

INFORME FINAL

**“EVALUACIÓN CONTEXTUALIZADA E HISTÓRICA DE LOS
LICEOS BICENTENARIO”**

CONVENIO COLABORACIÓN UC – MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación – CEPPE UC
Pontificia Universidad Católica de Chile

22 mayo de 2024

Institución ejecutora

Este estudio fue realizado por el Centro de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE UC) y el Centro de Justicia Educacional (CJE) de la Pontificia Universidad Católica de Chile, en el marco de un Convenio de Colaboración establecido entre la Universidad y el Ministerio de Educación para realizar una evaluación del Programa de Liceos Bicentenario de Excelencia.

Contraparte Técnica

Sebastián Araneda
Fernando Barrientos
Rocío Díaz
Loreto de la Fuente
Mario Rivera

Equipo de investigación

Jefe de proyecto

Alejandro Carrasco

Equipo de investigación

Gisella Dibona
Gabriel Gutiérrez
Ngaire Honey
Sebastián Pereira
Francisca Rostagno
Ernesto Treviño
Cristóbal Villalobos

CEPPE UC

Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación
Campus San Joaquín, Pontificia Universidad Católica
Avda. Vicuña Mackenna 4860, Macul. Santiago, Chile
3º Piso Edificio Decanato de Educación
Teléfono: (562) 235 413 30
www.ceppeuc.cl

Contenido

1. INTRODUCCIÓN Y CONTEXTO DEL ESTUDIO.....	7
2. ANTECEDENTES CONCEPTUALES Y CONTEXTUALES DEL ESTUDIO	9
2.1. EVIDENCIA SOBRE ESTABLECIMIENTOS ESCOLARES DE EXCELENCIA A NIVEL INTERNACIONAL	9
2.2. ANTECEDENTES SOBRE EVALUACIONES DE LOS LBE	12
3. DISEÑO METODOLÓGICO	22
3.1. ETAPA 1. DESCRIBIR Y ANALIZAR COMPOSICIÓN HISTÓRICA DE LOS LBE	23
3.2. ETAPA 2. DESCRIBIR Y ANALIZAR TRAYECTORIAS EDUCATIVAS DE ESTUDIANTES LBE	24
3.3. ETAPA 3. INDAGAR EN PREFERENCIAS DE FAMILIAS LBE	26
3.4. ETAPA 4: EXAMINAR EL PROYECTO PEDAGÓGICO DE LOS LBE	27
4. CAPÍTULO I RESULTADOS: ¿CÓMO ES LA COMPOSICIÓN Y CUÁLES SON LAS PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS QUE TIENEN LOS LBE?	34
4.1. EL PROGRAMA LBE DESDE LA NORMATIVA: ¿CUÁLES SON LAS CONTINUIDADES, RUPTURAS Y ÉNFASIS QUE SE HAN DADO DURANTE SU IMPLEMENTACIÓN?	34
4.2. PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS DE LOS LBE: UN ANÁLISIS DE DATOS SECUNDARIOS	50
5. CAPÍTULO II RESULTADOS: ¿CÓMO SON LOS ESTUDIANTES QUE ASISTEN A LOS LBE?	72
5.1. CARACTERÍSTICAS Y ANTECEDENTES DE LOS ESTABLECIMIENTOS DE ORIGEN DE LOS ESTUDIANTES QUE INGRESAN A UN LBE EN PRIMERO MEDIO	72
5.2. ANÁLISIS DE LAS TRAYECTORIAS POSTSECUNDARIAS DE LOS ESTUDIANTES QUE FINALIZAN SU ENSEÑANZA MEDIA EN UN LBE	83
5.3. LOS LBE DESDE LA VOZ DE LOS ESTUDIANTES	89
5.4. SÍNTESIS DE RESULTADOS	95
6. CAPÍTULO III RESULTADOS: ¿CÓMO SON LAS FAMILIAS QUE PREFIEREN A LOS LBE?.....	96
6.1. CARACTERÍSTICAS DEL CHOICE SET DE FAMILIAS POSTULANTES AL PROCESO MATRÍCULA 2023	97
6.2. CARACTERÍSTICAS DEL CHOICE SET DE FAMILIAS POSTULANTES PERÍODO 2020-2023.....	100
6.3. CARACTERÍSTICAS DEL CHOICE SET DE FAMILIAS 2020-2023 SEGÚN COHORTE DE ESTABLECIMIENTOS	104
6.4. ANÁLISIS DE PREFERENCIAS POR LICEOS PRE DECLARADOS Y POST DECLARADOS BICENTENARIOS.....	108
6.5. HALLAZGOS DESDE LA VOZ DE LOS Y LAS APODERADOS DE ESTABLECIMIENTOS LBE	113
6.6. SÍNTESIS DE RESULTADOS	119
7. CAPÍTULO IV: ¿CÓMO SE ORGANIZAN LOS LBE? HALLAZGOS DESDE UN ESTUDIO DE CASOS	120
7.1. DESCRIPCIÓN DE LOS CASOS ESTUDIADOS Y SUS EXPERIENCIAS.....	121
7.2. ANÁLISIS Y CONCLUSIONES PARA LOS CINCO CASOS.....	141
8. CONCLUSIONES	177
9. PROPUESTAS Y RECOMENDACIONES.....	181
10. REFERENCIAS	185
11. ANEXO.....	195
ANEXO A. DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO DE CAMPO ETAPA N°4	195
ANEXO B. TABLAS ADICIONALES CAPÍTULO III	199
ANEXO C. RESULTADOS CAPÍTULO IV POR CASOS.....	201

