

Estudio cualitativo

**Modelo de servicio educativo para estudiantes de Alto Desempeño
implementado a través de los Colegios de Alto Rendimiento (COAR)**



Instituto de Estudios Peruanos

Coordinadores:

Raúl Asensio

María Luisa Burneo de la Rocha

Esta investigación se elaboró gracias al apoyo económico de CAF-banco de desarrollo de América Latina

Documento elaborado por un equipo del Instituto de Estudios Peruanos integrado por

Coordinadores:

Raúl Asensio

María Luisa Burneo de la Rocha

Consultora – investigadora:

Carla Martínez

Asistentes de investigación:

Sebastián Argüelles

Hilda Bonafón

André Narro

Imagen de portada: Ministerio de Educación - Perú

ÍNDICE

Resumen Ejecutivo	5
1. Introducción	12
2. Los COAR: una apuesta estratégica del estado peruano	15
2.1 Orígenes y objetivos de los COAR	15
2.2 Características del modelo COAR	16
3. Principales hallazgos	21
4. La experiencia de los equipos directivos en el COAR	29
4.1. Incentivos y perfiles de los equipos directivos.....	29
4.2. Percepciones respecto al clima y las condiciones laborales	30
4.3. Percepciones respecto a la implementación del modelo COAR	32
5. La experiencia de los docentes en el COAR	39
5.1. Incentivos y perfiles de los docentes.....	39
5.2. Percepciones respecto al clima y las condiciones laborales	42
5.3. Percepciones respecto al componente académico	44
5.4. Problemas y retos percibidos por los docentes.....	45
6. La experiencia de los integrantes de los equipos de bienestar y desarrollo	48
6.1. Incentivos y perfiles de los integrantes de los equipos de BYDE.....	48
6.2. Percepciones respecto al clima y las condiciones laborales	49
6.3. Percepciones respecto al componente de bienestar y desarrollo	50
6.4. Problemas percibidos por los integrantes de los equipos BYDE	56
7. La experiencia de los alumnos en el COAR	59
7.1. Trayectorias de acceso: cómo y por qué llegan al COAR.....	59
7.2. Percepciones respecto al componente académico	61
7.3. Percepciones respecto al componente de bienestar y desarrollo	65
8. Después del COAR: rutas de salida	69
8.1. Perfil de los estudiantes egresados de los COAR.....	69
8.2. Perspectivas de formación y laborales	73
8.3. Efectos indirectos no deseados.....	79
9. Retos para la consolidación del modelo COAR	84
10. Conclusiones	94

Siglas utilizadas en el texto

BYDE	Bienestar y Desarrollo
CAS	creación, acción y servicio
COAR	Colegio/s de Alto Rendimiento
DEBEDSAR	Dirección de Educación Básica para Estudiantes con Desempeño Sobresaliente y Alto Rendimiento
DRE	Dirección Regional de Educación
EBR	Enseñanza Básica Regular
IEP	Instituto de Estudios Peruanos
IIEE	Instituciones educativas
MINEDU	Ministerio de Educación del Perú

Resumen Ejecutivo

Los Colegios de Alto Rendimiento son una iniciativa del Ministerio de Educación del Perú, implementada a través de la Dirección de Educación Básica para Estudiantes con Desempeño Sobresaliente y Alto Rendimiento (DEBEDSAR), dirigida a proporcionar una educación de alta calidad a alumnos destacados provenientes de escuelas públicas. Su origen se encuentra en la creación en 2010 del Colegio Mayor Presidente del Perú en Lima. En ese momento se trataba de un único centro, que reunía los mejores estudiantes del país. Esta iniciativa se amplió en 2014, con la creación propiamente de los COAR. Desde 2016 existe uno de estos centros en todas las regiones peruanas.

En este marco, nuestro estudio tiene dos objetivos fundamentales: (i) recolectar información cualitativa sobre los canales o mecanismos que permitan explicar y entender los efectos (o la ausencia de ellos) que los COAR generan sobre los estudiantes que asisten a ellos y (ii) recoger información cualitativa sobre la sostenibilidad, escalabilidad y posible fortalecimiento del sistema COAR. Para cumplir estos objetivos, de acuerdo con la DEBEDSAR, se seleccionaron seis COAR distribuidos en diferentes regiones del país. En cada uno de ellos se llevaron a cabo grupos focales y entrevistas semiestructuradas con profesionales a cargo de las actividades, así como con alumnos de tercer y quinto grado. El trabajo de campo se realizó entre los meses de noviembre y diciembre de 2018 y en total participaron 196 personas.

Los principales hallazgos son los siguientes:

Alto nivel de empoderamiento del modelo. Quienes trabajan y estudian en los COAR son conscientes de que se trata de una experiencia novedosa, que implica una alta inversión de recursos y que supone una oportunidad única para alumnos procedentes de escuelas públicas. Estar en un COAR se percibe como un privilegio y una oportunidad. Todos tienen plena conciencia de que se encuentran al frente de una tarea que requiere compromiso y habilidades especiales. Capacidad de adaptación, flexibilidad, resistencia para trabajar bajo presión, voluntad para reciclarse e investigar constantemente, son algunos de los elementos mencionados como condiciones necesarias para poder ser directivo y docente en un COAR. Se trataría de un reto que no está al alcance de “cualquier profesional”.

Interacción de incentivos tangibles e intangibles. Los profesionales que laboran en los COAR tienen diferentes orígenes. En algunos casos se trata de docentes con una larga

trayectoria en la educación básica regular, que consideran los centros de alto rendimiento con la culminación lógica de sus carreras. También encontramos un nutrido grupo de profesionales jóvenes, no necesariamente docentes de formación, que ven en los COAR una oportunidad para lanzar su carrera. En ambos casos se sienten atraídos por una combinación de incentivos materiales e intangibles. Las remuneraciones son considerablemente más altas que en la educación básica regular y, al mismo tiempo, trabajar en los COAR les proporciona una satisfacción y una sensación de realización profesional. Es también una fuente de prestigio y mejora el “valor de mercado” de los docentes, al permitirles adquirir habilidades y capacidades profesionales nuevas.

Percepción positiva respecto a los resultados formativos. La mayor parte de los participantes en los grupos focales y entrevistas se mostraron convencidos de que la estancia en los COAR tiene un impacto destacado en la formación de los menores. La percepción general es que los alumnos que asisten a los COAR salen mejor preparados que sus pares de otros centros educativos para afrontar los desafíos de la vida universitaria. Esta diferencia se atribuye al Bachillerato Internacional, pero también a la propia experiencia vivencial que suponen los tres años de internado del COAR. Se considera que ambos elementos se conjugan y retroalimentan.

Modelo de convivencia estructurado. Los COAR han logrado desarrollar un modelo de convivencia exitoso, caracterizado por la interacción de rigurosos protocolos de actuación y tacto para gestionar las circunstancias del día a día. La tolerancia y el respeto a las diferencias son dos de los principios inculcados para una convivencia armoniosa. Cuando un alumno incurre en una falta, no se le impone una sanción directamente, sino que se apela a la conciencia del infractor para que reflexione sobre el hecho y tenga una oportunidad de reparar el daño. Para manejar los episodios de crisis más graves, se activa un conjunto de mecanismos que funcionan de manera articulada. Los tutores y/o monitores identifican los casos más problemáticos y dan aviso al equipo Bienestar y Desarrollo Integral. De ser necesario se coordina una cita con un psicoterapeuta. Se espera que de esta forma, el estudiante se sienta acompañado y comparta su incertidumbre y temores. En algunos casos, el área de trabajo social puede intervenir adicionalmente, para involucrar a las familias de los menores en la solución del problema.

Autorregulación y márgenes de negociación. Si bien los COAR cuentan con protocolos y manuales de convivencia comunes, también existe la posibilidad de establecer acuerdos de convivencia para regular algunos aspectos de la vida cotidiana. Se trata de temas sensibles,

en los que se promueven prácticas de autorregulación por parte de los alumnos. Dos ámbitos en los que estos acuerdos son especialmente importantes son el uso de teléfonos celulares y las relaciones de enamoramiento entre alumnos. No se considera que estos sean malos en sí mismos, pero sí existe una fuerte preocupación por el impacto que puedan tener en el rendimiento académico de los alumnos. De ahí que, sin prohibirlas, se busque regularlas, permitiendo cierto espacio de negociación a los estudiantes.

Diferencias con la Educación Básica Regular. Todos los entrevistados están de acuerdo en que los estudiantes egresados del COAR tienen capacidades y habilidades muy diferentes de los egresados de la EBR. Se considera que la formación en el COAR tiene como resultado alumnos con fuerte sentido crítico, capacidad de trabajo en equipo, probidad académica, profesional y personal, y un claro sentido de responsabilidad social. Los egresados de los COAR contarían con herramientas para buscar información y analizar la realidad de manera autónoma. En palabras de una entrevistada “saben plantear hipótesis, diagnosticar y darle solución al problema; finalmente es el perfil del ciudadano que nosotros queremos para más adelante”.

Universidad como única ruta de salida. Existen diferencias en cuanto a las carreras que los alumnos desean estudiar, así como sobre las universidades a las que quieren asistir, pero todos tienen claro que van a continuar estudiando en la universidad. No se visualizan otras posibles trayectorias de formación o el ingreso directo al mercado laboral. Solo en casos excepcionales se señala que existen alumnos que pretenden ingresar al Ejército o a la Policía Nacional del Perú. Esta focalización de las expectativas de los alumnos en la universidad es en sí misma un resultado positivo de su paso por el COAR. Los menores se sienten ahora con la capacidad de afrontar este reto, que no necesariamente estaba dentro de sus horizontes de futuro antes de ingresar a la institución

Diversidad de orientaciones profesionales. En todos los COAR visitados las preferencias mayoritarias apuntaban a estudiar ingeniería, en sus diferentes ramas. Esta era la opción mayoritaria tanto entre alumnos hombres como mujeres. Dentro de las ingenierías, las posibilidades abarcaban desde ingeniería civil hasta ingeniería cibernética o forestal. Un segundo grupo de preferencias, igualmente muy extendido, apuntaba a carreras vinculadas con el mundo de los negocios, tales como administración y gestión empresarial, ciencias económicas o comercio internacional. Como en el caso anterior, estas preferencias aparecían entre hombres y mujeres por igual. El tercer grupo está integrado por las carreras tradicionales de prestigio: derecho y medicina. Aquí sí encontramos un sesgo de género perceptible

(aunque imposible de cuantificar por el corte cualitativo de presente estudio): los hombres parecían inclinarse más hacia la abogacía y las mujeres más hacia la medicina y carreras afines (odontología, cirugía, psicología).

Los puntos señalados hasta aquí evidencian una percepción muy positiva tanto del funcionamiento de los COAR como de su impacto en la formación de los menores. Esta opinión es compartida también por el equipo evaluador. Sin embargo pudimos detectar una serie de problemas que deberán ser tenidos en cuenta en los próximos años, para asegurar la sostenibilidad del modelo COAR. Son los siguientes:

Diferencias entre los COAR. Todos los COAR visitados tienen un nivel académico sustancialmente superior a los centros de EBR situados en sus mismas regiones. Sin embargo, al comparar unos COAR con otros se perciben diferencias importantes. Estas diferencias se deben a que: (i) el nivel de los alumnos es desigual entre las regiones y (ii) muchas regiones cuentan con limitado personal docente local de alto nivel, por lo que se ven obligadas a recurrir a docentes de otras regiones, para quienes los COAR de las regiones menos favorecidas casi nunca son su primera opción. Esta situación es especialmente grave en las zonas más alejadas y pobres, como Madre de Dios y Huancavelica.

Personal sobreexigido. Un elemento constatado en todos los COAR visitados durante el trabajo de campo es el esfuerzo que realizan todos los profesionales (y especialmente los profesores) para estar a la altura de las expectativas y demandas derivadas del estilo de trabajo de los COAR. El resultado es una alta rotación de docentes, que tiene efectos positivos y negativos. Entre los primeros se encuentra el hecho de disponer siempre de profesores motivados y dispuestos a dar lo máximo de sí mismos, ya que aún no se han saturado de su trabajo, y entre los segundos destacan la necesidad de estar constantemente capacitando a los nuevos integrantes del plantel docente y la pérdida de memoria institucional que esto implica.

Peso decreciente de los incentivos económicos. Hasta ahora la suma de incentivos tangibles e intangibles hacía que, si bien la rotación de profesores era alta, siempre había candidatos dispuestos a reemplazar a quienes renunciaban. Esta situación de equilibrio virtuoso puede cambiar en los próximos años, en la medida que los incentivos tangibles parecen estar perdiendo peso. Los profesores consideran que hace unos años los COAR ofrecían una remuneración muy superior a la que podían encontrar en trabajos equivalente. Sin embargo, el crecimiento progresivo de la remuneración en las escuelas básicas regulares y la multiplicación de centros educativos privados (academias preuniversitarias y universidades

privadas) hacen que los mejores docentes cuenten ahora con ofertas alternativas, que si bien aún no alcanzan los niveles económicos de los COAR, están cada vez más cercanos. Las diferencias se han reducido y el balance entre pros y contras de trabajar en un COAR ya no resulta tan claro.

Infraestructuras problemáticas. Los COAR funcionan todavía en locales provisionales, a la espera de disponer de sedes definitivas. Varios de los locales visitados reportaron importantes problemas de infraestructura, así como quejas de los profesores y alumnos respecto a la calidad de algunos servicios (fundamentalmente internet). Por el momento estos problemas se sobrellevan gracias a que (i) buena parte del personal estuvo involucrado en la creación de los centros, y posee una lógica de “pioneros”, que les hace valorar la situación actual de la infraestructura como algo mucho mejor de lo que tenían al llegar y (ii) al ser instalaciones provisionales, las perspectivas de mejora se proyectan hacia los locales definitivos. De ahí que las protestas y el descontento no hayan escalado. Sin embargo, con el tiempo estos factores atenuantes tienden a perder fuerza y, en caso de retrasarse los traslados, el descontento crecerá.

Ansiedad por el tránsito a la universidad. Los alumnos entrevistados no tienen ninguna duda de que el Bachillerato Internacional les ha provisto de las herramientas y habilidades necesarias para afrontar con éxito los desafíos de estudiar en la universidad. Sin embargo, mostraron un fuerte grado de angustia respecto a la transición a este nuevo ciclo educativo. Según señalaron, la mayoría de las universidades exigen pruebas de acceso basadas en evaluaciones memorísticas y mecánicas, para las que los alumnos de los COAR no se sienten preparados. Tal como señala la directora de uno de los centros visitados, “en la educación básica regular se trabajan mucho las preparaciones preuniversitarias, pues es el objetivo de los padres. En el COAR, no. Aquí nos enfocamos en el desarrollo del estudiante como persona y en el desenvolvimiento durante la etapa universitaria, no en la fase preuniversitaria”.

Dependencia de los directores. Aunque no es una regla general, a diferencia de los docentes, los integrantes de los equipos directivos suelen permanecer más años en los COAR. De ahí que sean la memoria institucional de los centros. En el contexto de un modelo de servicio que aún está en proceso de conformación, los directores cuentan con la información para evitar que se repitan los errores del pasado. Saben lo que ha funcionado y lo que no ha funcionado, y a al mismo tiempo están en disposición de imprimir un estilo propio a cada COAR. Esta centralidad de los equipos directivos no es un elemento negativo en sí mismo. Por el contrario, es un ejemplo más que demuestra que los directores están comprometidos y se han apropiado

del modelo. Sin embargo, supone un reto a medio plazo, en la medida que la sustitución de un director puede tener efectos traumáticos sobre el COAR, al perderse tanto el liderazgo como la memoria institucional.

Impacto de las academias pre-COAR. El trabajo de campo permitió comprobar que las academias pre-COAR se han difundido a una enorme velocidad. Son un buen negocio, hasta el punto de que algunos profesores del COAR afirmaron que para ellos enseñar en una de estas academias era una posibilidad futura, ya que el trabajo es menos agotador que en los COAR y los salarios son atractivos. Estas academias existen incluso en ciudades como Puerto Maldonado, la capital de Madre de Dios, donde en general la oferta educativa es bastante precaria. Son un testimonio del éxito social del modelo COAR, pero también un riesgo potencial a medio plazo, ya que podrían condicionar la selección de alumnos, favoreciendo a aquellos estudiantes cuyas familias tienen recursos para pagar las academias.

Finalmente, la investigación reportó una serie de temas que podrían ser de potencial trascendencia, pero sobre los que aún hay información insuficiente, por lo que sería conveniente desarrollar futuras indagaciones:

Posibles sesgos de entrada. Nuestro estudio evidencia que los jóvenes que ingresan en los COAR en general suelen aprovechar bastante bien la oportunidad. Suelen estar motivados, son trabajadores y aplicados. Sin embargo, aún existe un vacío de información sobre la manera en que los COAR están captando a sus alumnos, por lo que sería necesario diseñar estudios específicos que permitan responder a preguntas como las siguientes: ¿están ingresando a los COAR realmente los jóvenes que más lo merecen? ¿Existen colectivos que no llegan a postular porque no cuentan con la información o con los recursos necesarios? ¿Existen sesgos conscientes o inconscientes en las pruebas de acceso, que favorecen o perjudican a algún grupo de población específico, ya sea por características idiosincráticas o sociales? ¿Cuál es el impacto de las academias pre-COAR en la selección alumnos?

Trayectorias posteriores de los jóvenes que estudian en los COAR. Nuestro estudio muestra que los jóvenes que egresan de los COAR suelen tener una percepción muy positiva de su experiencia. Se consideran bien formados y capaces de afrontar los retos de la universidad y de la vida de adultos. Sin embargo, es poco lo que sabemos sobre sus trayectorias posteriores. La existencia de varias promociones de egresados hace que ahora sea posible plantear investigaciones sobre estos temas.

Impactos específicos de los COAR en grupos de población particulares. Los resultados de nuestro estudio se presentan de manera agregada. Aunque en algunos casos hemos realizado un esfuerzo por identificar diferencias entre alumnos hombres y mujeres, este es un ámbito que requiere mayor exploración, así como un diseño de investigación específico. Lo mismo ocurre con otros grupos de población singulares, ya sea definidos por su procedencia social o por sus características étnico-culturales. Algunas de las preguntas clave que quedan pendientes de resolver son: ¿impacta la experiencia de los COAR de la misma manera en todos los grupos de población? ¿Tiene efectos de promoción o movilidad social para los grupos en desventaja? ¿Contribuyen los COAR a reducir las brechas de género, urbano/rural y étnico-cultural?

Impactos no deseados de la estancia de los menores en los COAR. Algunos testimonios recogidos durante el trabajo de campo apuntaron a la posible existencia de impactos negativos indirectos, derivados de la estancia de los menores en los COAR. Estos impactos negativos se reflejarían en ámbitos como la salud psicológica y emocional de los menores (por la lejanía de la familia, la presión por “hacer todo bien”, entre otros factores) o la disminución de su capital social (como las redes de amigos y de pares generacionales en la familia extensa). Se trata de cuestiones complejas, sobre las que solo contamos con información fragmentaria, que van más allá de diseño del presente estudio. Sería necesario disponer de mayor información, para lo que resulta imprescindible desarrollar estudios ad hoc, diseñados y conducidos por especialistas. Solo así se podrá comprobar si estos impactos negativos reportados por algunos estudiantes y docentes responden a causas e historias particulares o si son efectos sistémicos, sobre los que habría que intervenir.

Impacto sistémico de los COAR en el ecosistema educativo peruano. Nuestro trabajo de campo se concentró en los COAR en sí mismos, sin evaluar las externalidades que generan el resto del ecosistema educativo peruano, ya que no formaba parte de los objetivos. Sin embargo, este es un tema extremadamente importante, ya que los COAR suponen una notable inversión de recursos y además implican segregar a buena parte de los jóvenes más motivados y preparados. Ambas son medidas polémicas y sujetas a controversia por parte de los especialistas. De ahí que sea imprescindible diseñar investigaciones específicas que nos permitan comprender estas externalidades, tanto las positivas (efecto ejemplo para el resto de la educación, retroalimentación positiva mediante la capacitación de docentes que luego vuelven a la EBR, etcétera) como negativas (costo de oportunidad de la inversión, costos derivados del drenaje de talento, tanto de alumnos como de docentes, de la EBR, entre otras).

1. Introducción

Los Colegios de Alto Rendimiento (COAR) son una apuesta de alto nivel del estado peruano. Desde su creación han tenido una gran visibilidad, tanto en el debate político como en los debates especializados en el ámbito de la educación. La inauguración de cada nuevo centro, las mejoras en la infraestructura o en la dotación suelen estar acompañadas de un fuerte aparato de difusión y comunicación. No es raro ver a gobernadores regionales, ministros o incluso a presidentes de la república visitando las instalaciones de los COAR y resaltando la importancia de estos centros para el futuro del país.

CAF–Banco de Desarrollo de América Latina y el Ministerio de Educación del Perú (MINEDU) acordaron en el último trimestre del año 2015 llevar a cabo una evaluación de impacto del “Modelo de Servicio Educativo para Estudiantes de Alto Desempeño” implementado a través de los Colegios de Alto Rendimiento (COAR). Se trata de un trabajo conjunto liderado por la Dirección de Evaluación de Impacto y Aprendizaje de Políticas y la Vicepresidencia de Desarrollo Sostenible de CAF, en el que esta institución aportará recursos tanto financieros como humanos para medir el impacto de la iniciativa sobre variables de interés del MINEDU.

COAR es un modelo de servicio educativo dirigido a estudiantes de alto desempeño que provienen de colegios públicos, en los que no necesariamente reciben un servicio especializado orientado a fortalecer su particular potencial académico, artístico y deportivo. Esta apuesta tiene como objetivo proporcionar a los estudiantes de alto desempeño de la educación básica pública regular de todas las regiones del país un servicio educativo con altos estándares de calidad nacional e internacional, que permita fortalecer y desarrollar sus competencias personales, académicas, artísticas y/o deportivas, para constituir una red de líderes capaces de contribuir al desarrollo local, regional y nacional. Para ello, se ofrece la oportunidad a alumnos de todas las regiones del país seleccionados en base al mérito de asistir a un colegio con la modalidad de residencia con todos los gastos necesarios cubiertos durante tercero, cuarto y quinto año de secundaria.

El estudio cualitativo sujeto de esta consultoría tiene dos objetivos fundamentales. El primero de ellos consiste en recolectar información cualitativa y realizar un análisis sobre los canales

o mecanismos que permitan explicar y entender los efectos (o la ausencia de ellos) que los COAR generan sobre los estudiantes que asisten a ellos. Esto se pretende alcanzar explorando tres líneas de investigación:

- Indagar sobre las percepciones de alumnos, docentes, coordinadores y directores respecto al funcionamiento de los COAR, con base en una serie de dimensiones de relevancia que abarcarán principalmente los ámbitos académico y de bienestar.
- Profundizar sobre los efectos que pueda tener el modelo COAR sobre el futuro de los alumnos desde la perspectiva de los propios alumnos, de los docentes, coordinadores y directores.
- Detectar posibles fuentes de heterogeneidad en la percepción sobre el funcionamiento entre distintos COAR.

El segundo objetivo consiste en recoger información cualitativa y realizar un análisis sobre la sostenibilidad, escalabilidad y posible fortalecimiento del sistema COAR, con base en dos cuestiones:

- Indagar sobre las percepciones de los directivos y coordinadores sobre el modelo de gestión y los retos para lograr una coordinación interinstitucional efectiva;
- Identificar prácticas de gestión académica e institucional efectivas de algunos COAR que sean potencialmente replicables en otros COAR o en escuelas públicas.

Para cumplir estos objetivos se desarrolló una metodología enteramente cualitativa. De acuerdo con la Dirección de Educación Básica para Estudiantes con Desempeño Sobresaliente y Alto Rendimiento del Ministerio de Educación del Perú (DEBEDSAR) se seleccionaron seis COAR distribuidos en diferentes regiones del país. En cada uno de ellos se llevaron a cabo grupos focales y entrevistas semiestructuradas con profesionales a cargo de las actividades, así como con alumnos de tercer y quinto grado. El cuadro 1 muestra la ubicación de los COAR seleccionados, mientras que la tabla 1 presenta un resumen de las actividades realizadas. El anexo, por su parte, presenta una descripción más detallada de la metodología.

El trabajo de campo se llevó a cabo en coordinación con la DEBEDSAR, entre los meses de noviembre y diciembre de 2018. En total participaron 196 personas; 60 de ellas fueron entrevistadas y 136 participaron en los grupos focales.

Mapa 1. Ubicación de los COAR incluidos en el estudio



Tabla 1. Resumen de actividades realizadas

A) ENTREVISTAS	60
DIRECTOR GENERAL	6
DIRECTOR ACADÉMICO	6
DIRECTOR BYDE	6
COORDINADOR BIENESTAR Y RESIDENCIA	6
COORDINADOR PSICOPEDAGÓGICO	6
COORDINADORES DE SERVICIOS	6
DOCENTES	6
MONITORES EQUIPO BYDE	6
ALUMNOS CASOS ESPECIALES	12
B) GRUPOS FOCALES	18
DOCENTES	3
MONITORES EQUIPO BYDE	3
ESTUDIANTES 3° AÑO	6
ESTUDIANTES 5° AÑO	6

2. Los COAR: una apuesta estratégica del estado peruano

Los Colegios de Alto Rendimiento son una iniciativa del MINEDU, implementada a través de la Dirección de Educación Básica para Estudiantes con Desempeño Sobresaliente y Alto Rendimiento (DEBEDSAR), dirigida a proporcionar una educación de alta calidad a alumnos destacados provenientes de escuelas públicas.

2.1. Orígenes y objetivos de los COAR

El origen de los COAR se encuentra en la creación en 2010 del Colegio Mayor Presidente del Perú en Lima. En ese momento se trataba de un único centro, que convocaba y reunía los mejores estudiantes de todo el país. Esta iniciativa se amplió y se reformuló en 2014, con la creación propiamente de los COAR. La principal diferencia radicaba en que ahora se pretendía crear de manera progresiva COAR en todas las regiones del Perú de manera que (i) se multiplicaba el número de estudiantes que podían acceder a los colegios de alto rendimiento y (ii) se facilitaba el acceso de niños, niñas y adolescentes provenientes de las regiones con menores niveles de desarrollo.

Los COAR se ponen en marcha de manera progresiva entre 2014 y 2016. En la actualidad ya todos están en funcionamiento. Cada uno de ellos cuenta con unos 300 estudiantes, divididos en los tres grados, excepto el caso de Lima, que cuenta con casi tres veces esta cantidad. Esta cronología supone que en algunas regiones, este año egresará la primera promoción que habrá estudiado completamente en los COAR, mientras que en otras esta primera promoción egresó durante los años pasados.

De acuerdo con la visión oficial consignada en su página web, los COAR pretenden convertirse en “un modelo educativo referente de calidad académica, organizacional y de gestión que contribuya a mejorar la educación pública, formando una comunidad de líderes con mentalidad internacional capaces de contribuir al desarrollo local, regional, nacional y mundial”. Para ello, apuesta por un modelo educativo basado en cuatro enfoques:

- Enfoque complejo de las competencias, que “pone énfasis en la formación de personas íntegras con compromiso ético, que busquen su autorrealización y que aporten al tejido social; para ello, se orienta al aprendizaje de acuerdo a los retos y

problemas del contexto social y comunitario”. (Resolución Ministerial 274-2014-MINEDU, 3.1).

- Enfoque psicopedagógico, que “se centra en los procesos relacionados con la manera cómo aprenden y se desarrollan las personas, reconociendo el contexto extraescolar como un espacio de construcción de aprendizaje”. (Resolución Ministerial 274-2014-MINEDU, 3.2).
- Enfoque intercultural, que “concibe la diversidad cultural de los estudiantes como una riqueza que contribuirá a ampliar los lazos de comunicación, crecimiento personal y compromiso de aportar al desarrollo de la comunidad”. (Resolución Ministerial 274-2014-MINEDU, 3.3).
- Enfoque ecológico, que “considera que el estudiante se desarrolla como producto de la compleja interacción existente entre los miembros de su entorno socio ambiental, emocional, cognitivo y convivencial”. (Resolución Ministerial 274-2014-MINEDU).

2.2. Características del modelo COAR

Los COAR son una apuesta estratégica del estado peruano. Tienen una alta visibilidad pública y son uno de los grandes referentes en cuanto a modernización del sistema educativo peruano. En 2017 se calculaba que la inversión del Estado para su implementación ascendía a 77 millones de soles, con una inversión adicional de 40 millones de soles en infraestructura, mobiliario y equipamiento. La proyección al año 2025 era de una inversión total acumulada de 960 millones de soles.¹

Los COAR pretenden convertirse en un referente de educación de calidad. Las principales características que definen este modelo son:

- Apuesta por estrategias pedagógicas innovadoras, que promueven la construcción social del conocimiento. Los COAR parten de la idea de convertir a los alumnos en los constructores de su propio aprendizaje, mientras que los docentes deben ser facilitadores de este proceso. Se trata de una redefinición del papel del docente, que limita el sentido jerárquico de la educación tradicional. A ello se une un programa de

¹ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y Consejo Nacional de Educación, *Revisión de las políticas educativas 2000-2015. Continuidades en las políticas públicas en educación en Perú: aprendizajes, docentes y gestión descentralizada* Lima, Oficina de la UNESCO en Lima, 2017.

contenido singular, ya que los COAR no se encuentran adscritos al currículo nacional, sino que adoptan el sistema de Bachillerato Internacional, organizado en torno a tres ejes transversales: teoría del conocimiento, creatividad, acción y servicio (CAS) y elaboración de monografías. La formación incluye también un fuerte énfasis en el idioma inglés.

