



CARRERA PROFESIONAL
DE EDUCACIÓN
Universidad Antonio
Ruiz de Montoya



OBSERVATORIO DE LA
EDUCACIÓN PERUANA

Artículo

LA CONSTRUCCIÓN DE LOS DISCURSOS SOBRE LA MERITOCRACIA ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD ANTONIO RUIZ DE MONTOYA

Autor:
Victor Agreda
Castañeda

Curso:

Redacción Académica

Docente:

Mg. Roberto Brañez Medina



Foto: MINEDU

En la universidad se habla mucho del mérito. Entre compañeros y docentes se repite la idea de que el esfuerzo basta para avanzar, como si todo dependiera únicamente de la dedicación personal. Frases como *“el que quiere, puede”* aparecen en conversaciones, en clases y hasta en comentarios cotidianos. Pero, cuando uno escucha lo que realmente viven los estudiantes, la historia es distinta. Hay quienes estudian mientras trabajan, otros lidian con problemas familiares o económicos, y varios cargan con inseguridades que vienen desde la escuela. En esos casos, el esfuerzo no siempre alcanza para seguir el ritmo que la institución da por sentado. Esa diferencia entre el discurso y la experiencia es evidente: mientras la universidad coloca el mérito como eje central, muchos estudiantes sienten que las desigualdades siguen marcando su camino y también la forma en que se reconoce su rendimiento académico (Díaz, 2024).

Esta situación se vuelve todavía más evidente cuando se mira a los estudiantes que ingresan gracias a una beca del PRONABEC. Ellos llegan a la universidad con un apoyo económico que les permite estudiar sin cargar con gastos que, de otra forma, serían imposibles de asumir. Ese respaldo les abre la puerta, pero no borra las diferencias con las que empezaron su camino educativo. En ese escenario resulta clave mirar cómo se relacionan con el discurso de la meritocracia: si lo reproducen como garantía de éxito personal o si, más bien, lo cuestionan a la luz de las desigualdades que atraviesan sus trayectorias. Esta perspectiva permite situar sus vivencias en el centro de la discusión académica y reconocer que las becas no eliminan de manera automática las tensiones estructurales presentes en la vida universitaria (Méndez, 2023).



Foto: MINEDU

Según Fardella, [Marchant y Baleriola \(como se citó en Díaz, 2024\)](#), esta problemática forma parte de transformaciones regionales más amplias. En varios países de América Latina se ha ido instalando una idea de educación superior muy marcada por enfoques neoliberales. Castro y Figueroa (2019) señalan que este enfoque ha hecho que conceptos como “calidad” se relacionen más con la eficiencia, la competencia entre instituciones o la búsqueda de prestigio internacional, que con los procesos formativos en sí mismos. Bajo esta mirada, las universidades se acostumbran a evaluar casi todo con números: informes, indicadores, rankings. Poco a poco, estas mediciones terminan convirtiéndose en el criterio principal para juzgar el desempeño, tanto de estudiantes como de docentes. En Chile, este proceso ha derivado en una “*datificación*” del trabajo académico, en la que el prestigio y la

legitimidad se construyen a partir de métricas estandarizadas que invisibilizan desigualdades de origen (Fardella et al., 2020).

En el Perú ha pasado algo particular: aunque el sistema universitario creció muchísimo en los últimos años, ese crecimiento no benefició por igual a todos. [Cuenca \(2025\)](#) explica que, con la apertura del mercado educativo, no se logró la democratización prometida. Más bien, se fortalecieron diferencias entre jóvenes según su lugar de origen y su situación económica. Mientras algunos accedieron a instituciones con más recursos, otros quedaron en espacios con menos soporte académico. Así, aunque se habla de igualdad de oportunidades, las condiciones reales hacen que el mérito académico no siempre funcione como un criterio justo para evaluar a todos por igual.



Foto: MINEDU

Los trabajos hechos en otros países también ayudan a mirar este tema con más claridad. Villalobos et al. (2022), por ejemplo, estudiaron a jóvenes de distintas universidades chilenas y encontraron que no todos entienden el mérito de la misma forma. En las instituciones más tradicionales, varios estudiantes suelen mirar la meritocracia con cierta duda, mientras que en universidades privadas más nuevas es más común escuchar que el éxito depende, sobre todo, del esfuerzo propio. Esto muestra que la idea del mérito no nace aislada: está muy influida por el tipo de universidad, la trayectoria de cada estudiante y las experiencias que vive mientras avanza en su formación.

