

Los COAR: la persistencia de un error

Los COAR contradicen convenios y normas nacionales y orientaciones de organismos internacionales que establecen que la atención al talento debe darse en aulas comunes de escuelas inclusivas, no separadas. Manuel Bello propone sustituirlos por un programa nacional complementario equitativo y eficiente de atención al talento, que beneficie a muchos más estudiantes con un costo muchísimo menor.

The COAR: a persistent error

The COAR contradicts national agreements and laws and the declarations of international organizations which establish that talented children should attend normal classes in inclusive rather than separate schools. Manuel Bello posits that the latter be replaced by a complementary national program which teaches gifted children equitably and efficiently, benefiting many more students at a far lower cost.

PALABRAS CLAVE:

Colegios de Alto Rendimiento (COAR), Educación Secundaria, Educación inclusiva, Estudiantes de alto desempeño, Programas de Atención No Escolarizada al Talento y la Superdotación (PANETS).

KEYWORDS:

High performance schools (COAR), Secondary education, Inclusive education, High-performance students, Non-school-based programs for teaching talented and gifted children (PANETS).

MANUEL BELLO DOMÍNGUEZ

Universidad Peruana Cayetano Heredia. manuel.bello@upch.pe

1. COLEGIO “MAYOR” Y RED COAR: UN ERROR REGRESIVO E INEFICIENTE

Todo comenzó el 9 de septiembre del 2009, con la creación de la Institución Educativa Pública Colegio Mayor Secundario Presidente del Perú (CMSPP), una iniciativa personalísima del entonces presidente Alan García. La idea no estaba prevista en la Ley de Educación ni en el Proyecto Educativo Nacional; tampoco estaba considerada en el plan de gobierno del APRA ni se discutió como iniciativa en el Consejo Nacional de Educación o en el Congreso de la República. El argumento para crearlo fue: implementar “un nuevo proceso formativo de gran rigor intelectual y elevado nivel académico, con la intención de que los estudiantes *más talentosos*¹ del segundo grado de la educación secundaria, puedan desarrollar su potencial y realizar sus proyectos de vida transformándose en los líderes del mañana” (Considerandos de la Resolución Suprema N° 034-2009-ED).

Pero lo que el presidente García y su ministro de Educación seguramente ignoraban es que estaban aplicando una idea caduca, regresiva, largamente superada y abandonada por la mayoría de los países del mundo. Su propuesta de colegios selectivos para estudiantes “talentosos” trae a la memoria los experimentos de educación de las élites en el régimen nazi² y otros similares, prohibidos por convenciones internacionales después de la Segunda Guerra Mundial.

El artículo 1 de la mencionada resolución suprema de creación del CMSPP dice: “El servicio educativo que prestará será en los grados 3°, 4° y 5° del nivel secundario, a partir del año 2010, a *los mejores alumnos* seleccionados a nivel nacional”. Posteriormente, en el Reglamento Interno del CMSPP se precisa que éste: “Brinda un servicio educativo especializado de formación integral para la atención de *estudiantes de alto desempeño* a

nivel nacional que pertenecen al 3°, 4° y 5° grado de nivel secundaria”. Por otra parte, el Proyecto Educativo Institucional 2012-2016 del CMSPP-COAR Lima manifiesta que su propósito es “proveer una educación de calidad a los *jóvenes peruanos académicamente más destacados*, de las Instituciones Educativas Públicas de todo el país”.

En 2014 el ministro Jaime Saavedra, con el apoyo del presidente Ollanta Humala, repite y amplía el error cometido por el gobierno anterior cuando decide extender la experiencia del CMSPP a todas las regiones del Perú, creando la Red de Colegios de Alto Rendimiento. Se mantienen los conceptos básicos, que incluso se recogen en documentos de instituciones financieras deseosas de participar en el proyecto. En una publicación del BID (Rivas y Esteban Delgado, 2017) se afirma que con la Red COAR “se busca crear una plataforma *para jóvenes destacados y con una sólida formación* que en el futuro lleguen a ocupar los puestos de liderazgo del país” (p. 42). Por su parte, un funcionario de la CAF (Banco de Desarrollo de América Latina) (Ortega, 2017) saluda la creación de “pequeños espacios de excelencia que puedan ser un atajo para *los mejores estudiantes de los grupos más vulnerables* y que sirvan de ejemplo para el resto del sistema educativo” (pp. 1/4).

