
Drets, escola i societat

PID_00262788

Elvira Borrell
Xavier Chavarria

Temps mínim de dedicació recomanat: 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*).

Índex

| | |
|--|-----------|
| 1. Interdependència del dret, l'escola i la societat..... | 5 |
| 2. Organització política de la societat..... | 7 |
| 3. Estat i mercat en educació..... | 10 |
| 4. Concreció de les normes educatives..... | 13 |
| 5. Principis de preferència normativa..... | 16 |
| 6. Interpretació normativa..... | 18 |
| Bibliografia..... | 19 |

1. Interdependència del dret, l'escola i la societat

Les societats humanes s'han regulat sempre per mitjà de normes, que no han estat altra cosa que la positivització dels costums assumits com a instituïts amb el pas del temps (*mores maiorum*, els costums dels avantpassats). Aquesta idea s'ha transmès també en algunes institucions polítiques (senat, consell d'ancians, etc.). Finalment, l'estudi prudent dels juriconsults ha anat decantant uns principis generals del dret o criteris d'aplicació general.

Avui dia, en la majoria de societats occidentals, tant els costums com els principis generals del dret, en qualitat de font normativa, estan positivats (han pres la forma de norma escrita). També l'aplicació de les resolucions judicials –així com les línies jurisprudencials que se'n puguin derivar– i altres sistemes transaccionals (pactes, acords, convenis, etc.) formen part dels elements que els operadors jurídics i socials han de considerar en cada cas concret.

Tanmateix, la regulació dels drets en les societats polítiques s'ha configurat –considerant el sentit de justícia natural de les persones– en un doble vessant: els drets de l'home (totes les persones) i del ciutadà (dels qui ho són en un determinat context regulat).

La continuïtat de les societats en els seus aspectes de supervivència física, coneixements, cultura i valors compartits s'ha mirat d'assegurar per mitjà de l'educació. En el binomi educació-societat, aquesta transmissió de coneixements, habilitats i valors, al llarg del temps, s'ha arribat a institucionalitzar típicament mitjançant la família, l'església, l'escola i altres organitzacions.

El contingut formatiu d'aquest mòdul didàctic s'estructura a partir de la interrelació dels tres conceptes: dret, escola i societat. Aquests conceptes estableixen un balanç dialèctic en cada comunitat política i en cada moment històric que permet definir un marc referencial per a donar prou seguretat al compliment de les obligacions i garantir els drets en el sistema educatiu corresponent.

D'aquesta manera, mentre la societat, en la seva evolució, modifica i modula el dret, alhora que encarrega a l'escola una part molt rellevant de l'educació d'infants i de joves, el dret regula tant les relacions entre les persones i els grups com l'escola en el marc del sistema educatiu, i l'escola manté i fa progressar la societat al mateix temps que genera drets i obligacions que estan igualment subjectes a evolució.

Com ja s'ha introduït, la relació entre escola i societat és bidireccional. D'una banda, parlem d'escola reproductiva (assegura la reproducció social), i de l'altra, formulem l'escola productiva com a generadora de canvi i de progrés social.

Edgar Faure (1989) ho formulava així:

Reproducció i renovació: l'educació pot exercir tant l'una com l'altra de les dues funcions. Se la critica fàcilment pel seu immobilisme. Segurament no és l'única institució a la qual se li fa aquest retret. De fet, una de les seves funcions socials és la de repetició: repetir a cada generació el saber que la generació anterior tenia ja dels seus avantpassats. Per tant, és dins de l'ordre de les coses que una de les tasques dels sistemes educatius sigui (o almenys hagi estat fins ara) transmetre els valors del passat; aquesta és la raó per la qual tendeixen per naturalesa a constituir-se en sistemes tancats en el temps i en l'espai, preocupats per la seva existència i el seu èxit, per tant inclinats a la introspecció. Així, l'educació concorre objectivament a consolidar les estructures que ja hi ha, a formar individus aptes per a viure en la societat tal com és. Amb aquesta mirada i, sense donar al terme cap sentit pejoratiu, l'educació és per naturalesa conservadora. [...]