Los antecedentes revisados permiten mirar el problema desde un ángulo más amplio. Muestran que el discurso del mérito convive con desigualdades que no desaparecen cuando los jóvenes entran a la universidad. Esa tensión no solo afecta la forma en que se organizan las instituciones, sino también cómo los estudiantes se entienden a sí mismos y qué lugar creen ocupar dentro del espacio universitario. La universidad, lejos de ser un escenario completamente neutral, funciona como un lugar donde se vuelve a discutir qué significa lograr algo “justo”, cuánto pesa

realmente el esfuerzo personal y qué tanto se habla o se omite sobre las diferencias de origen que marcan las trayectorias educativas.

Desde ese panorama surge la pregunta central del estudio: *¿Cómo construyen los estudiantes de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya sus discursos sobre la meritocracia académica en su experiencia universitaria?* Lo que se busca es entender cómo interpretan este discurso, de qué manera lo ajustan a sus vivencias y cómo lo relacionan con situaciones concretas de desigualdad o ventaja dentro del campus.

El énfasis en los becarios PRONABEC no es casual. Sus historias permiten ver aspectos que suelen quedar fuera de los análisis generales: cómo sienten el reconocimiento, cómo viven la presión por rendir y cómo entienden el mérito desde contextos en los que influyen factores familiares, económicos y culturales. Recuperar sus voces ayuda a comprender que el mérito no opera como un criterio neutro; depende de condiciones que acompañan al estudiante desde antes de llegar a la universidad y que continúan influyendo, de manera decisiva, en la forma en que avanzan y se posicionan dentro de la vida académica.

PRONABEC



Foto: MINEDU

Marco Teórico

En varios países de la región, la meritocracia suele presentarse como una promesa de movilidad y justicia. Sin embargo, en la práctica, muchas veces termina ocultando las desigualdades que ya están instaladas. La idea de que *“cada quien llega tan lejos como se esfuerza”* deja fuera las diferencias sociales, económicas y culturales que influyen en cualquier trayectoria educativa. Por eso, más que una medida neutral, el mérito se vuelve un criterio que, sin quererlo, reafirma ventajas previas.

Díaz (2024) señala que este modo de entender el mérito está muy ligado a la influencia del neoliberalismo en la educación. Ese enfoque transformó la idea de universidad: dejó de verse como un espacio de formación integral y pasó a funcionar como un servicio que se coordina, se evalúa y se mide. Con el tiempo, este enfoque hizo que en muchos espacios universitarios se empezara a mirar a los estudiantes más como personas que *“deben rendir”* o que se están preparando para un trabajo, que como jóvenes que están aprendiendo. Eso ha llevado



Foto: (MINEDU)

a que las notas y los indicadores terminen ocupando un lugar demasiado central. Y cuando a alguien no le va como esperaba, casi siempre se piensa que es culpa suya, sin considerar todo lo que pasa fuera del aula o las condiciones con las que llega a la universidad.

Méndez (2023) observa que la cultura de la evaluación constante ha transformado la vida universitaria. El rendimiento académico ya no se entiende solo como una nota, sino como parte de la identidad del estudiante. Las calificaciones y becas se vuelven señales de



Foto: MINEDU

valor personal, como si el esfuerzo fuera el único factor que define el éxito. En medio de esa presión, aspectos como el apoyo familiar o los recursos materiales quedan invisibles, aunque influyan directamente en los resultados. Lo que debería ser una herramienta de motivación termina generando ansiedad y desgaste emocional.

[Fardella, Marchant y Baleriola \(como se citó en Díaz, 2024\)](#) advierten que el neoliberalismo también ha modificado la forma de valorar el trabajo académico. Hoy, la productividad y las métricas cuantitativas son el principal parámetro de calidad. Los rankings y acreditaciones, en vez de mejorar los procesos, uniformizan las prácticas y restan valor a los contextos locales. Esta tendencia amplía la distancia entre el ideal de excelencia y las realidades diversas de los estudiantes. En ese escenario, los becarios enfrentan las mismas exigencias que sus compañeros con más recursos, lo que da una apariencia de igualdad que no se sostiene en la práctica.

