

***El método interpretativo de Von Savigny en el análisis de la
legislación educativa: un estudio de casos sobre
el currículo de Primaria***

***Von Savigny's interpretative method in the analysis of
educational legislation: a study of cases
in Primary School Curriculum***

1

Alfredo López de Sosoaga López de Robles

Centros de Araba / Escuela Universitaria de Magisterio de Vitoria-Gasteiz
Universidad del País Vasco
E-mail: alfredo.lopezdesosoaga@ehu.es

Resumen

El método interpretativo jurídico más conocido es el propuesto por Friedrich Karl von Savigny en el siglo XIX. Numerosos expertos jurídicos afirman que es un método que mantiene su vigencia dentro de la denominada interpretación doctrinal o científica de una ley.

En él se analiza el contexto lingüístico, el sistémico y el funcional de una norma jurídica.

En primer lugar, el objeto de estudio del contexto lingüístico es el lenguaje empleado por el legislador para comunicar el sentido de lo legislado.

En segundo lugar, el estudio del contexto sistémico ayuda a desentrañar la coherencia de una norma, su incoherencia y sus posibles lagunas con respecto a lo legislado por el conjunto del ordenamiento jurídico, sobre todo su relación con las leyes precedentes de mayor rango.

En tercer lugar, el análisis del contexto funcional de una ley permite conocer cuáles son los objetivos perseguidos para su establecimiento.

En cierto sentido, supone saber cuál es la génesis del decreto, cuál es su filosofía, su argumentación o su fundamentación científica. Para ilustrar las ventajas y desventajas de este método en un caso concreto se estudia el decreto 237/1992 en el que se establece el currículo de la Educación Primaria en el País Vasco y que ha dirigido la actuación del profesorado de esa etapa en el País Vasco hasta su derogación en 2007.

El análisis lingüístico de este decreto demuestra que su redacción es clara y su lectura asequible, a pesar de que existe una ambigüedad y una vaguedad. En el análisis sistémico también se han detectado luces y sombras, pero, en general se pone de manifiesto la coherencia interna entre el articulado y las leyes precedentes.

Por último, el análisis del contexto funcional demuestra su coherencia interna y pone de manifiesto las fuentes científicas de las que bebe el decreto.

Palabras Clave

Von Savigny , análisis jurídico, método interpretativo, curriculum, Educación Primaria.

Abstract

The best-known interpretative legal method is Savigny's approach (19th century). Numerous legal experts claim Savigny's method remains valid within the so-called doctrinal or scientific legal interpretation.

According to it, a law is analyzed within its linguistic, systemic and scientific context.

First of all, the object of research of the linguistic context is the language used by the legislator to convey the meaning of what has been legislated.

Secondly, the study of the systemic context will help to reveal the coherence or lack thereof of a norm and its possible omissions with respect to what has been legislated

within the global legal system and especially its relation to preceding higher-ranking laws.

Thirdly, the analysis of the functional context makes it possible to know the objectives targeted in its application. In a way, this involves an insight into the genesis of the decree - its philosophy and its reasoning or scientific basis.

To illustrate the advantages and disadvantages of this method taking a concrete case, we will study the decree 237/1992, which established the curriculum of Primary Education in the Basque Country and has guided the teaching performance of this educational stage until it was abolished in 2007.

The linguistic analysis of this decree shows that it was written clearly and concisely and can be easily read, despite the fact that there is a certain ambiguity. Regarding the systemic analysis, some strengths and weaknesses have also been found, but in general, the aforementioned decree and the preceding laws have proved to be intrinsically coherent.

Finally, the analysis of the functional context also shows its internal coherence and reflects the scientific sources which inspired the decree.

Key words

Von Savigny, legal analysis, interpretative method, curriculum, Primary Education.

El método interpretativo de Von Savigny en el análisis de la legislación educativa: un estudio de casos sobre el currículo de Primaria

Von Savigny's interpretative method in the analysis of educational legislation: a study of cases in Primary School Curriculum

Alfredo López de Sosoaga López de Robles

Centros de Araba / Escuela Universitaria de Magisterio de Vitoria-Gasteiz
Universidad del País Vasco

E-mail: alfredo.lopezdesosoaga@ehu.es

Introducción

La interpretación de un texto jurídico más común es la que realizan los jueces cuando dictan sentencia, si bien, se trata de una interpretación judicial que no es la única posible. Así, varios juristas diferencian entre “interpretación auténtica” e “interpretación científica” (Kelsen: 1997: 354-356). Otros, como Savigny, distinguen entre interpretación legal y doctrinal (Savigny, 1878-1879: 147). La primera la realiza normalmente la judicatura, la segunda la puede realizar cualquier estudioso u observador. Ésta última, obviamente, no es vinculante puesto que “el científico solamente puede determinar las distintas posibilidades de aplicación y emitir una opinión que carece de efectos vinculantes” (Huerta, 2006: 441). No obstante, la finalidad principal de ambas interpretaciones es conocer el contenido de una ley.

La función de la interpretación no está restringida únicamente a resolver o clarificar las partes más oscuras o dudosas de un texto jurídico. Sin embargo, es necesario reconocer que adquiere una mayor relevancia cuando una situación necesita ser aclarada (Savigny, 1878-1879: 146).

Las leyes educativas también se pueden y deben interpretar, tanto de manera legal como doctrinal por la trascendencia que lo legislado tiene en el quehacer educativo. De hecho, obviamente, en el marco legal se recoge el *currículum prescriptivo* que se debe aplicar en todas las aulas de un estado o de una comunidad. Este es el caso del

decreto 237/1992 que determina el currículo de Educación Primaria que se implanta en las escuelas de la CAV (Comunidad Autónoma Vasca) durante una década y media (1992-2007). En líneas posteriores, este decreto se interpreta de manera doctrinal o científica.

El Método interpretativo de Von Savigny

El método interpretativo más conocido es el propuesto por el jurista alemán Friedrich Karl von Savigny en el siglo XIX. Se le considera como uno de los primeros juristas que intenta dar un estatus científico al derecho. Este autor en su *Metodología jurídica* (1802-1803) afirma que “la interpretación es la reconstrucción del pensamiento (claro u oscuro, es igual) expresado en la ley” (1994: 14). Para ello, la persona que estudia una normativa jurídica debe colocarse en el lugar del legislador. En su obra *Sistema del Derecho Romano Actual* (1840) distingue cuatro elementos que deben ser estudiados. Estos son: “el gramatical, el lógico, el histórico y el sistemático” (Savigny, 1878-1879: 150). En cambio, los autores contemporáneos utilizan la expresión “contexto”. De tal manera que el elemento gramatical se corresponde con el contexto lingüístico; el elemento sistemático, con el contexto sistémico; y los elementos lógico e histórico, con el contexto funcional (Rodríguez Paniagua, 1976: 92; Wróblewski, 1985: 74; Igartua, 1994: 75 y ss.; Hernández Marín, 1999: 47-48).

Es necesario precisar que se trata de tres contextos de interpretación que no tienen sentido por separado, sino que su unión es indispensable para poder interpretar la ley; de tal manera que, normalmente, los contextos sistémico y funcional disipan “muchas dudas que suscitan las disposiciones lingüísticamente oscuras” (Igartua, 1994: 78). Es decir, el proceso de interpretación “se ha de someter a métodos estrictamente jurídicos funcionalmente interdependientes e integrantes en una unidad interpretativa” (Monereo, 2005: 32). Este método sigue vigente según varios autores (Bobbio, 1991; Igartua, 1994; Mendonca, 1997; Hernández Marín, 1999; Contreras Peláez, 2005; Grau, 2007).

