



## EDUCACIÓN

# La batalla contra el mérito

**José Ignacio Wert**

Ha sido Ministro de Educación, Cultura y Deporte y Embajador de España ante la OCDE. Su último libro es *Los años de Rajoy. La política de la crisis y la crisis de la política*.

*El autor denuncia la **ideología antimeritocrática** que promueve la izquierda y que aboga por que los estudiantes obtengan parecidos niveles en los resultados como **superación del concepto de igualdad de oportunidades que prima el esfuerzo, la superación y el éxito a través del mérito**. Explica además que esta **reducción de la exigencia** –que permitirá incluso obtener la titulación en ESO con asignaturas suspensas– y la **supresión de las evaluaciones externas** no solo **desincentivan el rendimiento y devalúan el conocimiento de todo el alumnado**, sino que **suponen una renuncia del Estado a su papel de garante de la calidad del sistema educativo en España**. En su opinión, la **nueva ley educativa** es seguramente el mejor **compendio de “laxismo”** que quepa imaginar.*





## La deconstrucción del mérito

“Deberíamos desactivar la máquina clasificadora meritocrática, bajando el listón de admisión a las universidades más selectivas”.

Quien ha escrito lo que antecede no es el representante de un sindicato estudiantil, ni un dirigente político populista. Es, como ya habrán averiguado quienes hayan leído el libro, un prestigioso catedrático de Filosofía Política de la más selectiva entre las más selectivas Universidades americanas, es decir, Harvard. Se trata de Michael J. Sandel, en su último libro en el que elabora sobre la *tiranía del mérito* (Sandel, 2020).

Sandel es el más elegante y refinado defensor de unas ideas que ya son corriente dominante (o *mainstream*) en los campus americanos (*The Economist*, 2021) y que encuentran claro eco también en Europa. Eco como el que podemos identificar en la reciente afirmación de Manuel Castells –quien fue muchos años catedrático en la también prestigiosa Universidad de California en Berkeley– según la cual “condenar a los alumnos por un suspenso es elitista, machaca a los de abajo y favorece a los de arriba” (Castells, 2021). Y más allá de las declaraciones puntuales y con mucha mayor incidencia práctica que aquellas, tenemos en España un buen número de iniciativas gubernamentales, algunas ya materializadas en leyes (como la LOMLOE, la nueva ley educativa) o en decretos-leyes (como el que regula la consolidación laboral de los interinos de la Administración), que beben claramente de esa inspiración antimeritocrática.

El marco teórico en que se encuadra este movimiento intelectual y sus ramificaciones políticas lo desarrolló inicialmente hace más de 60 años el sociólogo británico Michael Young, a través de una obra de ficción política sobre el ascenso de la *meritocracia*, término de su invención (Young, 1958). En su novela se presenta un futuro distópico datado en 2033 en el que la sociedad inglesa ha quedado dividida en dos clases hondamente separadas por un concepto del mérito que, lejos de hacer más permeable la estratificación social, ha solidificado las barreras entre una clase alta aquejada de soberbia despectiva hacia los menos privilegiados (*hubris*) y una clase baja que se avergüenza de serlo porque ve en su situación la prueba de su fracaso (*humiliation*).

Pero la formulación de Young, cuya impresionante trayectoria en la vida pública y académica partiendo de un origen no solo humilde sino problemático contradice frontalmente su tesis, no deja de ser un ejercicio literario. Sin embargo, Sandel elabora su argumento con pretensiones científicas y una clara voluntad prescriptiva de política pública, que entronca en mayor o menor medida con otras corrientes intelectuales y políticas en boga como el *Social Justice Movement* (*SocJus*), el *woke* o más ampliamente las políticas de identidad. Antes que él, otros académicos



► **La idea del logro y el esfuerzo individual como motores del ascensor social es, según sus debedores, falsa, porque en realidad no son tanto el esfuerzo y el logro los que definen la posición social, sino que son los privilegios de partida**

también adscritos a lo más selecto del *establishment* académico norteamericano, como el economista Robert Frank o el profesor de la Yale Law School, Daniel Markovits, habían desbrozado el camino con sendos libros que enfatizan respectivamente el peso de la *suerte* (Frank, 2016), o el del *privilegio* heredado o graciosamente recibido (Markovits, 2019), como determinantes del éxito profesional y social. Por su parte, la socióloga británica Jo Littler y el filósofo británico y profesor de NYU y de Princeton, Kwame Anthony Appiah, conceptualizaron la importancia de los marcadores sociales en el camino al éxito y desvelaron lo que, a su juicio, son las envolturas falsas que rodean al *mito* meritocrático (Appiah, 2018; Littler, 2018).

En síntesis, lo que de acuerdo a este marco teórico convierte al mérito en *trampa* (Markovits), en *tiranía* (Sandel) o en *mito* (Appiah y Littler) y en consecuencia en enemigo del bien común, magnificador de desigualdades y devorador de las clases medias, es el carácter social, cultural o aleatoriamente determinado de aquel: la idea del logro y el esfuerzo individual como motores del ascensor social es, según sus debedores, falsa, porque en realidad no son tanto el esfuerzo y el logro los que definen la posición social, sino que son los privilegios de partida (de cuna, de género, de riqueza, de raza, de capital social y conexiones y de talento innato) los que sitúan a algunos en la cima y los que impiden a quienes carecen de ellos elevarse por encima de su punto de partida. El *mérito* no corresponde al *merecimiento esforzado* de aquel a quien se atribuye, sino que es hijo del ventajismo personal, social y cultural.

Por tanto, a juicio de estos autores, desde la óptica del bien común es preciso desenmascarar esta falsa noción de mérito, cuyo estribillo político es la idea matriz del *sueño americano*: en una sociedad de oportunidades cualquiera puede llegar a la posición social más elevada que su esfuerzo y sus logros le permitan. No es así, sostiene esta ideología antimeritocrática. Dadas las desigualdades tanto en dones naturales como en condiciones sociales, la meritocracia es un espejismo, como demuestran las estadísticas de desigualdad y de movilidad o justifica filosóficamente la teoría del bien común. Por ello, la búsqueda de una verdadera igualdad de oportunidades requiere una revolución copernicana de las políticas fiscales, económicas y sociales para hacer real y no meramente nominal la igualdad de oportunidades, encareciendo el acceso a las ventanas de oportunidad a los privilegiados y abaratándose sustancialmente a los desfavorecidos.



► **Hay una fijación en una parte de la izquierda (y no solo la más radical) que entiende que no basta con aplicar *políticas de oportunidades* para promover la igualdad, sino que son también necesarias *políticas de castigo* a los favorecidos para nivelar el campo de juego**

## **La narrativa contra el mérito: carencias y contradicciones**

En una época en la que la denuncia de la desigualdad se ha convertido en el eje de la explicación de todos los males sociales que nos aquejan, esta narrativa parte con una notable ventaja posicional. Por usar una figura deportiva, puede decirse que *juega en casa*. Resulta bastante fácil hacer de la meritocracia el chivo expiatorio a cuyo través explicar el incremento de la desigualdad que ha adquirido el estatuto de verdad apodóctica en los últimos años. Sin embargo, su declinación saca a la luz múltiples debilidades y contradicciones de esta narrativa. Sobre todo, a mi juicio, pone de manifiesto que en la práctica podría llegar a funcionar en sentido contrario a lo que pretende, es decir, serviría para cegar el mérito y no avanzaría la igualdad. Estaríamos así ante una reedición de la advertencia que formulara Friedman: “La sociedad que anteponga la igualdad –en el sentido de igualdad de resultados– a la libertad acabará sin la una y sin la otra” (Friedman, 1980: 148).

