

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 individuales 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, y por tanto se contrapone al uso de privilegios familiares y de contactos personales para salir adelante (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 independientemente 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., 2019 ;

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

Mijs, 2018; Mijs & Hoy, 2020), 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; Reynolds & Xian, 2014). Hasta ahora la investigación en esta área se ha focalizado en población adulta, desatendiendo el rol que distintos agentes de socialización podrían tener en la formación de percepciones, actitudes y creencias en la etapa escolar (Gidengil et al., 2016; Torney-Purta, 2002). En el presente trabajo, nuestro objetivo es estudiar en qué medida la socialización parental y escolar se asocia 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. Para ello nos basamos en estudios sobre la reproducción intergeneracional de actitudes políticas (Astill et al., 2002; Miranda, 2018), donde 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 los de Resh y Sabbagh (2014, 2017) 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, 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.

2. Antecedentes conceptuales y empíricos

2.1. Percepción de meritocracia

Gran parte de la investigación sobre percepciones meritocráticas se ha abocado al grado en que las condiciones objetivas de desigualdad social afectan la forma en que las personas perciben la distribución de bienes y recompensas. En general, estas investigaciones muestran que los sujetos poseen estimaciones sesgadas tanto de los niveles de desigualdad como del real funcionamiento de la meritocracia (Gimpelson & Treisman, 2018). Sin embargo, 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 & Slomczynski, 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.

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).

2.2. 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 que se pueden vincular a este tema. En lo que refiere a actitudes hacia la desigualdad, investigaciones muestran 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. 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.

2.3. 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. Las calificaciones reflejan 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) se verá reforzada y por tanto 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) señalan 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) dan 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:

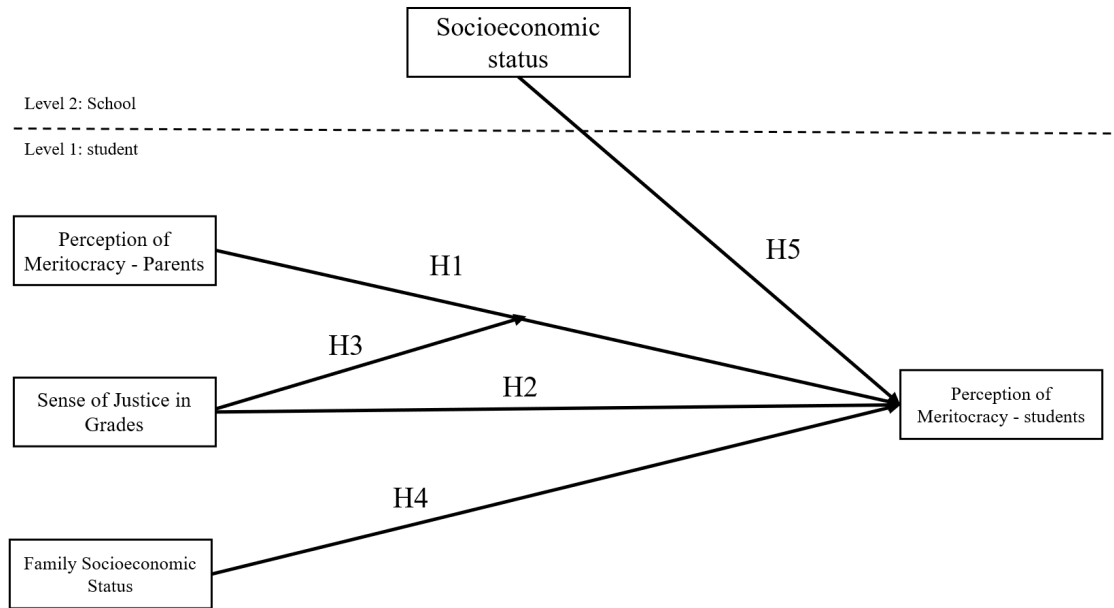


Figura 1. Hypothesis summary model

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 escolares de segundo ciclo (app. 16 años en primera aplicación), 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 Chile en la Región Metropolitana y las comunas de Antofagasta, Calama, Talca, Curicó y Linares. En total se seleccionaron aleatoriamente 64 escuelas, y en cada establecimiento educacional seleccionado se consideró encuestar a un curso completo del nivel 2do Medio, 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 primera ola del panel fueron producidos entre agosto y diciembre del año 2019.

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 aplicación fue presencial y autoadministrada en el establecimiento para docentes y alumnos, siendo llevada a cabo por una empresa encuestadora con personal especialmente entrenado para esta tarea. 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. Percepción meritocrática se operacionaliza con preguntas 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 importancia y grado de acuerdo, respectivamente.