[...] D'això no es dedueix, en absolut, que l'educació, en no poder modificar ni corregir per ella mateixa les condicions de la societat, quedi convertida en una peça passiva. La relació de subordinació que hi ha entre ella i el subsistema econòmic no fa que li resulti impossible actuar, si no sobre el seu conjunt, almenys sobre alguns elements d'aquest conjunt. S'exerceixen forces en el sentit d'una renovació de les estructures i dels continguts de l'educació, amb la finalitat que pugui concórrer, més o menys directament, a les transformacions socials [...]

També Jacques Delors (1996) indicava que «es tracta d'aprendre a viure junts coneixent millor els altres, la seva història, les seves tradicions i la seva espiritualitat i, a partir d'aquí, crear un esperit nou que impulsi la realització de projectes comuns o la solució intel·ligent i pacífica dels inevitables conflictes, gràcies justament a la comprensió que les relacions d'interdependència són cada cop més grans, i a una anàlisi compartida dels riscos i dels reptes del futur».

És a dir, Delors fa la translació dialògica escola-societat al llarg del temps en termes de reproducció/producció de Faure a una perspectiva de societats més interrelacionades i més interpenetrades que caminen vers escenaris multiculturals i mestissos.

El plantejament que fem és, doncs, metanormatiu. Més enllà de les normes concretes aplicables en cada moment en cada sistema educatiu, es pretén copsar quina és l'orientació general de l'escola «en la societat», quin dret és aplicable i com es pot interpretar, i quines regulacions generals cal considerar també dins de la perspectiva escolar.

El dret s'aplica contextualment (lloc i temps) i presenta algunes formes específiques quan fa referència a l'educació i a l'escola. També pot ser més o menys flexible i tenir una vigència de durada variable.

2. Organització política de la societat

En el segle XXI, la majoria de comunitats polítiques estan organitzades en forma d'estat (independents, lliures-associats, *sui generis...*), i de vegades en alguna forma d'integració-acord supraestatal que disposa d'una estructura interna diversa (confederal, federal, regional...).

Aquestes comunitats polítiques han acordat alguns principis i drets en relació amb l'educació que inclouen, gairebé sempre, sistemes d'escolarització que poden tenir algun tipus de caràcter públic, obligatori o amb finançament públic. La caracterització que se'n fa hauria de permetre fer visible quin és l'encàrrec que fa la societat al sistema escolar i, en concret, a l'escola; especialment, amb els límits, responsabilitats i possibilitats.

L'esquema dels drets i dels principis que la majoria de comunitats polítiques democràtiques han acordat en el darrer segle es poden agrupar segons la distribució següent (adaptat de Torres del Moral, 1992, que fa referència a allò inclòs en la Constitució espanyola de 1978):

a) Drets:

- Dret a la instrucció.
- Llibertat d'educació:
 - Llibertat de creació de centres docents, reconeguda tant a les persones físiques com a les persones jurídiques.
 - Dret a dotar d'un ideari propi el centre creat (derivat de l'anterior).
 - Dret a rebre la formació religiosa i moral d'acord a les conviccions pròpies.
 - Llibertat de càtedra (llibertat d'expressió docent).
- Llibertat de creació científica.
- Dret d'autonomia dels centres docents.

b) Principis:

- Principi de legalitat com a orientació i límit del sistema educatiu i del dret a dotar d'ideari propi un centre de creació privada.
- Principis d'obligatorietat i de gratuïtat de l'ensenyament bàsic.
- Principi de democràcia o de participació en el control i la gestió dels centres sostinguts amb fons públics, i en la programació general de l'ensenyament.
- Principi d'intervenció pública en el sistema educatiu:
 - Creació pública de centres.
 - Programació estatal de l'ensenyament.
 - Inspecció i homologació del sistema educatiu.

- Ajut econòmic a centres docents de creació privada.

Cal dir que, en les diferents formulacions, cada comunitat política (estat o regió) haurà decidit regulacions que afectin o es refereixin a aquests drets i principis eixamplant-los, precisant-los, limitant-los o ometent-los.

