

La Socialización de la Meritocracia: El rol de la Familia y la Escuela

Juan Carlos Castillo^{*1,2}, Julio Iturra², Francisco Meneses¹, y Martín Venegas¹

¹Centro de Estudios de Conflicto y Cohesión Social

²Departamento de Sociología, Universidad de Chile

Resumen

La meritocracia se entiende como un sistema de distribución en base a esfuerzo y talento individual. Este sistema ha sido ampliamente cuestionado por su rol en la legitimación de las desigualdades sociales, dado que llevaría a atribuir el éxito o fracaso personal a factores personales por sobre determinantes sociales. La presente investigación se enfoca en cómo se aprenden algunas nociones de meritocracia en la etapa escolar, atendiendo a la posible influencia de agentes socializadores como son la familia y la escuela. Utilizando datos de estudiantes y sus familias en 3 regiones de Chile (N= 1,635 estudiantes de 64 escuelas) se analiza en qué medida las percepciones meritocráticas de padres se asocian a las de sus hijas e hijos, así como también la influencia de la experiencia escolar de justicia en las notas. Los resultados dan cuenta, parcialmente, de que las percepciones meritocráticas son transmitidas intergeneracionalmente a nivel familiar. Sin embargo, encontramos escasa evidencia de que esa relación se vea afectada por la experiencia de justicia distributiva en la escuela.

1. Introducción

La meritocracia es un ideal que aspira a la distribución de los recursos en una sociedad según esfuerzo y talento personal (Young, 2006). Este ideal se encuentra ampliamente extendido en las sociedades modernas donde se alza como una forma legítima de progresar individualmente en base a logros personales, contrario a la antigua distribución en base a herencias y a las ventajas que pueden generar otro tipo de actividades como sobornos o uso de contactos personales (Hadjar, 2008). Si bien la obtención de recompensas proporcionales a esfuerzo y talento parece una representación fidedigna de la justicia por equidad, la implementación de sistemas meritocráticos no está exenta de problemas. Por un lado, se ha argumentado que la meritocracia permite la legitimación de las desigualdades mediante la atribución del éxito al logro personal, subestimando de esta manera las condiciones de origen o el “punto de partida” (Bay-Cheng, 2015; Hadjar, 2008). Ello implica una gran presión psíquica y social hacia los jóvenes, quienes independiente de las desigualdades de sus contextos, crecen rodeados de discursos meritocráticos que contrastan constantemente con la realidad (Allen, 2016). Por otro lado, el énfasis en las capacidades individuales llevaría a responsabilizar a las personas de su situación y por lo tanto a un menor apoyo a políticas sociales que compensen desventajas: “¿Por qué las personas que triunfan en la vida iban a deber nada a los miembros menos favorecidos de la sociedad?” (Sandel, 2021, p. 292). De esta manera, la creencia en la meritocracia podría mermar la preocupación por el bien común y la solidaridad. En el último tiempo se ha incrementado el interés por el estudio de la meritocracia en las ciencias sociales. Desde la sociología, se ha desarrollado una agenda de investigación que ha resaltado los aspectos subjetivos de la meritocracia Castillo et al.

* Autor para correspondencia - juancastillov@uchile.cl - <http://jc-castillo.com/>

(2019), donde una distinción central es entre percepciones meritocráticas (que tan meritocrática es la sociedad) y preferencias meritocráticas (que tan meritocrática debería ser la sociedad) [Castillo et al. \(2019\)](#) siendo las percepciones el objeto principal de este estudio. Sin embargo, hasta ahora se ha puesto poca atención al origen de estas percepciones en etapas previas a la vida adulta. Desde una perspectiva de socialización, distintos agentes tienen el potencial de contribuir a la formación de percepciones, actitudes y creencias en los jóvenes, siendo dos de ellos los más importantes la familia y la escuela ([Gidengil et al., 2016](#); [Torney-Purta, 2002](#)). En el presente trabajo, nuestro objetivo es estudiar en qué medida las ideas parentales y las experiencias escolares se asocian a percepciones meritocráticas de estudiantes secundarios. Basados en los trabajos sobre justicia en la escuela y en la agenda de socialización política familiar, buscamos responder dos preguntas: ¿Existe una asociación entre las percepciones meritocráticas de los padres con las de sus hijos/hijas? Y, ¿En qué medida la experiencia escolar en términos de justicia distributiva (en relación a las notas) se vincula a las percepciones meritocráticas de las/los estudiantes?

En relación a la primera pregunta, nuestro interés es analizar en qué medida las percepciones meritocráticas de los padres se encuentran asociadas a las de sus hijos. Los estudios sobre la reproducción intergeneracional de actitudes políticas han generado vasta evidencia en torno a la transmisión de habilidades, creencias, actitudes y prácticas para el ejercicio de la vida social y política ([Astill et al., 2002](#); [Miranda, 2018](#)). En esta línea, se ha estudiado la transmisión de opiniones e intenciones de participación política ([Boonen et al., 2013](#); [Quintelier, 2015](#)), las creencias políticas sobre la democracia ([Greenstein, 2016](#)) y orientaciones políticas ([Jennings et al., 2009](#)). No obstante, estas investigaciones por lo general no incorporan aspectos relativos a la justicia distributiva, los cuales pueden ser fundamentales si se considera que las ideas de las personas sobre la desigualdad y la distribución de recursos pueden generar apatía política e incluso deseos de insubordinación ([Easterbrook & UNU-WIDER, 2021](#)), además de estar relacionadas con la tolerancia y las ideas autoritarias ([Azevedo et al., 2019](#); [Madeira et al., 2019](#)). De esta manera, esta investigación busca contribuir al cuerpo de estudios sobre socialización política incorporando otras ideas transmisibles en el entorno familiar, como son las percepciones meritocráticas.

El segundo tema de interés en este trabajo es el rol de la escuela en las percepciones meritocráticas de los estudiantes. Al respecto, la literatura sobre justicia en la escuela ha logrado evidenciar la importancia que tienen las experiencias distributivas en la configuración de la visión del mundo en los jóvenes. Trabajos como lo de Resh y Sabbagh han demostrado que el sentido de justicia que tienen los estudiantes con respecto a la distribución de notas tiene un impacto en sus actitudes y comportamientos democráticos ([Resh & Sabbagh, 2014, 2017](#)), así como también en la confianza institucional y social ([Resh, 2018](#)). Esta evidencia llama a profundizar en el efecto del sentido de justicia en otros aspectos de la visión del mundo de los jóvenes, como por ejemplo las percepciones de meritocracia. Esta propuesta se refuerza si se considera el potencial efecto de la escuela en la forma en que se percibe la desigualdad de una sociedad.

2. Antecedentes conceptuales y empíricos

2.1. Sobre el estudio subjetivo de la desigualdad

El estudio de la desigualdad social ha tenido un lugar central en la sociología. Por un lado, está el desarrollo de la investigación en el ámbito de la estratificación social, donde se ha puesto atención en las características de la estructura social y en los mecanismos de reproducción de la desigualdad ([Chan & Goldthorpe, 2007](#); [Kerbo, 1998](#); [López-Roldán & Fachelli, 2021](#)). Por otro lado, y de manera posterior a los estudios clásicos de estratificación, se ha desarrollado un ámbito de investigación que propone estudiar las actitudes distributivas de los individuos en relación a su posición en la estructura social, principalmente a través de sus percepciones y preferencias en torno a la desigualdad económica ([Janmaat, 2013](#); [Jensen & Petersen, 2017](#); [Kluegel et al., 2018](#); [Kluegel & Smith, 2017](#)). Una de las dimensiones que ha sido abordada desde esta perspectiva se relaciona con la legitimidad de la desigualdad en ámbitos como los salarios ([Evans et al., 2010](#)) o el acceso a bienestar social ([Maldonado et al., 2019](#)). En este marco, desde un enfoque de interés racional se sostiene que la posición relativa de los individuos en la estructura social - representada a través de los ingresos, logro educacional y posición en el mercado laboral - trae consigo que individuos de mayor estatus manifiesten actitudes menos igualitarias, y por tanto, tiendan a justificar mayor desigualdad ([Gugushvili, 2016](#); [Meltzer & Richard, 1983](#)). Sin embargo, una segunda línea de investigación se enmarca en la así denominada *desigualdad subjetiva*, que plantea que las actitudes de los individuos hacia la desigualdad no solo se ven afectadas por su posición objetiva y su interés racional, sino que también son influenciadas por otros elementos culturales, normativos y experienciales ([McLeod et al., 2014](#)).

Frente a la amplitud de conceptos utilizados en los estudios sobre desigualdad subjetiva, autores como [Jasso \(1980\)](#) o [Janmaat \(2013\)](#) han realizado precisiones conceptuales con el objetivo de clarificar la comprensión del campo de estudio. Según [Janmaat \(2013\)](#) los tres principales conceptos sobre desigualdad subjetiva son percepciones de desigualdad (estimaciones subjetivas sobre la desigualdad existente), creencias sobre la desigualdad (ideas normativas de justicia respecto a cómo debería ser la desigualdad), y por último, juicios sobre la desigualdad (evaluaciones sobre que tan buena o mala es la situación actual). Dentro de este marco, el presente estudio se enfoca en las percepciones de desigualdad, específicamente en la estimación de la magnitud en que los esfuerzos y talentos son recompensados, lo que denominamos percepción de meritocracia ([Castillo et al., 2019](#)).

2.2. Percepción de meritocracia

La evidencia sobre los aspectos asociados a las percepciones meritocráticas son variadas y se han centrado en distintos ámbitos, entre ellos la información a la que los individuos se encuentran expuestos. En general, las investigaciones muestran que los sujetos poseen estimaciones sesgadas tanto de los niveles de desigualdad como del real funcionamiento de la meritocracia ([Gimpelson & Treisman, 2018](#)). De modo similar, [McCall et al. \(2017\)](#) evidencian que exponer a los ciudadanos estadounidenses a los reales niveles de desigualdad fomenta en ellos una menor creencia en las oportunidades para salir adelante en base al esfuerzo propio. En la misma línea, [Mijs & Hoy \(2020\)](#) señalan que al exponer a ciudadanos indonesios,

australianos y mexicanos a los niveles reales de desigualdad y movilidad social disminuye su percepción de meritocracia. Estas percepciones distorsionadas sobre la desigualdad y la meritocracia varían consistentemente según nivel socioeconómico, pues las personas aventajadas socioeconómicamente suelen percibir mayores niveles de meritocracia que las personas de escasos recursos (Reynolds & Xian, 2014).

La adhesión a creencias meritocráticas suele ser interpretada desde una perspectiva de interés racional, considerando que quienes detentan mayores recursos económicos y estatus poseen mejores razones para percibir y preferir la meritocracia (Kunovich & Ślomiczyski, 2007). Adicionalmente, se ha evidenciado que dichas diferencias en la percepción según nivel socioeconómico se ven afectadas por el nivel de desigualdad económica de la sociedad, lo cual es abordado desde distintas teorías. Por un lado, la teoría del conflicto supone que mayores niveles de desigualdad generan menor percepción de meritocracia y menor tolerancia a la desigualdad, a la vez que existe mayor disenso en estos temas entre distintos estratos sociales (Newman et al., 2015). Por otro lado, la teoría del poder relativo (Solt et al., 2016) sostiene que mayor desigualdad económica trae consigo una mayor concentración de riqueza y poder, lo cual tiene como consecuencia que las visiones de los grupos más aventajados permeen las visiones de aquellos más desaventajados, por lo cual a mayor desigualdad existe mayor consenso entre grupos sociales sobre la percepción de meritocracia. En síntesis, se puede decir que la percepción de meritocracia es mayor en grupos aventajados, sin embargo la brecha respecto a los más pobres tiende a ser menor en sociedades más desiguales.