Tabla 1. Individual level 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	49 (3.5%) 166 (12.0%) 361 (26.1%) 806 (58.3%)		1382 (100.0%)
Perception of meritocracy: Effort to get ahead (students)	1. Strongly Disagree 2. Disagree 3. Agree 4. Strongly Agree	41 (3.0%) 191 (13.8%) 613 (44.4%) 537 (38.9%)		1382 (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 (11.8%) 171 (31.6%) 271 (50.1%)		541 (100.0%)
Perception of meritocracy: Effort to get ahead (parents)	1. Strongly disagree 2. Disagree 3. Agree 4. Strongly agree	17 (3.1%) 81 (15.0%) 251 (46.4%) 192 (35.5%)		541 (100.0%)
Sense of justice in grades - Direct	1. The ones I deserve 2. Less than I deserve 3. More than I deserve	876 (63.4%) 308 (22.3%) 198 (14.3%)		1382 (100.0%)
Sense of justice in grades - Indirect (ln)	Mean (sd) : 0 (0.1) min < med < max: -0.8 < 0 < 1.1 IQR (CV) : 0.1 (-2.9)	267 distinct values		1382 (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 (16.1%) 85 (15.7%) 103 (19.0%) 97 (17.9%) 97 (17.9%) 72 (13.3%)		541 (100.0%)
Parents have university degree	1. Parents have university d 2. Parents does not have uni	436 (80.6%) 105 (19.4%)		541 (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 (18.9%) 144 (26.6%) 203 (37.5%) 60 (11.1%) 26 (4.8%) 6 (1.1%)		541 (100.0%)
Student Gender	1. Male 2. Female 3. Other	708 (51.2%) 648 (46.9%) 26 (1.9%)		1382 (100.0%)
Political position students	1. Right 2. Center Right 3. Center 4. Center Left 5. Left 6. Independent 7. None 8. Na/Nr	157 (11.4%) 74 (5.4%) 51 (3.7%) 78 (5.6%) 74 (5.4%) 58 (4.2%) 309 (22.4%) 581 (42.0%)		1382 (100.0%)
Political position parents	1. Right 2. Center Right 3. Center 4. Center Left 5. Left 6. Independent 7. None 8. Na/Nr	42 (7.8%) 35 (6.5%) 17 (3.1%) 34 (6.3%) 38 (7.0%) 43 (7.9%) 261 (48.2%) 71 (13.1%)		541 (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 en la variable de apoderados se procedió a agrupar las categorías ‘Muy importante’, ‘Importante’ y ‘Algo importante’ para la variable de Importancia del



trabajo duro. Igualmente, para la afirmación respecto a que en Chile quienes se esfuerzan salen adelante, se agruparon las categorías ‘De acuerdo’ con ‘Muy de acuerdo’ y ‘Desacuerdo’ con ‘Muy en desacuerdo’, respectivamente.

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 original, se creó una variable dummy donde 1 es “Padres tienen título universitario” y 0 es “Padres no tienen título universitario”.

La variable de justicia en las notas es clave para nuestro estudio, ya que representa la experiencia escolar de justicia distributiva. Se emplearon dos formas de medir el sentido de justicia en las notas: directa e indirecta. La forma directa se corresponde a una pregunta sobre si las notas que se obtienen son merecidas, mientras la indirecta es un indicador numérico construido a partir de la fórmula de evaluación de justicia propuesta por Jasso (1980), y que en este caso utiliza preguntas sobre notas obtenidas y notas justas (Resh, 2018; Resh & Sabbagh, 2014, 2017). Esta fórmula corresponde a la proporción entre la recompensa obtenida y la recompensa justa, a la cual se le aplica un término logarítmico, bajo el principio de que la subrecompensa se siente más intensamente que la sobrercompensa. 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 , 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	26 (40.6%) 27 (42.2%) 11 (17.2%)		64 (100.0%)
School socioeconomic status	1. Low 2. Middle-low 3. Middle 4. Middle-high 5. High	12 (18.8%) 23 (35.9%) 13 (20.3%) 6 (9.4%) 10 (15.6%)		64 (100.0%)

En la Tabla 2 se muestra el nivel socioeconómico de la escuela, la principal variable independiente a nivel contextual. 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 Educativo

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 del estudiante, 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 de este tipo (Arfan & Sherwani, 2017)¹. El análisis se llevó 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>.

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 `clmm2` de R.

