

Meritocracia y educación: más allá de la igualdad de oportunidades

Meritocracy and education: beyond equality of opportunity

Javier Rujas

Universidad Complutense de Madrid
javier.rujas@ucm.es

Recibido en septiembre de 2021

Aceptado en diciembre de 2021

DOI: 10.7203/con-cienciasocial.5.24276

RESUMEN

El retorno de la desigualdad ha generado un resurgimiento de la crítica a la meritocracia. El término fue acuñado en torno a 1950 para alertar sobre los peligros de construir una sociedad basada exclusivamente en el mérito. Progresivamente, perdió su connotación negativa y la creencia de que el éxito es fruto del trabajo duro creció en los países occidentales mientras aumentaba la desigualdad. La meritocracia no es una mera ficción: es una ideología incorporada en la socialización, especialmente en el sistema escolar, que afecta a nuestra percepción de los demás y de nosotros mismos. Es, además, un recurso estratégico en las luchas que se dan en distintos campos, instituciones y profesiones. Se espera del sistema escolar que asegure la meritocracia, en su versión progresista —la igualdad de oportunidades— o en su versión conservadora —la “cultura del esfuerzo”—. Perpetuando la ideología del don y la ideología del mérito, sin embargo, el sistema escolar no solo no realiza la meritocracia ni la igualdad de oportunidades, sino que revela todas las contradicciones que produce la búsqueda de la meritocracia escolar. Todavía útil, la igualdad de oportunidades no es el único horizonte posible de la igualdad. No debe olvidarse la igualdad de posiciones.

Palabras clave: meritocracia, desigualdad, educación, igualdad de oportunidades.

ABSTRACT

The return of inequality has brought about a revival of the critique of meritocracy. The term was coined in the 1950s to warn against the dangers of building a society exclusively based upon merit. Progressively, it lost its negative connotation and the belief that success is the result of hard work expanded in Western countries while inequality increased. Meritocracy is not a mere fiction: it is an ideology that agents incorporate through socialisation, especially in the school system, and with effects in their perception of others and themselves. Moreover, it is a strategic resource in struggles taking place in different fields, institutions, and professions. The school system is meant to realise meritocracy, either in its progressive version —equality of opportunity— or in its conservative form —“effort culture”—. Nonetheless, perpetuating the ideology of gifts and the ideology of merit, the school system not only does not realize meritocracy nor equality of opportunity, but it also reveals all the contradictions produced by the search for school meritocracy. Although still useful, equality of opportunity is not the only possible horizon in the pursuit of equality. Equality of positions must not be forgotten.

Keywords: meritocracy, inequality, education, equality of opportunity.

Referencia

Rujas, J. (2022). Meritocracia y educación: más allá de la igualdad de oportunidades. *Con-Ciencia Social (segunda época)*, 5, 207-218. DOI: 10.7203/con-cienciasocial.5.24276

EL RETORNO DE LA MERITOCRACIA

En los últimos años, la crítica de la meritocracia ha resurgido, generando cierto *boom* editorial, al tiempo que lo hacía el tema de la desigualdad tras casi una década de crisis. El debate sobre la meritocracia, sin embargo, no es nuevo.

El término parece haber surgido tras la Segunda Guerra Mundial de la mano de intelectuales socialistas críticos con el ideario meritocrático que avanzaba entonces con fuerza en las sociedades occidentales (Littler, 2017), mientras se desarrollaba el Estado de Bienestar. El sociólogo Alan Fox, en 1956, describió la meritocracia como una “sociedad en la que los dotados, los inteligentes, los enérgicos, los ambiciosos y los despiadados son cuidadosamente seleccionados y ayudados para ocupar las posiciones de dominio”. Para él, no bastaría con “idear mayores y mejores formas de selección (‘igualdad de oportunidades’) para ayudar a los niños inteligentes a llegar arriba y después darles premios cuando llegan” mientras se asumiese como natural que las personas con mayor estatus ocupacional disfrutasen de una mejor educación y mayores ingresos (Littler, 2017, p. 33). En 1958, Michael Young publicó su célebre distopía satírica sobre el triunfo de la meritocracia para alertar a sus contemporáneos sobre las nuevas formas de desigualdad que esta podía generar. El mérito se entendería como la suma del coeficiente intelectual (CI) y del esfuerzo, y el CI sería medido sistemáticamente para determinar el acceso a determinados itinerarios educativos, profesiones y puestos. Al suprimirse la herencia, el nepotismo, la corrupción y el criterio de antigüedad, la clase dominante estaría formada únicamente por aquellos con “talento” —la tecnocracia como perversión meritocrática—. Las viejas divisiones sociales serían sustituidas por la división entre dotados y no dotados, merecedores y no merecedores, pero la jerarquía social se mantendría. Los más dotados, elevados a posiciones de poder, se verían a sí mismos como dignos merecedores de sus privilegios y los menos dotados acabarían por sentirse inferiores, generando el caldo de cultivo para malestares y crisis futuras.