Efectivament, hi ha casos en què la comunitat política estatal ho ha establert en la Constitució o en les lleis; en d'altres casos, les comunitats polítiques regionals ho han establert en les normes constitutives o lleis; i en determinats casos, s'ha establert en part en el pla estatal i en part en el pla regional. Sempre depenent de la naturalesa de les estructures estatals (estat unitari, ciutat-estat, estat unitari descentralitzat, estat compost –federal simètric o asimètric, confederal, mixtes, etc.–...).

En tots els casos, els drets i els principis respecte a l'educació es fixen per mitjà de les comunitats polítiques, és a dir, dels parlaments, de les assemblees de representants, o d'altres òrgans polítics equivalents.

La interpretació de les normes correspon als tribunals de justícia que, amb el valor jurisprudencial o d'antecedent que puguin tenir en cada ordenament concret, també defineixen els límits dels principis i de les lleis. D'aquesta manera, les resolucions judicials s'adhereixen a les lleis com una segona pell. Cal recordar el famós aforisme de Radbruch: «les lleis no diuen el que diuen, diuen el que els jutges diuen que diuen».

Encara més, els estats o les altres entitats que els integren, en la seva qualitat de subjectes de dret internacional, subscriuen tractats o convenis que afecten l'educació, són part d'entitats supranacionals que generen normatives o recomanacions educatives i els vinculen (per exemple, directives de la Unió Europea), o estan sotmesos a determinats tribunals internacionals (per exemple, el Tribunal Europeu de Drets Humans –TEDH– per als membres del Consell d'Europa, en els termes i les exempcions amb què hagin subscrit el conveni).

Totes aquestes fonts de dret s'incorporen d'una o altra manera en l'ordenament intern i, per tant, afecten la delimitació i la precisió dels drets i llibertats que les comunitats polítiques hagin adoptat.

Tractats rellevants en matèria educativa

- Declaració Universal dels Drets Humans, de Nacions Unides, de 10 de desembre de 1948.
- Conveni de Protecció dels Drets Humans i de les llibertats fonamentals, de 4 de novembre de 1950 (BOE, 10 d'octubre de 1979), amb Protocol Addicional (BOE, 12 de gener de 1991).
- Conveni relatiu a la lluita contra la discriminació en l'esfera de l'ensenyament, de 14 de desembre de 1960 (BOE, 1 de novembre de 1969).
- Pacte Internacional de Drets Econòmics, Socials i Culturals, de 19 de desembre de 1966 (BOE, 30 d'abril de 1977).
- Instrument de ratificació, de 4 de desembre de 1979, de l'Acord, de 3 de gener de 1979, entre l'Estat i la Santa Seu (BOE, 15 de desembre de 1979).
- Convenció sobre els drets dels infants, de Nacions Unides, de 20 de novembre de 1989.
- Tractat Constitutiu de les Comunitats Europees (modificat pel Tractat de Maastricht, de 7 de febrer de 1992).

En general, es pot afirmar que el dret opera com a límit de l'expressió social en relació amb els individus, i ha de considerar el respecte a les minories en les regulacions majoritàries.

No obstant això, és particularment rellevant l'estudi de situacions en què entren en conflicte els drets col·lectius, els drets grupals i els drets individuals. En última instància, com afirmava Olivecrona, la coerció és la darrera baula de l'efectivitat del dret.

3. Estat i mercat en educació

Com s'ha pogut entreveure, les comunitats polítiques, al llarg del temps, dels territoris i de les ideologies han regulat els diferents drets i principis educatius segons diverses concepcions de la intervenció dels poders públics en la producció i en el consum dels productes i dels serveis educatius.

La intervenció dels estats en la regulació dels drets socials –drets de tercera generació, després dels individuals i dels polítics– ha estat tardana i creixent. En matèria educativa, el dret-prestació en la instrucció ha estat incorporat massivament en el modern constitucionalisme de la segona meitat del segle XX, partint d'una base anterior, en molts casos del principi liberal de mínima intervenció de l'estat. Allò que Berlin anomenava «llibertat negativa», o de no ser interferit.