En mi opinión, ni la tesis antimeritocrática es cierta ni las propuestas para evitar la *tiranía* o la *trampa* del mérito son realistas. Sobre lo primero, sería una simpleza negar que existen importantes desigualdades de partida entre los individuos, que les facilitan o les dificultan el ascenso social y profesional, y que la mayoría de esas desigualdades responden a condicionamientos sociales, culturales, raciales y –cada vez menos– de género.

Pero me parece simplemente falso negar que el arco que dibuja la historia de los últimos dos siglos, en cuanto al peso de ese determinismo o sus consecuencias, es decir, la mayor o menor dificultad empírica de ascender por los escalones de la sociedad desde posiciones inferiores, muestra claramente una ruta de progreso. Puede decirse que, en cierta medida, esta literatura antimeritocrática resultaría el reflejo inverso de los análisis del progreso de la humanidad y de las gentes que la componen que autores como Steven Pinker o Johan Norberg elaboraron en la pasada década (Norberg, 2016; Pinker, 2018). En cambio, la ideología negacionista del mérito da cuerpo a una doctrina radicalmente pesimista sobre el presente y el pasado inmediato, que confiere la base a una propuesta de transformación social y política de radicalidad conmensurada a ese diagnóstico.



El más influyente de estos pensadores, Sandel, pone en cuestión ese progreso, en base a apreciaciones que entiendo muy discutibles. Un ejemplo lo muestra con claridad. Según los datos que aporta:

De quienes nacen pobres en América muy pocos llegan a la cima. De hecho, la mayoría ni siquiera logra llegar a la clase media. Los estudios de movilidad ascendente típicamente dividen la escalera social en cinco peldaños. De quienes nacen en el peldaño inferior *solo* entre el 4 y el 7% llegan a la cima de la escalera, y *solo* una tercera parte alcanzan el tercer peldaño o los superiores (Sandel, 2020: 75; cursiva no original).

La cuestión está en el “*solo*”. Probemos a presentar el mismo dato de otra manera:

Una tercera parte de los individuos que nacen en hogares pobres en América alcanzan al menos la clase media cuando llegan a adultos, mientras que entre el 4 y el 7% de esos pobres de nacimiento se convierte en un adulto que forma parte del 20% más favorecido de la sociedad americana.

¿Negaríamos en base a este *rephrasing* que existe una movilidad social significativa en esa sociedad? Si, como sostiene Sandel, esa movilidad es inaceptablemente escasa habrá que preguntarse cuánta haría falta para resultar aceptable. Y no olvidemos que los datos que presenta Sandel se refieren a la sociedad norteamericana, en la que la movilidad social es inferior a la de la mayoría de las sociedades europeas, España incluida.

Imaginar un ideal de movilidad es tarea más compleja de lo que a simple vista parece. Lo podemos hacer a través de parámetros filosóficos, históricos o empíricos. Todos tienen sus limitaciones y sus carencias. Empezaríamos por desechar la idea de que solo es aceptable un estándar de movilidad que implicara el que todo el mundo acabara en un peldaño de la escalera social diferente del que ocupaba a su nacimiento. Solo una lotería trucada –la suerte *dirigida*– podría conseguir un resultado así. Huelga decir que nada garantiza que tal terremoto social diera lugar a una sociedad más justa ni, desde luego, más eficiente.

A partir de ahí, ya es una cuestión sumamente opinable la determinación del *quantum* de movilidad social que resulta política y moralmente aceptable. Hay una enraizada fijación en una parte de la izquierda (y no solo la más radical) que entiende que no basta con aplicar *políticas de oportunidades* para promover la igualdad, sino que son también necesarias *políticas de castigo* a los favorecidos

► **Lo que Sandel propone es lisa y llanamente bajar sustancialmente el peso relativo de los resultados académicos del aspirante y sortear las admisiones entre quienes superen la barrera rebajada establecida**



► **La historia intelectual de la rebelión contra el mérito está esmaltada de paradojas. Una de las más visibles es la de que buena parte de sus promotores tienen inobjectables biografías meritocráticas**

para nivelar el campo de juego y reducir el coste de las políticas positivas de estímulo a la movilidad ascendente. Una panoplia de medidas económicas, regulatorias y fundamentalmente fiscales se aplican a ello. Quizá una de las expresiones más gráficas de esta filosofía, aplicada además a un campo tan esencial en esta materia como es el educativo, es la que utilizó hace algunos años en una entrevista en televisión el entonces ministro de Educación de Chile, el socialista Nicolás Eyzaguirre:

Voy a hacer una metáfora... Lo que tenemos actualmente es en una cancha enlosada a un competidor corriendo con patines de alta velocidad y otro descalzo. El descalzo es la educación pública. Entonces, me dicen, ¿por qué no entrenas más y le das más comida al que va descalzo? Primero tengo que bajar al otro de los patines (Fontaine y Urzúa, 2018: 7).

Este *parti-pris* ideológico que invierte las prioridades temporales –el tiempo dedicado a bajar de los patines a unos es tiempo perdido para calzar a los otros– se expresa a menudo en las más variadas declinaciones de las propuestas de políticas públicas para desactivar la meritocracia.

Por supuesto, están las propuestas fiscales, orientadas a *castigar* la riqueza, especialmente la riqueza heredada y a invertir los pesos relativos de la tributación sobre el trabajo y el capital, conforme a la doctrina fiscal de Thomas Piketty y algunos de sus seguidores como Emmanuel Saez o Clara Martínez-Toledano (Piketty y Saez, 2014; Saez y Zuckman, 2019; Martínez-Toledano *et al.*, 2019). Las variadas recetas que se proponen a este respecto pivotan esencialmente sobre tres tipos de tributos: impuestos al patrimonio (*wealth tax*), impuestos sobre las sucesiones y sobre las alternativas para eludir este último –como son las donaciones en vida a los potenciales herederos (*inheritance and gift tax*)– e impuestos de sociedades (*corporate tax*). A cambio, por lo general, se propone reducir los impuestos que gravan el trabajo –que proporciona la mayor parte de la base imponible del IRPF– y los impuestos sobre el consumo (IVA), entendiendo que estos dos impuestos castigan fiscalmente a las rentas bajas y medias, por la insuficiente progresividad de las escalas en el caso del primero y la mayor propensión marginal al consumo de los hogares de menor renta en el del segundo. Además, aunque técnicamente no sean un impuesto, las cotizaciones sociales sí son materialmente un gravamen sobre el trabajo, con lo que la consideración conjunta de los ingresos públicos que gravan el trabajo es muy elevada.



Bien se entiende que estos cambios, al margen de su base moral y política de la que hablaremos más adelante, supondrían poner patas arriba todo el sistema tributario. Para dar una idea: en el último año fiscal *normal* (pre-COVID), en España los ingresos por IRPF e IVA aportaron el 75% de los ingresos tributarios totales. Por el contrario, el Impuesto de Sociedades recaudó el 11% de esos ingresos, mientras que Sucesiones y Donaciones aportaron poco más del 1%. En el caso de las cotizaciones sociales, como es sabido, en España las mismas representan un gravamen al empleo superior a la media de la OCDE, de tal modo que, en conjunto, la suma de cotizaciones sociales, IRPF e IVA equivale a tres cuartas partes de todos los ingresos públicos en España.



La segunda estrategia que combatiría la meritocracia tiene que ver fundamentalmente con la remodelación de las estrategias de oportunidades. Aquí la mayoría de las propuestas se centran en la educación y se sustentan en otorgar ventajas de acceso o de permanencia en la educación superior –al margen del mérito educativo de sus receptores– orientadas a compensar las inequidades de asignación de oportunidades que se derivan de la herencia o el talento natural. Dicho de forma menos tecno-académica: mecanismos para saltarse la cola del mérito.