Índice de tablas

Tabla 1. Síntesis de la evidencia sobre LBE	21
Tabla 2. Muestra de actores clave entrevistados para Etapa N°1	24
Tabla 3. Temáticas abordadas según actor participante del levantamiento	29
Tabla 4. Actividades realizadas para cada caso y actor participante de los componentes cualitativos.....	31
Tabla 5. Distribución de LBE por región según cohorte	51
Tabla 6. Distribución de LBE por comuna.....	52
Tabla 7. Distribución de LBE por área geográfica.....	53
Tabla 8. Distribución de LBE según dependencia	53
Tabla 9. Distribución de LBE según modalidad que imparten	54
Tabla 10. Distribución de LBE según promedio IVE.....	55
Tabla 11. Participación de LBE en distintos programas del MINEDUC.....	55
Tabla 12. Distribución de LBE según categoría de desempeño media (2019)	56
Tabla 13. Rendimiento de estudiantes de establecimientos LBE (2022).....	57
Tabla 14. Distribución de categoría de desempeño media según cohorte	67
Tabla 15. Número total de estudiantes que estuvieron al menos en un curso de media en establecimientos LBE (2010-2023).....	73
Tabla 16. Origen de estudiantes de primero medio de los LBE (2010-2023)	73
Tabla 17. Variación en la dependencia administrativa de los estudiantes que ingresan a primero medio (2010-2023)	74
Tabla 18. Distribución de la variación en la dependencia administrativa (2010-2023)	76
Tabla 19. Promedio de notas y percentiles de estudiantes previo a su ingreso a un LBE según cohorte y año (2009-2021)	78
Tabla 20. Promedio de notas y percentiles de estudiantes una vez finalizado primero medio en un LBE según cohorte y año (2010-2022)	79
Tabla 21. Pertenencia a 30% superior de estudiantes previo a su ingreso a un LBE según cohorte y año (2009-2021)	79
Tabla 22. Pertenencia a 30% superior de estudiantes una vez finalizado primero medio en un LBE según cohorte y año (2010-2022)	80
Tabla 23. Promedio IVE de establecimientos de origen (básica) y de destino (2010-2023)..	81
Tabla 24. Promedio IVE de establecimientos de origen (básica) y de destino según cohorte de ingreso al Programa.....	81
Tabla 25. Comparación categoría de desempeño de establecimiento de origen y de destino	82
Tabla 26. Número de egresados que ingresan a la educación superior al año siguiente de su egreso (2011-2022).....	83
Tabla 27. Número de egresados LBE matriculados en universidades tradicionales de elite (2011-2022).....	86
Tabla 28. Universidades con mayor matrícula de estudiantes LBE por año (2011-2022).....	87
Tabla 29. Carreras universitarias en las que más egresados LBE se matriculan según cohorte (2010-2023).....	88
Tabla 30. Características de estudiantes que postulan en 2022 para matricularse en 2023	97
Tabla 31. Características de escuelas a las que postulan estudiantes en 2022 para matricularse en 2023.....	99
Tabla 32. Características de estudiantes que postulan a un establecimiento (2020-2023)	100
Tabla 33. Características de las escuelas incluidas cómo primera preferencia según grupo de referencia (2020-2023).	102