En resumen, las dos principales aportaciones de la doctrina de Savigny al Derecho son la “generalización de la idea de sistema y de la metodología jurídica de inspiración lógico-sistemática” (Contreras Peláez, 2005: 109). Estas aportaciones de Savigny siguen siendo relevantes (Hernández Marín, 1998: 258; Rückert, 2004: 59; Monereo, 2005: 36). En esta misma línea, otros autores afirman que esta idea de sistema sigue influyendo en el significado de un sistema científico formado a partir de conceptos jurídicos (Larenz, 1994: 38; Rückert, 2004: 63). Este carácter sistemático del derecho como presupuesto interpretativo tiene una “vigencia incuestionable” (Huerta, 2006: 451), a pesar de que su sentido y aplicación han variado con el tiempo.

El análisis del decreto 237/1992 es una muestra de la validez de la metodología interpretativa para desentrañar todo el contenido de una normativa jurídica en materia educativa. Así, en los siguientes apartados se fundamenta y desarrolla cada contexto con la ayuda de la presentación de los datos derivados del análisis de dicho decreto, de tal manera que se intercala la fundamentación teórica sobre esta metodología y el estudio práctico de un caso.

El elemento gramatical o contexto lingüístico

El objeto de estudio del elemento gramatical o contexto lingüístico es el lenguaje empleado en la ley, es decir, las palabras de las que se sirve el legislador para comunicar el sentido de lo legislado. Este elemento gramatical dista mucho de ser un estudio meramente filológico porque está relacionado con la parte lógica (Savigny, 1994: 13). También está relacionado con la parte histórica, porque “el derecho nace en el marco de la cultura y como tal implica elementos locales e históricos” (Morelli, 2005: 69).

Este contexto parte del supuesto de que la voluntad e intención del legislador se refleja en el propio decreto. El texto jurídico debe redactarse de manera clara con la finalidad de facilitar su comprensión.

El procedimiento que se sigue es el comentario crítico de los textos del decreto, que no son otros que los términos, los párrafos y las frases empleadas. En el lenguaje jurídico surgen ambigüedades e indefiniciones que fomentan la desorientación en el lector que emplea como base, obviamente, el lenguaje natural u ordinario. De esta manera, se puede determinar que “las disposiciones legislativas soportan las mismas indeterminaciones que padece el lenguaje de la calle” (Igartua, 1994: 57).

Tal y como se ha apuntado anteriormente, el lenguaje empleado en un texto jurídico debe ser claro. La claridad es un “requisito indispensable” (Muro, 1997: 29). En este sentido, la sintaxis y el léxico también tienen que ser claros: “frases breves, orden sencillo o aprovechando la riqueza de introducción de matices que ofrece una subordinación bien manejada” (Ibidem).

En la interpretación del decreto 237/1992, el legislador pretende que el profesorado obedezca los preceptos establecidos y no siga otros caminos. Por ello, esta comunicación debe ser precisa para lograr que el profesorado no tenga dudas en la interpretación del texto y, esto no es fácil porque el proceso legislativo es complicado

y se pueden cometer errores en sus diferentes etapas. Estas etapas son: preparación, redacción, decisión, aprobación y publicación (Mendonca, 1997: 19).

En este sentido, cualquier texto jurídico es susceptible de tener problemas de redacción por errores de organización del texto, falta de consistencia interna, introducción de conceptos indeterminados, ambigüedades o erratas. Por lo tanto, uno de los objetivos de este análisis de contenidos es determinar si el decreto 237/1992 presenta problemas de comunicación que hagan inteligible alguna de sus partes o si, por el contrario, el texto es lo suficientemente claro para que el lector, en este caso el profesorado de Educación Primaria, lo interprete correctamente. En definitiva, se pone de manifiesto si el decreto se ha elaborado de manera cuidadosa o no.

La ambigüedad y la imprecisión también pueden aparecer en el lenguaje jurídico. En el supuesto que nos ocupa, una palabra o una frase del decreto puede determinar que el mensaje que el profesorado de EP deba decodificar sea ambiguo o vago. Es necesario recordar que la “ambigüedad es una característica de los términos; la vaguedad lo es de los significados” (Igartua, 1994: 59). En el primer caso, un mensaje es ambiguo cuando el contexto de lo expresado no disipa la confusión sobre su significado, de tal manera que es posible atribuirle varias interpretaciones. Es decir, la ambigüedad es “el resultado que produce una homonimia en una comunicación concreta” (Mendonca, 1997: 20). En cambio, en el segundo caso, un mensaje es vago cuando algunos términos son imprecisos. Es el producto de la “fluidez de ciertas palabras, cuyo límite de aplicación es impreciso” (Grau, 2007: 207). Existen cuatro formas de vaguedad (Mendonca, 1997: 21-22):

- a) Graduación: no existe un límite cuantitativo preciso entre la aplicabilidad y la inaplicabilidad de una expresión.
- b) Combinación: no existe un conjunto de propiedades relevantes para que se aplique la expresión.
- c) Indeterminación: al lector le falta información. Necesita una mayor cantidad de datos que los contenidos en el mensaje.
- d) Anomalía: el lector no consigue comprender lo expresado porque el texto carece de sentido por errores semánticos.

Es interesante, asimismo, determinar en un texto si existen cambios que distorsionan el mensaje. Son perturbaciones que suceden cuando “se sustituye una expresión determinada por otra similar o cuando se omite transmitir una porción de ella” (Idem, 22). Normalmente se trata de erratas legislativas.

A pesar de que se ha hablado de ambigüedad y de vaguedad, y de perturbaciones, es necesario remarcar que en la mayor parte de las ocasiones, “las disposiciones

legislativas presentan un perfil suficientemente claro y, por tanto, huelga el esfuerzo interpretativo” (Igartua, 1994: 68).

Tras una lectura pormenorizada del decreto, se puede afirmar que el texto jurídico escrito en la introducción, en el articulado, en las disposiciones finales y transitorias del mismo y en las orientaciones generales de etapa del anexo I es claro y esto permite al lector o lectora su fácil interpretación. En general, los términos, párrafos y frases utilizados son claros y legibles. En consecuencia, se puede afirmar que el legislador redacta de manera cuidadosa estas partes del decreto. Sin embargo, se aprecian una ambigüedad en la introducción del decreto y una vaguedad en las orientaciones generales sobre los contenidos del anexo I que se analizan a continuación.

Ambigüedad en el término “adquisición y dominio de instrumentos”

Es el único término que se puede entender de varios modos o admitir distintas interpretaciones. Se trata de una de las tres grandes líneas de actuación educativa que se citan en la introducción del decreto, junto a la *socialización* y la *autonomía*. Según el Diccionario de la Real Academia Española, la palabra “instrumento” es, entre otras acepciones, “aquello de lo que nos servimos para hacer algo”. En esta ocasión no se sabe cuáles son esos “instrumentos”. Se supone que son los que posibilitan al alumnado afrontar con garantías la vida, pero también pueden ser los que se necesitan para el cálculo matemático y la lecto-escritura que siempre han ocupado un lugar destacado en los programas y currículos escolares. No en vano, la lengua y las matemáticas son consideradas como “áreas instrumentales” en el lenguaje pedagógico. El legislador debería de haber aclarado este punto que no se resuelve con la ayuda de ningún diccionario de la lengua o propiamente jurídico.

En este sentido, en la LOGSE se deja claro que una de las finalidades de la educación primaria es que al alumnado se le proporcione una educación común que haga posible “los aprendizajes relativos a la expresión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo aritmético” (LOGSE, Capítulo 2º de la Educación Primaria, artículo 12). En el preámbulo de dicha ley orgánica el legislador los denomina “aprendizajes de carácter básico”.

