

**EDUCACIÓN SOCIAL FRENTE AL MITO DEL MÉRITO:
DESIGUALDADES, RESISTENCIAS Y JUSTICIA EDUCATIVA**

Social education versus meritocratic ideology: inequalities,
resistance, and educational justice

Marta Martín-DelgadoUniversitat de Barcelona, España.
mmartin102@alumnes.ub.edu <https://orcid.org/0009-0005-6483-9272>**Gustavo Herrera Urizar**Universitat de Barcelona, España.
gustavo.herrera@ub.edu <https://orcid.org/0000-0003-3546-8976>

Este trabajo está depositado en Zenodo:

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.20559680>**RESUMEN**

El artículo analiza cómo la ideología meritocrática contribuye a la reproducción de desigualdades estructurales en el sistema educativo español y reflexiona sobre el papel de la educación social ante estas dinámicas. Basado en un estudio cualitativo de enfoque constructivista, el trabajo emplea un estudio de caso y entrevistas en profundidad a seis profesionales de la Plataforma de Educación Social de Sant Boi de Llobregat. Los resultados muestran que la meritocracia, entendida como un sistema que vincula éxito con esfuerzo individual, invisibiliza condicionamientos de clase, género y origen, legitimando diferencias sociales. Asimismo, se evidencia que las educadoras sociales asumen un papel ambivalente: por un lado, pueden reproducir lógicas de control institucional; por otro, desarrollan estrategias de acompañamiento y resistencia hacia una práctica emancipadora. Se concluye que la educación social constituye un espacio clave para repensar la justicia educativa y promover una pedagogía crítica orientada a la equidad y la transformación social.

Palabras claves: Meritocracia, educación social, justicia social, neoliberalismo educativo.

ABSTRACT

This article offers an analysis of how the meritocratic ideology contributes to the reproduction of structural inequalities within the Spanish educational system and reflects on the role played by social education in confronting these dynamics. Based on a qualitative, constructivist approach, the research employs a case study design and in-depth interviews with six professionals from the Social Education Platform of Sant Boi de Llobregat. The findings reveal that meritocracy, understood as a system linking success to individual effort, obscures structural conditions of class, gender, and origin, thereby legitimizing social inequalities. Furthermore, social educators play an ambivalent role: while they can reproduce institutional control logics, they also develop strategies of accompaniment and resistance that point toward emancipatory practice. The article concludes that social education is a key field for rethinking educational justice and promoting a critical pedagogy oriented toward equity and social transformation.

Keywords: Meritocracy, social education, social justice, neoliberal education.

INTRODUCCIÓN

La globalización y la expansión del paradigma neoliberal han transformado profundamente la organización social, económica y educativa de las últimas décadas. La aplicación de la lógica de mercado a la educación ha convertido a los estudiantes en consumidores y a las instituciones en espacios competitivos regidos por la productividad, el rendimiento y la eficiencia (Martínez, 2023). En este contexto, la meritocracia se consolida como una ideología dominante que promete igualdad de oportunidades, pero en la práctica refuerza las desigualdades estructurales. Tal como advierten Castillo y otros (2019), el sistema meritocrático se sustenta en la creencia de que el éxito depende únicamente del talento y el esfuerzo individual, ignorando el desigual reparto de recursos económicos, culturales y sociales.

Esta investigación parte de la necesidad de comprender cómo la meritocracia se manifiesta en el ámbito educativo y de qué modo reproduce o perpetúa las desigualdades sociales. En sociedades regidas por valores neoliberales, la escuela (principal agente de socialización) se convierte en un espacio de legitimación de privilegios más que en un instrumento de movilidad social. Frente a esta realidad, la educación social aparece como un campo de intervención privilegiado, capaz de generar tanto resistencias como mecanismos de control. Su función, por tanto, oscila entre el acompañamiento emancipador y la reproducción del orden existente.

El estudio busca profundizar en la comprensión del papel que desempeñan las educadoras sociales ante las desigualdades educativas derivadas del modelo meritocrático. Por tanto, pretende contribuir al debate contemporáneo sobre el papel transformador de la educación social en contextos marcados por la inequidad, situándola

como un espacio estratégico para la construcción de una educación más equitativa y crítica.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

El análisis de la meritocracia en el sistema educativo requiere situar el fenómeno en el marco de las transformaciones económicas y culturales propias de las sociedades neoliberales. La idea del mérito, asociada al esfuerzo individual y al talento, se ha convertido en un principio legitimador de la desigualdad, especialmente en la educación, donde se atribuyen los logros a la capacidad personal y no a las condiciones estructurales de partida. Este marco teórico recoge las principales perspectivas que permiten comprender la relación entre meritocracia, desigualdad y educación social, organizadas en cuatro ejes: (1) la noción de meritocracia como ideología, (2) las desigualdades estructurales en el contexto neoliberal, (3) la relación entre meritocracia y sistema educativo, y (4) el papel de la educación social frente a dichas dinámicas.