4. Resultados

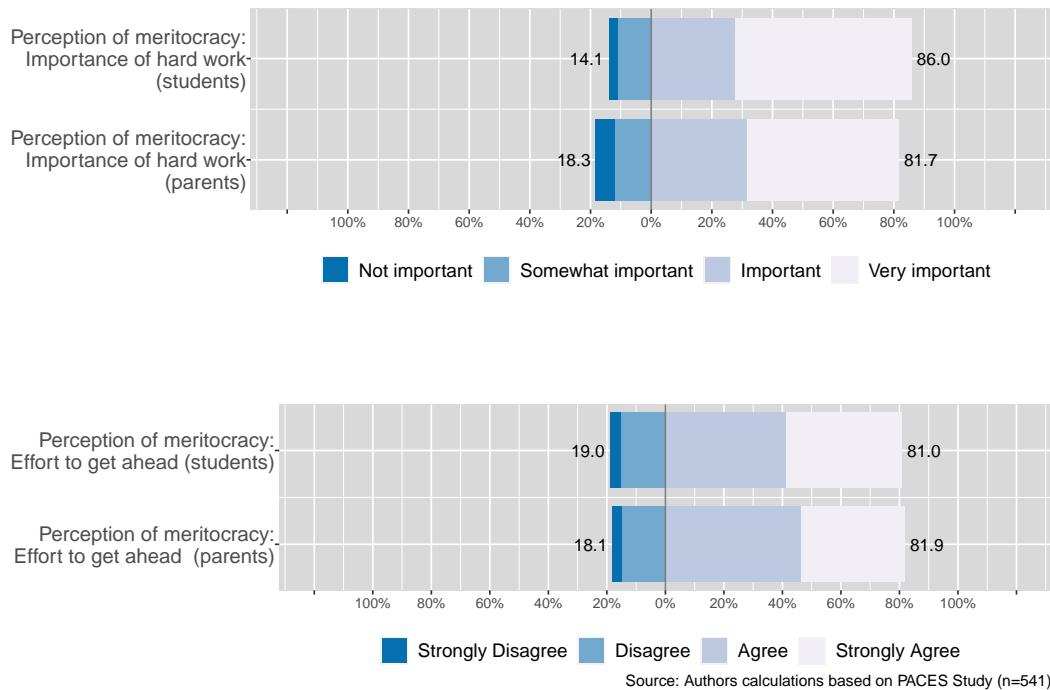


Figura 2. Student and parents Perceived Meritocracy items

Como antecedente a las estimaciones con modelos multinivel que se detallan posteriormente, en la Figura 2 se compara 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, más del 80 % de las respuestas respecto a la importancia del trabajo duro se concentran en las categorías de “Importante” y “Muy importante”, tanto en estudiantes como en apoderados. Adicionalmente, el panel inferior muestra el porcentaje de respuestas 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.