El libro de Sandel es pródigo en este tipo de recetas. Hay que reconocer que las plantea con ingenio y elegancia y las adereza con ejemplos en apariencia muy convincentes (incluyendo los casos de figuras del deporte o del *showbiz* muy populares). Pero las recetas en sí mismas resultan, en mi opinión, sumamente endebles desde el punto de vista de filosofía moral y sumamente dudosas desde el punto de vista de su eficacia. Una de las que más llaman la atención se refiere al listón de admisión a las Universidades más prestigiosas. Como muestra la cita que abre este ensayo, lo que Sandel propone es, lisa y llanamente, bajar sustancialmente el peso relativo de los resultados académicos del aspirante y sortear las admisiones entre quienes superen la barrera rebajada establecida. Resultaría así que la media de resultados académicos de los admitidos sería más baja y, por tanto, el potencial académico futuro de aquellos sería en principio más limitado.

► **Si pensamos en el talento innato, sea físico o intelectual, ni el uno ni el otro cuajan en mérito reconocible –y reconocido– sin ser cultivados adecuadamente por sus afortunados poseedores**



► **El famoso *dictum* churchilliano sobre la democracia, aplicado al caso, diría que el mérito es la peor forma de asignar posiciones y recompensas en la sociedad si exceptuamos todas las demás aplicadas a lo largo del tiempo**

Esto, según Sandel, no es problema, puesto que:

La lucha ansiosa y el salto del aro que la selección meritocrática ha provocado ha hecho a los estudiantes menos abiertos al carácter exploratorio de una educación humanística. Disminuir la importancia de la clasificación y la búsqueda de prestigio sería más una virtud que un fallo del sistema de lotería (Sandel, 2020: 187-188).

Una opinión tan respetable como gratuita. Máxime cuando, además, lo que se propone no es una lotería “simple”, sino “dirigida”, esto es, una en la que se asignan más números a los estudiantes de grupos infrarrepresentados (por raza, género, situación económica) y menos a los las que están sobrerrepresentados.

Creo que antes de aceptar la idea de que esta “re-clasificación” (*resorting*) es beneficiosa y eficiente tanto desde el punto de vista de la promoción de la igualdad como desde el del funcionamiento de las propias universidades, hay que atender a dos consideraciones que sus promotores en general pasan por alto.

Una, qué pasa con aquellos que con más mérito académico se quedan fuera en beneficio de otros con menos mérito. Este problema ya se planteó de forma bastante espinosa en algunas universidades americanas hace unos años, cuando aspirantes muy cualificados de países asiáticos vieron frustradas sus expectativas de ser admitidos porque pasaban por delante de ellos estudiantes afroamericanos con una cuota garantizada. Y me parece especialmente revelador el caso, en tanto en cuanto pone en cuestión la lógica igualitaria que legitima esos saltos. Normalmente, el mayor rendimiento académico de esos estudiantes asiáticos no puede atribuirse a privilegios de cuna, contactos o incluso de talento innato, sino que es hijo legítimo del esfuerzo y por tanto del mérito, sin contaminantes que le resten fuerza moral. Pero en fechas mucho más recientes se ha planteado una situación similar precisamente en San Francisco, una de las ciudades donde el *woke* tiene mayor arraigo, en relación con las admisiones en la mejor *High School* pública de la ciudad. El Consejo Escolar de San Francisco decidió eliminar el mérito para el acceso a este centro y sustituirlo por una lotería en orden a “aumentar su diversidad”. Pero resulta que en realidad el 82% de los estudiantes no eran blancos (la mayoría eran de origen asiático), pese a lo cual el presidente del Consejo Escolar argumentó que “el criterio del mérito era intrínsecamente racista” (McGurn, 2021). No hay automatismos que garanticen que aplicar raseros de mérito diferentes en función de las *identidades* provoque *ipso facto* más igualdad, sino probablemente una desigualdad diferente.





La segunda consideración tiene más importancia desde el punto de vista colectivo. Los impactos individuales y microsociales del cambio en los criterios de mérito para propiciar mayor movilidad y menor desigualdad (según sus partidarios) no son los únicos, ya que la filosofía igualitaria y antimeritocrática tendría también consecuencias macrosociales más amplias al impactar sobre la propia lógica de los incentivos en toda la sociedad. Es legítimo preguntarse en ese sentido si la preterición del mérito no llevaría consigo una profunda dislocación de la estructura de incentivos (Puyol, 2007; Sen, 2000) cuyas consecuencias no son fáciles de anticipar. Pero no parece improbable que ante una situación así relajaran sus esfuerzos tanto los potenciales ganadores como los perdedores. Unos, los perdedores, a sabiendas de que su mejor rendimiento no les va a abrir la puerta de la institución a la que aspiran a acceder. Pero tampoco es de esperar que los potenciales ganadores de las nuevas reglas de acceso vayan a esforzarse más si piensan que su acceso depende más de su *prima* –por pertenecer a una minoría o a un grupo desfavorecido– que de su rendimiento. Y el saldo neto de esa doble desmotivación no puede ser otro que la pérdida de potencia agregada de capital humano.

Por tanto, se puede entender que la discusión sobre los límites del mérito –como base para la obtención de oportunidades y recursos– puede anclarse en criterios morales o deontológicos (el mérito como lo que uno merece) o en criterios prácticos o consecuencialistas (el mérito como herramienta para ganar más eficiencia social). Desde cualquiera de los dos puntos de vista, hay un inacabable debate.

Desde que –hace cincuenta años– John Rawls pusiera de manifiesto que lo que llamamos *mérito* es en muchas ocasiones totalmente independiente del *merecimiento* de quien lo posee, el valor moral del mérito como base de derechos u oportunidades ha sido puesto en cuestión (Rawls, 1971). Es preciso reconocer que, desde cierto punto de vista, el argumento de Rawls es bastante convincente: si el mérito significa aquello que nos merecemos –lo que los filósofos morales como el propio John Rawls, Joel Feinberg o George Sher denominan *desert*, *lo merecido* (Feinberg, 1970; Rawls, 1971; Sher, 1987)–, muchas de las cosas que dan lugar a lo que convencionalmente llamamos mérito no son desde este punto de vista moral merecidas. En principio, un CI muy alto, un entorno económico y afectivo privilegiado en la infancia, el acceso a unas oportunidades educativas exclusivas,

► **El discurso de esta corriente dominante contra el mérito pone en cuestión el argumento de que el esfuerzo y el éxito en la educación sean la llave para el verdadero progreso individual y el motor de la movilidad social**



► **La tentación laxista en la educación es una orientación relativamente reciente que surge de la confluencia de varios factores. Uno, sin duda, es el sesgo finalista que pone la igualdad por encima de cualquier otro objetivo**

una destreza física excepcional o unas dotes sociales innatas no son *merecidas* y por tanto no deberían –desde la perspectiva moral– dar lugar a privilegios o derechos (*entitlement*).

Pero sin salir del ámbito moral, aunque desde otro punto de vista, el colectivo, habría un argumento que oponer a quienes abogan por el desenmascaramiento del *mérito inmerecido* (valga el oxímoron). Sería el argumento de los bienes públicos. Desde esta perspectiva, el hecho de que, por ejemplo, la obtención de un empleo público o la atribución de un encargo de ese carácter se vinculen a quienes muestren la mayor idoneidad para su desempeño o su ejecución, estaría procurando la mejor dispensación posible del bien común al margen de que el mérito reconocido sea merecido, heredado o debido al azar, y desde esa perspectiva sería moralmente aceptable, puesto que esa sería la mejor forma de tratar bien a todos los destinatarios del bien público de que se trate.