El término *meritocracia* combina las nociones de mérito y aristocracia, y fue acuñado por Michael Young en su obra *The Rise of Meritocracy* (1961). En ella, el autor plantea una crítica satírica a la idea de que el éxito social puede basarse únicamente en la inteligencia y el esfuerzo. Young advierte que, al eliminar las consideraciones éticas y sociales, la meritocracia genera una “ceguera moral” que justifica la desigualdad al convertir el mérito en un criterio aparentemente objetivo de valor. Así, quienes alcanzan posiciones de privilegio tienden a considerar que lo merecen, mientras que quienes quedan excluidos son responsabilizados de su fracaso.

Esta lógica, como señala Rujas (2022), transforma las relaciones sociales en un sistema de competencia permanente, donde las diferencias estructurales se perciben como diferencias naturales de capacidad o mo-

tivación. En este sentido, la meritocracia no solo constituye un principio de organización social, sino una ideología que penetra las formas de pensar, sentir y actuar de los individuos, configurando una moral basada en la productividad y la autosuficiencia.

Desde esta perspectiva, el mérito se convierte en el valor central que legitima las jerarquías sociales, sustituyendo la igualdad por la ilusión de movilidad. Autores como Sandel (2020) profundizan en esta crítica, destacando cómo las economías capitalistas liberales adoptan la meritocracia como una narrativa de justicia que en realidad oculta las estructuras de privilegio. En consecuencia, las desigualdades materiales y simbólicas se mantienen e incluso se profundizan bajo el discurso del esfuerzo individual. El marco neoliberal y la globalización han intensificado la brecha entre los sectores sociales, produciendo una distribución desigual no solo de los bienes materiales, sino también de las oportunidades educativas y laborales. La medición de estas desigualdades se refleja en indicadores como el coeficiente de Gini, que para España en 2023 alcanzó un valor de 0,315, dentro de un rango histórico que fluctúa entre 0,31 y 0,34 (Datosmacro, 2025). Estos datos evidencian que las políticas de mercado y la privatización progresiva de servicios públicos -entre ellos la educación- han acentuado la concentración de la riqueza y limitado el acceso equitativo a recursos formativos.

El impacto de estas dinámicas no se limita a la economía. La desigualdad estructural afecta la posibilidad de ejercer derechos fundamentales reconocidos por los Derechos Humanos, como el derecho a la igualdad y no discriminación (art. 2), el derecho a un nivel de vida adecuado (art. 25) y el derecho a la educación de calidad (art. 26) (Organización de las Naciones Unidas, 1948). Sin embargo, el acceso a una educación de calidad continúa condicionado por variables

como la clase social, el género o el territorio. Estudios recientes muestran que la comunidad autónoma donde se nace determina de manera significativa las oportunidades educativas: mientras Madrid supera en un 40 % la media nacional de oportunidades, regiones como Murcia se sitúan un 30 % por debajo (Curull-Sentís y otros, 2023). Esta desigualdad no solo es económica, sino interseccional. Factores como la raza, el origen migratorio, la orientación sexual o la discapacidad agravan las condiciones de exclusión. La perspectiva de la interseccionalidad permite comprender cómo las desigualdades se entrelazan, afectando de manera diferenciada a grupos sociales específicos (Crenshaw, 1991). Frente a esta realidad, el ideal meritocrático se revela como un dispositivo ideológico que oculta las bases materiales de la desigualdad y desplaza la responsabilidad hacia el individuo.

Desde la sociología y la pedagogía crítica, se han desarrollado teorías fundamentales para comprender cómo el sistema educativo reproduce las jerarquías sociales. Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron, en *La reproducción* (1970), demostraron que las estructuras de poder se perpetúan a través del capital cultural, económico, social y simbólico. La escuela, lejos de ser un espacio neutral, legitima las desigualdades al presentar como mérito lo que en realidad responde a la posesión previa de capital cultural. La "violencia simbólica" -concepto central en su teoría- explica cómo la cultura dominante impone su arbitrariedad como norma universal, naturalizando las diferencias de clase. En contraposición, Henry Giroux (1983, 1986) desarrolló la Teoría de la Resistencia, que introduce la idea de agencia estudiantil y la posibilidad de transformar el sistema desde dentro. Según el autor, los estudiantes no son simples receptores de la ideología dominante, sino actores capaces de generar resistencias culturales y pedagógicas

frente a la opresión institucional. Esta visión abre la puerta a considerar el espacio educativo como un terreno de disputa, donde la conformidad y la crítica coexisten.

Asimismo, autores como Paulo Freire (1982) y Bell hooks (2021) han defendido la educación emancipadora como práctica de libertad. Freire critica el modelo bancario de la educación y propone el diálogo horizontal como herramienta de concienciación y transformación social. hooks, por su parte, vincula la enseñanza con la experiencia personal y la diversidad, señalando que educar implica también transgredir los límites de la normalidad y las jerarquías impuestas. En esta línea, la educación no puede ser neutral: siempre responde a un proyecto político, económico y cultural determinado.

El sistema educativo, al incorporar la lógica meritocrática, refuerza la competitividad y la individualización. Las políticas de evaluación estandarizada, los rankings escolares y la segregación por rendimiento promueven una cultura de éxito que invisibiliza las condiciones de desigualdad. Los datos de Curull-Sentís (2023) muestran que pertenecer a una familia con nivel socioeconómico bajo reduce hasta en un 80 % las oportunidades educativas respecto a los sectores más privilegiados. En consecuencia, el discurso del mérito refuerza una falsa noción de igualdad de oportunidades mientras perpetúa las diferencias estructurales.