Por su parte, los gobiernos de los presidentes Kuczynski y Vizcarra han seguido consolidando la Red COAR, invirtiendo cientos de millones de soles en la construcción de colegios e instalaciones muy costosos para acoger a muy pocos estudiantes; como en el caso de Piura, donde el COAR se construirá con una inversión de 65 693 400 soles en un terreno de 34 mil metros cuadrados y atenderá apenas a 300 alumnos (Andina de Noticias).

Como se verá a continuación, la creación e implementación del CMSPP y de la Red COAR como colegios segregados es un error garrafal y un retroceso educativo que contradice normas y compromisos nacionales e internacionales y se opone a las orientaciones que ofrecen la pedagogía y la educación contemporáneas para la atención de estudiantes con talento o con altos desempeños.

En una convención internacional aprobada en 1960 (UNESCO 1960), suscrita por el Perú, se manifiesta que “las discriminaciones en la esfera de la enseñanza constituyen violaciones de derechos enunciados en la Declaración Universal de Derechos Humanos”. “Se entiende por ‘discriminación’ toda distinción, exclusión, limitación

1 Todos los resaltados en citas textuales son del autor.

2 “A estas escuelas —dijo Hitler el 10 de diciembre de 1940 ante los obreros de la industria de armamento en Berlín, refiriéndose a las llamadas ‘Escuelas de Adolf Hitler’— llevamos a los niños de talento, a los niños de nuestro pueblo. Hijos de obreros, hijos de campesinos, cuyos padres nunca podrían pagar su asistencia a estudios superiores [...]. Llegan, posteriormente, al partido, llegan a las fortalezas de la Orden, y ocuparán algún día las posiciones supremas [...]. Tenemos una meta fantástica. Nos imaginamos un Estado en el cual cada puesto debe estar ocupado por el hijo más apto de nuestro pueblo, no importa de dónde provenga. Un Estado en el cual el nacimiento no significa nada en absoluto y el rendimiento y la capacidad lo es todo” (Knopp y Müllner 2005).

o *preferencia* [...] que tenga por finalidad o por efecto destruir o alterar la igualdad de trato en la esfera de la enseñanza y, en especial: c. [...] instituir o mantener sistemas o establecimientos de enseñanza separados para personas o grupos” (artículo 1).

Además, en esa Convención los Estados Partes se comprometen a (artículo 4): “b. Mantener en todos los establecimientos públicos del mismo grado una enseñanza del mismo nivel y condiciones equivalentes en cuanto se refiere a la calidad de la enseñanza proporcionada”. Posteriormente, en la Conferencia Mundial de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales (UNESCO, 1994) “se argumentó que los obstáculos que encontraban muchos grupos diferentes no podían superarse con el desarrollo de sistemas y escuelas separadas para esos niños, sino que, por el contrario, era fundamental avanzar hacia el desarrollo de *escuelas inclusivas* que acojan a todos los niños y niñas de su comunidad y den respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno” (Machado, 2004, p. 10).

¿Qué son las escuelas inclusivas? La misma Machado (2004, p. 11), en un libro publicado por OREALC/UNESCO, explica lo siguiente:

“ El desarrollo de escuelas inclusivas representa un desafío importante para los sistemas educativos que merece la pena enfrentar, ya que en la medida [en] que todos los niños y niñas se eduquen juntos será posible que estimen y respeten las diferencias y desarrollen valores de cooperación y solidaridad, los cuales son esenciales para avanzar hacia las sociedades más justas y democráticas. La inclusión también supone una oportunidad para el desarrollo de las escuelas y los docentes, ya que es preciso implementar medios de enseñanza que respondan a la diversidad y a las necesidades educativas de cada alumno”.

En el mismo libro, Gutiérrez y Maz (2004) señalan: “La educación inclusiva nos exige abandonar, en nuestra mente y forma de actuar, los modelos competitivos y clasificatorios tradicionales, para adoptar, en cambio, modelos de cooperación, apoyo y valoración de las cualidades únicas y propias de cada individuo (Lobato, 2001, p. 19), enfatizando el papel social que desempeña la escuela”.