En el primer año de su estancia en el COAR (correspondiente al tercer grado de secundaria), los estudiantes reciben clases de refuerzo y nivelación, mientras que el Bachillerato Internacional se implementa propiamente en el segundo y tercer años (correspondientes a cuarto y quinto de secundaria). Al final de este último año, los estudiantes realizan las pruebas estandarizadas de Bachillerato Internacional, así como pruebas estandarizadas de inglés. Esto significa que los alumnos egresados salen con tres títulos: educación secundaria peruana, Bachillerato Internacional y, en el caso de superar las pruebas, un certificado de inglés reconocido internacionalmente.

- Fuerte énfasis vivencial. Para facilitar un aprendizaje intensivo, los COAR se implementan bajo la modalidad de internado. Todos los alumnos, incluidos aquellos que residen en las localidades donde se ubican los centros, viven en residencias situadas dentro de los recintos educativos. Únicamente pueden salir de los mismos los fines de semana, si así lo desean sus familias. En el caso de los alumnos que viven en lugares alejados, pueden permanecer en el COAR, donde se organizan actividades para ellos.
- Profesores de alto nivel. Los COAR apuestan a contar con docentes motivados y de alta capacidad. Para ello los procesos de selección están abiertos tanto a aquellos profesionales que se desempeñan en la carrera docente como a profesionales de alto nivel provenientes de especialidades no docentes. Las convocatorias se publicitan en medios de comunicación y través de redes profesionales. El proceso de selección se comienza con una evaluación curricular, seguida de una evaluación técnica, que mide los conocimientos por especialidad y una entrevista por competencias. Las dos primeras fases se realizan en Lima, a cargo de personal de la DEBESDSAR, mientras que la tercera se realiza en el mismo COAR al que se postula.² Los profesionales seleccionados trabajan bajo la modalidad de Contratación Administrativa de Servicio (CAS). En caso de que el postulante sea servidor o docente nombrado, debe solicitar

² Características de la convocatoria docente de 2018, recogidas en: <http://www.minedu.gob.pe/n/noticia.php?id=45503>

una licencia para poder laborar en el COAR. Para asegurar una convocatoria amplia la remuneración es sensiblemente superior a la de un docente que se desempeña en el mismo puesto en la EBR, lo cual convierte a los COAR en un espacio profesional atractivo.³ Sin embargo, como veremos más adelante, este margen se ha ido reduciendo,

- Método mixto de selección de alumnos, que combina elementos meritocráticos y cuotas regionales. Pueden postular a los COAR todos los alumnos situados en los diez primeros puestos de rendimiento de todas las escuelas públicas del país, además de los cinco primeros clasificados en los concursos nacionales que organiza el MINEDU en varias áreas de desempeño escolar.⁴ La convocatoria, denominada Proceso Único de Admisión, tiene lugar una vez al año y en ella participan tanto la DEBESAR como los propios COAR. Los postulantes deben pasar una prueba de conocimiento, una jornada de convivencia y una entrevista. Cada COAR recibe anualmente cien estudiantes nuevos de tercer grado, de los que sesenta deben provenir de la región donde el centro se asienta. El resto pueden provenir de otras regiones o también de la misma región, de acuerdo con los resultados de las pruebas de acceso.
- Desde el punto de vista institucional, los COAR se vinculan directamente con la DEBESAR. Esto quiere decir que no dependen ni administrativa ni funcionalmente de las Direcciones Regionales de Educación (DRE).

El correcto funcionamiento de los COAR, con las características señaladas en los párrafos anteriores, requiere de un fuerte desembolso monetario. En 2017 se calculaba que el gasto aproximado por alumno en los COAR era de USD 7.500, divididos entre los servicios

³ Al momento de realiza este informe, la remuneración mensual de un docente de COAR son 6.000 nuevos soles (aproximadamente USD 1.800 al cambio de enero de 2019), mientras que la remuneración promedio de un docente de secundaria en la EBR es de aproximadamente 1.500 soles (unos USD 450). Se trataría, por lo tanto, de un sueldo cuatro veces mayor. Estas cifras, sin embargo, deben matizarse, ya que, como se verá más adelante, la mayoría de los docentes que ingresan en los COAR no se corresponden al perfil del profesor promedio. Suelen ser profesionales en los escalafones más altos de la carrera docente, con muchos años de experiencia y mejores sueldos, o bien proceden de la educación privada.

⁴ El rango de quienes pueden postular ha variado a través del tiempo. Inicialmente solo podían postular los cinco mejores de cada colegio. Sigue siendo un tema de debate, con un dilema subyacente entre captar los mejores estudiantes y mantener la acción afirmativa en favor de los colegios pequeños (teniendo en cuenta que los colegios rurales suelen entrar en esta categoría, mientras que los urbanos suelen ser de mayor tamaño). Los concursos nacionales que habilitan para participar son: Juegos Deportivos Escolares Nacionales, Juegos Florales Escolares Nacionales, Premio Nacional de Narrativa y Ensayo José María Arguedas, Feria Escolar Nacional de Ciencia y Tecnología Eureka, Concurso Nacional Crea y Emprende, Olimpiada Nacional Escolar de Matemática y Concurso de Participación Estudiantil “Ideas en acción”.

educativos (USD 3.500) y la residencia (USD 4.000). Esta cifra constituía siete veces más de lo que el estado peruano gastaba en promedio por estudiante (USD 1.100) en un centro de educación secundaria regular.⁵ Entre otras cosas, los alumnos que ingresan a los COAR reciben una laptop de uso personal, una calculadora científica y otros materiales escolares. Estos utensilios no se pueden sacar del recinto y deben ser reintegrados al momento de egresar el alumno. También reciben varios juegos de uniformes deportivos, de diario y para actividades cívicas especiales.

Cada COAR se organiza en torno a tres direcciones: una dirección general, una dirección académica y una dirección de bienestar y desarrollo (BYDE). La dirección académica tiene a su cargo el equipo docente, mientras que la dirección BYDE, además del propio director, incluye un coordinador de bienestar y residencia y un coordinador psicopedagógico, cada uno de los cuales dispone de su propio equipo, integrado por monitores de residencia (que supervisan y cuidan a los menores dentro de las residencias) psicopedagogos y trabajadores sociales que garantizan el bienestar emocional de los menores. Los servicios de alimentación, limpieza, lavandería y seguridad se prestan mediante contratos con proveedores externos, que son igualmente supervisados por la dirección de BYDE. La salud física está a cargo de monitores de salud, que cuentan con una pequeña enfermería en el interior de los centros. Entre sus funciones se encuentra, además de atender posibles emergencias, monitorizar la alimentación de los menores. Cuando los problemas son de mayor calado los estudiantes se derivan a los hospitales regionales, para lo que se cuenta con un seguro de salud.

La seguridad de los COAR está a cargo de personal contratado y supervisado por la dirección de BYDE. La entrada a los recintos está fuertemente restringida, ya que solo se admiten visitantes autorizados y supervisados. Tampoco está permitido ingresar alimentos ni equipos electrónicos no autorizados. Los profesores deben informar por anticipado de sus horas de llegada y salida y solicitar permiso cuando deben quedarse más allá del horario establecido. Tanto los monitores como los propios docentes tienen asignadas tareas de vigilancia y supervisión de las áreas comunes, con el fin de evitar problemas que puedan afectar a la seguridad o la salud de los alumnos.

Las instalaciones se complementan con laboratorios, pistas deportivas, una biblioteca, un comedor, un auditorio y otras áreas comunes, además de las residencias separadas de alumnas mujeres y alumnos hombres. En todos los casos se trata todavía de instalaciones

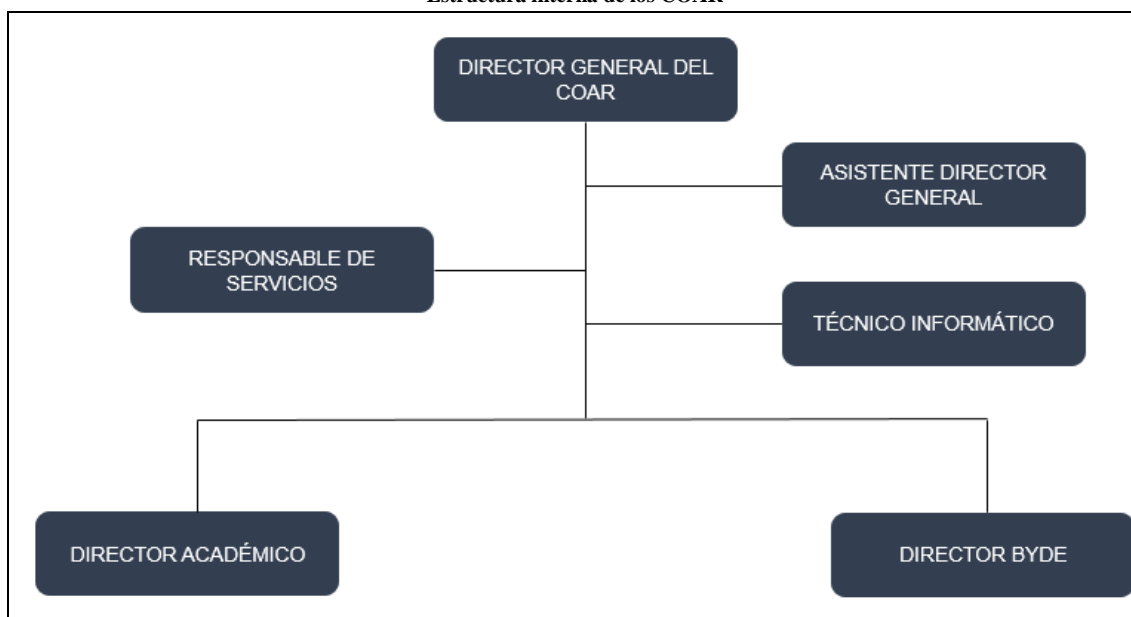
⁵ Cifras consignadas en: Ricardo Cuenca et al, *La calidad y equidad de la educación secundaria en el Perú*, Lima, Instituto de Estudios Peruanos, Documento de Trabajo 237, 2017.

provisionales, provistas mediante acuerdos entre el MINEDU y los gobiernos regionales, ya que en los próximos años se espera construir los recintos definitivos, de acuerdo a un modelo estandarizado, igual para todos los COAR del país.

La convivencia en los COAR está fuertemente pautada. Las actividades se organizan en torno a horarios muy estructurados, que ocupan la mayor parte el día. Las actividades académicas se complementan con otras de orientación cívica o lúdica, con el fin de que los alumnos mantengan un equilibrio en sus vidas (algo que, como veremos más adelante, no siempre es sencillo de conseguir). La disciplina, la higiene y el respeto por las personas y las propiedades de los compañeros son valores que se tratan de inculcar.

El mantenimiento de la disciplina y la resolución de los potenciales conflictos entre alumnos se basan en un enfoque de justicia restaurativa, dirigido al reconocimiento de la responsabilidad y a la reparación (material o más frecuentemente simbólica) del daño causado. Si bien los monitores son las figuras clave para la supervisión, se incentiva el establecimiento de acuerdos de convivencia por parte de los propios estudiantes, en el entendido de que la práctica de la autorregulación ayuda a formar al individuo crítico y socialmente responsable que es el objetivo final de los COAR.

Cuadro 2
Estructura interna de los COAR



3. Principales hallazgos

Este apartado recoge una serie de elementos transversales presentes en las entrevistas y grupos focales realizados por el equipo del IEP con directores, profesores, integrantes de los equipos de BYDE y alumnos de los seis COAR visitados durante el trabajo de campo. Si bien no todos los entrevistados están de acuerdo con todos los puntos, estos son ampliamente compartidos, hasta el punto de poder entenderse como una suerte de narrativa maestra sobre los COAR.

a) Alto grado de empoderamiento respecto al modelo de servicio COAR

Tanto por parte de profesores como de alumnos, los participantes en las entrevistas y grupos focales mostraron ser muy conscientes de la importancia de los COAR en el marco de las políticas educativas peruanas. Quienes trabajan y estudian en los COAR son conscientes de que se trata de una experiencia novedosa, que implica una alta inversión de recursos y que supone una oportunidad única en el contexto nacional para alumnos procedentes de escuelas públicas. Estar en un COAR se percibe como un privilegio y una oportunidad. "Esta es la educación que el país necesita", señala la directora de uno de los COAR. "Una educación integral donde la atención de los docentes, junto con el tema de la nutrición, de la alimentación, de una buena vivienda, o sea, un buen entorno, van a lograr alcanzar las metas y los objetivos de la educación de calidad que queremos".

Esta conciencia respecto a la importancia y al carácter singular de los COAR se combina con una percepción positiva de sus resultados. Ambos elementos determinan un fuerte empoderamiento respecto al modelo, tanto por parte de alumnos como de docentes. Aunque hay excepciones, en la gran mayoría de casos los profesionales que trabajan en los COAR se sienten orgullosos y satisfechos de la función que desempeñan. Consideran que se trata de una doble oportunidad: para crecer profesionalmente y para tener un impacto real en el futuro del país. Sienten que ahora su trabajo sí tiene un sentido y posibilidades reales de generar cambios significativos.

El empoderamiento del modelo va acompañado de un fuerte sentido de pertenencia. Elementos como el uso del uniforme y el cuidado del aspecto personal, tanto por parte de profesores como de alumnos, así como la participación en eventos cívicos, contribuye a

proyectar una imagen de seriedad de los centros que potencia tanto la autoestima de todos los actores como el sentido de orgullo respecto al COAR.

En el caso de los alumnos, la convivencia intensiva y la conciencia de formar parte de una experiencia educativa singular determina que desarrollen una fuerte identidad de grupo, en tres niveles: (i) como “coarinos”, es decir, como parte de la familia COAR distribuida por todo el país, en contraste con los estudiantes de la EBR, (ii) como integrantes del COAR específico de su región y (iii) como pertenecientes a una promoción dentro de ese COAR. Estos tres niveles se conjugan entre sí y pueden tener mayor o menor importancia según los contextos, las circunstancias concretas y la experiencia personal de cada alumno. Su pertinencia se retroalimenta a través de desfiles públicos, eventos de intercambio entre COAR de diferentes regiones o en las redes sociales, mediante grupos de Facebook surgidos de manera espontánea, donde los alumnos comparten sus experiencias, en ocasiones con un sentido lúdico y al mismo tiempo crítico.⁶



Imagen 1
Estudiante en el COAR San Martín
Fuente: INACAL

⁶ Existe una auténtica industria artesanal de memes sobre los COAR, que circulan en estos grupos de Facebook y en otros espacios, cuyos contenidos muestran claramente que han sido elaborados por los propios alumnos y que sirven para evidenciar algunas de las ansiedades, temores y expectativas. Una selección se puede ver en el anexo 2.

b) Predominio de percepciones positivas sobre el impacto formativo de los COAR

La mayor parte de los participantes en los grupos focales y entrevistas se mostraron convencidos de que la estancia en los COAR tenía un impacto destacado en la formación de los menores. Aunque eventualmente se señalaron problemas y ajustes que podrían ser necesarios, casi todos los participantes señalaron que el balance era muy positivo. Entre los ajustes sugeridos destacan dos temas: lograr un mejor balance en los horarios –tanto de alumnos como de docentes- ya que estos se consideran altamente exigentes, y encontrar mecanismos para aliviar la carga administrativa del personal. Como se observa, se trata de asuntos vinculados a la implementación de aspectos formales del modelo –sobre los que se profundizará más adelante–, mas no de temas fondo que atañan los fundamentos del modelo ni sus resultados. La percepción general es que los alumnos que asisten a los COAR salen mejor preparados que sus pares de otros centros educativos para afrontar los desafíos de la vida universitaria. Esta diferencia se atribuye al Bachillerato Internacional, pero también a la propia experiencia vivencial que suponen los tres años de internado del COAR. Ambos elementos se habrían conjugado y retroalimentado.

Buena parte de los entrevistados señalaron que los resultados positivos no se limitaban a los aspectos académicos. El paso por los COAR dotaría a los alumnos de mejores herramientas para desempeñarse en sus vidas adultas, para ser mejores personas y mejores ciudadanos, con más posibilidades de llevar una vida exitosa y feliz. Por supuesto estas opiniones están rodeadas de múltiples matices y casi siempre se articulan en un contexto de prudencia, ya que todos reconocen que aún es demasiado pronto para sacar conclusiones definitivas.

c) Universidad como referente casi único de futuro

En este punto hay unanimidad: tanto los profesores como los alumnos perciben la universidad como el siguiente paso. Existen diferencias en cuanto a las carreras que los alumnos desean estudiar, así como sobre las universidades a las que quieren asistir. Pero todos tienen claro que van a continuar estudiando en la universidad. No se visualizan otras posibles trayectorias de formación o el ingreso directo al mercado laboral. Estas no parecen ser alternativas deseadas por los alumnos. Solo en casos muy específicos se señala que existen alumnos que pretenden ingresar al Ejército o a la Policía Nacional del Perú. Pero son situaciones aisladas, que los profesores entrevistados recuerdan precisamente por su carácter excepcional.

Esta focalización de las expectativas de los alumnos en la universidad es en sí misma un resultado positivo de su paso por los COAR. Los menores se sienten ahora con la capacidad

de afrontar este reto. Sin embargo, implica también desafíos estructurales que deberán considerarse en los próximos años. Por un lado, no está claro en qué medida estas expectativas podrán satisfacerse, ya que muchos de los alumnos proceden de familias de bajos recursos. Tanto los equipos directivos de los COAR como los integrantes de la DEBEDSAR son conscientes de este reto y, como analizaremos más adelante, han llevado a cabo numerosas iniciativas para incrementar las posibilidades de acceso de los alumnos a becas públicas y privadas. Sin embargo, son muchos aún los alumnos egresados que no logran conseguir estas ayudas. Por otro lado, como también se analizará en detalle más adelante, el Bachillerato Internacional implica un *dilema* para los alumnos, ya que por su contenido y prioridades formativas no encaja con los requerimientos habituales de las pruebas de acceso a la universidad, que privilegian un enfoque memorístico y la acumulación de datos. De ahí que muchos de ellos se vean tentados a regresar a la educación básica regular, donde consideran que si bien la calidad de la formación es menor, los preparan mejor para las pruebas de acceso a la universidad.

d) Diferencias entre los COAR

Los seis COAR visitados durante el trabajo de campo son heterogéneos en cuanto a sus dinámicas internas y al tipo de experiencia educativa que ofrecen a los alumnos en la práctica. En concreto, son tres las situaciones que el equipo del IEP pudo identificar:

- El COAR de Lima. Este centro tiene una dinámica propia, diferente a la de los demás centros visitados. Es el centro más antiguo, el que cuenta con mejores instalaciones y el más grande en términos de alumnos y profesores. Es, en muchos sentidos, un centro de alto rendimiento entre todos los centros de alto rendimiento. El acceso a este COAR es significativamente más selectivo, ya que la competencia es mayor. Los alumnos que lo integran tienen en general un nivel más alto que sus contrapartes de otros centros y son conscientes de que pueden acceder a las mejores universidades del país. Saben, asimismo, que el éxito en este empeño depende de su capacidad para situarse en las mejores posiciones de su promoción. El resultado es un clima interno mucho más competitivo, que se acrecienta con la presencia de profesiones de gran nivel, al ser esta la plaza más demandada.

- Los COAR situados en regiones con una masa crítica de docentes y alumnos intermedia.⁷ En estos centros, a diferencia del COAR de Lima, el ambiente general no es tan competitivo y priman las relaciones de colaboración entre alumnos. La oferta local de docentes permite contar con un cuerpo docente de buen nivel y es igualmente alto el nivel de los alumnos. Dentro del grupo de centros visitados, se encuentran en esta situación los COAR de Tacna y La Libertad.
- Los COAR situados en regiones que no cuentan con una masa crítica de alumnos y docentes. Estos COAR, que podemos llamar periféricos en tanto se encuentran alejados de los principales focos educativos del país, mantienen rasgos de las dinámicas del grupo anterior, pero con problemas más agudos. Si bien pueden ser considerados de “alto rendimiento” en términos relativos (es decir, en comparación con otros centros educativos de sus regiones) muchos de los profesores entrevistados señalan que el nivel académico de los alumnos es en términos absolutos inferior al deseable. De ahí que su adaptación al Bachillerato Internacional sea más compleja. A ello se suma una alta rotación del personal docente y no docente. Al carecer de una masa crítica local, estos centros se ven obligados a recurrir a profesionales de otras regiones, con las consiguientes dificultades de adaptación. Pertenecen a este grupo los COAR de Huancavelica y Madre de Dios. El COAR de San Martín está en una situación intermedia entre este grupo y el anterior, ya que si bien los alumnos tienen un menor puntaje de entrada que Huancavelica (ver gráficos 1 y 2 más abajo), según la información recogida durante el trabajo de campo el nivel de rotación de los docentes parece ser menor.

Más allá de esta sucinta caracterización, la heterogeneidad de los COAR incluidos en este estudio se verifica al analizar la información provista por la DEBEDSAR. El Gráfico 1 muestra las diferencias en cuanto al puntaje obtenido por los alumnos que ingresaron al

⁷ Con esta expresión nos referimos al hecho de que estas regiones: i) tienen un número menor de docentes o potenciales docentes asentados en ellas respecto a otras regiones del país y ii) tienen menos alumnos totales en enseñanza secundaria, por estar menos pobladas y/o por tener menores niveles de acceso a educación secundaria. Estas condiciones preexistentes impactan de diferentes maneras sobre los COAR: i) es más difícil encontrar profesores del nivel adecuado para los COAR por lo que los planteles suelen tener más docentes procedentes de otras regiones, con los problemas que se analizarán más adelante y iii) dado que todos los COAR, excepto Lima Metropolitana, ofertan el mismo número de plazas (y que una parte de esas plazas deben ocuparse con estudiantes de la propia región), los procesos de postulación a los COAR son menos selectivos que en regiones donde hay más alumnos compitiendo. El caso de Tacna es especial, ya que si bien el número de docentes y alumnos es bajo, se trata de una región, junto con la vecina Moquegua, que en general suele obtener promedios muy altos en todos los indicadores de desempeño educativo, tanto por el lado de los alumnos como de los docentes.

COAR en las pruebas de lectura incluidas en los exámenes de ingreso,. El Gráfico 2, por su parte, realiza la misma operación con los puntajes de matemáticas. Observamos que: (i) existen entre los COAR fuertes diferencias respecto al nivel inicial de los alumnos y (ii) existen diferencias importantes en casi todos los casos entre los alumnos que provienen de contextos urbanos y rurales.

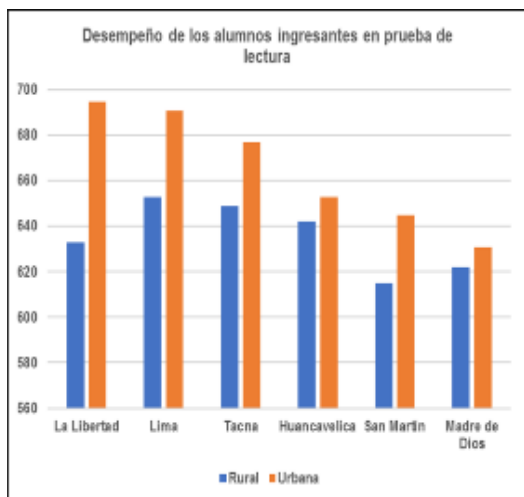


Gráfico 1
Puntaje de los alumnos ingresantes en la prueba de lectura
Fuente: DEBEDSAR

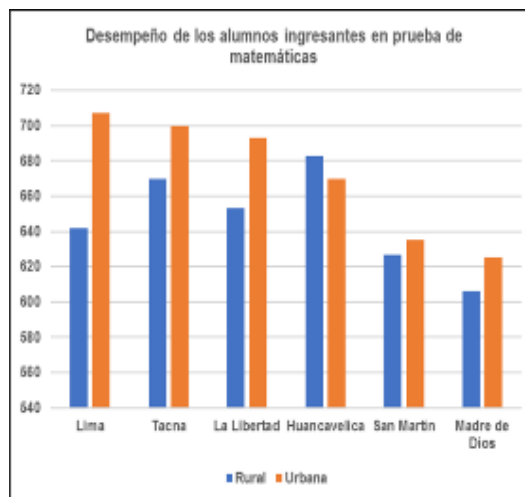


Gráfico 2
Puntaje de los alumnos ingresantes en la prueba de matemáticas
Fuente: DEBEDSAR

El Gráfico 3 muestra el porcentaje de alumnos que provenía en cada caso de la región donde el COAR se asienta. También aquí hay diferencias significativas, ya que en el Caso de madre de Dios el porcentaje de alumnos de la propia región es sensiblemente superior a los otros dos casos. Sin embargo existen dos elementos comunes: (i) en todos los casos se cumple el requisito de que al menos un 60 por ciento de los estudiantes deben provenir de la región anfitriona y (ii) en todos los casos existe un porcentaje significativo de estudiantes provenientes de otras regiones, lo que permite que los alumnos estén expuestos a las diferencias sociales y culturales del país. Como veremos más adelante, este es un elemento muy valorado, tanto por parte de los propios alumnos como de los docentes.

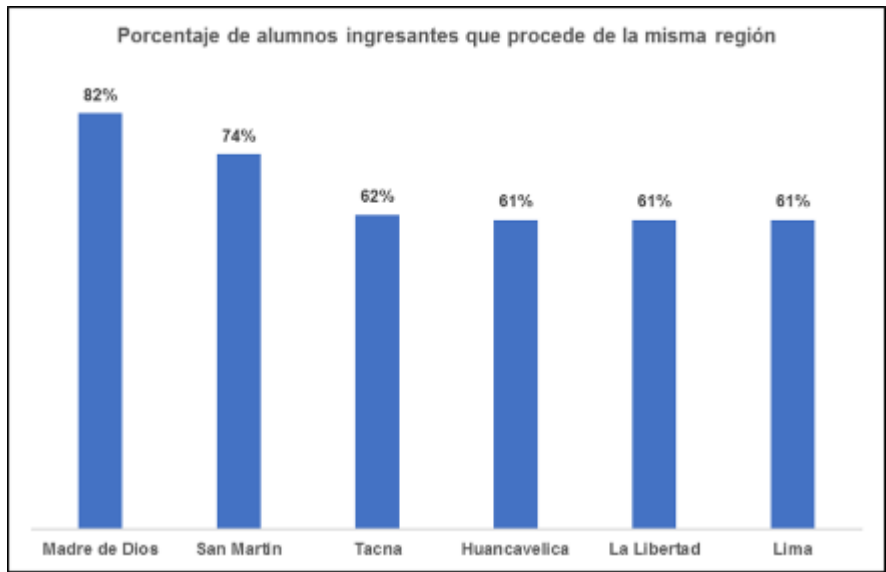


Gráfico 3

Porcentaje de alumnos provenientes de la región donde se asienta a cada COAR

Fuente: DEBESAR



Imagen 2

Construcción de infraestructura en el COAR Huancavelica

Fuente: Gobierno Regional Huancavelica

e) Profesores: eslabón débil de la cadena

Un elemento constatado en todos los COAR visitados durante el trabajo de campo es el esfuerzo que realizan los profesores para estar a la altura de las expectativas y demandas derivadas del estilo de trabajo de los COAR. Esto, en realidad, es un elemento común, que afecta también a los equipos directivos, así como a los integrantes de los equipos de BYDE. Pero es en los profesores donde se nota con mayor intensidad. En casi todos los casos los profesores señalaron que trabajar en un COAR suponía un desafío para ellos. Les demandaba mucho más esfuerzo y dedicación que un trabajo similar en otros centros educativos. El horario laboral es más prolongado en los COAR (48 horas semanales) y deben dedicar tiempo adicional a preparar las clases y capacitarse para utilizar correctamente las nuevas estrategias docentes.

En la mayoría de los COAR es difícil encontrar docentes que se proyecten a sí mismos trabajando en estos centros más allá de tres o cuatro años. Este es el periodo que se considera que un profesor puede aguantar el ritmo exigido y dar lo máximo de sí mismo. A ello se suman las limitaciones administrativas derivadas del tipo de contratación establecido para este modelo de servicio. Los profesores laboran en los COAR mediante contratos temporales, que pueden ir desde algunos meses a un año. La renovación está condicionada a su desempeño. Muchos de ellos son docentes que tienen plazas asignadas en otros centros y que para acceder a los COAR deben pedir excedencias, comisiones de servicios o alguna otra figura administrativa. Sin embargo, estas posibilidades tienen un límite, por lo que eventualmente están obligados a elegir entre concluir su desempeño en el COAR o renunciar definitivamente a sus plazas originales.

El resultado de todos estos factores es una alta rotación de docentes, que tiene efectos positivos y negativos. Entre los primeros se encuentra el hecho de disponer siempre de profesores motivados y dispuestos a dar lo máximo de sí mismos, ya que aún no se han saturado de su trabajo, y entre los segundos destacan la necesidad de estar constantemente capacitando a los nuevos integrantes del plantel docente y la pérdida de memoria institucional que esto implica.

4. La experiencia de los equipos directivos en el COAR

Los equipos directivos están compuestos por profesionales con una larga experiencia que, en el caso de los directores generales, tiende a superar los veinte años entre la docencia y el ejercicio de cargos directivos en otras instituciones educativas. Se trata de profesionales altamente comprometidos con el modelo COAR y que comparten una convicción personal respecto de la importancia de la labor que realizan.