[Cuenca \(2025\)](#) traslada esta discusión al Perú y explica que la expansión universitaria de las últimas décadas no significó un acceso más

justo, sino una diversificación desigual del sistema. Mientras algunos jóvenes ingresaron a universidades consolidadas, otros lo hicieron en instituciones con menos recursos. La liberalización del mercado educativo, presentada como democratización, terminó consolidando brechas entre universidades públicas y privadas, así como entre Lima y las regiones. En ese contexto, la meritocracia aparece como una promesa de movilidad social que pocas veces se cumple. Los becarios del PRONABEC encarnan esa contradicción: se les exige excelencia constante, aunque partan de condiciones más difíciles.

El mismo autor señala que la desigualdad también es cultural. Los estudiantes de origen popular deben adaptarse a códigos sociales y lingüísticos distintos, muchas veces ajenos a su entorno. En esos casos, el mérito no se mide solo por las calificaciones, sino por la capacidad de ajustarse a normas y expectativas que no siempre los incluyen. Así, el reconocimiento académico depende tanto del esfuerzo como de la posibilidad de adaptarse a un modelo institucional que valora ciertos comportamientos y formas de expresión.

Villalobos et al. (2022) complementan esta mirada a partir de su investigación con universidades de élite en Chile. Los autores señalan que la percepción del mérito varía según el origen social y el tipo de institución. Los jóvenes de familias con más recursos reconocen con mayor facilidad sus ventajas, mientras que los de sectores populares tienden a creer que el esfuerzo individual es la clave del éxito. Esto demuestra que la meritocracia no se vive igual para todos: quienes gozan de privilegios pueden cuestionarla, mientras que los que enfrentan carencias la asumen como única vía para validarse. Sin embargo, ambos grupos permanecen en un sistema que promueve la competencia como forma de reconocimiento.

En el caso peruano, la figura del becario ilustra bien esta tensión. Los beneficiarios de programas estatales como PRONABEC representan el ideal del esfuerzo recompensado, pero también enfrentan mayores presiones. Sienten orgullo por haber obtenido una beca, pero a la vez la obligación de rendir por encima del promedio. El mérito, en este sentido, se convierte en una deuda simbólica: se espera que respondan con excelencia al apoyo recibido. Esa expectativa, aunque parezca justa, puede generar culpa o ansiedad, especialmente cuando las condiciones personales no permiten sostener ese nivel de exigencia.

Hoy en día, el discurso del mérito sigue presente porque encaja muy bien con la lógica del sistema actual, donde todo se mide y se compara. Ya no se busca que todos tengan las mismas condiciones, sino que cada quien demuestre lo que “merece” a través de resultados o evaluaciones. Esto hace que muchos estudiantes terminen valorándose por sus notas o por los reconocimientos que reciben, como si su valor personal dependiera solo de eso.

En el caso de los becarios, esta presión es más fuerte, porque sienten que deben rendir siempre para justificar la oportunidad que tienen. Esa mirada constante sobre su desempeño puede afectar su bienestar y romper los lazos de apoyo y compañerismo que deberían fortalecerse dentro de la universidad.

Todo lo anterior permite ver que el mérito no se vive de la misma manera para todos. Hay quienes lo relacionan directamente con el orgullo por su propio esfuerzo, y otros lo cuestionan porque reconocen que no todos parten con las mismas condiciones. En la práctica, lo que cada estudiante entiende por “mérito” está marcado por su historia, por el entorno del que proviene y por lo que le ha tocado afrontar en su camino universitario. Estas diferencias explican por qué las trayectorias no son uniformes y cómo las desigualdades siguen influyendo, de distintas formas, en la experiencia de cada joven dentro de la universidad.

Este estudio no pretende describir la universidad en abstracto, sino detenerse en lo que viven los estudiantes de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya. Por eso se entrevistó a cuatro becarios del programa PRONABEC, con la intención de escuchar cómo entienden ellos el mérito en su día a día. Más que confirmar teorías, interesa recoger sus relatos y la manera en que interpretan su propio avance académico.