Ambos acuñaron el término para criticar un pensamiento que venía de más atrás. Sin usar el concepto, Weber y otros sociólogos se habían interesado antes por la estratificación social. Los funcionalistas, de hecho, consideraban la desigualdad una necesidad “funcional” de la sociedad y una necesaria retribución a competencias y tareas distintas en una sociedad capitalista “abierta” y “competitiva”, con movilidad social e igualdad de oportunidades (Davis y Moore, 1945/1999). También pueden encontrarse antecedentes de la meritocracia en las obras de autoayuda victorianas,

en la ética protestante o en el providencialismo (Littler, 2017; Sandel, 2020), que allanaron el camino para hacer a los individuos responsables de su propia suerte.

Tras entrar en el debate público, el término se resignificó progresivamente: perdió su connotación negativa para ser algo positivo y deseable, salvo para algunos intelectuales que siguieron denunciándola, especialmente en los años 1970 (entre ellos, los sociólogos de la educación). Los socialdemócratas hicieron suyo el ideal meritocrático, centrándose en la denuncia de las barreras que impiden su realización, es decir, en la defensa de la *igualdad de oportunidades* (Dubet, 2010; Rendueles, 2020).

Por último, el ideario meritocrático se dio la mano con el neoliberalismo (Littler, 2017). La expansión y “democratización” del sistema escolar desencadenó una inflación de títulos educativos y una traslación hacia arriba de las desigualdades (Martín Criado, 2018). Les siguieron nuevas formas de segregación escolar más “suaves”, políticas educativas de “libre” elección, privatización, pruebas externas y rankings, y las estrategias de distinción y cierre social por parte de las clases medias y altas se intensificaron. El mercado laboral empezó a demandar experiencia y habilidades no cognitivas además de conocimientos o títulos para competir por puestos cualificados escasos en un contexto de sobrecualificación, precarización y debilitamiento de la protección social. Mientras se extendía la competición y se frustraba la promesa de promoción social a través de la escuela, el ensalzamiento del individuo esforzado y emprendedor, del “si quieres, puedes” y de los “talentos” individuales por los economistas, la literatura de autoayuda, la psicología positiva o los medios de comunicación responsabilizaban al individuo de su propio éxito o fracaso. Desde finales de los años 1980, la creencia en que los individuos progresan gracias al trabajo duro creció en la mayoría de países occidentales, mientras paradójicamente, aumentaba la desigualdad (Mijs, 2021).

LA MERITOCRACIA COMO IDEOLOGÍA INCORPORADA Y RECURSO ESTRATÉGICO

Suele hablarse de la meritocracia como un *sistema*: un conjunto de normas y valores que rige las conductas de las personas en sociedad y que garantizaría que cada uno obtenga lo que se merece. Se le atribuye un carácter coherente y totalizante —nuestro sistema social, educativo o laboral sería meritocrático o no—, derivando en pseudocomparaciones: unos serían más meritocráticos y otros menos, y los primeros, se sobreentiende, serían los buenos. La meritocracia así entendida no existe en la