4.1. Incentivos y perfiles de los equipos directivos

La mayoría de los integrantes de los equipos directivos proceden de la carrera docente. Se trata de profesionales con mucha experiencia, para quienes la estancia en los COAR supone la culminación de su trayectoria. Para los entrevistados, ser director supone un salto profesional y una oportunidad para aprender y poner en práctica distintas metodologías. Para algunos, es una oportunidad para salir de una rutina en la que sentían haber caído luego de más de dos décadas de docencia y actividades administrativas en el sistema de EBR. Los directores y directoras sienten que en el COAR tienen un espacio para innovar en cuanto a propuestas de gestión. En sus anteriores puestos se sentían limitados para desarrollar propuestas e implementarlas en la práctica, lo que les generaba un sentimiento de frustración.

Un segundo grupo de motivaciones, complementario del anterior, se vincula con la idea de aportar a la sociedad. Aunque los directores se expresan en términos distintos y con matices particulares, es recurrente la idea de que el modelo COAR tendrá como resultado no solo la formación de mejores estudiantes sino también de mejores ciudadanos. Por ejemplo, el director general del COAR La Libertad ha convertido en un lema del colegio la idea de que los estudiantes de estas instituciones son “la reserva moral del país”. El director académico del COAR Huancavelica, por su parte, destacada que como huancavelicano de nacimiento, al asumir del cargo pretendía aportar al desarrollo de su región. Si bien estos eran objetivos que también perseguían en sus puestos anteriores, consideran que en los COAR son mayores las posibilidades de tener éxito. Desde su punto de vista, los alumnos de la EBR corren mayor riesgos de verse influenciados por un entorno social en donde priman la corrupción y la mediocridad, incluso en las mismas instituciones educativas.

La motivación económica no es señalada espontáneamente por casi ningún entrevistado, Existe consenso entre los entrevistados al señalar que la carga laboral es muy fuerte y que la

remuneración que perciben, si bien es superior a las que recibían anteriormente, no resulta especialmente llamativa frente a la cantidad de horas que trabajan. Los directores utilizan expresiones como “entrega total” o “dedicación completa” para referirse a su labor en los COAR. No sienten estar mal pagados, pero tampoco sienten estar especialmente bien pagados. Sus motivaciones son sobre todo intangibles: formar parte de una apuesta que consideran realmente importante para el sector educativo en el país.

4.2. Percepciones respecto al clima y las condiciones laborales

En los COAR visitados en general el clima laboral se considera positivo. Existe una comunicación fluida entre integrantes del equipo directivo, así como con un espíritu de colaboración con los docentes y el resto del personal del COAR. Sin embargo, un tema que surge de manera reiterada es el problema del tiempo. Los directores coinciden en señalar que deben realizar múltiples actividades a la vez, además de la carga administrativa, y que en ocasiones, esta premura les deja poco espacio para acompañar a los docentes y monitores en sus labores cotidianas.

Los equipos directivos mantienen reuniones semanales de coordinación programadas previamente; además suelen reunirse de manera menos formal para tratar diversos temas del funcionamiento del COAR a lo largo de la semana. La coordinación se realiza de manera fluida y sin mayores tensiones. En el caso de Lima, se precisa que la situación ha mejorado en los últimos meses con el nuevo trío directivo, ya que anteriormente el nivel de coordinación era menor. En otros COAR, como Tacna, la libertad y madre de Dios, consideran que la coordinación ha sido buena siempre. Casi todos los entrevistados señalan que las decisiones sobre aspectos concretos (organización de cronogramas, actividades extracurriculares, etcétera) se toman siempre de manera consensuada. Además de las coordinaciones internas del equipo directivo, los directores mantienen comunicación con los equipos directivos de otros COAR a nivel nacional a través de la aplicación WhatsApp, mediante la cual intercambian opiniones y consejos sobre distintas actividades que deben realizar.⁸

⁸ El uso de esta aplicación es muy intensivo en todos los niveles del COAR. Existen grupos de WhatsApp de directores, otros solo de directores académicos o directores de BYDE y otros donde interviene también personal de la DEBESAR; hay grupos de profesores de un COAR, de profesores de la misma materia en diferentes COAR, de monitores, de monitores y personal de seguridad, etc. “Sin el WhatsApp no sé cómo funcionaría el COAR”, señala uno de los monitores participantes en el grupo focal en Tacna.

Además del tiempo, otra preocupación que se evidencia de manera recurrente es la infraestructura (espacio disponible y condición de los ambientes físicos de trabajo). En este punto encontramos importantes diferencias entre los distintos COAR. Si bien el análisis en detalle de la infraestructura es un tema que escapa de los alcances de esta consultoría, el equipo de investigación pudo apreciar que en Huancavelica la infraestructura no es la más adecuada y que el espacio es insuficiente para el alumnado. En este COAR las quejas en torno a este tema fueron recurrentes, tanto en las entrevistas como en los grupos focales.

En el COAR La Libertad, por su parte, se señala el alto nivel de inseguridad que existe en la zona de Virú y el riesgo que implica el traslado desde las instalaciones del colegio hasta el pueblo. Este alcance también fue verificado por el equipo evaluador. En los COAR de Madre de Dios y Tacna los problemas son menores, aunque las infraestructuras no están exentas de algunas críticas por parte de profesores y algunos. En el primer caso, las residencias se consideran demasiado pequeñas y mal ventiladas, poco adecuadas para el clima extremadamente cálido de la región. En Tacna, por su parte, los problemas se refieren a la infraestructura de desagüe, que ha debido completarse con una intervención realizada de emergencia para evitar el colapso. En el caso de Lima, la población de alumnado es considerablemente mayor que en los demás COAR, pero el espacio es amplio y ello permite que no se sientan hacinados. En este caso, los directores perciben que los espacios son adecuados (salones, habitaciones y espacios recreacionales), aunque la biblioteca se considera pequeña para la cantidad de alumnos existente.

En todos estos casos, los problemas se sobrellevan con la perspectiva de que se solucionarán una vez que los COAR cuenten con sus sedes definitivas.⁹ En cuanto a los servicios, un tema que se menciona con frecuencia en todos los COAR es el de la calidad de la señal de internet. Dado que el uso de esta tecnología es clave para los procesos de enseñanza que pretende desarrollar el Bachillerato Internacional, su uso puede ser intensivo, sobre todo a determinadas horas del día. En lugares como Tacna, Madre de Dios, La Libertad y Lima, los entrevistados reportaron que la señal era lenta o incluso se caía cada cierto tiempo, lo que dificultaba el normal desempeño de sus actividades. Al igual que en el caso de la seguridad,

⁹ En el momento de realizar el estudio todos los COAR funcionan en sedes provisionales. Se trata de locales proporcionados por los Gobiernos Regionales. En algunos casos son antiguos centros escolares (como en Madre de Dios) o bien recintos preexistentes que tenían otras funciones (La Libertad, Lima Metropolitana y San Martín). En varios casos las infraestructuras preexistentes se han completado con nuevas instalaciones, pero siempre con la perspectiva de provisionalidad, ya que se espera que los COAR se trasladen en los próximos años a sus sedes definitivas, construida con patrones estandarizados y de alta calidad.

se trata de un problema que los directores señalan que debe ser tomado en cuenta al momento de construir las instalaciones definitivas.

Otra preocupación compartida por los directores académicos de diversos COAR atañe a los laboratorios. Según señalan, lo óptimo sería contar con mejores ambientes de laboratorio (y sobre todo, más materiales), ya que el alumnado pasa largas horas realizando prácticas y estudiando en estos ambientes, fuera de las horas de clase. En algunos casos, también se señala que sería bueno que los docentes cuenten con mayor espacio para permanecer en el COAR; por ejemplo, en el caso de La Libertad, solo hay una sala donde todos los docentes comparten un mismo ambiente para preparar clases y recibir estudiantes. Por su parte, los directores de BYDE muestran su deseo de contar con espacios mejor acondicionados para actividades extracurriculares, artísticas y deportivas.



Imagen 3

Bienvenida a los alumnos por parte del equipo directivo del COAR San Martín
Fuente: Ministerio de Educación

4.3. Percepciones respecto a la implementación del modelo COAR

Los equipos directivos de los distintos COAR estudiados tienen una alta valoración del modelo, a pesar de que su adecuada implementación implica fuertes dosis de “sacrificio” y “entrega”. Todos tienen plena conciencia de que se encuentran al frente de una tarea que requiere habilidades y compromiso especiales. Capacidad de adaptación, flexibilidad, resistencia para trabajar bajo presión, voluntad para reciclarse e investigar constantemente,

son algunos de los elementos mencionados como condiciones necesarias para poder ser directivo y docente en un COAR. Se trataría de un reto que no está al alcance de “cualquier profesional”.

a) El modelo de resindentado

Para los integrantes de los equipos directivos, estar a cargo de un COAR no es solo velar por el cumplimiento de las metas académicas, sino que también implica la responsabilidad de velar por el bienestar y desarrollo personal de los estudiantes que allí conviven. De ahí que sean conscientes de que asumir la dirección de un COAR implica también sacrificios en término de su propia vida personal. Es el caso de la directora del COAR Lima, quien decidió pernoctar en el COAR de lunes a viernes y ver a su familia solo los fines de semana, debido a que consideraba que su cargo implicaba “estar presente y acompañar” a alumnos y profesores en distintos espacios de la convivencia.

Los directores deben estar atentos a todos los aspectos, materiales y no materiales, de la vida en el COAR, desde los pequeños detalles hasta los aspectos emocionales de los alumnos. En este sentido, un elemento valorado del modelo es el aprendizaje de la “autogestión”: los estudiantes aprenden a gestionar sus horarios y rutinas, sus momentos para estudiar y descansar. Este es un factor que se menciona de manera recurrente en las entrevistas como uno de los principales aportes de los COAR, más allá del ámbito estrictamente académico.

Los directores consideran que la residencia permite brindar a los alumnos los cuidados que requieren, tanto en aspectos físicos (como la adecuada nutrición) como emocionales (como el cuidado de la salud mental). Destacan que la integralidad del modelo permite que los estudiantes alcancen su óptimo nivel, ya que los COAR les proporcionan un ambiente adecuado para su desarrollo académico y personal. Esta potencialidad contrastaría con su experiencia previa en la EBR, donde veían a jóvenes con mucho potencial que se perdían tanto por el ambiente del mismo colegio (que no promovía la crítica ni la investigación) como por los problemas que los aquejaban en casa. La percepción de los directores es que en esos casos su labor llegaba a un techo rápidamente, al encontrarse con limitantes estructurales que escapaban de sus manos. Ahora, en el COAR, sienten que tienen la oportunidad de hacer las cosas de manera diferente.

b) Valoración de los aspectos académicos del modelo

En lo que se refiere al componente académico, los integrantes de los equipos directivos consideran que se podrían mejorar aspectos como los horarios o el balance entre las actividades estrictamente académicas y las actividades artísticas y deportivas. Pero estas apreciaciones se realizan en un contexto en el que predominan opiniones muy positivas sobre la propuesta académica de los COAR. Los elementos más valorados son el fomento del espíritu crítico (a través de la reflexión grupal y la discusión permanente) y el incentivo de la investigación (a través de actividades como la monografía). Más que mencionar la malla curricular, los directores destacan la lógica del modelo COAR y los objetivos del Bachillerato Internacional. La apuesta por formar estudiantes con capacidad crítica y habilidades investigativas se suma a una propuesta con un fuerte contenido en valores que se desarrolla a través del eje de creación, acción y servicio (CAS) y de la convivencia misma.

En el modelo COAR el docente cumple un papel de acompañamiento y orientación, ya que se busca que los estudiantes vayan explorando y construyendo conocimiento, sin ser simples receptores de información. Los directores académicos juegan un rol fundamental en este sentido, ya que deben garantizar que se mantenga de manera coherente esta forma de trabajo y que sea respetada por todos los docentes de su equipo. De las entrevistas realizadas se desprende que tienen un alto compromiso con el modelo: son conscientes de que funcionan como articuladores del equipo docente y asumen que son los responsables de la implementación de cualquier disposición que llegue desde la DEBEDSAR. Respecto de este último punto, los directores muestran una capacidad de respuesta y adaptación rápidas. Varios de los entrevistados señalaron que era frecuente que desde Lima se cambiaran protocolos de trabajo o bien que se emitieran nuevas disposiciones. La reacción en este sentido era mixta: por un lado, se reconocía que estos cambios podían tener efectos negativos, al obligarles a cambiar sobre la marcha el estilo de trabajo que ya tenía implantado; pero por otro lado, reconocían que los COAR eran aún una experiencia en proceso de conformación, por lo que entendían que se produjeran cambios e incluso los valoraban positivamente como reflejo de un deseo por mejorar y solucionar los problemas.

Aunque los aspectos formativos del modelo se destacan más que los beneficios estrictamente académicos, estos también son resaltados. Los integrantes de los equipos directivos destacan aspectos como el alto nivel en matemáticas, biología, química y física. Como veremos más adelante, se trata de un reto que también es señalado por los docentes, quienes muchas veces declararon que se habían visto obligados a volver a estudiar para poder asimilar los contenidos

académicos exigidos por el BI. En la misma línea destacan el papel central que el inglés tiene en todo el proceso educativo. Casi unánimemente este se resalta como uno de los grandes aportes de la oferta académica de los COAR: a diferencia de la EBR, se considera que en estos centros los alumnos consiguen un manejo realmente bueno del idioma (algo que se pudo comprobar durante el trabajo de campo, cuando en el curso de los grupos focales o al entrevistas, se realizaron a los alumnos preguntas en inglés de manera inopinada).

c) Valoración del componente de bienestar

Los directores de BYDE con sus colegas académicos coinciden en que el modelo COAR es adecuado para la formación de los estudiantes de alto rendimiento. Llamen la atención, sin embargo, sobre la alta carga académica que implica el modelo para los estudiantes. Clases y jornadas de estudio ocupan gran parte de su tiempo, dejando pocas horas para actividades recreativas y casi nada para el ocio. Con pequeñas variaciones entre regiones, la jornada fluctúa entre las ocho de mañana y las ocho de la tarde. En este periodo se incluyen tanto clases como actividades complementarias y tiempo de estudio. Tras la cena, los alumnos tienen un espacio de una hora u hora y media libres; sin embargo, muchas veces este espacio está copado por actividades de convivencia organizadas por los monitores, que pueden ser dinámicas grupales, juegos u otro tipo de intercambio recreativo. Por lo general, los alumnos deben acostarse y apagar las luces a las diez o diez y media de la noche.

Más allá de estas observaciones, los directores de BYDE consideran que el modelo funciona y es adecuado para el desarrollo de los estudiantes. Un tema central para ellos es el monitoreo a los estudiantes. La residencia implica un acompañamiento permanente, por lo que los directores deben estar actualizados sobre cualquier acontecimiento ocurrido durante la noche, por más pequeño que este sea. La comunicación entre el director de BYDE, los coordinadores de bienestar y residencia y los monitores, es permanente y se lleva a cabo a través de los reportes diarios así como de conversaciones personales de corte menos formal. También mantienen una interacción fluida con el área de psicología y de trabajo social, cuyos profesionales intervienen en situaciones específicas. En el caso de La Libertad, incluso, se decidió que el equipo de psicólogos pernocte una vez a la semana en el COAR, de modo que pueda interactuar directamente con los monitores y con los estudiantes, y compartir las actividades extracurriculares que se realizan de manera vivencial.

Un aspecto resaltado por los directores BYDE es el impacto especialmente positivo que los COAR, con su suma de formación académica de alto nivel y convivencia intensiva, tienen en

los alumnos con problemas de inseguridad o socialización. Destacan que sobre todo quienes proceden de zonas rurales al inicio son poco comunicativos y les cuesta interactuar con el resto, pero que poco a poco van rompiendo con su timidez. En otros casos, se refieren más bien a chicos que provienen de hogares donde hay violencia familiar, y que manifestaban conductas violentas reactivas para lidiar con los retos de la convivencia, pero que poco a poco han ido incorporando nuevas maneras de relacionarse con sus compañeros y compañeras. Estos cambios positivos se habrían logrado en parte gracias las propias dinámicas generadas por el COAR y en parte gracias la intervención de los tutores y monitores, así como los psicólogos que brindan acompañamiento especializado. Los COAR tendrían así un triple efecto positivo en estos menores problemáticos: refuerza su autoestima, les proporciona un entorno social saludable y les da acceso a una red de profesionales capaces de detectar y encauzar sus problemas.



Imagen 4

Equipo directivo durante una visita oficial al COAR Huancavelica

Fuente: Dirección Regional Educación – Huancavelica

4.4. Problemas y retos percibidos por los equipos directivos

Para obtener los resultados deseados, el modelo COAR requiere funcionar como un engranaje: muchas piezas articuladas funcionando a la vez bajo una lógica y valores

compartidos. De ahí que cada vez que un docente o monitor deja la institución, los directores están obligados a comenzar desde cero para involucrar al nuevo profesional dentro de las dinámicas ya existentes. Por eso, el principal reto para todos los integrantes de los equipos directivos de los COAR es mantener motivado a su personal. Si bien el trabajo en el COAR es gratificante, como lo reconocen docentes y monitores, también implica una alta exigencia y dedicación que no necesariamente se considera que esté siendo compensada de manera adecuada con las remuneraciones actuales (ver más adelante) .

Para los directores generales, el segundo reto es lidiar con la diversidad de tareas asociadas con su puesto: supervisión de la residencia, cumplimiento de metas académicas, reuniones con el gobierno regional y otras entidades, informes para DEBESAR, etc. Según señalan muchas veces el tiempo no les alcanza para todo lo que deben hacer. En palabras de la directora de Madre de Dios: “A veces ni llego al COAR; me paso el día en reuniones y coordinaciones con este, con aquel. Para mí el día que puedo llegar al COAR temprano y sentarme delante de la computadora a contestar los correos y completar los informes es un día feliz”.

Especialmente frecuentes son las quejas referidas a la carga administrativa. El modelo COAR implica una intensa circulación de información tanto dentro el propio COAR como hacia Lima. Varios de los directores generales entrevistados señalaron que les gustaría poder dedicar más tiempo a otros aspectos del funcionamiento del COAR pero que las obligaciones administrativa (responder correos, llenar formatos, enviar informes) les ocupaban la mayor parte de la jornada. Algunos incluso han manifestado que les gustaría tener cursos de capacitación en el tema de gestión del tiempo o que se desarrollen sistemas o programas informáticos que les faciliten el trabajo administrativo.

Para los directores académicos, por su parte, el segundo reto tiene que ver con la adaptación de los alumnos a la lógica del BI. Este modelo, más que a la acumulación de conocimientos, apunta a generar una serie de capacidades en los alumnos; si estas capacidades no logran desarrollarse desde el principio (ya sea por el inadecuado nivel inicial del alumno o por dificultades de aprendizaje), rápidamente el alumno puede quedar atrás, decepcionarse o incluso deprimirse. En este sentido, las dos áreas más problemáticas son inglés y matemáticas. Dependiendo del colegio de origen, hay muchos alumnos que no tienen ningún conocimiento del inglés, mientras que otros entran con un nivel regular. Lo mismo ocurre con las ciencias puras. Estos alumnos deben ser identificados y recibir una atención especial.

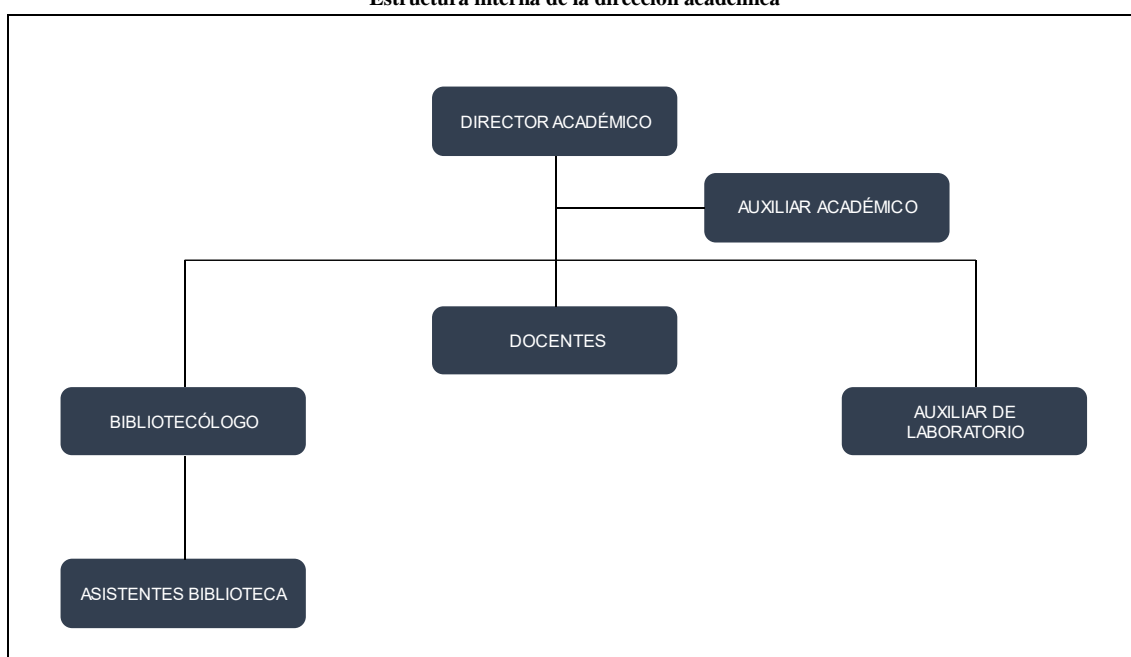
Los directores de BYDE, finalmente, señalan que los principales retos que enfrentan en el desempeño de su función son los siguientes:

- Lograr una armonía en la convivencia con alumnos de alto rendimiento, que además de ser adolescentes, tienden de por sí a ser muy cuestionadores y reflexivos. Una buena selección del equipo de monitores, empáticos pero a la vez disciplinados, es clave para conseguir este objetivo.
- Supervisar a los alumnos durante el periodo crítico de aterrizaje en el COAR. La adaptación es, sin duda, una etapa compleja para todos los integrantes del equipo de BYDE, en la cual deben lidiar incluso con chicos que desean volver a sus casas y abandonar el COAR. Los directores sienten que es su responsabilidad organizar una orientación y contención adecuada para evitar la deserción; el trabajo en equipo es clave para el éxito en este desafío.
- Mantener un equilibrio entre el acompañamiento a los alumnos y el cumplimiento de las reglas de convivencia. Muchas veces, los alumnos ven en los monitores una forma de complicidad o camaradería, sobre todo los alumnos mayores. El director debe establecer límites claros así como transmitir las observaciones necesarias hacia la dirección general. Por ello, debe asumir una postura más estricta que el resto de los monitores.
- Ajustar las normas generales a las características concretas de cada COAR. Si bien existe un manual de convivencia, las reglas cotidianas son el resultado de un proceso participativo y de conciliación entre estudiantes, monitores y tutores; de ahí que puedan existir pequeñas variaciones entre los distintos COAR. Es responsabilidad de los directores de BYDE que estas sean respetadas por ambas partes: estudiantes y monitores.

5. La experiencia de los docentes en el COAR

Para un profesor, postular a un COAR no es una decisión sencilla. Se trata de un desafío profesional que tiene fuertes incentivos pero que también implica importantes retos en los planos profesional y personal. Los profesionales deben calibrar adecuadamente pros y contras antes de comenzar un proceso que además es sumamente incierto, ya que existe una fuerte competencia, especialmente para aquellos COAR situados en las ciudades principales.

Cuadro 2
Estructura interna de la dirección académica



5.1. Incentivos y perfiles de los docentes

Para muchos docentes entrevistados el factor clave que les impulsó a postular a los COAR fue la posibilidad de trabajar en un entorno de alto rendimiento. En palabras de un entrevistado, se trataría de una oportunidad única para “enseñar a los mejores estudiantes del Perú y trabajar junto con los mejores maestros del Perú”. Los docentes de los COAR, señala otro entrevistado, “logran realizarse pedagógicamente y crecer más profesionalmente, ya que los alumnos son más exigentes y obligan al profesor a estar a la altura”.

En segundo lugar existe también una motivación económica en muchos de los profesores que trabajan en los COAR. Este incentivo es especialmente importante para los profesionales

procedentes de otras IIEE. “Acá ganamos más ese es un factor que no debemos olvidar”, explica un profesor que labora en Madre de Dios. Comenta que en su caso las expectativas económicas fueron el argumento decisivo, debido a sus condiciones familiares. Debía hacerse cargo de sus padres, adultos mayores, por lo que estaba en la necesidad de obtener un empleo mejor pagado del que hasta entonces disfrutaba. Si bien explica que otros factores también pesaron en su decisión, como el deseo de familiarizarse con la metodología del Bachillerato Internacional, reconoce que la remuneración fue su principal consideración.

Estos dos tipos de incentivos (tangibles e intangibles) se conjugan en la mayor parte de los profesores y no se excluyen el uno al otro. El peso relativo de cada uno de ellos depende de la situación personal de los entrevistados y del punto en que se hallan en su carrera profesional. En este sentido, el trabajo de campo evidenció que existen al menos tres perfiles diferentes de profesionales entre los docentes de los COAR.

- Profesionales con una trayectoria profesional prolongada en el ámbito de la escuela pública, que consideran su trabajo en los COAR como la culminación lógica de su desempeño. Este perfil es bastante frecuente en casi todos los centros visitados. Muchos de los entrevistados contaron que habían iniciado su carrera en pequeñas escuelas rurales, desde donde habían transitado a centros educativos públicos o privados situados en las capitales regionales. Con frecuencia se habían desempeñado también como directores de centros educativos e incluso en funciones de gerencia en las DRE. El COAR era para ellos el escalón más alto al que podría aspirar un docente. Para este grupo, tan importantes son los incentivos tangibles como los intangibles. Conciben su estancia en el COAR como un proyecto sin fecha de salida definida, en la medida que es la culminación de sus aspiraciones profesionales. “Estar aquí es para mí como un sueño”, señala uno de los entrevistados. “Tenemos todas las instalaciones, la biblioteca, el laboratorio; así es como deberían ser algún día todos los colegios del Perú”.
- Profesionales jóvenes, que se encuentran en los estadios iniciales de su carrera, para quienes los COAR significan una buena oportunidad para completar su formación y/o para lograr un remanente económico que les permita emprender nuevas aventuras profesionales. Como en el caso anterior, este perfil de docentes lo encontramos en casi todos los COAR visitados. En algunas ocasiones se trata de profesionales que no provienen de la carrera docente y que tampoco se proyectan a largo plazo en el ámbito docente. Su presencia en los COAR se concibe como un intervalo de tiempo limitado

en el que, además de una remuneración atractiva, esperan obtener experiencia, capacitación y un prestigio como profesores de escuelas de alto rendimiento. Todos estos son atributos que consideran que les pueden ser muy útiles en su carrera futura.

Por su juventud y su situación personal, los profesionales de este grupo están dispuestos a trabajar lejos de sus ciudades de origen, por lo que es frecuente encontrarlos en lo que hemos denominado COAR periféricos. Su estancia en estos centros se concibe como un proyecto de dos o tres años, durante los cuales se desempeñan con gran energía y dedicación. Suelen tener un estilo fluido y son muy apreciados por los alumnos por su cercanía a ellos.

Una de las profesoras entrevistadas en Tacna ejemplifica este perfil de docente. “Era un proyecto ambicioso”, responde cuando le preguntamos por sus motivaciones. “Siempre escuché que era exigente y a mí me gusta mucho las cosas exigentes. Entonces fue que me aventuré... Como verás yo no tengo tanta línea de carrera, pero sí tengo mucha pasión por lo que enseño. Simplemente me aventuré y el hecho de lanzarse a algo nuevo, a pesar de que uno no está seguro de algo, es de por sí uno de [los] elementos del perfil del COAR”.

- Profesionales experimentados que no pertenecen a la carrera docente regular, pero que cuentan con experiencia en otras instancias educativas, tales como universidades o academias preuniversitarias. Como en los casos anteriores, las motivaciones de los docentes de este grupo son variadas, aunque en ellos el incentivo económico parece ser fundamental. Estos docentes suelen tener un ciclo corto de estancia en los COAR, ya que están atentos al surgimiento de otras oportunidades que los reditúen mayores ingresos. Esto, por supuesto, no quiere decir que no desempeñen sus labores correctamente o con dedicación. Al igual que el resto de los docentes, encuentran en el COAR un entorno a la vez desafiante y gratificante para sus labores. Pero para ellos la experiencia del COAR es solo una parte de una carrera profesional diversificada. En algunos casos, incluso es una actividad refugio en momentos críticos. “Tengo mi academia preuniversitaria”, señala un profesor entrevistado en uno de los COAR, “y el negocio estaba un poco bajo. Vi la convocatoria del COAR y me convenció”.

Estos tres perfiles de docentes son arquetipos. Sobre el terreno, en muchos casos los docentes comparten características de varios de los grupos señalados. Encontramos también docentes que no se ajustan exactamente a ninguno de los tres arquetipos. La diferenciación nos sirve, no obstante, para ver cómo los diferentes incentivos que impulsan a los docentes a

desempeñarse en los COAR pueden conjugarse de diferente manera, sin que ello necesariamente implique una menor dedicación o un menor compromiso con la labor docente.

5.2. Percepciones respecto al clima y las condiciones laborales

En general, las opiniones de los docentes respecto al clima laboral de los COAR son positivas. Consideran que los COAR son un espacio donde pueden crecer profesionalmente, aprender nuevas metodologías y estilos de trabajo y desarrollar al máximo sus habilidades profesionales. Los docentes valoran las instalaciones de los COAR, que perciben muy superiores a las habituales en la EBR. Las bibliotecas y, sobre todo, los laboratorios suelen mencionarse en las entrevistas como ejemplo de lo que todos los centros educativos peruanos deberían tener.

