

LA PAIDEIA Y LA DIKÉ. A MODO DE PRÓLOGO

J. J. Moreso¹

Y puesto que hay un fin único para toda ciudad,
es manifiesto también que la educación debe
necesariamente ser única y la misma para todos,
y que el cuidado de ella debe ser común
y no privado.

Aristóteles, *Pol.* 1337a²

(I)

Los prólogos a los libros académicos acostumbran a ser el resultado de una combinación entre la relación académica del prologado con el prologuista y, también, de una relación de afecto entre ellos. Deseo comenzar estas palabras, que figuran como atrio del bello libro de Fernando de los Santos sobre la justicia en la educación de los niños, por los afectos.

En septiembre de 2013 recibí un e-mail de Sonsoles Herreros, la viuda de mi amigo Jesús González Amuchastegui, en el que me decía que un muy buen amigo de su hijo Íñigo, Fernando de los Santos, se había matriculado del máster de Filosofía política en mi universidad, la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona y me pedía que lo ayudara en lo que pudiera. Jesús fue un filósofo del derecho que la muerte nos arrancó cruelmente demasiado temprano («compañero del alma, tan temprano»), como escribió

¹ Catedrático de Filosofía del Derecho. Departamento de Derecho. Universitat Pompeu Fabra, Barcelona. email: josejuan.moreso@upf.edu. <https://orcid.org/0000-0003-2702-569X>

² Aristóteles, *Política*, trad. de Manuela García Valdés, Madrid: Gredos, 1988.

el poeta Miguel Hernández en su famosa *Elegía*). Era de mi edad, nacimos los dos en 1959, y durante los diez años últimos de su vida compartimos muchas cosas, afinidades no elegidas, generacionales podríamos decir, y también muchas afinidades más o menos electivas, políticas, literarias y filosóficas. La amistad con Jesús hizo mi vida mejor.³

Pero volvamos a Fernando. Cuando lo conocí era un joven brillante con una recién terminada doble licenciatura en Derecho y Administración de Empresas en la Universidad Autónoma de Madrid. Desde el principio me di cuenta de que tenía una clara vocación académica, él cuenta que tal vez inspirada por su abuelo, el gran jurista, catedrático de Derecho mercantil, Aurelio Menéndez, del que tanto aprendimos. El máster de Filosofía política —que yo había impulsado como rector de la universidad, precisamente para generar un espacio académico para esta disciplina entre nuestros departamentos de Derecho, Ciencias Políticas y Humanidades— era un buen lugar para canalizar sus aspiraciones. Se habían incorporado a nuestra universidad y a nuestro grupo de investigación por aquel entonces algunos profesores de investigación ICREA que influirían mucho en la trayectoria de Fernando: Paula Casal, Serena Olsaretti y Andrew Williams. De los tres hay rastros relevantes en el libro. Andrew dirigió su trabajo de máster y Serena se convirtió en su directora de tesis junto con Luis Rodríguez Abascal, profesor en la Universidad Autónoma de Madrid, un departamento con el que me unen profundos lazos académicos y de amistad. Fernando complementó su formación de posgrado en la Universidad de Nueva York y, además, su proyecto se acomodaba perfectamente al que había conseguido Serena precisamente, como uno de los importantes *Grants* del *European Research Council*, dedicado a las cuestiones de *Family Justice*.

Durante los años de redacción de su tesis nos fuimos viendo de vez en cuando, nos escribimos, leí algunos de sus borradores, traté de orientarlo, en suma. Tal vez por ello, terminé presidiendo el Tribunal de su tesis doctoral en la Universidad Autónoma de Madrid, un Tribunal del que formaban parte también dos queridos colegas, Anca Ghaeus (entonces en la Universidad Pompeu Fabra, ahora en Viena, en la Central European Uni-

³ Nos dejó una obra muy estimable de la que merece la pena destacar una concepción propia y muy articulada de los derechos humanos: Jesús González Amuchastegui, *Autonomía, Dignidad y Ciudadanía una Teoría de los Derechos Humanos*, Valencia: Tirant lo Blanch, 2004.

versity) y Pablo de Lora (ahora catedrático en la Universidad Autónoma de Madrid).