realidad, solo existe como *ideal*. Por eso decimos que es una *ideología*, es decir, un sistema simbólico que estructura nuestra forma de pensar y que deforma u oculta la realidad de las desigualdades y las relaciones de poder, al tiempo que las legitima. La meritocracia hace esto presentando las desigualdades como el resultado natural de las diferencias de capacidad y esfuerzo de los seres humanos: no serían, por tanto, desigualdades que corregir, sino diferencias legítimas derivadas de la genética y del mérito individual. Si nuestra posición social es la que es, será —según este discurso— porque corresponde a nuestro talento y voluntad. Se borran así las desigualdades estructurales que hacen que las personas no partan del mismo punto de partida ni tengan las mismas facilidades en el trayecto y que sitúan a unos en posición de ventaja frente al resto. Los privilegiados acaban viviendo sus privilegios como fruto de su propio empeño personal —porque incluso quienes han tenido más facilidades han tenido que invertir energías—, desarrollando un sentimiento de superioridad frente al resto (Sandel, 2020), creyendo que no deben nada a nadie y negando la interdependencia que nos constituye (Martín Criado, 2021). A otros, en cambio, se les hace sentir que no se esfuerzan lo suficiente: los parados para encontrar empleo, los pobres para salir de la pobreza, los deprimidos por estar bien, los “ninis” por estudiar o trabajar, etc.

La meritocracia no es, por tanto, solo una ideología abstracta. Los individuos la *encarnan* en sus formas de pensar, sentir y actuar, y atraviesa sus juicios y experiencias cotidianas en distintos contextos. La viven cuando son juzgados por los demás y por ellos mismos, y muy especialmente en el sistema educativo, que funciona como una máquina de clasificar en la que los sujetos son continuamente juzgados (Bourdieu y Saint Martin, 1975; Jackson, 1990). Los esquemas de percepción y apreciación que incorporan los profesores en su trayectoria escolar, en su formación docente y en su socialización profesional llevan una fuerte impronta meritocrática: juzgan al alumnado fundamentalmente por lo que perciben —de forma imperfecta y no exenta de sesgos— como su “nivel”, su capacidad, su actitud y comportamiento, y su esfuerzo. Los propios estudiantes aprenden a juzgarse a sí mismos según estos parámetros escolares y a verse en función del lugar simbólico en el que se les sitúa en la escuela, aunque a veces puedan resistirse o tratar de negociar. El sistema educativo no garantiza la meritocracia, pero es probablemente la institución que antes y más decisivamente imprime en la subjetividad de los individuos los esquemas meritocráticos.

La meritocracia no solo forma parte de nuestro inconsciente colectivo, también forma parte de los repertorios culturales (Swidler, 1986) que usamos para construir nuestras estrategias de acción, explicar la realidad o justificar *a posteriori* nuestras acciones según las circunstancias. Lejos de ser una idea clara con un significado homogéneo, está atravesada por ambigüedades y contradicciones y puede adoptar significados distintos según sus usuarios y los contextos. El liberalismo progresista, por ejemplo, la hizo suya en la versión de la *igualdad de oportunidades*, reclamando que se valorase a los individuos según su valía personal y no según su riqueza, su clase, su sexo, su etnia o su nacionalidad. Considera que la escuela no es meritocrática, pero podría *llegar a serlo*. Las fuerzas conservadoras, sin embargo, defienden que la escuela *siga siendo* el juez meritocrático garante de que no “baje el nivel”, enarbolando desde los años 1990 la bandera de la “cultura del esfuerzo”. Consideran que ya es meritocrática, pero que este aspecto está amenazado por el igualitarismo y el pedagogismo. Unos y otros comparten el presupuesto de que el sistema educativo puede ser realmente meritocrático. Frente a los discursos generales sobre la meritocracia, es clave examinar qué se entiende por mérito, cómo se construye, qué es definido como meritorio y quiénes como merecedores frente a otros (Littler, 2017). Estas definiciones son objeto de luchas en cada sociedad y en distintas instituciones y entramados sociales.

El recurso a la meritocracia en el discurso o en la práctica, a través de procedimientos y dispositivos como sistemas de evaluación, selección y certificación, es una *jugada estratégica* en las luchas que se dan en determinados campos, profesiones o contextos institucionales. La definición de los criterios y procedimientos de evaluación de los méritos docentes y de investigación, por ejemplo, es central para configurar las relaciones de poder en el campo universitario y científico. Los méritos que se piden a los docentes universitarios no son los mismos que se piden a los docentes de educación primaria o secundaria, como tampoco los criterios de evaluación del alumnado son iguales en estas etapas. Las políticas educativas, a su vez, pueden partir de presupuestos meritocráticos y/o tratar de reforzarlos, como hacen las propuestas para favorecer a los estudiantes “excelentes” o la política de becas “a cambio de esfuerzo”, una “perversión clasista donde se piden más calificaciones a la hija del jornalero que al hijo de la cirujana, cuya mucho más frecuente llegada a la universidad está ampliamente subvencionada” (Río Ruiz, 2020). La exigencia de ciertos méritos para acceder a determinados campos, profesiones,

