

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD  
CATÓLICA DEL PERÚ**

**FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES**



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

**TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PARA OBTENER EL GRADO  
ACADÉMICO DE BACHILLER EN CIENCIAS SOCIALES CON  
MENCIÓN EN CIENCIA POLÍTICA Y GOBIERNO PRESENTADO POR:**

Vidal Vidal, Rocío Gabriela

**ASESOR**

Tanaka Gondo, Ricardo Martín

Lima, 2021

## RESUMEN

¿Cuáles son los criterios justos que guíen 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 para 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 superdotados 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? 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 la definición de justicia, podría considerarse 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 school for gifted students, “Colegio de Alto Rendimiento (COAR)” in Peru was created and by 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 gifted students with the aim of enhancing their abilities 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? 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 the definition of justice, this educational model could be considered 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 DE CONTENIDOS

1.Introducción .....	5
2.Estado de la cuestión .....	9
3.Conclusiones .....	19
4. Bibliografía.....	21



## 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. De acuerdo a Escobal, Saavedra y Torero (1999) se puede señalar que Perú se encuentra como uno de los países con mayor concentración de los ingresos y que la distribución de los ingresos es bastante inequitativa. 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 gobierno del presidente Alan García en 2011 se creó un modelo educativo enfocado en alumnos de alto rendimiento. En ese sentido, ¿Se puede considerar justo este modelo? ¿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 pueda 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.

Los colegios mayores 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 (de Lima, 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)”. 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 de Lima, 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 esto 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, desde la filosofía política se ha criticado el criterio base de este modelo educativo: la meritocracia generando un debate entre los que, por un lado, apoyan el modelo y por el otro lo consideran injusto. Así, la presente investigación 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 *¿Se puede considerar justo el modelo educativo COAR enfocado en alumnos de alto rendimiento en Perú?* Para ello, se analizarán las nociones de justicia y equidad y el concepto de eficiencia en los resultados del modelo.



## 2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

La creación de los Colegios de Alto Rendimiento (COAR) en Perú 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. En el 2010 se creó el primer colegio como parte de este plan educacional llamado Colegio Mayor Secundario Presidente del Perú con sede en la Carretera Central. 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.

Este tipo de modelo educativo enfocado en estudiantes de alto rendimiento se han 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 “tálanon” 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. De esta manera, la pregunta que guía esta investigación es la siguiente: ¿Se puede considerar “justo” el plan educacional del segundo gobierno de Alan García el cual permitió la creación de los Colegios de Alto Rendimiento en Perú? La presente identifica, desde la teoría de las élites regionales, una corriente de pensamiento que considera justo este modelo educativo, además de otras investigaciones que demuestran la inclusión de los sectores más desfavorecidos en este modelo educativo. Mientras que, desde la teoría comunitarista, se puede considerar a este modelo injusto. A pesar de que

no existe un análisis exhaustivo sobre el carácter justo de este modelo existen ciertas teorías que pueden estudiar este tema. Tal como se mencionó anteriormente, existe un pequeño debate acerca de qué tan adecuado puede ser establecer este tipo de medidas educativas enfocadas en estudiantes con alto desempeño académico en una sociedad heterogénea y con grandes desigualdades. Tal es el caso peruano en donde la educación básica regular tiene profundas deficiencias, sobre todo en los sectores rurales y urbano rurales. De acuerdo a la Encuesta Nacional de Hogares (Enaho) la tasa de deserción escolar en el año 2020 en secundaria se incrementó del 3.5% al 4% principalmente por motivos económicos. Esto se puede entender dentro del contexto de pandemia, el cual agravó la situación económica del país. Evidentemente, la situación de la educación pública peruana presenta varios desafíos por superar, lo que conlleva a preguntarse si se puede considerar “justo” destinar el presupuesto público a un sector que no representa el sector más vulnerable en la educación.

Ahora bien, ¿qué se entiende por justicia? Gamio (2007) señala que la definición de justicia en general está relacionada al comportamiento orientado hacia el bien. Específicamente, la justicia distributiva o también llamada justicia social se encarga de “dar a cada quien lo suyo”. Ahora, la pregunta que realiza Gamio (2007) es ¿Qué le corresponde a cada cual? ¿Cuáles son los principios que deben regir una distribución justa si es que los hay?

