



ISSN 2316-1205

Editor-chefe

José Rubens
Macarenhas

Editor-adjunto

Marcelo Nolasco

Submetido

23/1/2026

Aceito

12/3/2026

Publicado

12/3/2026

Como referenciar

FRAGO, Antonio Viñao. El mito meritodrático: aporías e identidades interpeladas. **RBBA-Revista Binacional Brasil-Argentina**, Vitória da Conquista, 2026, v. 16, n.1, e18273. DOI: 10.22481/rbba.v16i1.18637

EL MITO MERITODRÁTICO: APORÍAS E IDENTIDADES INTERPELADAS

O MITO MERITODRÁTICO: APORIAS E IDENTIDADES QUESTIONADAS

THE MERITOCRATIC MYTH: APORIAS AND IDENTITIES QUESTIONED

Antonio Viñao Frago

Universidad de Murcia, Murcia, España

ORCID: 0000-0001-6079-5958

Dirección electrónica: avinao@um.es

Resumen: Tomando como pretexto la publicación de un libro sobre la meritocracia, su autor, tras referirse a la elaboración y recepción del mismo, pretende, en este ensayo, mostrar algunas de las aporías que encierran el principio del mérito y la meritocracia, para después abordar las identidades académico-profesionales a las que interpela y, en último término, el declive del mérito académico-escolar tal y como ha llegado a nuestros días.

Palabras clave: desigualdad, educación, mérito, meritocracia.

Resumo: Tomando como pretexto a publicação de um livro sobre meritocracia, seu autor, após se referir à sua elaboração e recepção, pretende, neste ensaio, mostrar algumas das apórias que o princípio do mérito e da meritocracia contém, e então abordar as identidades e campos acadêmico-profissionais aos quais questionan e, em última análise, o declínio do mérito acadêmico-acadêmico como chegou aos nossos dias.

Palavras-chave: desigualdade, educação, mérito, meritocracia.



RBBA

Revista Binacional Brasil Argentina: diálogo entre as ciências

Vitória da Conquista, v. 16, n.1, e18637, mar-2026

Abstract: Taking as a pretext the publication of a book on meritocracy, its author, after referring to its elaboration and reception, intends, in this essay, to show some of the aporias that the principle of merit and meritocracy contain, and then to address the academic-professional identities and fields they challenge and, ultimately, the decline of academic-scholastic merit as it has reached our days.

Key words: inequality, education, merit, meritocracy.

En 2023 el autor de este ensayo publicó un libro sobre la meritocracia (Viñao Frago, 2023) —uno más entre los trabajos dedicados al tema en los últimos años— ante el que se siente cada vez más incómodo. La causa no reside tanto en lo relativo a su edición y distribución, como en su recepción, en algunas de las reacciones suscitadas por su lectura, y en posteriores reflexiones y análisis sobre el tema en relación con las identidades y campos académico-profesionales interpelados en el mismo.

El origen de dicha sensación se debe, pienso hoy, a que el objeto del libro —la asignación de tareas y de status social en función de la inteligencia y el esfuerzo valorados por un sistema escolar formalmente igualitario— resulta no solo incómodo de tratar, sino también aporético, en el sentido de que contiene una inviabilidad consustancial a sí mismo al encerrar en su seno dos fuerzas a la vez complementarias y opuestas. Una sería la lógica y justificable atribución de tareas y status —retribución, prestigio, reconocimiento, posición social...— en función de unos méritos o deméritos asignados a partir de una supuesta igualdad de oportunidades, y de una determinada definición académico-escolar del mérito. La otra es la inevitable situación desigualitaria creada por dicha atribución, que invalida, como situación de partida, la misma posibilidad futura de la igualdad de oportunidades.

Un buen especialista en el tema, François Dubet (Atria, 2021, pp. 488 y 476) afirma, en efecto, que “la meritocracia es un principio justo cuyos efectos pueden ser injustos”. La cuestión está en el “pueden” ¿Pueden serlo o, incluso en el supuesto de que se aplicara, produce necesariamente efectos injustos que invalidan, desde el punto de vista de la justicia social, el mismo principio? ¿Es posible salvar la idea con independencia de su materialización, sea cual sea esta? ¿Poseen la meritocracia y el mérito, como principio que la sustenta, un lado oscuro? En síntesis, Dubet reconoce que estamos ante uno de esos casos en los que “la obligación de

creer es más fuerte que la racionalidad de la creencia”. Entre otras razones, porque “la definición del mérito es siempre un problema”.

Tomando como pretexto, sobre todo, la recepción y reacciones generadas por el libro mencionado, este ensayo pretende ir más allá de lo allí dicho mostrando, a su vez, algunas de las aporías que encierra la cuestión del mérito y la meritocracia. Si al término meritocracia suelen añadirse los de mito, ilusión, trampa, ambivalencia o paradojas, agregaría ahora a todos ellos los de aporía, insatisfacción, insolubilidad e incomodidad. Lo que sucede es que este término, consustancialmente problemático, ha perseguido y perseguirá siempre, como una maldición divina —sin embargo, humana, demasiado humana— a nuestra especie.

Comparar, clasificar, ordenar, valorar, enjuiciar, jerarquizar

Comprender la realidad, moverse dentro de ella, exige comparar. Estamos comparando continuamente, por lo general de modo automático. Entender la situación, el contexto, pensar, actuar, nos lleva, mediante la comparación, a ordenar y clasificar. Intentando responder a las preguntas acerca de si se piensa antes de clasificar o se clasifica antes de pensar, o a cómo clasificamos lo que pensamos y cómo pensamos cuando queremos clasificar, Georges Perec (1986, p. 110), encadena una serie de verbos que, sin ser sinónimos, guardan una relación estrecha con ambas facultades: acomodar, agrupar, asignar, subdividir, caracterizar, catalogar, contraponer, definir, disponer, distinguir, distribuir, dividir, enumerar, etiquetar, jerarquizar, marcar, numerar, ordenar, reagrupar y repartir, con un etcétera final.