estudios o recursos educativos suele ser una *estrategia de cierre social* en un contexto de competición entre grupos sociales. Pero también la pugna por que se valoren y reconozcan los méritos en igualdad de condiciones ha contribuido a *abrir* ciertas instituciones que antes excluían a amplios sectores de población, como la enseñanza secundaria y la universitaria. Asimismo, la burocratización de los sistemas de evaluación de méritos para la concesión de plazas públicas contribuyó a limitar la endogamia y la arbitrariedad, obligando a elegir a los candidatos/as de forma competitiva y según criterios estandarizados, un procedimiento imperfecto, atravesado por tensiones y perversiones, pero menos arbitrario que la elección a dedo.

LAS CONTRADICCIONES DE LA MERITOCRACIA ESCOLAR

En el siglo XX se sumó a los cometidos del sistema educativo el de garantizar la igualdad de oportunidades. Esta se entendía sobre todo como un problema de barreras económicas o materiales en el acceso a la educación que entrababan el desarrollo de las *aptitudes* de los jóvenes. Presente ya en la primera mitad del siglo en España en la política de protección escolar o en la de becas, esta idea se renueva en los años 1960 y se fija como objetivo en la Ley General de Educación de 1970: la educación es concebida como una pieza clave de la modernización; la inversión en *capital humano* promovería el crecimiento económico. Por ello, todos los individuos debían poder formarse y desarrollar sus capacidades sin trabas. Aquellos que no pudieran hacerlo constituirían una “pérdida”: sus capacidades se desperdiciarían.

La noción de igualdad de oportunidades se basaba en un materialismo básico, fundamental pero insuficiente: si todos los individuos deben poder desarrollar sus capacidades a través de la educación, pero su desarrollo es impedido por carencias materiales, entonces bastaría con neutralizar esos impedimentos materiales para que esas aptitudes puedan florecer y aprovecharse. En este sentido, parte de, y refuerza, dos ideologías centrales en el sistema escolar: la *ideología del don* y la *ideología del mérito* (Bourdieu y Passeron, 1970). La primera percibe la mayor o menor facilidad del alumnado como un don natural, naturalizando las diferencias sociales ligadas al capital cultural heredado en la familia. El capital cultural, incorporado a través de la socialización en la forma de vocabulario, formas de hablar, maneras, pose, gusto, etc., tiene todas las papeletas de ser visto por los docentes como una capacidad o talento innato. La segunda percibe los resultados escolares de los estudiantes como resultado

Javier Rujas, Meritocracia y educación: más allá de la igualdad de oportunidades de su voluntad, esfuerzo y trabajo personal, individualizando las causas del rendimiento y ocultando los factores sociales que lo condicionan.

El esfuerzo y la voluntad no son medibles de una forma completamente objetiva, por mucho que nos armemos de pruebas, puntuaciones o baremos. En la escuela, la voluntad y el esfuerzo se deducen de la percepción docente de la actitud del alumno en el día a día del aula (muestra “buena actitud”, atiende, trabaja en clase, hace los deberes...) o del desempeño en ejercicios o exámenes (si aprueba, será porque se ha esforzado; si no, será que no se ha esforzado lo suficiente), con un conocimiento mínimo y habitualmente deformado de lo que ocurre fuera de la institución. Este problema también afecta a la definición de las políticas educativas, al análisis de los factores del éxito escolar o social, y a nuestras inferencias cotidianas. Tomar como medida del esfuerzo o mérito de alguien su nivel de estudios o sus títulos es problemático desde el punto de vista lógico, pues partimos del resultado final (los “logros”) y le suponemos una causa (el esfuerzo, la capacidad o ambos) que a menudo no se analiza o no se puede analizar. Pero también lo es desde el punto de vista social y político: refuerza la creencia de sentido común, según la cual quien más ha estudiado o quien acumula más recursos es porque se lo ha ganado con el sudor de su frente; y, por tanto, quien no ha estudiado o no ha podido acumular esos recursos, será porque no ha puesto suficiente empeño.