El papel de la educación social se sitúa en el centro del debate sobre la capacidad de las profesiones educativas para generar transformación o reproducir el control social. Desde la perspectiva foucaultiana, el poder no se ejerce de forma unidireccional, sino que circula a través de una red de instituciones que normalizan los comportamientos (Foucault, 1998). La escuela, como institución disciplinaria, produce *cuerpos*

dóviles mediante la vigilancia, la regulación del tiempo y la evaluación continua. Este entramado de poder se sostiene gracias a la interiorización de normas y la legitimación del control como práctica educativa. En este contexto, la educación social desempeña una función ambivalente. Por un lado, puede actuar como agente de integración al sistema, colaborando en la adaptación de los sujetos a las normas vigentes. Por otro, puede constituirse en un espacio de resistencia y emancipación, promoviendo el pensamiento crítico y la justicia social (hooks, 2021). El debate contemporáneo se sitúa precisamente en esta tensión.

Autores como Julio Rubio Gómez (2018, 2021) advierten que la educación social puede convertirse en un mecanismo de control que refuerce el *status quo*, sirviendo a las instituciones antes que a las personas. Desde esta mirada crítica, el reto consiste en reorientar la acción socioeducativa hacia la transformación estructural, cuestionando las causas de la desigualdad y acompañando a los colectivos vulnerables en la construcción de autonomía y conciencia social.

A partir del contexto expuesto, este artículo se propone responder la siguiente pregunta: ¿cómo experimentan y significan las profesionales de la educación social el impacto de la meritocracia en el sistema educativo? En coherencia con ello, el objetivo del estudio es comprender sus experiencias y percepciones sobre estas dinámicas, interpretando los significados que atribuyen a su práctica profesional y reconociendo que el conocimiento se construye de manera situada, contextual y relacional.

METODOLOGÍA

Este apartado describe el enfoque metodológico, la muestra y participantes, el método y los instrumentos de recogida de información, la estrategia de análisis de datos, los crite-

rios de rigor científico, las consideraciones éticas y las fases de desarrollo del estudio.

2.1. Enfoque y diseño metodológico

La investigación adopta un paradigma constructivista, cuyo propósito es generar conocimiento a partir de la interpretación de las experiencias vividas por las personas implicadas en el fenómeno de estudio (Brunet & Morral, 2017). Desde esta perspectiva, la realidad social se entiende como una construcción dinámica que depende de las interacciones y significados que los sujetos atribuyen a sus contextos.

El enfoque cualitativo resulta el más adecuado, dado que permite comprender en profundidad los factores que configuran la relación entre meritocracia, desigualdad y práctica socioeducativa. La metodología cualitativa, según Denzin y Lincoln (2018), se caracteriza por la atención al contexto, la flexibilidad interpretativa y el énfasis en la voz de los participantes. En coherencia con estos principios, se optó por el método del estudio de caso, entendido como una estrategia empírica que examina un fenómeno real dentro de su entorno específico (Yin, 2018). El caso seleccionado corresponde a la Plataforma de Educación Social (PES) de Sant Boi de Llobregat, entidad dedicada a la intervención con niños, adolescentes y familias en situación de vulnerabilidad social. Este contexto permite explorar la tensión entre las políticas meritocráticas del sistema educativo y las prácticas de acompañamiento que desarrollan las educadoras sociales.

El trabajo de campo se realizó en la ciudad de Sant Boi de Llobregat, perteneciente al área metropolitana de Barcelona y con una población aproximada de 84.000 habitantes. Se trata de un municipio de tradición obrera e industrial, caracterizado por una notable diversidad sociocultural y por la presencia de entidades socia-

les vinculadas al trabajo comunitario.

La Plataforma de Educación Social -vinculada a la Fundación Magone y al proyecto Salesianos Sant Jordi- desarrolla programas de atención socioeducativa en los barrios próximos, zonas con alta densidad poblacional y heterogeneidad socioeconómica. Los proyectos que gestiona incluyen el *Centro Abierto*, el *Proyecto Atlas* (un proyecto para niños y adolescentes recién llegados a Cataluña) y el *Aula de Estudio*. Estas iniciativas tienen como objetivo acompañar procesos educativos y sociales de niños, jóvenes y familias con riesgo de exclusión, promoviendo la inclusión y el acceso equitativo a oportunidades educativas y comunitarias.

2.2. Muestra y participantes

El muestreo utilizado fue de tipo intencional, seleccionando participantes que cumplieran criterios específicos de experiencia y vinculación con el ámbito socioeducativo. La muestra estuvo compuesta por seis educadoras sociales pertenecientes a los proyectos de la Plataforma de Educación Social mencionados.