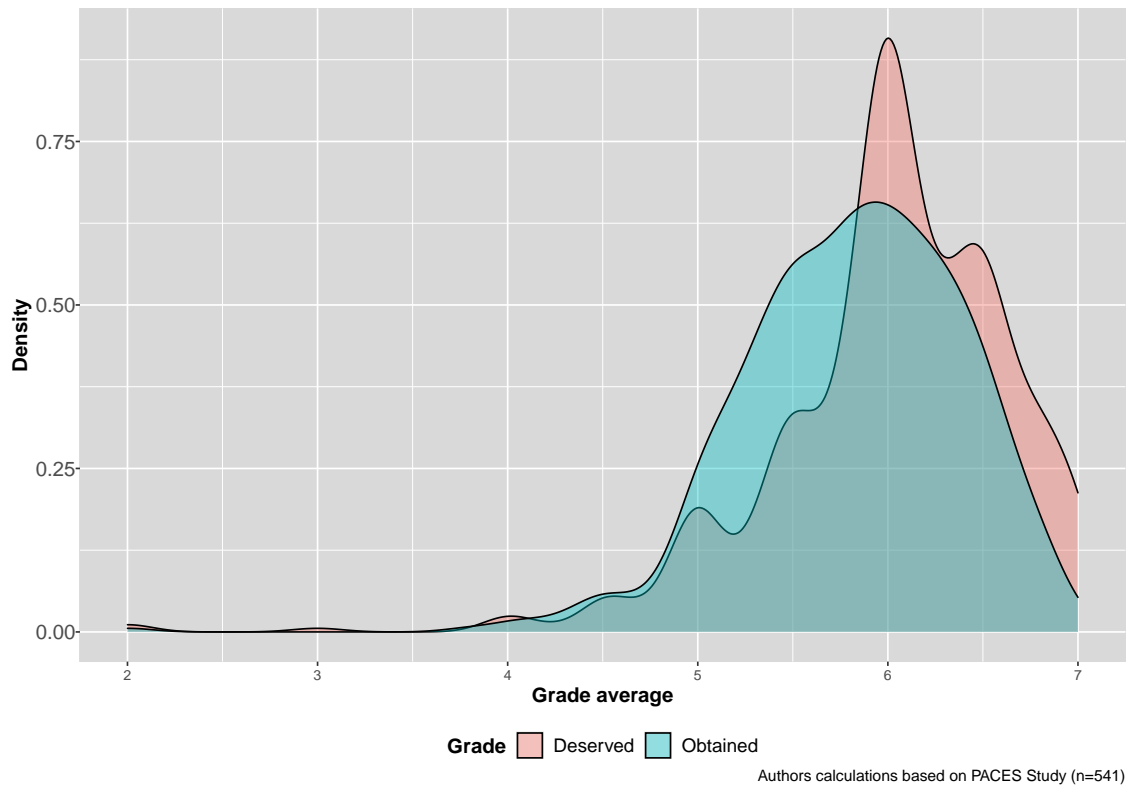


Figura 3. Distribution of average deserved and obtained grades

En relación a la justicia en las notas en la escuela, la Figura 3 muestra la distribución de las variables correspondientes al promedio notas obtenido y merecido que los estudiantes declararon (en un rango de 1 a 7, siendo 7 la mejor nota). Por un lado, de manera esperable, se observa que la media de la nota merecida ($M = 6.01$) es mayor que la obtenida ($M = 5.82$), aún cuando su diferencia es muy pequeña. 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 ($DS = 0.64$).

En la Figura 4 se presentan las correlaciones entre las variables principales del estudio. 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 ($n = 1382$), 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 ($n = 541$)

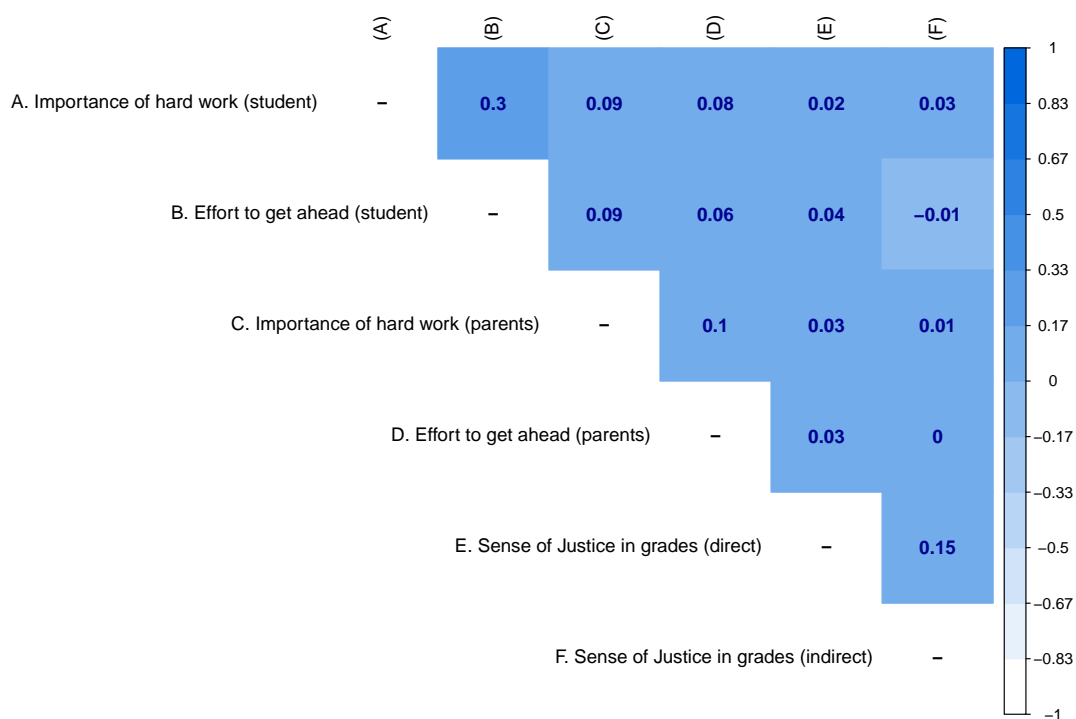


Figura 4. Pearson's correlation matrix for perception of meritocracy and sense of justice in grades

En general en la matriz observamos correlaciones con un tamaño de efecto pequeño aunque varias alcanzan el nivel de significación de $p < 0.05$ (dada la potencia estadística del tamaño muestral). Las correlaciones más altas se refieren a los indicadores de meritocracia entre estudiantes y apoderados, mientras que el ítem de “importancia del trabajo duro” de los padres es el que muestra una asociación más alta con los ítems de percepción meritocrática de los estudiantes. Sobre los ítems de justicia en las notas, entre ambos se presenta algún grado de correlación, pero entre ellos y los ítems de meritocracia las correlaciones son bajas.