Otra característica del estatus-socioeconómico relevante en el estudio de las percepciones y preferencias meritocráticas ha sido la tenencia de credenciales educativas que dan paso a ocupaciones de mayor calificación en el mercado laboral (Goldthorpe, 2003). Para explicar la relación entre creencias meritocráticas y años de educación se ha recurrido a dos hipótesis. Por un lado está el enfoque *reproduccionista* (Bernstein, 1988; Bourdieu et al., 1998), desde donde se sostiene que el rol de la institución escolar contribuye a reforzar los principios meritocráticos de los individuos, por tanto un mayor logro educacional se traduce en mayor adscripción a la meritocracia como principio distributivo (Lampert, 2013; Reynolds & Xian, 2014; Xian & Reynolds, 2017). Por otro lado, se encuentra la hipótesis de *instrucción*, la cual sostiene que individuos más educados poseen mayor capacidad crítica respecto del rol que juegan los factores estructurales e individuales en la adquisición de recompensas en la sociedad, lo cual se traduce en un debilitamiento en torno al ideal meritocrático (Castillo et al., 2019; Duru-Bellat & Tenret, 2012).

2.3. Meritocracia en la etapa escolar

La investigación sobre meritocracia en población joven ha sido escasamente abordada, pero si es posible encontrar algunos estudios sobre actitudes hacia la desigualdad y la justicia. En lo que refiere a actitudes hacia la desigualdad, los estudios han demostrado que los niños son capaces de formar nociones acerca de justicia y desigualdad a muy temprana edad (Imhoff et al., 2015). Si bien los niños más pequeños presentan problemas para comprender los términos de “rico” y “pobre” (Danziger, 1957), durante los 3 y 6 años ya logran entenderlos, aunque no son capaces explicar estas diferencias hasta alrededor de los 10 años (Sigelman, 2013). En esta edad, los niños tienden a destacar en gran medida las atribuciones individuales de tipo meritocrático como causantes de la desigualdad (Sigelman, 2012), a la vez que presentan incipientes explicaciones basadas en

la desigualdad de oportunidades, especialmente como consecuencia de la discriminación (Imhoff et al., 2015). No obstante, algunos autores señalan que las atribuciones multifacéticas de la desigualdad pueden encontrarse a edades menores. Por ejemplo, un estudio con niños de 5 a 8 años dio cuenta de que en esta etapa los niños eran capaces de explicar la pobreza a partir de factores como el esfuerzo individual y elementos situacionales, aludiendo a desigualdades salariales y discriminación (Mistry et al., 2016). Según estos autores, los resultados son coherentes con la teoría del desarrollo cognitivo (Leahy, 1981) y del construccionismo social (Emler & Dickinson, 1985), donde un mayor desarrollo cognitivo posibilitará una comprensión más acabada de la desigualdad.

Además de la comprensión y explicación de los niños frente a la desigualdad, algunos estudios han profundizado en el uso de criterios de justicia distributiva por parte de los niños. En esta línea Kanngiesser & Warneken (2012) señalan que pese a su tendencia egoísta, los niños entre 3 y 5 años ya son capaces de utilizar criterios meritocráticos para distribuir recursos, considerando el esfuerzo invertido de otros niños aun cuando esto podría afectar su propio interés. En suma, los niños y niñas a temprana edad son capaces de comprender conceptos relativos a la desigualdad, a la vez que son capaces de utilizar distintos criterios de distribución para explicar dichas diferencias o asignar recursos.

En relación a estudios sobre meritocracia en población adolescente, Hjort (2014) ha evidenciado una adhesión generalizada a los discursos del individualismo y la meritocracia por parte de los jóvenes en la ciudad de Oslo. Los participantes de la investigación señalan que la determinación individual y trabajo duro son fundamentales. No obstante, aunque los jóvenes señalan como central el mérito, esto no impide que reconozcan diferencias de inicio relacionadas a la transmisión de recursos familiares. En esta línea, el trabajo de Irwin (2009) ha demostrado la importancia que los jóvenes le dan a los factores individuales para “salir adelante,” aunque también contribuyen con evidencia en torno a la importancia del apoyo emocional que puede brindar la familia. Adicionalmente, una investigación en jóvenes de secundaria en Estados Unidos sugiere que las visiones que tienen los adolescentes respecto a las recompensas provenientes del esfuerzo encuentran mayor apoyo en estudiantes migrantes de segunda generación que detentan mayores expectativas de movilidad social ascendente (Peguero & Bondy, 2015, pág. 33). Por último, Sun & Wang (2010) han estudiado si existe una brecha de valores entre generaciones jóvenes y viejas en China, hallando que los más jóvenes tienden a ser más individualistas en sus formas de vida. Estos antecedentes muestran que desde edades tempranas los niños y jóvenes se forman juicios y opiniones acerca de la desigualdad, lo que probablemente también aplica para sus visiones sobre la meritocracia.

2.4. El presente estudio: La socialización de la meritocracia por parte de la familia y la escuela

La familia es un primer agente de socialización que provee valores, expectativas y reglas (Martinez & Cumsille, 2015). Aunque se ha criticado un sesgo adultocéntrico en los estudios de socialización política al centrarse en el estudio de la transferencia de valores (Andersson, 2015), existe contundente evidencia para señalar la importancia de la socialización familiar, donde las creencias parentales ejercen influencia en las creencias, actitudes y comportamientos de los niños (Bandura et al., 2001; Olivos, 2021; Wigfield et al., 2006). Más aún, los padres crían a sus hijos en función de culturas de clase, transmitiendo creencias y actitudes estratificadas (Calarco, 2014). De modo coherente, se ha evidenciado que los padres transmiten a sus

hijos actitudes cívicas, intenciones de participación, posiciones políticas entre otras características (Muddiman et al., 2019; Nesbit, 2013). En esta línea, la evidencia en torno a la socialización de distintas características subjetivas permite suponer que la transmisión intergeneracional también se expresaría en torno a las percepciones meritocráticas, de modo tal que:

Hipótesis 1: Existe una asociación positiva entre el nivel de percepción de meritocracia de los padres y de sus hijos.

Un segundo agente relevante de socialización es la escuela. Más allá de su rol educacional, la escuela contribuye a dar forma a la conducta y las visiones del mundo de los jóvenes estudiantes (Nishiyama, 2019). En este contexto, la experiencia de justicia de los estudiantes juega un rol fundamental (Resh, 2018; Resh & Sabbagh, 2014) en tanto fomenta la inferencia de ideas respecto a la desigualdad (Mijs, 2018). Entre los distintos tipos de justicia de la escuela (Resh & Sabbagh, 2016), se destaca el rol que cumple la sensación de justicia en las notas, la cual es relevante en tanto representa las experiencias de los estudiantes relativas a lo justo o injusto, afectando tanto la formación de la autoimagen, de creación de jerarquías en el aula y su visión del mundo sobre diversos temas (Jasso & Resh, 2002). Los estudios en este ámbito han demostrado que la sensación de justicia en las notas fomenta orientaciones liberales-democráticas (Resh & Sabbagh, 2014), genera confianza en las instituciones (Resh, 2018), y contribuye que los estudiantes apoyen más la asignación meritocrática de las notas (Resh, 2009). Frente a lo anterior, esta investigación propone que la sensación de justicia en las notas también fomenta una mayor percepción de meritocracia por parte de los estudiantes, lo cual es consistente con la evidencia señalada por Olivos (2021). Dicho lo anterior, se sostiene que

Hipótesis 2: Estudiantes con una mayor sensación de justicia en sus notas percibirán mayor meritocracia.

La socialización familiar y escolar de la percepción meritocrática ocurren en conjunto y probablemente se afectan mutuamente. Por ello, proponemos que la asociación de la percepción meritocrática de los padres con la de sus hijos se verá potenciada si el estudiante siente que sus calificaciones son justas. Inversamente, aunque el estudiante sea socializado en creencias meritocráticas, si él experimenta injusticia en sus notas el efecto de las creencias de sus padres será más débil. Por ello, proponemos como hipótesis que:

Hipótesis 3: La relación entre percepción meritocrática de los padres y de los hijos (H1) será más positiva para aquellos que experimentan un mayor sentido de justicia en la escuela (H2).

La evidencia en torno a las creencias meritocráticas destacan el rol que juegan factores asociados a la posición social. Reynolds & Xian (2014) señala que las personas de mayor estatus en Estados Unidos poseen una mayor percepción de meritocracia que quienes poseen un menor estatus. En la misma línea, Kunovich & Slomczynski (2007) da cuenta de evidencia consistente con un enfoque de interés racional, de modo tal que a mayores ingresos y educación los sujetos poseen mayor preferencia por pago meritocrático. Pese a sus diferencias, los resultados de Solt et al. (2016) y Newman et al. (2015) proveen respaldo empírico de la relación positiva entre ingresos y creencias meritocráticas. En base a esta evidencia es posible sostener que padres con mayor nivel socioeconómico poseerán mayor nivel de creencias meritocráticas. En la misma línea, proponemos que estudiantes en escuelas con mayor nivel socioeconómico tenderán a percibir mayor meritocracia.

Hipótesis 4: El estatus socioeconómico de la familia posee un efecto positivo sobre las percepciones meritocráticas del estudiante.