Ahora Fernando ya es un investigador maduro, sometido como todos en su generación a las incertidumbres de las posiciones posdoctorales en nuestras universidades. Este libro muestra, con creces, que tiene un futuro esperanzador en ellas. Me alegra saber que he podido contribuir a ello de algún modo.

(II)

Después de los afectos vayamos a los contenidos. Casi todos los filósofos de la política se han ocupado de la educación en algún momento. La educación es una cuestión mayor desde las grandes contribuciones de Platón y Aristóteles. El epígrafe que abre este prólogo es del libro octavo de la *Política* del Estagirita, dedicado a la educación precisamente. Es un libro incompleto, la *Política*, como es sabido, es un libro compuesto por secciones independientes, no siempre articuladas, como la *Metafísica*. Puedo decirlo con un comentario que me hizo hace algunos años mi amigo Bruno Celano, referido a la *Metafísica* precisamente: hay que leerla como si fuesen los *power-points* que Aristóteles elaboraba para sus lecciones.

Sin embargo, el libro de Fernando no es un libro de historia de las ideas. Es un libro que viene a llenar una laguna en el panorama de la filosofía política escrita en castellano, una clamorosa laguna en mi opinión.⁴

Comparto los fundamentos del libro, que residen en el liberalismo igualitario de inspiración *rawlsiana*. Yo me considero un rawlsiano, de la izquierda rawlsiana si se quiere. Para Rawls,⁵ como nos recuerda Fernando, los ciudadanos en una sociedad bien ordenada comparten dos *poderes morales*, la capacidad para un sentido de la justicia, es decir, la capacidad para comprender, aplicar y actuar a partir de los principios de la justicia, los que determinan los términos de una justa cooperación social y, en segundo lugar, la capacidad para poseer, revisar y llevar a cabo racionalmente una concepción del bien.

⁴ Hay, al menos, una excepción en la literatura de los últimos años y que está en el libro de Fernando: Rodolfo Vázquez, *Educación liberal: un enfoque igualitario y democrático*, Ciudad de México: Fontamara.

⁵ John Rawls, *Justice as Fairness*, Cambridge, Mass. Harvard University Press, 2001, pp. 19-20.

Sin embargo, en nuestras sociedades reales dichos poderes no pueden ejercerse plenamente. Por ello, muy rawlsianamente, Fernando concibe su proyecto como un fragmento de la teoría *no-ideal*.⁶ Una teoría en donde los sistemas educativos no son ofrecidos a todos con arreglo a la igualdad de oportunidades y no siempre respetan el *face value* de las libertades básicas. La teoría ideal nos proporciona, como bien dice Fernando, una concepción de la justicia educativa que funciona como una linterna para iluminar los hechos de cada sistema educativo que deben observarse. Nos suministra también, ya ubicados en la teoría no-ideal, en condiciones menos favorables podemos decir, las gafas para detectar las injusticias y las insuficiencias de nuestros sistemas educativos. Y, finalmente, permite generar una brújula para orientar las reformas legislativas e institucionales en este ámbito.

El libro trata de mostrarnos cómo deben ser los sistemas educativos para realizar el ideal de la justicia. Lo hace apoyado en la mejor literatura al alcance, en este espacio del liberalismo igualitario que habita en el universo de la filosofía analítica contemporánea. Fernando es siempre consciente de que, como se dice, el diablo habita en los detalles. Por eso reconstruye pacientemente los argumentos, se enfrenta a las objeciones, siempre con un castellano limpio y preciso, el castellano al que ha vertido su tesis doctoral, escrita en inglés.