Por consiguiente, el articulado hubiera sido una ocasión perfecta para definir y especificar cuáles son esos “instrumentos” que se supone que son herramientas válidas para la vida. Sin embargo, se evidencia una falta de claridad en la introducción y una falta de conexión con el articulado, aunque se suponga que esos instrumentos se adquieran al desarrollar todas las capacidades expresadas en el artículo 4. Si, por el contrario, dichos instrumentos se refieren al aprendizaje del cálculo y de la lecto-escritura, en el sentido de lo manifestado por la LOGSE, la relación con el articulado se

manifiesta en el artículo 4, apartados “g” (“Comprender y producir mensajes orales y escritos”) y “h” (*Comunicarse a través de medios de expresión verbal (...) y matemática*). En definitiva, el legislador debería de haber sido más explícito a la hora de determinar cuáles son esos “instrumentos” que disipara las dudas del lector ante la disyuntiva de elegir entre un planteamiento constructivista de la etapa o la filosofía educativa que propugna una “vuelta a lo básico”.

Vaguedad en la explicación de los tipos de contenido

En el anexo I sobre las orientaciones sobre los contenidos se afirma que las capacidades se van a desarrollar “a través del aprendizaje de los contenidos educativos, en sus tres tipos: conceptuales, procedimentales y actitudinales”. Consecuentemente, en la mayoría de las áreas se toma como base uno de estos tipos en la presentación de los bloques de contenido y, a continuación, se articula el resto. Esta orientación no tiene referentes anteriores ni en la introducción ni en el articulado del decreto ni en la LOGSE. Por tanto, se trata de un cambio de terminología tan importante dentro de esta reforma, que se hace necesario explicar más profusamente en qué consisten estos tres tipos de contenidos. Se trata de elementos de la tecnología didáctica claves para la correcta lectura posterior del decreto y por ello deberían haber sido definidos en el mismo. Por consiguiente, existe una indeterminación que imposibilita al lector la comprensión del significado de los diferentes tipos de contenido.

El elemento sistemático o contexto sistémico

Se parte de la base de que la legislación no se reduce a un montón de disposiciones sueltas porque las “disposiciones se encuadran en conjuntos más amplios, cada vez más comprensivos hasta llegar, en última instancia, al sistema jurídico en su totalidad” (Igartua, 1994: 57). Para Savigny se trata de una “elaboración sistemática de la jurisprudencia” (1994: 35 y ss.).

El problema ulterior que se presenta es si un ordenamiento jurídico, más allá de su unidad, constituye también un sistema, en suma, si refleja una unidad sistemática, entendiendo por “sistema” una totalidad ordenada, o sea, un conjunto de entes, entre los cuales existe un cierto orden. Para poder hablar de orden es necesario que los entes constitutivos no estén tan sólo en relación con el todo, sino que estén en relación de coherencia entre sí (Bobbio, 1991: 189).

El contexto sistémico apela a la relación de las partes entre sí (Savigny, 1994: 13). Los autores más modernos emplean el término de “coherencia”. El jurista necesita de una capacidad sistemática para considerar “toda idea y todo principio en íntima relación y

en acción recíproca con el conjunto” (Savigny, 1977: 80). En este sentido, el concepto de “relación jurídica” es el concepto sistemático por excelencia de la ciencia jurídica moderna (Bobbio, 1991: 1995). De la misma manera, pueden evidenciarse vacíos o lagunas legales más o menos significativas entre los distintos preceptos. Se trataría de falta de integridad por deficiencias (Bobbio, 1991: 222).

En la estructura de la interpretación del contexto sistémico se analiza la coherencia del decreto, su incoherencia y las posibles lagunas del mismo.

Coherencias

El decreto es una disposición legal que está inmersa en un sistema jurídico. No se trata de una disposición suelta, sino que pertenece a un todo con el que debe estar relacionado. En el caso que nos ocupa, se trata de un análisis de las conexiones que las normas del decreto guardan entre sí, o bien con otras leyes, como, por ejemplo, la LOGSE. Así, este decreto forma parte del ordenamiento jurídico de la educación y por ello se menciona, una y otra vez, esta ley orgánica estatal que marca unos mínimos a cumplir. Se determina, de esta manera, una jerarquía entre las diferentes leyes. El decreto 237/1992 ocupa su lugar en el conjunto del ordenamiento jurídico y debe ser coherente con lo expresado en la LOGSE, en la Constitución o en el ordenamiento jurídico internacional. Por ejemplo, algunos temas transversales del decreto se entroncan con la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ver TABLA I).

TABLA I. Coherencia en torno a las líneas transversales.

Articulado	LOGSE	Otras leyes
<p>Papel fundamental de las líneas transversales:</p> <p>Artículo 6, apartado 3º (referente en la organización y tratamiento de los contenidos).</p> <p>Artículo 4: “a” (salud), “d” (rechazo a las discriminaciones), “f” (respeto a la diversidad cultural), “k” (convivencia humana), “e” (defensa del medio ambiente).</p>	<p>Preámbulo (educación no discriminatoria).</p> <p>Título 5º, artículos 63-67 (compensación de desigualdades).</p> <p>Título preliminar, artículo 1, apartado “g” (formación para la paz, la cooperación y la solidaridad).</p> <p>Título preliminar, artículo 2, apartado 3º “c” (igualdad de derechos entre los sexos, el rechazo a todo tipo de discriminación y el respeto a todas las culturas).</p>	<p>Constitución Española: capítulo 2º Derechos y Libertades, artículo 27, apartado 2 (respeto a los derechos y libertades fundamentales).</p> <p>Constitución Española: capítulo 2º Derechos y Libertades, artículo 14 (igualdad ante la ley).</p> <p>Declaración Universal de los Derechos Humanos de 10 de diciembre de 1948.</p> <p>Pacto Internacional de los Derechos Civiles y Políticos y Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 19 de diciembre de 1966.</p> <p>Convención de los Derechos del Niño de 20 de noviembre de 1989.</p> <p>Carta Europea de 18 de octubre de 1961. Convenio de Roma para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades</p>

		Fundamentales de 4 de noviembre de 1950. Reglamento Interno de la Comisión Europea de Derechos Humanos. Reglamento interno del Tribunal Europeo de Derechos Humanos.
--	--	--

Fuente: elaboración propia.

Después de analizar el decreto se puede afirmar que el decreto se construye de manera coherente y respetuosa con el ordenamiento jurídico precedente en los siguientes puntos: en la unión entre el currículo y su contexto (precedente en la LOGSE, artículos 2 y 12), en las características y la organización de la etapa (ver tabla II en el anexo), en el establecimiento de las enseñanzas mínimas (ley 1006/1991 y artículo 4, apartado 3 y el artículo 14, apartado 2º de la LOGSE), en la presencia de la Religión en la etapa (coherente con el preámbulo y la disposición segunda de la LOGSE, con el artículo VI del BOE de 15 de diciembre de 1979 sobre el Concordato y el artículo 27, apartado 5 de la Constitución), en la definición y carácter del currículo (artículos 2, 4, 8, 11, 12, 57 y 58 de la LOGSE), en los requerimientos al profesorado (artículo 57, apartado 4º de la LOGSE), en la presentación de los objetivos como capacidades (respetuoso con el artículo 13 de la LOGSE), en la relación entre varios objetivos de la etapa del decreto y los objetivos u otros artículos de la LOGSE (ver tablas II y III en el anexo), en la importancia de las líneas transversales en los contenidos (tabla I), en los aspectos metodológicos relativos al carácter bilingüe de la etapa (artículo 1º, apartado “e” de la LOGSE y Ley 10/1982), su enfoque globalizador (ver tabla IV en el anexo), el tratamiento de la diversidad (tabla V del anexo) o las características de la evaluación (tabla VI en el anexo).