Ninguna de estas acciones puede realizarse sin comparar. Y ello es aplicable tanto a la comparación como método científico, como a ese “ejercicio básico de toda actividad cognoscitiva” (Molino, 1994, p. 15) o “forma de pensamiento humano ubicuo universal —presente en todos los contextos vitales—” (Schriewer, 1994, p. 83), que es al que nos referimos. Una forma básica de pensamiento, presente desde la más tierna infancia, que implica ordenar, valorar, enjuiciar, asignar méritos y deméritos y, como consecuencia, jerarquizar o, al menos, situar objetos, acontecimientos, instituciones, habilidades, saberes, relaciones y personas en un lugar determinado según su utilidad y los sentimientos y emociones que despiertan. Uno de los mayores placeres de la especie humana consiste en generar

clasificaciones y situaciones competitivas, en especial si se trata de elegir entre dos opciones rivales. “El placer de enjuiciar”, dice Canetti (2002, pp. 379-380), “nos es familiar a todos”. El ser humano no solo “siente la profunda necesidad de clasificar una y otra vez a toda la gente que pueda imaginarse”, sino también de “sentenciar”; una “enfermedad” que a “todos” nos aqueja.

No debe extrañar que sea en el ámbito académico donde más se prodigan este tipo de situaciones competitivas, clasificaciones y sentencias. Donde la competición —entre centros docentes o cursos, el alumnado, el profesorado, a nivel nacional e internacional, en olimpiadas escolares, mediante honores y premios, colectiva o individualmente y estableciendo categorías y ritos de paso de una a otra— constituye un elemento fundacional del sistema educativo.

Queramos o no, estemos de acuerdo o no con la definición de mérito que se haga, siempre estamos comparando, valorando y jerarquizando. Otra cosa es la implementación y formalización en contextos e instituciones determinadas —escolares o de acceso a determinados puestos y tareas— de este *conatus* —tendencia innata, consustancial a la especie misma— y las consecuencias que ello comporta. Comparar, etiquetar y jerarquizar, poniendo a competir lo comparado, no solo puede ser, o no, justo y socialmente benéfico —asegura que las tareas sean desempeñadas por los más cualificados—, sino que además es inevitable.

No es este un *conatus* aislado. Para activarse ha de actuar junto con otro de no menor intensidad: la tendencia o impulso que, al situar en primer lugar al grupo de pertenencia —desde el familiar al nacional o geopolítico pasando por el gremial o corporativo— funciona como un sesgo que condiciona los criterios de valoración y jerarquización. *America the first*, podría ser un buen ejemplo, si sustituimos América por familia —desde la pareja a las comunidades familiares o la ‘familia’ mafiosa—, el gremio, corporación o asociación a que se pertenece, la clase social, la edad, orientación sexual o política y creencias, el barrio, localidad, región, nación o Estado, etcétera.

Las familias “son cuerpos articulados animados por una suerte de *conatus*, en el sentido de Spinoza. Es decir, por una tendencia a perpetuar su ser social con todos sus poderes y privilegios” (Bourdieu, 1997 pp. 108-109). Donde se dice familia puede ponerse círculos, vínculos y grupos —más o menos exclusivos y excluyentes— de amistades e intereses, profesionales, asociativos, económicos, religiosos o ideológicos a los que se pertenece o se tiene acceso por vía familiar, profesional o social. Entonces estaríamos hablando del capital social, de redes y contactos sociales. En su libro sobre la movilidad social en España, Marqués Perales

y Gil Hernández (2015, p. 150) definen el capital social como el “formado por los vínculos fuertes (familiares y amigos cercanos) y los débiles (conocidos y compañeros de trabajo)”. Vínculos que facilitan tanto el acceso a información privilegiada como el contacto directo con quienes tienen asignadas tareas de selección o influencia en los sectores público y privado.

Ambos autores ponen, como ejemplo de “escenario ideal para generar capital social” en España los “costosos másteres”, *MBA: Master of Business Administration*, de “las escuelas de negocios privadas” donde “cooptar miembros de la élite empresarial” (Marqués Perales y Gil Hernández, 2015, p. 150). Un buen ejemplo, en el sector público, de vía de ascenso social rápida y llamativa, en la España de las últimas décadas, ha sido y es la pertenencia —a ser posible desde las jóvenes generaciones— a aquellos partidos políticos que suelen acceder al poder local, provincial, autonómico o central, siempre y cuando, de modo entre servil y clientelar, se siga, dentro del partido, la estela del caballo o yegua ganadora.

Otro ejemplo, en este caso de vía tradicional para acceder a los altos cuerpos de la administración estatal —la “nobleza de Estado” de Bourdieu—, es la preparación de las correspondientes oposiciones por miembros de dichos cuerpos o en instituciones específicamente creadas con este fin como la Escuela de Oposiciones Herrera Oria (EOHO). Gestionada, como se dice en su web (<https://oposicionesherreraoria.es/>) por la Fundación Pablo VI, “institución cultural de estudios superiores” creada por el cardenal Herrera Oria en 1968, la EOHO se presenta como un “centro de formación integral para los futuros” abogados del Estado, registradores de la propiedad, notarios, inspectores de Hacienda, jueces, fiscales y técnicos comerciales y economistas del Estado. O sea, para controlar por la puerta de atrás —de modo no oficial— el acceso a la justicia, la hacienda pública, los servicios jurídicos estatales, los registros de la sagrada propiedad y las empresas y actividades económico-comerciales públicas desde una determinada concepción ideológico-religiosa y al servicio de la institución que la sustenta.