En qualsevol cas, la institucionalització d'una educació bàsica obligatòria –i, per tant, finançada per l'estat– ha comportat que, en els criteris de distribució de l'educació o dels serveis escolars, les administracions públiques hagin adquirit un protagonisme creixent.

No obstant això, en el pla de pintura general, el balanç estat-mercat pot implicar desequilibris –almenys, en els trams obligatoris– en el consum. En alguns casos, es pot considerar que la distribució de l'educació segueix el criteri del mercat (essent l'estat subsidiari), com en el cas de Xile. En d'altres, la distribució segueix criteris estatals (essent el mercat subsidiari o, fins i tot, residual), com en el cas de Suècia, i en alguns contextos es pot parlar de situacions intermèdies, com en el País Basc.

El bens privats són de consum rival i exclouïbles i, en general, segueixen la lògica del mercat d'oferta i de demanda, és a dir, el balanç entre la producció i el consum privat (encara que, de vegades, hi poden haver incentius públics, com per exemple en la producció i el consum d'automòbils).

Els bens públics no són ni rivals ni exclouïbles i, en general, es pot considerar que beneficien d'una manera indivisible tota una comunitat amb independència que individualment alguns puguin considerar que no els necessiten, com per exemple, la seguretat ciutadana o la defensa nacional (encara que, de vegades, pot haver-hi cooptació en els serveis, com ara la seguretat privada vigilant edificis de la policia, les presons privades o els exèrcits subcontractats de mercenaris).

Respecte als bens públics, hi ha el fenomen dels polissons (*free riders*), que es beneficien dels bens públics sense participar en el seu finançament perquè ningú no en pot ser exclòs (l'enllumenat públic també il·lumina els defraudadors d'impostos), per això la lògica de l'acció col·lectiva, com deia Olson, ha de ser incentivada («el que és de tothom pot no ser de ningú»).

L'educació no és estrictament ni un bé públic ni un bé privat, i entraria en la categoria dels bens preferents (*merit goods*). En major o menor grau, en els bens preferents es detecten simultàniament aquestes característiques:

- Un cert grau de «publicitat» (és a dir, de les característiques dels bens públics), com la concurrència d'externalitats difícils de valorar per al consumidor i que, per tant, no les demanda prou.
- Concurrència d'importants beneficis distributius (no només en termes de renda, sinó en termes d'accés real als bens), com per exemple la igualtat d'accés a l'educació.
- Hi ha un problema de preferències deformades per part del consumidor (falta d'informació).

Tanmateix, l'educació produeix uns beneficis individuals (per exemple, aprenentatges) i, també, uns beneficis col·lectius no divisibles (per exemple, en termes de cohesió social). Normalment, l'increment marginal del consum d'educació no es correspon amb un increment d'assignació de valor econòmic per part dels consumidors individuals. És a dir, si l'educació no està finançada públicament, els individus, a partir d'un determinat grau de satisfacció, estarien cada vegada menys incentivats a pagar. Per tant, es pot afirmar que el mercat és ineficient i això justifica la intervenció de l'estat.

A més, probablement, no hi hauria gaire incentius per a finançar els beneficis col·lectius. Per exemple, una empresa multinacional generadora de riquesa pot decidir instal·lar-se en una determinada regió perquè valora la disponibilitat de mà d'obra especialitzada i amb actituds positives envers el treball. Aquest benefici econòmic per a la regió és producte del benefici agregat de l'educació i també inclou qui no ha aconseguit obtenir cap titulació acadèmica. Sembla que no hi ha incentius per pagar individualment aquests tipus de beneficis.

Un tema d'especial interès és, amb l'establiment de l'educació obligatòria, la consideració de l'obligatorietat de l'escolarització. Es donen tota mena de situacions sobre la renunciabilitat al dret-prestació escolar: tolerància, prohibició, permissivitat, possibilitat en certs supòsits i controls, etc.