Por tanto, el decreto no se interpreta de manera aislada y separada del sistema jurídico porque entonces, no expresaría “ningún significado normativo” (Grau, 2007: 28). El decreto, por consiguiente, se encuadra en un contexto comprensivo que abarca todo el ordenamiento jurídico y lo dota de unidad (Bobbio, 1991: 189).

Incoherencias

Puede ocurrir que en la redacción del decreto 237/1992 aparezcan partes o elementos que enturbian el significado de otro apartado del mismo decreto o de la LOGSE. Se suelen emplear sinónimos como contradicción, incoherencia, inconsistencia, incongruencia, incompatibilidad... Sin embargo, conviene distinguir entre inconsistencia e incoherencia.

Así, se produce una inconsistencia “cuando los significados de dos disposiciones comportan contradicciones” (Igartua, 1994: 71). En el lenguaje jurídico también se habla de “antinomias” que según el DRAE es una contradicción entre dos preceptos legales. Las más graves son las que entran en conflicto con una disposición constitucional que tiene un mayor rango jerárquico. En estos casos, esta situación se resuelve con la eliminación de una de las reglas, generalmente la de menor rango jurídico (Grau, 2007: 177-178). Se sigue, entonces, un criterio jerárquico, pero existen también otros criterios como el cronológico en el que una ley posterior prevalece sobre la anterior y el de especialidad en el que una ley especial o excepcional prevalece sobre una general (Bobbio; 1991: 204 y ss.). En cambio, una incoherencia (o incongruencia) está emparentada con la falta de racionalidad instrumental, cuando el medio empleado para la realización de un fin no es el adecuado para su logro (Igartua, 1994: 73). Durante el análisis sistémico del decreto únicamente se ha detectado una incoherencia:

- Incoherencia en los objetivos de etapa

En el propio decreto se establece que los antecedentes legales de este decreto son la LOGSE y el Real Decreto 1006/1991 sobre enseñanzas mínimas. Por lo tanto, sería coherente que los objetivos de etapa del decreto se inspiraran en los de la LOGSE, que es una ley orgánica y, por tanto, de un mayor rango jurídico. Como se ha analizado anteriormente, ciertos objetivos de etapa del decreto son coherentes con los de la LOGSE. Sin embargo, los objetivos de etapa “a”, “c”, “d”, “f”, “i” y “j” no tienen relación con los prescritos por la LOGSE. Es decir, de los once objetivos propuestos en el artículo 4, seis no están relacionados con la ley precedente que es la LOGSE. Porcentualmente se trata de un 54,5%.

La razón de esta incoherencia es que en la redacción de los objetivos se toma como referencia el Real Decreto 1344/1991, que es el que establece el currículo de Primaria para aquellas comunidades autónomas que no disponen en ese momento de las transferencias en materia de educación, en lo que en el lenguaje escolar se denominaba como “territorio MEC”. Así, se reproducen íntegramente en el decreto 237/1992 los objetivos “a”, “b”, “c”, “e” y “k”; y casi en su integridad en los objetivos “g”, “h”, “i” y “j”.

Únicamente en los objetivos “d” y “f” existen diferencias de matiz entre ambos decretos:

En el primero, el decreto 237/1992 pierde la parte del objetivo “g” del decreto 1344/1991 siguiente: “reconociendo y valorando críticamente las diferencias de tipo

social”, aunque mantiene el rechazo a las discriminaciones basadas en diferencias de clase social.

En el segundo, el decreto 237/1992 añade el respeto a la “diversidad lingüística y cultural como derecho de los pueblos e individuos” al objetivo “j” del decreto 1344/1991 con el fin de preservar la lengua y la cultura vasca. Es decir, el currículo es respetuoso con la enseñanza comprensiva, pero, a su vez, respeta la cultura autóctona.

Lagunas

Las lagunas son vacíos o ausencias legislativas en un tema concreto. Otros autores hablan de déficits (Ruiz Manero, 2005: 123). En el caso que nos ocupa se trata de omisiones de preceptos de la LOGSE que no han tenido respuesta en las distintas partes del decreto analizadas (introducción, articulado, disposiciones transitorias y en las orientaciones generales de etapa del anexo I).

- Laguna en la consideración de la actividad investigadora del profesorado

La actividad investigadora del profesorado es un principio educativo de la LOGSE (Título preliminar, artículo 2, apartado 3º “f”). Asimismo, se considera la innovación y la investigación como factores de calidad (preámbulo y artículo 55, apartado “d”. Además, la propia Administración debe fomentar la investigación educativa según el artículo 59 de dicha ley. En cambio, el articulado del decreto 237/1992 no considera esta función para el profesorado de Primaria. Se cierra al profesorado la puerta a un desarrollo curricular de tipo deliberativo o práctico en la línea de lo expresado por Stenhouse y, Carr y Kemmis.

- Laguna en la participación de las familias en el desarrollo del currículo

La necesidad de coordinación entre la escuela, las familias y el resto de agentes educativos expresada como orientación en la introducción del decreto no tiene reflejo en el articulado de carácter normativo. Este vacío es bastante significativo, puesto que la educación no se reduce únicamente al recinto escolar y sería deseable que las familias y el profesorado llegaran a acuerdos y a tomar decisiones colectivas con respecto al currículo. Más, si cabe, cuando se reconoce que la escuela no es el único instrumento de culturización y que, por tanto, se necesita colaborar con las familias y el resto de agentes educativos en pos de un planteamiento coordinado y complementario. En este sentido, la presencia de las familias es coherente con lo apuntado en la Constitución (artículo 27, apartado 7º) y en la LOGSE (título preliminar, artículo 2, apartado 3º b), cuando se afirma que la participación de los padres,

profesores y alumnos es esencial para el arraigo de la propia reforma y para la consecución de los objetivos educativos.

La única reseña a las familias en el articulado se refiere a la promoción del alumnado. El profesor tutor es el que decide si el alumnado debe repetir, tras la valoración del resto de profesores del grupo y previa audiencia con los padres (artículo 14, apartado 3º). En cuestiones relativas al currículo se impide, por tanto, la participación de las familias.

El elemento lógico o contexto funcional

En la interpretación de tipo lógico es importante analizar la finalidad de cualquier ley que normalmente está explicitada en las diferentes introducciones y preámbulos. Se considera que en sus líneas se refleja el espíritu que ha llevado a los poderes públicos a legislar, en este caso, sobre el currículo de la Etapa Primaria en la Comunidad Autónoma Vasca. De esta manera, se reduce la amplitud del marco del texto y no caben soluciones que no sean las marcadas en las introducciones. Algún autor las denomina normas-objetivo (Grau, 2007: 29).

Por lo tanto, este análisis permite establecer el sentido o el alcance del decreto, es decir, conocer cuáles son los objetivos perseguidos para su establecimiento. En cierto sentido, supone saber cuál es la génesis del decreto, cuál es su filosofía, su intencionalidad, su argumentación, su fundamentación científica...

El legislador persigue regular algún aspecto social, en el caso que nos ocupa, el establecimiento del currículo de la etapa educativa de Primaria. Se pone de manifiesto la “dependencia que la legislación mantiene con la sociedad” (Igartua, 1994: 57). Se trata de una interpretación más social de los textos jurídicos.

A continuación, se analiza el elemento lógico de la ley estudiando, por una parte, el grado de coherencia entre la introducción y el articulado, y por otra, los principios psicopedagógicos que subyacen en las orientaciones generales y en las directrices para la enseñanza-aprendizaje.

