

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES



Nociones de justicia: Un estudio al caso de
los Colegios de Alto Rendimiento en Perú

Tesis para obtener el título profesional de Licenciada en Ciencia

Política y Gobierno presentado por:

Vidal Vidal, Rocío Gabriela

Asesor:

Ricardo Martín Tanaka Gondo

Lima, 2023


Informe de Similitud

Yo, Tanaka Gondo, Ricardo Martín docente de la Facultad de Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis/el trabajo de investigación titulado Nociones de justicia: Un estudio al caso de los Colegios de Alto Rendimiento en Perú del/de la autor (a)/ de los(as) autores(as) Vidal Vidal, Rocío Gabriela

dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 23%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 23/10/2023.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis o Trabajo de Suficiencia Profesional, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha: Lima, 23 de octubre del 2023

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: <u>Tanaka Gondo, Ricardo Martín</u>	
DNI: 06408442	Firma 
ORCID: 0000-0001-6640-1518	

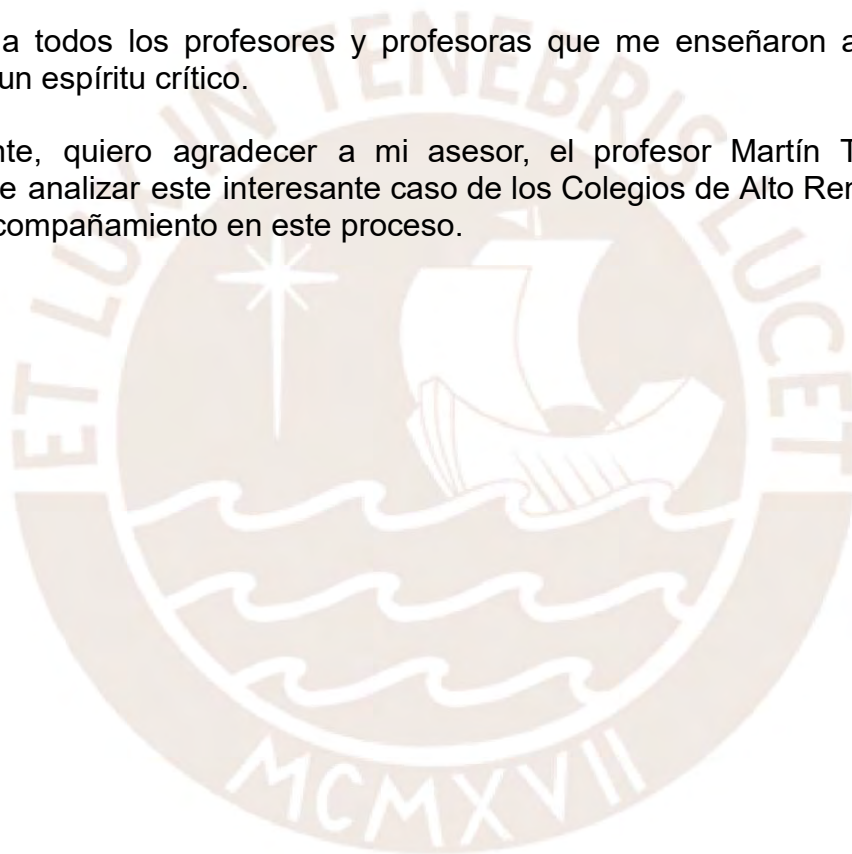
Agradecimientos

Quiero agradecer a mi familia por su apoyo incondicional. Gracias por creer en mí más de lo que yo lo puedo hacer y por darme la oportunidad de estudiar, sin ustedes no lo habría logrado, porque detrás de cada logro individual hay un esfuerzo compartido.

Gracias a todas las personas entrevistadas que me otorgaron su tiempo para poder esclarecer mis dudas, su contribución ha sido fundamental para el desarrollo de esta tesis. A mis amigos y amigas que también me ayudaron compartiendo sus interesantes puntos de vista y por acompañarme en esta etapa universitaria, en especial en los momentos difíciles.

Gracias a todos los profesores y profesoras que me enseñaron a mantener siempre un espíritu crítico.

Finalmente, quiero agradecer a mi asesor, el profesor Martín Tanaka por sugerirme analizar este interesante caso de los Colegios de Alto Rendimiento y por su acompañamiento en este proceso.



Resumen

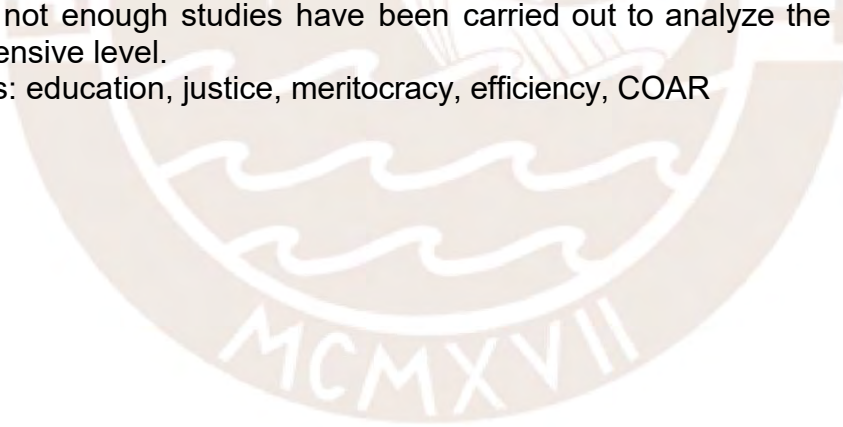
¿Cuáles son los criterios justos que guían la distribución de un modelo educativo? ¿A qué hace referencia el concepto de justicia? ¿Qué se puede considerar justo? ¿Es la meritocracia un criterio justo para la distribución de bienes sociales, especialmente, el de la educación que es un bien que debe ser repartido equitativamente en la sociedad? En el 2010 se llevó a cabo la creación del primer Colegio de Alto Rendimiento en Perú y en el 2015 se creó la Red de Colegios de Alto Rendimiento que permitió la creación de 25 sedes en distintas regiones del país. Este modelo está enfocado en alumnos con alto rendimiento con el objetivo de potenciar sus habilidades y convertirlos en líderes educativos que transfieran sus aprendizajes en sus respectivas zonas de influencia. Este modelo el cual se basa en el criterio de la meritocracia es cuestionado desde la filosofía política, específicamente, por los llamados comunitaristas como Michael Sandel y Michael Walzer. ¿Cómo entonces se puede considerar justo este modelo educativo si excluye a un sector vulnerable y desatendido por el Estado? Dentro del debate público se encuentran distintas opiniones acerca del carácter justo del modelo y su funcionamiento. En ese sentido, la tesis busca responder a la pregunta ¿Cuáles son los criterios de justicia que manejan los actores involucrados en el debate público sobre el modelo y funcionamiento de la Red COAR? Se sostiene que por un lado se apoya este modelo basado en los resultados positivos que ha mostrado en ciertos lugares; mientras que, por otro lado, desde una perspectiva más teórica sobre justicia y equidad, algunos actores consideran injusto a este modelo educativo. Así, entra en debate la eficiencia y los conceptos de justicia y equidad. El caso de estudio muestra impactos positivos a nivel individual, aunque no se han realizado estudios suficientes para analizar el impacto a nivel integral.

Palabras clave: educación, justicia, meritocracia, eficiencia, COAR

Abstract

What are the fair criteria that guide the distribution of an educational model? What does the concept of justice refer to? What can be considered fair? Is meritocracy a fair criterion for the distribution of social goods, especially education, which is a good that must be distributed equitably in society? In 2010, the first “Colegio de Alto Rendimiento (COAR)” was created in Peru and in 2015 the “Red de Colegios de Alto Rendimiento” was created, which allowed the creation of 25 branches in different regions of the country. This model is focused on high-achieving students with the aim of enhancing their skills and turning them into educational leaders who transfer their learning to their respective areas of influence. This model, which is based on the criterion of meritocracy, is questioned from political philosophy, specifically, by so-called communitarians such as Michael Sandel and Michael Walzer. How then can this educational model be considered fair if it excludes a vulnerable sector neglected by the State? Within the public debate there are different opinions about the fair nature of the model and its operation. In this sense, the thesis seeks to answer the question: What are the criteria of justice used by the actors involved in the public debate on the model and operation of the COAR Network? It is argued that on the one hand this model is supported based on the positive results it has shown in certain places; while, on the other hand, from a more theoretical perspective on justice and equity, some actors consider this educational model unfair. Thus, efficiency and the concepts of justice and equity come into debate. The case study shows positive impacts at the individual level, although not enough studies have been carried out to analyze the impact at a comprehensive level.

Keywords: education, justice, meritocracy, efficiency, COAR



Índice

1. INTRODUCCIÓN.....	1
2. CAPÍTULO 1: REVISIÓN DE LITERATURA Y CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS.....	4
2.1. Revisión de literatura.....	4
2.2. Metodología.....	12
2.3. Análisis de información recogida en campo.....	13
3. CAPÍTULO 2: COAR, ANTECEDENTES, MODELO Y SU FUNCIONAMIENTO.....	21
3.1. Antecedentes.....	21
3.2. Modelo COAR.....	22
3.3. Funcionamiento del modelo.....	23
4. CAPÍTULO 3: DEBATE PÚBLICO SOBRE EL MODELO.....	25
4.1. Acerca del talento.....	25
4.2. Acerca de las modificaciones en el proceso de selección.....	26
4.3. Acerca de las posibles soluciones.....	27
4.4. Acerca de los docentes de los COAR.....	27
5. CAPÍTULO 4: NOCIONES DE JUSTICIA EN EL MODELO COAR.....	29
5.1. Enfoque de las capacidades.....	29
5.1.1. El enfoque de las capacidades en el modelo COAR.....	31
5.1.1.1. Sobre la etapa de admisión.....	31
5.1.1.2. Sobre la currícula educativa.....	32
5.1.2. El enfoque de las capacidades en el funcionamiento de los COAR.....	33
5.2. Justicia como mérito.....	34
5.3. Combinación de nociones de justicia.....	36
6. CONCLUSIONES.....	37
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	40
8. ANEXOS.....	43

1. INTRODUCCIÓN

La desigualdad social ha sido y es un tema relevante dentro del campo de las ciencias sociales. Dentro de este, se han buscado explicar las razones que conllevan a la desigualdad social. En sociedades con grandes niveles de desigualdad como la peruana este tema cobra especial interés. De acuerdo al índice de Gini, medidor de desigualdad, Perú al 2019 muestra un 41.5 en una escala de 0 a 100 en donde 0 significa la inexistencia de desigualdad. En comparación con el resto de países latinoamericanos, Perú se encuentra dentro de los países con mayor puntaje en desigualdad social. Actualmente, de acuerdo a la Encuesta Nacional de Percepción de Desigualdades (ENADES 2022) elaborada por el Instituto de Estudios Peruanos (IEP) y Oxfam el 55% de la población considera que el Perú es un país muy desigual económicamente mientras que el 60% de peruanos piensa que la brecha entre ricos y pobres ha aumentado en los últimos dos años.

Al respecto, Corak, Curtis y Phipps (2016) realizan una investigación sobre movilidad económica evaluando la relación entre los ingresos de padres e hijos. Un valor cercano a cero señala que los hijos tienen la posibilidad de ser ricos sin importar su lugar de procedencia; mientras que, un valor cercano a uno indicaría que los hijos ineludiblemente ganarán igual que los padres. En tal investigación, se muestra que los países nórdicos son los que lideran el ranking; mientras que, Perú se muestra como uno de los peores países en movilidad económica. Por lo tanto, se puede señalar que, en el Perú, el nivel de ingresos de los padres explica fuertemente el nivel de ingresos de sus hijos.

Por su parte, Tanaka (2011:63) señala que la desigualdad en Perú ha sido abordada a partir de dos corrientes teóricas: el marxismo y el funcionalismo estructural. Este último entiende a la desigualdad como algo “natural” que se da como impulso para la superación personal en tanto exista movilidad social, pluralismo político y una estructura social diversificada. Así, se puede afirmar que la desigualdad es un problema en el Perú debido a que no existen las condiciones que el funcionalismo estructural señala. Asimismo, Tanaka (2011) menciona que una de las recomendaciones desde esta corriente es promover los valores de una cultura cívica y una lógica de igualdad de oportunidades a través de la educación.

En ese sentido, se ha pensado que la educación servirá como un medio para combatir las desigualdades sociales y lograr salir de la pobreza. Por su lado, Figueroa (2010) en su investigación aborda la pregunta acerca de si la educación realmente mejora la distribución del ingreso. Como parte de sus conclusiones, el autor encuentra que la educación no es un sistema nivelador de ingresos en América Latina debido al alto grado de desigualdad y la sobrepoblación existente. Por otro lado, Herrera (2001) afirma que la educación sí sirve como un antídoto contra la pobreza. En ese sentido, se puede reconocer el riesgo de pobreza total y extrema pobreza en base al nivel educativo del jefe de hogar. A pesar de estos diferentes supuestos, es sabido que para muchas personas el acceso a la educación implica una posibilidad de movilidad social y económica (Benavides 2007).

En base a esto, cabe analizar de qué manera el Estado viene realizando esfuerzos con respecto al acceso a la educación de calidad. A partir del segundo gobierno del presidente Alan García en el año 2010 se creó el primer Colegio de Alto Rendimiento y en el gobierno de Ollanta Humala se creó la Red COAR expandiendo así la iniciativa a las demás regiones del país. En ese sentido, la presente tesis busca responder a las siguientes preguntas: ¿Se puede considerar justo la Red COAR? ¿A qué hace referencia el concepto de justicia? ¿Qué se puede considerar justo? ¿Es la meritocracia un criterio justo para la distribución de bienes sociales, especialmente, el de la educación que es un bien que debe ser repartido equitativamente en la sociedad? Si bien este modelo ha tenido una gran aprobación por parte de los ciudadanos, existen debates acerca de qué tan justo puede ser este modelo desde la filosofía política, específicamente con respecto a las limitaciones de la meritocracia, el cual es el criterio base en el que se sostiene este modelo.