Se supone, además, que el “mérito” y el “esfuerzo” tienen una existencia propia que puede captarse sin la mediación de otros factores. Sin embargo, es imposible desligar las supuestas capacidades, esfuerzos y méritos de los individuos de las condiciones sociales que los hacen posibles. Sin negar los condicionantes biológicos, las capacidades de los individuos no son cantidades fijas y constantes: se desarrollan a lo largo de la vida, especialmente en la infancia y juventud, y se desarrollan más o menos, y en unos sentidos u otros, según el ambiente, es decir, según las interacciones cotidianas que los sujetos mantienen desde la más tierna infancia con distintos agentes de socialización en distintos espacios (padres, abuelos, docentes, cuidadores, pares, etc.). Siguiendo el ideal de “cultivo concertado” (Lareau, 2011), las clases acomodadas, con más capital económico, cultural y social y más tiempo que las trabajadoras, buscan “estimular” constantemente a sus vástagos en casa, en el colegio y a través de actividades extraescolares, lo que tiende a redundar en el desarrollo de competencias favorables a la escolaridad y en mejores resultados escolares. Lo que separamos teóricamente o aislamos estadísticamente está

complejamente enmarañado en la realidad: no hay “esfuerzo” ni “motivación” ni “habilidad” independiente de un contexto social y familiar concreto, ni independiente de la propia dinámica escolar, que afecta directamente a la imagen que los individuos tienen de sí mismos y de sus capacidades, y con ello a su implicación en el juego escolar.

A pesar de todo esto, se espera de la escuela que sea el instrumento que permita realizar la meritocracia asignando a cada uno un *valor escolar*, en teoría ajustado a las competencias que ha desarrollado gracias a sus capacidades y sus esfuerzos, mediante calificaciones y títulos. Incluso cuando ese valor escolar no refleja adecuadamente el rendimiento real ni las competencias adquiridas —obtener el título de ESO o el de ingeniero informático no garantiza que quienes lo tienen posean realmente las mismas habilidades ni un pleno dominio del currículo—, tiene *efectos simbólicos*. De ahí que la meritocracia esté ligada al *credencialismo*: los títulos invisten a la persona de un valor social ante sí misma y ante los demás; categorizan, clasifican, diferencian, producen barreras simbólicas y sociales, fomentando un particular *clasismo* —lo que Bourdieu (2002) denominó el racismo de la inteligencia—.

Cuanto más “dura”, excluyente y selectiva es una carrera o profesión, más valor social se le da: se cree mejor al alumnado de Bachillerato que al de FP, al “de Ciencias” que al “de Letras”, al de Física o Arquitectura que al de Magisterio. Cuanto más “dura” y selectiva, además, más peso cobra la ideología meritocrática del esfuerzo en la propia mitología y prestigio de la profesión. Sin embargo, el reconocimiento social del “esfuerzo”, que deriva en la atribución de distinto valor *moral* a las personas, es muy desigual. Pasar décadas fregando oficinas, pintando paredes, arando la tierra o tras una caja de supermercado para pagar una hipoteca y estudios a la descendencia no es reconocido ni recompensado socialmente igual que realizar una oposición a juez o que haber estudiado Medicina y superado el MIR. Se reconoce, al menos retóricamente, a los *pobres esforzados* (o “alumnos resilientes”), que, con todo en contra, llegarían a la universidad o accederían a la clase media. Se presenta este paso como la panacea del progreso personal y social, pese a que no es ni fácil ni siempre “feliz”. Pero ¿qué ocurre con los *pobres* que no logran el éxito escolar ni el ascenso social? ¿Su esfuerzo no sería *legítimo* o valdría menos? Sospechosos de no haber hecho lo suficiente (“haber estudiado”), aparecen como *undeserving poor*.