Es tracta de l'existència, en la realitat, de fenòmens com l'escolarització a casa (*home schooling*) i d'altres modalitats (en línia, itinerants, parcials, mixtes,...) i de la valoració de l'acompliment de les finalitats de l'educació obligatòria en termes de beneficis individuals, beneficis agregats i beneficis col·lectius.

4. Concreció de les normes educatives

Mitjançant les estructures estatals –també, en alguns casos, supraestatals– s’han distribuït els esquemes de presa de decisió i de finançament dels sistemes educatius, en una cadena que passa per alguns o tots els estadis que hi ha:

- nivell estatal (en les seves diferents formes),
- nivell regional (comunitats autònomes, regions, consells insulars, *länder*, cantons, etc.),
- nivell agregat supramunicipal (municipalitats, comarques, *landkreise*, consells, mancomunitats municipals, diputacions provincials, comtats, conurbacions metropolitanes, etc.),
- municipi (entitats locals menors; en ciutats grans, districtes municipals), i
- escola.

En algunes realitats, la configuració de l’organització administrativa de l’estat no és homogènia (per exemple, a Espanya les ciutats de Ceuta i de Melilla no pertanyen a cap organització regional).

També es dona el cas que, en alguns temes, la normativa presenta concrecions en uns nivells de presa de decisions (fins i tot, en tots), i en d’altres aspectes les concrecions se situen en uns nivells no sempre coincidents de presa de decisions.

De vegades, no sempre, el repartiment competencial és homogeni, és a dir, per a una mateixa realitat alguns nivells no es consideren (per exemple, per les diferències demogràfiques i de poblament, en les zones rurals poden donar-se uns nivells de presa de decisió respecte a les zones urbanes sobre elements com beques i ajuts a l’estudi, transport, menjadors escolars, etc.)

A més, freqüentment, en els diferents nivells educatius, el repartiment competencial pot ser molt diferent per a una mateixa organització d’un estat (molts països del nord d’Europa tenen l’educació obligatòria municipalitzada i la postobligatòria regionalitzada totalment o parcialment; a França, les escoles de primària i de secundària i els seus corresponents directors tenen una capacitat de regulació i de decisió molt diferent).

Aquests diferents nivells de decisió poden generar normatives constrictives, normatives flexibles, criteris o orientacions per als actors i, especialment, per a qui té l’obligació de la seva aplicació o interpretació en cada cas concret (els directors dels centres escolars acostumen a trobar-se en aquest supòsit). Per

tant, és molt rellevant que es pugui identificar el mapa complet –en cada cas– d'aquest repartiment competencial i de centres de poder, segons afecti cada escola en el nivell o nivells educatius que imparteixi.

En els nivells supraescolars, les funcions clàssiques de les administracions (considerades en el seu conjunt) en relació amb l'educació es poden referir a l'organització (planificació i continguts educatius), a la provisió dels recursos, i a l'avaluació dels resultats educatius.

Els diferents graus d'autonomia de les administracions perifèriques o locals respecte a les administracions centrals o regionals, així com els diferents graus d'autonomia de les escoles respecte a totes les administracions considerades, acostumen a partir de la lògica d'assegurar una certa homogeneïtat o homologabilitat en els extrems de la cadena causal (propòsits i resultats) deixant algunes o totes les baules intermèdies com a matèria descentralitzable o des-concentrable.

Les normes concretes, o la distribució de les capacitats de decisió en un o altre nivell, poden variar en el temps i en l'espai. No obstant això, l'abordatge sociojurídic i educatiu de l'aplicació requereix una metodologia transferible a les diferents situacions que haurà d'afrontar un director escolar al llarg de l'exercici professional.

Aquestes regulacions concretes reben el nom genèric de reglaments o de normativa sectorial, i en correspon la formulació als diferents òrgans governatius de les administracions o de les escoles, en l'exercici de les seves competències (cal destacar que en la regulació de drets i de principis per part de la comunitat política en el nivell legislatiu hi ha regulacions sectorials educatives i regulacions generals com, per exemple, els deures de parentalitat).