Existen diversas teorías que buscan responder a la pregunta de qué se puede considerar justo o qué condiciones se deben de cumplir en una sociedad para considerarla justa. Autores como Robert Nozick, John Rawls, Martha Nussbaum entre muchos otros más intentan responder a esta cuestión desde distintos enfoques. De esta manera, la presente investigación hace uso de algunas de estas teorías para responder al nivel de justicia que presenta la Red COAR.

Estudiar el nivel de justicia del modelo y funcionamiento de los COAR resulta relevante por diversas razones. La creación del Colegio Mayor suscitó un debate en

torno a la pertinencia que tendría dentro del sistema educativo público. Posteriormente, con la creación de la Red COAR el debate volvió a suscitarse. Diversos investigadores en educación entre ellos Manuel Bello y León Trahtemberg cuestionaron la pertinencia de su expansión debido a que estos segregan a los estudiantes de acuerdo a su rendimiento académico y que no se puede considerar justo una medida que otorga una mayor cantidad de recursos económicos en comparación con el resto de estudiantes de la educación pública. Los COAR son colegios que manejan un sistema completamente diferente al que se usa en la Educación Básica Regular (EBR) por lo tanto es menester entender cuáles son las nociones de justicia que el sector maneja al momento de llevar a cabo una política como esta.

En ese sentido, la presente investigación se propone contribuir al análisis de una de las políticas educativas en el Perú desde una perspectiva no solo descriptiva del funcionamiento del modelo, sino desde el ámbito teórico político sobre la lógica detrás de la implementación de los COAR.

La presente tesis está organizada en cuatro capítulos además de la introducción y las conclusiones. En el primer capítulo se aborda la revisión de literatura pertinente sobre el tema, además de la metodología aplicada y el análisis de información recogida. Luego en el segundo capítulo se presentarán los antecedentes a los COAR, el modelo y su funcionamiento. Para ello, se han recurrido a investigaciones encargadas de analizar la implementación, los cambios realizados, el funcionamiento y el impacto que tienen los COAR en los estudiantes. Posteriormente, en el tercer capítulo se aborda el debate público sobre el modelo y funcionamiento. Esta sección se subdivide en cuatro subcapítulos. En la primera división se aborda el debate en torno a la definición de talento; en el segundo subcapítulo se abordan las modificaciones en el proceso de selección; en el tercer subcapítulo se abordan las posibles soluciones que proponen los presentes en el debate público; y en el cuarto subcapítulo, se aborda la discusión acerca de los docentes COAR. Después, se presentarán las conclusiones finales.

2. CAPÍTULO 1: REVISIÓN DE LITERATURA Y CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

2.1. Revisión de literatura

La creación del primer Colegio de Alto Rendimiento en Perú llamado Colegio Mayor Secundario Presidente del Perú con sede en la Carretera Central se llevó a cabo en el segundo gobierno del ex presidente Alan García en 2009. Esto, con la finalidad de reclutar estudiantes con alto rendimiento académico. Posteriormente, en el gobierno de Ollanta Humala se decidió ampliar esta iniciativa firmando trece convenios para la creación de más instituciones COAR en trece regiones. Actualmente, existen 25 sedes en el país que reclutan a 6700 estudiantes. De esta manera, se creó la Red de COAR.

Este tipo de modelo educativo enfocado en estudiantes de alto rendimiento se ha aplicado en diversos países de Latinoamérica y del mundo. De acuerdo al informe final de la UNESCO (2021), Chile, México y Costa Rica también han implementado este modelo con ciertas particularidades en cada caso. Asimismo, diversos autores han generado un debate con respecto a la aplicación de este modelo y de qué manera se pueden obtener resultados significativos y que puedan ser comprobados. Uno de los principales problemas que se identifica dentro de la literatura es el cuestionamiento acerca de si estos colegios están generando algún impacto positivo en el desarrollo de la educación pública. Existen diversas evaluaciones a estos modelos aplicados en diferentes partes del mundo que presentan resultados e impactos diferentes, e incluso, opuestos. De esta manera, se puede señalar que una de las principales problemáticas abordadas en la literatura es sobre el impacto de la implementación de estos colegios para alumnos sobresalientes. Así, el debate se sitúa desde el ámbito de las políticas públicas, en específico, el tema de la implementación del modelo educativo y sus repercusiones en el sistema educativo.

Ahora bien, desde el ámbito educativo, han surgido corrientes que apoyan, por un lado, la segregación de alumnos con capacidades diferentes. Esto, en un inicio estuvo vinculado a los alumnos que presentaban deficiencias mentales y la idea de otorgarles una enseñanza personalizada que respondiera a sus principales

necesidades. De esta manera, surgieron escuelas especializadas para alumnos que presentaran habilidades diferentes. De otro lado, a fines del siglo XIX surge otra corriente en contraposición con la idea de segregación que es la de integración escolar. Esta corriente se sustenta en base al principio de “normalización” que nace en los países nórdicos y que tiene como objetivo que los alumnos con discapacidades formen parte de contextos comunes de la sociedad y se relacionen con el resto de personas (Gutierrez 2004). Sin embargo, a inicios de la década de 1980 se da un nuevo giro a la concepción de la educación especial. De acuerdo al informe de Warnock elaborado en 1978 por la Comisión de educación británica, se acuñó el término “necesidades educativas especiales” refiriéndose a alumnos que requirieran alguna de las siguientes prestaciones educativas especiales: [a] Provisión de medios especiales de acceso al currículum a través de equipamientos especiales, [b] provisión de recursos, modificación del ambiente físico o técnicas de enseñanza especializada [c] provisión de un currículum especial o modificado [d] particular atención a la estructura social y clima emocional donde tiene lugar la educación (HMSO, 1978). Esto dio paso a que un grupo mayor de estudiantes fueran parte de este grupo; ya que, alumnos con un desarrollo mayor al esperado también requieren de estas prestaciones para que logren aprender lo más que se pueda. Debido a que esto último es uno de los principales propósitos de la educación, los alumnos sobresalientes necesitan de una mayor atención y más especializada.

En esa misma línea, se reconoce que cada estudiante posee diversas habilidades y características que lo hacen diferente del resto y que la educación debe promover la integración entre estos alumnos a través de lo que actualmente se conoce como “educación inclusiva” en donde se reúnen a todos los alumnos independientemente de sus características particulares y contextos socioculturales. A partir de esto, se sustenta la importancia de atender las necesidades de los alumnos sobresalientes y por consiguiente analizar el significado de sobresaliente o talento.

Es así, que en otra parte del debate otros autores se enfocan en analizar la definición de talento y la manera de identificar y seleccionar alumnos sobresalientes o con capacidades excepcionales. En base a Gutierrez (2004) desde el ámbito de la psicología y la educación se ha buscado estudiar estos aspectos. Así, surge un

debate sobre cuál es la definición adecuada de talento o superdotación, además de qué pruebas o evaluaciones pueden identificar a los alumnos considerados como tales. El término talento proviene del griego “tánton” el cual hacía referencia al plato de la balanza con el que se pesaban los metales preciosos y los minerales. Posteriormente, esta definición se vinculó con el concepto de capacidad innata debido a la idea que poseía el hombre antiguamente sobre la riqueza. Se consideraba, esta última, como un don de los dioses, que no dependía en su totalidad de la voluntad humana. Más adelante, se entendió el talento como un don otorgado por la naturaleza y ya no por un dios o una voluntad divina; sin embargo, se mantuvo la idea de no dependencia del actuar humano. Monks y Mason (2000), utilizan como sinónimos los términos talentoso, dotado y altamente capaz. Asimismo, señalan que de todas las definiciones de superdotación, estas se clasifican en cuatro categorías: las dos primeras se basan en lo genético y lo cognitivo; la tercera se basa en el logro y realización; y el último, está basado en el medio ambiente. Estas, a su vez, no son excluyentes. Por su lado, Feldhusen (1995) define el talento como un complejo de aptitudes aprendidas y de conocimiento que predisponen a un individuo al éxito en un campo específico. Mientras que, la superdotación se refiere a un conjunto de aptitudes que conducen al éxito en más áreas.

Por su parte, Gutierrez (2004) señala que la definición de talento nace vinculada al concepto que manejan las pruebas tradicionales que miden el coeficiente intelectual (CI). Es reconocido ya en la literatura que estas pruebas tienen varias limitaciones al evaluar la inteligencia de una persona, aunque sigue siendo bastante utilizada hasta la actualidad. Una de las principales limitaciones que se le adjudica a este tipo de pruebas es que no incluye todos los tipos de inteligencia que se han definido actualmente.

La revisión anterior permite encontrar un vacío principal. En primer lugar, no existe un análisis desde la filosofía política que estudie el modelo educativo enfocado en alumnos de alto rendimiento y por consiguiente no existe un debate sobre qué tan justo puede ser implementar este modelo en la educación pública. La mayoría de las investigaciones se centran en la implementación del modelo educativo y sus desafíos para lograr resultados favorables. En segundo lugar, la revisión de literatura, tal como se ha mencionado anteriormente, realiza una descripción del surgimiento del modelo educativo enfocado en alumnos con talento,

además de los problemas que trae la definición de talento o alumno sobresaliente. Asimismo, se menciona la discusión acerca de qué tan adecuado es otorgarles una mayor atención a estos alumnos talentosos existiendo otros con deficiencias; ya sean, por un problema físico-congénito, o por condiciones socioeconómicas que no son favorables para su desarrollo. Estos problemas que generan que el alumno tenga un desarrollo más lento e inadecuado son las razones por las que la educación se ha enfocado desde un inicio en ellos y no en los que presentan un alto rendimiento académico. Sin embargo, la literatura no profundiza esta discusión.

Otro vacío encontrado en la literatura es que los ámbitos desde donde se estudian este tema no logran entrar en discusión; debido a que, se centran en ciertos aspectos muy específicos del tema. En el ámbito educativo se discute el asunto sobre cuáles deberían ser los esfuerzos para la creación de una currícula educativa adecuada que responda a las necesidades de los alumnos. Para esto, también entra en discusión, desde el ámbito de la psicología, la definición de talento y el estudio de las pruebas para identificarlos. Sobre este último existe mayor debate con respecto a cómo realizar pruebas que no generen mayores brechas educativas o segregaciones.

En ese sentido, la presente investigación busca suplir estos vacíos desde una mirada de la filosofía política, además de generar una discusión entre los aspectos que se han tratado en la literatura académica y no analizarlos de manera aislada. Para ello, se realizará un análisis al debate público para entender bajo qué criterios de justicia los actores políticos involucrados justifican (o no) el modelo. De esta manera, la pregunta que guía esta investigación es la siguiente: ¿Cuáles son los criterios de justicia que manejan los actores involucrados en el debate público sobre el modelo y funcionamiento de la Red COAR?

A partir de la revisión de literatura se pueden extraer dos conclusiones. Primero, cabe resaltar que responder a la pregunta de qué tan justo es establecer un modelo educativo enfocado en alumnos con talento es una cuestión compleja. Existen dos posiciones contrapuestas que discuten indirectamente este tema. Por un lado, desde la corriente de la filosofía política, autores como Michael Sandel hacen crítica al modelo meritocrático en el sentido de que no otorga mayores posibilidades a las personas más desfavorecidas, sino las hace responsable de sus fracasos. Al

respecto, Cociña (2013) afirma que la idea de la meritocracia basada en las habilidades y el esfuerzo se contradice. No siempre las personas que más se esfuerzan son mejor recompensadas. Así, se puede señalar que este modelo está configurado principalmente para personas con talento y terminaría creando en términos de Michael Young (1961) una “élite inalcanzable”. Asimismo, se puede entender al mérito en la educación como la suma del coeficiente intelectual y el esfuerzo. En casi todos los programas dirigidos a alumnos superdotados se aplica de cierta manera esta fórmula. Tal como señala Cociña (2013: 12) existe una “obsesión por la cuantificación, puntajes de exámenes y calificaciones”. Ya es sabido que existen otras habilidades que son difíciles de medir en base a las pruebas de CI tradicionales. De esta manera, se muestra que lo que se considera como mérito se encuentra en función a lo que considera digno de ser recompensado. Anteriormente (incluso hoy en día) existía una fuerte tendencia a valorar las habilidades dirigidas a las ciencias exactas como las matemáticas y la ingeniería; mientras que, las personas que se dedicaban a estudiar carreras no afines a estas no eran consideradas como con “grandes capacidades” (Serrano 2017). Esto, debido a que por mucho tiempo se han considerado útiles las carreras técnicas y vinculadas a las ciencias exactas.

