

Las Múltiples Caras de la Desigualdad Educativa: Meritocracia Desmentida e “Injusticia Experiencial” en la Escuela

The Many Faces of Educational Inequality: Debunked Meritocracy and “Experiential Injustice” in Schools

Pablo Neut Aguayo *, Xavier Bonal y Aina Tarabini

Universidad Autònoma de Barcelona, España

DESCRIPTORES:

Meritocracia
Desigualdad educativa
Alumnado
Injusticia experiencial
Lazo social

RESUMEN:

El ideal meritocrático constituye un principio de estructuración social y un ideal normativo que apela a una determinada versión de la justicia social. Este sostiene que, en un contexto de igualdad de oportunidades, el reconocimiento del talento y el esfuerzo individual permite la producción de desigualdades legítimas en una sociedad democrática. En la certificación del mérito el sistema educativo cumple un rol protagónico. Considerando lo señalado, el objetivo de este trabajo es explorar la consistencia del ideal meritocrático en un caso globalmente paradigmático en materia de desigualdad educativa: el chileno. Para ello, el artículo da cuenta de una investigación cualitativa basada en cuarenta entrevistas a estudiantes de sectores populares que asisten a la educación pública. Los resultados revelan que estos son altamente sensibles a la desigualdad educativa, caracterizándola como sistémica, multidimensional y con una incidencia gravitante en la experiencia escolar y los resultados educativos. Tal constatación desdibuja la entidad del ideal meritocrático, problematiza la garantía igualitaria que este enarbola e induce un arraigado sentimiento de injusticia y vulneración de derechos. Estos resultados permiten discutir las implicaciones normativas y sociales que supone el desmentido escolar de la meritocracia, particularmente en lo relacionado a la fragilización del vínculo o lazo social.

KEYWORDS:

Meritocracy
Educational inequality
Students
Experiential injustice
Social bond

ABSTRACT:

The meritocratic ideal constitutes both a principle of social structuring and a normative ideal that appeals to a particular conception of social justice. It maintains that, within a context of equal opportunities, the recognition of individual talent and effort legitimizes the production of inequalities in a democratic society. In the certification of merit, the educational system plays a leading role. Building on this premise, the aim of this study is to explore the consistency of the meritocratic ideal in a globally paradigmatic case of educational inequality: Chile. To this end, the article presents a qualitative investigation based on forty interviews with students from working-class backgrounds who attend public schools. The findings reveal that these students are highly sensitive to educational inequality, describing it as systemic, multidimensional, and exerting a profound influence on both the school experience and educational outcomes. Such a realization blurs the legitimacy of the meritocratic ideal, challenges the egalitarian promise it proclaims, and fosters a deep sense of injustice and violation of rights. These results allow for a discussion of the normative and social implications of the school-based debunking of meritocracy, particularly regarding the fragilization of the social bond.

CÓMO CITAR:

Neut, P., Bonal, X y Tarabini, A. (2025). Las múltiples caras de la desigualdad educativa: meritocracia desmentida e “injusticia experiencial” en la escuela. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 14(2).
<https://doi.org/10.15366/riejs2025.14.2.005>

1. Introducción

Desde la segunda mitad del siglo XX, el ideal meritocrático se instaló como un principio hegemónico en la estructuración de las sociedades liberales. De acuerdo a este, la posición social constituiría el resultado de los talentos y esfuerzos individuales desplegados en un contexto de igualdad de oportunidades. Así, el mérito sería el principal mecanismo de articulación de una estructura social basada en la lógica del estatus adquirido (Bonal, 1998; Castillo et al., 2019; Dubet, 2011; Moretti y Contreras, 2021).

Pero también, y de manera complementaria, la meritocracia constituye un ideal normativo que apela a una versión específica de la justicia social. Bajo esta comprensión, la adecuada valoración del mérito y la exigencia de la igualdad de oportunidades, representarían prerequisites exigidos por las personas para su reconocimiento como sujetos de derecho en la vida cotidiana, situación de la que derivaría la legitimización del orden social (Araujo y Martuccelli, 2012; Dubet 2011).

Dentro de este encuadre, el ideal meritocrático ha instalado a la educación, y particularmente a la escuela, como una institución estratégica para la síntesis de ambas funciones —la estratificadora y la normativa— (Batruch et al., 2023; Contreras, 2021; Moretti y Contreras, 2021). Esto, pues, la escuela figuraría como el lugar por excelencia de certificación y proyección del mérito. En la práctica, la distribución meritocrática de los resultados escolares se traduciría en posiciones sociales derivadas del talento y esfuerzo personal.

Lo señalado instituye una relación antitética entre los principios meritocráticos y la existencia de desigualdades socioeducativas de carácter adscriptivas o heredadas. Y es precisamente en este punto donde se han concentrado las críticas a la razón meritocrática (Rujas, 2022; Turienzo y Rogero-García, 2025).

En efecto, ya desde la década de 1960, las teorías de la reproducción denunciaron el carácter “enmascarador” de los sistemas educativos y su función latente de preservación del statu quo. Estas evidenciaron que el origen socioeconómico del alumnado (su clase social) se vería reforzado por la acción educativa. Lo anterior implicó un embate a la “ilusión meritocrática” que daba soporte ideológico a los procesos de masificación escolar (Althusser, 1988; Bourdieu y Passeron, 1977; Bowles y Gintis, 1985).

Aunque ampliamente criticadas, particularmente por su exacerbado estructuralismo y sus consecuencias inmovilistas (Neut et al., 2025a), estas teorías permitieron la emergencia de interpretaciones menos “ingenuas” sobre los efectos sociales de la educación. Asimismo, abrieron el campo para el surgimiento de nuevas aproximaciones en torno a la relación entre la escuela y la desigualdad. De hecho, en las últimas décadas, y siguiendo esta senda crítica, se ha escrutado de manera cada vez más profunda en los múltiples mecanismos que operan al interior de la “caja negra” de las desigualdades educativas (Tarabini, 2023).

En esta dirección, un amplio conjunto de literatura ha evidenciado cómo las reformas globales contemporáneas han tendido a la estructuración de sistemas educativos orientados por una lógica de mercado (Ball y Youdell, 2008; Bonal y Bellei, 2023; Gewirtz et al., 1996; Verger et al., 2016a), una de cuyas consecuencias ha sido la agudización de los procesos de segregación y desigualdad escolar (Bonal y Bellei, 2018, 2023; Zancajo y Bonal, 2020).

Pero también se ha ampliado –y pluralizado– la definición misma de lo que constituye una desigualdad educativa. En efecto, la investigación ha develado la existencia de distintos ejes de desigualdad (género, “raza”, territorialidad, algoritmia, etc.) que son reforzados en y a través del trabajo escolar (Ball et al., 2011; Lareau, 2003; Lozano-Mulet, 2025; Rollock et al., 2014). Incluso la dimensión emocional o afectiva –y su vinculación con la lógica de los capitales (Reay, 2004) y/o la dialéctica del reconocimiento/desprecio (Kaplan, 2024)– ha sido interpelada como una esfera de producción de inequidades socio-escolares (Kaplan, 2022; Lynch y Baker, 2015; Nobile y Tarabini, 2025).

De esta forma, en las últimas décadas se ha configurado un campo de estudio que revela la complejidad y multiplicidad de las desigualdades que se producen y reproducen en la escuela, evidenciando el peso de las adscripciones sociales en los resultados educativos. Lo anterior ha supuesto una problematización del ideal meritocrático y de la igualdad de oportunidades que este preconiza (Rujas, 2022; Turienzo y Rogero-García, 2025).