Les regulacions reglamentàries, en general, es refereixen a:

- els drets i els deures dels actors: alumnat, professorat, personal directiu, personal de suport, famílies, etc.,
- l'objecte de l'educació (estructura i contingut),
- els dispositius (escoles i elements de suport a les escoles),
- els mecanismes reequilibradors (equitat i foment d'oportunitats), i
- elements de cooperació (institucional i corporativa).

Aquestes regulacions reglamentàries poden ser més o menys detallades, des de l'establiment dels àmbits d'aplicació, dels criteris i dels límits, fins a l'exhaustivitat de pretendre incloure tota mena de supòsits possibles (formulant instruccions i més instruccions en cascada).

És evident que la realitat mai no pot ser atrapada per les normes, i sempre arribarà el cas no contemplat. La rigidesa, exhaustivitat i complexitat de les normes implica dificultats de coneixement de totes les excepcionalitats i, en la pràctica, una menor durada de la seva vigència.

Sovint, en algun dels nivells administratius es deixa de regular establint orientacions de criteri, directives o protocols per tal que els aplicadors disposin d'elements per acollir la casuística –singularment d'aplicació de drets o d'interessos dels actors–, possibilitar els procediments i articular les possibilitats de resposta o d'atenció sense menystenir altres drets en concurs.

Aquests principis també són predicables de la normativa interna de les escoles, reglaments de règim intern o normes d'organització i funcionament dels centres docents. Així, per exemple, moltes normes internes d'escoles inclouen sistemes de mediació en els conflictes entre l'alumnat, que estableixen criteris i procediments d'aplicació més que no pas prescriure'n els resultats.

5. Principis de preferència normativa

Es coneix amb el nom d'antinòmia, o conflicte de lleis, la situació en què dues normes d'un mateix sistema jurídic que concorren en el seu àmbit de validesa condueixen, en l'aplicació en un supòsit de fet, a conseqüències jurídiques incompatibles, és a dir, que no es poden aplicar simultàniament.

Els mètodes, els criteris o els principis per a resoldre antinòmies són els següents:

- *Lex superior* o principi de jerarquia. Quan la norma d'una font de producció normativa (centre de poder) superior s'imposa a la inferior o subordinada.
- *Lex posterior* o criteri cronològic. Quan es tracta de normes provinents de fonts iguals o equiparables des del punt de vista jeràrquic, s'imposa la produïda més recentment, ja que es considera que deroga l'anterior.
- *Lex specialis*. Si la incompatibilitat es dona entre una norma aplicable amb caràcter general i una altra de caràcter especial o excepcional, preval la norma especial en considerar-se que aquesta acota l'amplitud de la norma general en un àmbit de menor abast.
- Principi de competència. Sovint no hi ha relació de jerarquia entre les normes o, si n'hi ha, les matèries o els territoris que es regulen tenen atribuïda només la competència en alguna de les fonts que, fins i tot des d'una posició d'inferioritat, s'imposa per a ser produïda per qui és competent. També pot haver-hi alguna norma superior que efectua una reserva competencial per a una determinada font normativa o centre de producció de normes.
- Criteri de prevalença quan les normes en conflicte provenen de subsistemes legals diferents i implica una regla de preferència, d'un respecte a l'altre, amb independència del nivell jeràrquic.
- Principi d'especialitat de procediment o, simplement, de procediment, mitjançant el qual es considera, entre els procediments que van generar les normes en conflicte, l'aplicació preferent d'aquella el procediment de la qual s'ajusta a les formalitats, especificitats i organització de la matèria regulada (per exemple, la llei de procediment administratiu de Catalunya s'aplica preferentment a la de l'Estat espanyol en virtut de l'especial procediment de producció de la norma dirigida a l'administració catalana, que disposa d'una organització pròpia i diferenciada).
- Principi de norma més favorable a l'exercici dels drets de les persones o a la preferència de la permissivitat sobre la prohibició, excepte en els casos de simetria bilateral en què la permissivitat per a uns significa la constricció o la prohibició per a d'altres, o viceversa (en aquests casos, s'ha de preferir l'aplicació de la norma que resulti més favorable per a qui sigui més just protegir).
- Criteri de protecció o de tutela, pel qual es tria aplicar la norma que millor tuteli els interessos protegits.