Grado de coherencia interna entre la introducción y el articulado

La introducción del decreto, que se corresponde con la filosofía que lo inspira, guarda coherencia interna con el articulado y tiene relación con las leyes precedentes en los siguientes puntos:

- En la unión entre el currículo, la cultura y la sociedad

La Escuela se define como el marco fundamental en nuestra sociedad por el cual “se trabajan los contenidos culturales de un modo planificado y sistemático”. Asimismo, se reitera que “es un espacio de acercamiento a las características del entorno cultural más próximo a los alumnos”. Se afirma que este conocimiento favorecerá “el sentimiento de pertenencia crítica a una colectividad y la participación más consciente en la sociedad”. Además, también se señala que la educación no abarca solo conocimientos, sino también “el complejo mundo de las normas, actitudes y valores de nuestra cultura”.

Es un reflejo del hecho de que las sociedades van almacenando y transmitiendo conocimientos de generación en generación con modificaciones graduales. Este conocimiento constituye “la cultura de las sociedades y los grupos” (Eggleston, 1980, 12). Este interés en integrar conceptos como “educación” y “cultura” también la comparten la Psicología Cultural (Cole, 1999) que está influenciada por la Antropología Cultural o el legado del estructuralismo etnográfico de Lévi Strauss. Por consiguiente, el currículo “permite, entre otras cosas, determinar las formas culturales o contenidos – conocimientos, valores, destrezas, normas, etc.– cuya asimilación es necesaria para que el alumno pueda devenir un miembro activo de la sociedad y agente, a su vez, de creación cultural; permite, asimismo, asegurar que no se produzca una ruptura entre la actividad escolar del alumno y su actividad extraescolar” (Coll, 1987: 34). Así, la selección de contenidos bajo este prisma se basa en la determinación de las formas culturales que imperan en la sociedad y que el alumnado debe incorporar.

Asimismo, se respeta el principio de la Escuela Nueva sobre la relación del niño o niña con la naturaleza, la sociedad y la cultura que se contrapone a la tendencia de la escuela tradicional en la que se imponen unos conocimientos prefijados alejados de los intereses del alumnado. Por consiguiente, la finalidad educativa consiste en desarrollar aquellos conocimientos relacionados o asociados con la naturaleza, la sociedad o la cultura que intervienen en la vida infantil (van Gorp, Simon y Depaepe, 2006: 32).

También se recoge en este punto el pensamiento de la corriente crítica que afirma que el currículo está condicionado por el contexto social y cultural que lo configura (Bolívar, 1999: 147).

- En la consideración de la etapa como fundamental de la educación obligatoria que tiene continuidad con la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO).

Esto supone que, con respecto a anteriores reformas y por primera vez en su historia, la enseñanza obligatoria aumenta dos años el itinerario de escolarización. Se subsana el desfase del sistema anterior entre la finalización de la enseñanza obligatoria y la edad mínima laboral. Es necesario recordar que extender la educación obligatoria hasta los 16 años es uno de los objetivos de la LOGSE (Coll, 1987: 10; Marchesi, 2001). De esta manera, se ampara a las familias cuyos hijos o hijas finalizaban su escolarización con catorce años. Socialmente el Estado se compromete a formarlos durante esos dos años y se controla que no deambulen por las calles.

- En la duración de la etapa (de los 6 a los 12 años) y su organización en ciclos (tres ciclos de dos años).

Se define el ciclo como una “unidad temporal básica de escolarización”. Es una apuesta pedagógica que reafirma el carácter globalizador de la etapa y que supera la organización anterior por cursos.

- En el establecimiento de las enseñanzas mínimas.

Se recuerdan las competencias de cada administración. El decreto 237/1992 fija el currículo de la Etapa Primaria en la Comunidad Autónoma del País Vasco. Por tanto, se trata del currículo oficial. Además, se pretende ofrecer a todo el alumnado un sustrato cultural común: el que está determinado por las enseñanzas mínimas. Se garantiza de este modo el derecho a recibir una enseñanza comprensiva.

- En las tres grandes líneas de actuación educativa: “socialización, autonomía y, adquisición y dominio de instrumentos” que tienen relación con los objetivos de etapa del articulado del decreto, con los de la LOGSE y con otros artículos de esta ley orgánica.

En cuanto a la primera gran línea de actuación educativa, el decreto bebe de la fuente del pensamiento pedagógico de Durkheim que afirma que la socialización es el principal papel de la educación puesto que es la preparación metodológica del niño para la vida adulta. “Su objetivo consiste en despertar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, morales e intelectuales que le son exigidos tanto por la sociedad política como un todo, como el medio especial al cual está específicamente destinado” (1996: 66).

En esta misma línea, Dewey puntualiza que los contenidos educativos deben estar relacionados con la vida social del alumnado. Así, afirma, que “el verdadero centro de correlación de las materias escolares no es la ciencia, ni la literatura, ni la historia, ni la geografía, sino las propias actividades sociales del niño” (1997: 43).

Esta socialización es cultural, de ahí la afirmación de que la función social que realiza el currículo es la de “asegurar que los jóvenes reciban la cultura (conocimientos, destrezas, valores) adecuada para ser miembros de la sociedad adulta” (Eggleston, 1980: 29). De esta manera, a través del currículo se selecciona lo que es primordial para que la persona se integre socialmente.

En cuanto a la segunda gran línea de actuación educativa, el decreto toma uno de los principios de la Escuela Nueva, el de “libertad y autonomía”. Por ejemplo, Decroly proclama la necesidad de respetar la autonomía del alumnado, “sometiendo la escuela a los intereses y tendencias naturales del niño y limitando, por el contrario, el papel del maestro a preparar, a organizar el medio en el que el niño debe desenvolverse” (Ballesteros, 1933: 24).

En cuanto a la tercera gran línea educativa, la ambigüedad descrita en el análisis lingüístico en el concepto “instrumentos” hace que el contexto sea distinto si se interpreta como una vuelta a lo básico (lectoescritura) o si se consideran esos instrumentos como los necesarios para que el alumnado se desenvuelva en su vida cotidiana.

- En la definición del currículo.

El decreto define el término “currículo” como el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada uno de los niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades del sistema educativo que regulan la práctica docente”. La idea de “conjunto” tiene un marcado carácter constructivista puesto que se trata de establecer una estructura organizada de forma sistemática en la que todos los elementos que la componen estén interrelacionados, siguiendo el pensamiento de Coll (1987). Además, el hecho de que dicho conjunto tenga continuidad durante los niveles, etapas, ciclos y grados pretende unir las dos tendencias presentes en la teoría del currículo (Stenhouse, 1991: 27) que son la “intención” y la “realidad” educativas con la pretensión de difuminar la diferencia entre el currículo oficial y el real.

En cuanto a los objetivos, éstos se expresan a través del desarrollo de unas capacidades. Éstas están relacionadas con los dominios cognoscitivos, afectivos y sociales del alumnado (Solé, 1993: 41-45; Carretero, 1993: 63). Por tanto, se pretende conseguir el desarrollo integral del alumnado en todas las dimensiones de la persona: física, afectiva, social e intelectual. Es una aportación novedosa que pretende romper con la tradicional tendencia de la escuela en trabajar únicamente el aspecto cognoscitivo.

Por su parte, los contenidos se definen como “culturales”. En la línea de lo expresado en el párrafo anterior, estos contenidos no pueden ser únicamente conocimientos enciclopédicos, sino también “normas, actitudes y valores que configuran nuestra cultura”.

- En el carácter abierto del currículo.

El legislador propone un modelo de currículo abierto porque aunque el primer nivel de concreción está fijado por el propio decreto, en el segundo y tercer nivel el profesorado es el que secuencía y adapta dicho currículo a partir de las circunstancias y características particulares de cada centro y de cada tipo de alumnado. Se pretende, por tanto, que el centro educativo tenga una cierta autonomía pedagógica a la hora de elaborar sus proyectos (Coll, 1988: 28-29). Se trata de una concepción educativa más descentralizada. Es decir, se permite que el profesorado vaya construyendo el currículo, tal y como propugna un diseño curricular de corte deliberativo y práctico. Pero, no se puede obviar que el primer nivel de concreción marca los objetivos, contenidos, metodología y criterios de evaluación y que, por lo tanto, se establece una sistematización y una ingeniería educativa propias de un diseño curricular de corte técnico y experto.