Recepción y reacciones

En una reciente entrevista (Dono Rubio, 2024, pp. 158-161) se da cuenta de cómo el libro sobre la meritocracia nace como una reseña amplia para la revista *Historia y Memoria de la Educación* de los libros de Michael Sandel, César Rendueles y Thomas Piketty sobre el tema.

Ese era el propósito inicial. Después, el interés por saber más fue el que llevó a sucesivas ampliaciones y desarrollos que superaban el límite de palabras establecido por la revista hasta hacer de la reseña un libro.

No se trataba de una decisión extemporánea. Es cierto que elegir un tema tan propio de la historia social de la educación, suponía romper con las líneas de investigación predominantes en los últimos trabajos. Pero, también lo es que constituía una vuelta a cuestiones y enfoques historiográficos en boga en la historiografía educativa del último cuarto del siglo pasado y, por tanto, una interpelación a los historiadores de la educación expresamente recogida en el subtítulo del libro. La transformación de la reseña en un libro amplió las interpelaciones a aquellas identidades académico-profesionales desde las que se ha contribuido a apuntalar el mito meritocrático desde la complicidad, el encubrimiento, la cooperación o la colaboración.

De ahí el interés por conocer la recepción del libro a través de las valoraciones efectuadas directamente al autor, verbalmente o por escrito, y las reseñas aparecidas en revistas científicas. De las valoraciones me quedo con dos procedentes de sendos colegas que, por la confianza existente, entiendo que expresan lo que piensan, al menos en parte. En un caso, se me dijo que era una obra “muy cartesiana”. La expresión permite diferentes interpretaciones. No obstante, teniendo en cuenta los modos de expresión de quien hablaba y el tono empleado, entendí que lo que quería decir era que se trataba de un libro demasiado racional y sistemático en el que la duda metódica afloraba aquí y allá, como instrumento de análisis. Doy por válida esta segunda afirmación; la primera, la de su racionalidad y sistematicidad, contrasta con la de Merchán Iglesias (2025, p. 104) que, con ojo certero, supo ver en su reseña que el libro “no tiene una articulación armoniosa” y que la “distribución de sus capítulos no siempre es equilibrada”.

En el otro caso, tras las correspondientes palabras positivas, quien escribía consideraba pertinente advertirme de que su lectura deprimía, dejaba sin salidas. ¿A quién? Entendí que al profesorado en general —como colaborador necesario en la legitimación del mito meritocrático— y a quienes, desde el campo de la investigación educativo-pedagógica, planteaban medidas y soluciones correctoras, bajo el paraguas de las evidencias empírico-científicas o expresiones tales como “buenas prácticas” y “escuelas eficaces”, ante el estancamiento o crecimiento de las desigualdades socioeducativas, y una realidad que se daba de bruces con los postulados meritocráticos.

Al profesorado, por deducirse de lo dicho en el libro que su función no era tanto la de enseñar, educar o instruir, como la de etiquetar, filtrar y jerarquizar —con arreglo a unos criterios determinados— a los mejores, medianos y peores —muy buenos, buenos, salvables, malos e irrecuperables—. Que la primera tarea quedaba lastrada, dificultada, por la segunda. Y a los investigadores y proponentes de medidas estrictamente pedagógicas, por hacerme eco de los argumentos de Julio Carabaña (2011, p. 37) sobre “por qué los profesores no pueden reducir la desigualdad social de resultados escolares”. O su inmediata afirmación de que contra las desigualdades entre el alumnado “no caben remedios didácticos, sino solo políticos”, justo los que se recogen en el último capítulo del libro sobre la meritocracia bajo el título de “Las propuestas: de la educación compensatoria y las reformas educativas a las políticas igualitarias”. Una postura, la del sociólogo madrileño, que cuestiona a aquella amplia parte del profesorado que justifica y legitima su labor calificatoria-clasificatoria —de decidir, por tanto, quienes fracasan— en la creencia de que mediante una educación meritocrática se facilita el ascenso social, gracias a su esfuerzo y adecuación al mérito académico, a una buena parte del alumnado de las clases populares. Algo que sitúa al profesorado, y a quienes solo proponen medidas estrictamente pedagógico-didácticas, en el campo de los meritócratas.

Las reseñas del libro han estado a cargo, por lo general, de historiadores o sociólogos de la educación y, en menor medida, de especialistas o expertos en este campo. Dado el propósito con el que está redactado este ensayo —el libro y su recepción como pretexto para conversar sobre la meritocracia y el mérito—, solo me centraré en dos aspectos que estimo significativos:

- a) Las prácticamente nulas alusiones, en dichas reseñas, al capítulo titulado “Meritocracia y sector público: nobleza de Estado y partitocracia”; es decir, al incumplimiento sistemático del principio meritocrático en las administraciones públicas.
- b) Cómo, también por lo general, se pasa por encima, sin prestar la atención que estimo requeriría, del capítulo en el que, dada la naturaleza inevitablemente teleológica de la educación, se mantiene la inmensurabilidad e “incierto búsqueda” de lo que sean la calidad y el mérito en educación si no es en relación con unos objetivos o fines previamente fijados.