- Criteri de consumpció o d'absorció, mitjançant el qual s'opta per la norma que, per la seva amplitud, absorbeix l'altra en concurrència. S'aplica sovint en el dret penal i sancionador (per exemple, en la tipificació d'una conducta com a delictes de robatori amb violència, o com a delictes de lesions, en el qual el primer absorbeix el segon).
- Principi de subsidiarietat, en el qual el precepte subsidiari s'aplica només a falta del principal, tant si se'n declara expressament la subsidiarietat, com si aquesta és tàcitament deduïble.

6. Interpretació normativa

Una vegada identificada la normativa aplicable en un supòsit de fet i havent escollit en el concurs o conflicte de lleis la regulació pertinent, molt freqüentment trobem que hi ha diversos preceptes continguts en una o més normes que fan referència, parcialment, a aspectes que cal considerar en el cas concret.

La integració i la interpretació d'aquests preceptes s'acostuma a fer a partir dels coneguts mètodes de Savigny (1994), que s'apliquen de manera recursiva fins a aconseguir la clarificació necessària per a valorar jurídicament un supòsit de fet:

- 1) **Mètode literal o gramatical.** Aquest mètode consisteix a cenyir-se a la interpretació textual de la norma per a intentar evitar errors. Es tracta de descobrir el significat o el missatge que la norma vol donar. Certament, pot portar a confusions, ja que es diu que és impensable concebre la idea que la norma tingui només una interpretació purament i netament gramatical.
- 2) **Mètode sistemàtic.** Aquest mètode es basa en la idea de la unió de totes les normes que tenen una mateixa finalitat. La norma no compleix una ordre aïllada de tot l'ordenament jurídic, sinó que totes les normes tenen un mateix rumb i, per tant, totes compartiran el mateix propòsit, i el sentit i el significat de la norma pot concloure de les fonts o dels principis que fan que existeixi aquest sistema. La seva utilitat rau en el fet que permet tenir en compte altres normes de l'ordenament jurídic per a donar una interpretació més sòlida i amb major perspectiva a una situació determinada.
- 3) **Mètode històric.** Amb aquest mètode es busca remuntar-se a les causes que originen la norma, a la idea que va voler plasmar en el paper el legislador, als fets que motiven l'existència de la norma. Intenta esbrinar o determinar tots els elements, circumstàncies, causes o finalitats que, en algun moment, van donar peu a cada norma o regulació. Tanmateix, permet seguir l'evolució i la trajectòria que ha fet un determinat precepte, i poder comprendre'l millor.
- 4) **Mètode logicoteleològic.** Aquest mètode consisteix en l'agrupació dels elements per a la conformació d'un tot. Mira de buscar la finalitat que es perseguia amb la promulgació d'una norma, basant-se en l'esperit mateix i en el propòsit pel qual aquesta norma va ser incorporada en l'ordenament jurídic. Es pot parlar de la *ratio legis* o de la raó de ser d'una norma.

Bibliografia

Berlin, Isaiah (2014). *Dos conceptos de libertad*. Madrid: Alianza.

Delors, Jacques i altres (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana / UNESCO.

Faure, Edgar i altres (1989). *Aprender a ser*. Madrid: Alianza / UNESCO.

Olivecrona, Karl (2018). *El derecho como hecho*. Santiago de Xile: Ediciones Jurídicas Olejnik.

Olson, Mancur (1992). *La lógica de la acción colectiva: bienes públicos y teoría de grupos*. Mèxic: Limusa.

Radbruch, Gustav (1965). *Introducción a la filosofía del derecho*. Mèxic: Fondo de Cultura Económica.

Savigny, Fredrich Karl von (1994). *Metodología jurídica*. Buenos Aires: Depalma.

Torres del Moral, Antonio (1992). *Principios de derecho constitucional*. Madrid: UNED.