Con todo, la investigación que nutre a este campo ha puesto el foco en la relación entre la escuela y la meritocracia en tanto principio de estratificación social (Castillo et al., 2019; Contreras, 2021). En otras palabras, la preocupación principal ha sido demostrar cómo las desigualdades heredadas o adscritas tienden a ser uno de los factores de mayor incidencia en los resultados escolares y las posiciones sociales (Goldthorpe y Jackson, 2008; Goldthorpe, 2003; Mijs, 2016). También, en cómo la creencia escolar en la meritocracia genera mayor tolerancia hacia la desigualdad social y puede constituir una barrera para el establecimiento de políticas orientadas a la equidad educativa (Batruch et al., 2023; Castillo et al., 2024; Clycq et al., 2014; Darnon et al., 2018; Darnon et al., 2017; Mijs, 2016).

Por su parte, la dimensión normativa de la meritocracia –y la idea de justicia que le subyace– ha recibido menos atención en la investigación educativa (Araujo y Martuccelli, 2015; Contreras, 2021; Neut et al., 2025b). En efecto, aun cuando existe un trabajo consistente sobre las consecuencias sociales que supone la hegemonía del ideal meritocrático –particularmente en materia de descuido del bien público, abandono de los “perdedores”, menoscabo de la cohesión social y legitimización de desigualdades moralmente injustificables (Castillo et al., 2019; Dubet 2021; Littler, 2017; Sandel, 2020)–, este se ha desarrollado para el análisis de la sociedad en general, sin profundizar en el campo educativo en particular.

Considerando lo señalado, el objetivo de este artículo es avanzar en el estudio de la dimensión normativa del ideario meritocrático, analizando sus implicaciones específicas en el escenario escolar. Para ello, nos basamos en una investigación con estudiantes de sectores populares que asisten a la educación pública chilena y que cursan su último año de escolaridad obligatoria. Lo que intentamos es explorar sus comprensiones en torno a las desigualdades educativas y lo que esto supone en su relación con la idea de justicia promovida por el ideal meritocrático.

Se ha escogido el caso de Chile dado que éste constituye un ejemplo globalmente paradigmático en materia de mercantilización y desigualdad del sistema educativo. Tal condición se ha consolidado en paralelo al desarrollo de procesos de democratización social guiados precisamente por las premisas del ideal meritocrático. En este sentido, el caso chileno sintetiza los dos nudos críticos (desigualdad y meritocracia) que se encuentran a la base del problema de estudio. Asimismo, debido a su carácter paradigmático, el análisis de este caso puede operar bajo la lógica de un fractal. Es decir, como una unidad mínima que refracta realidades proyectables a mayor escala.

De este modo, lo señalado para Chile resulta susceptible de ser extrapolado a otros escenarios donde coexisten sistemas educativos segregados en contextos de democratización social y hegemonía del ideal meritocrático.

En términos expositivos, en la primera sección se ilustra el caso chileno y las razones de su carácter arquetípico. Posteriormente, en el segundo acápite, se presenta la metodología utilizada en la investigación. Tras esto, en los resultados se realiza un doble ejercicio. En primer lugar, se describen las desigualdades educativas evidenciadas –y vividas– por el estudiantado de sectores populares. Seguidamente, en un plano valorativo, estas se ponen en relación con la idea meritocrática de la igualdad de oportunidades y la sensación de injusticia que inducen. Finalmente, en las discusiones, reflexionamos sobre las consecuencias sociales que supone la expansión del ideal meritocrático en un contexto de fuertes desigualdades educativas estructurales, particularizando en su efecto “fragilizador” del lazo social.

Desigualdad y meritocracia en un sistema arquetípico: el caso chileno

El sistema educativo chileno representa un escenario globalmente arquetípico en materia de mercantilización y desigualdad. Tal posición constituye el resultado del proyecto impuesto por la dictadura en las postrimerías del siglo XX. En efecto, durante la década de 1980 esta iniciaría un proceso mundialmente precursor, caracterizado por la aplicación –a *manu militari*– del entonces naciente neoliberalismo. En el ámbito específico de estudio, las reformas dictatoriales se orientaron hacia la creación de un modelo de “cuasi mercado educativo” (Bellei, 2016; Ramos, 2022; Ruiz et al., 2018; Verger et al., 2016b).

Las políticas postdictadura implementadas desde 1990 profundizaron esta arquitectura neoliberal (Bellei, 2016; Falabella, 2015; Ramos, 2022; Ruiz et al., 2018). En la práctica, el sistema escolar se estructuró en tres sectores: el particular-privado (colegios privados y financiados mediante el pago de las familias); el particular-subvencionado (colegios de propiedad privada, pero subvencionados por el Estado); y liceos públicos municipales (colegios públicos gratuitos administrados por los municipios). Siguiendo la teoría neoliberal, estos dos últimos sectores pasarían a financiarse a través de un *voucher* de igual valor, al tiempo que competirían por la matrícula y la libre elección de las familias. Posteriormente, mediante una ley aprobada en 1993, se extendería la posibilidad de un co-pago de las familias en los colegios particular-subvencionados, generando la figura del “financiamiento compartido”.

La instauración de los principios neoliberales produjo la estructuración de un sistema escolar profundamente segregado y desigual. En los hechos, las clases altas asistían a escuelas particulares-privadas, las clases medias (y fragmentos de las clases media-baja y baja) a escuelas particulares-subvencionadas, y el sector público municipal quedó constituido prácticamente en su totalidad por alumnado de clases bajas.

Esta situación fue temprana aunque tímidamente constatada por la investigación en la década de 1990 (Villalobos y Pereira, 2025). Sin embargo, será a inicios del nuevo milenio cuando adquirirá mayor protagonismo dentro del debate público y político, precisamente en momentos en que la educación privada comenzó a superar a la pública en matrícula. Desde entonces proliferaron las voces que advirtieron que Chile tenía uno de los sistemas educativos más segregados del mundo y que existía una verdadera “educación en ‘ghettos’” (Bellei, 2016; García Huidobro, 2007, p.73; Valenzuela et al., 2013). Incluso, visitantes de la OECD alertaban de que “el sistema educacional está conscientemente estructurado por clases” (OECD, 2004, p. 277).

Para enfrentar este problema, el año 2015 se promulgó la Ley de Inclusión Escolar. Esta prohibió la selección, el financiamiento compartido (eliminando progresivamente el co-pago) y el lucro en establecimientos que recibieran fondos públicos¹. Sin embargo, estudios recientes evidencian que estas medidas no han reducido significativamente la segregación ni han removido las barreras que reproducen la desigualdad educativa (Carrasco et al., 2021; Oyarzún, et al., 2023; Rojas, et al., 2023). Por ello, el sistema chileno no ha dejado de ocupar una posición globalmente paradigmática en esta materia (Dupriez et al., 2023; Ramos, 2022; Villalobos y Pereira, 2025).