La decisión de incluir exclusivamente mujeres no fue premeditada, sino resultado de la composición real del equipo durante el período de investigación: solo un educador hombre integraba el grupo y no pudo participar por razones personales. Este hecho permite, sin embargo, visibilizar la feminización de las profesiones educativas y sociales, un fenómeno estructural en el campo de la educación social. A continuación, se resumen las características principales de las participantes:

Tabla 1

Identificador	Formación	Sexo	Experiencia laboral	Centro
Informante 1	Pedagogía Educación Social	Mujer	5 años	Atlas
Informante 2	Educación Social	Mujer	5 años	Centre Obert
Informante 3	Educación Social	Mujer	8 meses	Centre Obert
Informante 4	Educación Infantil	Mujer	1 año	Centre Obert
Informante 5	Educación Infantil	Mujer	1 año	Aula d'Estudi
Informante 6	Educación Social	Mujer	8 meses	Centre Obert

Fuente: creación propia

La diversidad de formaciones, antigüedad y funciones en la institución permitió obtener una visión amplia y complementaria sobre las prácticas profesionales y las percepciones respecto a la meritocracia en el sistema educativo.

2.3. Instrumento de recogida de datos

El instrumento principal de la investigación fue la entrevista en profundidad, técnica cualitativa que posibilita acceder a los significados subjetivos y a las experiencias personales de las participantes (Folgueiras, 2016). Se emplearon preguntas abiertas orientadas a recoger información detallada sobre el objetivo planteado. El guión de entrevista se compuso de once preguntas que abordaron tres ejes temáticos:

- La percepción de la meritocracia en el sistema educativo.
- El papel de la educación social ante las desigualdades estructurales.
- Las posibles estrategias de resistencia o transformación desde la práctica profesional.

Las entrevistas se realizaron de manera presencial, se grabaron en audio con consentimiento informado y fueron posteriormente transcritas de forma literal para su análisis. El tratamiento de los datos se llevó a cabo

mediante análisis de contenido, técnica que permite identificar, clasificar y relacionar los elementos significativos presentes en las narrativas de las participantes (López Nogueru, 2002).

El proceso analítico se estructuró en torno a una dimensión central: la meritocracia, subdividida en tres categorías principales: (1) Meritocracia y educación social: funciones de la educadora, papel ante las desigualdades, relación con el sistema educativo, trayectorias profesionales, transformación o control. (2) Meritocracia y sistema educativo: percepciones del sistema y rol del educador en su interior. (3) Meritocracia y desigualdad: resistencias y alternativas.

El software ATLAS.ti fue empleado para organizar los fragmentos de las entrevistas y visualizar las relaciones entre categorías mediante un árbol de códigos. Este procedimiento facilitó la interpretación transversal de los discursos, articulando los hallazgos empíricos con las dimensiones teóricas previamente definidas.

En coherencia con la naturaleza cualitativa del estudio, se aplicaron los criterios de Noreña Peña y otros (2012). La credibilidad se garantizó mediante la triangulación de fuentes y la coherencia entre datos y marco teórico. La transferibilidad se reforzó con una descripción detallada del contexto y de la muestra. La consistencia se aseguró manteniendo procedimientos estables de recogida y análisis. Finalmente, la confirmabili-

dad se respaldó mediante la documentación de las decisiones metodológicas y el reconocimiento del papel interpretativo de la investigadora.

2.4. Consideraciones éticas

El estudio respetó las directrices del Código de Integridad en la Investigación de la Universidad de Barcelona (Universitat de Barcelona, 2020). Se obtuvo el consentimiento informado de todas las participantes, garantizando la confidencialidad de los datos personales y el uso exclusivo de la información para fines académicos. Los nombres y cargos fueron anonimizados, sustituyéndose por códigos numéricos. Asimismo, se adoptó una perspectiva de género tanto en la selección de la muestra como en la interpretación de los resultados, reconociendo el peso de la feminización en la profesión y su relación con las desigualdades estructurales.

RESULTADOS

El análisis de las entrevistas realizadas a las seis educadoras sociales de la Plataforma de Educación Social de Sant Boi de Llobregat permitió identificar tres grandes dimensiones interrelacionadas: (1) la meritocracia y la educación social, (2) la meritocracia y el sistema educativo, y (3) la meritocracia y la desigualdad. Estas dimensiones se reflejan de manera visual en el árbol de categorías presentado a continuación. Los resultados muestran una visión crítica y reflexiva de las profesionales sobre la influencia de la meritocracia en la educación y las tensiones entre control, acompañamiento y transformación social que atraviesan su práctica cotidiana.

Figura 1

Árbol categorial



Nota: creación propia a partir del uso del software ATLAS.ti

3.1. Meritocracia y educación social

Las participantes coinciden en que la función central de la educación social es acompañar los procesos de desarrollo personal y social de niños, adolescentes y familias en situación de vulnerabilidad. Este acompañamiento implica coordinarse con otros agentes educativos y sociales -escuelas, servicios sociales, familias- para garantizar la continuidad de los procesos. Una de las educadoras explica:

“Se hace un seguimiento individual de cada niño con la elaboración de PEIs. Me coordino con las escuelas, con los servicios sociales, con las familias, hago tutorías, seguimiento con los niños y trabajo por las necesidades que se detectan y los objetivos que se plantean con cada uno de ellos” (Informante 2).

En coherencia con esta visión, las educadoras interpretan su labor

como una intervención holística, que debe atender simultáneamente los factores emocionales, familiares y estructurales que afectan a las personas atendidas.

"Acompañar en el día a día a jóvenes, a niveles que se entienden como procesos transversales de carácter integral, a nivel de interacción grupal, convivencia" (Informante 6).

El acompañamiento, por tanto, se presenta como un eje vertebrador que articula la práctica profesional, promoviendo la creación de vínculos y redes de apoyo que contrarresten los efectos de la desigualdad estructural.