4.1. Análisis multivariado

En esta sección se presentan los resultados de la estimación multinivel para las dos variables de percepción de meritocracia de los estudiantes por separado. 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”. Las estimaciones de los modelos siguen un orden de complejidad creciente 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 Modelos del 1 al 3 de la Tabla 3 introducen los predictores de justicia en las notas (directa e indirecta), primero por

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

	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4	Model 5
Sense of Justice in grades - Indirect (ln)	0.38 (0.52)		0.33 (0.52)	0.21 (1.10)	0.14 (1.10)
Sense of Justice in grades - Direct (ref: The ones I deserve)					
Less than I deserve		-0.19 (0.13)	-0.18 (0.14)	-0.15 (0.25)	2.21 (1.24)
More than I deserve		-0.13 (0.16)	-0.14 (0.16)	-0.44 (0.25)	-0.79 (0.98)
Parental Perc. Meritocracy (ref: Not important)					
Hard work is important ¹				1.21*** (0.36)	1.44*** (0.42)
Household income (ref: Quintile 1)					
Quintile 2				0.14 (0.31)	0.07 (0.31)
Quintile 3				0.75* (0.31)	0.68* (0.32)
Quintile 4				0.64* (0.32)	0.47 (0.33)
Quintile 5				0.75* (0.37)	0.50 (0.38)
Quintile Don't know/No Answer				0.07 (0.33)	-0.05 (0.34)
Parents have university degree (ref: does not have)				0.19 (0.30)	0.19 (0.30)
School Socio-economic status					0.27* (0.14)
Interaction: Parental Perc. Meritocracy x SJ in grades - Direct					
Hard work is important x Less than I deserve					-2.51* (1.27)
Hard work is important x More than I deserve					0.34 (1.01)
Controls	No	No	No	Yes	Yes
Log Likelihood	-1428.45	-1427.56	-1427.36	-525.21	-520.60
AIC	2866.90	2867.12	2868.73	1124.42	1121.20
BIC	2893.06	2898.51	2905.34	1283.28	1292.94
Num. obs.	1382	1382	1382	541	541
Groups (rbd_est)	64	64	64	60	60
Variance: rbd_est: (Intercept)	0.15	0.15	0.15	0.16	0.12

*** 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'.

separado y luego de manera conjunta, sin evidencia de efectos significativos. En el Modelo 4 el predictor de percepción de meritocracia de los padres (importancia del trabajo duro) si muestra un efecto significativo en la percepción de los estudiantes. Este resultado muestra que, cuando los padres perciben mayor importancia del trabajo duro, es más probable que sus hijos también asignen mayor importancia a esta forma de medición de meritocracia. En relación a las otras variables, 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 se sostiene en modelos posteriores. 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 5: $\text{logit} = 0.27, p < 0.05$) de la escuela a nivel contextual. Ya que esta asociación se encuentra controlada por el estatus familiar, se presenta evidencia del rol de la escuela en la socialización de la percepción de meritocracia. En suma, los hallazgos entregan evidencia sobre una relación positiva del nivel socioeconómico con la percepción meritocrática tanto a nivel individual como escolar, aún cuando a nivel individual no es una asociación de carácter lineal.

Respecto a las interacciones, en el Modelo 5 de la Tabla 3 se observa que la relación entre la importancia del trabajo reportada por los padres con la de sus hijos cambia de manera estadísticamente significativa para aquellos estudiantes que consideran que sus notas son menores a las que merecen. Esto se puede interpretar como que la asociación positiva que existe entre la percepción meritocrática de padres e hijos se ve disminuída para quienes manifiestan una sensación de injusticia en las notas, en línea con lo hipotetizado. Como se observa en la figura 5, que representa las probabilidades predichas por el modelo para los jóvenes, la percepción de meritocracia entre padres e hijos mantiene una asociación positiva para aquellos que consideran que obtienen las notas que merecen. Sin embargo, esta relación entre percepciones de padres e hijos se invierte para aquellos estudiantes que consideran obtener menos nota de lo que merecen. Por ejemplo, en la categoría de respuesta “muy importante”, estudiantes que consideran que tienen las notas que merecen o más de lo que merecen se mantiene la relación positiva entre padres e hijos acerca de la percepción de meritocracia (esto es, es más probable que hijos respondan “muy importante” cuando sus padres consideran que el trabajo duro es importante, respecto de aquellos que no lo consideran así). Sin embargo, para estudiantes que consideran que obtienen menos de las notas que merecen, la percepción de meritocracia entre padres e hijos se desalinea. En esta condición, los estudiantes tienden a valorar mucho más el trabajo duro, cuando sus padres no lo hacen. Por lo tanto, la justicia en la asignación de notas en la escuela parece jugar un rol relevante como agente socializador, pudiendo incluso modificar aspectos relacionados con la socialización familiar en lo que respecta al valor dado al trabajo duro.