Los estudiantes con talento o alto desempeño deben ser atendidos considerando sus características y posibilidades, pero no separados de los demás. En el libro citado, Blanco, Ríos y Benavides (2004, p. 51) manifiestan: “En los últimos años, la existencia de centros especiales ha sido criticada por ser elitista y segregadora (Genovard

y Castelló, 1990). Además, resulta incompatible con la tendencia mundial de avanzar hacia el desarrollo de escuelas inclusivas que acojan a todos los niños y niñas de la comunidad y den respuesta a la diversidad de sus necesidades educativas”.

Las autoras también señalan:

“ La opción más inclusiva es la de atender las necesidades específicas de los alumnos con altas capacidades en el contexto del aula regular. En esta estrategia el niño o la niña pasa todo el tiempo en el aula común con las adaptaciones del currículum que precise y recibiendo apoyo dentro de la clase cuando sea necesario. Esta estrategia es la más sencilla de organizar y la más económica, ya que no requiere de una ubicación especial para los alumnos con talento; además, el resto de compañeros se ven beneficiados por la presencia de ellos”. (Blanco, Ríos y Benavides, 2004, p. 51)

Y mencionan una consecuencia de la separación de los estudiantes talentosos, que debe ser evitada: “los integrantes del grupo desarrollan un autoconcepto de que son diferentes y mejores, y asumen actitudes de arrogancia” (Blanco, Ríos y Benavides, 2004, p. 52). Se debe agregar que en paralelo se afecta el autoconcepto de los y las estudiantes que no acceden a los COAR, quienes pueden deducir que sus colegios son para estudiantes “de bajo rendimiento”.

Por otro lado, también en el Perú las normas, entre ellas la propia Ley General de Educación N° 28044 (2003) y su Reglamento, contradicen la creación de este tipo de colegios. La Ley establece que la atención a niños y adolescentes superdotados o con talentos específicos corresponde a la Educación Básica Especial, que “se imparte con miras a su inclusión en aulas regulares, sin perjuicio de la atención complementaria y personalizada que requieren” (artículo 39). El artículo 18 indica que se deben promover “programas educativos especializados para los estudiantes con mayor talento a fin de lograr el desarrollo de sus potencialidades”.

El Reglamento de la Ley General de Educación (Decreto Supremo N° 011-2012-ED, actualizado a 2017) también establece que la Educación Básica Especial debe garantizar la atención oportuna a estudiantes con talento y superdotación “en programas no escolarizados” (artículo 75). *Estos programas, dirigidos a estudiantes con altas habilidades, se brindan en “espacios complementarios para el desarrollo de la creatividad y la innovación, mediante medidas de enriquecimiento curricular”* (artículo 84, ‘c’).

Curiosamente, en la Resolución Ministerial N° 274-2014-MINEDU, que creó el “Modelo de Servicio Educativo para la Atención de Estudiantes de Alto Desempeño” en los COAR, se argumenta que “se hace necesario establecer un modelo educativo *inclusivo* para instituciones educativas públicas que atiendan a estudiantes que demuestren un alto desempeño académico, artístico y/o deportivo”; de ello se infiere una atención de necesidades especiales de los estudiantes en sus colegios actuales, y no la creación de colegios exclusivos para ellos.

En conclusión, desde una perspectiva de derechos y desde la opción por la equidad y la inclusión en la educación, los estudiantes con alto desempeño o talentosos deben recibir, en sus propios colegios y mediante programas complementarios, la atención especializada que requieren para desarrollar sus potencialidades, sin ser separados de sus compañeros de promoción. Esta orientación también ha sido reiterada en el documento oficial del Currículo Nacional de Educación Básica (MINEDU, 2018), que asume el “enfoque inclusivo o de atención a la diversidad” como uno de sus enfoques transversales. “En ese sentido –indica el documento–, la atención a la diversidad significa erradicar la exclusión, discriminación y desigualdad de oportunidades”.

Al mismo tiempo, la alternativa a los costosos COAR existe y está prevista en el Reglamento de la Ley General de Educación. Se trata de crear los Programas de Atención No Escolarizada al Talento y la Superdotación (PANETS), en el marco del subsistema de Servicios de Educación Especial (artículo 75). Este Programa, con presencia en cada región del país, se debe ocupar de la detección, evaluación y atención de estudiantes talentosos en todas las instituciones de Educación Secundaria, así como del tratamiento educativo adecuado en sus aulas regulares y en programas complementarios no escolarizados de desarrollo personal y educativo. El costo por alumno de este Programa sería mucho menor y su cobertura puede ser muchísimo mayor que la de los COAR.