- En la consideración de la actividad investigadora del profesorado.

Aunque no tiene el refrendo del articulado del decreto, está relacionada con la LOGSE. Se pretende que el profesorado reflexione e investigue a partir de su propia práctica docente (Carr y Kemmis 1988: 190-222), según el modelo curricular de investigación-acción acuñado por Stenhouse (1984: 194-221). De esta manera, se reduce la diferencia entre la teoría y la práctica educativas.

- En el papel fundamental de las líneas transversales.

Los contenidos se tienen que tamizar por las líneas transversales. La finalidad de la etapa es que, a pesar de las dificultades, ningún alumno o alumna fracase. El currículo se caracteriza por ser integrador y, por consiguiente, no tiene una función selectiva ni intenta establecer niveles o jerarquías entre el alumnado. Supone la mayor apuesta ideológica del decreto que persigue la lucha por la igualdad y en contra de la discriminación. El modelo de alumnado que se pretende conseguir es el de una persona libre, solidaria, crítica, demócrata, saludable, responsable en el consumo... Se incorporan, por tanto, ideas de la corriente crítica que propugna unas pautas éticas sobre un modelo educativo igualitario y justo.

- En el tratamiento de la diversidad.

Está relacionado con el punto anterior. Se deben desarrollar en el alumnado valores relacionados con el respeto y tolerancia hacia los demás, solidaridad... que permitan una sociedad plural y democrática.

- En la definición del espacio escolar como de intervención bilingüe.

En el caso de la CAV, la diversidad lingüística se manifiesta en una sociedad y escuela bilingües.

- En el principio de globalización de la etapa.

El modelo curricular que se establece es sistemático, abierto y global. Es sistemático porque ofrece un andamiaje que permite determinar el currículo desde lo más general a lo más concreto. En este sentido, esta estructura curricular parece respetar el principio de globalidad característico del constructivismo. Sin embargo, aunque se propugna aprehender el conocimiento de una manera global, no se rompe con la división tradicional del currículo en materias que atomizan el saber. Según Decroly (1929), “este procedimiento es ilógico desde el punto de vista psicológico y pedagógico” (Decroly, 2006: 78). Ante este problema, la función globalizadora de la enseñanza “parte del estudio de la realidad, tal como se presenta ante los ojos del niño, para seguir el camino que la humanidad ha recorrido hasta llegar a la obtención de las leyes y las conclusiones científicas” (Ballesteros, 1933: 38). Por tanto, Decroly comprende que “el niño en su adquisición del conocimiento desarrollaba primero una actividad “globalizante” antes de ser capaz de llegar a la facultad superior de pensamiento “analítico-sintetizante” (van Gorp, Simon, Depaepe y Monés, 2006: 32). De ahí, la necesidad de sustituir la organización curricular basada en las áreas por “centros de interés” que se desarrollan de manera global. En suma, esta organización curricular de carácter global dista de los principios fundamentales de la globalización y los centros de interés propuestos por la Escuela Nueva.

- En la importancia del carácter sistemático de la evaluación.

Así se consideran los criterios de evaluación como una parte del currículo que se debe concretar en las programaciones. Además, en el articulado se señala que el profesorado debe evaluar el aprendizaje del alumnado, los procesos de enseñanza y su propia práctica docente en relación con el logro de los objetivos educativos del currículo. Es decir, la evaluación ya no se centra únicamente en el alumnado ni en la calificación. El concepto de evaluación es más amplio e incluye al propio currículo con la pretensión de mejorarlo.

Principios psicopedagógicos de las orientaciones generales y las directrices sobre la enseñanza-aprendizaje del anexo I

Por una parte, las ideas psicológicas que impregnan las orientaciones generales y las directrices sobre la enseñanza-aprendizaje tienen un marcado carácter constructivista. Por otra, las ideas pedagógicas beben de las fuentes de los autores principales de la Escuela Nueva. Así:

- En las orientaciones generales sobre los objetivos se retoma una de las ideas del constructivismo, que es la que sostiene que los procesos mentales del alumnado se desarrollan conforme la persona obtiene información e interactúa con su entorno. Se intenta acabar con aprendizajes desconectados de la vida del alumnado basados en conceptos que se aprenden de manera memorística. Lo que se aprende ha de ser “útil” para la vida cotidiana, para la vida en sociedad. En consecuencia, el aprendizaje es un proceso individual de desarrollo de capacidades que tiene una transferencia en la vida “no escolar”. Los contenidos que se aprenden deben ser funcionales para que el alumnado pueda utilizarlos cuando se requieran en la vida. Es decir, “la significatividad del aprendizaje está directamente vinculada con su funcionalidad” (Coll, 1987: 40).
- Asimismo, en las directrices para la enseñanza-aprendizaje, se reitera esta idea del aprendizaje significativo (Ausubel, 2002: 121-140). El aprendizaje significativo tiene lugar cuando “la tarea de aprendizaje puede relacionarse, de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe y si éste adopta la actitud de aprendizaje correspondiente” (Ausubel, Novak, Hanesian, 1983: 37; Coll, 1987: 120). Por consiguiente, se parte de la idea de que el aprendizaje está condicionado por los “conocimientos previos” que posee el alumnado (Carretero, 1993: 27). De hecho, este alumnado que “inicia un nuevo aprendizaje lo hace a partir de los conceptos, concepciones, representaciones y conocimientos que ha construido en su experiencia previa y los utiliza como instrumentos de lectura y de interpretación que condicionan el resultado del aprendizaje” (Coll, 1987: 38). De esta manera, el nuevo aprendizaje es significativo siempre y cuando se relaciona inherentemente con lo que el alumnado ya sabe. Es decir, “hablar de aprendizaje significativo es hablar de relaciones” (Estebaranz, 1994: 279).
- En las orientaciones generales sobre los contenidos se especifican los tres tipos de contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales. Es una apuesta para que los contenidos no sean únicamente conceptos aprendidos de manera memorística no comprensiva. Se le otorga una importancia especial a los procedimientos y las actitudes (Marchesi, 2001). Además, cada área debe escoger un tipo de contenido como eje-base del curriculum. Se debe establecer una jerarquía de valor entre lo que se piensa, lo

se hace o lo que se siente; o incluso preguntarse si se debe subrayar uno de ellos y subordinar el resto al mismo. La respuesta no es tan simple como parece a simple vista, puesto que en esta elección se muestra la dimensión o idea de persona que en cada área se escoge y se pretende desarrollar. Los contenidos se articulan a través de bloques. El orden “lógico” de presentación de los bloques que se desarrollan está en función de ese eje de base. Se trata de una orientación para cada área que aconseja que se estructuren los contenidos en torno a un eje educativo que articule el resto.