En general, durante los grupos focales y las entrevistas no surgieron menciones a conflictos laborales graves o malas relaciones con los directores de los centros. Los docentes señalaron que se sentían con la posibilidad de innovar y que sus propuestas eran escuchadas. También valoran positivamente el hecho de trabajar con jóvenes motivados y preparados. Esta es una experiencia gratificante, que contrasta en muchos casos con sus experiencias anteriores en otros centros educativos. Hay que tener en cuenta, en este sentido, que los alumnos de los COAR suelen ser (por el propio mecanismo de selección) jóvenes con buena conducta y motivados para estudiar. Es raro encontrar en las aulas alumnos problemáticos.

Todas estas opiniones positivas no implican que no existan problemas. La jornada laboral de los docentes de los COAR es sumamente exigente. El COAR de Lima suma 61 horas académicas a la semana. Las actividades arrancan a las siete y media de la mañana y culminan los lunes a las siete y media de la tarde y el resto de los días a las seis. Los sábados las actividades finalizan al mediodía. A ello se suman actividades complementarias, de carácter cívico o lúdico, dentro o fuera del recinto educativo. Si bien los docentes no tienen que estar presentes en todas las sesiones, están obligados a permanecer en el centro un mínimo de 48 horas semanales.

En el resto de los COAR los horarios son similares, con algunas pequeñas adaptaciones derivadas de las condiciones climáticas o de las costumbres locales. En el COAR Madre de Dios, por ejemplo, la intensidad de las actividades decrece durante las horas centrales del día, debido al calor extremo del clima selvático. También aquí los profesores trabajan 48 horas semanales, en horarios diferenciados. Estas horas incluyen la impartición de clases, tutorías en el caso de los profesores que tienen asignada esta labor, supervisión de monografías y

talleres de refuerzo para aquellos alumnos que requieren consolidar sus aprendizajes. En caso de disponer de tiempo libre, los profesores deben dedicarse a preparar clases, corregir o incluso supervisar la seguridad de las instalaciones. “Acá todos hacemos de todo” fue una frase repetida con frecuencia en varios de los centros visitados. Los docentes ayudan en actividades como la supervisión de los comedores o la vigilancia de espacios comunes. Deben además asistir a múltiples reuniones de coordinación con sus colegas y con los equipos directivos. “Acá tenemos horario de entrada, pero no de salida”, señala una profesora de Lima.

Los entrevistados reportaron que incluso fuera de los horarios docentes debían continuar preparando clases o realizando labores similares. Esto se debe al menos a cinco razones: (i) la necesidad de adaptarse a los contenidos curriculares del Bachillerato Internacional, que son diferentes de los contenidos de la EBR; (ii) la necesidad de capacitarse en nuevas estrategias metodológicas, para afrontar el reto de enseñar a alumnos de alto rendimiento; (iii) la necesidad, especialmente en los primeros meses de trabajo en el COAR, de asimilar los múltiples documentos que describen y detallan el papel de los docentes que se desempeñan en esos centros; (iv) las numerosas demandas administrativas que rodean su labor; y (v) la percepción por parte de los profesores de que los alumnos están constantemente desafiando las fronteras de su conocimiento, lo que los obliga a investigar y leer constantemente, para evitar quedar en mal lugar y perder su autoridad.

Estas obligaciones se sienten de manera diferente según la experiencia de cada docente. Mientras algunos se sienten retados en sus propios conocimientos, para otros lo más difícil es abandonar el papel tradicional del docente como única autoridad del aula. Pero todos coinciden en que se trata de un trabajo muy demandante. Los profesores consideran que “un COAR es un trabajo de veinticuatro horas al día, siete días a la semana”. Otro participante en un grupo focal señala que “siempre falta más tiempo en el COAR”.

Las exigencias son mayores en determinadas épocas de año, cuando el calendario docente se aprieta. En estos casos los profesores pueden llegar a sentirse cerca del límite de sus capacidades emocionales y físicas. En palabras de una docente “hay semanas muy complicadas, porque hay entrega de productos, reuniones; hay muchas exigencias para la entrega de trabajos internos, trabajos externos y ya es hasta a veces más del cien por cien”. Otra docente apunta en la misma línea e incluso señala que su propia salud se vio afectada por la sobrecarga laboral: “necesitamos un break por salud. En mi caso, el estrés ha llegado al punto realmente de que ya no respondía más y tenía que descansar. Tenía que echarme en

una camilla, en la enfermería”. Si bien este último ejemplo puede ser un caso extremo, muestra el nivel de exigencia al que algunos docentes pueden verse sometidos en determinados momentos del año académico. De hecho, varios de los docentes entrevistados señalaron que les gustaría al menos poder tener el día sábado libre, porque sienten que no tienen tiempo de descanso, y que preferirían incluso acomodar esas horas durante la semana, a cambio de no tener que acudir el sábado a la institución.

5.3. Percepciones respecto al componente académico

Durante las entrevistas y grupos focales, las valoraciones sobre el componente académico de los COAR fueron casi siempre positivas. Los docentes reconocen que se trata de una experiencia novedosa y retadora, que implica ajustes e incluso sacrificios de su parte, pero al mismo tiempo se muestran conscientes de que supone una oportunidad para los alumnos. El Bachillerato Internacional es valorado porque permite a los alumnos adquirir habilidades en múltiples ámbitos de sus vidas y al mismo tiempo les prepara adecuadamente para completar con éxito la universidad. Refiriéndose al ámbito de su especialidad, un docente señala que “la currícula en matemáticas es interesante porque es lo que se enseña en la universidad. El estudiante lleva temas como funciones, derivadas, límites. Eso yo lo he llevado en la universidad, recién. Eso para mí es un golazo.”

Entre los aspectos más valorados por los docentes respecto al componente académico de los COAR se encuentran las posibilidades de interacción con y entre los alumnos que generan las metodologías del Bachillerato Internacional, la funcionalidad de materias como el inglés, que consideran clave para el desarrollo futuro de los alumnos, y la obligación de estar constantemente renovando y actualizando conocimientos. Asimismo, se valora también que dote a los alumnos de herramientas intelectuales que les serán muy útiles en la universidad, tales como elaborar monografías, desarrollar proyectos y argumentaciones y aprender a “investigar” por su cuenta.

Esta percepción positiva global se combina con una serie de cuestionamientos parciales, que se refieren no tanto al modelo COAR o al Bachillerato Internacional, sino a aspectos concretos de su implementación. Así, por ejemplo, varios entrevistados mostraron su preocupación por el bajo nivel de muchos de los alumnos que llegaban a los COAR. Si bien el modelo COAR contempla un año de nivelación previo al inicio del Bachillerato Internacional, según los docentes entrevistados en las regiones de menor grado de desarrollo los alumnos “llegan casi sin saber leer, hay que empezar de cero con ellos, porque su comprensión lectora es nula”. Si bien con el tiempo se logra paliar estos problemas, desde su

punto de vista, sería necesario una suerte de nivelación pre-COAR para estos alumnos, ya que existe el riesgo de que la atención que requieren perjudique a sus compañeros mejor preparados.

5.4. Problemas y retos percibidos por los docentes

Todos los entrevistados coinciden en señalar en que el COAR es un desafío que no está a la altura de cualquier docente. Para sobreponerse al alto nivel de exigencia del modelo (y a las expectativas de los propios estudiantes) es necesario poseer voluntad, carácter y capacidad de adaptación. Ser profesor de un COAR es una vocación. Incluso, como señaló uno de los entrevistados, es “una misión”. Esta percepción se relaciona con un discurso muy difundido (y compartido por la mayor parte de los entrevistados) respecto a la importancia que el colectivo de estudiantes egresados de los COAR tiene para el futuro del país. “Ustedes tienen en sus manos la reserva moral”, relata un profesor que fue lo primero que le dijo el director al ingresar al centro educativo.

Esta responsabilidad supone que el docente del COAR debe tener un perfil personal y profesional particular. Son, en concreto, cuatro los aspectos resaltados con mayor frecuencia al hablar de las características que debe poseer un docente para trabajar en el COAR: (i) flexibilidad para adaptarse a nuevos estilos de enseñanza y a un contexto institucional diferente, (ii) vocación de servicio, para asumir una tarea que demanda un esfuerzo muy superior al de otros desempeños docentes; (iii) habilidades humanas, para trabajar junto con adolescentes que, por un lado, poseen capacidades superiores al promedio de estudiantes de secundaria y, por otro, están encuadrados en un régimen de internado, lo que implica desafíos emocionales más intensos; y (iv) capacidad para trabajar en equipo, apoyar a los colegas y estar disponibles para ellos cuando sea necesario.

Esta diversidad de características hace que no siempre sea sencillo completar el cuadro docente de los COAR. Este es un problema que los integrantes de equipos directivos señalaron con frecuencia en las entrevistas. En el caso de Huancavelica los entrevistados señalan el frío y la lejanía de la ciudad (solo accesible por tierra, por carecer de aeropuerto) como obstáculos para lograr que los profesores provenientes de otras regiones se adapten al COAR. En Puerto Maldonado (COAR Madre de Dios), junto con el calor de la selva, se señala el alto costo de vida en la ciudad. Al ser un emplazamiento que únicamente se puede abastecer por vía aérea, los insumos y la vivienda tienen precios muy elevados. Los docentes sienten que, además de los desafíos comunes a todos los COAR, deben ajustar su nivel de vida y limitar sus comodidades. De ahí que varios de los entrevistados, tanto profesores como

integrantes del equipo directivo, reclamaron que el MINEDU reconociera a Madre de Dios como región fronteriza e incrementara la remuneración de los docentes.

La suma de todos estos factores determina que en los COAR periféricos exista una alta rotación de docentes. Los equipos directivos de Madre de Dios y Huancavelica reportaron este problema de manera consistente. Lidiar con nuevos docentes cada año implica un costo adicional para ellos, así como para los demás docentes del plantel que deben ayudar a sus nuevos colegas en su adaptación al COAR. En las entrevistas con los docentes, se constató que varios de ellos, procedentes de esas regiones, llegaron a estos COAR de manera indirecta. Habían postulado a otros centros para los que no habían sido seleccionados, y la DEBEDSAR les ofreció como alternativa asumir plazas en regiones que no contaban con postulantes del nivel adecuado. De ahí que consideraran su estancia en Madre de Dios y Huancavelica como una estación intermedia, para capacitarse y adquirir experiencia, con la esperanza de trasladarse a otros COAR mejor ubicados en cuanto hubiera una oportunidad

Un reto adicional señalado por los docentes fueron las dificultades de adaptación a la currícula y el estilo de enseñanza del Bachillerato Internacional. Si bien las valoraciones generales eran positivas, los entrevistados señalaron que adaptarse implicaba un periodo complicado de transición. Por un lado, debían actualizarse en cuanto a sus conocimientos, incluyendo temas que no habían tratado desde sus años de estudio, por no ser parte del currículo de la EBR. Por otro lado, estaban obligados a adquirir nuevas capacidades docentes. En Huancavelica, por ejemplo, los docentes señalaron que habían tenido que revisar contenidos y materiales académicos a modo de repaso. También señalaron que debían dedicar un mayor tiempo a la preparación de clases porque el Bachillerato Internacional requería metodologías a las que no estaban acostumbrados. Para un profesor entrevistado en Tacna, el principal desafío fue manejar las tecnologías que requerían las clases de matemáticas. No pudo tener una capacitación en el uso de computadoras y calculadoras y se encontró con que los alumnos conocían mejor estos equipos que él mismo. De ahí que tuviera que recurrir a sus colegas de fuera del COAR, para aprender durante su tiempo libre y así poder responder a las expectativas de los alumnos.

Las entrevistas y grupos focales evidenciaron que los docentes trataban de encarar estos retos de transición hacia el Bachillerato Internacional mediante una combinación de estrategias formales e informales. En concreto, son cuatro los mecanismos mencionados: (i) los materiales proporcionados por la DEBEDSAR, entre los que se incluyen guías y protocolos de funcionamientos de los COAR; (ii) los recursos en línea disponibles en diferentes páginas

web y repositorios virtuales vinculados al Bachillerado Internacional; (iii) instancias de ayuda entre pares y (iv) canales de asesoramiento en tiempo real por parte de la DEBEDSAR, a través de especialistas en las diferentes materias comprendidas en el Bachillerato Internacional.

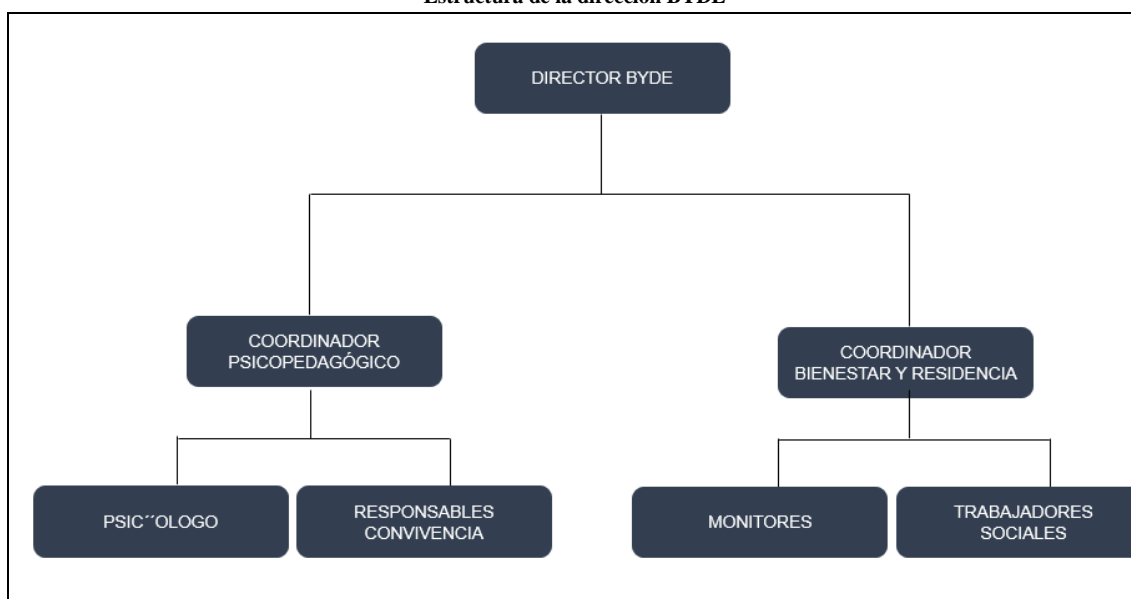
Especialmente valoradas son las instancias de capacitación entre pares. En casi todos los COAR visitados los profesores señalaron realizar reuniones semanales, donde exponían sus dificultades y trataban de buscar soluciones conjuntas. También fueron muy frecuentes las referencias a grupos de WhatsApp, que permiten a los docentes comunicarse con sus colegas que imparten sus mismas materias en otros COAR. De la misma manera señalaron la buena disponibilidad de los especialistas de la DEBEDSAR para responder a sus dudas y requerimientos.

Aunque durante el trabajo de campo se indagó en el acompañamiento de aula que eventualmente realizan los directores o docentes experimentados, este no fue en general un recurso señalado espontáneamente en las entrevistas ni grupos focales. Si bien, una vez preguntados directamente los docentes respondieron positivamente, en muy pocos casos supieron dar ejemplos concretos sobre mejoras o aprendizajes derivados de estos acompañamientos. A diferencia de otras instancias de aprendizaje, como el diálogo entre pares o el asesoramiento directo por parte de especialistas, parece tratarse de una actividad que realizan y toleran sin mayores problemas porque así está establecido en los protocolos de funcionamiento de los COAR, pero a la que atribuyen una importancia limitada.

6. La experiencia de los integrantes de los equipos de bienestar y desarrollo en el COAR

Esta sección analiza la percepción y experiencia de los equipos de Bienestar y Desarrollo Integral. Junto con la dirección académica, este es el otro gran eje sobre el que descansa el funcionamiento de los COAR. Los equipos BYDE están integrados por profesionales de diferentes disciplinas, ya que sus responsabilidades incluyen supervisión de residencia, nutrición, trabajo social, salud y psicopedagogía. El director de BYDE se responsabiliza de la adecuada articulación de todo el equipo. Para asegurar la correcta convivencia de los estudiantes, cuenta con el apoyo del coordinador de bienestar y residencia, quien a su vez dirige a los monitores de residencia y salud. El coordinador psicopedagógico, por su parte, dirige a los psicólogos y los responsables de convivencia.

Cuadro 3
Estructura de la dirección BYDE



6.1. Incentivos y perfiles de los integrantes de los equipos de BYDE

Tal como se señaló al reseñar la metodología, el recojo de información con los equipos de BYDE se concentró en los dos coordinadores que componen esta dirección (coordinador de bienestar y residencia por un lado y coordinador psicopedagógico por otro), así como en los monitores de residencia y salud, debido a que son ellos quienes tienen una mayor interacción cotidiana con los estudiantes.

Las razones que llevaron a estos profesionales a postular al COAR son muy diversas. Para algunos, se trata de una buena oportunidad laboral en términos económicos. Para otros, además de considerarse un trabajo bien remunerado para el estándar de sus regiones, es una oportunidad para ganar experiencia en el sector educativo del cual no necesariamente provienen. Los monitores y monitoras no solo son educadores de formación, sino también enfermeros, trabajadores sociales, entre otras. Finalmente, para algunos también existe una motivación personal por trabajar con jóvenes talentosos y con profesionales de alto nivel. Como señala un monitor del COAR de Huancavelica en el fragmento siguiente, los monitores perciben que están contribuyendo a la formación integral de los estudiantes:

“Mi motivación [...] es aportar en este modelo educativo, porque nosotros trabajamos con estudiantes; y me he mentalizado que nosotros tenemos que formar a estos jóvenes estudiantes para el futuro, y más que nada en valores porque se están perdiendo en este mundo los valores. [...] es una bonita experiencia porque tú aportas, los formas a esos jóvenes, les enseñas los hábitos y más que nada la parte de la formación en valores y la formación que ahora se tiene que compartir: la formación integral”.

Otra de las motivaciones para integrar el equipo de BYDE es el trabajo interdisciplinario. Para los coordinadores de bienestar y residencia y los coordinadores psicopedagógicos, quienes deben relacionarse con los profesionales de las distintas áreas que conforman la dirección, es interesante aprender de nutrición, de psicología y de aspectos sociales. Para los monitores, quienes supervisan y acompañan a los estudiantes durante las noches, el reto es comprender aspectos de la psicología de los jóvenes. Unos y otros perciben que están en un proceso de aprendizaje constante.

6.2. Percepciones respecto al clima y las condiciones laborales

Los monitores de residencia deben trabajar de manera coordinada con el conjunto de especialistas del COAR, en particular, con aquellos que conforman el resto del equipo de BYDE. Para que el modelo dé resultado, los canales de articulación y transmisión de información deben funcionar de manera muy eficiente. La percepción general es que gran parte de esta labor recae en coordinadores y directores, que funcionan como nexo de todo el equipo y centralizan los reportes que todos deben presentar. Si bien pueden existir ciertas diferencias entre el personal, no se reportaron durante el trabajo de campo problemas de carácter estructural, susceptibles de derivar en un ambiente laboral tenso.

Un factor que explica este ambiente laboral positivo es que, si bien se trata de un trabajo intenso, los miembros del equipo de BYDE perciben que tienen cierto margen de autonomía para sugerir soluciones a pequeños contratiempos o para proponer actividades y mejoras. Por ejemplo, en el caso de Tacna, se ha creado la “franja tutorial”, que permite a todos los integrantes del COAR estar tanto de las actividades programadas con los alumnos, así como de los cumpleaños o eventos especiales. Asimismo, se les permite salir con los alumnos que se quedan los fines de semana, realizar talleres alternativos, ir a pasear al centro comercial de la ciudad, entre otras actividades. También en el caso de Tacna, se ha introducido la figura del “semáforo de dormitorio”, para incentivar la puntualidad y otras pautas de convivencia. Más allá de su eficacia, que varía en cada caso, estas iniciativas son un incentivo para los profesionales, que perciben el COAR como un espacio receptivo y abierto a la innovación.

6.3. Percepciones respecto al componente de bienestar y desarrollo

Todos los profesionales del COAR son conscientes de la importancia del componente BYDE y saben que el desempeño académico de los estudiantes depende en buena medida de los estándares de convivencia que el COAR logre mantener. El éxito, según se señala, depende de la adecuada combinación entre protocolos claramente fijados y habilidad para saber gestionar con tacto las eventualidades que surgen en el día a día. Así, aspectos como los horarios para estudiar, los turnos para los baños o la hora de apagar las luces en la habitación, son en buena medida una construcción colectiva en la que participan los profesionales de BYDE y los propios alumnos.

Más allá de esta adaptación creativa de las normas, en las conversaciones con los profesionales del área de BYDE son cinco los temas que resaltan como principales retos de su trabajo en los COAR:

a) Manejo de crisis sistémicas

En las entrevistas y grupos focales realizados durante el trabajo de campo los profesionales de BYDE identificaron varios momentos de crisis, que en mayor o menor medida afectan a todos o a la mayoría de los alumnos. Son las que podríamos llamar crisis sistémicas, en tanto se relacionan con la lógica de funcionamiento del propio modelo COAR. Su propia naturaleza sistémica hace que sean muy difíciles de evitar, por lo que el reto consiste en saber manejarlas, para minimizar su impacto:

- La principal de estas crisis sistémicas se produce inmediatamente después de la llegada de los estudiantes al COAR. Para muchos de ellos esta es su primera experiencia fuera del hogar. Es la primera vez que se separan de sus familias. Eventualmente, incluso se ven obligados a abandonar sus ciudades de origen, al serles asignada una plaza en otro COAR. Los monitores señalan que las dificultades se dan en casi todos los alumnos, aunque con intensidad muy diferente.

Para afrontar esta crisis funcionan una serie de estrategias formales e informales, que se combinan entre sí. En algunos casos se trata de metodologías sofisticadas, extraídas de otros contextos y pensadas para el manejo del trauma. Es el caso del llamado “día de bienvenida”, que se celebra al inicio del curso. Los nuevos alumnos, junto con sus familiares, son recibidos por sus compañeros. Se realizan una serie de ceremonias de presentación y, como último evento del día, los nuevos alumnos entregan por sorpresa a sus padres una carta de despedida. Estos, a su vez, hacen lo mismo con sus hijos. Ni unos ni otros sabían hasta ese momento que iban a recibir una carta igual que la que estaban escribiendo. Esta estrategia es una suerte de duelo de separación anticipado. Tiene un fuerte impacto emocional y permite a alumnos y padres desahogar sus emociones, en lugar de reprimirlas.

En los días siguientes los alumnos tienen un acompañamiento especial por parte de los monitores, que incluso tienen menores asignados para su seguimiento personalizado. Los nuevos estudiantes cuentan además con un “hermano mayor”, que los ayuda a conocer las rutinas del COAR. Se trata de alumnos de cuarto o quinto grado, que acompañan a los novatos y les ayudan en su inserción. Se une a ello la práctica de colocar juntos en los dormitorios a jóvenes procedentes de la misma región. Como veremos en el siguiente apartado, estos vínculos que se establecen entre pares, en el interior de las residencias, son muy valorados por los estudiantes de tercero. Es aquí donde se juega en gran medida superar esta etapa de crisis de adaptación.

- Un segundo momento de crisis llega al recibir las primeras calificaciones. Los alumnos están acostumbrados a ser los mejores de sus promociones y al llegar al COAR se encuentran con un contexto muy diferente. No solo las rutinas, las metodologías y los contenidos son más exigentes, sino que además deben compartir aula con compañeros mucho más preparados que el promedio de los estudiantes peruanos. Indudablemente, esta conjunción de talento tiene muchas consecuencias positivas, que se señalarán más adelante, pero también puede perjudicar la autoestima

de los menores, que de pronto se ven entre los escalafones más bajos de su promoción cuando estaban habituados a todo lo contrario. En las entrevistas realizadas con alumnos de quinto grado, algunos incluso señalaron que este era el peor momento que habían pasado en el COAR. Dos años después de haberlo vivido lo recordaban como el momento más crítico.

Esta decepción se maneja de diferentes maneras. Los monitores señalan que se ven obligados a utilizar “mucha psicología”, es decir, a invertir muchas horas de conversación con los alumnos. Aunque también los tutores y los psicólogos colaboran, son los monitores quienes acompañan a los alumnos en sus momentos emocionalmente más vulnerables, por las noches. Además, en algunos casos se establecen círculos de estudio o incluso se institucionaliza la práctica de no publicar los ranking de calificaciones. Aunque los estudiantes suelen tener una percepción bastante ajustada de su posición relativa, al menos no se ven expuestos en público.

- Un tercer momento crítico, menos generalizado que los dos anteriores, ocurre a inicios del segundo año (correspondiente a cuarto grado de secundaria). Para ese entonces muchos alumnos son conscientes de que sus calificaciones no les van permitir situarse al final de los tres años en un puesto relevante del escalafón de su promoción. Surge entonces la tentación de abandonar el COAR y pasar a estudiar en un centro educativo de EBR en el cual destacarían. Si bien asumen que saldrían perdiendo en cuanto a su educación, creen que así aumentarían sus posibilidades de obtener becas para continuar sus estudios en la educación superior. Este dilema puede ser en algunos casos realmente importante, especialmente para los alumnos de menores recursos, quienes sufren presiones por parte de sus familias, pues saben que sin una beca no podrán continuar sus estudios universitarios.
- Un cuarto momento de tensión tiene lugar a mediados del tercer año (correspondiente a quinto grado de secundaria). Este es el periodo de mayor exigencia para los estudiantes, ya que están preparándose para los exámenes finales del Bachillerato Internacional. Deben concluir sus monografías y al mismo tiempo comienzan a sentir inquietud respecto a su futuro fuera del COAR: dónde estudiarán, qué estudiarán, cómo pagarán sus estudios universitarios.

A diferencia de los episodios anteriores, este momento de crisis no suele derivar en la idea de desertar, sino que se manifiesta a través de depresión o abatimiento del alumno. Como en los casos anteriores, los monitores consideran que el mejor enfoque para superarlo es utilizar “mucha psicología” (nuevamente en la acepción de “hablar

mucho con ellos y de manera muy comprensiva”). Solo en los casos donde se percibe mayor gravedad, se recurre a los tutores y a los psicopedagogos.

Para manejar estos dos últimos episodios de crisis, se activa un conjunto de mecanismos que funcionan de manera articulada. Los tutores y/o monitores identifican los casos más problemáticos y dan aviso al equipo BYDE para que esté alerta. En paralelo, se les ofrece a los estudiantes apoyo psicológico y de ser necesario se coordina una cita con un psicoterapeuta. Asimismo, tutores o monitores le solicitan al “hermano mayor” o a otros estudiantes que hablen con los alumnos para brindarles sus propios testimonios y los animen a superar las crisis. Se espera que de esta forma, el estudiante se sienta acompañado y comparta su incertidumbre y temores. En algunos casos, el área de trabajo social puede intervenir adicionalmente, para involucrar a las familias de los menores en la solución del problema.

b) Manejo de conflictos derivados de la convivencia cotidiana

El manejo de los pequeños conflictos del día a día es probablemente el tema más delicado para los monitores de residencia del equipo de BYDE. Es también uno de los ámbitos más innovadores de los COAR, ya que el principio orientador es la noción de justicia restaurativa. Cuando un alumno incurre en una falta, no se le impone una sanción directamente, sino que se apela a la conciencia del infractor para que reflexione sobre el hecho y tenga una oportunidad de reparar el daño.

Las faltas pueden cometerse entre compañeros o hacia la institución. El primer caso incluye cuestiones como ser brusco en el trato, tomar algo de otra persona sin su permiso, incumplir alguna norma de limpieza o incomodar al resto de los compañeros. Como primer paso para solucionar estos desencuentros, los alumnos apelan a los tutores o a los monitores, si la falta se ha cometido de noche, quienes deben organizar una conversación grupal. En algunos COAR se denomina a esta instancia “el primer círculo”. La intención es que el diálogo y la reflexión conjunta lleven al reconocimiento de la falta y a un acuerdo colectivo sobre la forma de reparación. Si no se logra este propósito o si el infractor reincide en la falta, se recurre a un segundo círculo, que puede incluir a psicólogos o trabajadores sociales, dependiendo del caso, o incluso a los directores, llegando al director general si es un asunto serio. Si el problema persiste o se agrava, se amplía el espacio de resolución a un tercer círculo, donde serán convocados los padres de familia. Son pocas las ocasiones en que se debe llegar a este punto. La mayoría de conflictos no son graves y se resuelven en el primer círculo, entre

compañeros y monitores o tutores, con la guía eventual de algún profesional del equipo psicopedagógico.

Por lo general, los problemas de convivencia entre estudiantes se dan fuera del horario de clases, por lo que la mayoría de veces la mediación recae en los monitores. Son ellos quienes asumen la resolución de conflictos. Si bien se han recogido algunos casos de conflictos como los señalados, no se ha identificado ningún caso de acoso ni de violencia entre los estudiantes. Lo más cercano en esta línea son los llamados “juegos brutos” que se mencionaron en algunos COAR. Se trata de casos en los que la propia energía de los menores se traduce en juegos toscos que pueden dejar pequeñas heridas o moretones. Tanto los monitores como los psicopedagogos están muy atentos para ver si se trata efectivamente de eventos anecdóticos o si se trata de episodios recurrentes, que puedan encubrir situaciones de acoso. Esta es una preocupación constante, aunque según los entrevistados, en ningún caso se evidenciaron problemas serios. Es probable que esto se deba en parte a un sesgo de entrada derivado del propio modelo de selección de alumnos: los alumnos del COAR están entre los primeros de sus promociones y según todos los testimonios, suelen ser jóvenes estudiosos y poco problemáticos en comparación con el promedio de los jóvenes de su misma edad.