2. LA ATENCIÓN AL TALENTO EN ESCUELAS INCLUSIVAS

La pedagogía contemporánea cuenta con estrategias, instrumentos y recursos para atender en el aula común y en la misma escuela a la diversidad de condiciones y características de los estudiantes. En el texto publicado por Blanco, Ríos y Benavides (2004) se señala que es necesario considerar los siguientes aspectos:

- Mejorar los procesos de identificación.
- Realizar una evaluación del alumno o alumna en el contexto educativo en el que se desarrolla y aprende que permita identificar sus necesidades educativas específicas y las barreras que existen en la escuela y en el aula.
- Identificar los recursos humanos y las necesidades de apoyo que precisan para dar una respuesta integral a sus necesidades.

Entre las estrategias específicas para la atención educativa a estudiantes talentosos en sus escuelas, las autoras destacan:

- a) La aceleración: ubicar al alumno en un contexto curricular de dificultad suficiente para sus capacidades.
- b) Agrupamiento: los grupos especiales a tiempo parcial son flexibles y se reúnen por momentos por niveles de competencia similares en ciertas áreas o por intereses y habilidades específicas. La atención individualizada se ofrece en función de necesidades específicas y con el apoyo que haga falta.
- c) La adaptación o modificación del currículo: “Promover el uso de la investigación o del pensamiento creativo en un determinado ámbito, y de explorar la lógica interna de éste y sus relaciones con otras áreas de conocimiento. El enriquecimiento puede ser curricular o extracurricular (sobre todo en artes y en deportes). [...] El enriquecimiento debe hacerse tomando como referencia el currículo del grupo donde está inmerso el alumno, con el fin de que pueda participar lo más posible en el trabajo en el aula, pero atendiendo al mismo tiempo sus necesidades específicas” (p. 55).
- d) Tutorías: los propios estudiantes ayudan a otros de menor edad o con menor nivel de competencias: “[...] el alumno que hace de tutor tiene que organizar su pensamiento y clarificar sus propias ideas para expresarlas al otro, lo que a su vez le ayuda a tomar conciencia de sus posibles errores o carencias” (p. 56).
- e) Los mentores: “[...] implica utilizar expertos en diferentes ámbitos de conocimiento y de actividad o alumnos universitarios, para enriquecer las experiencias de aprendizaje de los alumnos superdotados [...]” (p. 56).

Finalmente, las autoras resaltan que para la atención a la diversidad en escuelas inclusivas: “Una estrategia que



ha mostrado ser sumamente eficaz, tanto en lo que se refiere al rendimiento académico como al desarrollo social y personal, es el aprendizaje cooperativo [...] [que] facilita la autonomía de los alumnos, de forma que el docente puede dedicar más tiempo a aquellos que experimenten mayores dificultades” (p. 57).

En las escuelas inclusivas todos se benefician. Como dicen Carrasco y otros (2014):

“ La evidencia sugiere que en escuelas menos segregadas la interacción con estudiantes de mejores resultados (en general, estudiantes de mayor nivel socioeconómico) impacta positivamente en aquellos de bajos recursos. Su desempeño mejora a través de la motivación, generación de expectativas más altas, ampliación de sus experiencias de mundo y autorregulación de su conducta. A los estudiantes de mayores ventajas esta interacción los favorece en consolidar sus aprendizajes, a desarrollar actitudes colaborativas y a la formación del discernimiento moral. Llegan al mundo laboral y a la vida democrática más tolerantes y abiertos”.

LOS COAR Y LOS ESTUDIANTES POBRES O “VULNERABLES”

Como se verá en este apartado, el proceso de admisión a los COAR favorece a adolescentes de familias que pertenecen a los estratos socioeconómicos más altos entre los que asisten a instituciones educativas públicas. Los postulantes provienen de más de 5 mil colegios secundarios públicos de todo el país, muchos de los cuales acogen a estudiantes de familias no pobres, no

vulnerables; ellos son los que mayoritariamente acceden a los COAR.