Ahora bien, creo que la ambigüedad inevitable que se da en el plano moral obliga a pensar también la cuestión desde el ángulo de las consecuencias, más práctico y mensurable. Desde este punto de vista, está claro que lo que importa es ajustar lo más posible la idoneidad de aquellos que ganan las posiciones en juego a los requisitos que piden las mismas, con (relativa) independencia de que la adquisición del *mérito* de que se trate tenga un carácter aleatorio, heredado o al límite injusto. El que este análisis sea más práctico y susceptible de mejor medición no comporta que los aspectos morales estén ausentes ni que las mediciones sean indiscutibles o incluso que queden al margen del componente moral. Porque la definición de los bienes públicos y de la forma de alcanzarlos no se queda al margen de opciones de valor que llevan a problematizar esas consecuencias.

En el caso de los bienes y servicios que se erogan privadamente, la cosa es menos complicada. El criterio que define el mérito es la *eficiencia*, acotada eso sí por el cumplimiento de la ley en sentido amplio. Y el árbitro es el mercado o más bien *los mercados* que en cada caso relacionan la cantidad de mérito acopiado con el resultado obtenido. Y si bien desde la perspectiva del bien común y desde la idea de





la justicia pueden existir muchas reservas a ese baremo, especialmente en sus efectos sobre la igualdad, a lo más que se puede aspirar es a moderar regulatoriamente en algunos aspectos el mecanismo de asignación pero no a sustituir al árbitro, puesto que en ese caso ya estaríamos hablando de un sistema colectivista de cuyo fracaso hay sobradas pruebas.

En cambio, en el caso de los bienes públicos entran en juego e incluso son prioritarios otros elementos, señaladamente el ideal de *igualdad*. La discusión filosófica y su reverberación política apunta en dos direcciones. Una es qué igualdad se busca, la de las *oportunidades* o la de *resultados*. La otra se refiere a las garantías de *imparcialidad* y de *rendición de cuentas* a la hora de definir y administrar los juicios sobre el mérito. Pero, por supuesto, también la definición y administración del mérito en la provisión de bienes públicos debe pasar también por el fielato de la eficiencia. Desde esta perspectiva, la ideología antimeritocrática opone lo que considera una jungla creada “en las pasadas cuatro décadas por la globalización dirigida por el mercado y la concepción meritocrática del éxito” (Sandel, 2020: 222) a una sociedad más preocupada por el bien común que no se conforma con la igualdad de oportunidades, sino que reclama al menos un cierto nivel de igualdad en los resultados. A ello no podría llegarse sino a través de intervenciones públicas decididas, que necesariamente pasan por nivelar el campo de juego no solo con medidas de estímulo a la movilidad ascendente de los menos favorecidos, sino también con medidas de *castigo* a los más favorecidos.

Y finalmente aquí aparece, a mi juicio, una de las debilidades mayores de la construcción de que tratamos. Se trata de la problemática relación de la estrategia antimeritocrática con el objetivo que supuestamente la guía, perseguir la igualdad. Porque lo que, llevadas a sus últimas consecuencias, provocarían las recetas llamadas a acabar con la tiranía del mérito no sería más igualdad, sino una desigualdad renovada en que unos ganan y otros pierden, pero el saldo neto no tiene por qué ser más igualitario.

## Reivindicación del mérito

La historia intelectual de la rebelión contra el mérito está esmaltada de paradojas. Una de las más visibles es la de que buena parte de sus promotores tienen inobjetable biografía meritocráticas. Desde luego es el caso del inventor del concepto, Michael Young, así como de buena parte de quienes posteriormente le han

► **Cuando se baja el listón para acceder a –o para progresar en– el *iter* académico, no solo se está bajando para quienes serían los potenciales beneficiarios directos de esa rebaja, sino para todos**



► **Lo que en origen basó las políticas de la comprensividad en educación –el propósito de nivelación social que impulsó la filosofía educativa de John Dewey– ha derivado en el curso de los últimos decenios en un arrebató de limitaciones y restricciones en materia educativa**

dado estatuto teórico. Ello incluye a una parte sustancial de los autores citados, que comparten no solo un *iter* académico prestigioso, sino el hecho de que casi todos ellos han alcanzado y visto reconocida su excelencia académica –y en el caso de Michael Young muchas más cosas: fue el promotor de la *Open University* y una figura importante del Partido Laborista– partiendo de orígenes modestos cuando no vulnerables. Por su parte, gente como Sandel o Appiah presentan credenciales biográficas impecablemente meritocráticas. Esto, en sí mismo, ni mucho menos desautoriza su tesis: cada uno de ellos podría argüir que su caso es la excepción que confirma la regla, que son los *cisnes negros* de la meritocracia o que en realidad su éxito vital o profesional no es el fruto de su mérito.

Fuera del círculo académico, en muy distintas facetas de lo social, encontramos ejemplos sobresalientes de trayectorias meritocráticas que *prima facie* parecerían blindar no solo la existencia de ese mecanismo de movilidad, sino que avalarían su funcionalidad social y su valor moral. Sin ir más lejos, la política es pródiga en ellos. Justamente en el mundo anglosajón, donde la elaboración intelectual en contra del mérito ha sido y es más profusa, encontramos un buen número de líderes que han dejado una impronta en la historia de su país partiendo de los peldaños inferiores de la escalera social. Casos como los de Edward Heath, Margaret Thatcher o John Major en el Reino Unido (tres primeros ministros conservadores de origen humilde) o los de los presidentes demócratas Bill Clinton o Barack Obama en Estados Unidos son un exponente de esta realidad. Incidentalmente, todos ellos, antitéticos en sus idearios, fueron fervorosos abogados de la filosofía del mérito. En el mundo empresarial, los ejemplos son incluso más expresivos: los primeros ejecutivos de tres de las cinco firmas más valiosas del mundo, a saber, Tim Cook (Apple), Satya Nadella (Microsoft) y Sundar Pichai (Alphabet, la matriz de Google) son todos ellos *self-made men* a base de talento y esfuerzo, dos de ellos además inmigrantes de primera generación.

Como hemos señalado, en la discusión –más bien confusa– que los antiméritocráticos plantean sobre el *mérito merecido* y el *mérito inmerecido* (es decir, el talento natural, la herencia social y la suerte) suele disolverse o minimizarse el primer elemento, esto es, el *mérito* que nace de la ambición de alcanzar objetivos exigentes (*need for achievement*) y del esfuerzo y la perseverancia puestos en lograrlos. No me parece un olvido inocente: al final, como desarrolla la psicóloga Angela Duckworth en su influyente ensayo *Grit* (Duckworth, 2016), el coraje que surge



de la pasión en alcanzar una meta y la perseverancia puesta en lograrla son los ingredientes del mérito irreductibles a cualquier intento de deslegitimación. Este *mérito en estado puro* puede aparecer en aleación con aquellos elementos que cuestionan el merecimiento, sin duda. Pero es muy difícil –por no decir imposible– que sin él nadie alcance un reconocimiento cimero, aunque este se vea favorecido por el azar o la cuna.

Si pensamos en el talento innato, sea físico o intelectual, ni el uno ni el otro cuajan en mérito reconocible –y reconocido– sin ser cultivados adecuadamente por sus afortunados poseedores. El caso de los deportistas de élite resulta a estos efectos paradigmático: sin entrenamiento exigente ni el más dotado de los atletas alcanza resultados destacables. Cita Sandel, insinuando un contrafactual, que Usain Bolt reconocía que se esforzaba menos en los entrenamientos que su compañero Yohan Blake y no obstante conseguía mejores marcas (Sandel, 2020: 124). Pero eso no quiere decir que Bolt no tuviera también que esforzarse mucho. Y –claro está– no existen mecanismos aceptables para descontar el talento natural en el reconocimiento del mérito, en el deporte como en cualquier otro dominio. Porque no es distinto lo que sucede con el talento intelectual. También la falta de esfuerzo en su desarrollo agosta ese talento natural y lo convierte en irrelevante o conduce a su desperdicio. Pero a la hora de recompensar el mérito no cabe restar el componente innato, inescindible del logro obtenido también con esfuerzo y perseverancia.