Un segundo grupo de infracciones se refiere a las normas de la institución: respetar los horarios de estudio y descanso, ingerir todos los alimentos, no expresar manifestaciones físicas de cariño entre parejas, entre otras. Cuando los estudiantes incumplen esas normas, se les llama la atención y se procede a establecer un reporte que luego podrá ser leído por sus tutores. Es aquí donde surgen más discrepancias por parte de los alumnos, quienes consideran que “se reporta de manera excesiva”. Los monitores, en cambio, señalan que es necesario reportar todas las faltas o situaciones particulares (como encontrar a un estudiante llorando) ya que solo así se puede contar con un registro ordenado para identificar eventuales situaciones problemáticas. Los coordinadores, por su parte, intentan centrarse en los casos a los que se debe prestar especial atención.

c) Manejo de la heterogeneidad

Una de las características de los COAR es que los alumnos provienen de distintas regiones, con distintas costumbres, así como de distintos estratos socioeconómicos. Por tal razón, pueden ocurrir problemas en la convivencia, puesto que algunos alumnos tienen diferentes costumbres, no se acostumbran a compartir las habitaciones o no se acomodan a los horarios de las rutinas del COAR, que son bastante estrictos. El desafío es lograr en este contexto una

convivencia armoniosa. En palabras de una de las entrevistadas en el COAR San Martín, “el desafío que tenemos y que siempre conversamos (...) es que entran cien niños con cien hábitos distintos, algunos son ordenados, otros muy desordenados, para nosotros es un desafío que logren obtener esos [los mismos] hábitos”.

La paciencia y la tolerancia son dos cualidades señaladas cuando se pide caracterizar un buen personal de BYDE. Como punto de partida, se incentiva el respeto a las diferencias y se promueve el intercambio entre alumnos. Se han dado casos de alumnos cuya lengua materna es distinta al castellano y que han sido bien acogidos por sus compañeros. Es el caso de una alumna de origen nativo del COAR de Madre de Dios; cuando se le preguntó indirectamente por el tema durante la entrevista, señaló que, lejos de ser un problema, el dominio de su propia lengua la había facilitado acercarse a sus compañeros. Por curiosidad, estos se dirigían a ella, para preguntarle cómo se decía tal o cual palabra, lo que la permitió vencer su timidez inicial. Incluso, señala orgullosa, está trabajando con dos amigas en un pequeño diccionario informal, que quiere presentar a sus compañeros en el siguiente curso.

En general, resulta claro que los estudiantes de los COAR se encuentran en un espacio regulado y de alta contención. El personal de BYDE está alerta a cualquier manifestación que pueda ser indicio de algún problema mayor. Para el equipo de BYDE, el modelo funciona bien y perciben que logran contener y manejar la mayor parte de situaciones que se presentan. Cuando detectan que un estudiante tiene algún problema al que hay que prestarle mayor atención, como mucho estrés o una posible depresión, inmediatamente se coordina una atención con alguno de los psicólogos. Si se sabe que hay algún problema familiar que está aquejando al estudiante, se coordinará, además, con el equipo de trabajo social. En este sentido, el modelo funciona como un sistema de alarmas tempranas, que son monitoreadas de cerca tanto por tutores como por monitores. Quizás ello pueda generar un poco de presión en algunos estudiantes, como veremos en el apartado siguiente, pero en opinión de coordinadores y responsables, es la forma adecuada de gestionar un sistema de residencia con tantos adolescentes que se encuentran bajo una considerable presión académica.

d) Relaciones afectivas entre alumnos

Los COAR asumen una fuerte responsabilidad al hacerse cargo a tiempo completo de menores de edad. De ahí que las relaciones afectivas entre jóvenes sean un tema clave para los directores y los docentes. Para regular estos vínculos y evitar que perjudiquen el rendimiento académico y/o que deriven en escándalos que puedan poner en cuestión el

modelo de residentado, se ponen en marcha tres tipos de iniciativas: (i) un fuerte discurso por parte de directores y tutores, que enfatiza que el COAR es una oportunidad única y que los alumnos deben concentrarse en sus estudios, evitando cualquier distracción; (ii) una fuerte regulación interna, que desincentiva y limita (aunque no prohíbe) las relaciones de enamoramiento entre los alumnos y (iii) mecanismos de vigilancia y alerta temprana, que incluye a monitores y docentes, para asegurar que estas regulaciones se cumplan.

Más allá de estos elementos comunes, también existen diferencias entre los COAR, que tienen que ver con la personalidad de los integrantes de los equipos directivos y con las presiones que estos equipos reciben del entorno regional donde se sitúan los COAR. En algunos COAR, como el de San Martín, se opta por brindar a los estudiantes mayor información y espacios de diálogo. Otros, en cambio, tienen enfoques más restrictivos y únicamente se consienten relaciones formales cuando los padres de ambos jóvenes han dado su consentimiento explícito. Este último es el caso de Madre de Dios, donde varios entrevistados señalaron que el COAR está bajo la mira de los periodistas locales, debido a problemas políticos suscitados durante su creación. Esta circunstancia, según indicaron, los obliga a ser extremadamente cuidadosos con todos los aspectos del comportamiento de los alumnos.

6.4. Problemas percibidos por los integrantes de los equipos BYDE

Los integrantes de los equipos BYDE tienen una percepción positiva de su trabajo en los COAR. Consideran que estas instituciones funcionan correctamente en términos globales y cumplen los objetivos para los que fueron creadas. Sin embargo, más allá de esta valoración general positiva, las entrevistas permitieron identificar algunos posibles ámbitos de mejora:

- Seguimiento a los alumnos. En el caso de los coordinadores psicopedagógicos, el principal problema percibido es la dificultad para trabajar en detalle con cada uno de los menores que componen los COAR. Si bien en todos los centros existe un programa de visitas que establece que todos los menores tendrán contacto directo con los psicólogos, se considera que dado el gran número de actividades que existen, no siempre es posible hacer seguimiento a la evolución de todos los menores. A ello se añade el hecho de que no siempre es fácil para los psicólogos ganarse la confianza de los alumnos. Estos tienden a ver a los psicólogos como figuras de autoridad, un poco intimidantes, al menos inicialmente, por lo pueden ser renuentes a acercarse a ellos cuando tienen algún problema. Según se señaló en varias entrevistas, su primer recurso suelen ser los monitores, ya que tienen mayor confianza con ellos, por ser

figuras más cercanas. Una vez más, este problema se agrava en los COAR “periféricos” donde la rotación de profesionales es más frecuente.

- Coordinaciones con el resto de profesionales que trabajan en los COAR. Esta cuestión fue señalada tanto por los coordinadores de bienestar como por los coordinadores psicopedagógicos, pero sobre todo por los monitores. Dado que los turnos de los monitores son de noche, consideran que se tiene pocos espacios de intercambio con el resto del equipo. Muchas veces sienten que solo “se cruzan” con los demás profesionales del COAR en las mañanas, cuando unos van de salida y otros recién llegan. En este sentido, el modelo COAR requiere afianzar los canales de comunicación entre monitores, equipo psicopedagógico y tutores (docentes). El buen funcionamiento de estos es una de las claves para el funcionamiento del modelo COAR en general, y en particular, de los aspectos vinculados a la vida en comunidad en su interior.
- Personal insuficiente. Los monitores perciben que en ocasiones no se dan abasto para supervisar de manera adecuada al conjunto de estudiantes, como sucede en los casos de La Libertad, San Martín, Madre de Dios y Huancavelica. Si bien no es una queja constante, sí se señala que estarían mejor si contasen con un número mayor de monitores, ya que actualmente cada profesional tiene muchos alumnos bajo su responsabilidad. Aunque varía según los COAR, este número puede llegar a los 40 estudiantes por monitor. En ocasiones, cuando deben resolver alguna situación particular con un grupo de alumnos o en una habitación, no pueden circular por el pabellón, dejando así de lado la vigilancia de otros espacios mientras se resuelve la situación. En todo caso, tanto los coordinadores de bienestar como los monitores consideran que su desempeño sería aún mejor si pudiese ampliarse el equipo de monitores durante la noche.
- Relaciones con las familias. Finalmente, un problema que preocupa a la mayoría de miembros de los equipos de BYDE es el vínculo de los estudiantes con los padres de familia. Los problemas identificados son diversos. Por un lado, están aquellos padres que engrían en demasía a sus hijos por el hecho de ser estudiantes de COAR. Así, cuando los llevan a casa los fines de semana, no quieren que sus hijos hagan nada que no sea estudiar puesto que son “excepcionales”. Por otro lado, un porcentaje considerable de padres se desentienden de sus hijos, como si fuesen entera responsabilidad del Estado. Los alumnos no reciben visitas y tienden a sentirse abandonados, produciéndose así un problema de autoestima e inseguridad. Como

señala un director general: “el padre cree que cuando trae acá a su hijo, ya tenemos la responsabilidad de todo. Entonces, nosotros debemos sí o sí responder todos sus problemas. Y por qué digo esto, porque a veces nos ha ocurrido [...] que por ejemplo un chico tiene una cita médica, su papá es de acá de Moyobamba, solo pongo un ejemplo, y el señor me dice: “¿sabe qué? no tengo tiempo, por favor llévelo usted a su atención de salud” y le digo: “pero señor usted es el papá [...] la responsabilidad es de usted”.



Imagen 5

Alumnos, profesores, monitores y personal del COAR Lima durante una actividad de integración deportiva
Fuente: COAR Lima

7. La experiencia de los alumnos en el COAR

Los alumnos manejan los elementos del modelo COAR con mucha claridad, pudiendo distinguir las ventajas comparativas con sus instituciones de la EBR, así como identificar lo que el COAR les proveerá en términos tanto de contenido educativo como de habilidades para lograr carreras exitosas en el futuro. Asimismo, muestran una comprensión de las condiciones y del funcionamiento del modelo, sobre las cuales son capaces de reflexionar críticamente. Este apartado analiza su experiencia, tanto en el ámbito académico como en el referido a los aspectos convivencia.

7.1. Trayectorias de acceso: cómo y por qué llegan al COAR

Las razones que llevan a un estudiante a postular al COAR son bastante heterogéneas. No se ha encontrado un patrón, pero sí podemos identificar al menos tres trayectorias tipo: (i) quienes se enteraron del COAR y de la postulación casi por azar y a último momento; (ii) en el medio, una serie de situaciones como aquellos que lo evaluaron durante los últimos meses del segundo año de secundaria, ante la motivación de sus profesores o el director de su colegio; y (iii) quienes tenían al COAR como un proyecto claro y se prepararon específicamente para lograr el anhelado ingreso, con uno o dos años de antelación.

Las situaciones intermedias son muy variadas. En algunos casos fueron los directores de sus anteriores colegios quienes motivaron a los alumnos postular; otros en cambio afirman que sus directores no estaban muy al tanto del proceso de postulación, ni les informaron al respecto. Aunque no es la norma, también encontramos casos en que los profesores juegan un rol importante tanto para informar sobre el COAR como para motivar a los estudiantes a postular. Una alumna participante en un grupo focal en Madre de Dios recuerda que: “al comienzo no quería entrar, pero luego un profesor me dijo las oportunidades que podría tener si entraba al colegio. Mi mamá me puso en una academia para hacer todo el proceso”.

Durante los grupos focales y entrevistas se encontraron numerosas referencias al paso de los alumnos por academias pre-COAR. Se trata de instituciones privadas que han surgido en los últimos años, de manera espontánea, a medida que el modelo COAR se consolida y adquiere prestigio y visibilidad pública. En ellas los alumnos aprenden sobre cómo superar las pruebas de acceso, cómo actuar en la jornada vivencial y en las entrevistas. En ocasiones incluyen el acompañamiento durante todo el proceso y el apoyo recíproco entre los alumnos. Es el caso

de varios estudiantes entrevistados en el COAR Madre de Dios, quienes estudiaron en la misma academia. Según señalaron, los responsables de este centro organizaban de manera sumamente cuidadosa los exámenes. Todos los alumnos se preconcentraban en la sede de la academia y acudían juntos al local donde se realizaban las pruebas oficiales de acceso. En la entrada recibían pequeños estímulos por parte de sus profesores de academia, como barritas de chocolate y caramelos, para combatir los nervios. Tras las pruebas, les esperaban estos mismos profesores con pancartas y globos de apoyo.

El trabajo de campo permitió comprobar que las academias pre-COAR se han difundido a una enorme velocidad. Son un buen negocio, hasta el punto de que algunos profesores del COAR afirmaron que para ellos enseñar en una de estas academias era una posibilidad futura, ya que el trabajo es menos agotador que en los COAR y los salarios son atractivos. Estas academias existen incluso en ciudades como Puerto Maldonado, la capital de Madre de Dios, donde en general la oferta educativa es bastante precaria. Son un testimonio del éxito social del modelo COAR, pero también un riesgo potencial a medio plazo, ya que podrían condicionar la selección de alumnos, favoreciendo a aquellos estudiantes cuyas familias tienen recursos para pagar las academias.

Además de las trayectorias expuestas, también encontramos situaciones particulares, como la de un estudiante varón de Huancavelica, que asistió a un concurso escolar en el COAR de Lima Metropolitana en representación de su colegio y quedó sorprendido tanto por el lugar como por lo que el colegio ofrecía: “Me decidí cuando fui al COAR Lima, a Huampaní. Primero me gustó Huampaní, me gustó su infraestructura, sus dormitorios, sus campos (...), pensé que la experiencia en un colegio como tal iba ser diferente y más maravillosa, por decirlo así”.

La motivación principal que aparece claramente en la narrativa de los estudiantes, es la oportunidad de tener una mejor educación que les permita un futuro más promisorio. Esta idea de “futuro mejor” pasa por culminar una carrera universitaria, que percibían como lejana o incluso fuera de su alcance antes del ingreso al COAR. A esta motivación se agrega el hecho de tener cubierta la educación, alimentación y residencia durante los últimos tres años de su escolaridad. Esta razón es expresada con mayor énfasis cuando se trata de alumnos que provienen de familias en situación de pobreza o en zonas rurales alejadas.



Imagen 6

Alumnas con sus laptops en el COAR San Martín
Fuente Dirección Regional de Educación – San Martín

7.2. Percepciones respecto al componente académico

Para muchos alumnos la entrada en el COAR supuso una toma de conciencia respecto a la precariedad del sistema educativo peruano. Recién en ese momento se dieron cuenta de las deficiencias y problemas que caracterizan a la EBR. Las siguientes citas, procedentes de los grupos focales realizados en Lima y La Libertad, reflejan claramente esta percepción

- “En lo académico, lo que nos da el COAR es bueno porque te enseña de manera más detallada y uno entiendo todo. Además de la formación académica, te brinda educación integral. Y por ejemplo llevamos cursos de gestión empresarial. En otros colegios no te preparan mucho académicamente, ni de manera integral; tampoco en el aspecto social, como para tener una visión de los problemas del futuro”.
- “La enseñanza es diferente porque antes era solo tomar nota en el cuaderno; había que tener el cuaderno al día. Allá si tu cuaderno estaba bien decorado, ya pasabas. En cambio acá eso no es tan importante, sino acá sí se fijan en el contenido y en lo que estés aprendiendo”.
- “La enseñanza es cien por cien mejor acá, en el COAR. En mi colegio, en Cajamarca,

mi profesor de inglés no sabía nada y a veces el profe de educación física hacía las clases de inglés cuando el otro faltaba [risas de todos los participantes]. La educación no era buena en mate, los profes faltaban mucho, a veces el director tenía que hacer las clases de mate. Acá en cambio todo funciona, tenemos una directora académica que es estricta y hace las cosas bien”.

- “Acá es un cambio total. Allá muchos de mis profesores faltaban o se iban a fiestas. El director no se preocupaba mucho, incluso a veces cambiaban [los profesores] las notas para beneficiar ciertos alumnos; había favoritismo y eso no te permite ver el talento que tienes. En cambio, acá en el COAR los profesores te aconsejan, te motivan, a todos nos quieren por igual”.

La calidad de los docentes es el primer tema que surge cuando se indaga sobre las razones que están detrás de estas diferencias. Los alumnos resaltan la dedicación y cercanía de sus nuevos docentes; perciben que los profesores del COAR están verdaderamente interesados en su desarrollo y que están dispuestos a aclararles dudas, incluso fuera de la hora de clase. Asimismo, la relación con los tutores es muy importante; sobre todo cuando se encuentran pasando por un momento académicamente complicado, son un apoyo para los estudiantes.

Además del trato, los alumnos valoran la manera creativa de dictar los cursos por parte de los profesores de los COAR. En los cursos de letras, por ejemplo, realizan juegos de roles y dramatizaciones para discutir diversos temas. En los cursos de ciencias, los problemas se desmenuzan y los profesores explican todo su desarrollo. También valoran las prácticas en laboratorio, de las que son muy asiduos, incluso en sus tiempos libres. Otro de los aspectos valorados es la enseñanza del idioma inglés. Los alumnos reconocen que los profesores son muy buenos y que realmente aprenden. Se sienten muy satisfechos de pasar los exámenes Cambridge, y saben que este idioma les abrirá puertas en el futuro que de otra manera habrían permanecido cerradas.

Más allá de estas materias que podríamos llamar “tradicionales”, las dos novedades que marcan la definitiva diferencia del COAR respecto a la EBR son el proyecto CAS y la monografía:

- Los proyectos CAS son proyectos grupales de incidencia social basados en el conocimiento. Se desarrollan por los alumnos de todos los cursos a largo de un periodo de tiempo prologando. Pueden ser de diversa índole (políticos, de corte social o humanitario) y orientarse a diversos rubros (ecología y medio ambiente, salud,

cultura, gestión local, entre otros), pero deben tener como fin último contribuir a la mejora de la sociedad, ya sea a través del gobierno local o del trabajo específico con algún sector de la población local. Los alumnos están obligados a investigar sobre el tema seleccionado y deben conocer la población o sector objetivo de su propuesta. Esta metodología está diseñada para involucrar a los alumnos con la realidad social que los rodea. Contribuye al desarrollo de una cierta sensibilidad social, pero también permite generar habilidades que no es sencillo desarrollar mediante actividades estrictamente académicas (oratoria, habilidades de trato con grupos de población diferentes, conocimiento de la estructura estatal, etc.).

- Las monografías son trabajos individuales que buscan habituar a los alumnos al estilo de generación y transmisión de conocimiento habitual en los ámbitos académicos y científicos. Los alumnos son muy conscientes que una de las grandes falencias de quienes ingresan en la universidad desde la EBR, es que no están formados para investigar; no solo carecen de los conocimientos metodológicos básicos (cómo plantear un problema de investigación, cómo formular una hipótesis y cómo elaborar un marco lógico con objetivos claros), sino que también ignoran los aspectos formales (cómo organizar una bibliografía y presentarla de acuerdo a formatos internacionales, por ejemplo). La práctica de la monografía apunta a solucionar estos problemas. Si bien al principio suele generar estrés e incluso frustración en los alumnos novatos, al final es uno de los aspectos de la formación proporcionada por el COAR que más satisfacción y orgullo les genera. Muchos incluso la señalan como la principal diferencia que perciben frente a la enseñanza habitual en la EBR.

En cada una de estas materias, los alumnos desarrollan relaciones de colaboración pero también de competencia. A su propio nivel de auto exigencia, que suele ser alto, se une la casi inevitable comparación y deseo de emulación con sus compañeros. En algunos casos existe también una tensión derivada de las expectativas de los padres. Aun así, casi siempre se trata de niveles de presión que no exceden límites aceptables. Tanto los profesores como los psicopedagogos están atentos para detectar y canalizar las situaciones de mayor tensión, que se concentran al final de los trimestres o durante las épocas de exámenes. Solo en el COAR de Lima Metropolitana la presión que soportan los alumnos parece ser significativamente mayor. Como se señaló anteriormente, en este centro encontramos mayor exigencia por parte de los docentes y un mayor nivel de desempeño por parte de los alumnos, lo que deriva en una dinámica de fuerte competencia interna. Sería necesario, sin embargo, un trabajo de

campo más prolongado y especializado para saber hasta qué punto estas tensiones afectan al desempeño de los menores y a su bienestar emocional.

Un párrafo aparte merecen las tutorías que los alumnos reciben por parte de los docentes. Estas tutorías tiene dos modalidades: grupal e individual. Mientras las primeras se realizan una vez a la semana, las segundas tienen frecuencia mensual, salvo en el caso de los alumnos que por alguna razón requieren una atención especial. En general la percepción de estos espacios por parte de los alumnos es moderadamente positiva. Se puede decir que consideran las tutorías como una parte más de las actividades del COAR; no se encuentran entre las más valoradas desde su punto de vista, pero tampoco les causan molestia o incomodidad. Según señalan, las tutorías grupales suelen dedicarse a tratar temas de planificación y organización de las actividades que se desarrollarán durante el año escolar, mientras que las tutorías individuales les sirven para aclarar dudas sobre el funcionamiento del COAR o para tratar dificultades específicas con alguna asignatura. Sin embargo, estas últimas son demasiado espaciadas como para tener un impacto profundo. Como veremos en las siguientes páginas, en la práctica estas tutorías muchas veces se sustituyen con otro tipo de relaciones informales que los alumnos establecen con otros profesores COAR, con quienes por una u otra razón desarrollan mayor confianza. Son estas relaciones “informales” las que realmente les ayudan y las que generan mayores vínculos personales y afectivos.



Imagen 7
Alumnos del COAR Tacna en una vista de campo
Fuente: Municipalidad distrital de Ite

7.3. Percepciones respecto al componente de bienestar y desarrollo

a) El proceso de adaptación

Habitarse al estilo de vida y trabajo del COAR es un gran desafío para los estudiantes recién llegados. No solo implica alejarse de sus familias, en muchos casos por primera vez, sino también acostumbrarse a convivir con nuevos compañeros. Muchos de los alumnos, hombres y mujeres, recuerdan episodios que hoy en día les causan gracia pero que en su momento fueron traumáticos para ellos: noches en que lloraron, días en que quisieron regresar a sus casas, la vergüenza que sentían al tener que dormir en el mismo cuarto con desconocidos, etc. En palabras de una estudiante de tercer grado de La Libertad: “el primer mes sentía que no iba a poder. Me sentía lejos de mi familia. Ahora ya no los extraño [risas]. Las chicas de cuarto de mi habitación me ayudaron, me hablaban. Yo nunca antes me había separado de mis papás, por eso no estaba acostumbrada (...) a veces en las noches hablábamos por celular y no era lo mismo. Mi amiga y la psicóloga me ayudaron a ver que debía dar mi máximo esfuerzo y así ya me acostumbré”.

Si bien los alumnos destacan las dificultades del proceso de adaptación, las tasas de deserción del COAR son muy bajas (inferiores al 10 por ciento). Esto se debe a que existe una serie de factores, a veces explícitamente pensados y a veces derivados de la propia dinámica de las relaciones humanas, que ayuda a los menores en su proceso de inserción. De acuerdo con sus propios relatos, los principales factores serían cuatro:

- El apoyo de los compañeros. Este factor fue resaltado de manera unánime por los menores que participaron en el trabajo de campo. La complicidad con sus compañeros de cohorte y los afectos derivados de la convivencia ayudan a los alumnos a superar sus inseguridades, miedos y frustraciones iniciales. Sentir que todos están embarcados en una misma aventura genera en ellos lazos de solidaridad y una identidad de grupo que se percibe de manera muy fuerte, tanto entre los alumnos de tercer grado como en los de quinto grado. A ello se suma el papel de figuras institucionales como los “hermanos mayores”, que apoyan a los recién llegados y les ayudan a asentarse, indicándoles lo que deben hacer, relatándoles sus propias experiencias o simplemente dándoles ánimos para continuar.
- El apoyo de los profesionales que trabajan en el COAR. Este segundo factor también fue señalado positivamente en todos los casos, aunque casi siempre con menor intensidad que el apoyo de los pares. Se trata tanto de un apoyo que podríamos llamar

“institucional” (que deriva de las propias funciones de los profesionales que trabajan en los COAR) como una suerte de mentoría informal. Según los testimonios recogidos, es muy frecuente que los alumnos se apeguen a un monitor o un profesor, con quien desarrollan una especial confianza. Es alguien en quien sienten que pueden confiar, a quien le pueden contar sus problemas e inquietudes académicos y personales. En ocasiones estos vínculos duran solo unos meses, pasando después a tener una relación cordial pero menos intensa; en otros casos pueden prolongarse durante todo el tiempo de estancia de los alumnos en los COAR, llegando incluso a generarse una dependencia emocional o un efecto de sustitución respecto a las figuras materna o paterna.¹⁰

- La rutina extremadamente pautada que siguen los COAR. Los pequeños rituales (aseo, turnos de desayuno, etc.), son importantes tanto porque estructuran la jornada de los menores, dejándoles poco tiempo para que puedan deprimirse, como por el sentido de orden y eficiencia que generan. Así, en el caso de las niñas se insiste mucho en el cuidado del cabello, de manera que este no se presente desordenado o sucio, mientras que en los varones se les insiste en que se afeiten o que, en todo caso, eviten tener un aspecto descuidado.
- Las propias convicciones personales de los alumnos, para quienes el COAR supone una apuesta vital de la que la mayoría es perfectamente consciente. Es algo por lo que se han esforzado, una oportunidad que saben que difícilmente volverán a tener. Esta convicción es reforzada por el discurso oficial del COAR y muchas veces también por sus propias familias, y se convierte en una fuente de fortaleza durante los momentos críticos.

Estos cuatro factores operan de manera diferente en cada caso individual. En ocasiones uno de ellos puede operar con mayor intensidad, mientras que en otros casos la clave puede estar en un factor diferente. Como veremos más adelante, en algunos casos se trata de elementos con un impacto ambivalente en los menores. Si bien les pueden ayudar a adaptarse a los

¹⁰ Eventualmente esta mentoría informal puede tener como protagonista a un psicopedagogo, pero por los testimonios que el equipo pudo recabar durante el trabajo de campo, esta parece ser una situación poco frecuente. Es posible que esto se deba a durante el primer año de estancia en el COAR los alumnos perciben a los psicopedagogos como una figura menos cercana, e incluso un poco atemorizante. A diferencia de los profesores y los monitores, no tienen claro cuál es su función. Esta situación cambia en los siguientes años, pero casi siempre la relación con los psicopedagogos se mantienen en términos profesionales, sin llegar a generarse los vínculos afectivos que los alumnos desarrollan con docentes y monitores.

COAR, también pueden convertirse en fuentes de tensión o incluso en problemas que afecten negativamente a su desarrollo, tanto en el ámbito académico como en el afectivo.

b) Convivencia cotidiana

En términos generales, los alumnos se sienten a gusto con su vida en los COAR. Consideran que son bien tratados y en algunos casos incluso encuentran más comodidades que en sus propias viviendas. Los horarios, que al inicio resultan muy estrictos, son finalmente considerados útiles para aprender a gestionar el tiempo y para asumir responsabilidades que antes no tenían. Los alumnos perciben que este aprendizaje les va a resultar de utilidad en la universidad y, más adelante, durante su vida de adultos. También valoran poder conocer distintas costumbres, a través del intercambio con sus compañeros de otras regiones. Como señala una estudiante mujer del COAR La Libertad, “yo comparto con chicas de Chimbote, de Cascas (...) Todas las noches en el cuarto conversábamos de nuestras costumbres, aprendemos de comidas y sus palabras”.

Un elemento muy valorado por los estudiantes es la posibilidad de establecer acuerdos de convivencia para regular algunos aspectos de la vida cotidiana. Se trata de temas sensibles, en los que se promueven prácticas de autorregulación, que permitan asumir mayores responsabilidades. Dos ámbitos en los que estos acuerdos son especialmente importantes son el uso de teléfonos celulares y la regulación de las relaciones afectivas entre alumnos. En ambos casos el punto de partida combina una fuerte desconfianza respecto al impacto que estos elementos tienen en el rendimiento académico de los alumnos y el reconocimiento de que no son cosas malas de por sí, e incluso de que son normales en jóvenes y adolescentes. De ahí que, sin prohibirlas, se busque regularlas, permitiendo cierto espacio de negociación a los estudiantes.

Los acuerdos son diferentes en cada COAR. En algunos, los alumnos pueden tener sus celulares durante unas horas, mientras que en otros los pueden tener durante todo el día, pero solo para determinadas funciones, o solo determinados modelos de celular. En el caso de los enamoramientos, si bien no se prohíben, igualmente están regulados. Por un lado, el personal del COAR transmite mensajes de prudencia, que insisten en el potencial desestabilizador de estas relaciones; por otro, se establecen una serie de protocolos, que en la práctica suponen barreras para estas relaciones: prohibición de quedarse solos, prohibición de mostrar afecto excesivo en público (siendo lo que está permitido uno de los temas de negociación en cada COAR), obligación de informar y obtener la aprobación de los padres, etc.

Los acuerdos de convivencia incluyen también temas como los horarios dentro de las residencias, las actividades durante el tiempo libre, el comportamiento durante las comidas, los turnos y prácticas de aseo. Estos son temas menos conflictivos y que, en general, suscitan menos debate, tanto entre los propios alumnos como en los equipos de los COAR.



Imagen 8
Actividad cultural en el COAR Madre de Dios
Fuente: Biblioteca COAR Madre de Dios



Imagen 9
Alumnos y personal de servicio en una actividad en el COAR San Martín
Fuente: UGEL Moyobamba

8. Después del COAR: rutas de salida

Este apartado se centra en las perspectivas futuras de los estudiantes de los COAR. Se analiza el perfil del egresado promedio y los proyectos de vida de los estudiantes.