El primer aspecto tiene su explicación: los analistas, sean del principio del mérito o de la meritocracia, suelen centrarse en su primera fase, la escolar, como “mito fundacional el sistema educativo” basado en el binomio mérito-esfuerzo que, como arco de bóveda, lo sustenta (Turienzo y Rogero-García, 2025). Menor atención recibe la segunda fase, la del mito del reconocimiento socio-profesional de las credenciales académicas. No ya en el papel relevante que el capital y las redes familiares y sociales desempeñan en el acceso y tránsito por el filtro del sistema escolar —en la adquisición de recursos formativo-educativos— sino en su activación posterior. Es decir, en el progresivo desplazamiento de las acreditaciones académicas acumuladas vorazmente por dichas redes y contactos, a veces con escaso esfuerzo e incluso de modo fraudulento, un fenómeno propiciado por el *boom* de las universidades privadas y de los másteres.

Por lo que respecta al sector público, la notoriedad y menor opacidad que el clientelismo partidocrático tiene en la administración y el gobierno centrales en España, explica que tanto los analistas —por lo general, sociólogos y juristas— como los medios de comunicación, se hayan centrado más en el acceso en dicho ámbito territorial a los llamados puestos de “libre designación” o “discrecionales” —asesores, gabinetes de imagen, servicios de información, altos y medios cargos, oposiciones restringidas tras nombramientos temporales, y un largo etcétera— que en el ámbito de los gobiernos y administraciones públicas locales, provinciales o autonómicas que es, sin embargo, donde dichas prácticas suelen estar más extendidas. Ese pasar por encima, esa desatención hacia la quiebra del mito meritocrático a la hora de activar las credenciales académicas en el sector público, confirma, en todo caso, lo aseverado por un buen estudioso del tema: “ante un **sistema profundamente clientelar** [...] muy arraigado en la cultura política española [...] mucho nos tememos” que se trate de “una actitud tan consolidada que ni los políticos piensan que están actuando mal, ni los propios ciudadanos son conscientes de las graves consecuencias de esta anomalía” (Rivera, 2020, p. 8).

La carta al director recién publicada en la prensa nacional, referible tanto al sector público como al privado, ilustra, más allá de la situación particular y generacional de quien la remite, este desplazamiento de las acreditaciones académicas por redes y contactos que en unos casos serán de naturaleza ocasional y precaria, a modo de oportunidades que hay que coger al vuelo, y en otros —entornos familiares con elevado capital social— de índole sistemática, continua, de alta eficacia y no precaria:

Llegamos con formación, idiomas y experiencia, esperando contribuir y crecer, pero pronto descubrimos que lo que importa no es el talento ni la vocación, sino convertir cada relación en una oportunidad. Los contactos, los *afterworks*, las conversaciones casuales se transforman en fichas de un juego donde, si no rentas socialmente, quedas fuera. La transaccionalidad invade todo: la vida profesional y la social se fusionan en un único espacio donde cada gesto se mide por el beneficio que puede ofrecer. La educación, que prometía abrir puertas, ya no garantiza movilidad; los méritos se diluyen frente a la necesidad de posicionarse. La meritocracia se revela como una ficción, y la precariedad se instala como norma. Es un capitalismo extremo, que nos usa y nos evalúa por nuestra habilidad para extraer valor de cada interacción, dejando la vocación y la autenticidad en segundo plano. Somos jóvenes atrapados en un sistema donde todo es transacción, y sobrevivir implica adaptarse a unas reglas que explotan nuestra energía y distorsionan la idea misma de trabajo digno (Estévez Botero, 2025).

Por su parte, la cuestión de la inmensurabilidad de la calidad y el mérito educativos y la dependencia, en cuanto a su apreciación, de algo tan relativo y subjetivo como los fines perseguidos —o sea, de la naturaleza teleológica de la educación—, resulta por sí misma incómoda. Su inclusión en el libro como un capítulo con entidad propia, se decidió cuando, según lo previsto, estaba ya cerrado. Su origen se halla en una intervención oral presentada pocos años antes en unas jornadas sobre calidad y equidad en educación en la Universidad Autónoma de Madrid a las que fui invitado, junto con responsables de institutos de evaluación educativa y expertos nacionales e internacionales sobre la identificación de las llamadas “buenas prácticas”, “evidencias”, “lo que funciona” o “escuelas eficaces”. La mía era una voz disonante que, bajo el moderado título de “Algunas observaciones sobre lo mensurable y lo inmensurable en educación”, cuestionaba la posibilidad de medir la calidad y el mérito si no era en relación con unos objetivos o finalidades concretas. Por cierto, en la práctica totalidad de las intervenciones dicha finalidad se circunscribía a la mejora comparativa de los resultados escolares del alumnado o de los obtenidos en evaluaciones internacionales tipo PISA.

En las argumentaciones me basaba sobre todo en trabajos publicados por Gert Biesta en los años 2007 y 2009, después incluidos, junto a otros de contenido similar, en *Good Education in an Age of Measurement* (Biesta, 2010). Unos trabajos en los que el filósofo-pedagogo holandés cuestionaba las propuestas basadas en “evidencias” y “lo que funciona” sin preguntarse antes, tal y como venía siendo habitual en las investigaciones educativas, para qué

o en función de qué. Una cuestión desarrollada con mayor profundidad en otra obra posterior con el expresivo título de *Educational Research. An Unorthodox Introduction* (Biesta, 2020). El que, a diferencia de otras obras suyas más complacientes o ‘blandas’, esta última todavía no haya sido traducida al español quizás se explique por la incomodidad y limitaciones que sus argumentos y conclusiones suponen para la investigación educativa dirigida a hallar principios o efectuar propuestas aplicables en cualquier contexto, así como sin tener en cuenta que los propósitos u objetivos buscados determinan no solo su eficacia, sino también su condición ético-democrática. Algo desechado por quienes parten del supuesto de que los resultados académicos del alumnado o los obtenidos en evaluaciones y rankings internacionales miden la calidad y el mérito en la enseñanza. Y que, por tanto, el objetivo de toda medida, práctica o propuesta es su mejora sin más.