Pero junto a la profunda desigualdad educativa, la implantación del modelo neoliberal se arraigó socialmente a través del soporte moral y normativo prestado por el ideal meritocrático (Araujo y Martuccelli, 2012; Ramos, 2022). En efecto, con particular fuerza desde el retorno a la democracia, la cuestión del mérito se ha instalado con vehemencia, constituyendo uno de los acuerdos sociales con mayor grado de adhesión en la sociedad chilena (Engel y Navia, 2006; Moretti y Contreras, 2021), particularmente en su aplicación al ámbito educativo (Araujo y Martuccelli, 2015; Castillo et al., 2024; Contreras, 2021). Adicionalmente, este ha permitido sintetizar aspiraciones en principio contradictorias, como la expansión de la cultura del éxito promovida por el modelo de mercado y las aspiraciones igualitaristas (de clausura de las jerarquías heredadas) de un gran segmento de la sociedad (Araujo y Martuccelli, 2012; PNUD, 2017). Como señalan Araujo y Martuccelli (2015) para el caso chileno:

El mérito sintetiza pues un doble ideario: por un lado, se ubica en la estela de una demanda fuertemente legitimada por el modelo neoliberal de éxito personal y, por el otro, y al mismo tiempo, es una prolongación bajo otras coordenadas de un anhelo de igualdad social. (p. 1505)

Con todo, esta síntesis no deja de ser paradójica. En efecto, la preponderancia del ideal meritocrático, y particularmente del principio de la igualdad de oportunidades, debería constituir –por definición– un mecanismo de interpelación crítica frente a la desigualdad educativa estructural (“no meritocrática”). Es precisamente este fenómeno el que nos interesa explorar. Para ello, indagamos en los modos a través de los cuales el alumnado de sectores populares reconoce y experimenta la desigualdad educativa en su cotidianeidad. Posteriormente, analizamos si este reconocimiento produce –o no– la interpelación meritocrática señalada, reflexionando sobre las consecuencias sociales que supone tal ejercicio crítico.

2. Metodología

Los materiales utilizados para este artículo provienen de dos proyectos de investigación, ambos de carácter cualitativo (Flick, 2015). El primero corresponde a un trabajo realizado con jóvenes de grupo socioeconómico alto, medio, y bajo que tenía por objetivo explorar el impacto y sentido de la escolarización desde una perspectiva biográfica. En este caso, las entrevistas fueron realizadas el año 2019 y de manera previa al “estallido social” chileno (Neut, 2022). Del conjunto disponible, se utilizan aquellas 20 entrevistas provenientes del alumnado de sectores populares. Para definir esta adscripción social, se utilizó la clasificación elaborada por el Ministerio de Educación (MINEDUC). Este, tras cruzar variables como el nivel educacional de la

¹ Asimismo, el año 2017 se aprobó la Ley 21.040 que creó una nueva institucionalidad para la educación pública, mandando el traspaso progresivo de los establecimientos públicos desde los municipios (345 en total) hacia 70 Servicios Locales de Educación Pública (SLEP), proceso que se encuentra en curso.

madre y el padre, el ingreso económico total mensual del hogar y el Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE), divide a los establecimientos escolares del país en cinco Grupos Socio-Económicos (GSE): Alto, Medio-Alto, Medio, Medio-Bajo y Bajo. En la práctica, los sectores populares son aquellos que asisten a instituciones catalogadas de GSE Bajo.

La segunda investigación corresponde a un proyecto posdoctoral en curso y que tiene por objetivo analizar las comprensiones morales de la desigualdad educativa en Chile. En este contexto, durante el año 2025 se realizaron 20 entrevistas semi-estructuradas a jóvenes que asistían a liceos catalogados de GSE Bajo. Junto con la adscripción socioeconómica del centro, los participantes provienen de familias cuyos antecedentes se condicen con los estatuidos por el MINEDUC para este GSE².

En todos los casos, las entrevistas han sido realizadas con estudiantes que cursaban su último año de educación formal obligatoria (4to Medio en Chile), con edades que fluctuaban entre los 17 y los 18 años. Asimismo, se ha establecido un criterio de paridad de género en la muestra (de las 40 entrevistas, 20 corresponden a mujeres y 20 a hombres). Para la selección de las y los participantes, se realizó una reunión con el director/a de cada establecimiento y con el Profesor Jefe de cada curso (profesor tutor). A estos se les solicitó proponer distintos perfiles de estudiantes, considerando particularmente la variabilidad en su rendimiento académico (incluyendo estudiantes con rendimientos promedio, por sobre el promedio y por debajo del promedio de su curso) y su orientación hacia el orden expresivo de la escuela (incluyendo estudiantes con mayor y menor lejanía del *habitus* escolar y distinto grado de disposición frente a los códigos y las normas de conducta del establecimiento). Una vez propuestos los perfiles, se invitó a las y los estudiantes a participar voluntariamente como entrevistados.

A modo de resguardo ético, ambas investigaciones siguieron las directrices del Código de Buenas Prácticas en Investigación de la Universitat Autònoma de Barcelona y el Código de Integridad en la Investigación de la Universidad de Barcelona. Siguiendo estas orientaciones, antes de la entrevista, tanto el director/a del establecimiento como el adulto responsable de cada estudiante y este/a mismo/a, firmó un consentimiento informado donde se explicitaban los objetivos de investigación y los usos de sus testimonios, además de comprometer el anonimato mediante el uso de pseudónimos.

Para asegurar la comparabilidad entre las entrevistas realizadas el año 2019 y el año 2025, se replicó el mismo guion de preguntas, el cual tenía por objetivo comprender las percepciones del estudiantado en torno al sistema educativo chileno. El guion comenzaba con una pregunta general sobre el grado de igualdad o desigualdad que, a juicio del estudiante, exhibía el sistema educativo nacional. Luego, tras este posicionamiento espontáneo, se invitaba al entrevistado/a a profundizar en aquellas características enunciadas en su respuesta inicial y que le permitían ponderar el grado de igualdad/desigualdad del sistema. Finalmente, se le solicitaba ejemplificar dichas características a partir de su experiencia concreta o del conocimiento adquirido por fuentes de información cercanas (experiencia de los amigos, relatos familiares, informaciones en los medios de comunicación, etc.).

Una vez realizadas, las entrevistas fueron transcritas íntegramente y trabajadas mediante un análisis de contenido cualitativo (Mayring, 2000). Este se llevó a cabo a

² Como se colige de lo señalado, este artículo constituye una extensión y profundización de investigaciones reportadas previamente (Neut, 2022; Neut et al., 2025b), pero, a modo diferencial, abarca nuevos tópicos emergentes con insumos empíricos originales y actualizados.

través de la codificación y la creación de categorías emergentes. En los resultados que se exponen seguidamente, dichas categorías son presentadas como distintas dimensiones de la desigualdad educativa.

3. Resultados

Las y los estudiantes que participaron en esta investigación tienen diversas experiencias y trayectorias en el sistema educativo chileno. No obstante, al momento de ser consultados por la igualdad o desigualdad que impera en este, todas y todos distinguieron una multiplicidad de expresiones que balancean la relación a favor de la segunda. Tales expresiones constituyen las múltiples caras de la desigualdad educativa. A continuación, las presentamos pormenorizadamente.