8.1. Perfil de los estudiantes egresados de los COAR

De acuerdo con la documentación oficial, el perfil deseado de los estudiantes de los COAR comprende las siguientes características: constructor de su propio aprendizaje, crítico de la realidad, consciente de actuar en defensa de la integridad y dignidad de las personas, comprometido con su rol de ciudadano, íntegro con sus principios y valores, conocedor de su realidad y comprometido con ser agente de cambio en su comunidad, poseedor de una sólida autoestima, empático y capaz de valorar la diversidad de su entorno, instruido ampliamente en las diversas áreas del desarrollo humano y poseedor de una conciencia ecológica.



Imagen 10
Perfil del egresado del COAR
Fuente: Ministerio de Educación

Si bien todos estos elementos surgieron de una u otra manera en las conversaciones con los integrantes de los COAR, los participantes en las entrevistas y grupos focales señalaron con mayor fuerza los siguientes elementos que caracterizarían a los alumnos de los COAR:

a) Autonomía y sentido crítico

El Bachillerato Internacional, así como la propia experiencia vivencial en los COAR, habría permitido a los alumnos desarrollar un fuerte sentido crítico. Contarían con herramientas para buscar información y analizar la realidad de manera autónoma. “La principal diferencia entre la educación regular y los COAR –señala la directora de uno de estos centros- es que el Bachillerato Internacional promueve la formación en investigación de los estudiantes. Esto desarrolla comprensión a profundidad, elaboración de argumentos críticos y nuevas visiones sobre los temas abordados”. El resultado sería que “saben plantear hipótesis, diagnosticar y darle solución al problema; finalmente es el perfil del ciudadano que nosotros queremos para más adelante”.

En palabras de una alumna, “El nivel de educación que he recibido aquí es muy distinto al de mi colegio. Eso sí es destacable en el COAR. Esto me va a permitir desenvolverme en otros ámbitos, por ejemplo en la universidad, y también en mi vida profesional, porque son distintas habilidades que no solamente te va servir plasmarlas en una parte de tu vida sino a largo plazo, a lo largo de tu vida”.

b) Capacidad de trabajo en equipo

Tan importante como la autonomía de pensamiento y la capacidad para analizar la realidad de manera crítica es la capacidad de trabajo en equipo. El Bachillero Internacional promovería las prácticas colaborativas en los alumnos y los desincentivaría de las prácticas individualistas. Las propias dinámicas de las sesiones, con una gran insistencia en el trabajo colectivo, apuntarían a este propósito.

La insistencia de los entrevistados en este punto se vio corroborada en los grupos focales realizados con los alumnos. En la mayoría de los casos los participantes señalaron que el trabajo en equipo era uno de los elementos que más valoraban de la formación ofrecida por los COAR. En palabras de una alumna de Tacna, “en mi caso, me va a ayudar en la universidad, creo que esto es como una mini universidad, nos va formando. He adquirido bastante información que me va ayudar en el futuro, pero creo que lo más importante aquí, he aprendido a convivir con todos, como familia nos vamos superando y creo que eso es parte de la vida.”

La única excepción la encontramos en el COAR de Lima. Como ya se señaló, este centro tiene algunas características diferentes del resto de centros visitados. Es más grande y cuenta

con un mayor número de alumnos. Los estudiantes son mucho más competitivos que sus compañeros de otros COAR. Es posible que estas diferencias se deban a una combinación entre personalidad de los alumnos e incentivos diferentes. Por un lado, es mucho más difícil entrar en el COAR de Lima, ya que la capital concentra más alumnos que cualquier otra región peruana. De ahí que, para conseguir una de las plazas, se requiera por parte de los postulantes un mayor esfuerzo y dedicación. Es posible que esto favorezca a un perfil de alumno más competitivo. Por otro lado, los ingresantes limeños tienen un mayor nivel académico que sus colegas de otros COAR. Son conscientes de que van a competir entre ellos por las mejores becas y por acceder a las universidades más prestigiosas del país. El resultado de todo lo anterior es una dinámica sustancialmente diferente de la que impera en los demás centros.

En los demás COAR, las referencias al trabajo en equipo suelen estar acompañadas de comentarios sobre la importancia del aprendizaje recíproco. Al ser centros de alto rendimiento, según señalan, pueden aprender de sus compañeros casi tanto como de los profesores. “Cada uno sabe una cosa, son ellos quienes más me ayudan cuando tengo problemas”, señala una alumna de entrevistada en Madre de Dios. Procede de una comunidad rural alejada y adaptarse al COAR le supuso un choque, vivencial pero sobre todo académico. Aunque estaba entre los mejores alumnos del colegio rural donde estudiaba, al llegar al COAR se dio cuenta de que, en comparación con otros alumnos, su nivel era muy bajo. No entendía el estilo de enseñanza de los profesores y pensó seriamente en retirarse. Finalmente logró superar esta crisis gracias a una compañera que, en palabras de la entrevistada, “poco menos que la adoptó”. Se reunía con ella cada vez que tenía tiempo libre y repasaban una y otra vez las lecciones.

Relatos similares se recogieron también en otros COAR y fueron ratificados por los profesores, quienes señalaron que era frecuente que se ayudaran entre estudiantes. Estas conductas son incentivadas por el propio COAR, a través de prácticas como el hermano mayor o los Interhouse. Como ya hemos señalado, los hermanos mayores son alumnos de cuarto o quinto grado designados para acompañar a estudiantes de tercer grado que recién ingresan en el COAR. Su función es ayudarlos a superar la etapa crítica de adaptación, tanto desde el punto de vista emocional como el “choque académico” que muchos de ellos sufren al darse cuenta de que su nivel no es tan alto como pensaban. Los Interhouse, por su parte, son concursos que se realizan entre diferentes equipos, designados con colores. Las puntuaciones pueden incluir resultados académicos, pero también juegos de colaboración o buena conducta. Estas actividades están pensadas para relajar y hacer más amena la vida de

los estudiantes en el COAR, pero también para solidificar las conductas colaborativas entre ellos.

c) Probidad

Este es un aspecto que no aparece directamente en el perfil oficial del alumno del COAR, pero que es referido con insistencia por parte tanto de los docentes como de los propios alumnos. Los profesores señalan que exhortan a los alumnos a comportarse de una manera correcta, apegada a altos estándares éticos, tanto en el ámbito estrictamente académico como en las demás facetas de sus vidas. Los alumnos deben citar correctamente las referencias de sus monografías; deben atribuir la autoría de las ideas a quien corresponde y deben evitar todo tipo de malas prácticas académicas.

La insistencia en estas cuestiones tiene tanto un valor en sí mismo, como un valor instrumental. En una suerte de versión inversa de la “teoría de ventanas rotas” que predomina desde hace tres décadas en los enfoques de seguridad ciudadana, se considera que la probidad en las pequeñas cosas contribuye a generar un hábito, que con el tiempo se traslada a otras facetas más significativas de la vida de las personas. Quien aprende a citar correctamente y a atribuir a los demás el mérito intelectual que les corresponde, es probable que con el tiempo sea un ciudadano más respetuoso de las leyes y los derechos de los demás.

Se espera que los alumnos de los COAR sean ciudadanos honrados y responsables. Los profesores entrevistados consideran haber logrado este objetivo en un porcentaje alto. Un factor adicional que contribuiría a ello es la práctica de la justicia restaurativa para gestionar los conflictos dentro de las residencias, así como el hábito de la autorregulación a través de los acuerdos de convivencia. Estos serían también elementos que contribuirían a cincelar una personalidad responsable y respetuosa en los alumnos.

d) Responsabilidad social

Un reto clave para los COAR es evitar que el régimen de internado se convierta en una burbuja, que aisle a los menores de la realidad. Para ello, junto con las materias estrictamente académicas, los alumnos deben llevar cursos de acción social, así como elaborar proyectos en los que discuten los problemas de sus localidades, así como sus posibles soluciones. Estas actividades están pensadas para aportar en la construcción del sujeto crítico que es el objetivo último de la formación del Bachillerato Internacional.

Una alumna participante en uno de los grupos focales apuntala esta idea. Según señala, en el COAR “no solo te enfocas en el lado académico, sino también en el lado social. Tenemos cursos que nos ayudan a entender el gran impacto en la sociedad, no solo en escala nacional sino a nivel global, lo cual nos permite desarrollar habilidades académicas como sociales. Eso, si bien ayuda en la universidad, también en el campo laboral porque ya tú sabes cómo convivir. Tienes una mejor forma de organizarte y desarrollar tus cosas y así se te hace más fácil desarrollarte en nuevo mundo”.

Desde el punto de vista de los profesores, los alumnos son conscientes de que los centros están mucho mejor dotados que otros centros educativos. Saben que los COAR suponen un esfuerzo financiero por parte del estado peruano. De ahí que muchos de ellos aspiren a devolver a la sociedad este esfuerzo, en forma de un compromiso social en el futuro. Aunque no son la mayoría, algunos alumnos señalaron que querían ser docentes de COAR, otros que pretendían convertirse en empresarios para así dar empleo a quienes habían sido menos favorecidos que ellos, o bien que querían ayudar a hacer leyes más justas.

Los alumnos son “responsables y solidarios”, señala una profesora. “Se ayudan mutuamente entre compañeros como con la sociedad”. Durante el trabajo de campo se pudo observar en Madre de Dios una de estas actividades. Se trataba de la presentación de los proyectos preparados por los alumnos de tercer grado para mejorar las condiciones de vida de la población de Puerto Maldonado. Divididos en grupos, los alumnos habían seleccionado un problema concreto y durante varios meses habían elaborado un diagnóstico y posteriormente buscado soluciones, mediante el estudio de intervenciones similares realizadas en otras ciudades o países. Ahora se trataba de presentar los resultados de estos esfuerzos ante un auditorio compuesto por sus compañeros y una mesa de honor, integrada por representantes de las instituciones locales (policía nacional, poder judicial, representantes de las DRE y cultura, entre otros). Los menores expusieron sus trabajos de manera ordenada y sistemática. Mostraron dominio del tema y destreza comunicacional. Ni el sofocante calor, aún más intenso por cuanto el auditorio carecía de ventilación, ni la presencia de autoridades les descentraron. Los temas tratados incluyeron cuestiones como la violencia de género, el tratamiento de residuos urbanos y la prevención del dengue, entre otros.

8.2. Perspectivas de formación y laborales

En opinión de los entrevistados, los aspectos señalados en los párrafos anteriores harían que los egresados de los COAR estuvieran excepcionalmente bien preparados para afrontar los siguientes retos. Tanto profesores e integrantes de los equipos directivos como los propios

alumnos mostraron estar de acuerdo en este punto. Asimismo, los testimonios de alumnos entrevistados durante el trabajo de campo coinciden con estas ideas:

- “El COAR me ha servido para desarrollarme y superarme a mí misma. Superar algunos desafíos que me había planteado, algunas metas también y algunos temores que tenía. Considero que si he podido pasar por el COAR, puedo pasar por muchas más cosas. Entonces esa evidencia se está demostrando en la universidad”.
- “El estar acá te abre la puerta a varias oportunidades. Vienen a visitarnos universidades de prestigio, institutos, nos informan sobre las posibles oportunidades de estudio. Como nosotros cursamos un plan de estudios diferente a la básica regular, tenemos una mejor visión de nuestras metas, incluso de nuestras habilidades”.

a) Qué estudiar

Los alumnos del COAR destacan por estar tremendamente empoderados y con grandes perspectivas respecto a su futuro. Son conscientes de que han recibido una formación de calidad y se sienten en capacidad para afrontar todo tipo de retos. A corto plazo (cinco años) todos ellos se perciben estudiando en la universidad. Como se ha señalado anteriormente, esta es prácticamente la única ruta de salida que visualizan.¹¹ A medio plazo (diez años) se visualizan con una carrera profesional exitosa, mientras que a largo plazo (veinte años) existen más discrepancias: algunos siguen visualizándose como profesionales exitosos, que aportan a la sociedad desde el ámbito privado, pero también encontramos un grupo no menor que apuesta por involucrarse en la formulación y gestión de políticas públicas, sea como funcionarios de alto nivel o en puestos de dirección política. Casi todos señalan que quieren seguir trabajando por el bienestar de sus comunidades y lugares de origen, pero son conscientes de que quizás esto no sea posible, ya que las oportunidades económicas y los “buenos trabajos” escasean más allá de las grandes ciudades.

En cuanto a los ámbitos profesionales donde se pretenden desenvolver, como era de esperar, las perspectivas de los alumnos son muy variadas. Hay, sin embargo, varias tendencias generales:

- En todos los COAR visitados las preferencias mayoritarias apuntaban a estudiar ingeniería, en sus diferentes ramas. Esta era la opción mayoritaria tanto entre alumnos

¹¹ Más adelante se discuten algunos de los riesgos y dificultades derivados de esta focalización en la universidad implica.

hombres como mujeres. Dentro de las ingenierías, las posibilidades abarcaban desde ingeniería civil hasta ingeniería cibernética o forestal. Esta última opción, obviamente, destacaba en los COAR más cercanos a la selva.

- Un segundo grupo de preferencias, igualmente muy extendido, apuntaba a carreras vinculadas con el mundo de los negocios, tales como administración y gestión empresarial, ciencias económicas o comercio internacional. Como en el caso anterior, estas preferencias aparecían entre hombres y mujeres por igual.
- El tercer grupo está integrado por las carreras tradicionales de prestigio: derecho y medicina. Aquí sí encontramos un sesgo de género perceptible (aunque imposible de cuantificar por el corte cualitativo de presente estudio): los hombres parecían inclinarse más hacia la abogacía y las mujeres más hacia la medicina y carreras afines (odontología, cirugía, psicología).

Estos tres grupos abarcaban casi la totalidad de las preferencias de los estudiantes. No obstante, en todos los grupos focales fue posible también encontrar alumnos que apuntaban hacia otras carreras, vinculadas a las ciencias sociales (sociología, historia, arqueología) o a las ciencias puras (matemáticas, física). En términos agregados se trata, sin embargo, de preferencias minoritarias.

Estas preferencias son poco sorprendentes. Muestran una combinación de deseabilidad social y buenas perspectivas económicas. Un elemento destacado es el escaso número de alumnos que manifestaron optar para la carrera docente. Si bien se encontraron algunos casos, estos fueron minoritarios. Para los profesores, un factor determinante en las preferencias de los alumnos es la propia orientación del Bachillerato Internacional hacia el mundo de las ciencias, técnico y empresarial. Varios de los testimonios recabados entre los alumnos apuntan en esta misma dirección. “Yo he llevado gestión empresarial nivel medio y a partir de ahí, me gusto el desarrollo de este curso”, recuerda un alumna, “y como se aplicaba a la sociedad y de alguna manera a raíz de gusto, de ese manejo de habilidades, me di cuenta de que ingeniería comercial sería una buena oportunidad para mí”.

En Huancavelica y San Martín, varios de los entrevistados señalaron que el curso con mejor acogida era gestión empresarial. A pesar de ser un curso optativo, sería el que con mayor impronta deja a los alumnos. La directora del COAR de Lima, por su parte, señala que las preferencias de sus alumnos incluyen diversas ingenierías (biomecánica, industrial, nanotecnológica), administración de empresas (también por influencia del curso de gestión

empresarial) y las ciencias políticas, entendidas como campo desde donde se puede influir en el diseño y formulación de políticas públicas. Esta última opción, desde el punto de vista de la directora, mostraría el compromiso de una parte importante de los alumnos del COAR de devolver el esfuerzo que la sociedad realiza para asegurar su formación.

En el caso de los estudiantes del COAR de San Martín, los profesionales señalaron que los estudiantes apuestan por ingenierías (ambiental, sanitaria, civil, mecatrónica), administración, ciencias de la salud, derecho, psicología, docencia y, en menor medida, arquitectura. También señalaron que los estudiantes buscaban universidades donde tuvieran opciones de crecimiento académico, mediante intercambios con el extranjero. El coordinador psicopedagógico de Madre de Dios también considera que el COAR ejerce una influencia significativa en la orientación hacia el futuro de los alumnos. Según señala, “en tercero tenían la idea, de repente, de hacer una carrera de lo que el vecino había estudiado o el papá había estudiado. Conforme ha pasado a tercero, cuarto y quinto, han tenido información de las carreras, han contemplado las posibilidades. Definitivamente ha habido un cambio”.

La directora del COAR Lima apunta un factor adicional que influiría en las preferencias de los alumnos: el ejemplo de los propios profesionales que trabajan en los COAR. Según señala, “el Bachillerato Internacional pide la elección de seis cursos, donde los alumnos van afirmando sus tendencias. El hecho de que la elección mayoritaria de los alumnos se encuentre en las ciencias se debe a que el COAR promueve la formación en estos espacios, contando con personal laboratorista especializado. Los alumnos mencionan que en estos espacios aprenden más en contraste con sus experiencias en la EBR, donde la infraestructura es precaria. Por ello concentran sus monografías en ciencias”.

b) Dónde estudiar

Entre los alumnos entrevistados existe una fuerte preocupación por recibir educación universitaria de calidad. La experiencia del COAR les ha enseñado que cuando se disponen de infraestructuras, materiales y recursos académicos adecuados, el aprendizaje se multiplica. Consiguientemente su nivel de exigencia ha aumentado. Para la siguiente etapa de su formación aspiran a seguir por la misma senda, valorando la calidad de las universidades y las expectativas profesionales que ofrecen.

Esta aspiración se conjuga sin embargo con un profundo ejercicio de realismo. Muchos de los alumnos entrevistados provienen de familias con condiciones precarias. Esto hace que los costos económicos sean un tema de gran preocupación para ellos. Son conscientes de que: (i)

sus familias difícilmente podrán asumir el costo de mandarlos a las universidades de primer nivel y (ii) obtener una beca, si bien es posible, es una tarea complicada, especialmente para los alumnos de los COAR situados fuera de las principales ciudades. La oferta es limitada y muchas veces el mero proceso de postulación implica un gasto que no es sencillo de asumir.

El resultado de la combinación de estos dos factores es que el significado de “educación universitaria de calidad” varía según los interlocutores. Encontramos, en concreto, tres situaciones:

- Para los alumnos de Lima, este concepto remite a las universidades más prestigiosas del país: Pontificia Universidad Católica del Perú, Universidad del Pacífico, Universidad de Lima, Universidad Privada Cayetano Heredia (para el caso de las carreras vinculadas a la medicina) y la Universidad Nacional de Ingeniería (para las carreras de esta rama). Acceder a estas universidades es para ellos una perspectiva razonable y realista. De ahí que apunten a ellas decididamente. Cuentan con el aval y el ejemplo de alumnos egresados de las promociones anteriores, que lograron ingresar a estas universidades y que son sus referentes.
- Para un segundo sector de alumnos, sobre todo en los COAR de la costa (La Libertad y Tacna), los referentes son también estas universidades. Sin embargo, el realismo les lleva a pensar que la admisión en ellas es complicada y que el costo es muy alto, por lo que se plantean como posibilidad alternativa estudiar en las universidades de sus propias ciudades (tanto Tacna como Trujillo tienen una oferta variada de universidades públicas y privadas) o bien en universidades de Lima menos prestigiosas, como la Universidad de Ciencias Aplicadas, la Universidad San Martín de Porres o la Universidad Garcilaso de la Vega.
- En el caso de los COAR situados en regiones en donde las universidades locales son menos prestigiosas o no existen (Madre de Dios, San Martín y Huancavelica), las aspiraciones de los alumnos se dirigen hacia las universidades consideradas más prestigiosas en regiones vecinas, tales como la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco o la Universidad Nacional San Agustín de Arequipa.

Estas son las tendencias generales. Sin embargo, en todos los COAR existe también un sector de alumnos que apuntan a estudiar en el extranjero. En algunos casos esta parece una aspiración difícil de cumplir, casi como la expresión de un sueño ideal, más que un proyecto realista de formación. En otros, sin embargo, las gestiones están avanzadas, en parte con la

ayuda de los propios docentes de los COAR. Se trata de universidades seleccionadas por contar con un referente directo en ellas (un familiar, amigo o conocido que estudia o estudió en ellas) o bien por disponer de propuestas académicas específicas en áreas donde la oferta nacional es restringida. En estos casos, los alumnos señalan que haber estudiado el Bachillerato Internacional y dominar el inglés, son sus grandes cartas de presentación.



Imagen 11
Alumnos del
COAR Lima
de visita en
una
universidad
Fuente COAR
Lima



Imagen 12
Alumnas del
COAR Madre
de Dios de
visita en una
universidad de
la capital

8.3.Efectos indirectos no deseados

Si bien la mayoría de los alumnos se mostraron altamente satisfechos con su experiencia en el COAR, así como con la educación recibida, los grupos focales permitieron identificar efectos no deseados de la experiencia en estos centros educativos. Se trata de temas sobre los que existen discrepancias de opiniones entre los propios entrevistados y sobre los que sería necesario recabar mayor información para estar seguros de su pertinencia y alcance.

a) Desarrollo emocional

Un aspecto señalado en varias entrevistas, tanto con profesores como con los propios alumnos, fue el hecho de que los COAR eran una suerte de burbuja, un espacio donde los alumnos se encontraban protegidos de los avatares de la vida y al mismo tiempo restringidos de realizar muchas de las actividades propias de los chicos de su edad. Si bien esta circunstancia resultaba óptima desde el punto de vista de su formación académica, varios de los entrevistados mostraron su temor de que este efecto burbuja pudiera repercutir negativamente en algunos aspectos del desarrollo emocional de los menores. Un antiguo alumno del COAR de Tacna, entrevistado en Lima, en donde estudia en una prestigiosa universidad, reflexionaba en esta línea a partir de la comparación entre su propia experiencia y la de sus compañeros que estudiaron secundaria en otros centros educativos: “hay muchos compañeros, siento que han disfrutado más de las cosas que nosotros probablemente nunca pasaremos, porque ya acabó nuestra etapa, la adolescencia. Es como que [el COAR] se ha comido una etapa de nuestra juventud”.

Otros ex alumnos entrevistados informalmente en el marco de la consultoría señalaron lo que consideran algunos efectos negativos a largo plazo derivados de la experiencia de separación de sus familias asociada al COAR, tales como la tendencia a buscar en sus nuevos entornos figuras maternas o paternas alternativas, y vincularse a ellas de manera a veces casi obsesiva, hasta derivar en una potencial situación de dependencia emocional.¹² Sin embargo, con la información recabada en el trabajo de campo, dado que la trayectoria posterior al COAR no era el foco del estudio, no es posible contrastar hasta qué punto estas situaciones están extendidas y hasta qué punto responden específicamente a la experiencia del COAR.

¹² Durante los meses de febrero y marzo de 2019 se realizaron tres entrevistas con antiguos alumnos de los COAR de Tacna y Lima Metropolitana que actualmente estudian en universidades de Lima. Estas entrevistas no estuvieron pautadas y no forman parte del diseño original de la investigación, por lo que los resultados deben considerarse evidencia anecdótico. De ahí que estas apreciaciones deban tomarse con precaución, como pistas a seguir antes que certezas verificadas.

Junto a estas opiniones existen otras, también numerosas, tanto de profesores como de integrantes de los equipos directivos y alumnos, quienes señalaron que no notaban diferencias significativas en el desarrollo emocional entre los alumnos del COAR y sus contrapartes de otras instituciones. No creían que la estancia en estos centros supusiera ninguna pérdida para el desarrollo emocional de los menores. Un monitor señala por ejemplo que “el hecho de desprenderte de tu familia, de tu celular, de tu cama, de tu habitación es un proceso. Creo que los chicos, algunos llegan con la idea de que van a perder tres años de mi corta vida en un lugar donde no saben cuáles van a ser los resultados. Creo que en el camino se van dando cuenta que este pequeño sacrificio vale la pena”.

Para avanzar en este punto sería necesario un trabajo de campo adicional, que incluyera a los padres y antiguos compañeros de los menores, así como herramientas especializadas para indagar el desarrollo emocional de los menores, para así contrastar hasta qué punto efectivamente el aislamiento en los COAR puede haber repercutido negativamente. En todo caso, el equipo del IEP pudo constatar que esta inquietud existe en al menos un sector de los profesores y alumnos.

b) Capital social

La experiencia en los COAR supone para los estudiantes un alejamiento de su entorno durante largos periodos de tiempo, en una etapa crítica de transición entre la infancia y la juventud. Estos años son clave para la conformación de la personalidad, pero también para la consolidación de las redes sociales de las personas. Varios participantes en los grupos focales y entrevistas realizados durante el trabajo de campo señalaron que el hecho de asistir a los COAR había debilitado las redes de amistades que tenían en sus lugares de residencia.

Los estudiantes atribuyen esta desconexión, fundamentalmente, a la falta de tiempo para verse y compartir con sus amigos. Pero también existe la percepción de que sus experiencias son muy diferentes. Tras sus pasos por el COAR tienen perspectivas distintas y no siempre congenian con quienes fueron sus amigos. Recuperar la conexión no es sencillo. Una alumna de Madre de Dios cuenta al respecto que cuando regreso a su antiguo colegio con el fin de dar una charla a los alumnos e incentivarlos para que postularan al COAR, lejos de ser bien recibida se encontró con un clima de rechazo. “Mis compañeros me dijeron ‘te has vuelto creída, ya no nos hablas’. Pero yo no me puedo creer [i.e. engrair] por entrar al COAR, solo es un colegio. A veces ya no me quieren ni hablar”.

Algunos de los entrevistados reconocieron esta pérdida de capital social, pero señalaron que, sin embargo, creían que se compensaba por las nuevas redes de amistades que se creaban con los compañeros del COAR. Un aspecto muy valorado en este sentido era la posibilidad de conocer a jóvenes de otras regiones del país. Conocer diferentes costumbres y aprender sobre la diversidad cultural peruana se veían como activos derivados de la estancia en los COAR. La experiencia educativa y vivencial del COAR se retroalimentaba en este aspecto. Los alumnos se sentían preocupados, sin embargo, por el futuro de estas amistades. Eran conscientes de que, una vez concluido el ciclo, era muy posible que estas amistades se perdieran o se diluyeran. De ahí que en el marco del trabajo de campo, realizado durante las últimas semanas del curso escolar, existieran muchas expresiones de tristeza y nostalgia anticipadas, especialmente en los alumnos del quinto grado.

Como en el caso anterior, es difícil decir hasta qué punto esta pérdida de capital social es real o simplemente responde a una percepción parcial de la realidad o a la particularidad de la coyuntura en que se realizó el trabajo de campo. También aquí sería necesario un trabajo de campo adicional, específicamente diseñado para constatar hasta qué punto el capital social de los alumnos varió como producto de su estancia en el COAR, qué tan importantes son estas variaciones y hacia dónde apuntan.

c) Tensiones con otros centros educativos

Los COAR pretenden tener una presencia destacada en la vida cívica de las ciudades donde se asientan. Aunque el éxito de este propósito varía de acuerdo con el contexto, es muy habitual que los alumnos participen en desfiles cívicos, ceremonias y eventos similares. Los entrevistados reportaron en varios casos que esta participación no siempre era sencilla y bien acogida por los estudiantes de otros centros educativos. Según manifestaron, en ocasiones les insultaban, echándoles en cara su condición de privilegiados y “niños bonitos” del sistema educativo.

Estos reportes fueron especialmente intensos en Madre de Dios, donde aparecieron con insistencia en varias entrevistas, así como en los dos grupos focales realizados con alumnos. Según una alumna, “cuando a veces marchamos, no son cosas importantes, pero nos gritan ‘ahí están los de COAR, los que viven de nuestros impuestos’, así nos gritan”. Otra señala que esta animadversión ha llegado al punto de boicotear su presencia en algunos eventos públicos. En sus palabras, “una experiencia fue la feria de ciencias, unos alumnos cuando

vieron el logo del COAR dijeron, ‘ah, son del COAR’ y se fueron. Nos dejaron así, cuando queríamos empezar nuestra exposición”.

Los varones de Tacna reportaron también tensiones similares, aunque menos intensas, durante las competencias deportivas con otros centros escolares. Nuevamente, al igual que en los dos puntos anteriores, se trata de observaciones expresadas en determinados contextos, que no necesariamente se reportan en todos los COAR visitados. Pueden deberse a causas locales, puesto que en Puerto Maldonado la instalación del COAR estuvo precedida de un intenso debate, cuyo eco aún no se ha apagado. El centro se convirtió en una fuente de polémica entre los líderes políticos regionales, que se acusaban recíprocamente de tener oscuros intereses sobre la ubicación exacta del local y temas similares, obligando a los directores a actuar con extrema prudencia.



Imagen 13

Alumnos del COAR Madre de Dios desfilando en un evento cívico

Fuente: Biblioteca COAR madre de Dios



Imagen 14
Alumnos del
COAR La
Libertad en un
evento cívico
Fuente

9. Retos para la consolidación del modelo COAR

Incluimos en esta sección varios temas que no estaban previstos en la lista de preguntas que guio la recogida de información durante el trabajo de campo, pero que emergieron espontáneamente, ya fuera en las conversaciones o en las observaciones realizadas por el equipo del IEP. Se trata de retos y ámbitos de ajuste, que según creemos deberán ser tomados en cuenta, ya que potencialmente pueden afectar negativamente a la implantación y sostenibilidad del modelo de servicio COAR en los siguientes años.

a) Dilema entre alto rendimiento y acción afirmativa en favor de las regiones menos favorecidas

El escalamiento del Colegio Mayor Presidente del Perú a una política de rango estatal, con la creación de COAR en todas las regiones, responde a una apuesta del estado peruano para disminuir las brechas educativas, proporcionando oportunidades de educación de calidad a jóvenes procedentes de todas las regiones del país. Si bien el Colegio Mayor estaba abierto a egresados de todo el Perú, la alta competencia existente y los costos (tangibles e intangibles) derivados del traslado a la capital de la nación hacían que el acceso fuera complicado para los jóvenes de menores recursos del interior del país.