Dado que el modelo educativo es una persistente cuestión debatida en la democracia española y que no hemos alcanzado todavía un consenso más que necesario al respecto —en cuarenta y cinco años de democracia llevamos nada menos que cinco leyes de educación, las ideas contenidas en este libro deberían servir para que los debates se focalicen en las cuestiones realmente relevantes: ¿en qué medida nuestro sistema educativo contribuye a asentar los principios de una sociedad justa en nuestra sociedad?, ¿cómo ayuda a establecer entre nosotros las libertades básicas y la autonomía de los ciudadanos?, ¿tiene el principio de la diferencia, según el cual las desigualdades en los ingresos y la riqueza solo están justificadas si favorecen a los más desaventajados en nuestra sociedad, algún lugar en el diseño del modelo educativo? Responder a estas preguntas, contribuiría poderosamente a clarificar las cuestiones más urgentes también: por ejemplo, la armonización de un modelo de enseñanza obligatoria que tiene tres

⁶ John Rawls, *A Theory of Justice*, 2 ed., Cambridge, Mass. Harvard University Press, 1999: 215-221.

modos de implementarse: la escuela pública, la escuela concertada y la escuela privada, la forma razonable de financiación de estas tres diversas modalidades, los modelos de gobernanza que son adecuados para ello y el rol que en ella han de desempeñar los gobiernos, los educadores, los padres y los niños, los contenidos que deben impartirse, incluyendo la espinosa cuestión de la enseñanza de la religión.

Es un libro que merece ser leído y que merece ser debatido. Necesitamos amueblar adecuadamente una morada para la *paideia* en la casa de la *diké*.

L'Espigoler, Tortosa, abril de 2022.





CAPÍTULO 1

UNA VISIÓN PLURALISTA DE LA JUSTICIA EN LA EDUCACIÓN: UNA INTRODUCCIÓN

1. UN BREVE VISTAZO AL ESTADO ACTUAL DE LA EDUCACIÓN EN LOS PAÍSES DE LA OCDE

En su informe de 2018 sobre la igualdad en la educación, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) ofrece los siguientes datos. Primero, en el último medio siglo ha mejorado el acceso a la educación y el nivel de estudios de la población: en la mayoría de los países, «de media, la gente joven está alcanzando niveles de educación más altos que los de sus padres y abuelos» (OCDE 2018: 24).¹ Sin embargo, durante ese mismo periodo, *no* ha mejorado la *igualdad* en el nivel de estudios alcanzado, de media entre los 33 países de la OCDE que disponen de ese dato. Todavía es mucho más probable que completen estudios superiores quienes tienen padres con un nivel educativo alto que si su nivel de estudios es bajo.² La diferencia «aumentó de 43 a 45 puntos porcentuales en el último medio siglo» (*id.*), aunque hay excepciones (la más destacada Singapur, donde la diferencia cayó de 55 a 36 puntos porcentuales). Estos dos primeros conjuntos de datos muestran que, de media, los estudiantes

¹ En todo el trabajo, las citas originariamente en inglés, como esta de la OCDE, son traducción propia al castellano (en adelante, obvio indicarlo en cada una de ellas).

² El informe de la OCDE define a los padres con bajo nivel de estudios como «aquellos que no terminaron el bachillerato» (*id.*).



aventajados se han beneficiado más que los desfavorecidos de la expansión en la educación (*id.*: 25, 75-90).

Asimismo, quienes tienen padres que terminaron el bachillerato es más probable que completen una carrera universitaria que quienes no (*id.*: 26, 31, 146). Parte de esta desigualdad («entre el 27% [en Estados Unidos] y el 43% [en Dinamarca]») aparece ya a los 15 años con diferencias en las habilidades de lectura, en los cinco países que disponen de ese dato.³ En los países de la OCDE, la brecha entre los estudiantes aventajados y los desfavorecidos en su rendimiento en ciencias, lectura y matemáticas es, de media, de unos tres años de colegio (*id.*: 26). Entre el 10% y el 15% de la diferencia en el rendimiento de los estudiantes en esas materias se explica por su nivel socioeconómico y gran parte de esta disparidad se manifiesta a una edad temprana (*id.*: 30, 66-68).⁴

La disparidad en el rendimiento de los niños también tiene un importante impacto en las oportunidades de trabajos cualificados al principio de la edad adulta (*id.*: 31, 149-152).⁵

Además, «los estudiantes desfavorecidos tienden a mostrar un menor bienestar psicológico que los estudiantes aventajados», debido por ejemplo a una menor confianza en ellos mismos y a unas peores expectativas profesionales, como manifiestan casi sin excepción en todos los países de la OCDE. Asimismo, la autoestima y las actitudes hacia la educación (en relación con el esfuerzo y la perseverancia) de los niños desfavorecidos afectan a su formación académica (*id.*: 36-37, 156-160). No obstante, en la mayoría de los países los estudiantes de diferentes orígenes socioeconómicos puntúan parecido en sus sentimientos de integración en el colegio y de conexión con sus compañeros, excepto por el impacto del bajo rendimiento en el bienestar de los niños desfavorecidos (*id.*: 31, 69-70).