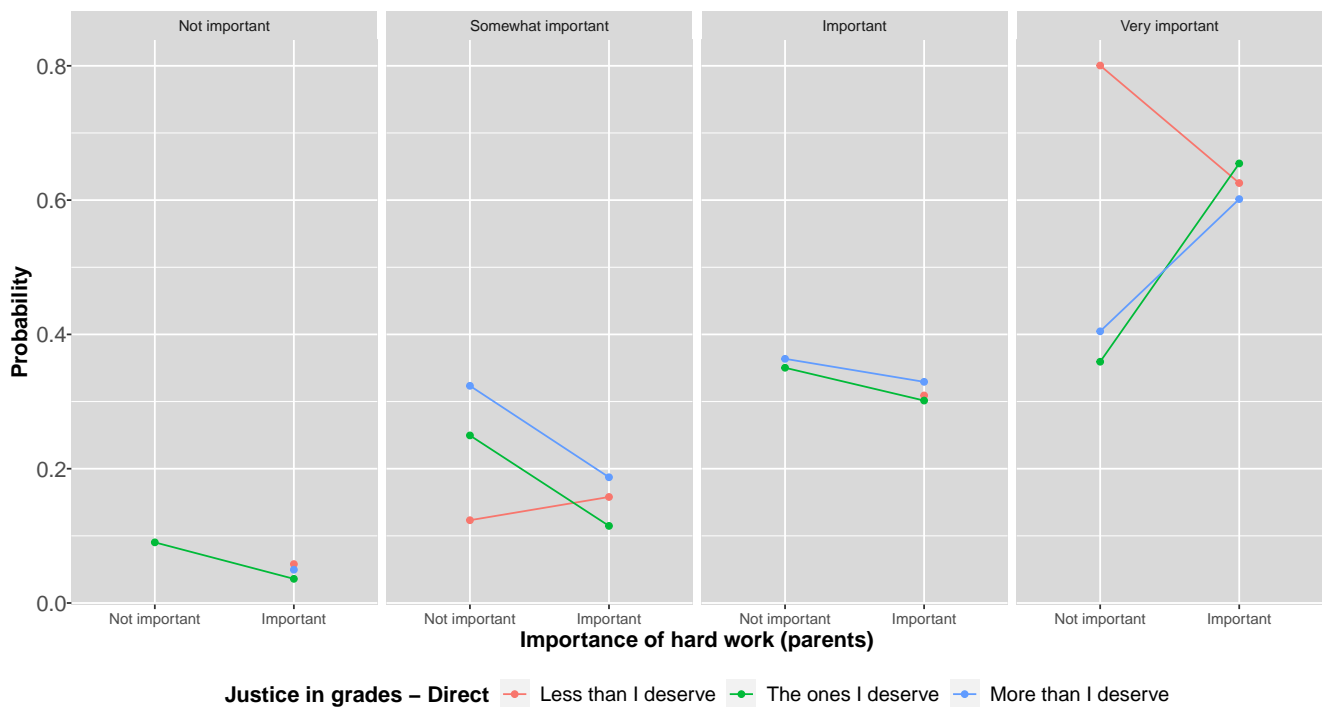


Figura 5. Interaction between parental, student and meritocratic perceptions and justice in grades

La Tabla 4 muestra los resultados de estimación multinivel para el segundo indicador de percepción de meritocracia de estudiantes: “en Chile los que se esfuerzan salen adelante”. Al igual que en la tabla anterior, los Modelos 1 al 3 introducen las variables de justicia en las notas, mostrando en este caso un efecto negativo significativo para aquellos que se sienten injustamente recompensados por sus notas. En otras palabras, aquellos que se sienten injustamente recompensados por sus notas, en referencia de aquellos que consideran obtienen las que merecen, tienen una menor probabilidad de considerar que el esfuerzo es recompensado. En relación a las otras variables aparecen efectos menos consistentes con las hipótesis y con los modelos de la Tabla 3. Por ejemplo en este caso el ingreso no muestra un efecto muy claro y es en algunos modelos incluso negativo para uno de los quintiles. Además, la percepción de meritocracia de los padres no muestra un efecto significativo en los modelos 3 y 4.

En el Modelo 5 se introduce el término de interacción entre la percepción meritocrática de los padres (“en Chile, los que se esfuerzan salen adelante”) y la justicia en las notas. Esta interacción, a diferencia de los modelos de la tabla anterior, es positiva tanto para quienes manifiestan que sus notas son menos que las que merecen como así también para aquellos que señalan que son más que las que merecen. Como se observa en la Figura ??fig:interac2), aquellos estudiantes que consideran obtener las notas que merecen tienden a discrepar de la opinión de sus padres en cuanto a la percepción de recompensa por lo esfuerzos. Esto puede interpretarse como que la escuela tiene la capacidad de reforzar la percepción de recompensa meritocrática para quienes se sienten recompensados justamente por las notas, contrarrestando las percepciones negativas sobre la recompensa meritocrática de sus padres. Por otro, aquellos estudiantes que se sienten injustamente recompensados, sea de manera positiva