Desde la filosofía política, se ha discutido ampliamente el tema de la justicia y su vínculo con la meritocracia. Así, desde este, algunos autores como Michael Sandel explican los problemas que se encuentran presente en la meritocracia. Sandel (2020), en su libro: *La tiranía del mérito* afirma que la meritocracia va en contra del bien común pues conlleva a la arrogancia y a jactarse de los logros de cada uno creyendo que son ellos los únicos responsables de sus éxitos. Asimismo, señala que para que se aplique este modelo todos deberían encontrarse en el mismo piso de igualdad el cual es un ideal lejos de ser alcanzado en Perú.

Del otro lado del debate se encuentran posturas que defienden al mérito como criterio justo. De acuerdo a Gamio (2007) en su libro *Racionalidad y*

*conflicto ético*, es el neoliberalismo el que ha acogido a los méritos como el criterio más importante para una distribución “justa”. Asimismo, Gamio (2007) identifica otros dos criterios que pueden ser considerados como criterios para una distribución justa: las necesidades y la igualdad. Evidentemente, la corriente marxista ha tomado estos dos criterios como base de su teoría. Es así, que se genera un debate sobre cuáles de estos criterios deberían ser los que guíen la distribución de determinados recursos. En base a Michael Walzer (1983) en su libro *Las esferas de la justicia: una defensa al pluralismo y la igualdad* existen diferentes esferas de la vida, entendidos como espacios distributivos, en los que se deben aplicar ciertos criterios específicos para cada uno de ellos considerando el tipo de bien que se está distribuyendo y la esfera en la que se encuentre. Así también, afirma que, desde la justicia distributiva los únicos bienes que son sometidos a repartición son los llamados “bienes exteriores”; es decir, aquellos que no dependen enteramente de uno mismo, sino que se encuentra condicionado en gran medida por la fortuna. Es por ello, que las instituciones y el Estado son los encargados de hacer frente ante estas situaciones. Siguiendo esto, se puede afirmar que el talento, al no depender enteramente de la voluntad humana, vendría a ser un bien exterior que debe ser atendido por el Estado.

Otra teoría que puede apoyar la creación de los colegios de alto rendimiento es la propuesta por Paula Muñoz et.al (2016) en su libro *Élites regionales en el Perú en un contexto de boom fiscal: Arequipa, Cusco, Piura y San Martín (2000-2013)*. En este libro, Muñoz et al (2016) afirman la necesidad de establecer élites regionales políticas consolidadas como impulsor del desarrollo regional. Si bien Muñoz et al (2016) se centran en analizar el crecimiento económico de las regiones Arequipa, Cusco, Piura y San Martín y cómo el boom fiscal ha influenciado en la dinámica de las élites regionales esta teoría puede aplicarse para el ámbito educativo. En ese sentido, Muñoz et al (2016: 13) concluye que las regiones que presentan estructuras económicas más diversificadas conceden mayores incentivos económicos para la acción colectiva y la organización gremial y para establecer vínculos con otros actores regionales y plantearse metas que van más allá de sus intereses inmediatos.

De esta manera, se puede señalar de manera analógica, que la existencia de élites regionales educativas como serían los COAR permitirían el impulso del desarrollo educativo en la región. Así, este modelo lograría la descentralización de la educación de alta calidad. Asimismo, Muñoz et al (2016) inician su investigación definiendo qué entienden por élite:

“...toda aquella persona o institución que es reconocida localmente como poseedora de capacidad de influencia sobre los asuntos públicos, sea por su poder económico (como es el caso de los empresarios), político (partidos o movimientos y autoridades) o simbólico (las asociaciones profesionales, instituciones educativas, la prensa, etc.). En cierto sentido, este enfoque pragmático reconoce que todos los agentes poseen alguna cuota de poder, pero no afirma que todas las cuotas de poder sean igualmente importantes ya que reconoce la existencia de asimetrías de poder entre el ciudadano de a pie y aquellos que, por distintas razones, pueden afectar los asuntos públicos con mayor preponderancia” (Muñoz et al 2016: 15).

En línea con Ziegler (2004), las élites tienen la responsabilidad del destino de una sociedad; debido a que, un pequeño sector de la población cuenta con la capacidad y el poder de tomar decisiones importantes y determinantes para la sociedad.