Por otro lado, existe otra corriente que apoya el modelo educativo enfocado en alumnos talentosos. Una de las críticas que se le hace a este modelo educativo es la formación de élites. Así, como lo señala Durkheim (citado en de Saint Martin 2007: 3) en algunos casos como el francés, el sistema educativo se encuentra organizado en función de la formación de las élites. Estas élites giran en torno a sus principales intereses generando una brecha entre las clases dominantes y las clases populares; puesto que, resulta difícil para las clases populares ingresar a las universidades e institutos con mayor prestigio. Sin embargo, desde otro punto de vista, las élites pueden jugar un rol a favor del bienestar de la sociedad. Por su lado, Paula Muñoz et. al (2016) y Jorge Morel (2021) señalan que la existencia de élites consolidadas en las regiones es necesaria para su desarrollo. En ese sentido, basándose en esta constatación que pretende explicar las diferencias de desarrollo entre regiones, el modelo educativo que es acusado de crear élites tendría un aspecto positivo para el desarrollo de la educación. Otra razón que señalan los defensores de este modelo educativo es la evidencia de algunos casos que

muestran resultados positivos en la educación. Como se señaló anteriormente, algunos de estos programas dan como resultado mayor inclusión con alumnos que anteriormente no serían incluidos por tener como requisitos criterios muy rígidos como la prueba del coeficiente intelectual.

A pesar de esto, existen otras investigaciones que no muestran un impacto real para la educación. Hatrick y Paniagua (2021) señalan que los resultados de estos programas en diferentes países del mundo difieren significativamente. Por ejemplo, el caso de Kenia muestra que estudiar durante cuatro años en una escuela de élite no tiene impacto significativo en los puntajes de los alumnos que rindieron exámenes finales de secundaria ni en el desempeño académico en inglés y matemática. Similares resultados se dan para una investigación en China: asistir tres años a una escuela de élite no tiene efecto en los puntajes de los alumnos en las pruebas de enseñanza media y de admisión a la escuela secundaria (Hatrick y Paniagua 2021: 11).

En conclusión, se puede señalar que existe un vínculo entre lo que se considera justo y la efectividad del modelo. Es decir, el grupo que apoya el modelo educativo se centra en los resultados positivos del mismo para justificar su carácter “justo”. Así como también, otro grupo que no apoya el modelo se basa en los resultados que no muestran impactos significativos en la educación. Sin embargo, desde la teoría de Sandel, la crítica hacia la meritocracia, que es el criterio en el que se basa este modelo educativo, se realiza un análisis desde una perspectiva filosófico político.

Por su lado, Sandel en su libro “La tiranía del mérito” (2020) cuestiona la meritocracia por diversas razones. Primero, menciona que la base para que se cumpla el ideal meritocrático no está al alcance de la realidad; ya que, para que se consideren justos los triunfos de los ganadores todos deberían encontrarse en igualdad de condiciones, situación que es ajena a la realidad. Segundo, otro aspecto que destaca es que la meritocracia corroe el bien común, conduce a la arrogancia entre los ganadores y a la humillación entre los que salen perdiendo. De esta manera, se suele responsabilizar a las personas más desaventajadas por sus derrotas generando el menosprecio por parte de los más exitosos. Sandel, asimismo señala que este aspecto es relevante en la política; ya que, una de las causas del

rechazo popular es la sensación de los trabajadores de que las élites los menosprecian por no contar con los mismos logros que ellos.

Ahora bien, dentro de la literatura se pueden identificar dos corrientes contrapuestas: en favor del modelo enfocado en alumnos sobresalientes y; por otro lado, en contra de este modelo y específicamente del criterio meritocrático. Por un lado, el debate público existente en torno a la aprobación del modelo pareciera, en un principio, no responder a un análisis de carácter filosófico. En ese sentido, el debate se centra principalmente en los resultados de este modelo para justificar su aprobación o desaprobación. Asimismo, se puede señalar que el análisis filosófico se encuentra, por lo general, más presente en quienes cuestionan este modelo y no en quienes lo aprueban. Sin embargo, a lo largo del presente documento se vincularán los argumentos en favor y en contra que se expresan en el debate público con los conceptos de justicia existentes en la literatura.

Por un lado, uno de los principales argumentos para justificar, desde la teoría, este tipo de modelos enfocados en alumnos sobresalientes es la necesidad de otorgarles las oportunidades para lograr el máximo desarrollo de sus capacidades. De acuerdo a Nussbaum (2007), una sociedad justa debe responder a las necesidades de asistencia, educación, respeto, actividad y amistad. En esa misma línea, la justicia distributiva se encarga precisamente de otorgar a cada cual lo suyo. Entre alguno de los criterios que puede realizar una distribución justa se encuentra el mérito; esto es, de acuerdo a Gamio (2007) otorgar más a quién contribuye más a la sociedad. En ese sentido, debido a que estos colegios reclutan alumnos con un desempeño académico alto se les considera “una comunidad de líderes capaces de contribuir al desarrollo local, regional, nacional y mundial”. (Minedu COAR, 2021). Asimismo, la Ley General de Educación 23384, en su artículo 68, señala lo siguiente: “La educación especial es la modalidad destinada a aquellas personas que por sus características excepcionales requieren atención diferenciada. Comprende tanto a quienes adolecen de deficiencias mentales u orgánicas o desajustes de conducta social, como a quienes muestran condiciones sobresalientes. El Estado estimula y apoya la educación especial” (Ministerio de Educación, 2003). En línea con esto, se puede justificar la educación especial en tanto es necesario atender las necesidades particulares de cada estudiante.

En esa misma línea, pero desde un aspecto crítico el modelo educativo enfocado en alumnos de alto rendimiento puede considerarse “justo” desde la teoría neoliberal (Gamio, 2007). Sin embargo, la teoría neoliberal que sostiene como criterio de justicia distributiva al mérito, está pensada desde el ámbito del mercado y no encaja necesariamente en el ámbito de la educación. Desde la teoría de “Las esferas de la justicia” de Walzer (1993) a esto se le llama la tiranización de una esfera sobre otra. Esto es, intentar distribuir un bien en base a criterios que corresponden a otra esfera. Tal se puede considerar el caso de la creación de los COAR, en el cual se utilizan dos criterios de justicia distributiva para justificar el modelo: el mérito y la igualdad siendo el primero con mayor jerarquía. Debido a que el caso de los COAR se encuentra dentro del ámbito de la educación el criterio adecuado no podría ser el mérito pues la educación es un bien básico al que todos deberían tener acceso. Si bien se reconoce que el Estado garantiza una educación básica universal, los mayores esfuerzos debieran, siguiendo el principio de diferencia de Rawls, enfocarse en los más desfavorecidos. Por otra parte, uno de los argumentos en contra del modelo es la gran diferencia de presupuesto destinado por alumno. De acuerdo a Andrade (Comunicación personal, 11 de octubre de 2021) el presupuesto destinado a un alumno COAR es 10 veces más que el de un estudiante de la Escuela Básica Regular. Esto, desde el ámbito de la justicia social se considera injusto en tanto la educación es un derecho básico que no debería realizar diferencias. En base a Rawls (1985), la única situación en la que la diferencia podría ser aceptada es cuando esta va dirigida a personas vulnerables que requieren de mayores esfuerzos para ubicarse en el mismo piso de igualdad.

Por otro lado, se puede señalar que algunos argumentos presentes en el debate público a favor de la Red de COAR se pueden justificar con el enfoque de capacidades. De acuerdo a Nussbaum (2007) el enfoque de capacidades es una doctrina política que versa sobre los derechos básicos y señala algunas condiciones necesarias para que una sociedad sea considerada mínimamente justa. Este enfoque, a diferencia de la teoría contractualista, se enfoca principalmente en los resultados; es decir, la justicia se encuentra en el resultado y el procedimiento que se tome será bueno en tanto promueve ese resultado. En ese sentido, la Red de COAR tiene como objetivo lograr una mayor inclusividad y otorgar mayores oportunidades a quienes más lo necesitan.

En esa misma línea, Robert Nozick (1974) propone en su libro “Anarquía, Estado y Utopía” una teoría liberal sobre la justicia: Teoría de la intitulación. Esta teoría se basa en que “cualquier cosa que surja de una situación justa por pasos justos es justa en sí misma” independientemente de las desigualdades que puedan generarse. Para que esto se lleve a cabo, Nozick menciona dos principios fundamentales: la adquisición original de fondos y la transferencia de fondos. El primero señala que cualquiera que se apropie de un objeto previamente no poseído, se convertirá en el legítimo propietario de tal objeto. El segundo señala que una transferencia solo puede ser justa si es transparente. Ahora, en caso de no cumplirse con alguno de los dos principios señalados se recurrirá al principio de rectificación de las injusticias el cual se encarga justamente de establecer rectificaciones ante una adquisición o transferencia injusta. Para Nozick (1974) no se puede considerar justo compensar los costes adicionales de las desigualdades inmerecidas de los sujetos que se encuentran peor situados, a través de intervenciones gubernamentales sobre los libres intercambios entre individuos.

Así también, dentro del debate público se afirma que la existencia de élites regionales es necesaria para lograr el desarrollo del país. Algunos ex funcionarios públicos como Flavio Figallo y Patricia Andrade señalan que uno de los objetivos del modelo es convertir a los COAR en puntos de referencia para otras escuelas secundarias de la región (Entrevista personal, 2021). En ese sentido, se puede señalar que a largo plazo esta iniciativa lograría una mayor inclusión de los estudiantes de las zonas más vulnerables al promover una educación de calidad para todos los estudiantes incluyendo a los que no pertenecen a los COAR.

En esa misma línea, Figallo argumenta que uno de los aspectos más importantes de la experiencia COAR es el encuentro intercultural que se da en los colegios; debido a que, cualquier estudiante de cualquier lugar puede postular a estos. Así, se estaría siguiendo el lineamiento de inclusión y diversidad de los estudiantes.

2.2. Metodología

El caso de estudio elegido se justifica debido a que es un caso “ideográfico”. Esto es, de acuerdo a Gerring y Cojocarú (2015), la importancia de este caso es

intrínseca al mismo. Acorde con Gerring y Cojocarú (2015) “idiographic cases are selected because of the intrinsic or theoretic importance of a case, and usually because they are not (in the author’s view) well understood. Because the importance of the case is often deemed self evident, authors characteristically do not spend a great deal of time justifying (or clarifying) their case-selection”. Así, el propósito de tal elección es discutir la lógica de funcionamiento del sector. ¿Se trata de un modelo elitista e injusto, o de un modelo realista que apuesta al desarrollo de élites regionales? Efectivamente, como se ha mencionado reiteradas veces en la presente investigación el estudio del modelo educativo enfocado en alumnos de alto rendimiento no ha sido analizado de manera profunda desde el ámbito de la filosofía política. Los estudios se basan, en su mayoría, en los resultados de la implementación de la política pública; y, por otro lado, en el estudio del concepto de talento desde el ámbito de la psicología. La presente investigación busca hacer un seguimiento del proceso de aprobación de este modelo para luego analizar desde la filosofía política si se considera justo. En ese sentido, el diseño adecuado de investigación es uno cualitativo de estudio de caso.

Los métodos de recolección de información empírica para abordar el objeto de estudio y probar las hipótesis son los siguientes. Para analizar el grado de oposición y/o aprobación se revisaron fuentes periodísticas desde el año 2009, momento en el que se llevó a cabo la creación del primer Colegio Mayor Secundario del Perú.

Luego, para abordar los recursos y estrategias de los actores se realizaron entrevistas semiestructuradas con actores clave (sociales, estatales, políticos) tanto a favor como en contra de este modelo educativo.

2.3. Análisis de información recogida en campo

En esta tesis se realizaron seis entrevistas a diferentes funcionarios públicos que han estado involucrados en la historia de la Red de COAR: Grover Pango, integrante del Consejo nacional de educación desde el 2002 hasta la actualidad; Paul Gonzáles, director de la Dirección General de Servicios Educativos Especializados desde el 2019 hasta el 2021; ex viceministra de Gestión Pedagógica en Ministerio de Educación desde el 2019 hasta el 2021; ex viceministro de Gestión Pedagógica desde el 2011 al 2014; Flavio Figallo, ex viceministro de Gestión Pedagógica desde el 2014 hasta el 2016; y Marilú Martens, primera Directora

Estas entrevistas realizadas desde el año 2021 al 2022 han permitido conocer a detalle la historia y evolución de la Red de COAR. Además, han permitido identificar las diferentes posturas existentes en el debate público. En ese sentido, a partir de este debate público se logra vincular con la teoría y las nociones de justicia. Asimismo, para rastrear el debate público se ha recopilado información acerca de las opiniones de los actores políticos e investigadores pertinentes a través de notas de prensa y artículos académicos.

Ahora bien, dentro del debate público se pueden identificar diferentes ideas y opiniones acerca de la aprobación de la Red COAR. Por un lado, actores políticos e investigadores educativos como Marilú Martens, Paul Gonzales, Flavio Figallo, Martín Benavides, Idel Vexler y Jaime Saavedra se encuentran a favor de este modelo; sin embargo, existen algunas diferencias entre las opiniones de este grupo. En primer lugar, Martens, creadora del Colegio Mayor Presidente del Perú, afirma que el objetivo inicial de la creación del Colegio Mayor era atender las necesidades de alumnos destacados para poder desarrollar su potencial otorgándoles una educación acorde a su nivel, y a su vez, generando nuevos líderes. “Es una respuesta de servicios educativos inclusivos que vencen barreras económicas, geográficas y estructurales para desarrollar el talento de los estudiantes con una mirada meritocrática” (Entrevista personal, 2021).

En ese sentido, considera que uno de los principales aspectos positivos de los COAR es su carácter inclusivo en tanto permite ingresar a cualquier estudiante con alto rendimiento independientemente de su situación social o económica. Sin embargo, un aspecto negativo que resalta Martens es la pérdida del enfoque original que se ha venido llevando a cabo en los últimos años. Específicamente, hace referencia a los cambios realizados en la etapa de selección: flexibilización de los criterios de admisión para estudiantes provenientes de contextos desaventajados. Con respecto a esto, señala que si bien es necesario atender las necesidades de los estudiantes que provienen de situaciones vulnerables, estos deben ser atendidos de manera separada puesto que sus necesidades son diferentes a la de los estudiantes con alto rendimiento. Asimismo, señaló que el Estado entendía la inclusión solamente como atender a los sectores más vulnerables sin considerar otros

aspectos relevantes como el talento y el rendimiento académico.