3.1. Dimensiones de la desigualdad educativa

El primer ámbito de desigualdad que destaca en las narrativas estudiantiles es el referido a los contextos de escolarización. Estos aluden al conjunto de recursos materiales e infraestructurales sobre los que se sostienen los procesos pedagógicos. Las diferencias expresadas en esta dimensión constituyen uno de los factores de desigualdad más evidentes para las y los entrevistados. A modo de ejemplo, María, Boris y Mateo señalan:

No [todos reciben la misma educación], porque tienen más facilidad [los jóvenes de estrato alto], mejor estructura, acá uno viene a estudiar con frío, entonces igual cambia... en la tecnología, o sea, hay más recursos (María, Entrevista 2019)

Es difícil que tengan la misma educación si están [...] en distintos sectores sociales, y bueno es que obviamente con recursos limitados no vas a enseñarle a tantos, ni vas a enseñar tanto [...] hay una desventaja. (Boris, Entrevista 2019)

Mi mamá trabajaba en un colegio [particular-pagado] que limpiaba [...] y era muy distinto, tenían de todo, tenía piscina, tenía un área verde, aquí no hay de eso. (Mateo, Entrevista 2019)

Esta evidencia de una desigualdad material es replicada en los relatos actuales. Así lo expresan Carlos, Raúl y Matías:

En los colegios pagados hay casinos mejores [...] hay mejores canchas, hay más cosas, más mobiliario. (Carlos, Entrevista 2025)

Los colegios de clase alta son más avanzados [...] Yo sé que son más grandes porque cuando andaba en auto con mi papá a veces pasábamos por esos colegios y canchas gigantes que se veían, se nota que el espacio es mucho más amplio, todo es mejor. (Raúl, Entrevista 2025)

La educación allá es mejor, por ejemplo, tienen computadores en sus casas, en cambio acá no, hay varios compañeros que no tienen en sus casas, hay muchas diferencias [...] El colegio privado es más grande, más grande las canchas, hay una biblioteca grande, salas de estudio, casino grande [...] aquí no hay esas cosas. (Matías, Entrevista 2025)

Como se aprecia, entre las y los jóvenes se desarrolla una convicción respecto a que sus pares de clase alta asisten a colegios con infraestructuras y condiciones materiales que evidencian una disparidad en los contextos de escolarización. Macarena sintetiza esta idea: “creo que la falta de recursos es muy evidente y es muy clara la diferencia, es otra realidad, se nota que hay dinero atrás” (Macarena, Entrevista 2025). Así, la desigualdad en los contextos de escolarización es la primera —y más evidente— que emerge en los relatos estudiantiles.

Pero en ningún caso es la única. Junto a ella, existe otra que involucra el ámbito pedagógico-curricular. Sobre esto, el alumnado, aun reconociendo el carácter estandarizado del currículum, problematiza el grado de cobertura y las diferencias en su aplicación. En breve: afirman que no todos en Chile aprenden –en extensión y profundidad– el mismo currículum formalmente “universal”.

Para quienes previamente han asistido a colegios particulares-subvencionados, la diferencia resulta notoria. Carla, por ejemplo, rememora: “en el [colegio] que estaba era particular, meten más presión al estar educando, más contenido, porque ellos están recibiendo plata” (Carla, Entrevista 2019). Una situación similar es la vivida por Sebastián:

Yo estuve en diferentes colegios, en pagados y en gratuitos, y la diferencia es súper grande. Cuando yo salí del colegio de 1° Básico a 4° Básico yo llegué al gratuito y la enseñanza iba muy retrasada [...] era un año de diferencia. (Sebastián, entrevista 2019)

Este juicio se extiende al estudiantado que ha cursado toda su trayectoria dentro del sistema público. Claudia y Emilia, por ejemplo, afirman:

en el [liceo] público te enseñan así como de a poco, [...] por ejemplo, del 100% te enseñan el 60%, el subvencionado te enseña así como el 70 o 80% y el otro [particular-pagado] te enseñan al tiro, todo de corrido. (Claudia, Entrevista 2019)

Yo creo que [en los colegios privados] deben enseñar más a fondo todo [...] siento que igual deben tener otra especie de enseñanza, deben enseñar más cosas, porque digamos que a ellos los preparan más. (Emilia, Entrevista 2025)

En el fondo, y expresando la transversalidad de esta interpretación estudiantil –pero también su conexión con el problema de la desigualdad en los contextos de escolarización–, Matías sentencia:

[los estudiantes de clase alta] tienen más recursos por lo cual se van a mejores escuelas, tienen más clases [...] tienen más berramientas, porque son diferentes clases, aquí no vamos a tener lo mismo que allá [...] acá no enseñan igual que allá, siento que tratan diferente a la gente porque tienen más plata simplemente. (Matías, Entrevista 2025)

De esta manera, junto a la desigualdad material (o a consecuencia de ella), se desarrollaría una propiamente educativo-pedagógica. Esta expresaría el diferencial en la cobertura curricular y en los niveles de exigencia escolar. Tal diferencia, a su vez, estaría pivotada por el tipo de establecimiento al que se asiste y, en el fondo, por la capacidad de pago de las familias. Es por ello que la desigualdad de los contextos de escolarización (asociados a la clase social) se traduciría en una distribución desigual en las oportunidades educativas del alumnado.

Pero la interpretación estudiantil no se detiene en las desigualdades señaladas. Esta se extiende hacia lógicas sociales más generales, particularmente al modo en que circula el capital social en las escuelas y lo que ello supone para las trayectorias futuras del alumnado. Carla y Rosa afirman sobre esto:

Obviamente el que tiene más educación los van a ver de mejor forma y van a tener más oportunidades en la vida [...] van a ser de familias como conocidas que se ayudan entre ellos mismos, porque los ricos se ayudan entre ellos [...] Entonces los hijos de ellos también van a tener como más oportunidades que los de los pobres [...] porque el mundo se mueve con la plata. (Carla, Entrevista 2019)

En la clase alta por ejemplo están todos en contacto, y eso es la vida: contactos. [Por eso] tienen más oportunidades, por los contactos que tienen sus padres [...] la vida es contactos, el mundo te busca por quién es tu familia, por dónde vienes (Rosa, Entrevista 2025)

Desde la perspectiva de las y los entrevistados, el tema de las oportunidades ofrecidas tras completar la escolaridad constituye el punto crítico a través del cual opera la desigualdad de los capitales sociales movilizados en la escuela. Los testimonios son elocuentes:

Los colegios públicos enseñan más para salir adelante en la vida, para un trabajo, allá [en los colegios particulares] como todos tienen plata ya tienen la vida solucionada, es como llegar, salir y irse a la empresa del papá. (Jaime, Entrevista 2019)

El que sale de ahí [colegio particular-pagado] estudia lo que quiere, hace lo que quiere [...] porque ya son como hijos de empresarios o ya tienen toda la vida hecha. (Macarena, Entrevista 2025)

Uno tiene más posibilidades si estudia ahí, te buscan más, en esta clase social uno se tiene que buscar las oportunidades, en la clase social alta las oportunidades vienen. (Martín, Entrevista 2025)

En el fondo, el estudiantado es particularmente sensible a las consecuencias sociales que supone la disposición de redes familiares en aquellos contextos donde existe un mayor capital acumulado. Esto los induce a una lectura del campo social donde primaría la lógica del privilegio (en los estudiantes de clase alta) y la necesidad del mayor esfuerzo (en sí mismos).