Es lógico y humano, demasiado humano, que el capítulo añadido en el que se sostiene la inmensurabilidad de la calidad y el mérito en educación, así como su naturaleza subjetivo-relativa, en relación con el contexto y los fines efectivamente perseguidos —no siempre coincidentes con los declarados—, produzca incomodidad y desacuerdo en una amplia mayoría de quienes trabajan en el campo de la pedagogía o educación, sea cual sea su formación inicial. Pero no es este el único ámbito gremial o disciplinar cuya tarea —al menos la de buena parte de sus componentes— se cuestiona en el libro. De ahí que sea necesario tratar con cierta calma la cuestión de los destinatarios a los que se interpela de modo más o menos expreso en el mismo. Sobre todo, porque ello muestra la ya referida naturaleza aporética, contradictoria e insoluble tanto del principio del mérito como de la meritocracia.

Destinatarios interpelados: historiadores, pedagogos, analistas educativos, psicólogos, filósofos y meritócratas

Guardo una relación académicamente estrecha con dos de los destinatarios interpelados en el libro: los historiadores de la educación y quienes investigan en el campo de la educación —a diferencia del inglés, carecemos en español de una palabra específica para ellos: *educacionist* engloba tanto a quienes llamamos pedagogos, como a los considerados expertos en educación o a quienes, vengan de donde vengan, se les conoce por sus trabajos en este campo—. El subtítulo, “Por una historia social de la educación”, lo dice todo respecto a los

primeros. Dirigido de modo expreso a mis colegas académicos, propone una vuelta —que ya no puede ser igual— a la corriente historiográficamente predominante en este campo en el último tercio del siglo pasado: la historia social de la educación.

En cuanto a los segundos, los *educacionists*, comprendo perfectamente que genere desacuerdos, incluso reconvenciones, el mencionado capítulo sobre la inmensurabilidad, subjetividad y situacionalidad de la calidad y del mérito académico-escolar. Sobre todo, si hago mías las palabras de Julio Carabaña sobre la incapacidad del sistema escolar para amortiguar, o al menos no reforzar, las desigualdades sociales sin adoptar políticas radicales e igualitarias de índole social, política y económica. Al fin y al cabo, dicha afirmación supone una seria limitación a sus diagnósticos y propuestas, así como a la potencia e identidad de su campo profesional. No constituyen una descalificación —me identifico también como *educacionist* o analista/estudioso de la educación—, pero sí una llamada de atención hacia los límites con los que trabajamos y las expectativas desbordadas, no correspondidas con hechos, que podemos despertar con nuestras propuestas.

Algo en parte similar y en parte diferente sucede con otro de los campos profesionales interpelados: el de los psicólogos. Recientemente hojeaba un manual de historia de la psicología. No hallé en él referencia alguna —ni siquiera crítica— a dos de los estudiosos que posiblemente hayan tenido una mayor influencia, desde la psicología, en el campo de la educación: Howard Gardner y Daniel Goleman con, respectivamente, sus teorías de las inteligencias múltiples y la inteligencia emocional. No discuto su valor científico. Esa ausencia solo confirmaba el rechazo de la comunidad académica de psicología a la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (2023, p. 160) al cuestionar, desde fuera de la misma, el fabuloso negocio de los test de inteligencia y el concepto de coeficiente intelectual.

Combinar ambas teorías, como se hacía en el libro, con las consideraciones de aquellos psicólogos transculturales —Scribner y Cole— y antropólogos —Erickson, Díaz de la Rada—, que cuestionan la identificación entre inteligencia y coeficiente intelectual —supuesto básico del mito meritocrático—, así como la existencia de una inteligencia general universalmente medible por medio de pruebas estandarizadas —al resaltar la naturaleza situacional de las inteligencias—, implica una interpelación que afecta de lleno a la psicología como campo académico y profesional. Por supuesto, la correlación entre cociente intelectual y clase socioprofesional —es decir, el sesgo clasista de los test— es un tema clásico de la sociología

de la educación, pero esta vez la crítica procede del ámbito de la psicología. Transcultural o no, pero psicología.

Hay asimismo una clara interpelación en el libro a un modo determinado, entre un incierto número de filósofos, de hacer no ya filosofía, sino historia de las ideas o del pensamiento filosófico. Como historiador suscribo, sin generalizaciones, lo que Nietzsche decía sobre la ausencia “de sentido histórico” como un rasgo propio de “la idiosincrasia” de los filósofos, así como sobre “su odio a la noción misma de devenir”. Los filósofos, afirmaba, “creen otorgar un honor a una cosa cuando la deshistorizan *sub specie aeterni* [desde la perspectiva de lo eterno], —cuando hacen de ella una momia. Todo lo que los filósofos han venido manejando desde hace milenios fueron momias conceptuales; de sus manos no salió vivo nada real. Matan, rellenan de paja, esos señores idólatras de los conceptos cuando adoran. [...] para ellos [...] lo que es no *deviene*, lo que deviene no *es*” (Nietzsche, 1998, p. 51). Lo ‘verdadero’, en suma, sería lo que no cambia; el resto, solo apariencias de verdad, el material con el que trabaja la historia.