Tabla 34. Características de los estudiantes según la preferencia a la que postulan a un LBE de las cohortes 2010 y 2011, por año	104
Tabla 35. Características de estudiantes según la preferencia a la que postulan a un LBE de las cohortes 2018, 2019 Y 2020, por año.	105
Tabla 36. <i>Características de las escuelas incluidas cómo primera preferencia cohortes 2010 y 2011 (2020-2023)</i>	106
Tabla 37. Características de las escuelas incluidas cómo primera preferencia cohortes 2018, 2019 y 2020 (2020-2023)	107
Tabla 38. Cambios en las características de los estudiantes según la postulación a un LBE pre declarado y post declarado cohortes 2018-2020	108
Tabla 39. Regresión de mínimos cuadrados ordinarios con efectos fijos en escuelas, para evaluar el efecto de cambio en perfil de estudiantes que postulan a Liceos Bicentenario pre declarados y post declarados.	109
Tabla 40. Porcentaje de estudiantes que tiene a un LBE en su primera preferencia y posición promedio dentro del set de preferencias según cohorte de ingreso al Programa (2018-2020)	110
Tabla 41. <i>Cambios en las postulaciones por cada vacante de escuelas según periodo en el que los establecimientos son pre declarados y post declarados Bicentenarios</i>	111
Tabla 42. Regresión de Mínimos Cuadrados Ordinarios con efectos fijos de escuelas, para evaluar el efecto de cambio de Liceos Bicentenario pre declarados y post declarados en la demanda por esos establecimientos.....	112
Tabla 43. <i>Hallazgos clave según caso y dimensiones</i>	123
Tabla 44. Indicadores de Resultado para postulación y selección de LBE por años.....	164
Tabla 45. Indicadores de proceso en convocatoria 2019	165
Tabla 46. Temporalidad de trabajo de campo Etapa N°4 según caso.....	196
Tabla 47. Características de estudiantes que postulan en 2022 para matricularse en 2023.	199
Tabla 48. Características de escuelas a las que postulan estudiantes en 2022 para matricularse en 2023.....	199
Tabla 49. Multinomial regresiones de características de estudiantes y sus preferencias según si postulan a LBE (2022-2023).....	200
Tabla 50. Síntesis características Caso 1	202
Tabla 51. Síntesis características Caso 2.....	223
Tabla 52. Síntesis características Caso 3.....	238
Tabla 53. Síntesis características Caso 4.....	260
Tabla 54. Síntesis características Caso 5.....	274

Índice de gráficos

Gráfico 1. <i>Presupuesto otorgado versus ejecutado del Programa LBE (2011 – 2022)</i>	50
Gráfico 2. Matrícula de LBE de cada cohorte al año de ingreso.....	58
Gráfico 3. Evolución de matrícula considerando el número de establecimientos LBE por año (2010-2022).....	58
Gráfico 4. Número promedio de estudiantes matriculados en LBE por año (2010-2022)	59
Gráfico 5. IVE según cohorte de ingreso al Programa	60
Gráfico 6. Evolución del IVE según número de LBE por año (2010-2022).....	60
Gráfico 7. Comparación IVE LBE con IVE Nacional (2010-2022)	61
Gráfico 8. Cobertura de PIE por el total de LBE por año (2014-2022).	62
Gráfico 9. Promedio puntajes de SIMCE de octavo básico de lenguaje de LBE (2010-2019) 63	