Las entrevistadas reconocen que su trabajo se desarrolla dentro de un sistema que, en muchos casos, reproduce desigualdades, pero también destacan que la educación social tiene el potencial de detectar y cuestionar estas lógicas. Consideran que su papel va más allá de la asistencia o la integración, e implica generar conciencia crítica tanto en los sujetos acompañados como en las propias instituciones.

Sin embargo, las profesionales también admiten que su margen de acción depende del tipo de entidad en la que trabajan y de los recursos disponibles. En algunos casos, las exigencias burocráticas o las metas institucionales limitan su capacidad de actuar como agentes de cambio. De este modo, la educación social aparece tensionada entre dos polos: el control institucional y la transformación emancipadora.

3.2. La meritocracia y el sistema educativo

Las educadoras entrevistadas mantienen una relación constante con el sistema educativo formal, especialmente con las escuelas públicas de la zona. Esta relación se caracteriza por una colaboración funcional, centrada en el seguimiento del alumnado y en la coordinación de casos, pero

no siempre en un trabajo conjunto de transformación.

Algunas profesionales observan que la escuela reproduce prácticas meritocráticas al centrarse en la evaluación cuantitativa del rendimiento y al considerar el esfuerzo como único indicador del valor individual. Desde su posición externa, las educadoras intentan visibilizar las limitaciones de este enfoque y reivindican la importancia de atender los procesos más que los resultados:

"El sistema está muy centrado en los resultados. Desde nuestra parte como educadoras sociales tenemos que batallar un poco contra eso y valorar el proceso más allá del resultado" (Informante 2).

Este testimonio evidencia una tensión estructural entre la lógica educativa basada en el rendimiento y la mirada socioeducativa basada en el acompañamiento integral. Las participantes coinciden en que el sistema educativo actual se encuentra fuertemente condicionado por la ideología neoliberal. La competencia, la productividad y la responsabilidad individual son valores que se trasladan a la práctica pedagógica cotidiana, generando presión tanto en el alumnado como en los equipos docentes. Las profesionales reconocen que estas dinámicas no solo afectan a los resultados académicos, sino también a la autoestima y al bienestar emocional del estudiantado.

Desde la mirada socioeducativa, la escuela tiende a reforzar la idea de que el éxito depende únicamente del esfuerzo personal, invisibilizando las diferencias de contexto. Este discurso, según las educadoras, naturaliza la desigualdad y promueve una autoexigencia que muchas veces deriva en frustración o abandono escolar.

En este escenario, las educadoras sociales se conciben como mediadoras entre la institución escolar y las realidades sociales del alumnado. Su función consiste en introducir una mi-

rada más contextualizada y humana en los procesos educativos, ofreciendo apoyo emocional y social a los estudiantes y sus familias.

3.3. Meritocracia y desigualdad

Pese a las limitaciones señaladas, las educadoras entrevistadas identifican espacios de resistencia dentro de su práctica cotidiana. Estas resistencias se manifiestan en la construcción de vínculos horizontales con las personas acompañadas, en la defensa de la diversidad de ritmos y capacidades, y en la búsqueda de metodologías participativas que reconozcan las diferencias:

"Es como un poco la base de mi trabajo, el hecho de cuestionarse quiénes son, cómo son, cómo quieren ser en un futuro y es bastante básico el poder cuestionarse el sí para ser el mejor tienen que ser siempre los mejores en todo o no y considero que desde mi función, lo que intento hacer es sobre todo que se puedan cuestionar y hacer una autocritica sobre cómo se ganan las cosas y qué es lo más importante en la vida". (Informante 3)

El acompañamiento personalizado, el trabajo en red y la promoción del pensamiento crítico son estrategias que las profesionales utilizan para cuestionar la lógica meritocrática. Si bien admiten que no siempre logran modificar las estructuras institucionales, consideran que su labor genera pequeños cambios significativos en la vida de las personas atendidas y en la cultura de las organizaciones donde trabajan.

Las entrevistadas asumen, así, una visión esperanzada de la educación social como campo de transformación. Aunque son conscientes de su papel dentro de un sistema que tiende al control y la normalización, creen en la posibilidad de construir espacios alternativos de justicia educativa desde la práctica cotidiana. Los resultados evidencian que la meritocracia actúa como una estructura ideológica que atraviesa tanto la escuela como las políticas sociales, legitimando la desigualdad bajo la

aparición de neutralidad. Las educadoras sociales reconocen su implicación en esta estructura, pero también su potencial de resistencia. Su discurso se mueve entre la crítica al sistema y el compromiso con la transformación, destacando la importancia del acompañamiento como forma de justicia social. En conjunto, los hallazgos muestran que las profesionales son conscientes de las tensiones entre mérito y equidad, y que intentan resignificar su práctica en favor de una educación más inclusiva y solidaria.

DISCUSIÓN

La discusión articula los resultados obtenidos con el marco teórico previamente expuesto, con el fin de interpretar críticamente el papel de la meritocracia en la reproducción de desigualdades educativas y las tensiones que atraviesan la práctica profesional de las educadoras sociales. A partir de las voces de las participantes, se analizan cuatro ejes principales: (1) la meritocracia como ideología, (2) la educación social frente a la meritocracia, (3) la meritocracia en el sistema educativo y (4) la educación social ante la reproducción de desigualdades.