Hipótesis 5: El estatus socioeconómico de la escuela posee un efecto positivo sobre las percepciones meritocráticas del estudiante

La Figura 1 muestra un esquema resumen de las hipótesis del estudio:

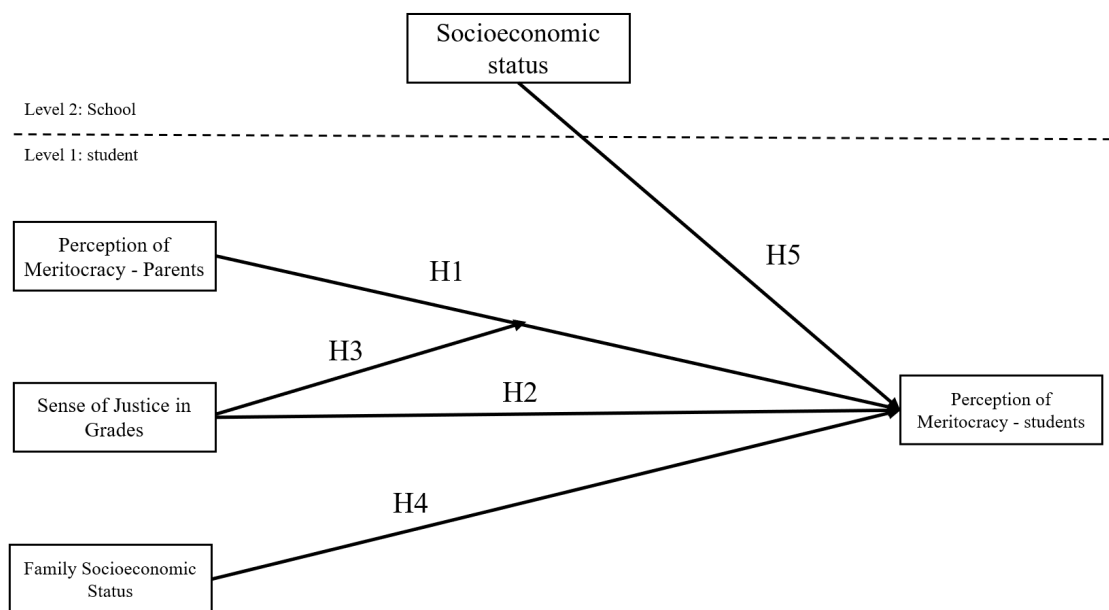


Figura 1. Modelo resumen de hipótesis

3. Metodología

3.1. Datos

Los datos provienen de la encuesta Panel de Ciudadanía Escolar (PACES), un estudio sobre socialización política familiar que fue realizado aplicando una encuesta a estudiantes, sus apoderados y sus profesores durante 2019-2021. Este estudio fue desarrollado en el marco del proyecto FONDECYT N°1181239 “Socialización política y experiencia escolar: el rol de la familia y la escuela” financiado por la Agencia Nacional de Investigación (ANID) del Ministerio de Ciencia y Tecnología chileno. En este artículo utilizamos la primera ola del panel disponible al momento de realizar esta investigación, por lo que este es un estudio transversal. La muestra es representativa de los estudiantes de segundo medio (décimo grado) que asisten a escuelas de la Región Metropolitana y las comunas de Antofagasta, Calama, Talca, Curicó y Linares. En total se seleccionaron 64 escuelas. En cada establecimiento educacional seleccionado se consideró encuestar a un curso completo, sus apoderados y sus docentes de historia, ciencias sociales y/o formación ciudadana. En concreto, se cuenta con los datos de 1635 estudiantes, 744 apoderados y 103 profesores. Los datos de esta ola fueron producidos entre agosto y diciembre del año 2019. Eliminando

los casos perdidos y considerando solo aquellos alumnos cuyos apoderados contestaron la encuesta, contamos con una muestra final de 537 alumnos y apoderados en 59 escuelas.

El marco muestral utilizado para la selección de los establecimientos fue construido para la definición del universo, desde el Directorio de Establecimientos del Ministerio de Educación del año 2019, considerando todos los colegios de los sectores señalados. La selección fue aleatoria y sistemática, considerando localidad, dependencia administrativa (municipal, subvencionado o particular) y tipo de educación (Humanista científica, técnico profesional o mixto). La metodología de aplicación fue presencial y autoaplicada en el establecimiento para docentes y alumnos, siendo llevada a cabo por un encuestador especialmente entrenado para ello. En el caso de los apoderados fue autoaplicada en sus hogares.

3.2. Variables

En la Tabla 1 se presentan las variables de nivel individual de este estudio. Las preguntas utilizadas corresponden a indicadores de percepción meritocrática que han sido utilizadas en otras investigaciones, en particular aquellas que analizan datos del módulo de desigualdad social del *International Social Survey Programme* (ISSP) (Reynolds & Xian, 2014). En este artículo, se midió la percepción meritocrática de los estudiantes a partir de dos indicadores relativos al rol del esfuerzo y el trabajo duro para surgir en la vida. Ambos indicadores corresponden a escalas Likert de cuatro categorías, midiendo grado de acuerdo y grado de importancia, respectivamente.

Tabla 1. Student and family variables

Label	Stats / Values	Freqs (% of Valid)	Graph	Valid
Perception of meritocracy: Importance of hard work (students)	1. Not important 2. Somewhat important 3. Important 4. Very important	16 (3.0%) 60 (11.2%) 149 (27.7%) 312 (58.1%)		537 (100.0%)
Perception of meritocracy: Effort to get ahead (students)	1. Strongly Disagree 2. Disagree 3. Agree 4. Strongly Agree	20 (3.7%) 82 (15.3%) 223 (41.5%) 212 (39.5%)		537 (100.0%)
Perception of meritocracy: Importance of hard work (parents)	1. Not important 2. Somewhat important 3. Important 4. Very important	35 (6.5%) 64 (11.9%) 169 (31.5%) 269 (50.1%)		537 (100.0%)
Perception of meritocracy: Effort to get ahead (parents)	1. Strongly disagree 2. Disagree 3. Agree 4. Strongly agree	16 (3.0%) 80 (14.9%) 250 (46.6%) 191 (35.6%)		537 (100.0%)
Sense of justice in grades - Direct	1. The ones I deserve 2. Less than I deserve 3. More than I deserve	347 (64.6%) 106 (19.7%) 84 (15.6%)		537 (100.0%)
Sense of justice in grades - Indirect (ln)	Mean (sd) : 0 (0.1) min < med < max: -0.5 < 0 < 0.9 IQR (CV) : 0.1 (-2.7)	157 distinct values		537 (100.0%)
Household income	1. Quintile 1 2. Quintile 2 3. Quintile 3 4. Quintile 4 5. Quintile 5 6. Don't know/No response	87 (16.2%) 85 (15.8%) 103 (19.2%) 97 (18.1%) 97 (18.1%) 68 (12.7%)		537 (100.0%)
Educational level (parents)	1. Primary or less 2. High Highschool 3. Vocational 4. University degree or mo	62 (11.5%) 223 (41.5%) 149 (27.7%) 103 (19.2%)		537 (100.0%)
Books in household (parents)	1. Between 0 and 10 books 2. Between 11 and 25 books 3. Between 26 and 100 book 4. Between 101 and 200 books 5. Between 201 and 500 books 6. More than 500 books	102 (19.0%) 144 (26.8%) 199 (37.1%) 60 (11.2%) 26 (4.8%) 6 (1.1%)		537 (100.0%)
Political position parents	1. Right 2. Center Right 3. Center 4. Center Left 5. Left 6. Independent 7. None 8. Na/Nr	41 (7.6%) 35 (6.5%) 17 (3.2%) 34 (6.3%) 38 (7.1%) 43 (8.0%) 258 (48.0%) 71 (13.2%)		537 (100.0%)
Political position students	1. Right 2. Center Right 3. Center 4. Center Left 5. Left 6. Independent 7. None 8. Na/Nr	51 (9.5%) 32 (6.0%) 19 (3.5%) 34 (6.3%) 32 (6.0%) 21 (3.9%) 136 (25.3%) 212 (39.5%)		537 (100.0%)



Las variables independientes de nivel individual se dividieron de acuerdo a si corresponden a padres o estudiantes. En el caso de los padres, existen dos variables relevantes: percepción de meritocracia y estatus socioeconómico. Para la percepción de meritocracia se les preguntó lo mismo que a los estudiantes, pero para simplificar el modelamiento posterior se procedió a agrupar las categorías “Muy importante,” “Importante” y “Algo importante.” En el caso del estatus socioeconómico, se

utilizaron los ingresos del hogar y el nivel educacional de los apoderados como indicadores. Se construyeron quintiles a partir del indicador original de 11 tramos de ingresos declarados por los padres. En el caso del nivel educacional de los apoderados, se utilizaron sus categorías originales: “8vo básico o menos” (1); “Educación Media” (2); “Educación Técnica Superior (IP o CFT)” (3); y “Una carrera en la Universidad o estudios de Posgrado” (4).

La variable de justicia en las notas es clave para nuestro estudio, ya que representa la experiencia escolar de justicia. Se emplearon dos formas de medir el sentido de justicia en las notas: directa e indirecta. La forma directa obtiene de una pregunta sobre si las notas que se obtienen son merecidas, mientras la indirecta es un indicador numérico construido a partir de la fórmula propuesta por [Jasso \(1980\)](#). Esta fórmula corresponde la proporción entre la recompensa obtenida y la recompensa justa, a la cual se le aplica un término logarítmico. Por lo tanto en el caso de justicia absoluta (nota obtenida=nota merecida) el valor del término será cero ($\log 1=0$), menor a cero en caso de justicia por sub-recompensa, y mayor a cero en caso de justicia por sobre recompensa. Siguiendo las aplicaciones hechas al ámbito educativo por parte de [Resh & Sabbagh \(2014\)](#), [Resh & Sabbagh \(2017\)](#), [Resh \(2018\)](#), se utilizaron las notas reportadas por los estudiantes como la recompensa que se distribuye en la escuela. La fórmula aplicada a los datos del artículo se pueden ver en la Ecuación (1).

$$\text{Sentido de justicia en notas} = \ln\left(\frac{\text{nota obtenida}}{\text{nota justa}}\right) \quad (1)$$

Tabla 2. School variables

Label	Stats / Values	Freqs (% of Valid)	Graph	Valid
Administration	1. Public 2. Private subsidized 3. Private	24 (40.7%) 26 (44.1%) 9 (15.3%)		59 (100.0%)
School socioeconomic status	1. Low 2. Middle-low 3. Middle 4. Middle-high 5. High	12 (20.3%) 20 (33.9%) 13 (22.0%) 6 (10.2%) 8 (13.6%)		59 (100.0%)

La principal variable independiente de nivel escuela del estudio corresponde al estatus socioeconómico de la escuela. Esta variable proviene de datos administrativos del Ministerio de Educación y corresponde a una clasificación en cinco grupos socioeconómicos. Para su elaboración, se consideran cuatro variables: 1) Nivel educacional de la Madre, 2) Nivel Educacional del Padre, 3) Ingreso económico total mensual en el hogar y 4) el Índice de Vulnerabilidad. Las tres primeras variables provienen del cuestionario de apoderados del Sistema Nacional de Evaluación de Resultados de Aprendizaje (SIMCE); y la cuarta es aportada por la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB) ([MINEDUC, 2013](#))

Las variables control incluyeron sexo, posición política de padres y estudiantes, ciudad, dependencia administrativa de la

escuela y cantidad de libros en el hogar.

3.3. Métodos

Debido a que la muestra posee una estructura jerárquica (estudiantes anidados en escuelas), se estimaron regresiones multinivel para contrastar las hipótesis siguiendo los pasos recomendados para estimar y reportar este tipo de modelos (Aguinis et al., 2013). Dado que los dos indicadores de percepción de meritocracia de estudiantes son variables ordinales, se trabajó con modelos multinivel para variables ordinales (Arfan & Sherwani, 2017)¹. El análisis se llevará a cabo con el software estadístico R versión 4.0.3 “Bunny-Wunnies Freak Out.”

Los análisis se basarán en las hipótesis que han sido pre-registradas y se pueden acceder en <https://osf.io/fazdx>.