En segundo lugar, Paul Gonzáles durante la entrevista destacó los cambios producidos en el proceso de admisión como un avance en aras de la inclusión con los sectores más desfavorecidos. Los COAR buscan atender a esa población que no tiene una oferta educativa adecuada del sistema educativo para poder tener una educación básica pertinente. La evidencia nos muestra que las personas que tienen un talento o una superdotación requieren de un servicio educativo pertinente. En ese sentido, los COAR apuntan a atender a esta población, señala Gonzáles.

“Primero, se planeó enfocarse en los estudiantes que tengan una calificación de al menos 15 durante el primero y segundo año de secundaria y esa no es necesariamente una buena medida por diversas razones: el sistema educativo no está distribuido de manera uniforme y si a eso le sumamos condiciones como pobreza, ruralidad extrema, bilingüismo entonces estas diferencias se van incrementando...Entonces lo que hicimos fue poner estas variables (criterios de vulnerabilidad) en el esquema de admisión a través de puntos de bonificación” Con Patricia Andrade hemos visto que en los resultados de admisión cada vez se iban orientando más al sector urbano, llegábamos a tener un 94% de estudiantes de zonas urbanas; por lo cual, los COAR se estaban convirtiendo en un servicio de élite y esa no era la idea” (Gonzáles, entrevista personal, 2021).

En ese sentido, Gonzáles señala que el objetivo de los COAR es acercarse a los jóvenes talentosos con un carácter inclusivo. De la misma manera que afirma Martens, Gonzáles destaca la oportunidad de otorgarles a los estudiantes peruanos una educación de calidad acorde a sus necesidades sin importar sus condiciones socioeconómicas. Asimismo, afirma que la Red COAR es un modelo justo debido a lo anteriormente mencionado. Sin embargo, difiere en lo que respecta al carácter justo pues Martens señala que no se puede considerar justo en tanto el Perú es un país con grandes desigualdades y que se requiere no solo el aspecto meritocrático (presente en el modelo COAR) sino también las condiciones favorables para que los estudiantes puedan desenvolverse: salud, entorno social, economía, etc. Así, considera que el Estado debe atender estas condiciones para que todos se sitúen en el mismo piso de igualdad.

“Yo creo que para tener justicia tenemos que tener un mundo en donde todos tengamos las mismas oportunidades y desarrollemos las herramientas para tomarlas...Para lograr esa igualdad de oportunidades está el tema de la meritocracia pero también el de la condición. No es lo mismo decir que vamos a practicar por meritocracia a una persona cuyas condiciones de vida le han sido favorables...Entonces la condición sí es un factor que tenemos que tomar en cuenta cuando hablemos de equidad” (Martens, entrevista personal, 2021).

En esa misma línea, Flavio Figallo afirma que el modelo COAR cuenta con un carácter inclusivo al otorgarle más oportunidades a los jóvenes provenientes de distintas partes del país. Además, destaca los aspectos positivos del modelo; tales como, la implementación del Bachillerato Internacional, proyecto educativo reconocido a nivel internacional dirigido a alumnos entre 16 y 18 años.

En cuanto al criterio meritocrático de los COAR, Figallo realiza una precisión sobre la concepción peruana acerca del mérito.

“...Hay un tema en la concepción de la meritocracia (manejada por autores como Michael Sandel) que tiene que ver con algunas cosas particulares de la cultura norteamericana: la persona que se hace así mismo, esa lógica de que yo no me debo a nada o nadie. Esa visión no es una concepción predominante en la cultura peruana...La concepción del mérito es una irrupción democrática en una cultura del favor...En el Perú hay una tendencia de ayudar a sus pares”.

En ese sentido, señala que no necesariamente el mérito puede ser considerado como el único criterio justo de distribución de la educación, pues existen otras formas de distribución, aunque, es relevante reconocer el esfuerzo y el mérito. Asimismo, resalta los posibles cambios que se deberían realizar en este modelo educativo para que logre ser más justo: ampliar los COAR, crear una estrategia de integración de esta modalidad al conjunto del sistema educativo nacional y regional. Por su lado, Martín Vegas también resalta la necesidad de implementar una estrategia post secundaria para los estudiantes de los COAR.

Por otro lado, dentro del grupo de los que se encuentran en contra del modelo educativo, la mayoría de estos actores políticos y educativos coinciden en las razones de por qué este modelo no es justo. Uno de los principales opositores a este

modelo, Manuel Bello, docente principal de la Universidad Cayetano Heredia, mostró su oposición desde la creación del Colegio Mayor Secundario Presidente del Perú debido a que no son compatibles con la Ley General de Educación ni con los compromisos internacionales asumidos por el Estado peruano (Bello, 2018).

“La obligación del Ministerio de Educación es garantizar el derecho a una educación de buena calidad a todos los y las estudiantes de la Educación Básica, sin discriminación. Además, tiene que asegurar que el sistema escolar contribuya a fortalecer la integración, la cohesión social, la convivencia democrática, la valoración y el respeto de la diversidad; la inclusión social (objetivo mayor del actual gobierno) no se va a lograr segregando a los mejores estudiantes en colegios especiales” (Manuel Bello, La Mula, 2014).

Asimismo, Bello destaca los resultados de ciertas investigaciones que demuestran la importancia del aprendizaje entre estudiantes de una promoción para el desarrollo de sus habilidades académicas y blandas¹. Si bien, él afirma la importancia de atender las necesidades de los alumnos con alto rendimiento, considera que no es la forma adecuada, separándolos en colegios diferentes. Así, él sugiere:

“Un gran programa nacional de fortalecimiento –en todo el sistema escolar- de las capacidades para identificar y atender esas necesidades en cada institución educativa, con apoyo de personal especializado, acompañamiento apropiado a los docentes de aula, con horario extendido, con actividades diferenciadas dentro y fuera del horario regular de clases y otras estrategias pertinentes, permitiría que cada estudiante desarrolle al máximo sus potencialidades” (Bello, La Mula, 2014).

Por su lado, Ricardo Cuenca señala que estos colegios, conocidos por la literatura como segregación escolar, o también llamado “tracking” genera mayores daños a un sistema educativo con grandes desigualdades que los resultados positivos que puedan obtener los estudiantes pertenecientes a este modelo.

“La situación de tracking tiene, efectivamente, efectos positivos en los propios

¹ La Mula. (2014, mayo, 12). INCLUSIÓN EDUCATIVA O SEGREGACIÓN POR “ALTO RENDIMIENTO”. Recuperado de: <https://manuelbello.lamula.pe/2014/12/05/inclusion-educativa-o-segregacion-por-alto-rendimiento/mbelod/>

estudiantes pero tiene efectos negativos respecto al sistema si se considera fundamentalmente que la educación no solo es un espacio de desarrollo académico, sino también tiene una función social” (Cuenca, Entrevista personal, 2022).

Así también, con respecto al mérito señala que se puede analizar a partir de dos ámbitos: como “gran ordenador social” y “procedimiento administrativo”:

“El mérito tiene, desde mi perspectiva, dos niveles: el mérito como gran ordenador social y creo que ahí no funciona; es decir, la gente no se mueve por la sociedad a partir de solamente sus méritos, hay un conjunto de barreras estructurales, culturales que hacen que por más que esté igual de preparado que el otro, tenga una serie de impedimentos para moverse por la sociedad. El otro, es el mérito como procedimiento administrativo, como la carrera pública magisterial, la carrera de los jueces, el asunto parece ser justo porque lo que se hace es tratar de ser lo más transparente y confiable con ese proceso. Si la perspectiva del COAR es ir hacia una cuestión de justicia social probablemente los criterios de mérito no cumplan con la idea de justicia social” (Cuenca, entrevista personal, 2022).

En esa misma línea, Andrade señala que este modelo no es la mejor alternativa para desarrollar el talento, además de que la inversión que se realiza en los Colegios de Alto Rendimiento es 10 veces a la inversión que se realiza en los estudiantes de la educación básica regular.

...”ahí es donde viene este concepto de qué es lo justo en educación y lo justo no es solo beneficiar a un grupo...ahí se genera una situación de injusticia, porque todos son iguales y por principio la inversión por estudiante debería ser la misma, y, si hubiera alguna diferencia, debería ser para compensar ahí donde el costo de educarse es mayor, por ejemplo, una residencia en el ámbito rural...Para mí el principal problema es que beneficia a unos en detrimento de otros y eso no debería ocurrir” (Andrade, entrevista personal, 2021).

Dentro del grupo de actores que se encuentra en oposición a este modelo educativo está León Trahtemberg. Entre sus principales razones se encuentran que estos colegios no pueden ser considerados como “laboratorios de innovación educativa transferible a toda la secundaria, dado que si se selecciona alumnos, infraestructura y maestros de manera diferente al de la secundaria común”

(Trahtemberg, citado en Blog León Trahtemberg, 2021). De esta manera, cuestiona cómo se podría transferir los aprendizajes a las demás escuelas públicas del país. Asimismo, resalta que los requerimientos para postular a los COAR ponen en ventaja a los estudiantes de colegios públicos que provienen de situaciones más favorables que facilitan su aprendizaje escolar.

Por su parte, Patricia Salas, ex ministra de Educación, afirma que los COAR consisten como una forma de segmentación social que recorta oportunidades a los estudiantes que no forman parte de este modelo. “Mi propuesta es que todos deberían estudiar en escuelas regulares y hacer programas complementarios para que niños con talentos especiales puedan desplegarlos” (Salas, Citado en La República, 2021).

En lo que se refiere a segmentación social, Blumen, especialista en temas relacionados al talento y altas capacidades, afirma que “no es necesario construir nuevos colegios, sino potenciar aquellos que pueden ser potenciados tanto a nivel de implementación de laboratorios, material didáctico y software” (Citado en La República, 2019). En ese sentido, la modalidad de internado que ofrecen los COAR no es la única alternativa para potenciar el talento de los estudiantes.

“Existen múltiples opciones, por lo demás exitosas, a nivel internacional. Están los colegios diurnos que ofrecen un currículo diferenciado y enriquecido, a la vez que ritmos de enseñanza-aprendizaje más intensos y que involucran mayor profundidad en los temas” (Citado en La República, 2019).

En síntesis, se pueden destacar los principales argumentos que los diversos actores políticos y expertos en el tema señalan en favor y en contra de la Red COAR. Por el lado de los que se encuentran a favor, destacan el aspecto cada vez más inclusivo de estos colegios: incluir a los sectores más desfavorecidos como los sectores de pobreza extrema, discapacidad, bilingüismo, ruralidad extrema. También, se señala el aspecto del encuentro multicultural presente en las aulas; debido a que, cualquier estudiante de diferentes partes del país puede postular a los COAR.

Por el lado del grupo de los opositores al modelo, destacan argumentos relacionados a la segregación social. Hacen referencia a resultados a de

investigaciones² que señalan los impactos negativos en estudiantes que no pertenecen a este modelo tanto en autoestima como en la motivación de estudiantes y profesores. Asimismo, señalan que este modelo no es el más adecuado para atender las necesidades de alumnos con talento. Por el contrario, existen otras formas como la creación de programas complementarios, colegios diurnos con programas más intensos y acordes a los requerimientos de estos estudiantes.



² Cuenca, R. (2016). Los COAR y algunas preguntas. La Mula.

Recuperado el 26 de enero de 2021, de

<https://ricardocuenca.lamula.pe/2016/05/22/los-coar-y-algunas-preguntas/palimpsesto/>.

3. CAPÍTULO 2: COAR, ANTECEDENTES, MODELO Y SU FUNCIONAMIENTO

3.1. Antecedentes

El Colegio Mayor Presidente del Perú y la Red de COAR son las primeras políticas públicas que se implementan de manera sostenida destinadas a los alumnos con grandes habilidades. Anteriormente, se realizaron algunos esfuerzos enfocados en este grupo; sin embargo, los proyectos quedaron inconclusos. La mayoría de los programas o intervenciones se centraron en el fortalecimiento de la malla intracurricular. Es decir, se intentaron realizar cambios dentro del aula más no separarlos en otras aulas enfocadas solamente en ellos (Alcázar y Balarín 2021). Asimismo, previamente el Ministerio de Educación (MINEDU) implementó desde el 2001 hasta el 2006 el Programa de Fomento del Talento y la Superdotación (PROFOTS). Este programa tuvo como finalidad capacitar a los docentes para identificar conductas de superdotación o talento y estas ser atendidas a través del Programa de Enriquecimiento Intracurricular en las aulas. Se implementó en las instituciones educativas regulares en Lima y se sensibilizó a las instituciones educativas regulares en Cusco, Piura, Arequipa y Puno (Huamán-Arismendi, 2007: 12). Esta iniciativa posteriormente fue desactivada en el 2006 por la Dirección General de Educación Básica Especial del Ministerio de Educación (DIGEBE-MINEDU). De acuerdo a Huamán-Arismendi (2007) la falta de interés de la DIGEBE por incluir a los estudiantes superdotados ha impedido que se lleven a cabo algunos programas tal como el Plan Estratégico para la Intervención Educativa de las Altas Capacidades. Los únicos programas que trataron a estudiantes identificados como talentosos de manera separada fueron los Programas de Inmersión o instituciones educativas. A partir de estos, solo se creó la Institución Educativa de Rápido Aprendizaje “Alfred Binet” en Arequipa.