- En las directrices para la enseñanza-aprendizaje, el legislador sostiene que “el aprendizaje de procedimientos se convierte en el eje organizador de la actividad que se desarrolla en el aula”. Es una idea de Dewey de finales del siglo XIX, que se basa en el principio de “actividad práctica” que prima la actividad sobre la pasividad (Dewey, 1997: 49-52). Una de las aportaciones de este pensador es la importancia de la experiencia, de la que se deriva la expresión “aprender haciendo”. Por consiguiente, el decreto propugna que tanto los conceptos como las actitudes se aprendan a través de los procedimientos.
- El enfoque globalizador es una de las directrices sobre enseñanza-aprendizaje del anexo I. Prevalece en la propia organización de la etapa en ciclos, en el trabajo de los equipos docentes, en los criterios de evaluación, en la forma de evaluación y, en el caso de las directrices para la enseñanza-aprendizaje sobre los contenidos determinados en las unidades didácticas. Esta organización curricular se acerca al principio globalizador de la Escuela Nueva, pero no llega a plantear una Metodología por proyectos de Kilpatrick en la que los proyectos tienen como punto de partida los intereses del alumnado (Kilpatrick, 1967: 44-72).
- En la directriz sobre la relación entre aprendizaje e interacción social se aconseja que el docente logre un clima en la clase que propicie los aprendizajes. Es un aprendizaje social porque está mediatizado por el aula-grupo y las relaciones que se dan en su seno. Para Dewey los contenidos educativos deben estar relacionados con la vida social del alumnado. Así, afirma, que “el verdadero centro de correlación de las materias escolares no es la ciencia, ni la literatura, ni la historia, ni la geografía, sino las propias actividades sociales del niño” (Dewey, 1995: 43). También Vygotski (1985) percibe a la persona como un ser eminentemente social, de tal manera que el desarrollo de la persona está ligado a la sociedad en la que vive. Es decir, destaca la importancia de los procesos de relación interpersonal a la hora de entender la relación entre aprendizaje y desarrollo. Por tanto, se busca la interacción entre iguales para que se propicie un conflicto cognitivo. De ahí la importancia de la institución escolar, puesto que la “construcción del conocimiento en el aula es un proceso social y compartido” (Cubero y Luque, 2004: 153).

- Se reitera que la organización curricular se tiene que llegar a adaptar a cada alumno o alumna. Se adecua el currículo a las diversas situaciones del alumnado, de tal manera que se realizan adaptaciones curriculares generales, específicas e individuales (Garrido, 1993: 62-68). Responde a la idea de individualización propia de la Escuela Nueva. Posteriormente, está recogida y desarrollada por el mundo de la Educación Especial (Martín, 1988: 25-35) relativa a la elaboración de las adaptaciones curriculares según las necesidades educativas especiales (NEE) del alumnado.

Conclusiones

El método interpretativo de Von Savigny permite conocer y desentrañar el significado y el sentido de cualquier texto jurídico de manera profunda y acertada porque el estudio de los contextos lingüístico, sistémico y funcional agota el contenido de cualquier ley.

El método interpretativo es una herramienta que ayuda a descubrir las partes más oscuras de los textos jurídicos y, por tanto, debería utilizarse incluso antes de la promulgación de una ley, educativa o no, con la finalidad de que sus textos sean cuidadosos lingüísticamente, guarden coherencia interna y externa con otras leyes precedentes, y sean respetuosos con las necesidades sociales que las impulsan y las fuentes científicas que las sustentan.

En el caso del decreto 237/1992 se puede concluir que el análisis lingüístico de este decreto demuestra que su redacción es clara y su lectura asequible, a pesar de que existe una ambigüedad y una vaguedad que debieran haber sido subsanadas. Esto permite que el lector pueda entenderlo de una manera bastante nítida.

En el análisis sistémico también se han detectado luces y sombras, pero, en general se pone de manifiesto la coherencia interna entre el articulado y las leyes precedentes. Es decir, a pesar de la falta de relación de algunos de los objetivos de la etapa con los de la LOGSE y de las lagunas en el reconocimiento de la labor investigadora del profesorado y de la presencia de las familias en el desarrollo del currículo, el articulado es mayoritariamente respetuoso con el ordenamiento jurídico precedente.

A la luz de los datos presentados en el análisis funcional, se puede afirmar que el discurso de la introducción no se queda en una mera declaración de principios, sino que el articulado le otorga un carácter prescriptivo. Se podría considerar que existe relación o coherencia interna entre ambos. Además, este análisis permite comprender la filosofía o pretensión del legislador y descubrir las fuentes psicológicas, pedagógicas

y sociológicas de las que bebe el decreto: principalmente las ideas pedagógicas de la Escuela Nueva y las ideas psicológicas basadas en el constructivismo.

BIBLIOGRAFÍA

Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.

Ausubel, D. P., H. Hanesian, M. Sandoval Pineda y Novak J. D. (1983). *Psicología cognoscitiva: un punto de vista educativo*. México: Trillas.

Ballesteros, A. (1933). *El método Decroly*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía.

Bobbio, N. (1991). *Teoría general del derecho*. Madrid: Debate.

Bolívar Botia, A. (1999). Modelos de diseño curricular de corte crítico y posmoderno: descripción y balance. En Escudero, J. M. (Ed.). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (pp. 145-162). Madrid: Síntesis.

Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
Carretero, M. (1993). *Constructivismo y educación*. Zaragoza: Edelvives.

Cole, M. (1999). *Psicología cultural: una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid: Morata.

Coll, C. (1987). *Psicología y currículum : un aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Barcelona: Laia.

Coll, C. (1988). Una perspectiva psicopedagógica sobre el currículum escolar. En Coll, C., Gimeno, J., Santos M. A. y Torres, J. (Ed.). *El marco curricular en una escuela renovada* (pp. 11-31). Madrid: Editorial Popular y Ministerio de Educación y Ciencia.

Contreras Peláez, F. J. (2005). *Savigny y el historicismo jurídico*. Madrid: Tecnos.

Cubero Pérez, R. y Luque Lozano, A. (2004). *Desarrollo, Educación y Educación Escolar: la Teoría Sociocultural del Desarrollo y del Aprendizaje*. En Marchesi, A., Palacios, J. y Coll, C. (Coord.). *Desarrollo Psicológico y Educación* (pp. 127-155). Madrid: Alianza Editorial.

Decroly, O. (1929). *Introducción*. En van. Gorp, A., Simon, F., Depaepe, M. y Monés, J. (2006). *La función de globalización y la enseñanza y otros ensayos* (pp. 13-44). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Dewey, J. (1997). *Mi credo pedagógico*. León, Universidad de León.

- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.
- Durkheim, E. (1996). *Educación y sociología*. Barcelona: Península.
- Eggleston, J. (1980). *Sociología del currículo escolar*. Buenos Aires, Troquel.
- Estebaranz García, A. (1999). *Didáctica e innovación curricular*. Sevilla: Universidad de Sevilla. Secretariado de Publicaciones.
- Garrido, J. (1993). *Adaptaciones curriculares. Guía para los Profesores Tutores de Educación Primaria y de Educación Especial*. Madrid: Editorial CEPE.
- Grau, E. (2007). *Interpretación y aplicación del Derecho*. Madrid: Dykinson.
- Hernández Marín, R. (1989). *Teoría general del derecho y de la ciencia jurídica*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Hernández Marín, R. (1999). *Interpretación, subsunción y aplicación del derecho*. Madrid: Marcial Pons Ediciones Jurídicas y Sociales.
- Huerta Ochoa, C. (2006). Savigny en el contexto actual de la interpretación. En González Martín, N. (Coord.). *Estudios jurídicos en homenaje a Marta Morineu*. México: Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM.
- Igartua Salaverría, J. (1994). *Teoría analítica del Derecho La interpretación de la Ley*. Oñati: Instituto Vasco de Administración Pública.
- Kelsen, H. (1997). *Teoría pura del derecho*. México: Porrúa.
- Kilpatrick, W. H., Rugg, H., Washbrune, C. y Bonner, F. G. (1967). *El nuevo programa escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Larenz, K. (1994). *Metodología de la ciencia del Derecho*. Barcelona: Ariel.
- Marchesi, Á. (2001). Presente y futuro de la reforma educativa en España. En *Revista Iberoamericana de Educación* (pp. 57-76). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos (OEI): E-Libro.
- Martín, E. (1988). Las adaptaciones curriculares en la Educación Primaria. En VV.AA. *Las adaptaciones curriculares y la Formación del Profesorado* (pp.25-35). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Mendonça, D. (1997). *Interpretación y aplicación del derecho*. Almería: Universidad, Servicio de Publicaciones.