Las disparidades entre los niños en su rendimiento académico, nivel de estudios, expectativas profesionales y actitudes hacia la educación también correlacionan con «el entorno familiar y los primeros ambientes» (*id.*: 38, 162-165). Los niños de «hogares monoparentales y con rentas bajas» tienden a ser especialmente vulnerables, aunque el peor nivel socioeconómico medio de los niños de estos hogares explica parte de su vulnerabilidad, en

³ Disponen de ese dato Suiza, Dinamarca, Estados Unidos, Canadá y Australia (*id.*: 147-148).

⁴ No obstante, hay diferencias significativas entre países.

⁵ Solo cinco países de la OCDE, con rentas altas, disponen de este último dato (véase la nota 3 más arriba).

una medida que no está totalmente identificada y que varía entre países (*id.*). El nivel socioeconómico de un colegio, calculado como el nivel socioeconómico medio de sus estudiantes, es asimismo un predictor del rendimiento académico, con pocas excepciones entre los países de la OCDE (*id.*: 38-39, 125-132).

El nivel socioeconómico de los colegios y el de los estudiantes son los que explican por qué los inmigrantes, y especialmente los de colegios con una alta concentración de inmigración, tienden a tener un rendimiento académico más bajo que los no inmigrantes en la mayoría de los países de la OCDE (OCDE, 2016: 256-259). Otra explicación de esa disparidad es el idioma que se habla en casa, si se trata de inmigrantes cuyas familias hablan una lengua diferente a la empleada en las evaluaciones en el país de acogida (*id.*: 256). En relación con el género, por el contrario, no hay diferencias globales en el rendimiento medio, aunque hay variaciones, en algunos casos considerables, entre materias, entre países y de unos años a otros (*id.*: 267). En concreto en ciencias, niños y niñas puntúan parecido de media, a pesar de la menor probabilidad de que las niñas aspiren a carreras científicas más adelante (*id.*). Las desigualdades de género en el rendimiento en ciencias y en la disposición hacia las carreras científicas en algunos países *no* se explican, por tanto, por una diferencia innata entre los sexos (*id.*).

2. EL PAPEL DE UNA VISIÓN DE LA JUSTICIA EDUCATIVA

Hasta aquí algunos datos que describen el estado de la educación en los países de la OCDE. Una visión de la justicia educativa tiene un papel que cumplir tanto antes como después de recabar esos datos. Primero, una visión de la justicia educativa es una de las *linternas* para enfocar los hechos de un sistema educativo que deben observarse y medirse. Recopilamos información sobre aquellos aspectos de la educación que son relevantes para su evaluación en términos de justicia, como por ejemplo las fuentes y la magnitud de las desigualdades en el rendimiento académico y el nivel de estudios de los niños. Segundo, una visión de la justicia educativa proporciona las *gafas* para ver injusticias en el sistema educativo. Evaluamos los datos disponibles comparándolos con los que esperaríamos de una educación justa. Y tercero, una visión de la justicia educativa es una *brújula* para guiar las leyes y políticas educativas. Tratamos de que

el sistema educativo se oriente y dirija hacia la educación que consideramos justa. Para alcanzar este destino puede haber varios caminos. Los científicos sociales deben explorar cuáles son y los teóricos de la justicia debemos ponderarlos para emprender el camino más justo (Brighouse *et al.*, 2016: 20-22, 2018: 76-84).