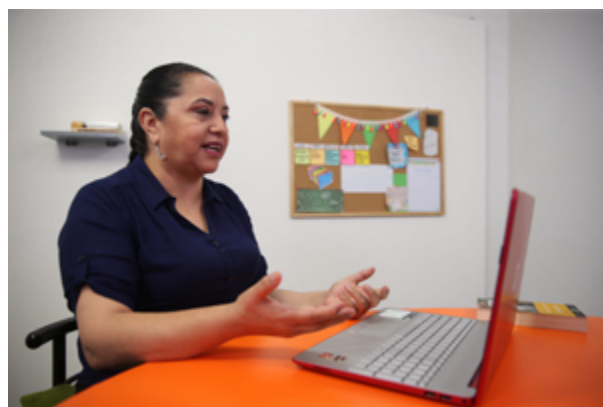


Foto: MINEDU



Foto: Freepik

Metodología

Por ello, se optó por un enfoque cualitativo de carácter interpretativo, orientado a comprender los significados que los propios actores atribuyen a sus experiencias (Creswell, 2013). Dentro de este enfoque, el estudio adopta un diseño de casos múltiples: se seleccionaron cuatro participantes con perfiles similares becarios PRONABEC activos en la UARM para comparar sus relatos y construir, a partir de sus coincidencias y diferencias, una comprensión más matizada del fenómeno. La muestra, aunque pequeña, responde a criterios de pertinencia teórica: se buscó a estudiantes que hubieran vivido al menos un año de experiencia universitaria bajo beca, de distintas carreras, y con quienes fuera posible sostener una conversación con confianza suficiente sin comprometer la distancia analítica necesaria.

Las entrevistas se realizaron el 25 y 26 de octubre de 2025. En esos dos días se conversó

de manera individual con cuatro becarios, de forma virtual por Microsoft Teams. Las charlas se grabaron con su permiso y luego se transcribieron para revisarlas con mayor cuidado. Cada entrevista duró entre diez y quince minutos, dependiendo del tiempo y del ritmo de cada participante. El formato virtual ayudó bastante, porque varios de ellos estudian y además tienen otras responsabilidades, así que fue más fácil coordinar los horarios.

Los cuatro participantes fueron becarios del programa PRONABEC que estudiaban en la UARM al momento de la entrevista. Tres de ellos cursaban Educación y una estudiaba Psicología. En el grupo participaron cuatro estudiantes becarios. Darion y Joss, ambos de 20 años, estaban en sexto ciclo de Educación. Clary, también de 20, estudiaba Psicología en quinto ciclo. Yovan tenía 23 años y cursaba séptimo ciclo de Educación. Todos venían

de familias con recursos limitados y pudieron ingresar a la universidad gracias a una beca del Estado. No había una relación cercana conmigo, pero sí un conocimiento previo básico, lo suficiente como para conversar con confianza sin que eso afectara la distancia necesaria para el estudio. Con tres de ellos había compartido algún curso en ciclos anteriores, aunque sin mantener un vínculo estrecho fuera del ámbito académico. La cuarta participante era hermana de un compañero, lo que generaba un reconocimiento previo, pero no una relación directa. Esta distancia moderada permitió que hubiese confianza suficiente para conversar con comodidad, sin comprometer la neutralidad del proceso.

Las entrevistas siguieron guía semiestructurada organizada en dos bloques. El primero abordó la experiencia universitaria y la percepción del entorno académico, con preguntas sobre cómo se sentían en la UARM, qué tan difícil consideraban destacar académicamente y si habían vivido discriminación por ser becarios. El segundo bloque se centró en el reconocimiento y el progreso académico, indagando en cómo percibían la valoración de sus logros y a qué atribuían su desempeño. Esta estructura permitió mantener un orden común, pero también dejó espacio para profundizar cuando aparecían temas relevantes.