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

	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4	Model 5
Sense of Justice in grades - Indirect (ln)	-0.21 (0.50)		-0.34 (0.50)	0.70 (1.03)	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)	-1.28** (0.47)
More than I deserve		-0.09 (0.15)	-0.08 (0.15)	-0.46 (0.25)	-1.66** (0.59)
Parental Perc. Meritocracy (ref: Effort is not rewarded)					
Effort is rewarded ¹				-0.14 (0.23)	-0.65* (0.31)
Household income (ref: Quintile 1)					
Quintile 2				-0.55 (0.31)	-0.53 (0.31)
Quintile 3				-0.34 (0.30)	-0.35 (0.30)
Quintile 4				-0.75* (0.31)	-0.72* (0.32)
Quintile 5				-0.56 (0.35)	-0.48 (0.36)
Quintile Don't know/No Answer				-0.44 (0.34)	-0.40 (0.34)
Parents have university degree (ref: does not have)				0.27 (0.28)	0.36 (0.28)
School Socio-economic status					-0.11 (0.14)
Interaction: Parental Perc. Meritocracy x SJ in grades - Direct					
Effort is rewarded x Less than I deserve					1.13* (0.54)
Effort is rewarded x More than I deserve					1.43* (0.65)
Controls	No	No	No	Yes	Yes
Log Likelihood	-1521.14	-1519.22	-1518.99	-587.43	-583.54
AIC	3052.27	3050.44	3051.98	1248.86	1247.09
BIC	3078.43	3081.83	3088.59	1407.72	1418.82
Num. obs.	1382	1382	1382	541	541
Groups (rbd_est)	64	64	64	60	60
Variance: rbd_est: (Intercept)	0.13	0.12	0.12	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'.

(por sobrercompensa) o negativa (por subrecompensa), tienen un mayor grado de congruencia con lo que sus padres perciben al respecto, es decir, cuando se percibe injusticia en las evaluaciones de la escuela tiende a primar la opinión de la familia respecto de la recompensa por los esfuerzos..

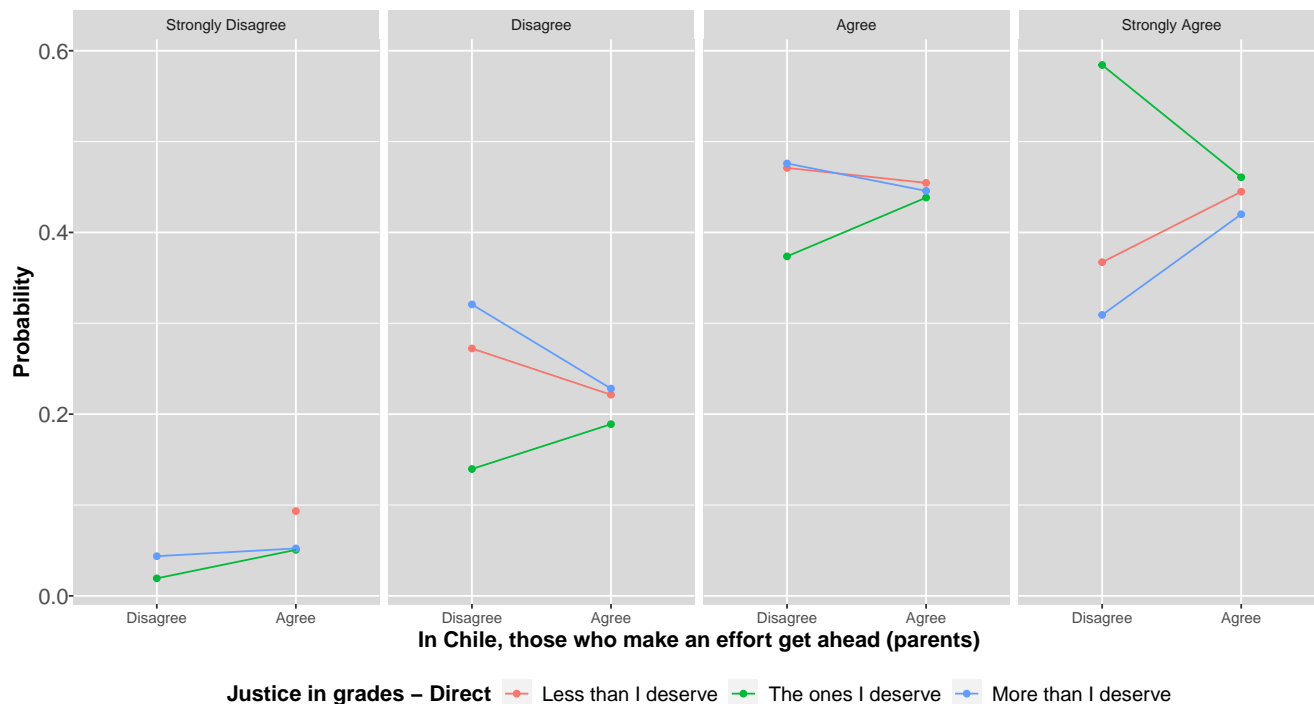


Figura 6. Interaction between parental, student and meritocratic perceptions and justice in grades