Para ilustrar los tres papeles de una visión de la justicia educativa propongo un simplificado ejemplo. Consideremos como justo que las oportunidades de acceso a la universidad no dependan de la clase social en la que uno nace y crece. Primero, este objetivo de justicia requiere que recabemos estadísticas sobre el origen social de los estudiantes universitarios. Segundo, examinamos a qué distancia están estas estadísticas de satisfacer la demanda de igualdad de oportunidades. Y tercero, diseñamos leyes y políticas educativas que salven la brecha entre la distribución actual de las oportunidades de acceso a la universidad y la distribución que consideramos justa. Por ejemplo, la OCDE (2018: 39-46) realiza algunas propuestas con base en estudios empíricos, como la implantación de «programas universales de educación infantil» (*id.*: 40) o la aportación de «recursos adicionales para los colegios y estudiantes desfavorecidos» (*id.*: 42).

Mis indicaciones hasta aquí pueden dar la falsa impresión de que los científicos sociales juegan un papel secundario en la teoría de la educación, comparado con el papel primario de los teóricos de la justicia. En realidad, la relación entre ambos actores es complementaria. La implementación de una visión de la justicia educativa requiere los datos y predicciones de los estudios científicos. Además, las exigencias de la justicia están constreñidas por lo realizable. Asimismo, los científicos sociales pueden mostrar que el camino más rápido para alcanzar una educación totalmente justa requiere sacrificios en el corto plazo. En tal caso, debemos elegir entre mejoras en el corto plazo y en la carrera de fondo. A su vez, algunas demandas de la justicia educativa son, como mostraré en la sección 5 y elaboraré más adelante, relativas al contexto de cada sociedad.⁶

⁶ Para un análisis más pormenorizado que el que ofrezco aquí sobre la relación entre las teorías de la justicia (o, más en general, la teoría política) y las ciencias sociales, con ejemplos de política educativa, véase Swift y White (2008: 50-63). Además, Swift y White (*id.*: 63-67) añaden algunas apreciaciones sobre la relación entre los teóricos de la justicia y los políticos.

3. LAS VIRTUDES DE UNA BUENA EDUCACIÓN DE LOS NIÑOS

Este trabajo pone el foco sobre la educación de los *niños*, considerando niños a las personas al menos hasta los 16 años. En la sección 6 motivaré esta limitación de mi objeto de estudio. En esta sección enumero las virtudes que cumple una buena educación de los niños al dotarles de «conocimientos, habilidades, actitudes y disposiciones» que son beneficiosas tanto para ellos mismos como para el resto de la sociedad.

Los bienes educativos benefician, como es obvio, a quienes los reciben. En primer lugar, una buena educación es parte de una buena niñez. La formación y el aprendizaje se pueden disfrutar en muchos sentidos (Macleod, 2010a: 155). Además, una buena educación enseña a los niños a relacionarse entre ellos como iguales y reduce así el riesgo de discriminación. Una teoría de la justicia no debería desatender el bienestar de las personas durante una etapa de la vida tan larga y crucial como es la niñez (Brennan, 2014; Gheaus, 2015; Macleod, 2010b).

En segundo lugar, una buena educación prepara a los niños para la vida adulta (Brighouse, 2002: 116-117; Macleod, 2010a: 153-154). Por ejemplo, les convierte en personas autónomas. Es razonablemente incontrovertido que todos tenemos un interés en desarrollar nuestra capacidad para formar, emprender y revisar nuestra propia concepción de vida buena (Rawls, 2001: 21-24). Asimismo, la educación confiere a los niños oportunidades de vida y profesionales entre las que elegir significativamente (Feinberg, 1992: 76-97). Además, la educación de los niños planta las semillas de las que brotan sus talentos, los cuales permiten disfrutar de actividades en las que se ponen en práctica (Rawls, 1999: 374). Desarrollar los talentos también sirve para acceder a una educación superior y para competir por ciertas posiciones en la sociedad (Brighouse y Swift, 2006). Igualmente, por medio de la educación los niños adquieren conocimientos, habilidades y virtudes útiles para participar de la política, ya sea como candidatos a un cargo público, ya sea, al menos, como ciudadanos de un sistema democrático (Gutmann, 1987).