Es cierto que, como historiador del pensamiento, ideas y conceptos, me resulta extraño ver cómo es posible saltar de un autor a otro, de una época, momento, idea, concepto u obra a otra, sin referencia a sus contextos de producción y recepción. Cómo es posible utilizar instrumentos de análisis e interpretación al margen de sus contextos materiales, momentos y circunstancias concretas, o de los aspectos sociales, culturales, medioambientales, familiares, personales, tecnológicos, etc. en los que dichas producción y recepción tienen lugar. Para el historiador, en síntesis, no existen conceptos universales, invariables, esencias puras incontaminadas de realidad, apreciables en todo lugar (espacio) y momento (tiempo). Por supuesto, sus diferentes significados e interpretaciones siempre pueden ser historiados. Lo que no deviene no puede ser objeto de la historia. Y si lo es, siempre lo será para mostrar como carece de una esencia inmutable y universal. En otras palabras, desde la historia —como desde la antropología—, al igual que no hay un concepto universal, medible o no, de inteligencia, tampoco lo hay de mérito, ni siquiera del mérito académico-escolar. Esa es la razón por la que tanto el concepto como el principio de mérito pueden ser historiados.

Con tal fin no está de más recordar el reproche que Remo Cantoni (1972, pp. 22-23) hacía a un modo de filosofar promotor de “ilusiones” y “prejuicios”. Desconfiaba el filósofo italiano de “la llamada filosofía pura” y deploraba

la insuficiencia y el aburrimiento de una filosofía presuntuosa, fruto de elucubraciones solitarias e ignorante de los problemas comunes, separada en su artificiosa abstracción de la investigación histórica y científica de los hombres como entes sociales (Cantoni, 1972, p. 24).

A su juicio,

los ideales iluministas, el deseo ético de desbrozar el camino para un andar más libre y civilizado del hombre, poco valen si no tienen en cuenta lo que el hombre y la sociedad son concretamente. Tal vez a despecho de las valoraciones y las preferencias del filósofo que querría vivir en la República de Platón y no en la cloaca de Rómulo (Cantoni, 1972, p. 23).

La operación histórica aconseja más cautela y modestia y menos vuelos imaginativos. ¿Cómo interpretar y entender un texto, su producción y recepción a lo largo del tiempo, del que solo nos han llegado copias de copias de copias, más o menos completas y elaboradas con una finalidad determinada, en muchos casos escolares, y traducciones de traducciones, de tal forma que “un texto de “Aristóteles” podría ser la traducción de una traducción de un texto —transcrito muchas veces— de lo que el propio Aristóteles habría dictado”? (Burke, 2017, p. 121). Deberíamos tenerlo en cuenta al citarlo, al menos los historiadores. Sobre todo, por lo habituales que eran los “numerosos yerros, interpretaciones erróneas y deslices cometidos por los copistas” (Moller, 2023, p. 305). Por no hablar de las traducciones: en principio literales, más tarde intentando interpretar el significado y, en ambos casos, teniendo que buscar o idear, en otra lengua, términos cultural y técnicamente distintos, incluso novedosos. Así trabajaba el equipo de traductores de Gerardo de Cremona en Toledo:

Sabemos que Galib el Mozárabe ayudó a Gerardo con el árabe; y otro traductor, Juan de Sevilla y Limia [...], habla de su trabajo en los siguientes términos: “El libro [los *Elementos* de Euclides] [...] fue traducido del árabe [...] yo iba vertiéndolo en voz alta al romance palabra por palabra, y el arcediano Domingo [Gundisalvo] las escribía en latín” (Moller, 2023, pp. 184-185).

O sea, del griego al árabe, del árabe al castellano y del castellano al latín y en el Toledo del siglo XII. *Traduttore, traditore, ... interprete.*

Por último, el tema de la meritocracia interpela sobre todo a los meritócratas, en especial al profesorado meritócrata. De modo concreto, a los firmantes del *Manifiesto de la Enseñanza como bien público (contra la LOMLOE y precedentes)*, de fecha 23 de abril de 2022, “redactado por un conjunto de profesores de enseñanza secundaria”, y suscrito inicialmente por un relevante elenco de filósofos, escritores, catedráticos y profesores universitarios, miembros de Reales Academias, filólogos, poetas y ensayistas, que un año después habían ya firmado cerca de 28.000 personas. La interpelación, efectuada en las primeras páginas del libro, no era porque no considerara uno que la enseñanza debiera ser un bien público —prefiero el adjetivo común—, o porque la LOMLOE de 2020 y las leyes educativas precedentes no merecieran, a mi juicio, serias objeciones, sino porque el “manifiesto” constituía uno de los más claros ejemplos del mito meritocrático. De la idea de que una enseñanza de calidad, en la que la educación desempeñe el papel de “ascensor social y de igualdad de oportunidades”, solo puede alcanzarse, entre otros aspectos, “con esfuerzo, mérito y contenidos”.

Que el mito sea sostenido por los que he denominado “meritócratas académicos” no tiene nada de extraño. Es lo que se espera de quienes fueron aupados a posiciones sociales y culturales más elevadas que las de sus padres o abuelos gracias al sistema escolar. En especial, si su identidad profesional tiene que ver con la docencia. Si, además, se trata de la docencia en la educación secundaria o universitaria, y en aquellos niveles, como el bachillerato tradicional, o en campos disciplinares —las Humanidades, pero no solo— que se consideran maltratados o preteridos por las mencionadas reformas educativas, es plenamente comprensible que buena parte de los afectados asuma el papel de guardianes de un determinado modo, el suyo, de entender la excelencia y el mérito. De un modelo de promoción social que funcionó, de forma socialmente restringida a unos cuantos, en el último cuarto del siglo pasado, pero hoy finiquitado y, por ello, mitificado. No seré yo quien se lo reproche, pero sí quien, muy a su pesar, lo constate.