Finalmente, como última dimensión de desigualdad se encuentra aquella vinculada al estigma social. Sobre esto, el estudiantado denuncia la extensión de un estereotipo asociado a los grupos populares. Como afirma Pablo:

Quizás en los de arriba [clase alta], se enseña de una manera quizás más complicada o más intensiva [...] aquí nos tratan como si fuéramos menos inteligentes, más lentos [...] ellos piensan que aprendemos la mitad de lo que aprenden los otros colegios [...] piensan que nosotros aprendemos más lento, ...[que] somos más tontos. (Pablo, Entrevista 2019)

Tal estigma resulta particularmente agravante en la medida que se asocia a una figura social típica: la del “flaite”. Este es un término coloquial utilizado para referirse a personas –generalmente jóvenes de sectores populares– asociadas a comportamientos considerados “vulgares” o transgresores. Tal apelativo no describe un grupo social objetivo, sino una categoría moralizadora que opera como marcador de clase, estilo y apariencia, produciendo procesos de distinción y estigmatización social, los que se extenderían al estudiantado de liceos públicos. En la experiencia de Sebastián:

Uno va en la calle y te preguntan “oye de qué colegio soy tú”, “ah, del [liceo municipal], ah pero en ese colegio van puros flaite o pura gente delincuente, van puros malos”, y uno les dice que “no po’, porque no es así, mi curso es súper tranquilo y por un grupo de personas pequeños pagan todos”. (Sebastián, Entrevista 2019)

Como se aprecia, aun reconociendo la existencia de esta figura, se cuestiona su extensión al conjunto del estudiantado popular y a las escuelas públicas. Es el estigma el que impugnan, como lo atestiguan Pablo y Macarena:

En la sociedad [...] hay muchos prejuicios, y automáticamente a alguien se le denomina, por ser flaite, se le denomina como ladrón, malo [...] Creo que cada vez que avanza el tiempo, más prejuiciosos nos ponemos. (Pablo, Entrevista 2019)

Creo que la idea del flaite estigmatiza, por ejemplo, yo sé que hay personas que creen que porque uno estudia en un liceo público es flaite, o ya de partida que no tiene educación [...] te miran a menos, por ejemplo, a mí ya me ha pasado que creen que porque uno estudia en un liceo es más deficiente. (Macarena, Entrevista 2025)

La extensión social de estos estereotipos constituye una forma típica de desigualdad que es vivida como un agravio moral, pues, como afirma Cecilia: “te juzgan por lo que ven y la ropa no te define” (Cecilia, Entrevista 2025). O en la versión de Matías: “no hay que juzgar a un libro por su portada, hay un prejuicio que se generaliza a todos y eso está mal” (Matías, Entrevista 2025).

3.2. Desigualdad educativa, desmentido de la meritocracia e “injusticia experiencial”

Como hemos revisado, las desigualdades educativas resultan evidentes para el alumnado de sectores populares. Estas, a nivel valorativo, son inscritas en la esfera de la injusticia. El juicio estudiantil es taxativo al respecto, como lo refleja Raúl: “las desigualdades [educativas] me generan una sensación de injusticia” (Raúl, Entrevista 2025). Igual de categórico es Javier: “es injusto porque todos deberían tener la misma educación sin importar si uno es pobre, rico o de clase media” (Javier, Entrevista 2025). Y Nicolás: “me parece injusto porque igual todas las personas deberían poder optar a una buena educación sin importar su acceso económico” (Nicolás, Entrevista 2025).

En la base de este juicio crítico se percibe una matriz valorativa que instala la igualdad como un ideal normativo social. Esta matriz opera tanto a nivel del sistema escolar (igualdad educativa) como en la dimensión biográfica (igualdad en tanto sujeto de derecho).

Respecto de lo primero, Javier profundiza: “si uno es pobre no llega a recibir la educación que se merece, pero en el caso de que uno sea rico recibe educación sin importar lo que suceda, es injusto” (Javier, Entrevista 2025). También María critica la inequidad del sistema educativo, pues: “todos deberían educarse por igual” (María, Entrevista 2019). Y Cecilia sentencia en esta dirección: “la educación debería ser para todos igual” (Cecilia, Entrevista 2025).

Pero también, a nivel biográfico, las múltiples dimensiones de la desigualdad educativa interpelan la entidad misma de las y los jóvenes en su condición de sujetos de derecho, transgrediendo el principio de igualdad asociado a tal condición. Los relatos de Claudia y Rosa lo expresan con nitidez:

Todos somos iguales, todos tenemos dos piernas, dos manos, todo, porque son igual mujeres y hombres en todo, pero igual es injusto porque somos todos iguales y todos merecemos tener las mismas cosas. (Claudia, Entrevista 2019)

Uno viene de la clase trabajadora, viene desde abajo, mi familia viene desde abajo, y que unas personas solamente por tener plata tengan mejor educación y mejor futuro que nosotros no es justo, nunca va a ser justo. (Rosa, Entrevista 2025)

Es a consecuencia de considerar la igualdad como una precondition para el reconocimiento del sujeto de derecho y, de manera concomitante, evidenciar su insuficiente garantía en el sistema educativo, que este resulta profundamente cuestionado y resentido. Por ejemplo, Mateo, al hablar de un colegio privado con piscina y áreas verdes, pregunta: “¿por qué ellos pueden tener y nosotros no, si somos personas igual?” (Mateo, Entrevista 2019). Mientras, Marcela se lamenta: “solo por tener plata o ser de bajos recursos no quiere decir que no seamos iguales” (Marcela, Entrevista 2025).

De esta forma, el reconocimiento de múltiples desigualdades escolares —y la sensación de injusticia que inducen—, genera en el alumnado un proceso de desmentido fáctico y experiencial de la meritocracia. Lo anterior se atestigua en las múltiples referencias a los privilegios y dificultades que deben enfrentar los estudiantes de distintas clases

sociales. De manera representativa lo expresa Matías, quien no duda en concluir: “no creo que todos tengan las mismas posibilidades y eso está mal” (Matías, Entrevista 2025).

Y es que, el desmentido de la meritocracia implica la transgresión del ideal normativo que ella misma instala como prerequisite para su autorrealización: la igualdad de oportunidades. No es casualidad, entonces, que la expresión de múltiples desigualdades escolares constituya uno de los marcos principales a través de los cuales se desdibuja el ideario meritocrático. Tampoco el que sea el alumnado el que insuma a este ejercicio de interpelación al reivindicar el principio igualitario y, al mismo tiempo, evidenciar su desmentido cotidiano. Es precisamente este nudo crítico el que expresa Macarena y con el cual cerramos este acápite:

Todo va con el trasfondo del dinero, hay una diferencia súper visible y siento que es injusto [...] la desigualdad es una brecha súper grande y claramente visible [...] que exista educación gratis y pagar para estudiar está mal, porque, en resumen, yo encuentro que las oportunidades deberían ser iguales para todos, que no donde tú nazcas defina tu futuro. (Macarena, Entrevista 2025)

4. Discusión y conclusiones. Problematicando las consecuencias sociales de la razón meritocrática

La meritocracia constituye un mecanismo para distribuir posiciones sociales (función estratificadora) y un principio asociado a una determinada versión de la justicia (ideal normativo).

Considerando lo anterior, la mayor parte de la investigación educativa se ha centrado en la función estratificadora de la meritocracia (Batruch et al., 2023; Castillo et al., 2024; Clycq et al., 2014; Darnon et al., 2018; Mijs, 2016). Menos atención se ha prestado a su dimensión normativa (Araujo y Martuccelli, 2015; Contreras, 2021; Neut et al., 2025b). El objetivo de este artículo ha sido explorar esta última cuestión en un caso globalmente paradigmático en materia de desigualdad educativa y extensión del ideal meritocrático: el chileno (Bellei, 2016; Dupriez et al., 2023; Ramos, 2022; Seppänen et al., 2015).