La condición de pobreza o pobreza extrema de la familia no es una exigencia para postular a los COAR, pero, además, el proceso de selección está diseñado de tal manera que los y las adolescentes de familias no pobres participan con ventaja. A continuación se sustenta lo dicho en documentos oficiales y en evidencias y argumentos de expertos.

En los términos de referencia de una de las consultorías sobre los COAR convocadas por la Oficina de la UNESCO en Lima en 2017 se reconoce que: “a pesar de que la mayoría de estudiantes de la red COAR provienen de colegios públicos, existe amplia diversidad social y económica entre ellos”.³

Por otro lado, en el Proyecto Educativo Institucional 2012-2016 del CMSPP-COAR Lima se menciona: “El CMSPP cuenta con procedimientos poco confiables para la captación de estudiantes talentosos del país y que a la vez sean los más necesitados económicamente”. En el mismo proyecto institucional se propone: “Elaborar un plan estratégico para la selección oportuna y pertinente de los estudiantes más talentosos de Instituciones Educativas públicas a nivel nacional, con bajos recursos económicos [...]”. Por información no oficial se sabe

3 Al escribir este artículo no se tuvo acceso a los informes de ésta y otras consultorías sobre los COAR, contratadas por UNESCO o directamente por el Minedu.

que en 2018 la mayoría de los estudiantes de los COAR no provienen de familias pobres o vulnerables.

Como se ha dicho, el proceso de admisión a los COAR otorga ventaja a los y las adolescentes de familias no pobres. Los primeros requisitos que deben acreditar los postulantes, que operan como un filtro inapelable, son: haber ocupado uno de los primeros puestos y tener una nota promedio anual mayor o igual a 15,00 al haber concluido el primer o segundo grado de secundaria en sus colegios de origen. Como se sabe, el rendimiento académico en la Educación Básica está fuertemente asociado con el nivel socioeconómico de las familias, por lo que se puede concluir que la gran mayoría de los estudiantes aptos para postular no son pobres o vulnerables. La relación entre pobreza y menor rendimiento académico ha sido confirmada en el Perú por estudios basados en los datos de la prueba PISA, las evaluaciones del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), el Estudio Niños del Milenio, entre otros.

Una vez superado el primer filtro definido por las notas escolares, los postulantes se someten a una evaluación en dos fases, mediante pruebas y actividades cuyos resultados también están fuertemente influenciados por el nivel socioeconómico y educativo de las familias:

- Una prueba que evalúa habilidades cognitivas que se ajustan al currículo nacional.
- Una prueba de habilidades socioemocionales para el aprendizaje y la convivencia.
- Una jornada vivencial que permite evidenciar habilidades sociales, actitudes y expectativas de vida.
- Una entrevista personal para constatar la capacidad de expresión y comunicación y otras previstas en el perfil del estudiante de los COAR.

Según el Prospecto de Admisión 2018: “Las vacantes de ingreso a los COAR son cubiertas de acuerdo con el orden de mérito alcanzado por los postulantes considerando los puntajes totales obtenidos”. Como resultado del proceso, 9 de cada 10 postulantes con primeros puestos y altas notas en sus colegios de origen son excluidos por su desempeño en una evaluación sesgada por factores socioeconómicos y culturales. Así, la mayoría de los estudiantes pobres o vulnerables con alto rendimiento escolar, aun cumpliendo con los requisitos para postular, quedan fuera de los COAR como resultado de una evaluación selectiva y discriminatoria.

Como recuerda Guzmán (2018) en una entrevista con el sociólogo estadounidense Shamus Khan:

“[...] la habilidad predictora de las pruebas de selección está hace largo tiempo bajo cuestionamiento, pues lo que consistentemente reflejan es lo que los padres pudieron invertir en sus hijos. Es decir, dan cuenta del poder económico de la familia. ¿Por qué ocurre esto? Khan dice que las habilidades que se miden en esas pruebas de selección son aquellas con las que los jóvenes de elite se han familiarizado en sus casas y colegios... Es muy *naïf* pensar que los méritos de un joven están desligados de los privilegios que tiene su familia”.