La metáfora bienintencionada del *ascensor social* refleja la función meritocrática asignada a la escuela: “el ascensor social está averiado”, repiten los titulares desde

hace décadas para hacer visible el “mal” funcionamiento del sistema educativo (según el ideal meritocrático) y la reproducción escolar de las desigualdades sociales. Según esta imagen, el sistema educativo sería como un ascensor: nos subimos a él, pulsamos el botón correspondiente a la planta a la que queremos llegar (la posición social deseada) y, tras recorrer todos los pisos (pruebas, cursos y etapas educativos), llegamos a ella. La metáfora presupone que el ascensor (el sistema educativo) debería dejarnos llegar donde quisiéramos. Si está estropeado, no lo hace: para más de lo debido en ciertas plantas (repetición de curso), nos lleva a una planta más baja de la esperada (a una FP Básica en vez de a terminar la ESO, a una FP de Grado Medio en vez de a un Bachillerato, a una FP superior en vez de a una carrera universitaria, a una carrera universitaria menos cotizada que otras) o nos deja caer fuera del ascensor (abandono escolar). La imagen asume que todo el que entra lo hace para subir y que la planta deseada será una posición más alta que la que teníamos en origen, es decir, asume una especie de deseo universal de ascenso social, además de tratar lo que ocurre en el ascensor como una caja negra. La metáfora de la escalera (*ladder*), más común en el mundo anglosajón, también deja al descubierto la individualización que subyace al discurso meritocrático: el sistema pone la escalera para el ascenso, se sobreentiende que la misma para todos, pero cada uno debe subirla por sus propios medios (según sus capacidades y esfuerzo).

El sistema escolar lleva la meritocracia a la paradoja. Elogia el esfuerzo, pero no siempre lo reconoce ni premia si se usa como principal criterio de evaluación escolar. De hecho, se premia no a quienes se esfuerzan mucho sino a quienes demuestran facilidad, a quienes parece dárseles bien naturalmente —aunque tenga poco de natural—, no tanto a quienes cumplen sino a quienes sobresalen. Quienes se esfuerzan mucho, si no cumplen las expectativas escolares, quizá reciban un premio de consolación por su empeño, quizá aprueben, pero no serán considerados sobresalientes o brillantes. Esto pasa con frecuencia con las niñas y con algunos estudiantes humildes: se valora que son “trabajadores”, “hormiguitas”, pero esto no basta para que se les sitúe en lo alto de la jerarquía simbólica de los alumnos. La asignación a medidas de atención a la diversidad también refleja una lógica meritocrática paradójica: para acceder a algunas de ellas (los programas de diversificación o PMAR), menos estigmatizadas que otras (como los PCPI o la FP Básica), se exige “buena” actitud, es decir, que demuestren que “merecen” esta especial atención. La división del alumnado con dificultades en merecedores y no

merecedores (Tarabini, 2015) legitima esta práctica de selección y canalización del alumnado, no sin contradicciones: ¿“merece” más atención el más “rescatable” que el más alejado de las exigencias escolares?

¿IGUALDAD MÁS ALLÁ DE LA MERITOCRACIA?

La crítica de la meritocracia no puede reducirse a su denuncia como pura ficción (Draelants, 2018). Aunque no exista como sistema o práctica real “pura” en ningún ámbito de la vida social, existe como ideal en la mente de los actores sociales, subyace a nuestras formas de pensar, sentir y actuar, especialmente en el campo escolar, y es usada estratégicamente en distintos contextos en la lucha por fijar las reglas del juego y por el reconocimiento. Parte de su éxito reside en que es una *ficción fundada*: nadie, ni siquiera los más “dotados”, ricos y aventajados, tiene éxito en la escuela sin esforzarse y superar una serie de pruebas; individualmente, todos deseamos que se reconozcan justamente nuestros méritos y esfuerzos, aunque la interpretación sobre cómo se hace esto pueda variar.

El lenguaje de la meritocracia es tan consensual que es usado por todo el espectro político. Los socialdemócratas lo emplean para defender políticas sociales redistributivas o de discriminación positiva. Los conservadores y neoliberales lo emplean para justificar las desigualdades existentes y promover reformas desigualitarias. Llegan, incluso, a usar la retórica de la igualdad de oportunidades para frenar los progresos igualitarios, reclamando que se dejen de lado las clases, la etnia, el género, la orientación sexual, etc.: solo habría *personas* y, según ellos, las divisiones sociales solo estarían en la mente de la izquierda y de los científicos sociales. En este contexto, difícilmente se pueden combatir los estragos de la meritocracia con odas moralistas a los valores cívicos del bien común frente a la “ética del éxito”, olvidando el papel decisivo del Estado y las políticas públicas en la reducción de las desigualdades. Estaríamos tratando de cambiar la ética asociada a la competición por las posiciones sin cambiar la competición ni la estructura de posiciones.