Sobre esto, los resultados revelan que, entre los y las estudiantes de sectores populares, existe una extendida conciencia de la desigualdad educativa. Y esto independientemente del año en que fueron entrevistados. Así, fenómenos tan radicales y profundos, de escala nacional y global (como el estallido social del 2019, los dos procesos constituyentes y la pandemia de COVID19), no modificaron significativamente la interpretación estudiantil en esta materia. Las voces de las y los jóvenes, por lo tanto, refuerzan la evidencia reportada en la literatura previa –de preminencia cuantitativa– sobre la profunda desigualdad educativa en Chile (Bellei, 2016; Carrasco et al., 2021; García Huidobro, 2007; Valenzuela et al., 2013).

Ahora bien, uno de los rasgos más sobresalientes de estas interpretaciones estudiantiles es el carácter sistémico y multidimensional asignado a la desigualdad educativa, tal como se sintetiza en el Cuadro 1.

Cuadro 1***Dimensiones de la desigualdad educativa***

Dimensión	Escala	Tipo	Expresión paradigmática
Condiciones de la escolarización	Macro (Estructural/Sistémico)	Desigualdad asociada a las infraestructuras y condiciones materiales de la escolaridad	“Es difícil que tengan la misma educación [...] con recursos limitados no vas a enseñarle a tantos, ni vas a enseñar tanto”
Oportunidades pedagógico-curriculares	Meso (Institucional)	Desigualdad asociada a la cobertura curricular y las oportunidades académicas	“Hay diferencias de enseñanza, porque ellos tienen más oportunidades, [la educación] es más avanzada”
Capitales y soportes socio-relacionales	Micro (Relacional)	Desigualdad asociada a las redes familiares y las trayectorias sociales	“La vida es contactos” “La plata mueve al mundo”
Experiencias de reconocimiento y estigma	Micro (Subjetiva, relacional)	Desigualdad simbólica asociada a estigmas sociales	“Piensan que nosotros aprendemos más lento, [que] somos más tontos”

Nota. Elaboración propia.

La identificación de estas cuatro dimensiones revela que el alumnado no solo describe resultados educativos diferenciados, sino que reconoce los mecanismos concretos a través de los cuales se produce y se reproduce la desigualdad en las escuelas. Estas categorías dialogan con el marco analítico de cinco dimensiones de desigualdad educativa (estructural, sistémica, institucional, relacional y subjetiva) propuesto por Tarabini (2023) y evidencia que las voces estudiantiles capturan simultáneamente distintos niveles del sistema educativo. En otras palabras, los y las estudiantes nombran la desigualdad estructural y sistémica (recursos), institucional (oportunidades de aprendizaje), relacional (capitales y redes) y subjetiva (estigma y reconocimiento), convirtiendo su experiencia situada en una forma de análisis social.

Es precisamente a partir de este “análisis encarnado” que generan un malestar transversal ante una escolaridad que desmiente la promesa meritocrática e igualitaria (Araujo, 2009; Araujo y Martuccelli, 2012; Neut, 2019; PNUD, 2017; Ramos, 2022). Lo anterior es reforzado por la sensación de agravio moral que produce la generalización del estigma del “flaite” y las disposiciones anómicas que se le asocian. A consecuencia de lo anterior, la crítica estudiantil sobre la desigualdad escolar adquiere una fuerte intensidad “experiencial” y se extiende a demandas asociadas a la dialéctica del desprecio/reconocimiento (Honneth, 1996, 2011).

En esto, el estudio presentado se emparenta con la evidencia internacional que reporta la propagación de estigmas y la falta de reconocimiento de los sectores populares —o parte de estos— en las instituciones escolares (Bonal y Tarabini, 2010; Tarabini, 2018; Tarabini y Jacovkis, 2023). Tal constatación constituye un llamado a considerar las gramáticas morales y las dinámicas afectivas como ejes constitutivos de inequidades socio-escolares (Nobile y Tarabini, 2025), cuestión generalmente obviada o minusvalorada en la investigación sobre la desigualdad educativa (Lynch y Backer, 2005).

Para el caso estudiado, esta dimensión moral y afectiva contiene una profunda capacidad de interpelación biográfica, añadiendo fuerza a la tensión que se desarrolla entre los dos órdenes centrales de análisis: las desigualdades escolares y el ideal meritocrático. En la práctica, dicha tensión se traduce en una extendida sensación de “injusticia experiencial”. Con este término hacemos referencia a la vivencia subjetiva y emocional de la desigualdad, cuando las asimetrías materiales no solo limitan las oportunidades, sino que se traducen en estigma, desvalorización y trato indigno. En

otras palabras, las y los estudiantes no solo constatan que las oportunidades educativas se distribuyen de manera desigual según la clase social a la que pertenecen (Hernández et al., 2023; Araujo y Martuccelli, 2012, 2015; Neut et al., 2025b; Moretti y Contreras, 2021), sino que también perciben que dicha pertenencia de clase se convierte en un marcador que justifica menores expectativas, miradas de sospecha y un menor reconocimiento de su valor como sujetos de derecho. La injusticia, así, no solo se evidencia: se vive, se siente y se encarna en la propia experiencia escolar.

Es a consecuencia de todo lo anterior que la desigualdad educativa no solo resulta socialmente injusta, sino también moralmente lesiva y biográficamente gravosa.

Si bien esta conclusión ha podido ser verificada en el estudiantado entrevistado, resulta necesario, a manera de interpelación prospectiva, poner en relación estas percepciones con aquellas que desarrollan los distintos miembros de la comunidad educativa (familias, docentes, directivos, etc.) y/o estudiantes de diferentes grupos socioeconómicos. Asimismo, nuevas exploraciones podrían dar cuenta de otros elementos del proceso pedagógico que tributan igualmente a la producción y reproducción de las desigualdades educativas (currículum, materiales, metodologías, expectativas docentes, etc.).

Aun asumiendo esta necesidad de complementación, los resultados expuestos no dejan de abrir las puertas para una discusión más profunda sobre el impacto de la desigualdad educativa en la consistencia del lazo social. Esto, pues, como se ha indicado, en aquellas sociedades donde la meritocracia actúa como ideal normativo, los sistemas educativos desempeñan un papel central, generando las condiciones de igualdad que permiten el reconocimiento y la certificación del mérito. En tal escenario, la escuela opera como una institución que proporciona legitimidad y cohesión al orden social. Como contraparte, allí donde se evidencia una desconexión entre los ideales meritocráticos y la realidad educativa —es decir, donde esta última se caracteriza por reproducir las desigualdades adscritas— lo que se verifica es una pérdida de adhesión al colectivo (Araujo, 2025). En este sentido, el desmentido fáctico de la meritocracia en la escuela puede actuar como un mecanismo “fragilizador” del lazo social (Araujo, 2025; Darnon et al., 2017; Neut et al., 2025b).

Por ello, en la medida que el sistema educativo chileno ha tendido a reproducir las desigualdades de origen —precisamente debido a la mercantilización neoliberal de la que ha sido objeto—, así como aquellas de talante afectivo-morales asociadas a la estigmatización y la falta de reconocimiento, el ideal normativo meritocrático ha sido sometido a una sistemática desmentida. Y, como lo ha demostrado la investigación nacional, esta tensión ha inducido procesos de malestar subjetivo, desapego e irritación colectiva y pérdida de adhesión al lazo social (Araujo, 2022, 2005; Neut, 2019; Neut et al., 2025b; Orellana et al., 2019, 2023). Quizás el ejemplo más dramático de aquello se escenificó en el “estallido social” del año 2019 y su secuela de interpelaciones a la construcción de un nuevo pacto social (y no resulta baladí recordar que dicho evento comenzó con las protestas de estudiantes de secundaria).