Asimismo, en tercer lugar, una buena educación favorece económicamente a la sociedad en su conjunto. La educación, sobre todo a edades tempranas (Heckman, 2013: 8-19), permite a la sociedad prosperar económicamente y ahorrar costes en sus sistemas de salud y de justicia penal (Putnam, 2015: 255-259). Unida a una distribución equitativa de la mayor

tarta económica, una buena educación beneficia económicamente a todos los miembros de la sociedad.

Cuarto, una buena educación proporciona también beneficios sociales y políticos. Mejora los niveles de compromiso cívico y participación democrática de la ciudadanía (Putnam, 2015: 259-264), así como sus capacidades deliberativas. Si este aprendizaje alcanza a miembros de todos los grupos sociales, la democracia se fortalece (asumiendo, por supuesto, una sociedad mínimamente democrática en la que las voces de los diferentes grupos políticos pueden ser escuchadas en el espacio público). Además, una buena educación contribuye a la igualdad cívica entre los ciudadanos de dos maneras. Una es enseñando a las personas a relacionarse entre ellas como iguales, previniendo así casos de discriminación sexual, racial u otras formas de discriminación arbitraria (Satz, 2007). La otra manera en que una buena educación contribuye a la igualdad cívica, si se extiende a todos los niños independientemente de su origen social, es formando una élite diversa que, como tal, sea sensible a los intereses de todos los grupos sociales y eficaz al servir esos intereses (Anderson, 2007).

Quinto y último, algunos valores impersonales están en peligro si la educación es pobre (Kupperman, 1987). La excelencia humana, los descubrimientos científicos y las creaciones artísticas, entre otras cosas, parecen tener un valor aparte del de los beneficios que proporcionan a la sociedad y a personas concretas dentro de ella. Al desarrollar los talentos de todos los niños, una buena educación hace más probable que aparezcan desempeños, descubrimientos y creaciones extraordinarias dentro de la sociedad.

En definitiva, una buena educación beneficia a quienes la reciben y al conjunto de la sociedad, promueve la igualdad cívica y facilita la realización de valores impersonales. Antes de seguir adelante, un breve apunte terminológico. Siguiendo a Brighouse *et al.* (2016: 4), me he referido a los «conocimientos, habilidades, actitudes y disposiciones» que los niños obtienen de la educación como «bienes educativos». Como he explicado, estos bienes educativos contribuyen al bienestar de quienes los reciben y los disfrutan, les confieren oportunidades de autorrealización y les dotan de importantes capacidades. También me referiré a todos estos beneficios ulteriores como «bienes educativos». Esta ambigüedad de «bienes educativos» no será problemática a lo largo del libro. Para quienes los reciben, los «conocimientos, habilidades, actitudes y disposiciones» que la educación proporciona son valiosos *debido a* los bienes ulteriores que traen con-

sigo. La distribución de estos bienes ulteriores es la cuestión fundamental de justicia distributiva en la educación de los niños.⁷

4. CÓMO ELABORAR UNA VISIÓN DE LA JUSTICIA EDUCATIVA

Para elaborar mi propuesta de justicia educativa parto de las virtudes de una buena educación enumeradas en la sección anterior. Una segunda etapa consiste en identificar qué principios de justicia son los apropiados para distribuir los bienes educativos entre los niños, para optimizar los efectos positivos de la educación en el resto de la sociedad, para promover la igualdad cívica y para facilitar los valores impersonales vinculados a la excelencia. Como veremos, en ocasiones el cumplimiento de estos diferentes objetivos de la educación entra en conflicto. Por eso, en tercer lugar, debemos formular criterios para ponderarlos. Asimismo, hay que ponderar la justicia educativa con otros valores e intereses, como el deseo de parcialidad de los padres hacia la educación de sus hijos.

Este método para elaborar una visión de la justicia educativa es a grandes rasgos el empleado por Brighouse *et al.* (2018). En primer lugar, caracterizan los bienes educativos como «conocimientos, habilidades, actitudes y disposiciones» (*id.*: 20) y enumeran las principales capacidades que los niños adquieren con esos bienes (*id.*: 23-27). Reconocen que la ponderación entre algunos de los bienes educativos puede ser inevitable (*id.*: 27). Segundo, Brighouse *et al.* (*id.*: 31-36) exponen los posibles principios de justicia para la distribución de los bienes de la educación. Y tercero, enumeran valores independientes cuya consecución a veces entra en conflicto y requiere una ponderación con la justicia educativa (*id.*: 36-41).