La creación de COAR en todas las regiones debía solucionar ese problema. Para ello el Proceso Único de Admisión incluía la obligación de admitir una cuota de alumnos procedentes la región donde el COAR se asentaba. Si bien esta cuota ha variado a lo largo del tiempo, el principio de predominio de alumnos locales se ha mantenido siempre en porcentajes altos. Esta premisa genera un desbalance entre los diferentes centros, ya que las regiones peruanas son muy desiguales en cuanto a población, tejido académico-profesional y nivel educativo promedio. Como se ha señalado en varias ocasiones a lo largo de este documento, como resultado de la interacción de estos dos factores (similar número de plazas para todas las regiones y diferencias preexistentes entre regiones) los COAR situados en regiones poco favorecidas se ven enfrentados al dilema de rebajar las barreras de entrada o recurrir a alumnos y docentes de otras regiones para mantener el nivel requerido.

Este dilema afecta tanto a alumnos como docentes. Las regiones menos favorecidas cuentan con una oferta local de profesionales limitada, que no siempre alcanza para cubrir los requerimientos de personal los COAR. Lo significativo es que, enfrentados a este dilema

(rebajar los estándares o “importar” alumnos y docentes de otras regiones) la respuesta parece haber sido diferente según los casos: en el caso de los alumnos se ha optado por mantener cuotas regionales altas, aun cuando esto supusiera rebajar la barrera de entrada en algunas regiones, mientras que en el caso de los profesores se ha optado por mantener los estándares, “importando” profesionales de otras regiones cuando la oferta local no bastaba.

Desde el punto de vista de este equipo evaluador esta es probablemente la solución más acertada. Sin embargo, implica riesgos y desafíos que deben considerarse para evitar que en los próximos años se consolide la percepción de que existen centros de alto rendimiento de primera y centros de alto rendimiento de segunda categoría. Una posible alternativa, apuntada por varios de los entrevistados, consistiría en reconocer las especiales dificultades de los COAR situados en regiones más alejadas, con una bonificación en la remuneración, para asegurar que atraigan y retengan a profesionales de alto nivel. A cambio de este complemento, estos profesionales foráneos de alto nivel deberían comprometerse a permanecer en el centro un determinado número de años, así como a dedicar parte de su jornada laboral a formar profesionales locales y/o a impartir clases extra de nivelación a los jóvenes que ingresan a los COAR



Imagen 15

Alumnos y profesores del COAR La Libertad
Fuente: Gobierno Regional La Libertad

b) Dilema entre formación crítica y pruebas de acceso a la universidad

Los alumnos entrevistados no tienen ninguna duda de que el Bachillerato Internacional les ha provisto de las herramientas y habilidades necesarias para afrontar con éxito los desafíos de estudiar en la universidad. Sin embargo, en las entrevistas y grupos focales mostraron un fuerte grado de angustia respecto a la transición a este nuevo ciclo educativo. Según señalaron, la mayoría de las universidades exigen pruebas de acceso basadas en evaluaciones memorísticas y mecánicas, para las que los alumnos de los COAR no se sienten preparados.

Este fue un tema recurrente durante el trabajo de campo. Aunque es posible que esto se debiera, al menos en parte, al hecho de que nuestra visita coincidió con el periodo crítico de inicio de las pruebas de acceso a la universidad, son varios los testimonios que reportaron la preocupación de profesores y estudiantes:

- Profesora: “las ofertas educativas, en nivel superior, no están considerando la formación que los alumnos tienen en un COAR, que tiene que ver con el Bachillerato Internacional. Nosotros sabemos que el examen de admisión es mediante un examen memorístico estandarizado... pero les importa muy poco el nivel de redacción, argumentación, que tenga un alumno para postular a la universidad. Algo que sí nos importa en un COAR”.
- Alumna de quinto grado: “este año fue un poco movido porque teníamos que realizar la mayoría de trabajos, pero ahora la semana pasada con todas las evaluaciones, todos nos sentimos más tranquilos. Ahora nos sentimos preocupados porque no sabemos si tendremos la capacidad de tener el acceso fácil de ingresar a una universidad o conseguir una beca o un programa de estudios que nos ayude”.
- Profesor: “el hecho de formar parte de la red COAR a nivel nacional, no deja de ser un microsistema, que por más buenos propósitos e intenciones que se tengan, hay un macrosistema que resulta, digamos que para la época en la que estamos, bastante obsoleto. [La Universidad Nacional Mayor de] San Marcos y [la Pontificia Universidad] Católica recién han empezado a cambiar su modalidad de admisión. Y nosotros tenemos muy claro que, como modelo, se le brinda todas las herramientas necesarias para que el estudiante cuente con ciertas habilidades, con ciertas capacidades [...] Todos los estudiantes aspiran a una universidad. Ahí vemos la dicotomía entre el egresado y el ingreso a la universidad”.

Profesores e integrantes de los equipos directivos de los COAR son conscientes de este dilema, aunque tienden a relativizar su importancia. Por un lado, consideran que la angustia de los menores es en cierta forma natural, ya que se trata de un momento clave para su formación. Su estado de ánimo no se diferenciaría tanto del que experimentan miles de jóvenes que todos los años se preocupan por en qué universidad ingresar y cómo lo lograrán. Sin embargo, también reconocen que es cierto que el Bachillerato Internacional tiene un enfoque diferente al que los estudiantes encuentran en otras II. EE. Mientras que en la EBR los últimos años de secundaria se dirigieren explícitamente a preparar a los alumnos para las pruebas de acceso a la universidad, esto no ocurre con el Bachillerato Internacional, que prioriza otros objetivos.

En casi todos los COAR visitados encontramos que se han tomado medidas para amortiguar el problema. Algunas de estas medidas son: (i) dedicar algunas semanas de clase, al final del quinto grado, a familiarizar a los alumnos con el tipo de pruebas que van a encontrar en los exámenes de acceso a la universidad; (ii) trabajar a nivel regional o junto con la DEBESAR en concienciar a las universidades para que planteen a los alumnos de los COAR rutas de acceso diferentes, que tengan en cuenta las habilidades generadas durante el Bachillerato Internacional e (iii) invitar, donde esto es posible, a antiguos alumnos de los COAR que ahora estudian en universidades, para dar charlas a los estudiantes y fortalecer su confianza.

c) Dilema entre calidad de la educación y expediente académico

Al entrar en el COAR muchos de los alumnos reportaron haber experimentado un doble choque: por un lado el choque emocional de verse alejados de sus familias y obligados a compartir espacios y rutinas con un grupo de jóvenes de su misma edad, en un contexto extremadamente pauteado y protocolizado, y por otro, el choque derivado de descubrir que su nivel académico era en realidad inferior al que imaginaban. Durante toda su vida habían estado acostumbrados a estar entre los primeros puestos de su promoción en las escuelas donde estudiaban. Eran los alumnos más brillantes y los más reconocidos. Sin embargo, al llegar al COAR reportaron haberse “traumatizado” al recibir las primeras calificaciones, muy por debajo de lo esperado. La decepción habría sido doble: (i) al comprobar que su nivel en términos absolutos dejaba mucho que desear y (ii) al pasar a encontrarse en un rango medio o incluso inferior dentro de su promoción, superados por otros estudiantes que al igual que ellos son alumnos de alto rendimiento.

El primero de estos problemas suele superarse con el tiempo. Los alumnos poco a poco se adaptan a la metodologías del COAR, adquieren nuevas habilidades y mejoran su desenvolvimiento en las pruebas y exámenes. Sin embargo, el segundo es más complicado de gestionar, ya que no solo depende de ellos. Por mucho que se esfuercen, en tanto sus compañeros también lo hagan, su posición relativa dentro del escalafón de notas del COAR se mantiene. Esto es importante en la medida que la posición relativa ocupada por un estudiante es importante de cara a la futura inserción del alumno en la universidad. Algunas universidades tienen un procedimiento de ingreso directo para los alumnos más destacados de su promoción, mientras que muchas becas limitan la postulación a los alumnos que se encuentran en el tercio o el quinto superior. Esto es lo que ocurre, por ejemplo, con el programa Beca 18 del gobierno peruano. Esta iniciativa pretende ayudar a los jóvenes de bajos recursos para que continúen sus estudios en universidades de primer nivel. Los criterios para postular son pertenecer a un hogar en condiciones de extrema pobreza y haber quedado en el tercio superior durante los estudios de secundaria.

Los alumnos entrevistados señalaron que a partir de un determinado momento, tanto ellos como sus familias, eran conscientes de que por mucho que mejoraran su rendimiento no lograrían alcanzar este puesto. Este golpe de realidad es lo que algunos entrevistados llamaron la “crisis de cuarto”. Como respuesta, para maximizar sus posibilidades de acceder en buenas condiciones a la universidad, se plantean abandonar el COAR para continuar sus estudios en un centro de EBR, donde consideran que tendrán más posibilidades de acabar entre los mejores alumnos.

Tanto los profesores como los psicopedagogos confirmaron que estos problemas son recurrentes en casi todos los COAR. Se trata en el fondo de una paradoja derivada de su propia estancia en estos. Los aprendizajes recibidos en estos centros les han enseñado a pensar estratégicamente, calibrando la importancia de cada paso. Esto les permite darse cuenta de las diferentes opciones que tienen y, por tanto, son capaces de valorar los pros y contras que a medio plazo tiene estudiar en una escuela de alto rendimiento. La calidad de la educación que reciben en los COAR se contrapone con la mayor dificultad de quedar ranqueado entre los mejores alumnos.

La DEBESAR, profesores y directores de los COAR son conscientes de este dilema que enfrentan los alumnos. Para contrarrestarlo las estrategias oscilan entre dos extremos: limitar las consecuencias negativas de estudiar en los COAR y visibilizar las ventajas que ofrecen estos centros a largo plazo, más allá del acceso a la universidad. Por un lado, se negocia con

las universidades (o incluso con otras instancias del gobierno peruano) para que los estudiantes de los COAR tengan mayores posibilidades de acceder a las becas, aun cuando no se sitúen en el tercio superior; por otro lado, destacan las habilidades para la vida que brinda el COAR, tanto por los títulos que los alumnos obtienen (Bachillerato Internacional, certificado de inglés) como por la formación que reciben en sí misma.

d) Decreciente poder del incentivo económico

Un tema recurrente en las entrevistas y grupos focales con profesores e integrantes de los equipos directivos de los seis COAR visitados durante el trabajo de campo es la alta rotación de docentes que padecen la mayoría de los centros. Esta rotación tiene raíces estructurales, que ya han sido señaladas en las páginas anteriores: alta exigencia del trabajo, que determina que en pocos años muchos docentes acaben agotados; obligación de desplazarse para cubrir los puestos situados en regiones sin una masa crítica de docentes locales; agotamiento del tiempo de licencia, en el caso de los profesores integrados en la carrera docente, que solo pueden estar unos años fuera de sus plazas antes de verse obligados a renunciar, etc.

Estos factores hacen que a mediano plazo sea muy difícil imaginar soluciones definitivas para el problema de la alta rotación de docentes. Más bien, se trata de una realidad a la que los COAR tendrán que acostumbrarse, generando mecanismos de adaptación que les permitan extraer el máximo de beneficios y minimizar los problemas derivados de la rotación de docentes.

Hasta ahora este ha sido un problema secundario, en la medida que los COAR han tenido una fuerte capacidad de atracción. La suma de incentivos tangibles e intangibles hacía que, si bien la rotación de profesores era alta, existieran siempre candidatos dispuestos a reemplazar a quienes renunciaban o consideraban que su ciclo en los COAR había terminado. El resultado era doblemente positivo: los COAR contaban siempre con profesores de alto nivel, entre los mejores de la profesión, y estos profesores estaban especialmente motivados, ya que aún no habían pasado por el desgaste que implican las agotadoras jornadas laborales. Los COAR contaban siempre con docentes talentosos y motivados.

Esta situación de equilibrio virtuoso puede cambiar en los próximos años, en la medida que los incentivos tangibles (que junto con los intangibles impulsan los profesores a postular) parecen estar diluyéndose. Esta es, al menos, la opinión de muchos de los profesionales entrevistados durante el trabajo de campo. Los profesores consideran que hace unos años los COAR ofrecían una remuneración muy superior a la que podían encontrar en trabajos

equivalente. El dinero, junto con el prestigio de enseñar en los COAR y el sentido de realización y crecimiento profesional que estas instituciones proporcionaban, compensaban sobradamente los elementos negativos: el incremento de la jornada laboral, los posibles traslados y los costos de adaptación a la metodología del Bachillerato Internacional. Sin embargo, el crecimiento progresivo de la remuneración de los docentes en las escuelas básicas regulares y la multiplicación de centros educativos privados (academias preuniversitarias y universidades privadas) hacen que los mejores docentes cuenten ahora con ofertas alternativas, que si bien aún no alcanzan los niveles económicos de los COAR, están cada vez más cercanos. Las diferencias se han reducido y el balance entre pros y contras ya no es tan claro.

Uno de los docentes entrevistados señala este punto de manera explícita. “Había señores docentes, muy buenos docentes, manejaban el currículo, todo. Ellos comparaban el sueldo y no les convenía porque ya tenían experiencia y enseñando en la universidad y en su colegio superaban el sueldo que nos pagaban a nosotros. Varios se han retirado, muy buenos maestros”.

e) Indicadores de éxito difusos y potenciales narrativas negativas

Según lo mencionado por todos los profesionales entrevistados durante el trabajo de campo, todos los estudiantes tendrían la vocación y la meta de ingresar a la universidad. Este es también el objetivo de los padres de los alumnos que estudian en los COAR. Para ellos, la estancia de sus hijos en estos centros es un sacrificio (emocional y, a veces también, económico) que aceptan con la esperanza de incrementar las posibilidades de sus hijos de acceder a una buena universidad. Estas expectativas, sin embargo, chocan con un planteamiento educativo que, como se señaló en el párrafo anterior, no contempla el acceso a la universidad como un objetivo prioritario en sí mismo. Tal como señala la directora de uno de los centros visitados, “en la educación básica regular se trabajan mucho las preparaciones preuniversitarias, pues es el objetivo de los padres. En el COAR, no. Aquí nos enfocamos en el desarrollo del estudiante como persona y en el desenvolvimiento durante la etapa universitaria, no en la fase preuniversitaria”.

Esta diferencia de percepciones se vuelve problemática durante la etapa crítica de acceso a la universidad, cuando (de acuerdo a lo manifestado por los alumnos) una parte de los padres puede llegar a evaluar negativamente la labor de los COAR. En las entrevistas y grupos focales los alumnos manifestaron que no siempre era sencillo para ellos explicar a sus familias

que aún no se sentían suficientemente preparados para las pruebas de acceso a la universidad. La situación se tornaba especialmente problemática cuando los alumnos pedían a sus familias que les matricularan en academias preuniversitarias o cuando renunciaban a presentarse a las pruebas de acceso de diciembre y enero, para prepararse mejor con vistas a las pruebas de medio año. Los padres veían este retraso, y el consiguiente gasto que implicaba, como una prueba del fracaso de los COAR o al menos como un motivo de decepción respecto a lo que ellos esperaban que estos centros ofrecieran.

Relatos sobre estas tensiones familiares se recogieron durante el trabajo de campo en los COAR Tacna y Madre de Dios. Por supuesto, un gran número de estudiantes señalaron que, por el contrario, sus familias eran perfectamente conscientes de lo que implicaba optar por el Bachillerato Internacional y que no habían tenido ningún tipo de problema. Aun así se trata de una cuestión que no se debería perder de vista. El modelo COAR va a jugarse parte su legitimidad social en los próximos años, a medida que más y más alumnos comiencen a egresar. El riesgo es que a partir de estos malentendidos sobre los objetivos de los COAR comiencen a desarrollarse narrativas negativas del estilo “los COAR no preparan a los estudiantes para acceder a la universidad” o “si vas a un COAR luego tienes que pagar una academia preuniversitaria”, que puedan afectar la valoración del modelo.

La experiencia de lo ocurrido en años recientes con otras políticas públicas innovadoras desarrolladas por el gobierno peruano, muestra que estas narrativas negativas se pueden desarrollar y propagar muy rápidamente, incluso cuando no responden a situaciones mayoritarias. Bastan unos pocos casos emblemáticos, adecuadamente manejados por rivales políticos o medios de comunicación, para que se creen corrientes de opinión desfavorables que lleven a la deslegitimación social de las intervenciones estatales novedosas.

f) Estereotipos y manejo de la diversidad cultural

Como se ha señalado, en algunos COAR un porcentaje muy alto del personal (y especialmente de los docentes) procede de otras regiones. Esto ocurre sobre todos en regiones pobres y alejadas que no cuentan con una masa crítica de docentes locales capaces de proveer a los COAR del personal que necesitan. Los puestos suelen ser cubiertos por docentes procedentes de la costa o de las grandes ciudades universitarias de la sierra (Arequipa y Cuzco, sobre todo). Se trata de profesionales que se ven expuestos a una realidad social y cultural muy diferente de la que están acostumbrados en sus regiones de origen.

El reto es múltiple: deben aprender (y aprehender) el modelo educativo propuesto por los COAR, deben forjarse una nueva vida en las ciudades que los acogen y también deben interactuar con la realidad cultural y social local. Las entrevistas y grupos focales realizados con docentes durante el trabajo de campo mostraron que ninguna de estas tres cosas es sencilla, pero si bien las dos primeras estaban problematizadas y formaban parte de los discursos, la tercera estaba invisibilizada y naturalizada. El resultado es que encontramos que en muchos casos subsisten en los profesores discursos que exotizan a los alumnos y alumnas, extremando las percepciones de las diferencias.

No se trata en ningún caso de racismo o de menosprecio por la cultura o la idiosincrasia local, sino de algo más sutil: la asunción acrítica de los tópicos y estereotipos con los que el discurso nacional mayoritario caracteriza a la población de algunas regiones. Así, los pobladores de la selva serían de “sangre caliente” y destacarían por su sexualidad precoz y por desconocer el concepto de propiedad privada –discurso que buscaría explicar los pequeños hurtos–, mientras que en la sierra serían poco aseados y desconfiados. Estos elementos se deslizan involuntariamente en los discursos de los profesores en COAR como los de Madre de Dios, Tacna y Huancavelica. Su importancia reside en que, además de contribuir a la perpetuación de esos tópicos, pueden orientar sesgadamente la acción de los docentes en el curso de su trabajo. Así, por ejemplo, en Puerto Maldonado los docentes entrevistados señalaron de manera espontánea en las conversaciones que ellos debían ser extremadamente cuidadosos, “más que otros COAR”, con los acercamientos entre alumnos de diferente sexo. O bien que los hurtos entre alumnos eran mayores en este COAR porque algunos estudiantes proveían de comunidades indígenas selváticas y “ellos tienen otro concepto de propiedad”.

Este tipo de comentarios no constituyen en sí mismos una amenaza para la continuidad de los COAR y tampoco derivan propiamente del modelo educativo de estos centros. Son un dato de la realidad peruana que se filtra en los COAR y que es preocupante en tanto a largo plazo puede atentar contra el objetivo de convertir a los COAR en referentes de educación de alta calidad, integración social y formación de ciudadanos críticos. Luchar contra ello implica la necesidad de una capacitación especial para los docentes destinados a ocupar plazas fuera de sus lugares de origen, que apunte en al menos tres direcciones: (i) evidenciar la existencia de estos tópicos (ii) desnaturalizarlos y problematizarlos desde una perspectiva crítica, para que los nuevos docentes sean conscientes de sus implicancias y (iii) preparar a estos docentes para encarar la realidad social y cultural de las regiones donde se van a desempeñar, sin necesidad de recurrir a tópicos y estereotipos.

g) Dependencia de los directores

Como se ha señalado repetidamente a lo largo de este informe, una de las características de los COAR es la alta rotación del personal y sobre todo de los docentes. Especialmente en aquellas regiones donde, debido a la falta de una masa crítica local, se debe recurrir a la contratación de profesionales procedentes de otras zonas del país, es raro encontrar docentes y personal administrativo con más de dos años de experiencia. Un resultado indirecto de esta situación es que los centros dependen en gran medida de sus equipos directivos, cuya continuidad es algo mayor que el resto del personal académico.

A diferencia de los docentes, los integrantes de estos equipos suelen permanecer más años en los COAR. De ahí que, más allá de sus múltiples funciones, sean también la memoria institucional de los centros. En el contexto de un modelo de servicio que aún está en proceso de conformación, con múltiples cambios cada año en cuanto a protocolos de funcionamiento, los directores cuentan con la información para evitar que se repitan los errores del pasado. Saben lo que ha funcionado y lo que no ha funcionado, y a al mismo tiempo están en disposición de imprimir un estilo propio a cada COAR.

Esta centralidad de los equipos directivos no es un elemento negativo en sí mismo. Por el contrario, es un ejemplo más que demuestra que los directores están comprometidos y empoderados del modelo. Sin embargo, supone un reto a medio plazo, en la medida que la sustitución de un director puede tener efectos traumáticos sobre el COAR, al perderse tanto el liderazgo como la mencionada memoria institucional.

10. Conclusiones

Los COAR parecen estar cumpliendo los objetivos para los que fueron creados. Son instituciones de alto rendimiento, que proporcionan a los estudiantes una formación de calidad, en un contexto seguro y saludable. Aunque aún es muy pronto para contar con evidencia contrastada, las entrevistas y grupos focales realizados durante el trabajo de campo parecen sugerir que los egresados de los COAR tienen un perfil sustancialmente diferente de los alumnos de la EBR. Tanto las estrategias pedagógicas asociadas al Bachillerato Internacional como las dinámicas de convivencia e interacción generadas durante los tres años de estancia en el COAR estarían contribuyendo en el doble propósito de estos centros: incrementar las posibilidades de los jóvenes provenientes de la educación pública de estudiar satisfactoriamente en la universidad y formar ciudadanos críticos, autónomos y solidarios.

Existe en todos los colectivos entrevistados un alto grado de empoderamiento y sentido de pertenencia respecto al modelo de servicio COAR. Quienes trabajan en estos centros son muy conscientes de que forman parte de una iniciativa novedosa y en proceso de desarrollo. El resultado es un alto grado de compromiso y, en algunos casos incluso, un acusado sentido de misión. Esto se debe a que los COAR han logrado desarrollar una dinámica de funcionamiento que conjuga una propuesta educativa novedosa, en general muy valorada por todos los implicados, con mecanismos para gestionar los desafíos de la vida en común de jóvenes y adolescentes. Se trata de un modelo extremadamente pautado y protocolizado, que si bien en ocasiones genera tensiones, en general logra el propósito de canalizar la formación de adolescentes de alto rendimiento.

Aunque parten de un modelo común, los COAR tienen en la práctica dinámicas de funcionamiento diferentes. Al existir un COAR por región, independientemente del número de habitantes o del grado de desarrollo, las condiciones reales de estos centros son muy diferentes entre sí. Mientras que unos cuentan con una mayoría de profesionales formados y residentes en la misma región, lo que implica una mayor estabilidad, otros dependen en gran medida de profesionales provenientes de otras regiones, lo que implica una mayor rotación. La heterogeneidad se percibe también en los alumnos: es mucho más complicado (y, por lo tanto, requiere de un mayor nivel y/o habilidad) obtener una plaza en unas regiones que en otras. El resultado es que existen dinámicas internas muy diferentes en los COAR, que ameritarían un mayor estudio en términos de los aprendizajes que obtienen los alumnos.

Los directores de COAR muestran un alto grado de compromiso con la institución y comparten la idea de que implica un reto, no solo en términos profesionales sino también éticos. Valoran su trabajo, pues consideran que están contribuyendo a la formación de mejores ciudadanos para el país y en ese sentido, lo asumen con mucha responsabilidad. Dicho esto, también es cierto que son conscientes de que se trata de un trabajo muy exigente, en el que deben atender múltiples responsabilidades a la vez, sobre todo, en el caso de los directores generales. En términos generales, los equipos directivos perciben que tienen una comunicación fluida y adecuada, que permiten mantener los canales de coordinación necesarios para el buen funcionamiento del COAR.

En el caso de los directores académicos, se trata de profesionales con experiencia y una larga trayectoria en el sector educativo; muchos de ellos no solo han sido docentes sino que también han ocupado cargos de dirección en instituciones de la EBR. Son una pieza medular para el cumplimiento de la malla curricular del Bachillerato Internacional pero también de la coherencia de una lógica y forma de trabajo, en la que se busca formar un estudiante con pensamiento crítico, que construye su propio aprendizaje en un proceso en el que el docente debe fomentar y acompañar la reflexión e investigación de manera permanente. Asimismo, deben llevar adelante a un grupo de profesionales, que si bien están capacitados para asumir su labor docente, también se encuentran bajo una carga muy exigente de trabajo. En este sentido, el reto de los directores académicos no es solo lograr buenos resultados con los estudiantes, sino mantener en armonía a un cuerpo docente que es desafiado permanentemente tanto por las exigencias del modelo como por los propios alumnos.

Los directores de BYDE son profesionales que vienen de diversas trayectorias y especialidades, pero que comparten la voluntad y el interés de trabajar con jóvenes, que además, como ellos señalan, tienen características particulares. Los directores de BYDE tienen una valoración positiva del modelo de residencia, a pesar de los retos que este implica. Resaltan que la convivencia en el COAR, aun con los desafíos que representa para los estudiantes, permite brindarle la formación integral y el acompañamiento que necesitan. Dentro de los equipos de BYDE, los directores valoran especialmente el trabajo de los monitores, que son considerados las piezas centrales para el buen funcionamiento del modelo. Rescatan, asimismo, que este no solo ofrece un alto nivel académico, sino un aprendizaje muy importante para la vida futura de los estudiantes que se relaciona con la incorporación de valores como la tolerancia, la participación, la empatía y el respeto a la diversidad de costumbres y opiniones. Los principales desafíos de los directores de BYDE son lograr la armonía de la convivencia (cumplimiento de reglas, resolución de conflictos, etc.), y lograr

que los distintos elementos del modelo (monitores, psicólogos, trabajadores sociales) funcionen de manera articulada para brindar el seguimiento y contención necesario a alumnos con procedencias, costumbres y necesidades distintas. Un aspecto clave en esta línea es la relación entre el COAR y con las familias de los estudiantes. Como se ha señalado en el documento, en ocasiones los padres familia delega buena parte de sus responsabilidad sobre los centros. Tras el primer año se reduce considerablemente el número de visitas, por lo que aumenta la cantidad de estudiantes que se quedan varios fines de semana seguidos en la institución. Si bien en ocasiones esta falta de atención se debe a condicionantes económicos, es necesario un trabajo dirigido a los padres para reforzar sus compromiso tanto con la educación de sus hijos como sobre todo con su bienestar emocional. Aunque el modelo COAR brinda contención y acompañamiento a los estudiantes, el apoyo de sus familias sigue siendo fundamental.

Al igual que los directores, los docentes tienen, en general, una percepción positiva de su desempeño en el COAR. Son conscientes de la importancia de su trabajo. Saben que se desempeñan en condiciones mucho mejores que sus colegas de la EBR. Sin embargo, perciben que estar a la altura de las expectativas del COAR supone para ellos un reto profesional. El resultado es que muchos de ellos se encuentran agotados y sobre exigidos. Son conscientes del privilegio de trabajar en un COAR, pero también señalan que este empeño los pone en el límite de su capacidad intelectual, emocional y física. Este problema es más grave en los COAR donde existe un porcentaje importante de docentes procedentes de otras partes del país. En estos centros, la rotación de docentes es extremadamente alta, ya que a los retos comunes de trabajar en un COAR se unen los desafíos emocionales y económicos de residir lejos del hogar. Por esta razón, los docentes son probablemente el eslabón más débil del modelo: no por nivel o compromiso, sino por el esfuerzo que les exige cumplir con las expectativas que se depositan en ellos.

Los miembros de los equipos de BYDE saben que tienen una gran responsabilidad pues de ellos depende, en buena cuenta, que los alumnos cuenten con un ambiente adecuado para su formación. Compuesto de profesionales de diversas disciplinas, estos actúan de manera coordinada y cuentan con una serie de mecanismos para dar cuenta de cualquier problema que requiera contención o, en casos especiales, atención especializada. En este sentido, todos saben que cumplen una función que debe comprenderse de manera articulada con el resto del sistema; ello permite que en caso de presentarse situaciones de conflicto, estas sean debidamente canalizadas. Asimismo, permite que se active un sistema de alerta temprana en

el caso de detectarse situaciones de cuidado, como por ejemplo, cuando algún estudiante está pasando por un momento delicado.

Los monitores son una figura clave en el modelo de internado. Estos son quienes acompañan de manera cotidiana a los estudiantes y se convierten en personas cercanas en quienes muchos de los estudiantes depositan su confianza. Al pernoctar en el COAR, los monitores comparten los espacios y actividades extracurriculares, conociendo de cerca la interacción entre los estudiantes hombres y mujeres. En algunos casos, se convierten en confidentes, a pesar de que al mismo tiempo, deben reportar cualquier falta cometida por estos. Los monitores tienen una valoración positiva del modelo COAR y de su propia función. En sus propias palabras, para ser un buen monitor de COAR es necesario ser empático y tener mucha paciencia. La disciplina es un tema complejo en la medida en que deben hacer cumplir las reglas, pero al mismo tiempo, ser abiertos a dialogar con los estudiantes y escuchar sus requerimientos (ser flexibles). La lógica de resolución de conflictos en los COAR pasa por la idea de la restauración; es decir, que no se impone una sanción directamente, sino que se promueve la reflexión grupal, el arrepentimiento público y se espera la comprensión del grupo concernido para llegar a algún tipo de acuerdo. Este es un reto constante tanto para los monitores como para los tutores.