Posteriormente, en el año 2010 se crea el primer Colegio Mayor Secundario Presidente del Perú. Dentro de la Resolución Suprema N° 034-2009 se señala que este colegio buscará implementar “un nuevo proceso formativo de gran rigor intelectual y elevado nivel académico, con la intención de que los estudiantes más talentosos del segundo grado de la educación secundaria puedan desarrollar su potencial y realizar sus proyectos de vida transformándose en los líderes de

mañana” (RS N° 034-2009)”³. El objetivo de esta iniciativa es generar mayores oportunidades a los alumnos superdotados que no están siendo atendidos por la Educación Básica Regular. En el año 2014, el presidente Ollanta Humala, el ministro de Educación, Jaime Saavedra y autoridades de trece regiones firmaron convenios interinstitucionales para expandir la cantidad de Colegios de Alto Rendimiento (COAR).

Al implementarse el primer COAR en Lima, se presentó una gran demanda por parte de las regiones para que se implementaran este tipo de servicios. De acuerdo a Alcázar y Balarín (2021) las regiones comenzaron a replicar este modelo en base a su propia concepción de lo que consideraban que era un modelo educativo enfocado en alumnos de alto rendimiento. A partir de esta situación, se decide crear la Red de Colegios de Alto Rendimiento.

En ese sentido, se puede decir que la población recibió con gran entusiasmo esta iniciativa adoptada por el Estado. Sin embargo, dentro del debate público se ha criticado el criterio base de este modelo educativo: la meritocracia, generando una discusión entre los que, por un lado, apoyan el modelo y por el otro lo consideran injusto. Además, desde que se creó el primer Colegio de Alto Rendimiento en el 2010 se generó un debate público en torno a la pertinencia de crear un modelo de este tipo. Así, la presente tesis cobra relevancia en el sentido de que analiza la forma en cómo se está llevando la educación pública peruana y su vinculación con la justicia. Esta investigación busca responder a la pregunta ¿Cuáles son los criterios de justicia que manejan los actores involucrados en el debate público sobre el modelo y funcionamiento de la Red COAR? Para ello, se analizarán las nociones de justicia y equidad y el concepto de eficiencia en los resultados del modelo.

3.2. Modelo COAR

En el 2014, mediante la Resolución N° 274-2014-MINEDU, se creó el Modelo de Servicio Educativo para la atención del desempeño académico, artístico y/o deportivo. Este modelo se dirige a estudiantes que se encuentren en tercero de secundaria de la educación básica regular de instituciones públicas que presenten

³ <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/170624-034-2009-ed>

habilidades sobresalientes en el ámbito académico y con potencial para comprometerse como agentes de cambio en su comunidad, favoreciendo con ello el desarrollo de una sociedad inclusiva (Resolución N.º 537-2019).

Los requisitos para postular a estos colegios son los siguientes: “Haber cursado los dos primeros grados de educación secundaria en una institución educativa pública de Educación Básica Regular y encontrarse apto para iniciar el 3º grado de secundaria en el año 2021. Haber ocupado uno de los 10 primeros puestos en 1º grado de secundaria, o haber obtenido uno de los 3 primeros puestos (o la cantidad de puestos establecidos en las bases de los concursos) en alguno de los concursos educativos convocados o reconocidos por el Minedu, ya sea en la etapa local, regional o nacional, en el 1º o 2º grado de secundaria. Tener nacionalidad peruana o, de ser de nacionalidad extranjera, contar con los documentos exigidos por la autoridad competente. Tener máximo quince años cumplidos hasta el 31 de marzo del año 2021. Autorización escrita para postular de los padres de familia o tutor legal o apoderado” (MINEDU, COAR 2021).

Los estudiantes que ingresen a los COAR permanecen domiciliados en estas mismas instituciones durante todo el año escolar (exceptuando las vacaciones). Este modelo se coordina de manera centralizada a través de la Dirección de Educación Básica para Estudiantes con Desempeño Sobresaliente y Alto Rendimiento (DEBEDSAR). Asimismo, esta política cuenta con dos objetivos: uno pedagógico y otro de desarrollo integral. En el aspecto pedagógico se cuenta con un “currículo nacional, el programa de diploma del bachillerato internacional y materias complementarias que permitan el fortalecimiento de capacidades relacionadas al proyecto de vida personal, tales como liderazgo, trabajo en equipo, valores, uso de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), dominio de idiomas, gestión ambiental, etc”. (Hatrack y Paniagua, 2021: 6). Con respecto, al objetivo de desarrollo integral, el modelo cuenta con un currículo integral de carácter flexible “que permite orientar la práctica educativa en el aprendizaje formas y métodos de pensamiento e investigación fortaleciendo la capacidad de autoaprendizaje y de trabajo interdisciplinario” (Hatrack y Paniagua, 2021: 6).

3.3. Funcionamiento del modelo

Desde que se creó el Colegio Mayor Secundario Presidente del Perú se han

realizado diversos cambios en su funcionamiento tomando en cuenta los principales problemas detectados desde su primera evaluación. Los primeros problemas detectados fueron los siguientes: la mayoría de estudiantes provenían de zonas urbanas y de familias no pobres. Además, en el proceso de selección la nota tomaba mayor preeminencia como predictor o seleccionador (Entrevista a Patricia Andrade, 2021). En ese sentido, el principal problema giraba en torno a una falta de inclusividad que en teoría buscaba apuntar.

En esa misma línea, también se pueden detectar ciertos problemas e imprecisiones dentro del marco normativo que maneja el modelo de los COAR. Primero, dentro del Marco Lógico, instrumento de gestión clave para el diseño, se presentan varios objetivos que hacen referencia a la educación de excelencia para estudiantes de alto rendimiento. Sin embargo, dentro de este documento no se precisan ciertos aspectos que la política pública contempla. Por ejemplo, el Marco Lógico no hace mención sobre las actividades artísticas y deportivas, concentrándose solamente en el ámbito académico. Así, estas actividades, aunque están consideradas dentro del modelo, tienen un rol secundario.

Otro problema en el funcionamiento es la falta de aterrizaje del objetivo “ser un modelo educativo referente de calidad académica e innovación educativa, organizacional y de gestión, que contribuya a mejorar la educación pública, formando una comunidad de líderes capaces de contribuir al desarrollo local, regional, nacional y mundial” (MINEDU, COAR). Hasta la fecha, no se han realizado medidas concretas al respecto. Los colegios en general operan de manera aislada sin mantener vínculos con estudiantes de otros centros educativos públicos de la Educación Básica Regular (EBR).

Debido a estas problemáticas detectadas en el funcionamiento del Modelo COAR, en los últimos años se han realizado algunas modificaciones con la finalidad de atender a los sectores más vulnerables de la sociedad. Específicamente estos son: pobreza y pobreza extrema, bilingüismo, ruralidad extrema; y, discapacidad.

4. CAPÍTULO 3: DEBATE PÚBLICO SOBRE EL MODELO

4.1. Acerca del talento

Un aspecto relevante en el debate público es acerca de la definición de talento. Ningún documento menciona la definición de talento o alto rendimiento que el Estado maneja. Al respecto, Grover Pango (Entrevista personal, 2021) afirmó que los COAR no buscan estudiantes con talento sino solamente estudiantes con un desempeño académico sobresaliente y que estos no poseen características excepcionales al resto de estudiantes de su edad. Asimismo, otros actores políticos⁴ afirman esta idea: el talento no es igual que el alto desempeño. Sin embargo, a lo largo de las entrevistas solían mencionar y en el mismo marco normativo de los COAR se suele señalar repetidas veces el término talento o alumnos talentosos sin ahondar en su definición y usándola como sinónimo de superdotación o altas capacidades. Al respecto, Ricardo Cuenca, ex ministro de Educación señaló que “para cumplir con las cuotas de cada uno de los COAR en cada una de las regiones se ha igualado el talento con el rendimiento académico...Yo creo que es un error, más aún porque el rendimiento académico termina siendo solo una calificación” (Entrevista personal, 2022). Así, afirma que estos términos se utilizan de manera similar a pesar de reconocer que no lo son. Por su lado, Martens menciona que existe un desfase entre los conceptos debido a que los términos han ido evolucionando: “...y en la Ley General de Educación hablamos de educación especial y mencionamos a estudiantes superdotados lo cual no obedece a los conceptos que hoy se manejan en el mundo de la pedagogía...hay ciertos desfases en la concepción de los términos” (Entrevista personal, 2021). Asimismo, Paul Gonzáles señala que dentro de los COAR pueden encontrarse alumnos con talento y alumnos con alto rendimiento académico. Sin embargo, los últimos cambios realizados en el proceso de admisión apuntan a encontrar el talento de los estudiantes. Al respecto Andrade señaló lo siguiente:

“el tema del talento es un tema crítico, porque justamente en las zonas más desfavorecidas lo que más destaca no es el talento, entendiéndose por lo académico, por eso es que abrimos el aspecto de deportes y los juegos florales que si es menos influenciado por las condiciones de vida...El talento no es solo académico...lo que se hizo fue incorporar en los requisitos, además de estar en los

⁴ Martín Vegas, ex viceministro de Gestión Pedagógica, Paul Gonzáles, ex Director General de Servicios Educativos Especializados, Patricia Andrade, ex viceministra de Gestión Pedagógica

primeros puestos (en sus respectivos colegios), podría ser también un estudiante que haya estado en primeros lugares en los juegos florales o en los juegos deportivos en cualquiera de sus etapas” (Entrevista personal, 2021).

Por su parte, Gonzáles destacó que uno de los cambios realizados en la prueba de admisión se enfocó en medir otros tipos de habilidades; tales como, la inteligencia espacial, inteligencia lógica.

“...Eso (los cambios) nos llevó a identificar el talento en aquellos estudiantes que estaban postulando más allá de haber tenido (o no) un buen profesor de matemáticas” (Entrevista personal, 2021).

En ese sentido, esta falta de precisión puede resultar en un problema debido a que este modelo se enmarca en la Ley General de Educación, específicamente en el ámbito de la Educación Básica Especial y se justifica en tanto estos estudiantes presentan características diferentes y por lo tanto necesidades diferentes que requieren ser atendidas de manera especializada. Sin embargo, si es que en realidad no presentan ninguna característica excepcional, como señalan varios actores políticos, no tendría justificación alguna que se les dé una atención diferenciada. En ese sentido, pareciera no quedar claro hacia quién va dirigido este modelo y por lo tanto no tener una válida justificación.

4.2. Acerca de las modificaciones en el proceso de selección

En los últimos años se han realizado tres tipos de medidas: de gestión, logísticas y pedagógicas. Las de gestión tienen el objetivo de incluir a los sectores más vulnerables, estos son: pobreza, discapacidad, ruralidad, bilingüismo. Siguiendo esto, una de las medidas que se tomaron en favor de estos sectores fue otorgar un punto de bonificación en el proceso de admisión a todo estudiante que pertenezca a alguno de estos sectores. Otra medida que se tomó fue la de permitir a los postulantes dar la entrevista que es un requisito para ingresar a los COAR en su idioma originario. También, en el aspecto logístico se ampliaron las sedes de postulación, de 24 a 78 sedes. Esto, con la finalidad de llegar a más estudiantes de zonas vulnerables. Tercero, se tomaron medidas en el aspecto pedagógico: se incluyó dentro de la medición de conocimientos no solamente los conocimientos matemáticos o de comunicación, sino también otros tipos de habilidades como la inteligencia espacial, lógica, emocional, entre otras (Entrevista a Paul Gonzáles, 2021). Esta modificación se realizó con el objetivo de identificar los talentos innatos

de los estudiantes sin que tengan que ver con sus condiciones sociales, ambientales, económicas o de otro tipo.

4.3 Acerca de las posibles soluciones

Algunos expertos en educación que se encuentran en oposición al modelo, como Manuel Bello, sugieren la creación de programas complementarios, esto supondría la desactivación total de los COAR. Asimismo, otra medida sugerida por algunos como Ricardo Cuenca sería solo mantener el Colegio Mayor debido a que considera que los demás COAR no funcionan bien en el aspecto de selección. Sin embargo, hay que tomar en cuenta que en la práctica este tipo de medidas no pueden ser realizadas ya sea por un tema de presupuesto o porque políticamente es inviable. Es por ello que, sugieren otras alternativas que sí puedan ser llevadas a cabo, aunque no vayan tan en línea con sus nociones de justicia sobre qué medida sería la más justa. Una de esas medidas intermedias vendría ser, flexibilizar los criterios de selección que apunten a incluir a los sectores más desfavorecidos. Mientras que otros actores como Patricia Andrade y Martín Vegas señalan que se debería multiplicar la experiencia de manera que resulte siendo un referente para las demás escuelas públicas.

Estas posibles soluciones muestran también una tensión entre la capacidad de influencia que pueda tener las nociones de justicia presentes en estos actores y los problemas al aterrizarlo en la práctica como mencionaba ya sea por un tema de presupuesto o porque es inviable

4.4 Acerca de los docentes de los COAR

Con respecto a la situación de los docentes, existe también una discusión al respecto. En la contratación de los docentes se realiza una diferenciación, la mayoría de estos no provienen de la Carrera Pública Magisterial y para contratar a los docentes se exigen otros criterios de selección más rigurosos. Esto también se debe a que para que los docentes que pertenecen a la carrera pública magisterial puedan trabajar ahí tienen que solicitar una licencia que no cuenta como tiempo de servicio por lo que genera que la mayoría no desee trabajar en los COAR.

Asimismo, se considera un problema conseguir los perfiles adecuados en algunas regiones del país como la sierra y la selva (Alcázar y Bailarín 2021) así como la rotación de los docentes que no se logran adecuar al modelo. Esto, debido a que, la

mayoría de docentes no han trabajado con el Programa Diploma BI y requiere un tiempo para su adaptación. Algunos docentes que pertenecen a la Carrera Pública Magisterial y trabajan en los COAR tienen un tiempo reducido para trabajar allí lo que conlleva a una mayor rotación de personal docente.