Antes de cada entrevista se explicó el propósito del estudio, el uso académico de la información y el carácter voluntario de la participación. Se aseguró la confidencialidad de los datos y se informó que no habría consecuencias académicas vinculadas a sus respuestas. Los nombres utilizados corresponden a los que los participantes usan en la universidad, pero la información sensible se manejó con cuidado para evitar su identificación.

Para el análisis, las entrevistas fueron transcritas literalmente y luego leídas varias veces, buscando patrones, ideas recurrentes y diferencias entre los casos. Se agruparon fragmentos en torno a ejes como adaptación universitaria, presión por mantener la beca, formas de reconocimiento y experiencias de trato justo o injusto. Así se construyeron los hallazgos principales, contrastando las voces de los cuatro becarios.

Análisis

La adaptación y la perseverancia como condiciones del mérito



Uno de los hallazgos centrales es que los becarios asocian su progreso académico no solo al esfuerzo personal, sino a su capacidad para adaptarse a un entorno universitario que les resulta nuevo y desigualmente accesible. El ingreso a la UARM supuso un quiebre respecto a sus trayectorias escolares previas. Darion afirma que “la brecha es real”, mientras que Yovan sostiene que destacar “depende mucho de las metodologías que aplican los docentes”, mostrando que el desempeño no se explica únicamente por capacidades individuales. Clary coincide en que es posible sobresalir si uno “se lo propone”, pero

reconoce que ese esfuerzo ocurre dentro de un entorno que exige disciplina, adaptación y estrategias nuevas.

Esta adaptación involucra aspectos emocionales, académicos y relacionales. Joss relata cómo casi desaprovecha un curso la primera vez que lo llevó, pero al repetirlo comprendió mejor el estilo del profesor. Esto revela que parte del éxito universitario implica aprender a leer los códigos institucionales, las dinámicas de evaluación y las expectativas docentes. Tal como señalan [Villalobos et al. \(2022\)](#), las trayectorias universitarias están profundamente mediadas por la capacidad de los estudiantes para interpretar normas y culturas académicas específicas.

Desde una dimensión estructural, [Cuenca \(2025\)](#) explica que la expansión universitaria en el Perú no democratizó el acceso, sino que reprodujo desigualdades asociadas al origen social, al territorio y al tipo de escuela de procedencia. Las brechas formativas con las que los estudiantes ingresan no son individuales ni circunstanciales, sino resultado de políticas estatales que han precarizado la educación pública. [Mendoza y Dörner \(2021\)](#) señalan que las reformas educativas asociadas al enfoque neoliberal no solo han impactado en el acceso, sino también en la forma en que se vive la experiencia universitaria. Según estos autores, estas transformaciones han producido diferencias menos visibles como las expectativas, los códigos culturales o la manera de participar en clase que afectan con mayor fuerza a quienes llegan con menos recursos formativos. Para muchos de ellos, seguir adelante exige un trabajo adicional: necesitan acostumbrarse a un ambiente

académico que, durante años, ha beneficiado más a quienes tuvieron una formación escolar más completa.

Además, en la universidad suele asumirse que cada estudiante es responsable de lo que logra o no logra, como si todo dependiera únicamente de él. La cultura del rendimiento convierte las evaluaciones en indicadores centrales de valor personal, generando presiones que recaen con mayor fuerza en quienes ya enfrentan brechas de origen. Desde esta perspectiva, la perseverancia que muestran los becarios no es solo un rasgo individual, sino una respuesta necesaria para sostenerse en un sistema que demanda demostrar continuamente “suficiencia”.

Los testimonios también revelan una visión más amplia del mérito. Joss señala que “el mérito, al final, es colectivo”, reconociendo el rol del apoyo familiar, institucional y entre pares. Esta mirada contrasta con la idea clásica del mérito como logro exclusivamente individual y coincide con lo que plantea la literatura sobre trayectorias diferenciadas: el rendimiento surge de la interacción entre esfuerzo, apoyo y condiciones estructurales que facilitan o limitan el aprendizaje.

Considerando estos aspectos, este hallazgo muestra que la adaptación y la perseverancia no son cualidades individuales aisladas, sino respuestas ante un sistema universitario que opera bajo parámetros homogéneos, pese a la diversidad de trayectorias de los estudiantes. Las brechas formativas, el capital cultural disponible y los códigos institucionales marcan profundamente las formas en que los becarios experimentan el mérito, la exigencia y el aprendizaje universitario.