4. Resultados

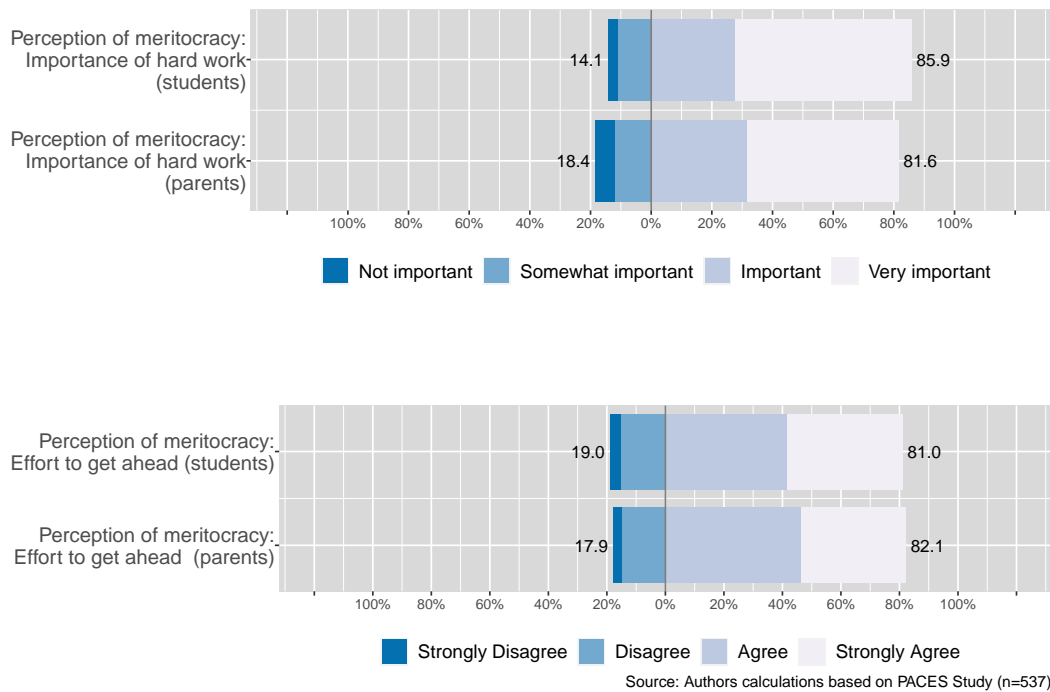


Figura 2. Indicadores de Percepción de Meritocracia para estudiantes y apoderados

¹En modelos ordinales multinivel la variable dependiente representa el cálculo de la probabilidad acumulada de que un estudiante responda hasta C en los indicadores de percepción de meritocracia, siendo Y_{cij} una respuesta categórica ordenada de un estudiante i^{th} en una escuela (cluster) j^{th} con C categorías ordenadas, codificadas como $C = 1, 2, 3, 4$. Esta probabilidad se calcula en función de: el intercepto por cada categoría a_c , los coeficientes γ_1 y γ_2 para la percepción de meritocracia de los padres y el sentido de justicia en las notas respectivamente, γ_n para las variables de control, u_{0j} como término de error para una escuela j y e_{ij} como error de la estimación para el individuo i en una escuela j . Para la estimación se utilizará la librería `glmm2` de R.

La Figura ??fig:likert-merit) permite comparar la distribución de las variables de percepción de meritocracia de estudiantes y apoderados. Los resultados dan cuenta de que en general existe una alta percepción de meritocracia, tanto en estudiantes como en apoderados en ambas mediciones. Por un lado, la importancia que se atribuye al trabajo duro en estudiantes concentra aproximadamente un 86 % de las respuestas en las categorías “Importante” y “Muy importante” siendo un 82 % en apoderados. Adicionalmente, el panel inferior muestra frente a la afirmación de que en Chile las personas que se esfuerzan salen adelante, se puede observar una distribución similar en las respuestas de la variable del panel superior, concentrando un 81 % de respuestas de estudiantes en las categorías “De acuerdo” y “Muy de acuerdo” y un 82 % en el caso de las respuestas de sus apoderados. En conjunto, se puede afirmar que estos resultados van en línea con lo planteado en las hipótesis, es decir, que las respuestas de estudiantes tienden a distribuirse similar con respecto a las de los apoderados.

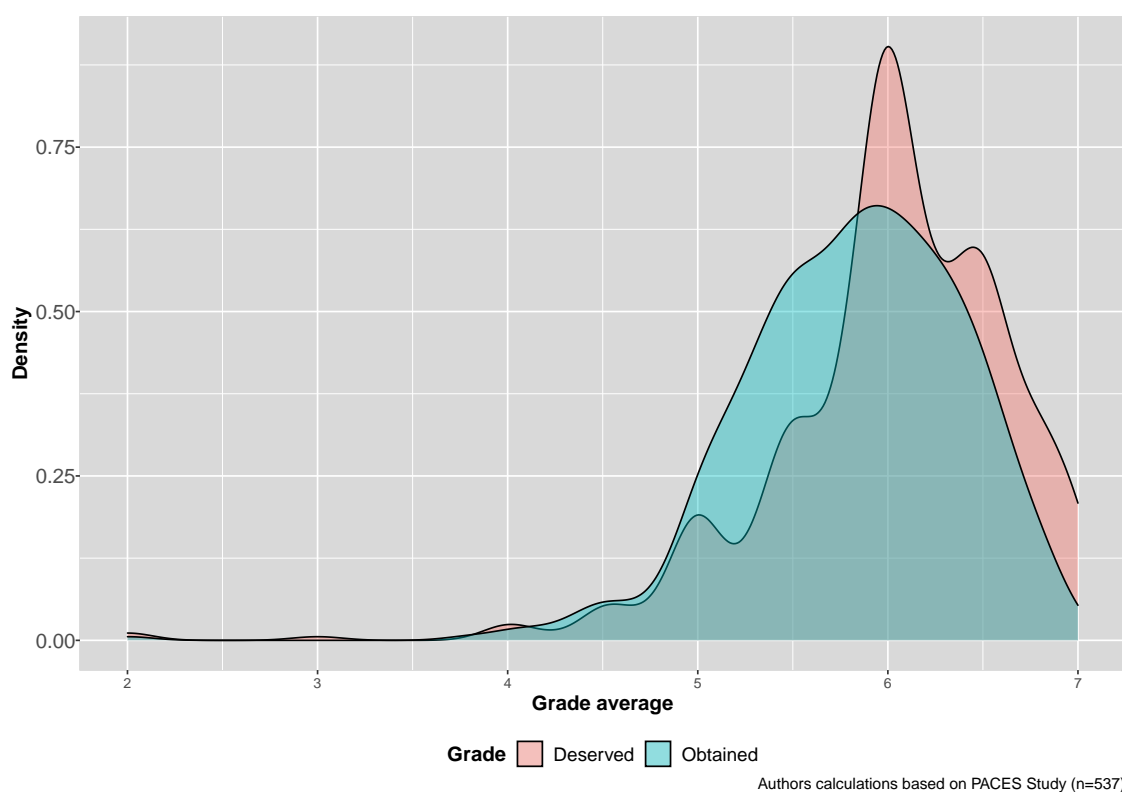


Figura 3. Distribución de promedio notas Obtenidas y Merecidas de estudiantes

La Figura 3 permite la distribución de las variables correspondientes al promedio notas obtenido y merecido que los estudiantes declararon. Por un lado, se observa que la distribución de la nota obtenida posee una media ($M = 5.82$) más baja que la nota merecida ($M = 6.01$). Por otro lado, al comparar las distribuciones, se puede observar que la nota obtenida se encuentra menos dispersa ($DS = 0.58$) que la nota merecida ($DS = 0.64$). Este resultado da luces de una proporción mayoritaria de estudiantes muestran consistencia respecto a la nota que declaran obtener y merecer. Sin embargo, es posible identificar discordancias en torno a la asignación de las notas, es decir, existe un grupo de estudiantes que pueden ser considerados como

“subrecomensados” y otros como “sobrerecomensados,” lo cual en última instancia se busca medir a través del Sentido de Justicia en las Notas Indirecto.

En la Figura 4 se presentan las correlaciones entre las variables principales del estudio. Las correlaciones deben interpretarse como asociaciones positivas o negativas según el signo y de mayor intensidad según se acerque el valor absoluto a 1. Para el caso de las correlaciones entre percepción de meritocracia de estudiantes y sentido de justicia en las notas, se ha empleado una muestra que considera únicamente las respuestas válidas de estudiantes ($n = 1415$), mientras que las correlaciones con la percepción de meritocracia de apoderados se emplea una muestra acotada a los casos válidos de estudiantes que poseen información de sus apoderados ($n = 537$)

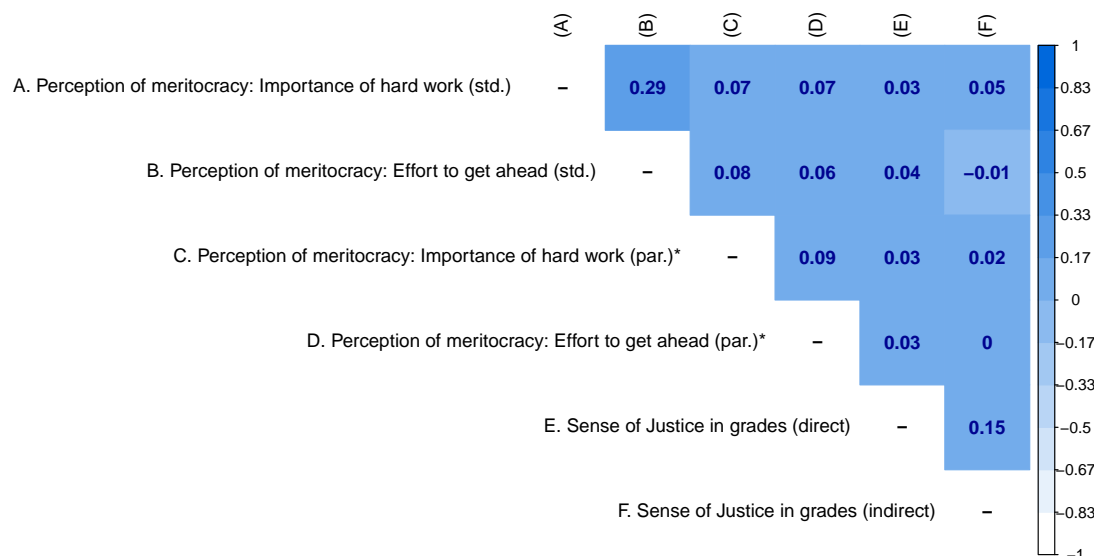


Figura 4. Matriz de correlación de Pearson para percepción de meritocracia y sentido de justicia en las notas

En general, las correlaciones ofrecen evidencia parcial a las hipótesis planteadas en este estudio. Se evidencia una relación entre las percepciones meritocráticas de padres e hijos, aunque solo en uno de los cuatro cruces posibles y con una fuerza de relación más bien pequeña. Padres que consideran importante el trabajo duro para surgir en la vida están asociados a hijos que respaldan la afirmación de que en Chile quienes se esfuerzan salen adelante ($r = 0.09$; $p < 0.05$; $n = 537$). Pese a ello, el respaldo de los padres a la afirmación sobre el rol del esfuerzo no está asociado significativamente con ninguna variable de los estudiantes.