5. CAPÍTULO 4: NOCIONES DE JUSTICIA EN EL MODELO COAR

5.1. Enfoque de las capacidades

Martha Nussbaum, en base a la idea de justicia propuesta por Amartya Sen, hace uso de este enfoque para proponer una teoría de justicia que cuente con ciertas condiciones, una lista de capacidades, para que una sociedad pueda ser considerada mínimamente justa. La autora afirma que el principio básico del enfoque de capacidades es que cada persona es un fin en sí mismo (Nussbaum, 2007). En ese sentido, el sujeto primario de la justicia política se basa y enfoca en el individuo y no en el grupo. De esta manera, ninguna política que mejore las condiciones del grupo pero en detrimento de algunos se podrá considerar de carácter justo y deberá ser rechazada (Nussbaum, 2007).

Ahora bien, dentro de su teoría se encuentra una lista de diez capacidades que permitirían generar las condiciones mínimas de una vida digna y justa: la vida; salud; integridad corporal; sentidos, imaginación y pensamiento; emociones; razón práctica; afiliación; otras especies; jugar; y, control sobre el entorno político y material (Nussbaum, 2007).

“Vida. Poder vivir hasta el término de una vida humana de una duración normal; no morir de forma prematura o antes de que la propia vida se vea tan reducida que no merezca la pena vivirla.

2. Salud física. Poder mantener una buena salud, incluida la salud reproductiva; recibir una alimentación adecuada; disponer de un lugar adecuado para vivir.

3. Integridad física. Poder moverse libremente de un lugar a otro; estar protegido de los asaltos violentos, incluidos los asaltos sexuales y la violencia doméstica; disponer de oportunidades para la satisfacción sexual y para la elección en cuestiones reproductivas.

4. Sentidos, imaginación y pensamiento. Poder usar los sentidos, la imaginación, el pensamiento y el razonamiento, y hacerlo de un modo «auténticamente humano», un modo que se cultiva y se configura a través de una educación adecuada, lo cual incluye la alfabetización y la formación matemática y científica física, aunque en modo alguno se agota en ello. Poder usar la imaginación y el pensamiento para la experimentación y la producción de obras y eventos religiosos, literarios, musicales, etc., según la propia elección. Poder usar la propia mente en condiciones protegidas por las garantías de la libertad de expresión tanto en el terreno político como en el

artístico, así como de la libertad de prácticas religiosas. Poder disfrutar de experiencias placenteras y evitar los dolores no beneficiosos.

5. Emociones. Poder mantener relaciones afectivas con personas y objetos distintos de nosotros mismos; poder amar a aquellos que nos aman y se preocupan por nosotros, y dolernos por su ausencia; en general, poder amar, pensar, experimentar ansia, gratitud y enfado justificado.

Que nuestro desarrollo emocional no quede bloqueado por el miedo y la ansiedad. (Defender esta capacidad supone defender formas de asociación humana de importancia crucial y demostrable para este desarrollo.)

6. Razón práctica. Poder formar una concepción del bien y reflexionar críticamente sobre los propios planes de la vida. (Esto implica una protección de la libertad de conciencia y de la observancia religiosa.)

7. Afiliación.

A. Poder vivir con y para los otros, reconocer y mostrar preocupación por otros seres humanos, participar en diversas formas de interacción social; ser capaz de imaginar la situación de otro. (Proteger esta capacidad implica proteger las instituciones que constituyen y promueven estas formas de afiliación, así como por la libertad de expresión y de asociación política.)

B. Que se den las bases sociales del autorrespeto y la no humillación; ser tratado como un ser dotado de dignidad e igual valor que los demás. Eso implica introducir disposiciones contrarias a la discriminación por razón de raza, sexo, orientación sexual, etnia, casta, religión y origen nacional.

8. Otras especies. Poder vivir una relación próxima y respetuosa con los animales, las plantas y el mundo natural.

9. Juego. Poder reír, jugar y disfrutar de actividades recreativas.

10. Control de saber el propio entorno.

A. Político. Poder participar de forma efectiva en las elecciones políticas que gobiernan la propia vida; tener derecho a la participación política y a la protección de la libertad de expresión y de asociación.

B. Material. Poder disponer de propiedades (ya sean bienes mobiliarios o inmobiliarios), y ostentar los derechos de propiedad en un plano de igualdad con los demás; tener derecho a buscar trabajo en un plano de igualdad con los demás; no sufrir persecuciones y detenciones sin garantías. En el trabajo, poder trabajar como un ser humano, ejercer la razón práctica y entrar en relaciones valiosas de

reconocimiento mutuo con los demás trabajadores” (Nussbaum 2007, 88 y 89).

Dentro de esas capacidades también se incluyen las libertades y oportunidades creadas como resultado de estas facultades personales y el entorno político, social y económico en el que se desenvuelvan (Nussbaum, 2012). Asimismo, señala que estas capacidades deben estar presentes en todas las personas sin usarlas como medios para cumplir con las capacidades de otras personas ni del grupo.

Un aspecto sustancial en la teoría de justicia propuesta por Nussbaum es la existencia de una benevolencia generalizada y un gran sentimiento de solidaridad para establecer los principios de justicia social; debido a que, cada persona es considerada, como se mencionó anteriormente, un fin en sí mismo y por lo tanto la teoría de justicia no puede estar basada en el beneficio mutuo. Esta es una de las principales críticas que realiza Nussbaum a las teorías utilitaristas y teorías clásicas del contrato social; “la estabilidad de la sociedad justa depende de la capacidad que tenga de inculcar las actitudes y los sentimientos correctos en las personas para que estas se muestran favorables a cambios de gran alcance en la distribución existente de bienes” (Nussbaum, 2007: 404). Para lograr articular una concepción definida de la solidaridad y la benevolencia es importante destacar el rol que desempeñan las instituciones; sin embargo, estas instituciones dependen de la voluntad de las personas para crearlas de esa forma. Para esto, es clave recalcar la maleabilidad de los sentimientos morales a través de la educación; debido a que, los sentimientos presentes en cada persona están influenciados por condiciones sociales. En ese sentido, pueden ser cambiados de modo que se logre cumplir y permanecer en el tiempo el enfoque de capacidades. “Los seres humanos cooperan movidos por un amplio abanico de motivos, entre ellos el amor a la justicia, y en especial a la compasión moral hacia aquellos que poseen menos de lo necesario para llevar una vida decente y digna” (Nussbaum, 2007:64). Así también, la autora defiende tres capacidades importantes para contrarrestar las desigualdades y afirmar los valores democráticos que a través de la educación podrán ser difundidas: el pensamiento crítico, ciudadanía global y comprensión imaginativa (Nussbaum, 2005).

5.1.1. El enfoque de las capacidades en el modelo COAR

5.1.1.1. Sobre la etapa de admisión

La etapa de admisión a los COAR exige ciertos criterios académicos como haber ocupado uno de los 10 primeros puestos en 1er de secundaria o haber

obtenido, durante el 1er o 2.º grado de secundaria, uno de los tres primeros puestos en alguno de los concursos educativos convocados o reconocidos por el Ministerio de Educación, ya sea en la etapa local, regional, o nacional (Minedu, 2022). Siguiendo el enfoque de capacidades y el rol preponderante que cumple en la educación para el logro y mantenimiento de estas capacidades, exigir a los estudiantes un promedio de notas para demostrar su nivel de desempeño académico no van en línea con otros aspectos relevantes que no pueden ser medidos mediante pruebas estandarizadas: “La creatividad y la individualidad que caracterizan a los mejores tipos de educación humanística no encuentran espacio para desarrollarse en ese marco” (Nussbaum, 2010: 178).

En ese sentido, a partir de este enfoque, el criterio de admisión a los COAR no se puede considerar justo pues no permite desarrollar las capacidades que harían justa una sociedad. Este sistema de enseñanza basado en las calificaciones de los estudiantes “genera un clima de pasividad en los alumnos y de rutina para los docentes” (Nussbaum, 2010: 178).

Sin embargo, otro de los criterios que se ha implementado en los últimos años en el modelo COAR es la evaluación de otras habilidades que las típicas pruebas estandarizadas no suelen medir tales como las llamadas habilidades blandas. Estas aptitudes se evalúan en el proceso de entrevista para la selección. En ese sentido, tal como afirma Gonzáles (2021, entrevista personal) esta nueva modificación busca identificar el talento de los estudiantes independientemente de las condiciones sociales, económicas y culturales en las que se hayan desarrollado y tomar en cuenta otras habilidades que las pruebas estandarizadas no logran medir, pero que son importantes para el desarrollo del estudiante.

En ese sentido, con respecto a la etapa de admisión el modelo COAR se puede fundamentar en un enfoque de capacidades. Sin embargo, como se verá posteriormente existen otros aspectos del modelo y funcionamiento de los COAR que pueden ser cuestionados por este enfoque.

5.1.1.2. Sobre la currícula educativa

El nivel pedagógico de los COAR se basa en el currículo nacional y el programa de bachillerato internacional (IB), programa educativo internacional el cual maneja su propio sistema de evaluación destinado a alumnos de 16 a 19 años (Alcázar y Balarín, 2016). Asimismo, el modelo educativo tiene un objetivo de

desarrollo integral. En este aspecto, los estudiantes acceden a programas de bienestar y desarrollo integral que son transversales a todos los espacios de su formación. Entre ellos, se encuentran los programas de formación en estilos de vida saludables; el programa proyecto de vida y liderazgo; el programa de convivencia democrática e intercultural; el programa de fortalecimiento del vínculo familiar, entre otros. (Hatrick y Paniagua, 2021).

La currícula educativa de los COAR se enfoca en lograr que sus estudiantes adquieran un pensamiento crítico y sistemático; pensamiento creativo; competencias de investigación; competencia tecnológica; y, conciencia ambiental (Hatrick y Paniagua, 2021: 17). Así también, cuenta con un componente de convivencia y participación que permiten el bienestar integral de los estudiantes contribuyendo a una convivencia democrática y ciudadana, además de promover la construcción de un entorno seguro, acogedor y colaborativo (Alcázar y Balarín, 2016).

En esa misma línea, desde el enfoque de capacidades, Nussbaum defiende una educación que promueva el pensamiento crítico, una ciudadanía global y comprensión imaginativa (Navarro, 2013). En ese sentido, este aspecto contribuiría al desarrollo de las capacidades y el fortalecimiento de los valores democráticos que defiende Nussbaum. Así, la currícula educativa de los COAR permitirían expandir la lista de capacidades y ofrecer mayores oportunidades de acceso a todos los ciudadanos.

5.1.2. El enfoque de las capacidades en el funcionamiento de los COAR

El presupuesto del Estado destina 8000 dólares anuales para cada estudiante (8 veces más el presupuesto destinado a los estudiantes de la Educación Básica Regular). Actualmente, todas las regiones del país cuentan con un COAR y atienden a un total de 6.700 estudiantes (El Comercio, 2022).

Ahora bien, en lo que respecta al funcionamiento de los COAR, un estudio del CAF - Banco de Desarrollo de América Latina acerca del impacto del Modelo (2021) concluye señalando la existencia de una marcada heterogeneidad en los insumos de los distintos COAR. Si bien es cierto que todos los COAR presentan un mayor nivel académico en comparación con las escuelas de la EBR en sus mismas regiones, existen diferencias significativas entre los COAR. Entre las principales diferencias se encuentran; la infraestructura y la disponibilidad de personal docente que cumpla con los requerimientos para enseñar en los COAR. El estudio revela que esta

situación es especialmente grave en las zonas rurales más pobres; tales como Madre de Dios y Huancavelica.

Otro hallazgo encontrado en la evaluación del CAF (2021) es que las escuelas de mejor desempeño de la EBR son las que promueven la postulación a los COAR. En ese sentido, nuevamente los sectores más vulnerables de la educación son los que menos conocimiento tienen acerca de los COAR y por lo tanto, su acceso es menor.

Con respecto a los efectos que genera la estancia en los COAR en los estudiantes, el CAF (2021) afirma que no se presentan grandes efectos entre el grupo de alumnos de menor desempeño de los COAR en habilidades cognitivas y socioemocionales ni matriculación a estudios universitarios.

En ese sentido, desde el enfoque de las capacidades, el funcionamiento presentaría aspectos que no van acorde al mismo como la norma de igual dignidad en tanto todos son igual de importantes, deben recibir una educación de alta calidad sin distinción. Sin embargo, cabe destacar los esfuerzos que se están implementando para combatir algunos de estos aspectos como una mayor inclusión de los sectores más desfavorecidos.

5.2. Justicia como mérito

La justicia entendida como mérito parte del supuesto de que cada persona es responsable por sus acciones; es decir, poseen la capacidad de agencia para ser susceptibles de elogio o culpa (Campbell, 2002). Sin embargo, esto solo puede darse en una situación de igualdad de condiciones. De acuerdo a Campbell (2002) una sociedad puede ser considerada como justa si es que la distribución de cargas y beneficios concuerda con la distribución de aquello que está bien merecido. Al respecto Sadurski (1985) señala que lo relevante para el mérito es el esfuerzo que requiere conseguir consecuencias socialmente beneficiosas, antes que la consecuencia en sí misma. Así, el mérito excluye a la suerte; debido a que, no siempre se puede responsabilizar a las personas por los resultados de sus acciones.