Ser admirado y exigido a la vez

Un segundo hallazgo muestra la forma compleja en que los becarios viven el reconocimiento de sus logros. La mayoría siente que sus profesores y compañeros valoran su esfuerzo; sin embargo, ese reconocimiento viene acompañado de una fuerte carga emocional. Para ellos, ser becario implica mantener un rendimiento alto de manera constante, sin margen para equivocarse. Esta combinación entre elogio y presión revela que el mérito se experimenta tanto como orgullo como responsabilidad.

Darion expresa claramente esta tensión: *“los profesores reconocen el esfuerzo sin importar si eres becario o no”, pero también afirma que “ser becario significa tener una gran responsabilidad, porque si bajas tu rendimiento, puedes perder la beca”*. Joss menciona algo similar cuando reconoce que *“mantener un buen promedio es un reto constante”*. Aquí aparece con fuerza la idea de que la beca no solo abre puertas, sino que también genera un deber permanente de justificar su presencia en la universidad.

Esta tensión se articula con lo que [Fardella et al. \(2024\)](#) denominan la cultura evaluativa meritocrática. Según estos autores, las instituciones contemporáneas utilizan métricas de desempeño para distribuir prestigio y oportunidades, convirtiendo los resultados académicos en señales públicas de valor personal. Para los becarios, esto se traduce en una vigilancia constante: no solo deben rendir, sino demostrar que “merecen” la beca que los sostiene.



Foto: MINEDU

Yovan añade otro matiz al señalar que, en ocasiones, siente que se espera más de los becarios solo por ser becados, como si debieran rendir por encima del promedio. Bajo el modelo neoliberal, la productividad se convierte en sinónimo de valor personal, como explican [Mendoza y Dörner \(2021\)](#). De este modo, el rendimiento no solo mide el aprendizaje, sino que se vuelve un símbolo de mérito, reforzando la idea de que el éxito depende únicamente del individuo.

Esta forma de entender el mérito tiene efectos directos en la identidad universitaria de los becarios. [Villalobos et al. \(2022\)](#) encontraron que estudiantes en contextos competitivos tienden a asociar su éxito con factores internos como esfuerzo y disciplina. Sin embargo, en el caso de los becarios PRONABEC, esta autopercepción se mezcla con la conciencia de provenir de contextos desfavorecidos, generando tensión entre el orgullo por lo logrado y la presión por sostener su desempeño.



Foto: MINEDU

Incluso experiencias aisladas, como la que menciona Clary respecto a un comentario clasista, muestran que la igualdad formal no siempre coincide con la igualdad vivida. Como advierte [Cuenca \(2025\)](#), estas dinámicas responden a desigualdades estructurales que el sistema universitario tiende a naturalizar.

Esta exigencia también tiene efectos emocionales profundos. La cultura evaluativa convierte las calificaciones en reflejos del valor personal, generando miedo al fracaso y autocuestionamientos constantes. Los becarios suelen sentirse satisfechos con lo que han conseguido, pero al mismo tiempo cargan con una preocupación constante por mantenerse al nivel que se espera de ellos. Esa mezcla de

orgullo y presión deja ver una contradicción conocida en la literatura crítica sobre educación: se habla de igualdad de oportunidades, pero el funcionamiento real del sistema termina ampliando las diferencias entre quienes llegan con más y menos ventajas.

En términos generales, los testimonios muestran que el reconocimiento hacia los becarios funciona como una moneda de dos caras: admiración por su esfuerzo y exigencia persistente. La beca, más que una oportunidad, se vive como una responsabilidad permanente que moldea su identidad universitaria y condiciona su bienestar, atravesada por la presión constante de justificar, a través de su rendimiento, la oportunidad recibida.