4.1. La meritocracia como ideología

Los resultados coinciden con las aportaciones de Young (1961) y Rujas (2022), que interpretan la meritocracia como una ideología legitimadora de la desigualdad. Las educadoras entrevistadas describen cómo la idea del mérito impregna el discurso educativo, promoviendo la creencia de que el esfuerzo individual garantiza el éxito, independientemente de las condiciones de origen. Esta lógica traslada la responsabilidad del fracaso a las personas, enmascarando los factores estructurales y materiales que configuran las trayectorias vitales y educativas.

Tal como ya señalaba Young en *The Rise of Meritocracy*, la reduc-

ción del valor humano a la inteligencia y al rendimiento genera lo que denomina una “ceguera moral”: la incapacidad de reconocer que las oportunidades están desigualmente distribuidas. Las participantes del estudio reproducen esta idea al señalar que, en la práctica, el mérito se convierte en un criterio de exclusión que beneficia a quienes parten de posiciones privilegiadas. De este modo, la meritocracia se consolida como un dispositivo de legitimación de las jerarquías sociales, que reproduce las desigualdades mientras se presenta como promotora de la equidad.

Asimismo, los resultados corroboran lo expuesto por Sandel (2020), quien advierte que las sociedades neoliberales han convertido el mérito en una narrativa de justicia individual que despolitiza la desigualdad. El énfasis en el esfuerzo y la competencia internaliza la lógica del mercado en la vida cotidiana, generando subjetividades responsables de su propio destino. Este fenómeno, visible en el sistema educativo, refuerza el individualismo y la competitividad, debilitando los lazos comunitarios y solidarios.

Desde esta perspectiva, las educadoras sociales interpretan la meritocracia no solo como un conjunto de valores, sino como una forma de poder que atraviesa los procesos educativos y de intervención social, condicionando las prácticas y los discursos profesionales.

4.2. La educación social frente a la meritocracia

Las profesionales participantes coinciden en que su labor se sitúa en la tensión entre acompañamiento y control. Su papel dentro de las instituciones puede oscilar entre reproducir la lógica meritocrática -cuando deben responder a indicadores, evaluaciones o resultados cuantificables- y resistirla, cuando priorizan la atención personalizada, el vínculo y el proceso.

Esta ambivalencia refleja las contradicciones señaladas por autores como Foucault (1998), quien concibe el poder como una red que atraviesa los cuerpos y las instituciones. La educación social, al igual que la escuela, participa en la normalización de comportamientos y en la producción de subjetividades dóciles. Sin embargo, esa misma posición permite generar fisuras en el dispositivo de poder mediante prácticas reflexivas, solidarias y críticas.

Las educadoras entrevistadas muestran una clara conciencia de esta dualidad. En sus discursos reconocen que, si bien trabajan dentro de estructuras institucionales, intentan “batallar un poco contra eso” a través de la valoración de los procesos por encima de los resultados y del reconocimiento de las circunstancias de cada persona. Este tipo de resistencia cotidiana remite a lo que Giroux (1986) denomina agencia educativa: la capacidad de los sujetos para actuar de forma crítica dentro de un sistema de dominación.

De igual modo, las educadoras evocan una visión del acompañamiento coherente con la pedagogía emancipadora de Freire (1982), quien entiende la educación como práctica de libertad. Desde su perspectiva, el diálogo y la reflexión crítica son herramientas para la toma de conciencia y la transformación. La idea de hooks (2021) sobre la educación como transgresión también encuentra eco en sus testimonios, al reivindicar metodologías inclusivas y relaciones horizontales que rompen con la lógica jerárquica del mérito.

En este sentido, la educación social se perfila como un espacio privilegiado para la resistencia, aunque condicionado por la estructura institucional. La posibilidad de actuar críticamente depende del grado de autonomía, del apoyo político y de la legitimidad profesional que las instituciones conceden a las educadoras sociales.

4.3. Meritocracia en el sistema educativo

Los resultados revelan que la escuela, en tanto institución central de socialización, se ha convertido en un escenario de reproducción de las desigualdades sociales, confirmando lo expuesto por Bourdieu y Passeron (1970) en *La reproducción*. Las educadoras observan que el sistema educativo legitima las diferencias de capital cultural y económico mediante la evaluación estandarizada y la clasificación del alumnado según su rendimiento. El discurso meritocrático se expresa, así, en la práctica escolar cotidiana: se valoran los logros cuantificables, se exaltan las nociones de esfuerzo y superación personal, y se invisibilizan las condiciones materiales que afectan al aprendizaje. Esta dinámica refuerza la violencia simbólica descrita por Bourdieu, que impone la cultura dominante como si fuera universal, produciendo exclusión bajo la apariencia de neutralidad.

Las profesionales reconocen que la escuela, aunque pretende ser un espacio de igualdad, opera según criterios de eficiencia y rendimiento propios del mercado. La competencia entre centros y la segregación por nivel académico generan una jerarquización que margina a los sectores más vulnerables. Las políticas educativas contemporáneas, centradas en la productividad y la evaluación, reproducen las lógicas neoliberales que priorizan la rentabilidad sobre la justicia social.