Por su lado, Jorge Morel (2021) en su libro “*Sector privado como sociedad civil*” realiza una comparación entre dos regiones: Lima (Perú) y Medellín (Colombia) en el aspecto del desarrollo y el rol que juega el sector privado y su vínculo con el sector público. En la misma línea con Muñoz et al (2016), Morel (2021) hace referencia sobre cuáles son las razones por las que la élite empresarial regional puede comportarse como sociedad civil. El estudio comparativo muestra que en Medellín si se puede notar una cooperación entre las élites empresariales y el Estado; mientras que, en Arequipa se muestra a una élite con menor presencia dentro del rol que le debería corresponder. Esto, señala Morel (2021) se debe a tres principales razones: el capital humano, la coyuntura de crisis y el liderazgo reformista. Asimismo, añade que Antioquia pasó por una crisis social y política como fue el conflicto armado interno; mientras

que en Arequipa, el conflicto que se vivió en Perú, no afectó en gran medida a Arequipa. Esta crisis que vivió Antioquia permitió que el sector privado realizara esfuerzos para contribuir con el Estado. En ese sentido, se puede señalar que las élites regionales tuvieron un rol con mayor presencia en ese contexto y; por lo tanto, Antioquia y Medellín mostraron un desarrollo destacado a nivel nacional. Esta teoría permite concluir que la presencia de una élite articulada y no desligada de la sociedad civil es necesaria para un desarrollo adecuado de la región. La educación es un aspecto que necesita ser atendido con urgencia y a partir de esta teoría se podría afirmar la necesidad de contar con élites educativas que fomenten el desarrollo en cada región.

Ahora bien, el término élite denota una connotación peyorativa que hace referencia a la concentración de poder “injusta” o que genera problemas en la sociedad tales como la fragmentación social. Rentería, Grompone y Reátegui (2019: 562) señalan que la educación sirve como mecanismo de reproducción de clases sociales. Asimismo, sostienen que las élites económicas se consolidan a través del espacio educativo. Así, los centros educativos de élite otorgan mayor acceso a oportunidades como ingresar a las universidades más prestigiosas del país o del extranjero, a ciertos espacios privilegiados y redes de contacto. En ese sentido, el ámbito escolar consolida el cierre social y la cohesión de grupo de las élites. De igual forma, Bourdieu (2015) afirma que el sistema educativo no representa una forma de llegar a la cúspide social a través del mérito, sino que; por el contrario, genera diferencias académicas a quienes ya se encontraban diferenciados por su origen social. De acuerdo a Bourdieu (2015), la educación es un medio para oficializar la posibilidad de consumarse de manera plena. De esta manera, estas trayectorias de clase justifican el mérito y el esfuerzo propio por encima de lo heredado. Es justamente el mérito académico el instrumento que valida la reproducción social de las personas que pertenecen a las élites. Los individuos que forman parte de estas élites constantemente hacen uso de una retórica del mérito y suelen creer que sus logros son debido a sus esfuerzos individuales (Gessaghi 2012). Esto demuestra lo señalado por Michael Sandel en su teoría sobre la tiranía del mérito, en la manera que se retribuyen sus logros

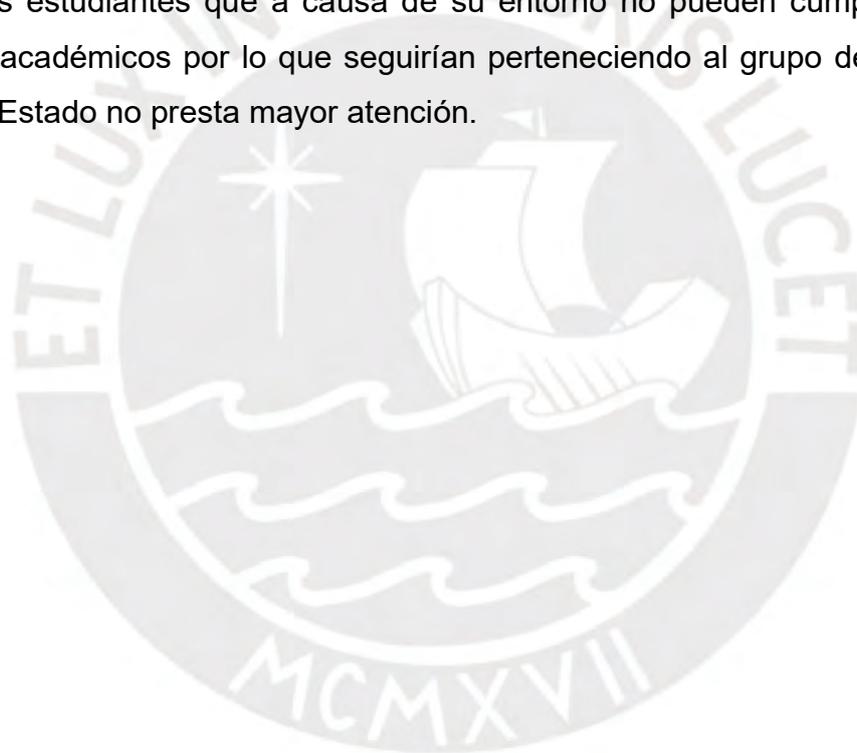
a sí mismos ignorando su posición social que les otorgó las posibilidades de lograr sus metas.