Monereo Pérez, J. L. (2005). Historicismo y ciencia del derecho en Savigny. En Savigny, F.C. von. y Monereo, J. L. (Dir.). Tratado de la posesión: según los principios del Derecho romano (I-XLV). Granada, Comares.

Morelli, M. G. (2005). Derecho, historia, lengua y cultura en el pensamiento de Savigny. En Revista del Centro de Investigaciones de Filosofía Jurídica y Filosofía Social, nº 28 (pp. 69-100).

Muro, M. Á. (1997). El comentario de texto: Problemática, metodología y práctica. Logroño: Universidad de La Rioja.

Rodríguez Paniagua, J. M. (1976). Ley y derecho: interpretación e integración de la ley. Madrid: Tecnos.

Ruiz Manero, J. (2005). Algunas concepciones del derecho y sus lagunas. En VV.AA.. Lagunas en el derecho (pp. 103-126). Madrid: Marcial Pons.

Rückert, J. (2004). Friedrich Carl von Savigny. Juristas universales. Juristas del s. XIX. Madrid: Marcial Pons. Ediciones Jurídicas y Sociales. Tomo III.

Savigny, F. K. v. (1878-1879). Sistema del derecho romano actual. Madrid: F. Góngora y Compañía.

Savigny, F. C. v. (1977). De la vocación de nuestro siglo para la legislación y la ciencia del derecho. Buenos Aires: Heliasta.

Savigny, F. K. V. (1994). Metodología jurídica. Buenos Aires: Depalma.

Solé, I. (1993). Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje. En VV.AA. El constructivismo en el aula (pp. 25-46). Barcelona: Graó.

Stenhouse, L. (1984). Investigación y desarrollo del curriculum. Madrid: Morata.

van Gorp, A., Simon, F., Depaepe, M. y Monés, J. (2006). La función de globalización y la enseñanza y otros ensayos. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Vygotski, L. S. y Piaget, J. (1985). Pensamiento y lenguaje: teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. Buenos Aires: La Pléyade.

Wróblewski, J. (1985). Constitución y teoría general de la interpretación jurídica. Madrid: Civitas.

ANEXO

TABLA II. Coherencia en las características y organización de la etapa.

Articulado	LOGSE	Otras leyes
Obligatoriedad: Artículo 3, apartado 2: incorporación a la etapa.	Artículo 5 (enseñanza básica obligatoria).	Constitución, artículo 27, apartado cuarto (derecho a la educación).
Duración (seis cursos: 6-12 años): Artículo 3, apartado 1º.	Duración (seis cursos: 6-12 años): Artículo 12.	
Ciclos: Artículo 3, apartado 1º (tres ciclos). Artículo 9, apartado 1º (ciclo como unidad de organización y evaluación).	Artículo 14, apartado 1º (tres ciclos de dos cursos académicos).	

Fuente: elaboración propia.

TABLA III. Relación entre los objetivos de etapa del decreto y los de la LOGSE.

Artículo 4 del decreto 237/1992	Artículo 13 de la LOGSE
“g.1.” (mensajes orales y escritos en castellano y	“a” (utilizar la lengua castellana y la de la comunidad de
“g.2.” (mensajes orales y escritos sencillos y	“b” (mensajes sencillos en lengua extranjera).
“k” (apreciar los valores básicos de la vida y de la	“e” (apreciar los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana y obrar de acuerdo con ellos).
“b” (actuar con autonomía).	“d” (adquirir habilidades para actuar con autonomía).
Primera parte del apartado “e” (comprender y establecer relaciones entre hechos y	“g” (conocer las características fundamentales de su medio físico, social y cultural).
Segunda parte del apartado “e” (defensa, conservación	Segunda parte del apartado “h” (valorar la conservación
“h” (Comunicarse a través de medios de expresión verbal, corporal, visual, plástica, musical y matemática).	“f” (Utilizar los diferentes medios de representación y expresión artística).

Fuente: elaboración propia.

TABLA IV. Relación entre algunos objetivos de etapa y la LOGSE.

Artículo 4 del decreto 237/1992	LOGSE
Socialización: Apartado “b” (relaciones de grupo y afectivas) y “c” (aceptación de normas democráticas).	Artículo 13 “d” (Adquirir las habilidades que permitan desenvolverse con autonomía (...) en los grupos sociales con los que se relacionan. Artículo 13 “e” (Apreciar los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana y obrar de acuerdo con ellos). Título preliminar, artículo 2, apartado 3º “e” (hábitos democráticos), “d” (rechazo a las discriminaciones), “e” (relación entre hechos y entorno social), “f”
Autonomía: Apartado “b” (actuar con autonomía) e “i” (resolver problemas de manera autónoma).	Artículo 12 (autonomía como finalidad educativa). Artículo 13 “d” (desenvolverse con autonomía).
Adquisición y dominio de instrumentos: Artículo 4 al completo (objetivos expresados en capacidades).	Preámbulo (adquisición de los aprendizajes de carácter básico). Capítulo 2º, artículo 12 (adquisición de elementos

Creatividad: Segunda parte del apartado “h” y parte final del “i”.	Título preliminar, artículo 2, apartado 3º “d” (creatividad como principio de actividad educativa).
---	---

Fuente: elaboración propia.

TABLA V. Coherencia en el enfoque globalizador.

Articulado	LOGSE
Principio de globalización: Sobre especialistas y tutores: artículo 12, apartado 2º (coordinación del profesorado de grupo). Artículo 9, apartado 3º (coordinación entre ciclos). Artículo 9, apartado 2º (continuidad del profesorado en cada ciclo). Sobre la organización de la etapa: artículo 9, apartado 1º (etapa como una continuidad de ciclos).	Principio de globalización: Sobre especialistas: artículo 16 (aparición de especialistas). Sobre la organización de la etapa: capítulo segundo, artículo 14, apartado 1º (carácter global e integrador).

Fuente: elaboración propia.

TABLA VI. Coherencia en el tratamiento de la diversidad.

Articulado	Disposición adicional	LOGSE
Artículo 4, objetivo “c” (respeto a los puntos de vista distintos), “d” (rechazo a las discriminaciones basadas en las diferencias) y “f” (diversidad cultural). Artículo 11, apartado 1º (PCC y programación docente en función del alumnado). Artículo 15 (NEE y EPA).	Disposición adicional primera del decreto (EPA).	Artículo 14, apartado 3º (enseñanza personalizada). Artículo 15 (NEE). Título preliminar, artículo 2º, apartado 1º y título tercero al completo (EPA).

Fuente: elaboración propia.

TABLA VII. Coherencia en el tratamiento de la evaluación.

Articulado	LOGSE
Artículo 13, apartado 1º (evaluación del proyecto curricular, programación y desarrollo del currículo). Artículo 13, apartado 2º (evaluación individualizada, continua y global). Artículo 15, apartado 1º (adaptaciones curriculares también en los criterios de evaluación).	Artículo 62, apartado 1º (evaluación del alumnado, profesorado, centros, procesos y administración). Título 4º, artículo 55 “g” (evaluación del sistema educativo como factor de calidad). Título preliminar, artículo 2, apartado 3º “i” (evaluación del sistema como principio de la actividad educativa). Artículo 15, apartado 1º (evaluación continua y global). Artículo 15, apartado 2º (evaluación adaptada).

Fuente: elaboración propia.