Foto: MINEDU

Conclusiones

A partir de lo recogido en las entrevistas, se puede ver que los becarios de la UARM hablan del mérito desde lo que realmente les toca vivir en la universidad. No repiten el discurso oficial del “esfuerzo individual” tal como aparece en las normas o en las aulas; más bien, lo ajustan a lo que experimentan día a día. Para ellos, esforzarse sí importa, pero no es lo único que determina cómo avanzan. Su manera de entender la meritocracia está atravesada por las condiciones con las que llegaron, el tipo de colegio en el que estudiaron, el apoyo que reciben y las limitaciones económicas que siguen cargando. Por eso, cuando explican sus logros o dificultades, siempre aparece una mezcla entre trabajo personal y el peso del contexto que los acompaña.

Para los becarios, la idea del mérito empieza a tomar forma desde el momento en que entran a la universidad y se encuentran con un ambiente muy distinto al que venían acostumbrados. Ellos mismos cuentan que el cambio fue fuerte: las exigencias son



Foto: MINEDU

otras, el ritmo es distinto y la manera de evaluar también. En sus relatos aparece una idea común: avanzar en la UARM no solo depende de “ponerle ganas”, sino de aprender cómo funciona la institución, adaptarse a los profesores y entender qué se espera realmente de ellos en cada curso. En esa experiencia, el mérito se vive como capacidad de adaptación y resistencia más que como simple producto del esfuerzo personal. Este proceso está atravesado por brechas formativas que no dependen de ellos, pero que condicionan la manera en que enfrentan los retos académicos y la forma en que se comparan con sus pares.

En paralelo, los becarios desarrollan una visión particular del reconocimiento académico. Ser valorados por su desempeño les genera orgullo, pero también les impone una presión constante por sostener niveles altos de rendimiento para justificar la oportunidad que representa la beca. Sus discursos expresan gratitud y responsabilidad, pero también momentos de ansiedad ante la sensación de que siempre deben “dar la talla”, sabiendo que una caída en su promedio podría afectar su permanencia. Así, el mérito se vive no solo como logro, sino también como compromiso permanente, y la excelencia aparece como una forma de corresponder al apoyo recibido.

De este modo, la pregunta de investigación ¿cómo construyen los estudiantes sus discursos sobre la meritocracia académica en su experiencia universitaria? encuentra una respuesta que desborda la visión tradicional del mérito. Los becarios lo conciben como un concepto situado, atravesado por factores sociales, económicos, institucionales y emocionales. En sus relatos

aparece una idea clara: el esfuerzo importa, pero no alcanza por sí solo. Reconocen que no todos empiezan desde las mismas condiciones y que el apoyo de la familia, de la universidad y de sus propios compañeros pesa mucho en cómo les va. Por eso, lo que llaman “mérito” dentro de la universidad no puede explicarse solo como responsabilidad individual, sino como algo que también depende del contexto que acompaña a cada estudiante.

En definitiva, lo que muestran las entrevistas es que el mérito no es una idea simple. Para estos estudiantes, su desempeño está hecho tanto de lo que cada uno pone sus ganas, su disciplina como de las condiciones que los acompañan. Entenderlo así ayuda a mirar la vida universitaria con más realismo: no todos avanzan con las mismas herramientas, y eso importa. Pensar el mérito desde esta mirada más amplia puede abrir el camino para una universidad que reconozca no solo las notas, sino también las historias y los esfuerzos que hay detrás de ellas.



Foto: MINEDU

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cisternas, C., Fardella, C., Marchant, D., & Baleriola, E. (2024). Métrica, subjetividad y meritocracia en el trabajo académico. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 22(2), 51–66. <https://doi.org/10.15366/reice2024.22.2.003>
- Creswell, J. W. (2013). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (3.a ed.). SAGE.
- Cuenca, R. (2025). Una expansión desigual: La universidad en el Perú. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10357167>
- Mendoza, P., & Dorner, L. (2021). El discurso neoliberal de la educación en Latinoamérica: El caso de la educación superior. Education Policy Analysis Archives, 28(176), 1–24. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.5159>
- Villalobos, C., Kuzmanic, D., Valenzuela, J., & Quaresma, M. (2022). Percepciones sociales de los estudiantes de educación superior de élite: Un estudio del caso chileno. Psykhe, 31(2), 1–18. <https://doi.org/10.7764/psykhe.2020.22549>



OBSERVATORIO DE LA
EDUCACIÓN PERUANA



<https://obepe.org/>



@obeperu