El sentido de justicia directo se relaciona de manera positiva y no significativa con la importancia del trabajo duro de estudi-

antes ($r = 0.03$; $p > 0.05$; $n = 1415$), así también muestra una relación en el mismo sentido y no significativa con la afirmación de que en Chile quienes se esfuerzan salen adelante ($r = 0.04$; $p > 0.05$; $n = 1415$). En la misma línea, el sentido de justicia indirecto muestra una relación positiva y no significativa con la importancia del trabajo duro de estudiantes ($r = 0.05$; $p > 0.05$; $n = 1415$), mientras que con el apoyo a la afirmación de que en Chile quienes se esfuerzan salen adelante tiene una relación negativa y no significativa ($r = -0.01$; $p > 0.05$; $n = 1415$). Finalmente, respecto de las medidas de Sentido de Justicia en las notas se observa una asociación baja, positiva y significativa entre ambas ($r = 0.15$; $p < 0.001$; $n = 1415$)

4.1. Análisis multivariado

La Tabla 3 presenta los resultados de la estimación del modelo de regresión ordinal multinivel para la variable de “importancia atribuida al trabajo duro para salir adelante” como indicador de percepción meritocrática en estudiantes. Las estimaciones de los modelos siguen un orden de complejidad ascendente con tal de poder analizar el comportamiento de los coeficientes en la medida que son controlados por otros predictores. Bajo esta lógica, primero se estiman modelos simples para las variables principales, luego modelos multivariados, y finalmente se introducen controles e interacciones.

Los resultados son consistentes con lo vislumbrado por el análisis bivariado. En el caso de la hipótesis de transmisión intergeneracional se observa un efecto significativo entre las percepciones meritocráticas de los padres y las percepciones meritocráticas de los estudiantes, relación que se mantiene significativa pese a los controles estadísticos (Model 5 : $logit = 1.21$; $p < 0.001$). Por ello, las probabilidades naturales de observar mayores niveles de percepción meritocrática en un estudiante aumentan 1.47 cuando el padre posee similares creencias.

Respecto a la hipótesis del sentido de justicia en la escuela, se puede observar que en ninguna de las formas en que se mide la sensación de justicia en las notas permite concluir una relación positiva con la percepción meritocrática de los estudiantes. Sin embargo, si es posible evidenciar un efecto del nivel socioeconómico en las percepciones meritocráticas de los estudiantes. En comparación con el primer quintil, los estudiantes de los tres quintiles superiores poseen más probabilidades de indicar que el trabajo duro es importante para surgir en la vida, aunque solo el efecto del tercer quintil perdura en las especificaciones que consideran la interacción entre la percepción de meritocracia de los padres con el sentido de justicia en las notas directo (ver $logit$ Modelos 5,6 y 7 con $p < 0.05$). Esta evidencia es consistente con los antecedentes que señalan la importancia del nivel socioeconómico al explicar las percepciones meritocráticas, a la vez que aporta evidencia para señalar que dicha asociación, evaluada comúnmente en adultos, es aplicable a los jóvenes. Adicionalmente, se encuentra un efecto significativo del nivel socioeconómico (Modelo 7: $logit = 0.27$, $p < 0.05$) de la escuela. En suma, los hallazgos confirman la relación del nivel socioeconómico con la percepción meritocrática a nivel individual, como también al nivel escuela.

Respecto a las interacciones, se observa que, aunque la justicia en las notas no tenga un efecto en sí misma, si posee una interacción significativa con la percepción meritocrática de los padres. Esto va en la línea de lo hipotetizado, en tanto se esperaba que la experiencia escolar de injusticia pudiera debilitar la asociación entre la percepción meritocrática de los padres y los estudiantes. Efectivamente, como se puede observar en la Figura 5, la relación positiva entre creencias meritocráticas

Tabla 3. Multilevel ordinal logit models for Socialization of the Importance of Hard Work

	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4	Model 5	Model 6	Model 7
Sense of Justice in grades - Indirect (ln)	0.62 (0.52)		0.56 (0.52)		0.23 (1.11)	0.22 (1.12)	0.15 (1.11)
Sense of Justice in grades - Direct (ref: The ones I deserve)							
Less than I deserve		-0.22 (0.13)	-0.21 (0.13)		-0.17 (0.25)	2.25 (1.24)	2.22 (1.24)
More than I deserve		-0.11 (0.16)	-0.12 (0.16)		-0.41 (0.26)	-0.85 (0.98)	-0.79 (0.98)
Parental Perc. Meritocracy (ref: Not important)							
Hard work is important ¹				0.89** (0.34)	1.21*** (0.36)	1.48*** (0.42)	1.45*** (0.42)
Household income (ref: Quintile 1)							
Quintile 2					0.15 (0.31)	0.12 (0.31)	0.08 (0.31)
Quintile 3					0.75* (0.31)	0.77* (0.31)	0.68* (0.32)
Quintile 4					0.63 (0.32)	0.61 (0.33)	0.46 (0.33)
Quintile 5					0.74* (0.37)	0.66 (0.37)	0.49 (0.38)
Quintile Don't know/No Answer					0.07 (0.34)	0.03 (0.34)	-0.03 (0.34)
Parents have university degree (ref: does not have)					0.27 (0.31)	0.31 (0.31)	0.27 (0.31)
Interaction: Parental Perc. Meritocracy x SJ in grades - Direct							
Hard work is important x Less than I deserve						-2.55* (1.27)	-2.54* (1.27)
Hard work is important x More than I deserve						0.47 (1.01)	0.38 (1.01)
School Socio-economic status							0.27* (0.14)
Controls	No	No	No	No	Yes	Yes	Yes
Log Likelihood	-1476.36	-1475.63	-1475.05	-542.31	-521.47	-518.68	-516.85
AIC	2962.72	2963.27	2964.10	1094.62	1116.95	1115.35	1113.70
BIC	2988.99	2994.80	3000.89	1116.05	1275.53	1282.50	1285.14
Num. obs.	1415	1415	1415	537	537	537	537
Groups (rbd_est)	64	64	64	59	59	59	59
Variance: rbd_est: (Intercept)	0.14	0.15	0.14	0.25	0.16	0.19	0.13

*** p <0.001; ** p <0.01; * p <0.05;

¹Note: the perception of parent's meritocracy was collapsed into dummies, where the category 'It is important' (1) includes the categories 'Very important', 'Important' and 'Somewhat important' and the reference category 'Not important' (0) corresponds to the category 'Not at all important'.

entre padres e hijos se ve atenuada (disminuye) en el caso de que se perciba ser sub-recompensado con notas en la escuela. Por lo tanto, la escuela parece jugar un rol relevante como agente socializador, pudiendo incluso interferir con aspectos de socialización familiar.

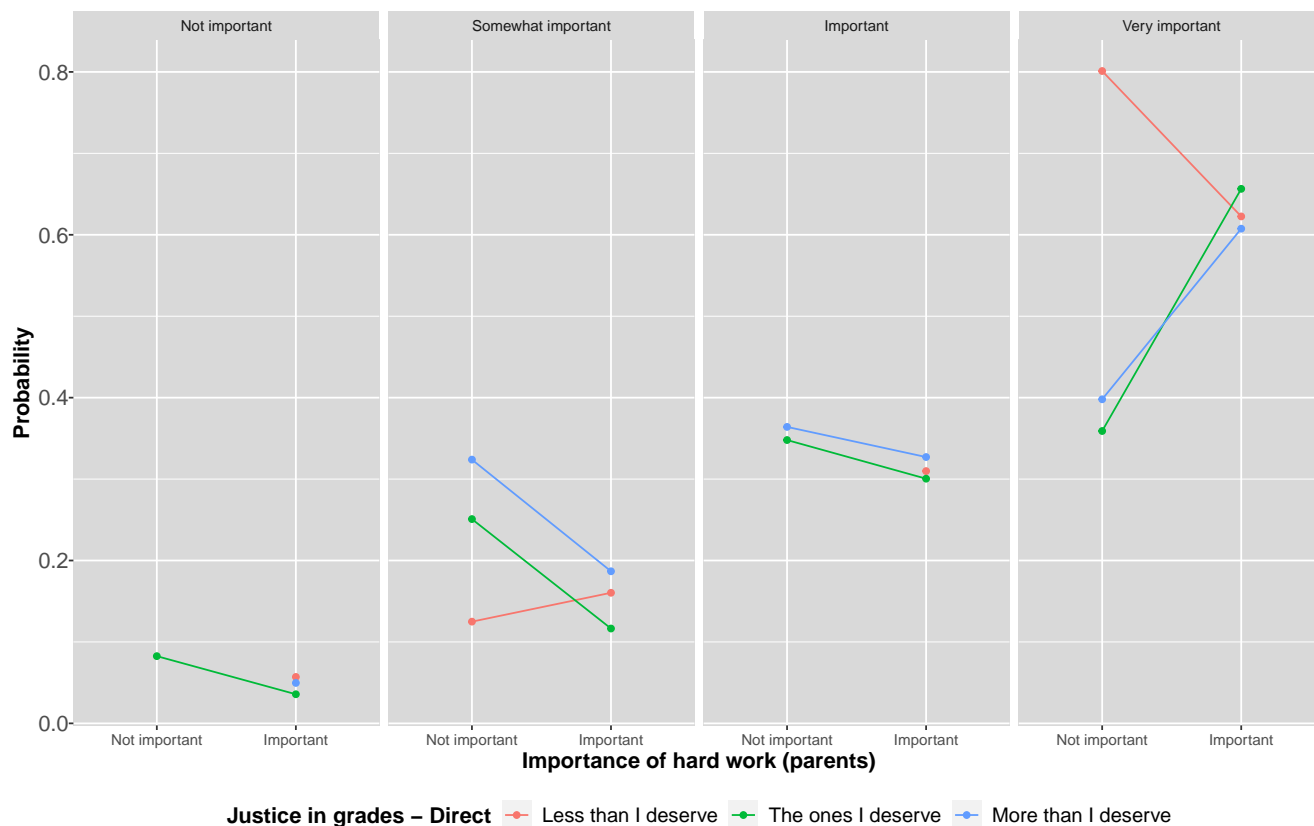


Figura 5. Interacción entre percepciones meritocráticas parentales, del estudiante y justicia en las notas

Adicionalmente a la percepción de meritocracia a través de la importancia atribuida al trabajo duro, la Tabla 4 ilustra los resultados de la socialización familiar respecto de la afirmación sobre que en Chile las personas que se esfuerzan salen adelante. En el caso de la hipótesis de transmisión intergeneracional de la percepción de meritocracia, la asociación no es significativa en ninguna en las especificaciones de los Modelos 1 a 5, por tanto no se respalda la hipótesis de socialización familiar.