Frente a ello, las educadoras sociales actúan como mediadoras entre el sistema educativo y la realidad de las familias. Intentan romper con la visión reduccionista del mérito al introducir una perspectiva integral y comunitaria. Sin embargo, las entrevistadas también manifiestan frustración ante la falta de reconocimiento de su labor dentro del sistema. El rol de la educación social sigue siendo periférico, a menudo subordinado a

las exigencias de gestión y control.

Esta situación coincide con lo señalado por Rubio Gómez (2018, 2021), quien advierte que las profesiones sociales pueden ser instrumentalizadas por el sistema para mantener el orden existente. No obstante, las voces de las participantes también evidencian un compromiso ético con la justicia educativa y la equidad, lo que muestra la potencialidad transformadora de la educación social cuando se orienta a la concienciación crítica.

4.4. Educación social y reproducción de desigualdades

El estudio confirma que la educación social enfrenta una contradicción estructural: mientras su discurso se orienta hacia la inclusión y la igualdad, sus condiciones institucionales la sitúan dentro de un sistema que reproduce desigualdades. Las educadoras reconocen que su práctica puede tener efectos limitados cuando no se acompaña de políticas redistributivas o de cambios estructurales en el sistema educativo.

Los hallazgos dialogan con la teoría de Freire (1982), quien sostiene que la transformación educativa requiere conciencia crítica y acción colectiva. Sin cuestionar las estructuras de poder que generan exclusión, la intervención socioeducativa corre el riesgo de quedar reducida a la adaptación de los individuos al sistema. Por ello, la verdadera función emancipadora de la educación social depende de su capacidad para generar procesos de reflexión y empoderamiento tanto en las personas atendidas como en los propios profesionales. Al mismo tiempo, las educadoras muestran una conciencia interseccional de las desigualdades. Reconocen que factores como el género, la clase, la etnia y el origen migratorio se combinan para producir exclusión. Esta sensibilidad coincide con los planteamientos de Butler (2019) sobre la performatividad de las normas y la necesidad de desafiar los discursos que legitiman

la marginalidad. En este sentido, las profesionales asumen que resistir la meritocracia implica también reivindicar la diversidad como valor pedagógico y social. Las estrategias de resistencia identificadas -como el acompañamiento personalizado, el trabajo en red y la promoción del pensamiento crítico-constituyen formas de micropolítica educativa (Foucault, 1998), pequeñas acciones que, aunque limitadas, erosionan la lógica dominante del mérito y abren posibilidades de transformación.

La discusión permite sostener que la meritocracia actúa como una ideología de gobierno que penetra las prácticas educativas y sociales, moldeando subjetividades y legitimando la desigualdad. No obstante, las educadoras sociales, desde su experiencia y compromiso ético, despliegan estrategias de resistencia que apuntan hacia una pedagogía de la justicia.

Su acción cotidiana se configura como una forma de pedagogía crítica en contextos vulnerables, en la que la conciencia del poder, el acompañamiento horizontal y la valoración de la diversidad se convierten en herramientas transformadoras. Así, la educación social no se limita a mitigar los efectos de la desigualdad, sino que puede contribuir a su cuestionamiento estructural, siempre que disponga del reconocimiento institucional y la autonomía necesaria.

CONCLUSIONES

El estudio se propuso comprender las experiencias y percepciones de las profesionales de la educación social sobre el impacto de la meritocracia en el sistema educativo. Los resultados obtenidos permiten afirmar que la meritocracia, lejos de operar como un principio de justicia o movilidad social, funciona como una ideología que naturaliza y legitima desigualdades estructurales. Las educadoras sociales entrevistadas no solo reconocen estas dinámicas, sino que también se implican activamente en la búsqueda

de alternativas pedagógicas y sociales orientadas a la equidad.

El análisis muestra, en primer lugar, que la meritocracia actúa como un dispositivo simbólico de control que centra el éxito en el esfuerzo individual, encubriendo factores socioeconómicos y culturales que condicionan las trayectorias educativas. Esta narrativa desplaza la responsabilidad hacia el sujeto y contribuye a despolitizar la desigualdad. En segundo lugar, se observa que la educación social ocupa un lugar ambivalente dentro del sistema educativo: las profesionales median entre instituciones y sujetos, pero deben actuar entre las demandas burocráticas y su vocación emancipadora, lo que expresa la tensión entre gestión y transformación social.

Asimismo, las participantes despliegan prácticas de resistencia desde su quehacer cotidiano: acompañamiento personalizado, vínculos horizontales y reconocimiento de trayectorias singulares. Estas acciones cuestionan la hegemonía del mérito y promueven formas alternativas de justicia educativa. En esta línea, la transformación educativa requiere conciencia crítica y autonomía profesional, siguiendo la pedagogía de Freire (1982) y los planteamientos de Giroux (1986), que subrayan la necesidad de un compromiso ético y político capaz de visibilizar estructuras de exclusión y fomentar la participación activa de los colectivos acompañados.

Finalmente, los hallazgos refuerzan la idea de que la educación social constituye un espacio estratégico para la justicia educativa. Aunque enfrenta limitaciones institucionales y un reconocimiento insuficiente, su posición en la intersección entre escuela, políticas sociales y comunidad confiere un potencial transformador único, basado en enfoques integrales, relacionales y orientados a la equidad.