En la conversación, Khan señala: “Premiar en forma tan distinta a los niños por algo con lo que no tuvieron nada que ver, como quiénes son sus padres, no parece correcto [...]. Dado que hay tanto azar en juego, es difícil justificar que los que tienen mala suerte estén privados de tanto”. Tal como señala el mismo Khan en su libro *Privilegios* (2011, p. 4), la palabra “mérito” oscurece el hecho de que “los resultados no son simplemente un producto de las trayectorias individuales. Como mostraré –dice–, esta meritocracia de [supuesto] trabajo duro y logros ha naturalizado distinciones constituidas socialmente, haciendo que las diferencias en los resultados parezcan un producto de lo que las personas son y no producto de las condiciones en que se han construido”.⁴

4. UN PRIVILEGIO DESMEDIDO PARA UNA MINORÍA PRIVILEGIADA

El proceso nacional de admisión a los COAR en 2018 excluyó de este privilegiado servicio educativo a más de 24 000 postulantes de 12 y 13 años de edad (9 de cada 10 inscritos), que habían acreditado un alto rendimiento académico en sus colegios de origen.⁵ También se excluyó, por supuesto, al otro 90% de estudiantes (más de 350 mil) que pasaban de segundo a tercer grado de Secundaria, pero ni siquiera cumplían con los requisitos para postular a los COAR.

¿Cuáles son los privilegios que hacen tan atractivos a los COAR? Según los términos de referencia de otra consultoría internacional convocada por la UNESCO, Oficina

4 Traducción libre del autor.

5 En el presente año –según notas de prensa del MINEDU publicadas en el boletín digital EDUCACIÓNENRED.PE–, más de 27 mil estudiantes con alto desempeño de 5110 colegios de todo el Perú se presentaron al concurso de admisión para acceder al tercer grado de Secundaria en la red de 25 Colegios de Alto Rendimiento. De ellos, 5400 pasaron a la segunda fase de la evaluación, y solo 2700 alcanzaron una vacante.



en Lima (2017b): “En 2015 el costo unitario anual del estudiante COAR ascendió a 49 720 soles. Esto equivale a más de 13 veces el costo unitario por estudiante de educación secundaria regular (3653 soles)”. Los beneficiarios de este privilegio constituyen una ínfima minoría –menos de 1%– de la población matriculada en los últimos tres grados de Secundaria en instituciones educativas públicas de todo el país.

Es muy grande el contraste entre los COAR y la realidad de todo el sistema escolar público, si se consideran –por ejemplo– las enormes brechas de acceso al último ciclo de la Secundaria, y la precariedad y las deficiencias de la gran mayoría de los colegios gestionados por el Estado. Los datos oficiales muestran las bajas tasas de conclusión de la Educación Secundaria entre los jóvenes de 17 a 19 años de áreas rurales (56,4 %), pobres no extremos (55,4 %) y pobres extremos (apenas 41,8 %, menos de la mitad de ellos) (MINEDU, ESCALE, 2017). Por otro lado, el déficit de infraestructura escolar a nivel nacional es enorme, como muestran los indicadores ENEDU 2017: solo 20% de los locales escolares cuentan con aulas en buen estado, y menos de la mitad con servicios higiénicos en buenas condiciones (MINEDU, ESCALE, 2017b). Peor aún: muchos adolescentes varones y mujeres domiciliados en lugares alejados aún no cuentan con colegios a los que puedan acudir en condiciones adecuadas. La tremenda desigualdad y las deficiencias del sistema escolar peruano cuestionan la legitimidad moral y política de la enorme inversión

en los COAR, contraria a los criterios de equidad, además de irracional, ineficiente e innecesaria.

Pero no es solo el monto de la inversión en cada estudiante lo que atrae a los padres de familia y los jóvenes, sino también las exclusivas oportunidades que se abren para el pequeño porcentaje de estudiantes que acceden a los COAR. El 15 de enero del 2018, el MINEDU informó que 2400 estudiantes ya han egresado de los COAR, y que, de ellos, el 88 % se encuentran estudiando en alguna universidad del Perú o del extranjero.⁶ Otro 3 % sigue estudios en institutos superiores, mientras que el resto está en centros preuniversitarios. El Prospecto de Admisión 2018 de la Red COAR exhibe algunos de los privilegios que otorgan estos colegios, bajo el título “Beneficios para los estudiantes”. Entre otros:

- Currículo internacional de alta exigencia para el desarrollo de habilidades de pensamiento complejo y habilidades socioemocionales.
- Oportunidad de comunicarse en una segunda lengua (el idioma inglés).
- Oportunidad de desarrollar proyectos colaborativos y educativos.