Por un lado, respecto de la hipótesis en torno al sentido de justicia en las notas, podemos observar que la medición indirecta no posee una asociación significativa con la percepción de meritocracia de estudiantes (Model 5: $\text{logit} = 0.70, p = > 0.05$). Por otro lado, los Modelos 1, 2 y 3, que fueron estimado la muestra con casos válidos de estudiantes ($n = 1415$), muestran una relación estadísticamente significativa para el Sentido de Justicia en las notas directo, donde aquellos estudiantes que declaran obtener notas menores a las que merecen, perciben una menor meritocracia respecto de aquellos que consideran obtener las notas que merecen (Model 3: $\text{logit} = -0.27, p < 0.05$). No obstante, al emplear la muestra restringida para los casos válidos

Table 4. Multilevel ordinal logit models for Socialization of Effort is rewarded

	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4	Model 5	Model 6	Model 7
Sense of Justice in grades - Indirect (ln)	-0.12 (0.48)		-0.26 (0.49)		0.70 (1.03)	0.70 (1.02)	0.74 (1.02)
Sense of Justice in grades - Direct (ref: The ones I deserve)							
Less than I deserve		-0.26* (0.13)	-0.27* (0.13)		-0.38 (0.23)	-1.27** (0.47)	-1.28** (0.47)
More than I deserve		-0.07 (0.15)	-0.06 (0.15)		-0.46 (0.25)	-1.64** (0.60)	-1.66** (0.59)
Parental Perc. Meritocracy (ref: Effort is not rewarded)							
Effort is rewarded ¹				-0.03 (0.22)	-0.14 (0.23)	-0.66* (0.31)	-0.65* (0.31)
Household income (ref: Quintile 1)							
Quintile 2					-0.55 (0.31)	-0.54 (0.31)	-0.53 (0.31)
Quintile 3					-0.34 (0.30)	-0.37 (0.30)	-0.35 (0.30)
Quintile 4					-0.75* (0.31)	-0.77* (0.32)	-0.72* (0.32)
Quintile 5					-0.56 (0.35)	-0.54 (0.35)	-0.48 (0.36)
Quintile Don't know/No Answer					-0.44 (0.34)	-0.42 (0.34)	-0.40 (0.34)
Parents have university degree (ref: does not have)					0.27 (0.28)	0.34 (0.28)	0.36 (0.28)
Interaction: Parental Perc. Meritocracy x SJ in grades - Direct							
Hard work is important x Less than I deserve						1.12* (0.54)	1.13* (0.54)
Hard work is important x More than I deserve						1.41* (0.65)	1.43* (0.65)
School Socio-economic status							-0.11 (0.14)
Controls	No	No	No	No	Yes	Yes	Yes
Log Likelihood	-1556.38	-1554.24	-1554.10	-612.37	-587.43	-583.82	-583.54
AIC	3122.75	3120.48	3122.20	1234.75	1248.86	1245.64	1247.09
BIC	3149.03	3152.00	3158.98	1256.21	1407.72	1413.08	1418.82
Num. obs.	1415	1415	1415	541	541	541	541
Groups (rbd_est)	64	64	64	60	60	60	60
Variance: rbd_est: (Intercept)	0.14	0.13	0.13	0.26	0.22	0.22	0.20

*** p < 0.001; ** p < 0.01; * p < 0.05;

¹Note: the perception of parent's meritocracy was collapsed into dummies, where the category 'Effort is rewarded' (1) includes the categories 'Agree' and 'Strongly Agree' and the reference category 'Is not rewarded' (0) corresponds to the categories 'Disagree' and 'Strongly Disagree'.

de estudiantes que poseen información de sus padres, el efecto mantiene su dirección pero deja de ser significativo (Model 5: $\text{logit} = -0.37, p > 0.05$)

Respecto de la hipótesis sobre el nivel socioeconómico, podemos observar que el nivel de ingreso del hogar posee una asociación significativa en el Quintil 4 respecto al Quintil 1 (Model 6: $\text{logit} = -0.77, p < 0.05$), efecto que se mantiene en todas las especificaciones posteriores. Por esto podemos afirmar que existe evidencia parcial de que estudiantes de un mayor nivel socioeconómico perciben mayor meritocracia, consistente con la evidencia previa en población adulta, pero que debe ser interpretado con cautela dada la ausencia de asociación en quintiles superiores e inferiores. Finalmente, podemos observar que el nivel socioeconómico de la escuela no posee una asociación significativa sobre esta medida de percepción de meritocracia (Model 7: $\text{logit} = -0.12, p > 0.05$)

La interacción entre sentido de justicia directo y percepción de meritocracia muestra ser significativa pero debe ser interpretada con cautela. Primero, en el Modelo 6, vemos que la percepción de meritocracia de los padres se vuelve negativa y estadísticamente significativa ($\text{logit} = -0.67, p < 0.01$) al incorporar el término de interacción, lo cual es contraintuitivo respecto de los resultados de la Tabla 3, y va en contra de la hipótesis de socialización.

Segundo, podemos observar que el término de interacción del sentido de justicia directo muestra ser significativo para quienes declaran recibir notas menores a las que merecen, como también para aquellos que reciben mayores notas de las que merecen. Por un lado, la Figura 6 muestra que estudiantes que sienten ser subrecompensados o sobrercompensados en las notas disminuyen su probabilidad de estar “Muy de acuerdo,” “En desacuerdo” o “De acuerdo” con la afirmación de que en Chile quienes se esfuerzan salen adelante, cuando sus padres perciben mayor meritocracia. Por otro lado, para aquellos estudiantes que se sienten subrecompensados o sobrercompensados, la probabilidad de responder “Muy de acuerdo” frente a la afirmación disminuye cuando sus padres perciben mayor meritocracia. En suma, los resultados son contraintuitivos cuando observamos las primeras tres categorías, pero cobra sentido al observar la categoría superior de la escala de respuesta de estudiantes. Finalmente, se observa que para aquellos estudiantes que consideran obtener las notas que merecen, la probabilidad de responder a cada una de las categorías de respuesta aumenta cuando tienen padres que manifiestan estar de acuerdo con que en Chile quienes se esfuerzan salen adelante.

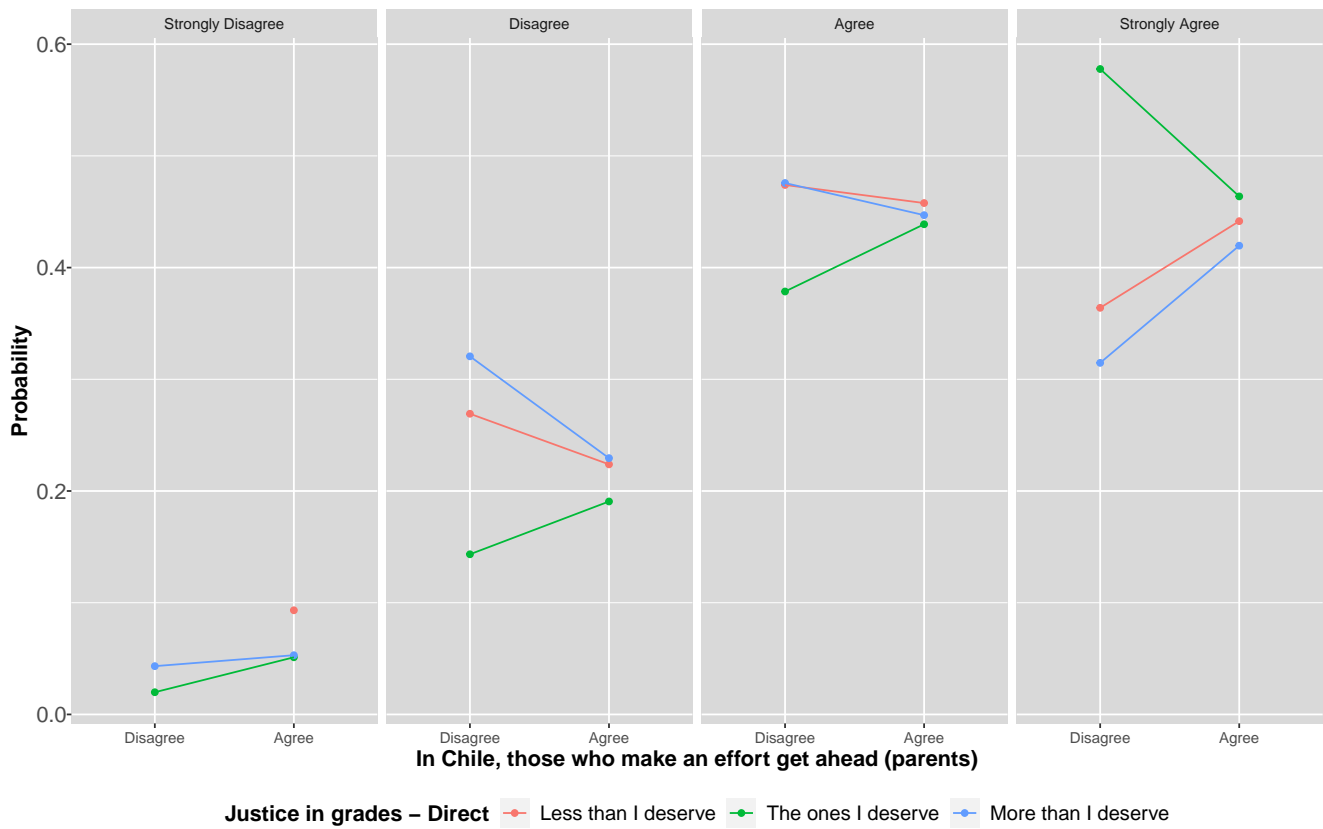


Figura 6. Interacción entre percepciones meritocráticas parentales, del estudiante y justicia en las notas

5. Conclusiones

En este artículo aborda la socialización de percepciones meritocráticas. Las hipótesis centrales giraron en torno a dos agentes de socialización: la familia y la escuela. Además, indagamos si la relación entre nivel socioeconómico y percepciones meritocráticas se replicaba en población joven. Primero, propusimos que dado el rol fundamental que tiene la familia en la formación de los jóvenes, las percepciones meritocráticas podrían ser transmitidas de padres a hijos. Según los resultados, sí hay evidencia lo suficientemente robusta para sostener que las percepciones de los padres se transmiten a las de sus hijos. En segundo lugar, que al igual que sucede con las actitudes políticas, las percepciones meritocráticas podrían encontrarse afectadas por la experiencia de justicia distributiva en la escuela. En contraste a la primera hipótesis, no hay suficiente evidencia para sostener esta relación, ya sea con una medición directa del sentido de justicia o con la fórmula propuesta por Jasso (1980). En otras palabras, la percepción de meritocracia parece ser indiferente a las experiencias que tengan los estudiantes con respecto a la distribución de notas en la escuela. Tercero, probamos si la relación entre nivel socioeconómico y percepciones meritocráticas se replicaba en jóvenes, hallando evidencia para sostener la hipótesis en el nivel individual, pero no para el nivel escuela. También, propusimos una interacción entre las percepciones meritocráticas de los padres y el sentido

de justicia. Los resultados preliminares muestran evidencia del efecto moderador del sentido de justicia en las notas en la transmisión de percepciones de padres a hijos. Finalmente, evaluamos dos hipótesis de mediación de las cuáles no se hallaron resultados significativos.