La meritocracia no es —ni debe ser— el único principio de justicia. No se avanza en igualdad únicamente fomentando la movilidad social sin cuestionar la estratificación, como propone la igualdad de oportunidades, olvidando la *igualdad de posiciones* (*égalité des places*: Dubet, 2010). La crítica del bloqueo del ascensor social no cuestiona el edificio ni su estructura, ni la meta del ascenso, que asume como

Javier Rujas, Meritocracia y educación: más allá de la igualdad de oportunidades universal. Criticar el trasfondo meritocrático de la noción de igualdad de oportunidades, sin embargo, no equivale a desecharla completamente. Puede seguir sirviendo de bandera para conseguir avances sociales, pero no es el único horizonte posible de igualdad. Un proyecto igualitario no puede limitarse a asegurar el derecho a participar en la competición escolar y social, y a que se valore y gratifique el esfuerzo individual invertido en ella (Rendueles, 2020), pues corre el peligro de convertirse en “una igualdad de oportunidades para todos, para ser desiguales” (Williams, 1958). La educación no lo es todo ni lo puede todo: ni juzga a cada uno según sus “méritos” de forma objetiva y neutra, ni puede, por sí sola, garantizar la igualdad de oportunidades y compensar las desigualdades de origen. Es necesario avanzar también en la igualación de las condiciones de vida de las distintas clases sociales.

REFERENCIAS

- Bourdieu, P. y Passeron, J.-C. (1970). *La reproducción: Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. y Saint Martin, M. de (1975). Les catégories de l'entendement professoral. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1(3), 68-93. <https://doi.org/10.3406/arss.1975.3413>
- Davis, K., y Moore, W. E. (1999). Algunos principios de estratificación. En M. Fernández Enguita (Ed.), *Sociología de la educación: Lecturas básicas y textos de apoyo* (pp. 131-143). Ariel.
- Draelants, H. (2018). «Le mérite n'existe pas». *Le Debat*, 202(5), 176-183.
- Dubet, F. (2010). *Les places et les chances. Repenser la justice sociale*. Seuil.
- Jackson, P. W. (1990). *Life in classrooms*. Teachers College Press.
- Lareau, A. (2011). *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life*. University of California Press, 2.^a ed..
- Littler, J. (2017). *Against Meritocracy: Culture, power and myths of mobility*. Routledge.
- Martín Criado, E. (2018). Juventud y educación: Cuestión de clase. *Encrucijadas: Revista Crítica de Ciencias Sociales*, 15, 1-17.
- Martín Criado, E. (26 de febrero de 2021). La distancia social es otra cosa. *Entramados Sociales*. <https://entramadosociales.org/teoria-sociologica/la-distancia-social-es-otra-cosa/>

- Mijs, J. J. B. (2021). The paradox of inequality: Income inequality and belief in meritocracy go hand in hand. *Socio-Economic Review*, 19(1), 7-35. <https://doi.org/10.1093/ser/mwy051>
- Rendueles, C. (2020). *Contra la igualdad de oportunidades. Un panfleto igualitarista*. Seix Barral.
- Río Ruiz, M. A. (25 de mayo de 2020). Becarios, rentables y subsidiados en la universidad española. *infoLibre*. https://www.infolibre.es/noticias/opinion/plaza_publica/2020/05/23/becarios_rentables_subsiados_universidad_espanola_107043_2003.html
- Sandel, M.J. (2020). *La tiranía del mérito. ¿Qué ha sido del bien común?* Debate.
- Swidler, A. (1986). Culture in Action: Symbols and Strategies. *American Sociological Review*, 51(2), 273-286. <https://doi.org/10.2307/2095521>
- Tarabini, A. (2015). La meritocracia en la mente del profesorado: Un análisis de los discursos docentes en relación al éxito, fracaso y abandono escolar. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(3), 349-360.
- Williams, R. (20 de octubre de 1958): Democracy or Meritocracy? *The Guardian*, p. 10.
- Young, M.D. (1958/2017). *The Rise of the Meritocracy*. Routledge.

Agradezco a Nacho, Roco y Julieta su lectura y comentarios a este texto. Al primero le agradezco, además, las conversaciones de todos estos años en las que fueron tomando forma varias de estas reflexiones.