El declive de la meritocracia académica

El mérito valorado en el mundo escolar-académico es uno más entre otros muchos posibles. Como Michael Young (2023, p. 180) decía en su carta de 2001 al primer ministro Tony Blair, la criba que en nombre de la meritocracia llevan a cabo las escuelas y universidades

se hace con arreglo a una “estrecha banda de valores”. De ahí que haya quien crea, como François Dubet, “que se deben multiplicar los criterios de mérito y no darle a la escuela el monopolio” de su definición (González de Molina, 2023).

El predominio social y cultural del mérito asignado por el sistema escolar ha tenido lugar en momentos, espacios y tareas determinadas, por causas no siempre idénticas. Incluso, a veces, como mecanismo de selección con escasa relación con las tareas y funciones a desempeñar:

incluso en épocas mucho más recientes, las cualificaciones para ingresar en burocracias se suelen basar en algún tipo de conocimiento que no tiene nada que ver con la verdadera administración. Tan solo es importante porque es abstrusa. De aquí que en la China del siglo X o en la Alemania del siglo XVIII, los aspirantes a funcionarios civiles debían pasar exámenes de conocimientos de clásicos literarios, escritos en lenguas arcaicas o incluso muertas, del mismo modo que hoy deben aprobar exámenes acerca de la teoría de la elección racional o la filosofía de Jacques Derrida. Las artes de la administración tan solo se aprenden posteriormente, y gracias a medios más tradicionales: práctica, aprendizaje o enseñanza informal (Graeber y Wengrow, 2022, p. 581).

El modo académico-escolar de clasificar, etiquetar y enjuiciar prepara sobre todo para el desempeño de las tareas propias del mundo académico-escolar. Y eso vale tanto para el alumnado como para el profesorado. Se puede, por supuesto, preparar desde dicho mundo para tareas y profesiones ajenas al mismo. Incluso es posible que el sistema educativo haya adoptado en ocasiones modos de selección propios de otros ámbitos profesionales —por ejemplo, el examen de los antiguos gremios o las actuales entrevistas— y viceversa. Pero, en último término, todos los oficios o tareas se aprenden en el tajo, haciendo. Incluido el oficio, asimismo artesanal, del docente. El título académico habilita legalmente y sirve de presentación formal o adorno exterior. De ahí el auge, previo pago, de los títulos, cursos, másteres, microcréditos, etc. conferidos en el mercado sea por universidades, en especial privadas, y empresas, por lo general multinacionales. El oficio, los oficios, se aprenden después, en el tajo. Y ahí, en el tránsito del mundo escolar al laboral-profesional es donde operan las redes y contactos familiares, sociales e institucionales —la cara menos estudiada del mito meritocrático—, no los méritos académicos. Méritos, por otra parte, de fácil adquisición y compra-venta si se puede o se está dispuesto, endeudándose, a pagar por ello.

Una segunda fuente de devaluación de los títulos y acreditaciones académicas tal y como las hemos conocido hasta fechas recientes, procede no del fenómeno credencialista, sino de las transformaciones tecnológicas que se está produciendo en la producción, almacenamiento, transmisión y recepción del saber o conocimiento.

El sistema académico-escolar es un producto, tal y como ha llegado a nuestros días, de la cultura de la imprenta. El libro de texto, cerrado, lineal, que esquematizaba y resumía lo esencial de una materia determinada, contribuyó a configurar los diferentes códigos y campos disciplinares. La habilidad o destreza básica en la que se asentaba dicho sistema era la lectura tipográfica. También la escritura, los exámenes escritos donde antes eran orales, pero siempre después de haber leído lo impreso. Sin su dominio sería imposible o dificultoso superar, en lo sucesivo, los filtros y peldaños del sistema escolar.

El libro de texto, sin embargo, está siendo sustituido por el hipertexto no lineal y abierto al vagabundeo, y la lectura de lo impreso por la lectura en pantalla. Las nuevas prácticas lecto-escritoras significan una ruptura con “las formas canónicas de apropiación de los textos”. El acto de leer de forma “atenta, lenta” es sustituido por “una lectura fragmentada, rápida, hipertextual, que se vincula con una práctica de escritura que inventa formas gráficas y ortográficas nuevas” (Chartier, 2024, p. 100). Se aprende a escribir a mano para olvidar esta práctica y sustituirla por la escritura mediante el teclado. Desarrollamos inicialmente el cálculo mental y el manual para relegarlos y utilizar dispositivos electrónicos que efectúen estas tareas. Se nos dice que debemos desarrollar la memoria —incluso se elogia la memoria oral de las sociedades iletradas o semi letradas— para depositar cada vez más el saber y el conocimiento en prótesis electrónicas a las que recurrimos no ya para suscitar el recuerdo, sino para acceder a dichos saber y conocimiento. Para cerrar el círculo, entregamos la escritura —desde la elaboración de esquemas y resúmenes hasta trabajos académicos, científicos, profesionales, periodísticos, ficciones, poesía, correspondencia personal, etc.— y las producciones orales —*podcasts*— o artísticas a algo que llamamos inteligencia artificial.

Dada la rápida obsolescencia del manejo y de las posibilidades abiertas por cada innovación tecnológica —producto de la búsqueda del dominio del mercado y de la información, así como del beneficio económico—, y la complejidad y tiempo que requiere su aprendizaje, el mundo académico-escolar basado en el libro de texto, la lectura impresa y las pruebas escritas está saltando por los aires. El profesorado, depositario del saber y del conocimiento académico, precisa dedicar tanto o más tiempo al aprendizaje del manejo de cada

nuevo dispositivo tecnológico, en detrimento del que, al menos en teoría, debería dedicar a su campo disciplinar y didáctico. Además, ve como, progresivamente, su mismo saber se devalúa frente a las posibilidades de producción, distribución y difusión del saber que ofrecen dichos dispositivos. El conocimiento ya no reside en el profesorado ni, por tanto, en el tipo de sistema educativo del que era guardián y que le había sido confiado, sino en prótesis externas de la memoria y el conocimiento producidas y manejadas desde ámbitos no académicos donde priman el poder, la rentabilidad y el beneficio.