6 Notas publicadas en el boletín digital EDUCACIONENRED.PE

- Contacto con el mundo emprendedor para crear sus propias oportunidades laborales.
- Orientación en el ámbito vocacional y contacto con personalidades destacadas.
- Entorno en el que se forman vínculos de confianza y de soporte emocional.
- Acompañamiento socioemocional y académico.
- Equipo directivo y docente de óptimo nivel, con un programa de desarrollo profesional.
- Soporte tecnológico de vanguardia.

A todo ello se suma una “Atención completa los siete días de la semana durante el período académico pro-

gramado”, y los siguientes servicios a los estudiantes: alojamiento, alimentación, salud, infraestructura óptima, equipamiento, actividades complementarias y de integración, acceso al intercambio en la Red COAR, programa de mentoría, excelentes oportunidades para estudiantes y egresados. Se añade la doble certificación de los estudios: la nacional y la del Bachillerato Internacional.

Además, los COAR cuentan con un sistema de Bienestar y Desarrollo Integral del Estudiante, que brinda acompañamiento permanente a través de la acción tutorial, orientación psicopedagógica, promoción de la convivencia democrática e intercultural, acompañamiento en residencia y servicio social, así como la participación en círculos de aprendizaje y otras oportunidades.

Como se puede apreciar, se trata de un privilegio desmesurado para una pequeñísima minoría de estudian-

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDINA, Agencia Peruana de Noticias (2018). Recuperado el 23/8/2018 de <https://www.andina.pe/agencia/inicio>

BLANCO, Rosa, Carmen Gloria RÍOS y Maryorie BENAVIDES (2004). Capítulo 4: “Respuesta educativa para los niños con talento”. En Benavides, Maryorie, Alexander Maz, Enrique Castro, Rosa Blanco (editores). *La educación de niños con talento en Iberoamérica*. Santiago de Chile: OREALC / UNESCO.

CARRASCO, Alejandro, Dante CONTRERAS, Gregory ELACQUA, Carolina FLORES, Alejandra MIZALA, Humberto SANTOS, Florencia TORCHE y Juan P. VALENZUELA. Espacio Público (2014). Hacia un sistema escolar más inclusivo. EIMercurio.com Blogs. Publicado el martes 13 de mayo del 2014.

GUTIÉRREZ, María del Pilar y Alexander MAZ (2004). Capítulo 1: “Educación y diversidad”. En Benavides, Maryorie, Alexander Maz, Enrique Castro, Rosa Blanco (editores). *La educación de niños con talento en Iberoamérica*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.

GUZMÁN, Juan Andrés (2018). Cómo la elite nos hace creer que triunfa porque es inteligente y trabajadora. Conversación con el sociólogo estadounidense Shamus Khan. CIPER Chile. Publicado en internet el 17.7.2018. Recuperado de <https://ciperchile.cl/2018/07/17/como-la-elite-nos-hace-creer-que-triunfa-porque-es-inteligente-y-trabajadora/>

KHAN, Shamus (2011). Privilege. The making of an adolescent elite at St. Paul’s School. Introduction: Democratic Inequality,

Elite Education, and the Rise of Meritocracy. New Jersey: Princeton University Press, p. 4.

KNOPP, Guido y Jörg MÜLLNER (2005). *Los niños de Hitler. Retrato de una generación manipulada*. Capítulo 3. Barcelona: Planeta.

MACHADO, Ana Luiza (2004). Presentación. En Benavides, Maryorie, Alexander Maz, Enrique Castro y Rosa Blanco (editores). *La educación de niños con talento en Iberoamérica*. Santiago de Chile: OREALC / UNESCO.

MINEDU. (2003). Ley General de Educación N°28044. Recuperado de http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf

MINEDU. (2009). Resolución Suprema N° 034-2009-ED.