Gráfico 10. Promedio puntajes de SIMCE de octavo básico de matemáticas de LBE (2010-2019).....	63
Gráfico 11. Promedio puntajes de SIMCE de segundo medio de lenguaje por establecimiento según año (2010-2022).	64
Gráfico 12. Promedio puntajes de SIMCE de segundo medio de matemáticas de LBE según año (2010-2022).	64
Gráfico 13. Promedio puntajes de SIMCE de segundo medio de lenguaje de LBE según año (2010-2022).....	65
Gráfico 14. Promedio puntajes de SIMCE de segundo medio de matemáticas de LBE según año (2010-2022).	66
Gráfico 15. Promedio puntaje pruebas de lenguaje de acceso a la educación superior (2010-2021).....	67
Gráfico 16. Promedio puntaje pruebas de matemáticas de acceso a la educación superior (2010-2021).....	68
Gráfico 17. Promedio PSU Y PTU lenguaje y matemáticas de la cohorte 2010 por año (2010-2022).....	69
Gráfico 18. Promedio PSU y PTU lenguaje y matemáticas de la cohorte 2011 por año (2010-2022).....	69
Gráfico 19. Puntaje promedio pruebas lenguaje y matemáticas según cohorte (2010-2021)	71
Gráfico 20. Número de egresados que ingresan a la educación superior al año siguiente de su egreso según cohorte (2011-2022)	84
Gráfico 21. Tipo de institución de educación superior al que se matriculan egresados de LBE según cohorte de su establecimiento.....	85

1. Introducción y contexto del estudio

El presente documento contiene el Informe Final de la “Evaluación contextualizada e histórica de los Liceos Bicentenario” desarrollada por el Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE UC) y el Centro de Justicia Educacional (CJE) en el marco del Convenio de Colaboración entre la Pontificia Universidad Católica de Chile y el Ministerio de Educación (en adelante, MINEDUC) para llevar a cabo una evaluación del Programa de Liceos Bicentenarios de Excelencia (en adelante, LBE).

El Programa LBE es una política que tiene su origen en el año 2010 y tiene como objetivo actual entregar apoyo a establecimientos educacionales para que recuperen y/o mantengan estándares de calidad. Como se verá a lo largo del Informe, esta política ha tenido un largo período de implementación en el sistema educativo chileno, abriendo cinco convocatorias que han permitido que la red de establecimientos LBE crezca desde 60 a 400 establecimientos educativos, consolidando su presencia en todo el territorio nacional. Sin embargo, el crecimiento del Programa no ha sido uniforme, lo que ha llevado a que las convocatorias tengan distintos énfasis en objetivos, líneas de acción y financiamiento. Esto se ha traducido en una red de establecimientos que comparten el sello Bicentenario pero que difieren en sus características.

A pesar de su reconocimiento público y de su trayectoria de implementación, al momento de realizar el convenio de colaboración, la evidencia existente sobre estos establecimientos y el funcionamiento del Programa LBE era escasa. Así, los estudios estaban concentrados en los primeros 60 centros educativos que comenzaron con el Programa y en estudios focalizados especialmente en entender el efecto de los LBE en el rendimiento académico (Allende & Valenzuela, 2016; Carrasco et al., 2016; Araya & Dussaillant, 2020; Villar, 2020) o en el rol de docentes y prácticas pedagógicas o prácticas de inclusión, pero con poca centralidad en perspectiva histórica (Quaresma & Orellana, 2016; Quaresma, 2017; Armijo & Pincheira, 2022; Becerra, 2016; Guerrero, 2019). De esta forma, se evidenciaba una brecha de estudios que tuvieran como foco el Programa LBE desde una perspectiva histórica, o en otras palabras, que analizaran a toda la red de establecimientos para ver el funcionamiento de estos establecimientos durante la última década de implementación. Lo anterior no es trivial, considerando que el contexto del sistema educativo en el que se origina el Programa difiere del actual: la selección de estudiantes ya no se permite y se encuentra en marcha la Nueva Educación Pública, la más grande reforma al sistema educativo desde la vuelta a la democracia.