Algunos temas de preocupación compartidos por los equipos de BYDE en las distintas regiones, son el enamoramiento y la sexualidad de los estudiantes. En algunos COAR más que en otros, este tema aparece claramente como un desafío que los reta no solo a establecer normas y mecanismos de vigilancia que pueden parecer muy estrictos, sino también a pensar en formas proactivas de tocar el tema con los estudiantes. Otro tema de preocupación es los pequeños hurtos que ocurren de vez en cuando y que generan un clima tenso entre los alumnos, situación que es manejada, por lo general, en el ámbito de la misma residencia entre alumnos, monitores y tutores, sin que llegue a mayores. Uno de los mayores desafíos para los miembros del equipo de BYDE es tratar aspectos emocionales y psicológicos de los adolescentes, para lo cual señalan que desearían tener mayor orientación y capacitación.

Los alumnos han mostrado un alto grado de comprensión y valoración de los distintos elementos del modelo COAR. En general, se sienten muy satisfechos tanto con el aspecto académico como con el sistema de residencia, y son capaces de identificar un conjunto de conocimientos y habilidades que estos les brindan. Asimismo, distinguen con claridad las ventajas del modelo frente a la educación que recibían en sus antiguos colegios; no solo en cuanto a los contenidos de los cursos, sino respecto de las metodologías de enseñanza así

como del entorno en general. Tienen una alta valoración de la capacidad académica de los docentes del COAR pero también del trato y la atención que estos les brindan.

Dentro de los aspectos más valorados de modelo, no los únicos, los alumnos identifican la enseñanza del idioma inglés, que consideran una herramienta que les abrirá puertas en el futuro, y el desarrollo de habilidades para la investigación (incluyendo la probidad académica). A pesar de lo difícil del proceso, se sienten muy a gusto y satisfechos con el aprendizaje que implica la realización de la monografía, ya que perciben que eso les brinda una gran ventaja comparativa frente a los alumnos de la EBR, y señalan que les permitirá desarrollar sin problemas sus carreras en la universidad. Además de lo anterior, valoran también el desarrollo del sentido crítico y de habilidades para la sociabilidad. En este sentido, los alumnos del COAR se sienten muy seguros de su formación para afrontar con éxito sus futuras carreras universitarias.

La universidad es el gran referente de futuro de los estudiantes de los COAR. Todos se proyectan estudiando en la universidad. Entre las carreras que con más frecuencia mencionan los estudiantes se encuentran las ingenierías y las carreras vinculadas con la gestión y promoción empresarial. Con menor intensidad, aparecen carreras como medicina y derecho. Los alumnos se consideran perfectamente capacitados para desenvolverse en la universidad. Creen que la experiencia en el COAR les ha preparado para afrontar con éxito, tanto su formación como su posterior inserción en el mundo adulto. Sin embargo, se muestran muy preocupados por las pruebas de acceso a la universidad. Creen que estas pruebas no se ajustan al tipo de exámenes que están acostumbrados a realizar y temen encontrarse en desventaja respecto a los estudiantes de la EBR.

Los alumnos COAR han desarrollado una identidad grupal que se expresa en distintas narrativas y prácticas grupales. La convivencia es un aspecto que tiene sus tensiones, pero que luego de la etapa inicial de adaptación, es apreciado por los estudiantes que dicen sentirse “parte de una familia”. Si bien hay casos excepcionales, la mayoría de estudiantes parece estar contento residiendo en el COAR, a pesar de los exigentes horarios. Hay aspectos especialmente valorados de la convivencia, como el conocer compañeros de diversas procedencias y aprender sobre distintas costumbres. Así, los alumnos coinciden en señalar que luego del ingreso al COAR y de superar el reto que implica el desarraigo de la familia, se sienten adaptados completamente a la dinámica de la residencia, a pesar de que algunos señalan que les gustaría que exista una mayor flexibilidad en el manejo de los horarios fuera de clase. Luego de tres años de vivir en el COAR, el retornar a sus realidades (familiares y

socioeconómicas), es un tema que genera cierta preocupación y ansiedad en los estudiantes de último año, y que debiera ser abordado de manera conjunta.

Finalmente, hay que recalcar que estas conclusiones derivan de un trabajo de campo concreto y limitado. Se trata muchas veces de pistas que deberán complementarse con estudios de mayor profundidad, diseñados específicamente y conducidos por profesionales especialistas. En concreto son cinco los aspectos sobre los que creemos que sería necesario profundizar:

- Posibles sesgos de entrada. Nuestro estudio evidencia que los jóvenes que ingresan en los COAR en general suelen aprovechar bastante bien la oportunidad. Suelen estar motivados, son trabajadores y aplicados. Sin embargo, aún es mucho lo desconocemos sobre la manera en que los COAR están captando alumnos. Su bien en las páginas anteriores se han señalado algunas ideas al respecto, sería necesario diseñar estudios específicos que permitan responder a preguntas como las siguientes: ¿están ingresando a los COAR realmente los jóvenes que más lo merecen? ¿Existen colectivos que no llegan a postular porque no cuentan con la información o con los recursos necesarios? ¿Existen sesgos conscientes o inconscientes en las pruebas de acceso, que favorecen o perjudican a algún grupo de población específico, ya sea por características idiosincráticas o sociales? ¿Cuál es el impacto de las academias pre-COAR en los procesos de selección alumnos? ¿A quiénes favorecen y a quiénes perjudican estas academias?
- Trayectorias posteriores de los jóvenes que estudian en los COAR. Nuestro estudio muestra que los jóvenes que egresan de los COAR suelen tener una percepción muy positiva de su experiencia. Se consideran bien formados y capaces de afrontar los retos de la universidad y de la vida de adultos. Sin embargo, es poco lo que sabemos sobre sus trayectorias posteriores. La existencia de varias promociones de egresados (sobre todo en el COAR de Lima Metropolitana, pero cada vez más también en otras regiones) hace que ahora sea posible plantear investigaciones sobre estos temas. Algunas preguntas clave al respecto son las siguientes: ¿en qué medida las expectativas y proyectos del vida de los jóvenes que egresan de los COAR se cumplen? ¿Qué rutas de salida son más exitosas para los egresados? ¿en cuáles encuentran más dificultades? ¿Qué con aspectos de la formación recibida en los COAR les resultan efectivamente más valiosos y útiles? ¿Qué aspectos de los COAR resultan menos beneficiosos y/o necesitan ajustarse?

- Impacto específicos de los COAR en grupos de población particulares. Los resultados de nuestro estudio se presentan de manera agregada. Aunque en algunos casos hemos realizado un esfuerzo por identificar diferencias entre alumnos hombres y mujeres, este es un ámbito que requiere mayor exploración, así como un diseño de investigación específico. Lo mismo ocurre con otros grupos de población singulares, ya sea definidos por su procedencia social o por sus características étnico-culturales. Algunas de las preguntas clave que quedan pendientes de resolver son: ¿impacta la experiencia de los COAR de la misma manera en todos los grupos de población? ¿Tienen efectos de promoción o movilidad social para los grupos en desventaja? ¿Contribuyen los COAR a reducir las brechas de género, urbano/rural y étnico-cultural?
- Impactos no deseados de la estancia de los menores en los COAR. Algunos testimonios recogidos durante el trabajo de campo apuntaron a la posible existencia de impactos negativos indirectos, derivados de la estancia de los menores en los COAR. Estos impactos negativos se reflejarían en ámbitos como la salud psicológica y emocional (por la lejanía de la familia, la presión por “hacer todo bien”, entre otros factores) o la disminución de su capital social (como las redes de amigos y de pares generacionales en la familia extensa). Se trata de cuestiones complejas, que van más allá de diseño del presente estudio. Sería necesario disponer de mayor información, para lo que resulta imprescindible desarrollar estudios ad hoc, diseñados y conducidos por especialistas. Solo así se podrá comprobar si estos impactos negativos reportados por algunos estudiantes y docentes responden a causas e historias particulares o si son efectos sistémicos, sobre los que habría que intervenir.
- Impacto sistémico de los COAR en el ecosistema educativo peruano. Nuestro trabajo de campo se concentró en los COAR en sí mismos, sin evaluar las externalidades que generan el resto del ecosistema educativo peruano, ya que no entraba dentro de nuestros objetivos. Sin embargo, este es un tema extremadamente importante, ya que los COAR suponen una notable inversión de recursos y además implican segregar a buena parte de los jóvenes más motivados y preparados. Ambas son medidas polémicas y sujetas a controversia por parte de los especialistas. De ahí que sea imprescindible diseñar investigaciones específicas que nos permitan comprender estas externalidades, tanto las positivas (efecto ejemplo para el resto de la educación, retroalimentación positiva mediante la capacitación de docentes que luego vuelven a la EBR, etcétera.) como negativas (costo de oportunidad de la inversión, costos

derivados del drenaje de talento, tanto de alumnos como de docentes, de la EBR, entre otras). Más allá de los resultados positivos que los COAR puedan tener en sí mismos, algo que esta investigación avala, es en este ámbito del impacto sistémico donde probablemente se encuentren los mayores desafíos futuros.

Anexo 1

Metodología

La evaluación realizada por el equipo del Instituto de Estudios Peruanos (IEP) tuvo un enfoque enteramente cualitativo. El trabajo de campo se desarrolló siguiendo la secuencia recogida en la Tabla 1.

Tabla 1
Cronograma de actividades

Actividad	15-21 oct	22-28 oct	29 oct - 4 nov	5-11 nov	12-19 nov	26 nov - 2 dic	3-9 dic	10-17 dic
Recopilación preliminar de información	X	X						
Definición de la estrategia metodológica	X	X						
Coordinación con la DEBEDSAR			X					
Preparación del trabajo de campo			X	X				
Elaboración de herramientas de recogida de información			X	X				
Primera etapa del trabajo de campo					X			
Ajuste de herramientas de recogida de información					X			
Segunda etapa del trabajo de campo						X	X	
Taller balance								X

a) Recopilación preliminar de información

Durante la segunda quincena del mes de octubre el equipo del IEP procedió a revisar la información disponible sobre los COAR, proporcionada por el equipo de CAF a cargo de la supervisión de la consultoría. Estas lecturas incluyeron evaluaciones previas realizadas por otras instituciones, así como documentación institucional, referida tanto al funcionamiento de los COAR como al proyecto de evaluación cuantitativa y cualitativa en el que se inscribe la presente consultoría.

Esta información permitió conocer las características del modelo de servicio de COAR e identificar los temas clave a indagar durante el trabajo de campo, en consonancia con los

objetivos y preguntas de investigación planteados en los términos de referencia de la presente consultoría.

b) Definición de la estrategia metodológica

En paralelo a la lectura de la información disponible se mantuvieron dos conferencias telefónicas con el equipo de CAF, con el fin de afinar la estrategia metodológica del trabajo de campo. Los acuerdos tomados en estas conferencias fueron los siguientes:

- Realizar el trabajo de campo en los COAR correspondientes a las regiones de Lima Metropolitana (situado en Chaclacayo), Tacna (situado en la ciudad del mismo nombre), Huancavelica (situado en la ciudad del mismo nombre), San Martín (situado en Moyobamba), Madre de Dios (situado en Puerto Maldonado) y La Libertad (situado en Virú). Estos seis COAR fueron propuestos por la DEBEDSAR y se seleccionaron teniendo en cuenta criterios tanto de diversidad regional como de heterogeneidad en cuanto al tiempo de funcionamiento y condiciones actuales.
- Diseñar una estrategia de recogida de información basada en entrevistas semiestructuradas y grupos focales integrados por entre ocho y diez participantes (ver Anexo 8 para el diseño completo de investigación).
- Elaborar herramientas de recogida de información diferenciadas para cada uno de los actores que serían entrevistados, siendo estos los equipos directivos de los COAR seleccionados, los docentes de los COAR seleccionados, los integrantes de los equipos de BYDE de los COAR seleccionados y los alumnos de tercer y quinto grado de secundaria de los COAR seleccionados.
- Concentrar el trabajo de campo en las dos últimas semanas del mes de noviembre y las dos primeras semanas del mes de diciembre, de manera que se pudiera cumplir con los objetivos de consultoría antes de que alumnos y profesores se dispersaran para el receso de fin de año.
- Prestar especial atención a los grupos focales con alumnos de tercer y quinto grado de secundaria, con el fin de potenciar la indagación sobre las estrategias y problemas de adaptación que experimentan los menores al ingresar en los COAR y sobre las expectativas y rutas de salida posteriores a su estancia en estos centros.
- Coordinar cada uno de los pasos del trabajo de campo con el equipo de la DEBEDSAR, que haría de enlace con los directores de los COAR, a fin de facilitar el acceso a los locales y establecer cronogramas de trabajo que interfirieran lo menos posible con el normal desempeño de las tareas de los COAR.

La Tabla 2 sintetiza las principales características de los COAR seleccionados para realizar el trabajo de campo. La Tabla 3, por su parte, resume la estrategia metodológica diseñada inicialmente para el trabajo de campo. El mapa 1 recoge la ubicación de los COAR.

Tabla 2
Características de los COAR seleccionados para el trabajo de campo

Región	Fecha creación	Alumnos actuales	Renuncias 2015-2018)	Metros por alumno (área construida)
LIMA	2015	877	Sin datos	Sin datos
TACNA	2015	293	50	24
SAN MARTIN	2015	290	72	17
LA LIBERTAD	2016	265	82	10
MADRE DE DIOS	2016	262	54	15
HUANCAVELICA	2015	242	78	15

Tabla 3
Resumen del diseño inicial del trabajo de campo

A) ENTREVISTAS	42
DIRECTOR GENERAL	6
DIRECTOR ACADÉMICO	6
DIRECTOR BYDE	6
COORDINADOR BIENESTAR Y RESIDENCIA	6
COORDINADOR PSICOPEDAGÓGICO	6
DOCENTES	6
MONITORES EQUIPO BYDE	6
B) GRUPOS FOCALES	18
DOCENTES	3
MONITORES EQUIPO BYDE	3
ESTUDIANTES 3° AÑO	6
ESTUDIANTES 5° AÑO	6

Mapa 1
Ubicación de los COAR incluidos en el estudio



c) Coordinaciones con la DEBEDSAR

El día 31 de octubre el equipo del IEP tuvo una reunión con los responsables de la DEBEDSAR encargados del seguimiento de la consultoría en esta institución. El encuentro sirvió para presentar y discutir la estrategia de trabajo de campo reseñada en el apartado anterior, así como para proceder a algunos ajustes de la misma.

Los ajustes realizados por sugerencia de la DEBEDSAR fueron los siguientes:

- Se decidió incluir dentro el programa de entrevistas a los coordinadores de servicios de los seis COAR seleccionados.
- Se decidió realizar entrevistas en cada uno de los COAR seleccionados con dos casos especiales de alumnos. Estos casos especiales podían ser alumnos con algún tipo de discapacidad, procedentes de áreas rurales o en extrema pobreza con lenguas maternas diferentes del castellano o bien ser chicos con rendimiento especialmente destacado.

- Se decidió reducir el número de alumnos participantes en los grupos focales, hasta un máximo de ocho, ya que según señaló el equipo de DEBEDSAR, sobre la base de su experiencia previa en actividades similares, este número era óptimo, dadas las características y capacidades los alumnos de los COAR, siendo que un número mayor podría dificultar el trabajo y reducir la calidad de los grupos focales.

La Tabla 4 recoge el diseño definitivo del trabajo de campo, tras los ajustes realizados luego de las coordinaciones con el equipo de la DEBEDSAR.

Tabla 4
Resumen del diseño final del trabajo de campo

A) ENTREVISTAS	60
DIRECTOR GENERAL	6
DIRECTOR ACADÉMICO	6
DIRECTOR BYDE	6
COORDINADOR BIENESTAR Y RESIDENCIA	6
COORDINADOR PSICOPEDAGÓGICO	6
COORDINADORES DE SERVICIOS	6
DOCENTES	6
MONITORES EQUIPO BYDE	6
ALUMNOS CASOS ESPECIALES	12
B) GRUPOS FOCALES	18
DOCENTES	3
MONITORES EQUIPO BYDE	3
ESTUDIANTES 3° AÑO	6
ESTUDIANTES 5° AÑO	6

d) Preparación del trabajo de campo

En los días posteriores a la reunión del 31 de octubre, la DEBEDSAR giró un memorándum múltiple a los directores de los seis COAR seleccionados para el trabajo de campo. En este documento se presentaba al equipo del IEP, se daba a conocer el trabajo que se desarrollaría y se solicitaba la cooperación de los directores para el buen cumplimiento del mismo de los objetivos

A continuación, el equipo del IEP se puso en contacto con los mencionados directores con el fin de coordinar el cronograma de trabajo específico en cada caso. Estas comunicaciones se realizaron en primer lugar por correo electrónico y posteriormente por teléfono. En algunos casos fueron los directores de los COAR quienes asumieron directamente las gestiones,

mientras que en otros casos los directores designaron a otras personas para coordinar con el equipo del IEP.

La información de contacto fue proporcionada por la DEBEDSAR. Los directores recibieron en cada caso un programa de actividades específico, donde se señalaban las características de los grupos focales y entrevistas que debían realizarse en cada COAR, de acuerdo a la estrategia de trabajo acordada entre el IEP y CAF y aprobada por la DEBEDSAR. Las respuestas de los directores fueron en todos los casos positivas y las coordinaciones continuaron durante las dos primeras semanas de noviembre, a través de sucesivas llamadas telefónicas.

e) Elaboración de herramientas de recogida de información

En paralelo a las coordinaciones con los directores de los COAR, el equipo del IEP realizó tres talleres internos para preparar el trabajo de campo. En estos talleres, por un lado, se procedió a establecer protocolos de trabajo y, por otro, se procedió a elaborar las herramientas de recogida de información que debían utilizarse durante el trabajo de campo. Estas herramientas fueron posteriormente revisadas por el equipo de CAF, que solicitó varios ajustes que se procedieron a incorporar.

Las herramientas de recogida de información elaboradas por el equipo del IEP y validadas por CAF fueron las siguientes:

- Guía de entrevista con integrantes del equipo directivo de los COAR
- Guía de entrevista con docentes de los COAR
- Guía de entrevista con monitores de bienestar y residencia COAR
- Guía de entrevista con coordinadores psicopedagógicos
- Guía de entrevista con coordinadores de servicios
- Guía de entrevista con casos especiales de alumnos
- Guía para la conducción de grupos focales con alumnos de tercer grado
- Guía para la conducción de grupos focales con alumnos quinto grado
- Guía para la conducción de grupos focales con docentes COAR
- Guía para la conducción de grupos focales con monitores de bienestar y residencia de los COAR

Cada una de estas guías incluye diferentes secciones acordes con los requerimientos de los términos de referencia de la consultoría. En el caso del personal que presta servicio en los COAR, los aspectos tratados se refieren al perfil y trayectoria profesional previos a la llegada a los COAR, las motivaciones e incentivos que guían su participación en este modelo de servicio, su desempeño en los COAR, el clima laboral existente, los aspectos que desde su punto de vista se podrían mejorar o potenciar, su evaluación respecto al componente académico y al componente de bienestar y su valoración respecto a la formación que reciben los alumnos a través del Bachillerato Internacional.

En el caso de los alumnos, las guías indagan sobre su motivación para postular al COAR, sobre el propio proceso de postulación, sobre la adaptación a los COAR, sobre su percepción respecto al Bachillerato Internacional, su grado de satisfacción respecto a profesores, instalaciones y estrategias pedagógicas y la calidad de los servicios así como sus expectativas futuras.

Para cada uno de los colectivos participantes en la evaluación las guías contienen énfasis diferentes, pudiendo incluir todos o solamente algunos de los temas señalados en los párrafos anteriores. La Tablas 5 y 6 resumen los contenidos de cada una de las guías. Para cada COAR se asignó un equipo compuesto por un investigador senior y un asistente. Se buscó que en todos los casos se tratara de equipos mixtos (hombre-mujer) para facilitar la interlocución con los alumnos y alumnas.

En el caso de los alumnos se decidió realizar grupos de discusión separados con hombres y mujeres, por considerar que esta metodología podía facilitar la fluidez de las conversaciones, sobre todo en lo referido a temas vinculados con la convivencia y el componente de bienestar y residencia. En el caso de docentes y monitores se decidió que los grupos fueran de composición mixta, para facilitar la convocatoria.

Tabla 5
Temas tratados en entrevistas y reuniones con cada actor del COAR

Grupos de participantes en la evaluación	Perfil y trayectoria	Ingreso al COAR	Clima laboral	Componente académico	Componente bienestar	Componente servicios	Trayectoria salida alumnos
INTEGRANTES EQUIPOS DIRECTIVOS	x	x	x	x	x		x
DOCENTES	x	x	x	x			x
MONITORES BYDE		x	x		x		x
COORDINADORES PSICOPEDAGÓGICOS		x	x	x	x		x
COORDINADORES SERVICIOS	x		x			x	

Tabla 6
Temas tratados en entrevistas y reuniones con alumnos del COAR

Grupos de participantes en la evaluación	Ingreso al COAR	Adaptación	Experiencia académica	Bienestar y residencia	Consecuencias indirectas	Trayectorias de salida	Balance experiencia
ALUMNOS 3° GRADO	x		x	x	x		x
ALUMNOS 5° GRADO	x	x	x	x	x	x	x

f) Primera etapa del trabajo de campo

La última semana de noviembre se realizó el trabajo de campo en los COAR de Lima Metropolitana y Tacna. Estos dos casos fueron elegidos para la primera etapa de trabajo de campo por su mayor accesibilidad y por la facilidad con la que se llevaron a cabo las coordinaciones. Las entrevistas y grupos focales se realizaron dentro de las instalaciones de los centros, teniendo los integrantes del equipo del IEP todas las facilidades de acceso.

La selección de participantes en los grupos focales con alumnos de tercer y quinto grado, se realizó mediante un procedimiento aleatorio simple, teniendo en cuenta únicamente el grado y el género de los participantes. Para ello, previamente la DEBEDSAR proporcionó una lista de todos los alumnos que cursaban ambos grados en los COAR seleccionados. El equipo del IEP realizó la aleatorización y entregó a los directores de los COAR la lista de alumnos y alumnas seleccionadas, así como sus suplentes en caso de que algunos de los seleccionados no pudieran asistir.

Las actividades se realizaron en ambos COAR durante tres días. Las entrevistas fueron conducidas de manera preferente por el investigador senior a cargo de cada estudio de caso, salvo cuando por cuestiones de cronograma dos entrevistas coincidían en el mismo momento. En el caso de los alumnos, los grupos focales fueron conducidos de acuerdo con el género de los participantes. En el caso de profesores y monitores se trató de grupos mixtos, por lo que fueron conducidos por el investigador senior del equipo del IEP responsable del trabajo de campo en cada COAR.

En el caso de Tacna, debido a la ausencia de la directora de BYDE, que se encontraba apoyando provisionalmente al COAR de Ucayali, se realizó una entrevista a la coordinadora de residencia..

g) Ajuste de herramientas de recogida de información

Tras concluir estos dos primeros trabajos de campo, el 30 de noviembre el equipo del IEP realizó en Lima un taller de sistematización de la información recopilada y un balance de actividades.

Ese taller sirvió para ajustar los protocolos de trabajo de campo, así como realizar algunos cambios menores en las guías de recogida de información. En concreto, se decidió incluir dentro de la indagación una sección dedicada a lo que se denominó “efectos indirectos de la estancia de los alumnos en los COAR”. Esta sección buscaba recoger información sobre posibles repercusiones derivadas del alejamiento de los menores de sus lugares de residencia, así como la posible pérdida de lazos sociales y amicales que derivaba de la prolongada estancia en los COAR. Estos temas se decidieron incluir, por haber surgido de manera espontánea en varias entrevistas y grupos focales realizados en Lima y Tacna.

h) Segunda etapa del trabajo de campo

Durante las dos primeras semanas de diciembre se llevó a cabo el trabajo de campo en los restantes cuatro COAR seleccionados para la consultoría: Huancavelica, La Libertad, Madre de Dios y San Martín.

Como en la etapa anterior de trabajo de campo, las actividades se coordinaron previamente con los directores de los COAR o las personas que fueron designadas por ellos para esta tarea. En Madre de Dios el desplazamiento del equipo del IEP se realizó por avión, mientras que en Huancavelica se debió viajar por tierra, por no existir servicio aeroportuario. En La Libertad

y San Martín se combinaron ambos medios de transporte, por encontrarse los COAR en localidades diferentes de donde se sitúan los aeropuertos regionales.

Las actividades se desarrollaron en todos los casos con normalidad, cumpliéndose los objetivos de entrevistas y grupos focales establecidos en el diseño de la investigación. En el caso de los grupos focales, se contó con la presencia de los alumnos seleccionados de manera aleatoria, sin que fuera necesario recurrir a los suplentes (aunque en algunos casos estos igualmente participaron por encontrarse presentes).

Las entrevistas duraron entre treinta y noventa minutos, dependiendo de la disponibilidad de tiempo de los entrevistados, así como de la amplitud de temas a tratar. Todas las entrevistas fueron grabadas en audio, tras solicitar de manera oral a los entrevistados su autorización para ello. No se tomaron fotografías de los entrevistados, ni de los grupos focales, ya que las reglas de funcionamiento de los COAR establecen que en esos casos debe solicitarse previamente y por escrito el consentimiento de los padres de los menores.

Los grupos focales funcionaron con una gran fluidez. Se realizaron en ambientes proporcionados por la dirección de cada COAR. Tuvieron una duración aproximada de entre noventa y ciento veinte minutos y en ellos no estuvo presente, en ningún caso, ningún integrante de personal del COAR. Tanto los alumnos hombres como las alumnas mujeres se mostraron muy receptivos a participar en las conversaciones. Compartieron sus experiencias y reflexiones con un alto grado de apertura y en general se mostraron muy satisfechos tanto de sus experiencias en los COAR como de su participación en esta evaluación.

La Tabla 8 recoge un resumen del total de participantes en las actividades realizadas durante el trabajo de campo.

Tabla 8
Resumen de participantes en las actividades de trabajo de campo

COAR	Entrevistados	Participantes en grupos focales	Total por COAR
LIMA METROPOLITANA	10	21	31
HUANCAVELICA	10	22	32
LA LIBERTAD	10	24	34
MADRE DE DIOS	11	21	32
SAN MARTÍN	10	20	30
TACNA	10	27	37
TOTAL	61	135	196

Diseño completo de investigación

	COAR 1 Lima	COAR 2 La Libertad	COAR 3 Tacna	COAR 4 Madre de Dios	COAR 5 Huancavelica	COAR 6 San Martín	Total
a) Entrevistas							
Director general	1	1	1	1	1	1	6
Director académico	1	1	1	1	1	1	6
Director ByDE	1	1	1	1	1	1	6
Coordinador de Bienestar y residencia	1	1	1	1	1	1	6
Coordinador Psicopedagógico	1	1	1	1	1	1	6
Coordinador servicios	1	1	1	1	1	1	6
Docentes	2	-	2	-	2	-	6
Monitores equipo ByDe	-	2	-	2	-	2	6
Alumnos (casos especiales)	2	2	2	2	2	2	12
Total	10	10	10	10	10	10	60

b) Grupos focales (seis a ocho participantes)

Docentes	-	1	-	1	-	1	3
Monitores equipo ByDe	1	-	1	-	1	-	3
Estudiantes 3° año	1 (H)	1 (M)	1 (H)	1 (M)	1 (H)	1 (M)	6
Estudiantes 5° año	1 (M)	1 (H)	1 (M)	1 (H)	1 (M)	1 (H)	6
Total	3	3	3	3	3	3	18

Anexo 2

Selección de memes elaborados por alumnos de los COAR

Estos memes fueron recabados en diversas páginas públicas creadas en redes sociales por alumnos de los COAR.

Mi cara cuando en mi casa dormía 12 horas, pero ahora en el COAR sólo 8 horas





**** DECIRLE A LA
PSICOLOGA QUE
TE ENCUENTRAS
MAL...**



**** PASEAR SAD POR
EL PATIO PARA QUE
ELLA SE ACERQUE A
PREGUNTAR...
(PORQUE TIENES
ROCHE)**

How when ya quieres ingresar al
COAR para ver a tus amigos :v



But, te olvidaste
comprar las galletitas :v



-Ella es perfecta.

-¿Te pasa memes?

-Los crea. y es del COAR



BYDE EN EL COAR



BYDE CUANDO LLEGA EL MINISTERIO





😂 COAR 😂



Me gustaría darte un beso 🤔
bien lento como el internet del
COAR 😂😂😂

😂👍😞 73

5 comentarios

👍 Me gusta

💬 Comentar



CUANDO DEBESAR LLEGA AL COAR



CUANDO DEBESAR SE VA





4to - 5to

TERCERITO





WHEN ERES FEO, BUT ESTUDIAS EN EL COAR



WHEN SALISTE CON TU LONSA Y EN LA ENTRADA LOS VIGILANTES NO REVISAN



BUT A TU AMIGO SE LE CAE UNA GALLETA



¡Ya nos exhibiste!



TE AMO

facebook.com/hominoideo



**CAUSAS UNA
LIBERACIÓN
MASIVA DE OXITOCINA
Y DOPAMINA EN MI
CEREBRO**

+ Bueno, ahora a terminar la Mono
- Pero José, ya eres egresado ...