La segunda *injusticia* que la ideología antimeritocrática denuncia es la que se refiere a los distintos puntos de partida en que se encuentran los individuos –y crecientemente los *grupos* y las *identidades*– para alcanzar los peldaños superiores de la escalera del mérito. Como hemos expuesto sucintamente antes, es difícil negar que las *legacies* personales, sociales y culturales tienen una influencia cierta en la dificultad mayor o menor de ascender en esa escalera o de mantenerse en sus peldaños más altos. Dicho eso, tampoco es inobjetable la idea de que las posiciones “*heredadas*” suponen una ventaja indebida que es preciso compensar. Despojar de legitimidad –y de contenido– aquello que se transmite mediante la herencia –material e inmaterial, aún más importante– de padres a hijos tiene un anclaje moral bastante cuestionable, salvo que diéramos por buena aquella definición de Vautrin, un personaje de *Le Père Goriot* de Balzac, según la cual “*le secret des grandes fortunes sans cause apparente est un crime oublié parce qu’il a été proprement fait*”.

► **La desaparición tras la LOGSE de una vía educativa aplicada (la llamada FP1 de la Ley General de Educación de 1970) dio lugar a un incremento del abandono que se estabilizó en tasas alrededor o por encima del 30% durante dos décadas**



► **La potenciación de la Formación Profesional en la LOMCE produjo una mayor tracción hacia la misma y la correspondiente disminución del abandono educativo**

Además, y sobre todo, no podemos ignorar que la *desposesión hereditaria*, esto es, la abolición de la herencia o su reducción drástica a través de abultados impuestos o exacciones desproporcionadas, no podría dejar de tener consecuencias de mucho alcance económico y social por la alteración en la estructura de incentivos que podría ocasionar. Una sociedad en la que la herencia o sus equivalentes funcionales –como las donaciones *inter vivos* en el seno familiar– estuvieran proscritos, tendría posiblemente un efecto depresor del espíritu emprendedor, así como de la propensión al ahorro y a la inversión. La empresa familiar –una de las construcciones sociales más fructíferas en la economía de mercado, especialmente en la variedad de lo que Peter Hall y David Soskice denominaron *economías de mercado coordinadas* (Hall y Soskice, 2001)– estaría abocada a la desaparición y por el contrario proliferarían iniciativas oportunistas carentes de una mirada transgeneracional.

En síntesis, puestos a culminar esta reivindicación del mérito de forma más asequible y directa, bien podríamos evocar traslaticamente el famoso *dictum* churcharilliano sobre la democracia que, aplicado al caso, diría que el mérito es la peor forma de asignar posiciones y recompensas en la sociedad exceptuadas todas las demás que a lo largo del tiempo se han intentado aplicar. Esta reivindicación minimalista tiene sobre todo en cuenta el impacto sobre la libertad y la igualdad –los dos valores de referencia de la derecha y la izquierda democráticas en el mundo occidental– de las alternativas a través de los ejemplos que nos proporciona la Historia. El mérito no es ni mucho menos un criterio perfecto como medida de todas las cosas y regla áurea de la asignación justa y eficiente de cargos y recompensas. Pero sus alternativas son aun menos justas, menos eficientes o las dos cosas al tiempo. Como ha escrito recientemente José Ignacio Torreblanca:

(C)omo ocurre con la democracia, el que del contraste de la idea con su realidad fáctica concluya, una vez observadas las discrepancias, que el problema es del concepto, acaba desliziándose rápidamente hacia alternativas que, eso sí que se ha contrastado empíricamente, destruyen tanto la libertad como la igualdad. (...) Todo esto acabará permeando hacia nuevas normas que desincentiven el esfuerzo y el mérito en el sistema educativo y penalicen el éxito o fuercen a ocultarlo bien porque sea ilegítimo o atente contra la igualdad (Torreblanca, 2021).

### **El mérito en la educación: la tentación laxista**

Como en la cita anterior se pone manifiesto, en esta cuestión es clave el papel de la educación. La mayor parte de la literatura sobre el mérito y la meritocracia toca de una u otra forma la educación. Ya sea por su papel como *motor* del ascensor social,



argumento central en los defensores del mérito, ya sea porque las desigualdades en el acceso a la misma se sitúan como el principal obstáculo a la existencia de una competición por el mérito digna de tal nombre, es decir, una competición equilibrada (*level playing field*) de acuerdo a la opinión de los detractores de la meritocracia.

Comencemos por lo primero. Tras la inmensa mayor parte de los casos de éxito profesional o social partiendo de una posición de desventaja, se encuentra una historia de superación educativa. Dos de los libros de mayor impacto en los últimos años en Norteamérica son las memorias de dos jóvenes, Tara Westover y J.D. Vance, que explican cómo su obstinación y su perseverancia en desafiar un entorno familiar y social hostil a la educación y encerrado en un universo minúsculo y tribal les permitieron alcanzar primero el éxito académico y más adelante el éxito social y profesional (Vance, 2016; Westover, 2018). Westover, doctora en Historia por Cambridge, es la más joven *senior fellow* en la prestigiosa Harvard Kennedy School, mientras que Vance, tras doctorarse en la Yale Law School, ha hecho una carrera espectacular como *venture capitalist* y aspira en 2022 a ser designado candidato republicano al Senado por Ohio

No obstante, el discurso *mainstream* pone en cuestión el argumento de que el esfuerzo y el éxito en la educación sean la llave para el verdadero progreso individual y el motor de la movilidad social. Ya hemos anticipado en los epígrafes anteriores algunos de los porqués de esa crítica, que resulta bastante poliédrica, no siempre dotada de coherencia interna y en ocasiones guiada únicamente por el prejuicio ideológico.

Y en esto encontramos una deriva histórica que resulta un tanto paradójica. Porque el pensamiento *progresista* desde la Ilustración hasta hace unas décadas ha sido tanto un firme defensor del valor axial de la educación como palanca de progreso, de transformación y de movilidad social, como un decidido abogado de la exigencia en el rendimiento de los estudiantes para llegar justamente a esas metas.

La *tentación laxista* en la educación es una orientación relativamente reciente que surge de la confluencia de varios factores. Uno, sin duda, es el sesgo finalista que pone la igualdad por encima de cualquier otro objetivo. Esta es una discusión de gran calado –filosófico, político y moral– que en el campo educativo re-





verbera con especial intensidad. Excedería con mucho las posibilidades –y la extensión– de este ensayo el intento siquiera de reflejarla aquí desde todas esas perspectivas. Sin embargo, es importante subrayar lo esencial: a mi juicio, una buena parte de la filosofía que vincula la lucha por la igualdad con el relajamiento de las exigencias de rendimiento académico de los estudiantes, se basa en ideas equivocadas sobre ese vínculo y resulta contraproducente desde el propio punto de vista de la igualdad.

Otro tiene que ver con las corrientes intelectuales de la llamada *Critical Theory*, la última deriva del postmodernismo (Pluckrose y Lindsay, 2020), que anima los movimientos radicales como el *woke* o el *SocJus* y sus equivalentes en otros países (anticolonialismo e indigenismo, movimientos de *cancelación* y contrarios a la *cultural appropriation*) y en general a buena parte de las *políticas de identidad* que alimentan intelectualmente a los populismos de izquierda. Desde esta perspectiva, la función de la educación como correctora de las profundas desigualdades que sobre géneros, razas, pueblos, culturas y orientaciones personales se han ido produciendo a lo largo de la historia, obliga a compensar a los perjudicados *acomodando* las exigencias y los requisitos de acceso y progreso educativo a las necesidades de aquellos.