Retomando la idea del fractal enunciada en la introducción, lo ilustrado en la paradigmática experiencia chilena resulta susceptible de extenderse a sociedades donde el ideal meritocrático opera como eje de legitimación del orden y del vínculo social. En efecto, el análisis da cuenta de que la connivencia crítica entre este ideal y la presencia de sistemas educativos altamente desiguales genera una relación que socava los cimientos normativos e incluso la entidad misma de dicho vínculo. Por ello, resulta urgente reflexionar sobre las condiciones mínimas que requiere una sociedad democrática para mantener la legitimidad de su orden y los soportes de sus lazos

colectivos. A nuestro juicio, una de dichas condiciones mínimas es la existencia de un sistema educativo igualitario, no segregado y orientado a la construcción pública del bien común.

Referencias

- Araujo, K. y Martuccelli, D. (2012). *Desafíos comunes. Retrato de la sociedad chilena y sus individuos, Tomo I y II*. LOM.
- Araujo, K. y Martuccelli, D. (2015). La escuela y la cuestión del mérito: reflexiones desde la experiencia chilena. *Educação e Pesquisa*, 41, 1503-1518. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508141653>
- Araujo, K. (2022). *The Circuit of Detachment in Chile. Understanding the Fate of a Neoliberal Laboratory*. Cambridge University Press.
- Araujo, K. (2025). *El circuito del desapego. Neoliberalismo, democratización y lazo social*. Pólvora Editorial.
- Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Nueva Visión.
- Ball, S., Rollock, N., Vincent, C. y Gillborn, D. (2011). Social mix, schooling and intersectionality: identity and risk for Black middle class families. *Research Papers in Education*, 28(3), 265-288. <https://doi.org/10.1080/02671522.2011.641998>
- Ball, S. y Youdell, D. (2008). *Hidden privatization in public education*. Education International, Institute of Education, University of London.
- Batruch, A., Jetten, J., Van de Werfhorst, H., Darnon, C. y Butera, F. (2023). Belief in School Meritocracy and the Legitimization of Social and Income Inequality. *Social Psychological and Personality Science*, 14(5), 621-635. <https://doi.org/10.1177/19485506221111017>
- Bellei, C. (2016). *El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena*. LOM.
- Bonal, X. (1998). *Sociología de la educación: una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Paidós.
- Bonal, C. y Bellei, C. (Eds.). (2018). *Understanding school segregation: patterns, causes and consequences of spatial inequalities in education*. Bloomsbury.
- Bonal, X. y Bellei, C. (2023). School segregation in times of globalization: research and policy challenges. En V. Dupriez, J.P. Valenzuela, M. Verhoeven, J. Corvalán (Eds.), *Educational markets and segregation. Global trends and singular experiences from Belgium and Chile* (pp. 57-80). Springer.
- Bonal, X. y Tarabini, A. (Dirs.) (2010). *Ser pobre en la escuela. Habitus de pobreza y condiciones de educabilidad*. Miño y Dávila.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1977). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1985). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Siglo XXI Editores.
- Carrasco, A., Hernández, M., Honey, N. y Oyarzún, J.D. (2021). School admission in Chile. New rules of the game, and the devaluation of middle-class capitals. *British Journal of Sociology of Education*, 42(2), 179-195. <https://doi.org/10.1080/01425692.2021.1882835>
- Castillo, J. C., Torres, A., Atria, J. y Maldonado, L. (2019). Meritocracia y desigualdad económica: Percepciones, preferencias e implicancias. *Revista Internacional de Sociología*, 77(1), e117. <https://doi.org/10.3989/ris.2019.77.1.17.114>
- Castillo, J. C., Salgado, M., Carrasco, K. y Laffert, A. (2024). The Socialization of Meritocracy and Market Justice Preferences at School. *Societies*, 14(11), 214. <https://doi.org/10.3390/soc14110214>
- Contreras, J. (2021). Cuando el mérito no se cumple: la experiencia escolar de la justicia en Francia y Chile. En R. Moretti y J. Contreras (Eds.), *Mérito y meritocracia. Paradojas y promesas incumplidas* (pp. 113-140). Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Clycq, N., Ward Nouwen, M.A. y Vandenbroucke, A. (2014). Meritocracy, deficit thinking and the invisibility of the system: Discourses on educational success and failure. *British Educational Research Journal*, 40(5), 796-819. <https://doi.org/10.1002/berj.3109>

- Darnon, C., Smeding, A. y Redersdorff, S. (2017). Belief in school meritocracy as an ideological barrier to the promotion of equality. *European Journal of Social Psychology*, 48, 523-534. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2347>
- Darnon, C., Wiederkehr, V., Dompnier, B. y Martinot, D. (2018). 'Where there is a will, there is a way': Belief in school meritocracy and the social-class achievement gap. *British Journal of Social Psychology*, 57(1), 250-262. <https://doi.org/10.1111/bjso.12214>
- Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Siglo XXI Editores.
- Dubet, F. (2015). *¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario)*. Siglo XXI Editores.
- Dubet, F. (2021). Desafíos y paradojas de la meritocracia. En R. Moretti y J. Contreras (Eds.), *Mérito y meritocracia. Paradojas y promesas incumplidas* (pp. 283-301). Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Dupriez, V., Valenzuela, J. P., Verhoeven, M. y Corvalán, J. (2023). *Educational markets and segregation. Global trends and singular experiences from Belgium and Chile*. Springer.
- Engel, E. y Navia, P. (2006). *Qué gane el más mejor*. Debate.
- Falabella, A. (2015). El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la nueva gestión pública: el tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de la centroizquierda (1979-2009). *Educação & Sociedade*, 36(132), 699-722. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152420>
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Morata.
- García-Huidobro, J. E. (2007). Desigualdad educativa y segmentación del sistema escolar. Consideraciones a partir del caso chileno. *Revista Pensamiento Educativo*, 40(1), 65-85.
- Gewirtz, Sh., Ball, S. y Richard Bowe, R. (1996). *Markets, choice and equity in education*. Open University Press.
- Goldthorpe, J. y Jackson, M. (2008). Education-based meritocracy: The barriers to its realisation. *Stato e Mercato*, 1, 31-60. <https://doi.org/10.1425/26655>
- Goldthorpe, J. (2003). The myth of education-based meritocracy. *New Economy*, 10, 234-239. <https://doi.org/10.1046/j.1468-0041.2003.00324.x>
- Hernández, M., Carrasco, A., Bonilla, A. y Honey, N. (2023). School admissions and educational justice: Parents' moral dilemmas facing the new Chilean school admission system. *Education Policy Analysis Archives*, 31. <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7228>
- Honneth, A. (1996). *The struggle for recognition: Moral grammar of social conflicts*. MIT Press.
- Honneth, A. (2011). *La sociedad del desprecio*. Editorial Trotta.
- Kaplan, C. (2022). *La afectividad en la escuela*. Paidós.
- Kaplan, C. (Dir.). (2024). *La escuela como refugio*. Homo Sapiens Ediciones.
- Littler, J. (2017). *Against meritocracy culture, power and myths of mobility*. Routledge.
- Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods. Class, race, and family life*. University of California Press.
- Lozano-Mulet, P. (2025). Sesgos algorítmicos desde una perspectiva interseccional. La necesidad de una alfabetización digital crítica en educación. *Revista Izquierdas*, 54, 1-30. <https://doi.org/10.4067/s0718-50492025000100240>
- Lynch, K. y Baker, J. (2015). Equality in education: An equality of condition perspective. *Theory and Research in Education*, 3(2), 131-164. <https://doi.org/10.1177/147787850505329>
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2). <https://doi.org/10.17169/fqs-1.2.1089>
- Mijs, J.J.B. (2016) The Unfulfillable Promise of Meritocracy: Three Lessons and Their Implications for Justice in Education. *Social Justice Research*, 29, 14-34. <https://doi.org/10.1007/s11211-014-0228-0>
- Moretti, R. y Contreras, J. (Eds.). (2021). *Mérito y meritocracia. Paradojas y promesas incumplidas*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Neut, P. (2019). *Contra la escuela. Autoridad, democratización y violencias en el escenario educativo chileno*. LOM.