Como es de esperar, mi visión de la justicia en la educación de los niños, contenida en el capítulo cuatro, será similar a la de Brighouse *et al.* En general, mi trabajo no ofrecerá una revisión radical de la literatura relevante o una propuesta absolutamente novedosa. Más bien, enfatizaré la com-

⁷ En los niveles de diseño e implementación de leyes y políticas educativas, puede ser útil tener en cuenta que lo que los sistemas educativos aportan directamente a los niños son conocimientos, habilidades, actitudes y disposiciones. En el nivel de los principios de justicia educativa que este libro trabaja, los bienes ulteriores proporcionados por aquellos conocimientos, habilidades, actitudes y disposiciones son los de importancia fundamental.

plementariedad de las propuestas ya realizadas y, sobre esa base, intentaré construir una teoría completa de la justicia educativa. Aspiro a generar algunos consensos sobre la justicia en la educación de los niños. Por ejemplo, como expondré en el capítulo tres, gran parte de la discusión ha girado en torno a si las instituciones sociales deberían distribuir los bienes educativos de manera *igualitaria* o, más bien, limitarse a asegurar una educación *adecuada* para todos los niños. Mi postura reconciliadora consistirá en sostener que una educación adecuada satisface importantes objetivos de la educación, pero que también hay razones para reducir las desigualdades educativas por encima del umbral de adecuación. Como mínimo, mi contribución con este trabajo identificará con precisión los puntos de desacuerdo.

5. MIS PREMISAS: UNA SOCIEDAD NO IDEAL

En este trabajo, estudio las demandas de la justicia educativa en sociedades diversas, mínimamente democráticas y razonablemente prósperas, con una pluralidad de escuelas y de instituciones de educación superior, ambas compuestas por estudiantes de familias y orígenes sociales diferentes y que competirán por cargos y posiciones en su vida adulta. Así, las conclusiones que obtendré *no* pretenden ser una receta mágica de la justicia en la educación, válida para cualquier tiempo y lugar. Lo que la justicia educativa requiere varía dependiendo de la sociedad en la que estemos. Por ejemplo, como explicaré después, el valor de algunos bienes educativos y la importancia de su distribución equitativa entre los niños dependen de circunstancias de fondo de cada sociedad, como su estructura de trabajos y rentas. Asimismo, las políticas educativas concretas que hay que implementar para lograr que la educación sea buena y justa dependen de consideraciones empíricas relativas a cada sociedad y que no tengo herramientas para evaluar.

Por ejemplo, en una sociedad con altos índices de analfabetismo suena a quimera reivindicar igualdad de oportunidades en el acceso a la educación superior. Del mismo modo, parece utópico esperar de un régimen autoritario que forme una ciudadanía democrática. Además, asumo que la reducción del analfabetismo y la difusión de valores y actitudes democráticas en sociedades deficitarias en alguna de estas dos dimensiones es indudablemente positiva.

Tampoco trataré qué requiere una educación justa en pequeñas comunidades homogéneas que no disponen de un sistema educativo complejo.

Un grupo diferente de cuestiones que este trabajo no abordará concierne las demandas de justicia educativa a nivel global. Implica preguntas sobre el orden global que escapan a mi objeto de estudio. Mis reflexiones sobre la justicia en la educación pretenden ser aplicables al menos a los estados y dentro de ellos a las instituciones sociales que afectan la educación de los niños.