Buena parte de los efectos que produce la adopción de este marco sobre los procesos de admisión en instituciones educativas o sobre los criterios de progresión, son del tipo de los que describíamos en un epígrafe anterior –al hablar de lo sucedido en las universidades americanas de mayor prestigio o en la mejor *High School* pública de San Francisco–, es decir, una dislocación de las desigualdades mucho más que un incremento de la igualdad. Pero hay más *efectos secundarios* que pueden pasar inadvertidos y que tienen un alcance mucho más general. Cuando se baja el listón para acceder a –o para progresar en– el *iter* académico, no solo se está bajando para quienes serían los potenciales beneficiarios directos de esa rebaja, sino para todos. El efecto depresor sobre la motivación y el rendimiento de todos, junto al que especialmente afecta a quienes se han quedado fuera (los de mayor rendimiento acreditado) para hacer lugar a quienes tienen garantizada la entrada a través de una cuota o una lotería trucada, provoca forzosamente un decrecimiento agregado en lo que es, desde el punto de vista social, el objetivo básico del sistema educativo: mejorar el *stock* de capital humano. Ello inevitablemente trae consigo pérdidas en innovación y competitividad a nivel agregado.

► **Si se hace la vista gorda a los desajustes en la adquisición de conocimientos entre los estudiantes, al cabo del tiempo las brechas en rendimiento se han hecho tan anchas y profundas que no existe forma de colmarlas**





► **Sin evaluaciones no existe la menor posibilidad de conocer a través de un baremo uniforme el grado de progreso de los estudiantes. En la práctica, esto implica una renuncia del Estado a ejercer cuando menos un papel serio de árbitro de la calidad del sistema**

Y hay una tercera influencia en esta deriva antimeritocrática en la educación y que –más o menos conectada con las anteriores– *aterriza* en el aula a la grupa de ciertas corrientes pedagógicas. Sobre la base de la necesidad de obtener un resultado *igualitario* en el proceso educativo, mediante el cual la educación reduzca o idealmente elimine las diferencias en oportunidades que tienen quienes provienen de entornos más vulnerables o depauperados respecto a los más favorecidos, se han desarrollado algunas orientaciones pedagógicas y políticas públicas basadas en ellas.

Lo que en origen basó las políticas de la *comprensividad* en educación –el propósito de nivelación social que impulsó la filosofía educativa de John Dewey un siglo atrás (Dewey, 1916)– ha derivado en el curso de los últimos decenios en un arrebatado de limitaciones y restricciones en materia educativa con diversas manifestaciones. Una, sobre la arquitectura del sistema, que niega cualquier camino de diversificación formal de los aprendizajes (*tracking*) hasta el final de la etapa obligatoria (en la mayoría de los países, entre los 16 y los 18 años). Otra, que niega no solo esa diversificación formal, sino que también rechaza la posibilidad de que se establezca cualquier diversificación dentro del aula en función del rendimiento (*ability grouping*). Una tercera vertiente, que goza de mucha tracción en la actualidad, es la que se opone a la mayor parte de los exámenes, evaluaciones, *rankings* y otros útiles de transparencia y rendición de cuentas en el sistema en orden a evitar –según sus valedores– una competitividad excesiva y un posible daño psicológico a los estudiantes de menor rendimiento, que resulta de la *mercantilización* que el neoliberalismo ha introducido en la educación. La cuarta modalidad de esta deriva es la lucha contra la llamada *educación en la sombra* (*shadow education*), esto es, la utilización de profesores particulares, tutores, clases de refuerzo, academias y cualquier otro recurso para mejorar el rendimiento académico pagado privadamente por las familias (Bray, 1999; Stevenson y Baker, 1992). Y la quinta manifestación de estas tendencias –hoy por hoy minoritaria; mañana, ya veremos– es aquella que propugna lisa y llanamente dejar en manos del Estado, como único proveedor, toda la prestación educativa entendida como un servicio público en el sentido más fuerte posible o, en una versión algo más suave, confinar cualquier servicio educativo no proporcionado por el sistema público a entidades sin fines de lucro. Entre paréntesis, este movimiento –por razones distintas– ha encontrado súbitamente un potente aliado en el brusco giro dado por el Gobierno chino para erradicar la educación privada en todas sus formas, bajo el pretexto de que están creando una ansiedad competitiva entre los estudiantes y sus familias (Yu, 2021a y 2021b).



► **Una cosa –razonable– es establecer mecanismos que reduzcan la repetición de curso, y otra, completamente distinta, es alterar la realidad de que no se han alcanzado los mínimos exigibles permitiendo la titulación en ESO con materias suspensas**

Evidentemente no todas estas líneas de políticas públicas tienen la misma importancia ni todas contienen la misma proporción de *laxismo* educativo. En sí misma, la comprensividad no deriva necesariamente en laxismo y en teoría es compatible con la cultura de la exigencia y del esfuerzo. Tampoco la limitación o la exclusión de la *shadow education* implica *per se* una renuncia a la evaluación y a la rendición de cuentas. Sin embargo, la combinación de algunas de estas orientaciones (o todas) sí provoca objetivamente un resultado de relajación de la exigencia y del mérito, de deterioro del retorno agregado de la educación, y todo ello sin que visiblemente se produzca ninguno de los resultados positivos que supuestamente se persiguen, ni en eficacia ni en igualdad.

Ello sucede a despecho no solo de la falta de evidencia que proporcione soporte empírico a los supuestos efectos beneficiosos sobre la igualdad de estas políticas u orientaciones sino, en muchos casos, *a pesar de* la existencia de evidencia de que tales efectos beneficiosos no se producen. Esto aplica a varias de estas orientaciones y paradójicamente se diría que cuanto más sólida es la evidencia que contraviene el *rationale* de la medida o la política, más obstinada se hace su defensa.

Pensemos, por ejemplo, en la asunción apodíctica de que el establecimiento de caminos educativos diversificados antes del final de la educación obligatoria (*tracking*) es una política antiequitativa que subvierte gravemente la igualdad y perjudica a los estudiantes de entornos menos favorables. Lo cierto es que una evidencia abrumadora muestra que los países que diversifican los itinerarios educativos antes del final de esa etapa obligatoria, no solo consiguen resultados educativos agregados que no desmerecen de los de aquellos países que no tienen tal diversificación, sino que son notablemente menos desiguales que aquellos en oportunidades laborales y condiciones salariales. Ello tiene que ver fundamentalmente con el hecho de que esos países (Alemania, Austria, Suiza, Singapur) desarrollan sistemas de formación profesional mucho más eficientes y atractivos que la mayoría de los que no proporcionan tales itinerarios diversificados, y esos sistemas abren la puerta a sociedades mejor integradas y menos desiguales (Busemeyer y Trampusch, 2011; Hanushek *et al.*, 2017). En el caso de España, donde el abandono educativo –a pesar de su importante reducción en los últimos diez años– continúa siendo el más alto de la Unión Europea, quedó demostrado empíricamente que la desaparición tras la LOGSE de una vía educativa aplicada (la llamada FP1 de la Ley General de Educación de 1970) dio lugar a un incremento del



abandono que se estabilizó en tasas alrededor o por encima del 30% durante dos décadas (Felgueroso *et al.*, 2013). A su vez, la potenciación de la Formación Profesional en la LOMCE produjo una mayor tracción hacia la misma y la correspondiente disminución del abandono educativo (Gomendio, 2021; Wert, 2019).

Y otro tanto sucede respecto a las resistencias existentes a utilizar el *ability grouping* como estrategia para permitir que los estudiantes, dentro de los mismos grupos, puedan seguir itinerarios curriculares distintos según su rendimiento. Buena parte de los expertos en educación y una clara mayoría de los que diseñan políticas públicas en la materia se oponen a esta estrategia, que consideran discriminatoria y humillante para los estudiantes de peor rendimiento. A cambio, lo que sucede es que se hace la vista gorda a los desajustes en la adquisición de conocimientos entre los estudiantes, y al cabo del tiempo las brechas en rendimiento se han hecho tan anchas y profundas que no existe forma de colmarlas. Como las investigaciones de varios economistas del desarrollo (tales como los Premios Nobel Michael Kremer, Esther Duflo o Abhijit Banerjee) muestran, la forma más eficaz de conseguir mejorar la educación en los países en desarrollo consiste en acomodar las enseñanzas al nivel real de cada estudiante (*teaching at the right level*) y no simplemente a su edad, que esconde enormes diferencias entre ellos (Kremer *et al.*, 2013; Banerjee *et al.*, 2016).

