. La rigidez, exhaustividad y complejidad de las normas implica dificultades de conocimiento de todas las excepciones y, en la práctica, una menor duración de su vigencia.

A menudo, en alguno de los niveles administrativos se deja de regular estableciendo orientaciones de criterio, directivas o protocolos para que los aplicadores dispongan de elementos para acoger la casuística –singularmente de aplicación de derechos o de intereses de los actores–, posibilitar los procedimientos y articular las posibilidades de respuesta o de atención sin menospreciar otros derechos en concurso.

Estos principios también son predicables de la normativa interna de las escuelas, de los reglamentos de régimen interno o de las normas de organización y funcionamiento de los centros docentes. Así, por ejemplo, muchas normas internas de escuelas incluyen sistemas de mediación en los conflictos entre el alumnado que establecen criterios y procedimientos de aplicación en lugar de prescribir los resultados.

5. Principios de preferencia normativa

Se conoce con el nombre de antinomia, o conflicto de leyes, la situación en la que dos normas de un mismo sistema jurídico que concurren en su ámbito de validez conducen, en su aplicación a un supuesto de hecho, a consecuencias jurídicas incompatibles, es decir, que no se pueden aplicar simultáneamente.

Los métodos, criterios o principios para resolver antinomias son los siguientes:

- *Lex superior* o principio de jerarquía. Cuando la norma de una fuente de producción normativa (centro de poder) superior se impone a la inferior o subordinada.
- *Lex posterior* o criterio cronológico. Cuando se trata de normas provenientes de fuentes iguales o equiparables desde el punto de vista jerárquico, se impone la producida más recientemente, puesto que se considera que deroga la anterior.
- *Lex specialis*. Si la incompatibilidad se da entre una norma aplicable a todos los efectos y otra de carácter especial o excepcional, prevalece la norma especial al considerarse que esta acota la amplitud de la norma general en un ámbito de menor alcance.
- Principio de competencia. A menudo no hay relación de jerarquía entre las normas o, si existe, las materias o los territorios que se regulan tienen atribuida solo la competencia en alguna de las fuentes que, incluso desde una posición de inferioridad, se impone para ser producida por quien es competente. También puede haber alguna norma superior que efectúa una reserva competencial para una determinada fuente normativa o centro de producción de normas.
- Criterio de prevalencia. Se aplica cuando las normas en conflicto provienen de subsistemas legales diferentes e implica una regla de preferencia, de uno respecto al otro, con independencia del nivel jerárquico.
- Principio de especialidad de procedimiento o, simplemente, de procedimiento, mediante el cual se considera, entre los procedimientos que generaron las normas en conflicto, la aplicación preferente de aquella cuyo procedimiento se ajusta a las formalidades, las especificidades y la organización de la materia regulada (por ejemplo, la ley de procedimiento administrativo de Cataluña se aplica preferentemente a la del Estado español en virtud del especial procedimiento de producción de la norma dirigida a la administración catalana, que dispone de una organización propia y diferenciada).
- Principio de norma más favorable al ejercicio de los derechos de las personas o a la preferencia de la permisividad sobre la prohibición, excepto en los casos de simetría bilateral, en los que la permisividad para unos significa la constricción o la prohibición para otros o viceversa (en estos casos,

se tiene que preferir la aplicación de la norma que resulte más favorable para quien sea más justo proteger).

- Criterio de protección o de tutela, por el cual se elige aplicar la norma que mejor tutele los intereses protegidos.
- Criterio de consunción o de absorción, mediante el cual se opta por la norma que, por su amplitud, absorbe a la otra en concurrencia. Se aplica a menudo en el derecho penal y sancionador (por ejemplo, en la tipificación de una conducta como delito de robo con violencia o como delito de lesiones, en el cual lo primero absorbe lo segundo).
- Principio de subsidiariedad, en el cual el precepto subsidiario se aplica solo a falta del principal, tanto si se declara expresamente la subsidiariedad, como si esta es tácitamente deducible.

6. Interpretación normativa

Una vez identificada la normativa aplicable a un supuesto de hecho y habiendo escogido en el concurso o conflicto de leyes la regulación pertinente, muy frecuentemente encontramos que hay varios preceptos contenidos en una o más normas que hacen referencia, parcialmente, a aspectos que hay que considerar en el caso concreto.

La integración y la interpretación de esos preceptos se acostumbra a hacer a partir de los conocidos métodos de Savigny (1994), que se aplican de manera recursiva hasta conseguir la clarificación necesaria para valorar jurídicamente un supuesto de hecho:

- 1) **Método literal o gramatical.** Este método consiste en ceñirse a la interpretación textual de la norma para intentar evitar errores. Se trata de descubrir el significado o el mensaje que la norma quiere dar. Ciertamente, puede llevar a confusiones, puesto que se dice que es impensable concebir la idea que la norma tenga solo una interpretación pura y netamente gramatical.
- 2) **Método sistemático.** Este método se basa en la idea de la unión de todas las normas que tienen una misma finalidad. La norma no cumple una orden aislada de todo el ordenamiento jurídico, sino que todas las normas tienen un mismo rumbo y, por lo tanto, todas compartirán el mismo propósito, y el sentido y el significado de la norma pueden proceder de las fuentes o de los principios que hacen que exista este sistema. Su utilidad radica en el hecho que permite tener en cuenta otras normas del ordenamiento jurídico para dar una interpretación más sólida y con mayor perspectiva a una situación determinada.
- 3) **Método histórico.** Con este método se busca remontarse a las causas que originan la norma, a la idea que quiso plasmar en el papel el legislador, a los hechos que motivan la existencia de la norma. Intenta averiguar o determinar todos los elementos, circunstancias, causas o finalidades que, en algún momento, dieron pie a cada norma o regulación. Aun así, permite seguir la evolución y trayectoria que ha hecho un determinado precepto y, así, poder comprenderlo mejor.
- 4) **Método logicoteleológico.** Este método consiste en la agrupación de los elementos para la conformación de un todo. Su objetivo es buscar la finalidad que se perseguía con la promulgación de una norma, basándose en el espíritu mismo y en el propósito por el cual esa norma fue incorporada al ordenamiento jurídico. Se puede hablar de la *ratio legis* o de la razón de ser de una norma.

Bibliografía

- Berlin, Isaiah (2014). *Dos conceptos de libertad*. Madrid: Alianza.
- Delors, Jacques y otros (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana / UNESCO.
- Faure, Edgar y otros (1989). *Aprender a ser*. Madrid: Alianza / UNESCO.
- Olivecrona, Karl (2018). *El derecho como hecho*. Santiago de Chile: Ediciones Jurídicas Olejnik.
- Olson, Mancur (1992). *La lógica de la acción colectiva: bienes públicos y teoría de grupos*. México: Limusa.
- Radbruch, Gustav (1965). *Introducción a la filosofía del derecho*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Savigny, Friedrich Karl von (1994). *Metodología jurídica*. Buenos Aires: Depalma.
- Torres de Moral, Antonio (1992). *Principios de derecho constitucional*. Madrid: UNED.