Como estudiosos de la historia de los modos de comunicación y transmisión del saber, tenemos la posibilidad de asistir en vivo y en directo al paso de un mundo analógico a otro digital. También la ventaja de conocer lo sucedido con el tránsito desde un mundo predominantemente oral y semi letrado a otro en el que lo impreso, y con ello el libro de texto, pasaría a ser considerado la tecnología idónea para transmitir el saber a cada nueva generación. En dicho paso, la cultura tipográfica —modos de leer y pensar, de escribir y argumentar— subsistirá como subsistieron —transformadas, hibridadas— la cultura oral y la quirográfica. Pero dejará de ser la depositaria por excelencia del saber y del conocimiento, nuestra memoria externa. Subsistirán el principio del mérito y el mito meritocrático. Su existencia es un rasgo consustancial de la naturaleza humana. En este sentido, los meritócratas pueden dormir tranquilos, aunque en buena parte serán otros quienes ejerzan, con otros criterios, como guardianes de la excelencia y el mérito.

Referencias

ATRIA, J., Los dilemas de la meritocracia. Entrevista con François Dubet. **Revista Mexicana de Sociología**, México D.F, v. 83, n. 2, pp. 475-494, 2021.

BIESTA, G. **Good Education in an Age of Measurement. Ethics, Politics, Democracy**. Boulder: Paradigm Publishers, 2010.

BIESTA, G. **Educational Research. An Unorthodox Introduction**. London, Bloomsbury Academic, 2020.

BOURDIEU, P. **Capital cultural, escuela y espacio social**. México D. F.: Siglo XXI, 1997.

BURKE, P. **¿Qué es la historia del conocimiento? Como la información dispersa se ha convertido en saber consolidado a lo largo de la historia**. Siglo Veintiuno: Buenos Aires.

- CANETTI, E., **Masa y poder**. Barcelona: Galaxia Gutenberg–Círculo de Lectores, 2002.
- CANTONI, R. **El hombre etnocéntrico. Ilusión y prejuicio**. Madrid: Guadarrama, 1972.
- CARABAÑA, J. De por qué los profesores no pueden reducir la desigualdad social de resultados escolares, **Tempora. Revista de Sociología e Historia de la Educación**, n. 4, pp. 37-6, 2001.
- CHARTIER, R. **Libro, lectura y cultura escrita. Breve diccionario oral**. Madrid: Trama editorial, 2024.
- DONO RUBIO, S. Sobre Historia y Educación. Una charla con Antonio Viñao Frago. **Revista del IICE**, Buenos Aires. enero-junio 2024, pp. 147-161.
- ESTÉVEZ BOTERO, A. Cartas al director. Bruselas. **El País**, 7 de diciembre de 2025. En: [Jóvenes atrapados en la ficción del mérito | Opinión | EL PAÍS](#)
- GARDNER, H. **Una mente sintética. Memorias del creador de la teoría de las inteligencias múltiples**. Barcelona: Planeta., 2023.
- GONZÁLEZ DE MOLINA, P. Entrevista a François Dubet. **Espacio público**, 20 de marzo de 2023.
- GRAEBER, D. y WENGROW, **El amanecer de todo. Una nueva historia de la humanidad**. Barcelona: Ariel, 2022.
- MARQUÉS PERALES, I. y GIL HERNÁNDEZ, C. J. La sociedad abierta y sus enemigos. In: I. Marqués Perales, **La movilidad social en España**. Madrid: La Catarata, pp. 106-197, 2015.
- MERCHÁN IGLESIAS, F. J., Educación, meritocracia, desigualdad y movilidad social. **Conciencia Social (segunda época)**, 8, pp. 103-118, 2025.
- MOLINO, L. Problemas y opciones de la comparación. In: G. Sartori y L. Molino (comps.), **La comparación en ciencias sociales**. Madrid: Alianza, pp. 13-28, 1994.
- MOLLER, V. **La ruta del conocimiento. La historia de cómo se perdieron y redescubrieron las ideas del mundo clásico. Una historia en siete ciudades**. Barcelona: Penguin Random House, 2023.
- NIETZSCHE, F. **Crepúsculo de los ídolos o Cómo se filosofa con el martillo**. Madrid: Alianza, 1998.
- PEREC, G. **Pensar/clasificar**. Barcelona: Gedisa: 1986.

RIVERA, R. *et alii*. **Estudio sobre la meritocracia en la designación de los máximos responsables del sector público estatal y autoridades independientes**. Madrid: Fundación Hay Derecho, 2020.

SCHRIEWER, J. Comparación y explicación en el análisis de los sistemas educativos. In: G. Sartori y L. Molino (comps.), **La comparación en ciencias sociales**. Madrid: Alianza, pp. 77-127, 1994.

TURIENZO, D. y ROGERO-GARCÍA, J. El Mérito y el Esfuerzo como Mito Fundacional del Sistema Educativo. **REICE**, vol. 23, n. 4, 2025.

VIÑAO FRAGO, A. **Meritocracia, igualdad, educación. Por una vuelta a la historia social de la educación**. Murcia: Diego Marín, 2023.

YOUNG, M. Carta de Michael Young al primer ministro inglés, Tony Blair. In: VIÑAO FRAGO, A. **Meritocracia, igualdad, educación. Por una vuelta a la historia social de la educación**. Murcia: Diego Marín, pp. 179-183, 2023.