Considerando esta brecha en la literatura, y al interés del MINEDUC de conocer el funcionamiento de este Programa, es que se planteó una evaluación que tuvo como principal objetivo evaluar el Programa LBE desde una perspectiva histórica, con foco en comprender la trayectoria de su implementación, dando cuenta de las continuidades, rupturas y tensiones evidenciadas en este lapso de tiempo. En otras palabras, la pregunta central de la evaluación estuvo en comprender cómo son estos establecimientos y cuál es el rol que tienen dentro del sistema educativo actual. En este marco, se plantearon los siguientes objetivos específicos:

1. Describir y analizar composición histórica de los LBE, permitiendo dar cuenta de sus principales continuidades, rupturas en términos de población objetivo y foco.

2. Describir y analizar las experiencias, las trayectorias educativas y sociales de estudiantes actuales y egresados de los LBE de las distintas cohortes que han participado del Programa.
3. Indagar en las experiencias, preferencias, aportes y tensiones que las familias de distintas cohortes destacan respecto estos establecimientos.
4. Examinar en la forma de organización pedagógica (proyecto pedagógico) de los LBE, dando cuenta de la organización, la experiencia pedagógica y el aporte educativo de estos establecimientos.
5. Dar cuenta de los efectos deseados e indeseados de los LBE en los territorios donde se insertan, así como en otros establecimientos educativos y en el sistema educativo en su conjunto.
6. Generar recomendaciones que permitan orientar el futuro de los LBE hacia la búsqueda de equidad y calidad en el conjunto del sistema educativo chileno.

Para alcanzar los objetivos planteados, se diseñó una metodología mixta que abarcó cuatro etapas principales, desarrolladas entre abril de 2023 y mayo de 2024. A pesar de su naturaleza mixta, es fundamental destacar que esta evaluación se centró principalmente en un estudio de casos, con el propósito de examinar en detalle cinco establecimientos pertenecientes a la red de LBE. Cada uno de estos establecimientos fue seleccionado como representante de las cinco cohortes de implementación que estaban activas al momento de llevar a cabo la evaluación. Esto adquiere relevancia por dos razones fundamentales. En primer lugar, la investigación se enfocó en los 320 establecimientos en funcionamiento durante el período evaluado (y no en los 400 actuales de la red). En segundo lugar, el objetivo principal de la evaluación fue conocer, describir y analizar los establecimientos del Programa en diversos aspectos, sin buscar establecer relaciones causales. En otras palabras, los resultados presentados no aspiran a ser una evaluación de impacto del Programa, sino más bien, una interpretación del proceso de implementación a lo largo de su trayectoria

Dicho lo anterior, el Informe se organiza en once capítulos, contando esta introducción. El segundo capítulo contiene los antecedentes conceptuales y contextuales que derivaron de la revisión de literatura realizada para la evaluación. Seguido de ello, el tercer capítulo describe en detalle el diseño metodológico y las etapas que se llevaron a cabo para la evaluación. Luego de lo anterior, los capítulos cuatro, cinco, seis y siete del Informe, presentan los resultados de la evaluación.

En el primero de ellos, se describen los establecimientos que forman la red de LBE desde la información secundaria, dando cuenta de los principales cambios y características que han tenido las convocatorias y los establecimientos de la red durante la implementación del Programa. En el segundo de estos capítulos se presentan los resultados del análisis sobre los estudiantes de los establecimientos del Programa, haciendo especial énfasis en sus características de origen y en sus trayectorias post-secundarias. Posteriormente, el tercer capítulo de resultados se enfoca en las preferencias de las familias por los establecimientos que conforman la red de LBE, dando cuenta de las características de los estudiantes y de los centros educativos que seleccionan, lo que es complementado con análisis que permiten ver el efecto que tiene para los establecimientos obtener el sello Bicentenario en las preferencias

de las familias. Finalmente, el cuarto capítulo de resultados tiene como foco describir los resultados del estudio de casos realizado en los cinco establecimientos seleccionados, exponiendo los hallazgos transversales que se desprenden del análisis realizado.