5. Conclusiones

En este artículo se aborda la socialización de percepciones meritocráticas en estudiantes de segundo ciclo de educación escolar. 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, para lo cual utilizamos dos indicadores de percepción de meritocrática: la importancia del esfuerzo para salir adelante, y el grado de acuerdo con que quienes se esfuerzan salen adelante. A pesar del parecido entre ambos indicadores, para lo que sigue es importante recordar que la correlación entre ambos es moderada y por lo tanto no estarían midiendo exactamente el mismo aspecto de la percepción de meritocracia. De este modo, sería distinto percibir que la meritocracia es importante a constatar que ella realmente ocurre en terminos de recompensar los esfuerzos. Este punto es relevante para poder desarrollar posteriormente algunas de las diferencias que observamos en el análisis de los resultados.

Según nuestros análisis, existe evidencia parcial para sostener que las percepciones meritocraticas de los padres logran traspasarse a sus hijos. Esta asociación aparece cuando la percepción meritocrática se refiere a la importancia del esfuerzo para

salir adelante, pero no cuando se pregunta si quienes se esfuerzan efectivamente salen adelante. En relación al rol de la escuela vemos una situación inversa: la experiencia de justicia en las notas no se asocia a la importancia del esfuerzo, sino al segundo indicador sobre si los esfuerzos son recompensados. Esta asociación hace bastante sentido cuando se piensa que la escuela es un espacio concreto donde se manifiesta la recompensa a través de las notas, y nuestros resultados muestran que quienes se sienten injustamente recompensados en la escuela efectivamente perciben menos meritocracia.

El carácter disímil de los indicadores utilizados para operacionalizar percepción de meritocracia también tiene implicancias a la hora de analizar las interacciones entre elementos familiares y escolares. Para el caso de la importancia del trabajo duro, observamos que el vínculo positivo entre padres e hijos en percepción de meritocracia puede disminuir en caso de sentirse injustamente recompensado con las notas de la escuela. En cambio, cuando se pregunta sobre el acuerdo con que el esfuerzo es recompensado, aquellos que se sienten justamente recompensados en la escuela son capaces de contrarrestar percepciones meritocráticas negativas de sus padres. Por lo tanto, con los antecedentes que tenemos hasta ahora no vemos necesariamente que la escuela o los padres son el agente socializador principal de percepciones de meritocracia, pero si podemos decir que hay asociaciones distintas dependiendo del aspecto específico que se trate sobre percepción de meritocracia: la familia sería más relevante en relación a la importancia del esfuerzo, mientras la escuela en relación a la percepción de que los esfuerzos son justamente recompensados.

Los resultados de esta investigación nos permiten plantear algunos posibles desarrollos futuros en esta temática. 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 y escolar, entonces se puede asumir que la legitimación de la desigualdad es un proceso de reproducción continuo y temprano. Desde esta perspectiva, poner el foco en cómo los escolares experimentan justicia en la escuela podría entregar elementos respecto a la formación de ciudadanos con un mayor interés por el bien común.

Si bien hay evidencia en esta investigación sobre la relevancia de elementos familiares y escolares en la socialización de la percepción meritocrática, existen una serie de limitaciones a tomar en cuenta en futuras investigaciones. En primer lugar, la percepción de meritocracia es solo un aspecto de la investigación en meritocracia, la que a su vez es un elemento específico de la familia mayor de estudios de desigualdad subjetiva. Futuras investigaciones deberían incluir instrumental que permita abarcar de mejor manera la meritocracia, considerando no solo percepciones sino que también preferencias y aspectos considerados no meritocráticos, como el uso de contactos y privilegios familiares. En segundo lugar, esta agenda se debería vincular en el futuro con otros aspectos de la desigualdad subjetiva, como son las preferencias redistributivas, así como también con la agenda más tradicional de formación ciudadana que abarca temas de participación, convivencia y actitudes democráticas. Finalmente, el carácter transversal de los datos utilizados plantea limitaciones para afirmar la direccionalidad de las relaciones, por lo que

futuros estudios podrían considerar datos longitudinales así como también experimentos de encuestas que permitan avanzar en los argumentos de causalidad.

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>
- 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>
- 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>
- 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>
- 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>
- 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>

- 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>
- 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>
- 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>
- 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>
- 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>
- 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>
- 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>
- Peguerro, 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>
- 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
- 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.