Otro asunto que no exploro es el trozo de la tarta presupuestaria que los estados dedican a la educación. Como mencioné anteriormente, una buena educación trae beneficios sociales, pero la inversión en educación tiene también costes de oportunidad (lo que se invierte en el sistema educativo no se invierte, por ejemplo, en pensiones). La importancia de estos costes de oportunidad es relativa a cada época y sociedad. En este trabajo, pongo entre paréntesis la ponderación de la educación con otros bienes sociales.⁸

Asumiendo un presupuesto razonablemente adecuado en educación, procederé como expuse en la sección anterior. Primero identificaré los principales bienes de la educación y los principios más relevantes para una distribución justa de esos bienes. Después mostraré que las demandas de justicia en relación con diferentes bienes educativos a veces colisionan. Por eso hace falta jerarquizar esos bienes y ponderar las diferentes demandas de la justicia educativa. Ofreceré algunos criterios para ello. No obstante, el equilibrio adecuado entre los diferentes bienes educativos varía de una sociedad a otra. Algunos bienes de la educación, como la autorrealización que se puede obtener al aprender nuevos conocimientos o habilidades y ponerlos en práctica, sí son siempre importantes. En cambio, el peso de otros bienes educativos, en concreto el de los méritos que ayudan a acceder a trabajos u otras posiciones sociales, varía de sociedad en sociedad en función de qué méritos se requieren efectivamente para acceder a esos trabajos y posiciones y qué ventajas confieren esos cargos a quienes los

⁸ Para efectuar tal ponderación, podría emplearse el mercado hipotético de seguros ideado por Ronald Dworkin (1981) e interesantemente aplicado por Matthew Clayton (2013, 2015a) a los casos del impuesto de sucesiones y de las obligaciones de las instituciones sociales hacia los niños en general. El capítulo cinco menciona la propuesta de Clayton en relación con el impuesto de sucesiones. No obstante, para un completo desarrollo de la propuesta, remito al lector o lectora a los trabajos aquí mencionados de Dworkin y Clayton.

ocupan. Una propuesta de justicia educativa para una sociedad particular debe suponer una respuesta para estas dos cuestiones, que también involucran principios de justicia.

Así, en las competiciones por trabajos y posiciones sociales, la justicia está implicada en tres niveles: (i) justicia de las ventajas que están en juego; (ii) justicia de los procesos de selección entre los candidatos; y (iii) justicia de las condiciones de fondo que afectan las expectativas de éxito de las personas, siendo una de las principales la educación que han podido disfrutar durante la niñez. Como en una carrera, importa cuál es el premio, en qué hay que ganar para conseguirlo y cómo se desarrollan las habilidades que dan oportunidades de ganar. Lesley Jacobs (2004: 10-47) denomina a estas tres dimensiones de la justicia «equidad de lo que está en juego» (*stakes fairness*), «equidad procedimental» (*procedural fairness*) y «equidad de fondo» (*background fairness*), respectivamente.⁹ Antes de continuar, debo elaborar mínimamente estas tres dimensiones para explicar cómo afectan a una propuesta de la justicia en la educación de los niños.

En primer lugar, la equidad de lo que está en juego consiste en una justa distribución de las ventajas asignadas a diferentes posiciones sociales. Los trabajos, por ejemplo, confieren varios tipos de ventajas. Algunas están extrínsecamente aparejadas a un puesto (p. ej., el salario). Otras son intrínsecas a un trabajo (Mason, 2001: 766), como el grado de complejidad de las tareas que implica. Y otras están condicionadas a tener o haber tenido trabajo, como las pensiones de jubilación. Cuanto más desiguales sean estas ventajas, más importante será para los niños tener buenas expectativas profesionales. Y dado que la obtención de ciertos méritos educativos es un predictor de las expectativas profesionales, entonces la importancia de una justa distribución de esos méritos educativos depende de la magnitud de las desigualdades entre las diferentes profesiones y puestos.

Supongamos, por ejemplo, que parte de nuestra visión de la justicia educativa consiste en que todos los niños tengan similares expectativas profesionales. Consideremos, sin embargo, que es un objetivo inalcanzable porque algunos padres —asumamos por el momento que de manera legítima— confieren ventajas competitivas a sus hijos. Para quitar peso a esta desigualdad, las instituciones sociales podrían reducir lo que está en juego en la competición. Una opción sería implementar políticas que reduzcan las desigualdades de ingresos (Brighouse, 2002: 115; Brighouse y

⁹ Para una clasificación similar, véase también Daniels (1978) y Scanlon (2013).