De acuerdo con Campbell (2002) la idea del mérito tiene la ventaja de explicar el rol que ocupa el ser humano como agente en la idea de justicia, y su vinculación con nociones como la autonomía, autodeterminación y dignidad humana. Asimismo, una de las características principales del mérito es que se encuentra ligado a una conducta que incorpore un elemento de sacrificio, trabajo, riesgo, responsabilidad.

En esa misma línea, desde un aspecto crítico, uno de los principales

problemas del mérito es la capacidad para valorar los méritos de las personas; debido a que, cada individuo se desenvuelve dentro de sus potencialidades heredadas y las limitaciones de su entorno social; por lo que, resulta complejo atribuir a las personas el mérito de sus acciones. En ese sentido, la conducta humana está afectada por factores que van más allá del control individual.

Ahora bien, de acuerdo a esta teoría del mérito, resultaría complejo entender si es que los estudiantes por ser destacados académicamente merecen los beneficios de una atención especializada. Muchos de estos estudiantes, de acuerdo con Martín Vegas y Patricia Andrade, presentan grandes potencialidades y talentos; por lo que, no requerirían de mayores esfuerzos para obtener buenos resultados beneficiosos para la sociedad. En ese sentido, cabe preguntar si son realmente meritorios los resultados de estos estudiantes.

Por otro lado, de acuerdo con Grover Pango y Paul Gonzáles, los COAR destacan los esfuerzos que muchos estudiantes realizan para obtener buenos resultados. Por lo tanto, son meritorios de una educación de calidad. Así, por lo menos estos actores entienden y justifican a los COAR en base a esta idea de justicia como mérito. Sin embargo, ¿una educación de calidad depende de los esfuerzos que realicen los estudiantes; es decir, de sus méritos?, ¿no deberían todos los estudiantes, independientemente de sus méritos, recibir una atención de calidad?

Así también, desde la teoría de justicia de Nozick se podría señalar que el modelo no es justo debido a que no cumple con uno de los principios postulados: el de transferencia transparente. Esto, debido a que los estudiantes al aplicar hacen uso de los recursos que poseen para poder ingresar; tales como, una preparación académica personalizada; mientras, que muchos otros estudiantes al no contar con las posibilidades para prepararse se muestran en una situación de desventaja. Entonces, este modelo, desde la teoría de Nozick, tampoco podría considerarse justo ya que el modelo no contempla a la hora de calificar los esfuerzos realizados o la ayuda adicional que reciben algunos estudiantes con mayores oportunidades.

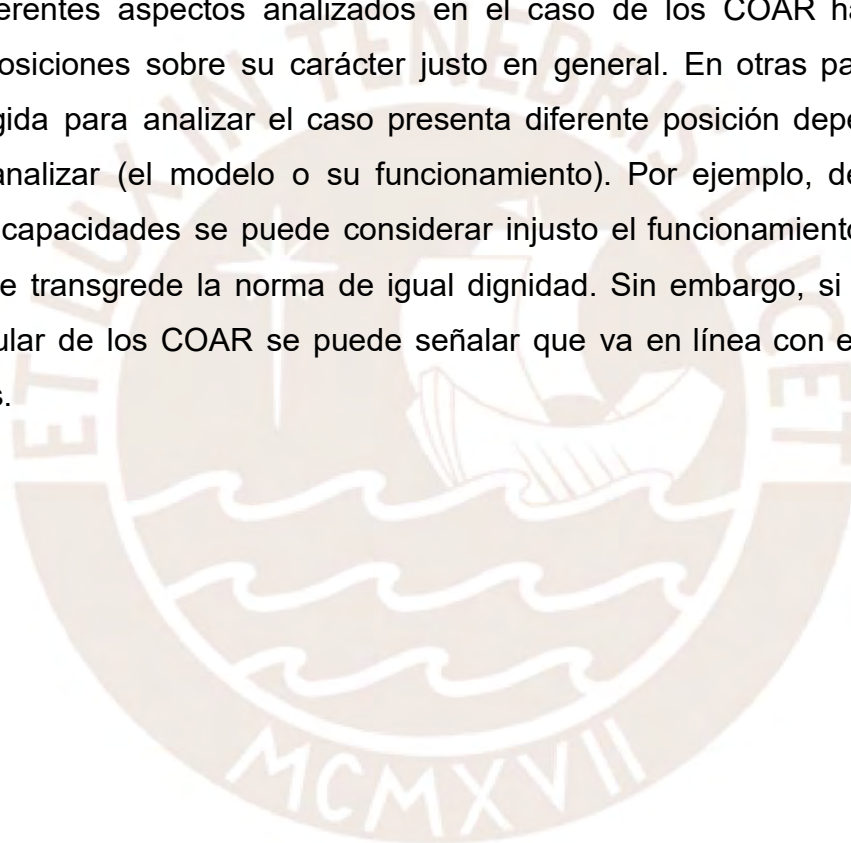
Ahora bien, un aspecto relevante en esta discusión es el tema práctico-realista de esta política pública. De acuerdo a Rawls (1999) la tarea de una teoría ideal políticamente realista es identificar las exigencias que las personas con un mero sentido de la justicia sean capaces de cumplir y no su capacidad para el heroísmo moral. Una teoría ideal debe tener presente los hechos generales de la

psicología moral y descartar aquellos principios que solo podrían ser cumplidos con mucha dificultad (Rawls, 1999: 126).

En ese sentido, si bien sería ideal cumplir con las necesidades de todos los estudiantes, la realidad muestra que tomará mucho tiempo mejorar la situación de la educación pública. Debido a esto, al menos se puede lograr mejorar la situación de los estudiantes de mejor rendimiento que no tienen oportunidades, para que tengan una excelente formación y formen una futura élite regional. Así, González (2021) señala que el modelo es justo porque otorga oportunidades a un sector que se encuentra desatendido por el Estado.

5.3. Combinación de nociones de justicia

Los diferentes aspectos analizados en el caso de los COAR han generado diferentes posiciones sobre su carácter justo en general. En otras palabras, cada teoría escogida para analizar el caso presenta diferente posición dependiendo del aspecto a analizar (el modelo o su funcionamiento). Por ejemplo, de acuerdo al enfoque de capacidades se puede considerar injusto el funcionamiento del modelo debido a que transgrede la norma de igual dignidad. Sin embargo, si se analiza la malla curricular de los COAR se puede señalar que va en línea con el enfoque de capacidades.



6. CONCLUSIONES

En conclusión, se puede señalar que resulta complejo analizar las nociones de justicia presentes en el debate público sobre la pertinencia del modelo COAR; debido a que, existen distintos enfoques de justicia desde los cuales se pueden analizar. Por cuestiones de extensión la presente investigación ha seleccionado de manera práctica dos enfoques: el enfoque de capacidades propuesto por Nussbaum y la justicia entendida como mérito.

En esa misma línea, se puede concluir que el modelo COAR y su funcionamiento refuerzan ciertas nociones de justicia, aunque no todas. En ese sentido, el modelo y el funcionamiento nunca lograrán ser considerados suficientemente justos. Los COAR contribuyen a empoderar a un grupo, pero el alcance es tan limitado que corre el riesgo de que de una apariencia de redistribución. Asimismo, no contribuye a cerrar las brechas de desigualdad.

Por otro lado, con respecto a los argumentos presentes en el debate público, se pueden notar distintas nociones de justicia a las que hacen mención. Esto, a su vez, demuestra una combinación de nociones sobre lo que es justo dentro de cada experto (a) en el tema; debido a que, sus ideas cambian dependiendo del aspecto a analizar de la Red COAR: el modelo, el funcionamiento o el modelo como parte del sistema público.

La presente investigación destaca tres aspectos encontrados en el análisis sobre los COAR: (1) diferentes concepciones sobre el objetivo del modelo COAR, esto a su vez asociado a la (2) falta de precisión sobre el concepto de talento y alto rendimiento y (3) las diferentes posibles soluciones. Las diferentes concepciones sobre el objetivo de los COAR se encuentran ligadas a diferentes nociones de justicia presentes en el modelo. Por lo tanto, esto puede ser considerado como uno de los principales problemas que el modelo presenta. Al no contar con un objetivo claro y específico, genera que los actores políticos tomen diferentes decisiones con respecto al futuro del modelo. Así, se puede señalar que debido a que el sector educativo público no maneja de manera explícita una idea de justicia clara se generan incongruencias en los objetivos esperados para los COAR y lo que representan. Como se mencionó anteriormente, algunos funcionarios consideran que los COAR deben atender a estudiantes más desfavorecidos que presenten un alto rendimiento; mientras que otros, consideran que los COAR deben centrarse en

atender a los estudiantes con más talento en el país independientemente de su situación económica o social. Por lo tanto, otorgar ciertos beneficios a los estudiantes provenientes de situaciones desfavorables redundaría en la idea inicial del modelo.

Otro aspecto relevante es la falta de una definición sobre el concepto de talento o alto rendimiento. Varios funcionarios públicos como Grover Pango, Paul González y Martín Vegas señalan que los COAR no buscan estudiantes con talento sino solamente estudiantes con un desempeño académico sobresaliente y que estos no poseen características excepcionales al resto de sus compañeros (as) de su edad. Sin embargo, a lo largo de las entrevistas solían mencionar y en el mismo marco normativo de los COAR se suele señalar repetidas veces el término talento o alumnos talentosos sin ahondar en su definición y usándola como sinónimo de superdotación o altas capacidades.

Esta falta de precisión genera que los funcionarios realicen cambios contradictorios. Por ejemplo, en el proceso de admisión, en los últimos años las pruebas se han modificado con el objetivo de identificar el talento innato de los estudiantes más allá de su desempeño académico. Sin embargo, como se ha mencionado anteriormente, la mayoría de estos mismos funcionarios señalan que los COAR no buscan principalmente a niños con grandes habilidades innatas sino a estudiantes que mediante su esfuerzo destacan en sus colegios de origen.

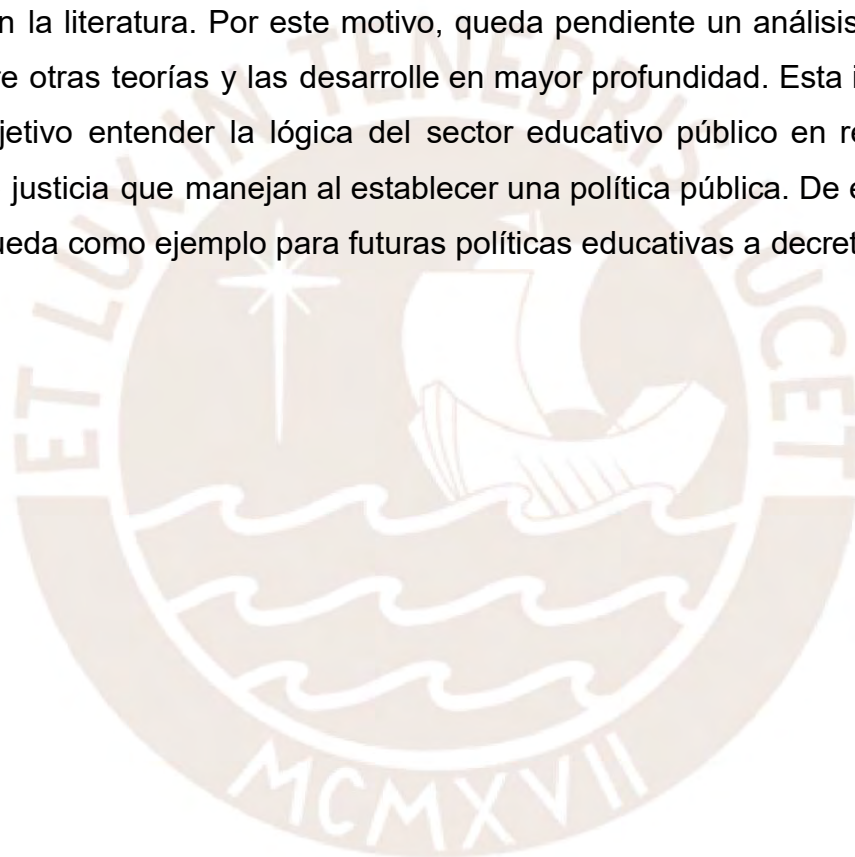
Esto supone un problema; debido a que, este modelo se enmarca en la Ley General de Educación, específicamente en el ámbito de la Educación Básica Especial y se justifica en tanto estos estudiantes presentan características diferentes y por lo tanto necesidades diferentes que requieren ser atendidas de manera especializada. Sin embargo, si señalan que en realidad no presentan ninguna característica excepcional no tendría justificación alguna que se les otorgue una atención diferenciada.

En ese sentido, las diferentes concepciones que mantienen los (ex) funcionarios públicos e investigadores educativos conllevan a complejizar aún más el análisis del carácter justo del modelo y el funcionamiento; ya que, se ha de analizar cada una de estas ideas y vincularlas con ciertas nociones sobre justicia. Estas ideas suelen contradecirse por lo que el modelo presenta inconsistencias. Además, los COAR presentan distintas aristas para analizar; tales como, su objetivo; el proceso de admisión (que presenta ciertas contradicciones debido a las diferentes

concepciones que manejan los actores involucrados); el modelo en sí mismo y su funcionamiento.

En suma, se puede señalar que el modelo presenta inconsistencias debido a que dependen en gran medida de las concepciones de justicia de cada funcionario involucrado generando contradicciones en sus objetivos y procedimientos. Si bien, en algunos aspectos de los COAR se pueden considerar justos en base a las teorías utilizadas en su conjunto como tal resulta complejo afirmar que cumplen con un nivel mínimo de justicia. Así, se puede señalar que ninguna de las teorías empleadas en la investigación puede considerarse justa en su totalidad a los Colegios de Alto Rendimiento.