El estudio presenta algunas limitaciones que es necesario recono-

cer. La muestra, compuesta exclusivamente por mujeres y centrada en un contexto geográfico y profesional específico, limita la generalización de los resultados. Además, el enfoque cualitativo profundiza en significados y experiencias, pero no permite medir el alcance cuantitativo de las percepciones identificadas. Estas restricciones abren nuevas líneas de investigación: incorporar voces de otros perfiles profesionales del ámbito socioeducativo; ampliar el análisis a distintos territorios y realidades institucionales; y desarrollar estudios comparativos que exploren cómo se reproducen o cuestionan los discursos meritocráticos en contextos diversos. Asimismo, futuras investigaciones podrían examinar cómo las políticas públicas recientes reconfiguran el papel de la educación social frente a la desigualdad, así como explorar intervenciones que fortalezcan la autonomía profesional y la justicia educativa desde prácticas colaborativas entre escuela, comunidad y servicios sociales.

REFERENCIAS

ALBERT, Juan Francisco y otros (2024). *VI Informe sobre la Desigualdad en España 2024. Los efectos de las transiciones demográfica, climática y digital en la desigualdad*. Madrid: Fundación Alternativas.

BOURDIEU, Pierre., y PASSERON, Jean-Claude. (1970). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. (1.a ed.). Les éditions Minuit, París.

BRUNET ICART, Ignasi., y MORAL MARTÍN, David. (2017). Narrativa meritocrática, sistema educativo y sociedades de mercado. *Barataria. Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, 22, 33-49. <https://doi.org/10.20932/barataria.v0i22.311>

BUTLER, Judith. (2019). *Resistencia: Repensar la vulnerabilidad y repetición* (M.J. Báez, Trad.). Paradiso Editores. ISBN: 978-607-97871-1-0

CASTILLO, Juan C.; MIRANDA, Daniel; MADERO-CABIB, Ignacio y ZUCCHINI, Efraín (2019). Meritocracia y desigualdad económica: percepciones, preferencias e implicancias. *Revista Internacional de Sociología*, 77(1), e117. <https://doi.org/10.3989/ris.2019.77.1.17.270>

CRENSHAW, Kimberlé (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299. <https://doi.org/10.2307/1229039>

CURULL-SENTÍS, Marta y otras (2023). *El alcance de la desigualdad de oportunidades en España*. Nada es gratis. <https://nadaesgratis.es/admin/el-alcance-de-la-desigualdad-de-oportunidades-en-espana>

DENZIN, Norman, y LINCOLN, Yvonna. (2018). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (5th ed.). SAGE Publications. ISBN: 9781483349800

FOLGUEIRAS, Pilar. (2016). *La entrevista en profundidad en contextos educativos*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

FOUCAULT, Michel. (1998). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI.

FREIRE, Paulo. (1982). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

GIROUX, Henry. (1983). *Theory and Resistance in Education*. Westport: Bergin & Garvey.

GIROUX, Henry. (1986). *Educación y política cultural*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

HOOKS, Bell. (2021). *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Capitán Swing.

LÓPEZ NOGUERO, Fernando (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI, Revista de Educación*, 4, 167-179. Universi-

dad de Huelva. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=309707>

NOREÑA PEÑA, Ana Lucía; ALCA-RAZ MORENO, Noemí; ROJAS, Juan Guillermo y REBOLLEDO MALPICA, Dinora (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12(3), 263-274. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-59972012000300006

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS (ONU) (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. París: ONU.

RUBIO GÓMEZ, Julio (2021). *La llave: Las profesiones de integración como instrumento de control social*. La neurosis o las barricadas editorial. ISBN-10:  8412134249

RUJAS, Javier (2022). Meritocracia y educación: más allá de la igualdad de oportunidades. *ConCiencia Social* (segunda época), 5, 207-218. <https://doi.org/10.7203/con-ciencia-social.5.24276>

SANDEL, Michael (2020). *La tiranía del mérito: ¿qué ha sido del bien común?* Barcelona: Debate.

YIN, Robert (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods* (6th ed.). Thousand Oaks: Sage.

YOUNG, Michael (1961). *The Rise of Meritocracy, 1870-2033: An Essay on Education and Equality*. London: Thames and Hudson.

Electrónicas

Datos Macro. (2025). España. Índice de Gini. DatosMacro. Recuperado de: <https://datosmacro.expansion.com/demografia/indice-gini/espana>

MARTÍNEZ-GARRIDO, Cynthia (2023, 16 de abril). La meritocracia como causa de la segregación escolar. *Fundación Espacio Público* [blog]. Recuperado

de: <https://espacio-publico.com/intervencion/la-meritocracia-como-causa-de-la-segregacion-escolar>

RUBIO GÓMEZ, Julio (2018). La Educación Social no existe. *Todo Por Hacer* [revista digital]. Recuperado de: <https://www.todoporhacer.org/educacion-social/>

UNIVERSITAT DE BARCELONA., 2020. *Codi d'integritat en la recerca de la Universitat de Barcelona = Código de integridad en la investigación de la Universidad de Barcelona = The University of Barcelona's code of conduct for research integrity* [en línea]. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona. ISBN 9788491685029. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/2445/166917>.