Con todo, el mayor sesgo *laxista* se halla en una de las orientaciones de política educativa que ha tenido un desarrollo más fuerte en los últimos años y que no solo informa las políticas de algunos gobiernos (entre ellos, de forma muy destacada, el español), sino que ha permeado también a organizaciones internacionales que tradicionalmente habían sostenido el punto de vista opuesto (como la OCDE o la UNESCO). Me refiero a la eliminación de las evaluaciones externas con efectos académicos (los llamados *high-stakes assessments*) sobre la base de que suponen una herramienta que cierra el camino del progreso educativo a los más desfavorecidos y que es, por tanto, constitutivamente, un enemigo de la igualdad y un magnificador de los privilegios.

En este sentido, la nueva ley educativa española es probablemente el mejor compendio de *laxismo* que quepa imaginar. Sus principales manifestaciones incluyen, en primer lugar, la proscripción de evaluaciones externas con efectos académicos al final de las etapas educativas, esto es, dejar en manos de los profesores de los centros toda la decisión evaluadora. Lo cual significa que no existe la menor posibilidad

► **Lo que los estudios internacionales acreditan es que la introducción de estos exámenes externos al final de las etapas educativas da lugar a mejoras en el rendimiento de todos los estudiantes, más sensibles entre los que partían de un rendimiento menor**



► **Tenemos servido el menú perfecto para sumir al país en la mediocridad en materia educativa. La funesta creencia de que la excelencia es enemiga de la justicia reducirá más los islotes de educación excelente, pero no traerá una gota más de equidad**

de conocer a través de un baremo uniforme el grado de progreso de los estudiantes: no sabremos si un sobresaliente quiere decir lo mismo en Canarias o en Castilla y León, si un suspenso en Asturias es un aprobado en Castilla-La Mancha o, incluso, si una media muy alta del colegio A representa lo mismo que una media similar del colegio B. Oscuridad por todas partes, lo que implica que ni los padres tendrán información uniforme y confiable sobre los resultados de sus hijos y los centros en que estudian, ni los títulos (que nominalmente expide el Gobierno) tendrán una significación unívoca en función de en qué Comunidad se han conseguido. En la práctica, esto implica una renuncia del Estado a ejercer cuando menos un papel serio de árbitro de la calidad del sistema.

Pero aún peor, desde esta perspectiva, es que la poca agencia que el Estado se ha reservado como árbitro del rendimiento es para imponer una modalidad extrema de *laxismo*, el oxímoron insuperable de los suspensos que permiten la titulación en ESO. Una cosa –razonable– es establecer mecanismos que reduzcan la repetición de curso –la segunda gran lacra tras el abandono educativo temprano de nuestro sistema educativo– y otra, completamente distinta, es alterar la realidad de que no se han alcanzado los mínimos exigibles para permitir obtener una titulación con materias suspensas.

La combinación de estas dos medidas –la carencia de un instrumento de medición del rendimiento homogéneo y la elasticidad del listón para obtener la titulación básica– producirán sin duda una reducción estimable de lo que es técnicamente *fracaso escolar* (la proporción de los jóvenes que no alcanzan el título correspondiente al final de la etapa obligatoria) y es posible que contribuya también a reducir el *abandono escolar temprano* (la proporción de jóvenes de 18 a 24 años que tienen como máximo el título de ESO y no están cursando educación formal), pero tanto la reducción (segura) del *fracaso* como la (muy probable) del abandono serán puros artificios estadísticos que no dirán nada del incremento de nuestro capital humano, por no decir que intentarán ocultar su decremento.

Y todo esto en el sacrosanto nombre de la equidad. ¿Seguro? La evidencia apunta en otra dirección. En general, lo que los estudios internacionales acreditan es que la introducción de estos exámenes externos al final de las etapas educativas da lugar a mejoras en el rendimiento de todos los estudiantes, más sensibles entre los que partían de un rendimiento menor (Hanushek, 2021). Esas



mejoras tienen que ver con diversos factores –inequívocamente con un incremento en la motivación de los estudiantes– y también con la mayor transparencia y rendición de cuentas de centros y administraciones educativas.

*Ergo*, centrar en la equidad el argumento para reducir la exigencia (y de paso la transparencia), no solo no es demostrable sino que más bien va contra la evidencia. Pero no es la equidad la única que acusa el golpe. El perjuicio es general, puesto que la pérdida de exigencia desincentiva a los de mejor rendimiento y no incentiva a los que van peor. Si a esto le añadimos la tentación autocomplaciente que va a derivarse de la mejoría –puramente aparental– de los indicadores de rendimiento –al haber desaparecido cualquier termómetro fiable para medirlos–, tenemos servido el menú perfecto para sumir al país en la mediocridad en materia educativa. La funesta creencia de que la excelencia es enemiga de la justicia llevará sin duda a reducir más los islotes de educación excelente, pero no traerá una gota más de equidad.

### **Conclusión: el bebé en el sumidero**

En las páginas anteriores he presentado el *status quaestionis* de una batalla cada vez más abierta que, desde distintas declinaciones de la teoría crítica, el postmodernismo y las políticas identitarias se han planteado contra el mérito. He opuesto mis argumentos frente a esa deconstrucción y desautorización del mérito y he examinado en particular la cuestión del mérito en la educación. Una mínima exigencia de honestidad intelectual obliga a decir que ni toda la construcción antimeritocrática que he analizado carece de base, ni todas sus recetas son equivocadas.

Como he señalado antes, es indiscutible que el acceso al mérito no es una pista llana, abierta a todos y en la que todos parten de la misma salida ni conducen vehículos de igual potencia para llegar a la meta. Me parece también incontestable que las políticas orientadas a promover la igualdad *real* de oportunidades tienen aún amplias oportunidades de mejora y de profundización. Igualmente pienso que no todas las recetas que se proponen por parte de quienes cuestionan el mérito en nombre de la igualdad sean rechazables. Por ejemplo, creo que moderar –a través de la política fiscal y de las políticas sociales– algunas diferencias en renta y riqueza que resultan ofensivas para sensibilidades mayoritarias, puede ser una buena orientación de política pública, en la medida en que disminuyan la desconfianza y el retraimiento respecto al pacto social que se pro-

► **El mérito como argumento que legitima logros, recompensas y honores puede tener limitaciones, ser pulido, hacerse más asequible... Pero no puede ser reducido a la irrelevancia, a no ser que se piense que es mejor igualar en la mediocridad**



duce en muchas de las sociedades occidentales. Creo, asimismo, que ciertas recetas prácticas propuestas por algunos críticos del mérito, tales como el restablecimiento de la dignidad del trabajo manual y el fomento de la formación profesional como un camino de autorrealización tan valioso como la vía universitaria (Sandel, 2020: 213 y ss.), merecen una consideración positiva.

El problema es que la crítica radical del mérito y la meritocracia puede tener el efecto deletéreo que señala el dicho inglés sobre el riesgo de que el bebé se nos escurra por el sumidero con el agua del baño (*throw the baby out with the bathwater*). El mérito como argumento que legitima logros, recompensas y honores puede tener limitaciones, ser pulido, hacerse más asequible... Pero, a mi juicio, no puede ser reemplazado o reducido a la irrelevancia, a no ser que se piense que es mejor igualar a toda la sociedad en la mediocridad que intentar explotar hasta el mejor nivel el potencial de todos y cada uno de sus miembros.