Los resultados de esta investigación nos invitan a discutir en torno a tres puntos relevantes. El primero se relaciona a la legitimación de las desigualdades. El estudio de las desigualdades desde una perspectiva actitudinal ha mostrado consistentemente cómo las desigualdades pueden ser legitimadas por parte de los individuos ([Castillo, 2011](#)). Los individuos que perciben que la sociedad funciona acorde a los criterios meritocráticos tienden a prestar menos apoyo a políticas sociales ([Sandel, 2021](#)) y, en última instancia, a preocuparse menos del bien común y la solidaridad. Si se lleva esta problemática al plano de la transmisión intergeneracional, entonces se podría plantear que la legitimación de la desigualdad se comienza a formar tempranamente en la adolescencia: si los jóvenes forman sus percepciones meritocráticas desde la esfera familiar, entonces se puede ver la legitimación de la desigualdad como un proceso de reproducción continuo y temprano. Entonces ¿cómo hacemos a nivel de política pública para disminuir los niveles de desigualdad si es que a nivel subjetivo no solo se legitiman, sino que se legitiman intergeneracionalmente? Los resultados dan luces para pensar en esa dirección, ya que la experiencia de justicia en la escuela demuestra un efecto moderador en esta relación, es decir: tiene el potencial de mitigar la formación de percepciones meritocráticas aprendidas en la familia. Poner el foco en cómo los niños experimentan justicia en la escuela podría entonces ayudar a formar ciudadanos más preocupados por el bien común.

El segundo punto de relevancia se relaciona a los aportes que esta investigación hace hacia la agenda de justicia en la escuela. El concepto de sentido de justicia tiene una larga data en el estudio de la justicia distributiva ([Jasso, 1978](#)), siendo respaldado teórica y empíricamente ([Jasso, 1980](#)) y trabajado en población escolar ([Resh & Sabbagh, 2016](#)). Lo que llama la atención respecto de los resultados es que los efectos directos del sentido de justicia no han podido confirmarse con las pruebas realizadas, en contraste a los hallazgos de [Resh & Sabbagh \(2014\)](#); [Resh & Sabbagh \(2017\)](#) que muestran su relevancia como predictor para distintos tipos de actitudes y comportamientos políticos. En cambio, sí se ha podido confirmar el efecto moderador del sentido de justicia, pero medido de forma directa y no con la función propuesta por [Jasso \(1980\)](#). Este contraste abre una serie de preguntas: ¿las percepciones meritocráticas pertenecen a un conjunto de características muy distintas a las actitudes y comportamientos políticos? ¿la medición directa del sentido de justicia tiene algún beneficio en términos de medición por sobre la medición indirecta? ¿o simplemente la sensación de justicia en las notas no es un predictor tan relevante y es necesario avanzar hacia el estudio de otros recursos distribuidos en la escuela? Estas preguntas sirven de punto de partida para estudios posteriores.

El tercer y último punto a discutir tiene que ver con el tipo de socialización estudiada hasta ahora y los aportes que este artículo hace. Los estudios con perspectiva de socialización generalmente se han centrado en cómo los valores y actitudes son aprendidos en función de los contextos. Lo que hemos denominado como socialización de la institucionalidad económica asume que son las características de un país las que influyen en las creencias meritocráticas ([Smith & Matějů, 2012](#) ; [Örkény & Székelyi, 2000](#)). Asimismo, desde la sociología de Bourdieu se afirma que es el paso por la universidad y la socialización de valores dominantes lo que lleva a respaldar la meritocracia ([Baer & Lambert, 2008](#)). También, numerosos estudios empíricos

trabajan en torno a la idea de que son determinados períodos los que forman estas creencias (Ignácz, 2018; Le Garrec, 2015; VanHeuvelen & Copas, 2018). Si bien todos han sido grandes contribuciones, hasta ahora no se había hecho la pregunta de ¿quiénes son los que contribuyen a formar esas creencias y percepciones? Este estudio ha contribuido con evidencia suficiente para sostener que la familia es un agente socializador de la meritocracia y que la escuela puede contribuir a mitigar esa asociación. De todos modos, aún queda por explorar cuáles son las formas en las que estos agentes contribuyen a transmitir la meritocracia ¿es una socialización de tipo activa cómo plantea Calarco (2014)? ¿o se da de forma más automática en discusiones de sobremesa y otras instancias?

Pese a los aportes de esta investigación, es necesario señalar algunas limitaciones relevantes. En primer lugar, se puede apreciar un tema de potencia estadística asociado a la cantidad de casos utilizados, pues si bien la muestra cuenta con aproximadamente 1700 estudiantes, solo cerca de 700 padres respondieron la encuesta, los cuales no siempre respondieron todas las preguntas. Por ello, al dejar una muestra que posee padres y estudiantes pareados, el número con el que se trabaja se reduce drásticamente a 537. Esto es perjudicial en tanto la relación hipotetizada entre sentido de justicia en las notas y percepciones meritocráticas de los estudiantes solo es significativa con la muestra de solo estudiantes y no con la muestra restringida según los apoderados que respondieron. En segundo lugar, las preguntas presentes en el cuestionario no permiten medir las distintas dimensiones de las creencias meritocráticas, distinguiendo según percepciones, preferencias e ideas meritocráticas y antimeritocráticas. Más bien, debido a las preguntas del cuestionario sólo fue posible incorporar percepciones meritocráticas lo que puede afectar la validez del constructo dependiente al no controlarlo por las otras dimensiones. En último lugar, el que este sea un estudio de corte transversal y no longitudinal imposibilita estudiar la dirección de las relaciones, por ejemplo, este trabajo supone, basados en los estudios de socialización política que las percepciones meritocráticas son traspasadas de padres a hijos, cuando bien podría ser también de manera opuesta.

6. Referencias

- Aguinis, H., Gottfredson, R. K., & Culpepper, S. A. (2013). Best-practice recommendations for estimating cross-level interaction effects using multilevel modeling. *Journal of Management*, 39(6), 1490–1528. <https://doi.org/10.1177/0149206313478188>
- Allen, K. (2016). Top girls navigating austere times: Interrogating youth transitions since the ‘crisis.’ *Journal of Youth Studies*, 19(6), 805–820. <https://doi.org/10.1080/13676261.2015.1112885>
- Andersson, E. (2015). Situational political socialization: A normative approach to young people’s adoption and acquisition of political preferences and skills. *Journal of Youth Studies*, 18(8), 967–983. <https://doi.org/10.1080/13676261.2015.1020926>
- Arfan, M., & Sherwani, R. A. K. (2017). Ordinal logit and multilevel ordinal logit models: An application on wealth index MICS-survey data. *Pakistan Journal of Statistics and Operation Research*, 211–226. <https://doi.org/10.18187/pjsor.v13i1.1801>

- Astill, B. R., Feather, N. T., & Keeves, J. P. (2002). A multilevel analysis of the effects of parents, teachers and schools on student values. *Social Psychology of Education*, 5(4), 345–363. <https://doi.org/10.1023/A:1020982517173>
- Azevedo, F., Jost, J. T., Rothmund, T., & Sterling, J. (2019). Neoliberal ideology and the justification of inequality in capitalist societies: Why social and economic dimensions of ideology are intertwined: Neoliberal ideology and justification. *Journal of Social Issues*, 75(1), 49–88. <https://doi.org/10.1111/josi.12310>
- Baer, D. E., & Lambert, R. D. (2008). Education and support for dominant ideology*. *Canadian Review of Sociology/Revue Canadienne de Sociologie*, 19(2), 173–195. <https://doi.org/10.1111/j.1755-618X.1982.tb00859.x>
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development*, 72(1), 187–206. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00273>
- Bay-Cheng, L. Y. (2015). The agency line: A neoliberal metric for appraising young women's sexuality. *Sex Roles*, 73(7), 279–291. <https://doi.org/10.1007/s11199-015-0452-6>
- Bernstein, B. (1988). *Poder, Educación y Conciencia: Sociología de la transmisión cultural* (C. Cox, Ed.). <https://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/8769/4824.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Boonen, J., Hooghe, M., & Quintelier, E. (2013). *Adolescent's perceptions of parental voting intentions: The difference between actual and perceived survey measures and the implications for socialization research*. Centre for Citizenship; Democracy, KU Leuven. <https://lirias.kuleuven.be/retrieve/229295>
- Bourdieu, P., Passeron, J. C., Melendres, J., & Subirats, M. (1998). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Distribuciones Fontamara.
- Calarco, J. M. (2014). Coached for the classroom: Parents' cultural transmission and children's reproduction of educational inequalities. *American Sociological Review*. <https://doi.org/10.1177/0003122414546931>
- Castillo, J. (2011). Legitimacy of inequality in a highly unequal context: Evidence from the Chilean case. *Social Justice Research*, 24(4), 314–340. <https://doi.org/10.1007/s11211-011-0144-5>
- Castillo, J., Torres, A., Atria, J., & Maldonado, L. (2019). Meritocracia y desigualdad económica: Percepciones, preferencias e implicancias. *Revista Internacional de Sociología*, 77(1), 117. <https://doi.org/10.3989/ris.2019.77.1.17.114>
- Chan, T. W., & Goldthorpe, J. H. (2007). Class and status: The conceptual distinction and its empirical relevance. *American Sociological Review*, 72(4), 512–532. <https://doi.org/10.1177/000312240707200402>
- Danziger, K. (1957). The child's understanding of kinship terms: A study in the development of relational concepts. *The Journal of Genetic Psychology*, 91(2), 213–232. <https://doi.org/10.1080/00221325.1957.10533049>
- Duru-Bellat, M., & Tenret, E. (2012). Who's for meritocracy? Individual and contextual variations in the faith. *Comparative Education Review*, 56(2), 223–247. <https://doi.org/10.1086/661290>

- Easterbrook, M. J., & UNU-WIDER. (2021). *The social psychology of economic inequality* (Forty-third, Vol. 2021). UNU-WIDER. <https://doi.org/10.35188/UNU-WIDER/2021/981-5>
- Emler, N., & Dickinson, J. (1985). Children's representation of economic inequalities: The effects of social class. *British Journal of Developmental Psychology*, 3(2), 191–198. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1985.tb00971.x>
- Evans, M. D. R., Kelley, J., & Peoples, C. D. (2010). Justifications of inequality: The normative basis of pay differentials in 31 nations. *Social Science Quarterly*, 91(5), 1405–1431. <https://www.jstor.org/stable/42956467>
- Gidengil, E., Wass, H., & Valaste, M. (2016). Political socialization and voting: The parent–child link in turnout. *Political Research Quarterly*. <https://doi.org/10.1177/1065912916640900>
- Gimpelson, V., & Treisman, D. (2018). Misperceiving inequality. *Economics & Politics*, 30(1), 27–54. <https://doi.org/10.1111/ecpo.12103>
- Goldthorpe, J. (2003). The myth of education-based meritocracy. *New Economy*, 10(4), 234–239. <https://doi.org/10.1046/j.1468-0041.2003.00324.x>
- Greenstein, F. I. (2016). Personality and political socialization: The theories of authoritarian and democratic character: *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*. <https://doi.org/10.1177/000271626536100108>
- Gugushvili, A. (2016). Intergenerational objective and subjective mobility and attitudes towards income differences: Evidence from transition societies. *Journal of International and Comparative Social Policy*, 32(3), 199–219. <https://doi.org/10.1080/21699763.2016.1206482>
- Hadjar, A. (2008). *Meritokratie als Legitimationsprinzip: die Entwicklung der Akzeptanz sozialer Ungleichheit im Zuge der Bildungsexpansion*. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90959-2>
- Hjort, J. L. (2014). Individualized youth subjectivity and social background: Subjective understandings of advantage and disadvantage among oslo youth. *Journal of Youth Studies*, 17(6), 733–748. <https://doi.org/10.1080/13676261.2013.844780>
- Ignácz, Z. S. (2018). The remains of the socialist legacy: The influence of socialist socialization on attitudes toward income inequality. *Societies*, 8(3), 62. <https://doi.org/10.3390/soc8030062>
- Imhoff, D. I., Brussino, S. B., Brussino, S. B., & Profesora Universidad Nacional de Córdoba. (2015). Nociones infantiles sobre desigualdad social: Atravesamientos ideológicos y procesos de socialización política. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 678–700. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1329071114>
- Irwin, S. (2009). Family contexts, norms and young people's orientations: Researching diversity. *Journal of Youth Studies*, 12(4), 337–354. <https://doi.org/10.1080/13676260902807235>
- Janmaat, J. G. (2013). Subjective inequality: A review of international comparative studies on people's views about inequality. *European Journal of Sociology / Archives Européennes de Sociologie*, 54(3), 357–389. <https://doi.org/10.1017/>