#### Investigaciones sobre otros programas educativos para alumnos superdotados

Tal como se señaló al inicio, el modelo educativo enfocado en alumnos superdotados o con talento se ha establecido en diferentes países del mundo y los resultados e impactos suelen ser distintos. Esto, en cierta medida, debido a las diferencias en los programas educativos. Una de las investigaciones que demuestra que este tipo de programas permite la inclusión de alumnos desaventajados es la de Card y Giuliano (2016) en *“Does gifted education work? For which students?”* Card y Giuliano (2016) estudian un programa educativo para alumnos superdotados en uno de los distritos escolares más grandes de Estados Unidos. El programa consiste en seleccionar alumnos en base a dos criterios: el coeficiente intelectual o rendimiento académico y si el estudiante proviene de un entorno desaventajado o favorable. Dentro de este, se encuentran tres grupos distintos para alumnos superdotados. El primer grupo está conformado por alumnos no desfavorecidos que tengan un coeficiente intelectual (CI) mínimo de 130 (siendo 130 el mínimo requerido por el Estado para seleccionar alumnos superdotados). El segundo grupo, llamado “Plan B” incluye a los alumnos que estudian inglés y a los participantes que forman parte de los almuerzos gratuitos y a precio reducido (free-and reduced-price lunch) que presenten un CI no menor a 116. En el tercer grupo se encuentran los alumnos que no son considerados superdotados, en el sentido de que no se encuentran dentro del umbral mínimo de CI requerido; sin embargo, son considerados alumnos de alto rendimiento académico por obtener las notas más altas entre su grupo de escuela en las pruebas estatales de rendimiento del año anterior.

Los resultados de esta investigación afirman que el efecto positivo de los alumnos no superdotados que pertenecen al programa es significativamente mayor que el de los alumnos superdotados. Es decir, no existe mucho impacto para los alumnos favorecidos con alumnos, pero sí influye en los estudiantes del grupo 3. Esta investigación muestra dos aspectos. Primero, la definición de superdotación sigue siendo definida por los resultados de las pruebas que miden el coeficiente intelectual, tal como lo señaló Gutierrez (2004) y, particularmente

en este caso, se utiliza el término alto rendimiento a los alumnos que no cumplen con los niveles mínimos de CI para ser considerados como superdotados, pero que han mostrado calificaciones altas en su desempeño escolar pasado. Segundo, a pesar de que esta investigación muestra que este tipo de programa puede generar mayor inclusión con las personas más desfavorecidas considerando solo sus logros académicos pasados y no sus habilidades cognitivas que son medidas por los test de coeficiente intelectual se puede señalar que se siguen creando exclusiones a los alumnos que no muestran habilidades cognitivas altas ni tienen logros académicos pasados. Existen muchos estudiantes que a causa de su entorno no pueden cumplir con tales logros académicos por lo que seguirían perteneciendo al grupo de alumnos al que el Estado no presta mayor atención.



### 3. CONCLUSIONES

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. Desde la teoría formulada por Paula Muñoz et. al (2016) y Jorge Morel (2021) se puede señalar que la existencia de élites consolidadas en las regiones es necesaria para su desarrollo. En ese sentido, 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 hace 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.

#### 4. BIBLIOGRAFÍA

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.

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.

de Lima, U. O., Alcázar, L., & Balarín, M. (2021). Evaluación del diseño e implementación de los Colegios de Alto Rendimiento-COAR: informe final.

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.

Hatrack, 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.

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

Figuroa, 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.

Rawls, J (1985). Teoría de la justicia FCE.

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.

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 élites: 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