## Referencias bibliográficas

- Appiah, K.A.** (2018). "The myth of meritocracy. Who really gets what they deserve", *The Guardian*, 19 de octubre.
- Banerjee, A., Banerji, R., Berry, J., Dufló, E., Kannan, H., Mukerji, S., Shotland, M. y Walton, M.** (2016). "Mainstreaming an Effective Intervention: Evidence from Randomized Evaluation of 'Teaching at the Right Level' in India", *Economic MIT Working Paper* (<http://economics.mit.edu/files/16589>).
- Bray, M.** (1999). "The Shadow Education System: Private Tutoring and its Implications for Planners", *Fundamentals of Education Planning*, nº 61, París: UNESCO International Institute for Educational Planning (<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001802/180205e.pdf>).
- Busemeyer, M. y Trampush, C.** (2011). *The Political Economy of Collective Skills Formation*, Oxford: Oxford University Press.
- Castells, M.** (2021). Entrevista a Manuel Castells en ABC, 26 de junio.
- Dewey, J.** (1916). *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*, Nueva York: Macmillan.
- Duckworth, A.** (2016). *Grit. The Power of Passion and Perseverance*, Londres: Vermilion.
- Feinberg, J.** (1970). *Doing and Deserving. Essays in the Theory of Responsibility*, Princeton: Princeton University Press.
- Felgueroso, F., Gutiérrez-Domènech, M. y Jiménez-Martín, S.** (2013). "¿Por qué el abandono escolar se ha mantenido tan elevado en España en las últimas dos décadas? El papel de la Ley de Educación (LOGSE)", en Cabrales, A. y Ciccone, A. (coordinadores), *La educación en España. Una visión académica*, Madrid: Fedea.
- Fontaine, A. y Urzúa, S.** (2018). *Educación con Patines*, Santiago de Chile: Ediciones El Mercurio.
- Frank, R.H.** (2016). *Success and Luck. Good Fortune and the Myth of Meritocracy*, Princeton: Princeton University Press.
- Friedman, M.** (1980). *Free to Choose*, Nueva York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Gomendio, M.** (2021). "Spain: The Evidence Provided by International Large-Scale Assessments about the Spanish Education System: Why Nobody Listens despite All the Noise", en **Crato, N.** (ed.), *Improving a Country's Education. PISA's 2018 Results in 10 Countries*, Cham: Springer Open.
- Hall, P.A. y Soskice, D.** (2001). "An Introduction to Varieties of Capitalism" en Hall, P.A. y Soskice, D. (eds.) *Varieties of Capitalism. The Institutional Foundations of Comparative Advantage*, Oxford: Oxford University Press, pp.1-68.



- Hanushek, E.A.** (2021). "Addressing cross-national generalizability in educational impact evaluation", *International Journal of Educational Development*, 80, 102318 (<http://hanushek.stanford.edu/sites/default/files/publications/Hanushek%202021%20IJED%2080.pdf>).
- Hanushek, E.A., Schwerdt, G., Woessmann, L. y Zhang, L.** (2017). "General education, Vocational Education and Labor-Market Outcomes over the Lifecycle", *Journal of Human Resources*, vol. 52, 1, pp. 49-88.
- Kremer, M., Brannen, C. y Glennester, R.** (2013). "The challenge of education and learning in the developing world", *Science*, 13 de abril, pp. 297-300.
- Little, J.** (2018). *Against Meritocracy. Culture, power and myths of mobility*, Londres: Routledge.
- Markovits, D.** (2019). *The Meritocracy Trap. How American Foundational Myth Feeds Inequality, Dismantles the Middle Class, and Devours the Elite*, Nueva York: Penguin Press.
- Martínez-Toledano, C., et al.** (2019). "Who pays the price of folly? The business cycle and income and wealth mobility in Spain", *OECD Economics Department Working Papers*, No. 1561, París: OECD Publishing (<https://doi.org/10.1787/880f797c-en>).
- McGurn, W.** (2021). "The Revolt of the Unwoke", *The Wall Street Journal*, 26 de julio.
- Norberg, J.** (2016). *Progress. Ten Reasons to Look Forward to the Future*, Londres: Oneworld Publications.
- Piketty, T. y Saez, E.** (2014). "Inequality in the Long Run", *Science*, 344.6186, pp. 838-843.
- Pinker, S.** (2018). *Enlightenment Now: The Case for Reason, Science, Humanism, and Progress*, Nueva York: Viking.
- Pluckrose, H. y Lindsay, J.** (2020). *Cynical Theories. How Universities Made Everything about Race, Gender, and Identity -and Why This Harms Everybody*, Londres: Swift Press.
- Puyol, A.** (2007). "Filosofía del mérito", *Contrastes. Revista Internacional de Filosofía*, Vol. XII, pp. 169-187.
- Rawls, J.** (1971). *A Theory of Justice*, Cambridge (Massachusetts): Belknap Press.
- Saez, E. y Zucman, G.** (2019). "Progressive Wealth Taxation", *Brookings Papers on Economic Activity* (<https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2020/10/Saez-Zuchman-final-draft.pdf>).
- Sandel, M.J.** (2020). *The Tyranny of Merit. What's Become of the Common Good?*, Nueva York: Farrar, Strauss and Giroux.
- Sen, A.** (2000). "Merit and Justice", en Arrow, K., Bowles, S. y Durlauf, S. (eds.) *Meritocracy and economic Inequality*, Princeton: Princeton University Press, pp. 5-16.
- Sher, G.** (1987). *Desert*, Princeton: Princeton University Press.
- Stevenson, D.L. y Baker, D.P.** (1992). "Shadow Education and Allocation in Formal Schooling: Transition to University in Japan", *American Journal of Sociology*, 97, pp. 1639-1657.
- The Economist** (2021). "The illiberal left. How did American 'wokeness' jump from elite schools to everyday life? And how deep will its influence be?", 4 de septiembre ([https://www.economist.com/briefing/2021/09/04/how-did-american-wokeness-jump-from-elite-schools-to-everyday-life?itm\\_source=parseapi](https://www.economist.com/briefing/2021/09/04/how-did-american-wokeness-jump-from-elite-schools-to-everyday-life?itm_source=parseapi)).
- Torreblanca, J.I.** (2021), "Meritofobia", *El Mundo*, 8 de agosto.
- Vance, J.D.** (2016). *Hillbilly Elegy. A Memoir of a Family and Culture in Crisis*, Nueva York: HarperCollins.
- Wert, J.I.** (2019). *La educación en España. Asignatura pendiente*, Córdoba: Almuzara.
- Westover, R.** (2018). *Educated. A Memoir*, Nueva York: Random House.
- Young, M.** (1958). *The Rise of the Meritocracy*, Harmondsworth: Penguin Books.
- Yu, S.** (2021a). "Private school owners forced to hand institutions over to Chinese state", *Financial Times*, 11 de agosto.
- Yu, S.** (2021b). "Private schools distort China's property market, frustrating Xi's egalitarian quest", *Financial Times*, 25 de Agosto.

faes  
FUNDACIÓN

Suscripción a *Cuadernos de Pensamiento Político*:  
[www.fundacionfaes.org/pay/confirmBuy?id=6362](http://www.fundacionfaes.org/pay/confirmBuy?id=6362)

Suscripción a la *newsletter*:  
[www.fundacionfaes.org/es/newsletter](http://www.fundacionfaes.org/es/newsletter)

C/ Ruiz de Alarcón, 13. 2ª planta  
28014 Madrid  
Tlf 915 766 857  
[info@fundacionfaes.org](mailto:info@fundacionfaes.org)  
[fundacionfaes@fundacionfaes.org](mailto:fundacionfaes@fundacionfaes.org)

DONACIONES

Multimedia