MINEDU. (2014). Resolución Ministerial N° 274-2014-MINEDU: Modelo de servicio educativo para la atención a estudiantes de alto desempeño. Recuperado de http://sistemas06.minedu.gob.pe/sinadmed_1/resolucionesexternas/consultanormas.aspx

MINEDU. (2017). Reglamento de la Ley General de Educación. Decreto Supremo N° 011-2012-ED, actualizado a 2017. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/comunicado/pdf/normativa-2018/ley-28044/ds-011-2012-24-11-2017.pdf>

MINEDU. (2018). Currículo Nacional de Educación Básica. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-2016-2.pdf>

tes, seleccionados mediante criterios y procedimientos discutibles que ponen en ventaja a estudiantes de familias no pobres y excluyen a la gran mayoría de los alumnos y alumnas con alto rendimiento académico del país, que no logran acceder a los COAR. Un privilegio que además genera efectos muy negativos en el sistema escolar peruano, tales como: aumenta la inequidad y la segregación escolar; promueve la competencia y el individualismo entre los estudiantes más destacados, desde la Educación Primaria; perjudica en su autoconcepto a los postulantes que no resultan seleccionados; separa a potenciales líderes de aquellos a quienes deberían aprender a liderar, y limita el aprendizaje entre pares en todas las promociones de Secundaria de las que se retiran los estudiantes que se trasladan a los COAR.

La alternativa a los COAR no es eliminar la atención educativa de calidad a los y las adolescentes con ta-

lento y alto potencial académico, sino –por el contrario–, con igual o menor presupuesto, ampliar la atención especial a todas y todos las y los estudiantes que necesitan y tienen derecho a esa atención, en un marco de inclusión y no de segregación educativa. Tal como se dijo antes, es posible ofrecer atención de alta calidad con un costo por estudiante mucho menor que el de los COAR, aplicando los programas y estrategias previstos en la Ley General de Educación y su Reglamento, siguiendo las orientaciones de los expertos y de las organizaciones internacionales y tomando en cuenta las lecciones de la investigación y de la experiencia de otros países. Se trata de avanzar hacia un sistema escolar con más equidad, calidad para todos y todas, que nos ayude a construir un país más democrático y más cohesionado. Es necesario corregir un error garrafal que pronto cumplirá diez años. **T**

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MINEDU, ESCALE (2017a). Tasa de conclusión, secundaria, grupo de edades 17-19 (% del total). Recuperado de <http://escale.minedu.gob.pe/ueetendencias2016>

MINEDU, ESCALE (2017b). Locales escolares y servicios higiénicos en buen estado (% del total). Recuperado de <http://escale.minedu.gob.pe/enedu-2017>

MINEDU – Institución Educativa Pública Colegio Mayor Secundario Presidente del Perú – COAR Lima. (2017). Reglamento Interno. PDF. Recuperado de http://www.colegiomayor.edu.pe/o/archivos/normatividad/instrumentos_gestion/2017/Reglamento%20Interno.pdf

MINEDU – Institución Educativa Pública Colegio Mayor Secundario Presidente del Perú – COAR Lima. (2012). Proyecto Educativo Institucional 2012-2016. Recuperado de http://www.micentroeducativo.pe/2013/ce/fileproject/file_colegios/pei_72ee01.pdf

MINEDU – Red COAR. (2018). Prospecto de Admisión. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/coar/pdf/prospecto-coar-2018.pdf>

ORTEGA, Federico (2017). Colegios de excelencia, ¿una buena fórmula para promover la educación de calidad y la inclusión social? En Blogs El Economista. CAF, Banco de Desarrollo de América Latina. Recuperado de <http://blogs.economista.net/>

Rivas, Axel y Lucas Esteban Delgado (2017) Escuelas innovadoras en América Latina. 30 redes que enseñan y aprenden. Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperado de <https://publications.iadb.org/handle/11319/8254>

UNESCO. (1960). Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza. Aprobada por la Conferencia General de la UNESCO el 14 de diciembre de 1960, en su undécima reunión, celebrada en París.

UNESCO. (1994). Marco de Acción de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Salamanca: UNESCO.

UNESCO, Oficina en Lima. (2016). Consultoría: Evaluation of the design and implementation of High Performance Schools – COAR. Terms of Reference. Documento recuperado de internet.

UNESCO, Oficina en Lima. (2017a). Consultoría: Mejoras en el mecanismo de asignación a colegios, aulas y dormitorios en los Colegios de Alto Rendimiento (COAR). Términos de Referencia. Documento recuperado de internet.

UNESCO, Oficina en Lima. (2017b). Consultoría: Asesoría internacional para la identificación y análisis de mejoras de la provisión de servicios en los Colegios de Alto Rendimiento – COAR. Términos de Referencia. Documento recuperado de internet.