El presente estudio ha abordado solo algunas de las teorías de justicia presentes en la literatura. Por este motivo, queda pendiente un análisis más amplio que involucre otras teorías y las desarrolle en mayor profundidad. Esta investigación tuvo por objetivo entender la lógica del sector educativo público en relación a las nociones de justicia que manejan al establecer una política pública. De esta manera, esta tesis queda como ejemplo para futuras políticas educativas a decretar.



7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcázar, L., & Balarin, M. (2021). Evaluación del diseño e implementación de los colegios de alto rendimiento (COAR): informe final.
- Benavides, M. (2007). Lejos (aún) de la equidad: la persistencia de las desigualdades educativas en el Perú. *Investigación, políticas y desarrollo en el Perú*, 457-483.
- Bobbio, N. y N. Matteucci (1987). *Diccionario de Política*, Siglo XXI editores, México.
- Campbell, T (2002). *La justicia. Los principales debates contemporáneos*, Barcelona: Gedisa.
- Card, D., & Giuliano, L. (2014). Does gifted education work? For which students? (No. w20453). National Bureau of economic research.
- Card, D., & Giuliano, L. (2016). Can tracking raise the test scores of high-ability minority students?. *American Economic Review*, 106(10), 2783-2816.
- Cociña, M. (2013). *Cinco argumentos contra la meritocracia*. CIPER Chile.
- Corak, M., Curtis, L., & Phipps, S. (2016). *Economic mobility. Pathways: A Magazine on Poverty, Inequality, and Social Policy*.
- Cuenca, R. (2016). *Los COAR y algunas preguntas*. La Mula.
- Recuperado el 26 de enero de 2021, de <https://ricardocuenca.lamula.pe/2016/05/22/los-coar-y-algunas-preguntas/palimpsesto/>.
- de Saint Martin, M. (2007). ¿Meritocracia o cooptación? La formación de las élites en Francia. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (5), 1-11.
- Escobal, J., Saavedra, J., & Torero, M. (1999). Los activos de los pobres en el Perú. *El Trimestre Económico*, 619-659.
- Hatrick, A., & Paniagua, C. (2021). *Evaluación de Impacto del Modelo de Servicio Educativo para Estudiantes de Alto Desempeño implementado a través de los Colegios de Alto Rendimiento (COAR)*.
- Gamio, G. (2007). *Racionalidad y conflicto ético: ensayos sobre filosofía práctica*. Lima: CEP: Instituto Bartolomé de las Casas.
- Gerring, John, y Lee Cojocarú: "Case Selection: A Diversity of Methods and Criteria". Draft, 2015.

- Gutierrez, E. (2004). La educación de niños con talento en Perú. En M. Benavides, A. Maz,
- E. Castro, & R. (. Blanco, La educación de niños con talento en Iberoamérica (págs. 143-153). Chile: UNESCO
- Feldhusen, J. F. (1995). Identificación y desarrollo del talento en la educación (TIDE). Revista Ideación, 4, 1-4.
- Figueroa, A. (2010). ¿Mejora la distribución del ingreso con la educación?: el caso del Perú. Revista CEPAL.
- Huamán-Arismendi, L. (2007). Concepciones de los Profesionales de la Educación de Perú acerca de la inclusión de las Altas capacidades.
- Muñoz Chirinos, P., Monsalve, M., Guibert Patiño, Y. S., Guadalupe Mendizábal, C., & Torres, J. (2016). Élités regionales en el Perú en un contexto de boom fiscal: Arequipa, Cusco, Piura y San Martín (2000-2013). Universidad del Pacífico.
- Navarro, Á. G. (2013). Ética del desarrollo humano según el enfoque de las capacidades de Martha Nussbaum. Phainomenon, 12(1), 20-28.
- Nozick, R. (1974). Anarchy, state, and utopia (Vol. 5038). new york: Basic Books.
- NUSSBAUM, M. C. (2005). El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. C. (2007). Las fronteras de la justicia: consideraciones sobre la exclusión.
- Nussbaum, M. C. (2010). Not for profit. Why democracy needs the humanities. Princeton, NJ, Princeton University Press. Traducción española de 2010: Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades. Madrid, Katz editores
- Rawls, J (1985). Teoría de la justicia FCE.
- Rawls, J. (1999). A theory of justice (revised edition) Oxford: Oxford University Press.
- Reátegui, L. (2021, enero 22). Los COAR, un debate necesario. El Comercio.
- Rentería, M., Velásquez, A. G., & Reátegui, L. (2020). Educados en el privilegio: trayectorias educativas y reproducción social de las élites en Perú. RES. Revista Española de Sociología, 29(3), 561-578.
- Sadurski, W. (1985). Giving desert its due: Social justice and legal theory (Vol. 2). Springer Science & Business Media.

Sánchez Aguilar, S. V. (2018). La igualdad y la meritocracia. Un análisis crítico a partir de la reforma universitaria en el Ecuador (Bachelor's thesis, PUCE-Quito).

Sandel, M. (2000) El liberalismo y los límites de la justicia. Barcelona, Gedisa

Sandel, M. (2020) La tiranía del mérito. Debate.

Serrano, M. C. (2017). Descartes y Pascal: raíces De una vie-ja controversia entre las ciencias exactas y las ciencias sociales. El Mirador, 9.

Ziegler, S. (2004). La escolarización de las elites: un acercamiento a la socialización de los jóvenes de sectores favorecidos en la Argentina actual (pp. 73-99). Buenos Aires: Manantial.

Walzer, M.(1993). Esferas de la justicia. México, FCE



8. ANEXOS

Anexo A: Entrevistas realizadas

	Cargo
Flavio Figallo	Ex viceministro de Gestión Pedagógica (23 de septiembre del 2021)
Martín Vegas	Ex viceministro de Gestión Pedagógica (28 de septiembre del 2021)
Patricia Andrade	Ex viceministra de Gestión Pedagógica (11 de octubre del 2021)
Grover Pango	Integrante del Consejo Nacional de Educación (15 de octubre del 2021)
Paul Gonzáles	Ex director de Servicios Educativos Especializados (16 de octubre del 2021)
Marilú Martens	Ex ministra de Educación (21 de octubre del 2021)
Ricardo Cuenca	Ex ministro de Educación (11 de mayo del 2022)
Franciso Merino	Profesor de Deontología de la PUCP (16 de mayo del 2022)

Anexo B: Presupuesto COARs 2016

Tabla 7. Presupuesto COARs 2016

TAREAS / RECURSOS	MONTO TOTAL
TOTAL	191,769,016.34
21 COAR	162,265,703.34
GESTIÓN PEDAGOGICA	60,637,732.48
GESTIÓN DE BIENESTAR DEL ESTUDIANTE	77,425,993.49
SOPORTE Y GESTIÓN ADMINISTRATIVA	15,658,637.03
MOBILIARIO	8,543,340.34
COAR Lima	29,503,313.00
SERVICIO ACADEMICO	11,716,494.02
SERVICIO DE RESIDENCIA	15,074,462.80
SOPORTE Y GESTIÓN ADMINISTRATIVA	2,712,356.18

Fuente: Alcázar, L., & Balarin, M. (2021)



Anexo C: Presupuesto por alumno COAR, 2016

Tabla 8. Presupuesto por alumno COAR, 2016

	Total alumnos	Gasto total	Gastos por alumno	Gastos por alumno sin mobiliario	Gastos por alumno sin residencia	Costo por alumno JEC 1/	Costo por alumno secundaria EBR 2/
21 COARs (100 vacantes) 2015 y 2016	3500	162,265,703	46,362	43,921	21,799	6,500	3,700
1 COAR Lima (300 vacantes)	900	29,503,313	32,781	32,781	16,032		

Fuente: Alcázar, L., & Balarin, M. (2021)



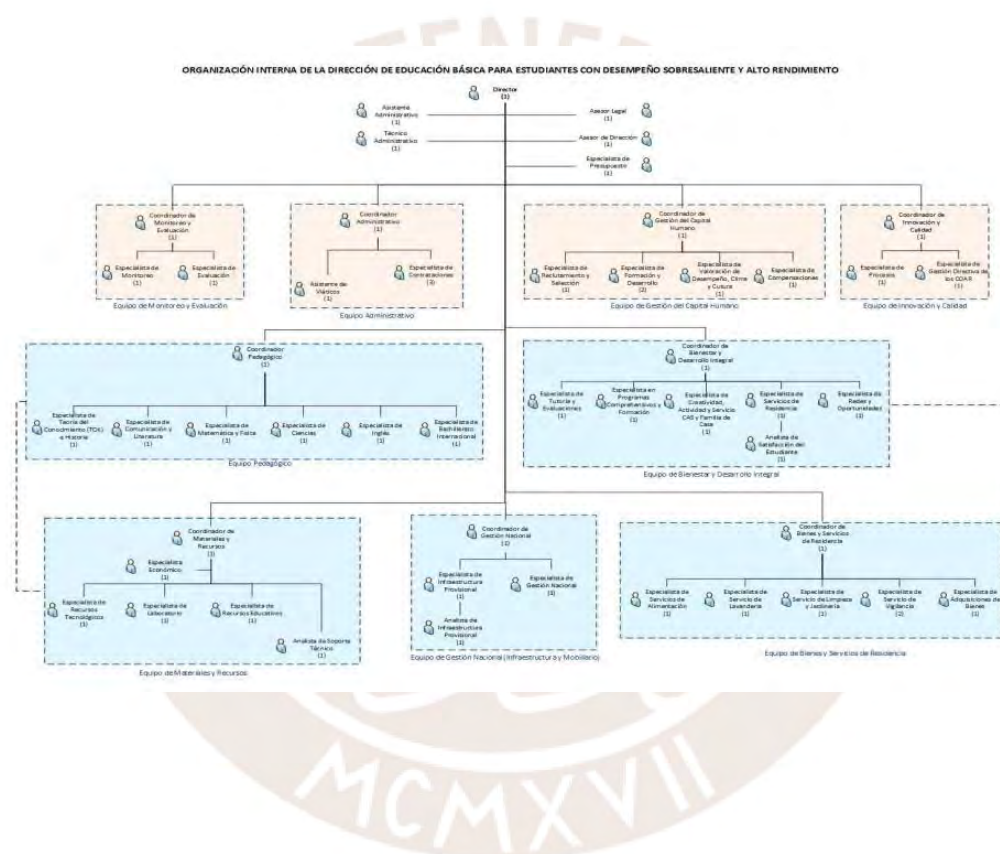
Anexo D: Organigrama General de los Colegios de Alto Rendimiento



Fuente: Alcázar, L., & Balarin, M. (2021)



Anexo E: Organización interna de la Dirección Básica para estudiantes con desempeño sobresaliente y alto rendimiento



Fuente: Alcázar, L., & Balarin, M. (2021)

Anexo F: Requisitos para postular al COAR en el tiempo

Cuadro 5. Requisitos para postular al COAR en el tiempo

2014 Julio ³⁷	2014 Setiembre ³⁸	2015 Setiembre ³⁹	2016 Setiembre ⁴⁰
5to superior en el 2do grado de educación secundaria de la EBR y/o haber obtenido uno de los 5 primeros puestos a nivel nacional en concursos (artísticos, deportivos, académicos, etc.) convocado por el MINEDU en los últimos 2 años	1er, 2do o 3er puesto en el 2do grado de educación secundaria de la EBR y/o haber obtenido uno de los 5 primeros puestos a nivel nacional en concursos (artísticos, deportivos, académicos, etc.) convocado por el MINEDU en los últimos 2 años.	1er, 2do o 3er puesto en el 2do grado de secundaria en el año que realice el proceso de postulación; o haber obtenido 5 primeros puestos en concursos nacionales convocados por MINEDU en los últimos 2 años a realizar el proceso de admisión. (cuando hay empate, todos ellos son aptos para postular).	Haber ocupado alguno de los diez primeros puestos en el segundo grado de secundaria en 2016 u obtenido uno de los cinco primeros lugares en los concursos nacionales convocados por el Ministerio de Educación entre los años 2015 y 2016.
Haber cursado secundaria (1ro y 2do) en una institución educativa pública		Haber concluido 1ro y 2do de secundaria en una institución educativa pública de la EBR.	Haber concluido 1ro y 2do de secundaria en una institución educativa pública de la EBR.
Obtener una calificación ponderada anual de 15 o más al concluir 2do grado en Educación Secundaria		Tener calificación promedio anual de 15.00 a más , expresada en decimales al concluir el 2do grado de secundaria.	Tener calificación promedio anual de 15.00 a más , expresada en decimales al concluir el 2do grado de secundaria.
Tener como edad máxima 15 años		Tener edad máxima de 15 años cumplidos hasta el 31 de marzo del año en curso en el que se realice el proceso de admisión.	Tener máximo 15 años cumplidos hasta el 31 de marzo del 2017.
		Contar con autorización escrita de los padres de familia, tutor legal o apoderado, para postular al COAR.	Contar con autorización escrita de los padres de familia, tutor legal o apoderado, para postular al COAR.
		Nacionalidad peruana y/o residencia peruana	Nacionalidad peruana y/o residencia peruana

Fuente: Alcázar, L., & Balarin, M. (2021)

Anexo G: Fin y propósito de los COAR en el Marco Lógico

Cuadro 3. Fin y propósito de los COAR en el Marco Lógico

FIN	Contribuir a una educación de excelencia con calidad y equidad en las instituciones públicas como base para conseguir el desarrollo local, regional y nacional del país.
PROPÓSITO	Estudiantes logran altos niveles de desempeño en sus competencias personales y académicas.

Fuente: Alcázar, L., & Balarin, M. (2021)