- Neut, P. (2022). *Marcas biográficas y sentidos de la escolaridad en Chile: Una aproximación a la vida de las escuelas desde la experiencia estudiantil*. [Tesis doctoral]. Universidad de Barcelona.
- Neut, P., Blanco-Navarro, M., Rivera-Vargas, P. y Lozano-Mulet, P. (2025a). El mito inmovilista de las teorías críticas: Una problematización desde proyectos escolares transformadores. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 23(4). <https://doi.org/10.15366/reice2025.23.4.002>
- Neut, P., Rivera-Vargas, P. y Miño Puigcercós, R. (2025b). Neoliberalism and school inequality in the Chilean education system: an analysis from the voices of lower-class, middle-class, and upper-class students. *International Studies in Sociology of Education*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/09620214.2025.2558938>
- Nobile, M. y Tarabini, A. (2025). Schooling, social inequalities and (dis)affects: enriching the sociological gaze. *Emotions and Society*, 7(1), 3-12. <https://doi.org/10.1332/26316897Y2025D000000057>
- Ramos, M. (Ed.). (2022). *Educación: la promesa incumplida. Esfuerzo, miedos y esperanzas de familias chilenas en el mercado escolar*. Ediciones Catalonia.
- OECD. (2004). *Revisión de políticas nacionales de educación. Chile*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264021020-es>
- Orellana, V., Canales, M., Bellei, C. y Guajardo, F. (2019). Individuación y mercado educacional en Chile. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 35(1), 141-157. <https://doi.org/10.21573/vol1n12019.89879>
- Orellana, V., Cerón, M. C. y Mañán, F. G. (2023). Trayectorias juveniles alienadas: el malestar subjetivo con la educación chilena. *Educação & Sociedade*, 44. <https://doi.org/10.1590/es.235922>
- Oyarzún, J. D., Parcerisa, L. y Carrasco, A. (2023). New and old educational inequalities in socio-cultural minorities: Exploring the school choice experiences of families under the new school admission system in Chile. *Research Papers in Education*, 39(4), 1-21. <https://doi.org/10.1080/02671522.2023.2188246>
- PNUD (2017). *Desiguales. Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Reay, D. (2004). Gendering Bourdieu's Concepts of Capitals? Emotional Capital, Women and Social Class. *The Sociological Review*, 52(2), 57-74. <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.2005.00524.x>
- Rollock, N., Gillborn, D., Vincent, C. y Ball, S. J. (2014). *The colour of class: The educational strategies of the Black middle classes*. Routledge.
- Ruiz, C., Reyes, L. y Herrera (Eds.). (2018). *Privatización de lo público en el sistema escolar. Chile y la agenda global de educación*. LOM.
- Rujas, J. (2022). Meritocracia y educación: más allá de la igualdad de oportunidades. *Con-Ciencia Social*, 5, 207-218. <https://doi.org/10.7203/con-cienciasocial.5.24276>
- Sandel, M. (2020). *La tiranía del mérito. ¿Qué ha sido del bien común?*. Debate.
- Seppänen, P., Carrasco, A., Kalalahti, M., Rinne, R. y Simola, H. (Eds.). (2015). *Contrasting dynamics in education politics of extremes. School choice in Chile and Finland*. Sense Publishers.
- Tarabini, A. (2018). *La escuela no es para ti. El rol de los centros educativos en el abandono escolar*. Octaedro.
- Tarabini, A. (2023) Learning and human development: sociological explanations of learning inequalities. En C. Maxwell, M. Yemini y L. Engel (Eds.), *Sociological foundations of education* (pp. 107-128). Bloomsbury.
- Tarabini, A. y Jacovkis, J. (2023). *Perduts pel camí: desigualtats en les transicions educatives després de l'ESO*. Fundació Bofill.
- Turienzo, D. y Rogero-García, J. (2025). El Mérito y el Esfuerzo como Mito Fundacional del Sistema Educativo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 23(4). <https://doi.org/10.15366/reice2025.23.4.001>
- Valenzuela, J. P., Bellei, C. y de los Ríos, D. (2013). Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational system. The case of Chile. *Journal of Education Policy*, 29(2), 217-241. <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.806995>

- Verger, A., Bonal, X. y Zancajo, A. (2016b). Recontextualización de políticas y (cuasi)mercados educativos: Un análisis de las dinámicas de demanda y oferta escolar en Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(27), 1-23. <https://doi.org/10.14507/epaaa.24.2098>
- Verger, A., Fontdevila, C. y Zancajo, A. (2016a). *The privatization of education: A political economy of global education reform*. Teachers College Press.
- Villalobos, C. y Pereira, S. (2025). Segregación educativa, competencia y libre elección escolar en Chile: ¿Se puede avanzar más o ya tocamos techo?. En E. Baleriola, T. Contreras y P. Subiabre (Eds.), *Diagnóstico crítico del sistema educativo chileno. Posibilidades y resistencias en la escuela* (pp.25-48). Editorial Sole.
- Zancajo, A. y Bonal, X. (2020). Education markets and school segregation: A mechanism-based explanation. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 52(8), 1241-1258. <https://doi.org/10.1080/03057925.2020.1858272>

Breve CV de la autora y los autores

Pablo Neut Aguayo

Investigador postdoctoral beneficiario del programa Juan de la Cierva (ref. JDC2022-048870-I) en el Departamento de Sociología de la Universitat Autònoma de Barcelona. Doctor en Educación y Sociedad por la Universidad de Barcelona. Miembro del grupo de investigación Globalización, Educación y Políticas Sociales (GEPS) de la Universitat Autònoma de Barcelona y codirector de Editorial Sole.

Email: pabloneutaguayo@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4015-8393>

Xavier Bonal

Catedrático de Sociología en la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). Director del grupo de investigación Globalización, Educación y Políticas Sociales (GEPS) de la UAB y coordinador del Proyecto GLOBED- Máster Erasmus Mundus en Políticas Educativas para el Desarrollo Global. Actualmente dirige el proyecto I+D+I “Efectos de la gentrificación sobre la desigualdad educativa” (Referencia: PID2022-137183NB-I00).

Email: xavier.bonal@uab.cat

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0625-0951>

Aina Tarabini

Profesora titular del Departamento de Sociología de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) y subdirectora del grupo de investigación Globalización, Educación y Políticas Sociales (GEPS) de la UAB. Actualmente dirige el proyecto I+D+I “Identidad de aprendiz y trayectorias de aprendizaje en la educación secundaria: políticas curriculares, prácticas pedagógicas y contextos sociales de los estudiantes” (Referencia: PID2022-140783NB-I00).

Email: aina.tarabini@uab.cat

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6096-2450>