S0003975613000209

- Jasso, G. (1978). On the justice of earnings: A new specification of the justice evaluation function. *American Journal of Sociology*, 83(6), 1398–1419. <https://doi.org/10.1086/226706>
- Jasso, G. (1980). A new theory of distributive justice. *American Sociological Review*, 45(1), 3–32. <https://doi.org/10.2307/2095239>
- Jasso, G., & Resh, N. (2002). Exploring the sense of justice about grades. *European Sociological Review*, 18(3), 333–351. <https://doi.org/10.1093/esr/18.3.333>
- Jennings, M. K., Stoker, L., & Bowers, J. (2009). Politics across generations: Family transmission reexamined. *The Journal of Politics*, 71(3), 782–799. <https://doi.org/10.1017/S0022381609090719>
- Jensen, C., & Petersen, M. B. (2017). The deservingness heuristic and the politics of health care: DESERVINGNESS AND HEALTH CARE. *American Journal of Political Science*, 61(1), 68–83. <https://doi.org/10.1111/ajps.12251>
- Kanngiesser, P., & Warneken, F. (2012). Young children consider merit when sharing resources with others. *PLoS ONE*, 7(8), e43979. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0043979>
- Kerbo, H. R. (1998). Estratificación social y desigualdad. In M. Requena & J. J. González (Eds.), *La estratificación social en las sociedades humanas: La historia de la desigualdad*. McGrawHill.
- Kluegel, J. R., Mason, D. S., & Wegener, B. (Eds.). (2018). *Social justice and political change: Public opinion in capitalist and post-communist states* (First). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351328401>
- Kluegel, J. R., & Smith, E. R. (2017). *Beliefs about inequality: Americans' views of what is and what ought to be* (First). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351329002>
- Kunovich, S., & Slomczynski, K. M. (2007). Systems of distribution and a sense of equity: A multilevel analysis of meritocratic attitudes in post-industrial societies. *European Sociological Review*, 23(5), 649–663. <https://doi.org/10.1093/esr/jcm026>
- Lampert, K. (2013). *Meritocratic education and social worthlessness*. Palgrave Macmillan UK. <https://doi.org/10.1057/9781137324894>
- Le Garrec, G. (2015). Distributive Preferences, Social Norms and Redistribution. *Revue d'économie politique*, 125(5), 687. <https://doi.org/10.3917/redp.255.0687>
- Leahy, R. L. (1981). Parental practices and the development of moral judgment and self-image disparity during adolescence. *Developmental Psychology*, 17(5), 580–594. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.17.5.580>
- López-Roldán, P., & Fachelli, S. (Eds.). (2021). *Towards a comparative analysis of social inequalities between europe and latin america*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-48442-2>

- Madeira, A. F., Costa-Lopes, R., Dovidio, J. F., Freitas, G., & Mascarenhas, M. F. (2019). Primes and consequences: A systematic review of meritocracy in intergroup relations. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02007>
- Maldonado, L., Olivos, F., Castillo, J. C., Atria, J., & Azar, A. (2019). Risk exposure, humanitarianism and willingness to pay for universal healthcare: A cross-national analysis of 28 countries. *Social Justice Research*, 32(3), 349–383. <https://doi.org/10.1007/s11211-019-00336-6>
- Martinez, M. L., & Cumsille. (2015). La escuela como contexto de socialización política: Influencias colectivas e individuales. In *Aprendizaje para la ciudadanía: Contextos, experiencias y resultados*. Ediciones UC.
- McCall, L., Burk, D., Laperrière, M., & Richeson, J. A. (2017). Exposure to rising inequality shapes americans' opportunity beliefs and policy support. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 114(36), 9593–9598. <https://doi.org/10.1073/pnas.1706253114>
- McLeod, J., Lawler, E., & Schwalbe, M. (Eds.). (2014). *Handbook of the social psychology of inequality*. Springer Netherlands. <https://doi.org/10.1007/978-94-017-9002-4>
- Meltzer, A. H., & Richard, S. F. (1983). Tests of a rational theory of the size of government. *Public Choice*, 41(3), 403–418. <https://doi.org/10.1007/BF00141072>
- Mijs, J. (2018). Inequality is a problem of inference: How people solve the social puzzle of unequal outcomes. *Societies*, 8(3), 64. <https://doi.org/10.3390/soc8030064>
- Mijs, J., & Hoy, C. (2020). *How information about economic inequality impacts belief in meritocracy: Evidence from a randomized survey experiment in australia, indonesia and mexico*. 67. <https://www.jonathanmijs.com/s/Mijs-Hoy-2020-How-information-impacts-belief-in-meritocracy-preprint.pdf>
- MINEDUC. (2013). *Metodología de construcción de grupos socioeconómicos. Prueba SIMCE 2012*. Departamento de Pruebas Nacionales. <http://archivos.agenciaeducacion.cl/Metodologia-de-Construccion-de-Grupos-Socioeconomicos-SIMCE-2012.pdf>
- Miranda, D. (2018). *Desigualdad y ciudadanía : Una aproximación intergeneracional* [Tesis Doctoral]. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Mistry, R. S., Nenadal, L., Griffin, K. M., Zimmerman, F. J., Cochran, H. A., Thomas, C.-A., & Wilson, C. (2016). Children's reasoning about poverty, economic mobility, and helping behavior: Results of a curriculum intervention in the early school years: Teaching about poverty. *Journal of Social Issues*, 72(4), 760–788. <https://doi.org/10.1111/josi.12193>
- Muddiman, E., Taylor, C., Power, S., & Moles, K. (2019). Young people, family relationships and civic participation. *Journal of Civil Society*, 15(1), 82–98. <https://doi.org/10.1080/17448689.2018.1550903>

- Nesbit, R. (2013). The influence of family and household members on individual volunteer choices. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 42(6), 1134–1154. <https://doi.org/10.1177/0899764012450365>
- Newman, B. J., Johnston, C. D., & Lown, P. L. (2015). False consciousness or class awareness? Local income inequality, personal economic position, and belief in american meritocracy: FALSE CONSCIOUSNESS OR CLASS AWARENESS? *American Journal of Political Science*, 59(2), 326–340. <https://doi.org/10.1111/ajps.12153>
- Nishiyama, K. (2019). Enabling children’s deliberation in deliberative systems: Schools as a mediating space. *Journal of Youth Studies*, 22(4), 473–488. <https://doi.org/10.1080/13676261.2018.1514104>
- Olivos, F. (2021). Motivation, legitimation, or both? Reciprocal effects of parental meritocratic beliefs and children’s educational performance in china. *Social Psychology Quarterly*, 019027252098473. <https://doi.org/10.1177/0190272520984730>
- Örkény, A., & Székelyi, M. (2000). Views on social inequality and the role of the state: Posttransformation trends in eastern and central europe. *Social Justice Research*, 13(2), 199–218. <https://doi.org/10.1023/A:1007502008019>
- Peguero, A. A., & Bondy, J. M. (2015). Schools, justice, and immigrant students: Assimilation, race, ethnicity, gender, and perceptions of fairness and order [Article]. *TEACHERS COLLEGE RECORD*, 117(7).
- Quintelier, E. (2015). Intergenerational transmission of political participation intention. *Acta Politica*, 50(3), 279–296. <https://doi.org/10.1057/ap.2014.19>
- Resh, N. (2018). Sense of justice in school and social and institutional trust. *Comparative Sociology*, 17(3-4), 369–385. <https://doi.org/10.1163/15691330-12341465>
- Resh, N. (2009). Justice in grades allocation: Teachers’ perspective. *Social Psychology of Education*, 12(3), 315–325. <https://doi.org/10.1007/s11218-008-9073-z>
- Resh, N., & Sabbagh, C. (2014). Sense of justice in school and civic attitudes. *Social Psychology of Education*, 17(1), 51–72. <https://doi.org/10.1007/s11218-013-9240-8>
- Resh, N., & Sabbagh, C. (2017). Sense of justice in school and civic behavior. *Social Psychology of Education*, 20(2), 387–409. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9375-0>
- Resh, N., & Sabbagh, C. (2016). Justice and education. In C. Sabbagh & M. Schmitt (Eds.), *Handbook of social justice theory and research* (pp. 349–367). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4939-3216-0_19
- Reynolds, J., & Xian, H. (2014). Perceptions of meritocracy in the land of opportunity. *Research in Social Stratification and Mobility*, 36, 121–137. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2014.03.001>
- Sandel, M. J. (2021). *La tiranía del mérito*. Debate.
- Sigelman, C. K. (2012). Rich man, poor man: Developmental differences in attributions and perceptions. *Journal of Experimental Child Psychology*, 113(3), 415–429. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2012.06.011>

- Sigelman, C. K. (2013). Age differences in perceptions of rich and poor people: Is it skill or luck? *Social Development*, 22(1), 1–18. <https://doi.org/10.1111/sode.12000>
- Smith, M. L., & Matějů, P. (2012). Two decades of value change: The crystallization of meritocratic and egalitarian beliefs in the czech republic. *Social Justice Research*, 25(4), 421–439. <https://doi.org/10.1007/s11211-012-0164-9>
- Solt, F., Hu, Y., Hudson, K., Song, J., & Yu, D. “Erico”. (2016). Economic inequality and belief in meritocracy in the united states. *Research & Politics*, 3(4), 205316801667210. <https://doi.org/10.1177/2053168016672101>
- Sun, J., & Wang, X. (2010). Value differences between generations in china: A study in shanghai. *Journal of Youth Studies*, 13(1), 65–81. <https://doi.org/10.1080/13676260903173462>
- Torney-Purta, J. (2002). The school’s role in developing civic engagement: A study of adolescents in twenty-eight countries. *Applied Developmental Science*, 6(4), 203–212. https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0604_7
- VanHeuvelen, T., & Copas, K. (2018). The intercohort dynamics of support for redistribution in 54 countries, 1985–2017. *Societies*, 8(3), 69. <https://doi.org/10.3390/soc8030069>
- Wigfield, A., Byrnes, J., & Eccles, J. (2006). Development during early and middle adolescence. In *Handbook of educational psychology*.
- Xian, H., & Reynolds, J. (2017). Bootstraps, buddies, and bribes: Perceived meritocracy in the united states and china. *The Sociological Quarterly*, 58(4), 622–647. <https://doi.org/10.1080/00380253.2017.1331719>
- Young, (2006). *The rise and rise of meritocracy*. Blackwell Pub. in association with The Political Quarterly.