Seguido de los resultados, en el capítulo ocho del Informe se describen las principales conclusiones que emergieron del proceso de interpretación y discusión de los resultados, para proponer recomendaciones en el noveno capítulo. El Informe finaliza con las referencias y los anexos, respectivamente.

2. Antecedentes conceptuales y contextuales del estudio

En el siguiente capítulo se presenta la revisión de antecedentes para enmarcar el estudio sobre el Programa LBE. Para ello, se realizó una sistematización de información desde dos fuentes de información: i) antecedentes de establecimientos escolares de excelencia en el extranjero; ii) evidencia y literatura disponible sobre el Programa y los LBE en general.

2.1. Evidencia sobre establecimientos escolares de excelencia a nivel internacional

Un primer antecedente relevante a destacar son las “*grammar schools*” en Inglaterra, las cuales actualmente son escuelas secundarias estatales que seleccionan a sus alumnos en función de sus resultados académicos, usualmente medidos en la prueba estandarizada “+11” (Andrews et al., 2016). Estos establecimientos tienen una larga tradición en Inglaterra, en el cual se separa a los estudiantes diferentes caminos (o tracks) en función de sus resultados. De acuerdo con la “Education Act de 1944”, la educación secundaria en Inglaterra se basaba en la selección de estudiantes. Así, y hasta la década de 1960 – momento de peak en el número de estos establecimientos – un cuarto de los estudiantes que asistían a escuelas públicas lo hacían en uno de los 1.300 centros educativos de este tipo (Andrews et al., 2016). Estos estudiantes, en conjunto con los establecimientos privados, eran quienes tenían las mayores posibilidades de ingresar a la educación superior (Lu et al., 2024), por lo que a partir de mediados los sesenta, la política educativa intentó transitar hacia un enfoque comprensivo de escuelas (Andrews et al., 2016). Como resultado de lo anterior, el número de “*grammar schools*” se redujo considerablemente, hasta alcanzar un total de 163 en la actualidad, a las que asisten un 5% de los estudiantes de la educación pública (Lu et al., 2024). En este aspecto, es importante destacar que esta disminución en el número implicó que su distribución y las dinámicas de la matrícula es desigual en el territorio: mientras algunas Local Authorities (LA) mantienen un compromiso con una educación selectiva, con una parte importante de su matrícula en estos establecimientos, otros no cuentan con disponibilidad de estos centros (solo 36 de las 152 LA cuentan con estos centros educativos) (Furlong & Lunt, 2020; Andrews et al., 2016).

Dada esta coexistencia entre escuelas altamente selectivas y no selectivas, se ha desarrollado una intensa agenda de investigación que ha buscado indagar en los efectos en la equidad y en los resultados de los estudiantes que asisten a estas escuelas (Lu et al., 2024; Andrews et al., 2016). A pesar de que los resultados de estas investigaciones han revelado efectos no significativos en torno a la movilidad social de los estudiantes (Andrews et al., 2016; Burgess et al., 2018; Furlong & Lunt, 2020), en 2018 el gobierno aumentó el

financiamiento a estos establecimientos con el objetivo de expandirlos, bajo el supuesto de que serían promotoras de la movilidad social (Burguess et al., 2018; Furlong & Lunt, 2020).

En síntesis, el debate por la expansión de las “*grammar schools*” se podría asemejar al sostenido por los LBE a nivel nacional: mientras los argumentos a favor indican que son una oportunidad para promover la movilidad social al entregar a estudiantes talentosos de contextos socioeconómicos desaventajados la oportunidad de acceder a educación secundaria de alta calidad, otra porción argumenta que el sistema divide, que la prueba de acceso (+11) sería injusta y que tendría efectos negativos en los estudiantes más desaventajados de las áreas en donde se ubican (Furlong & Lunt, 2020).

En términos específicos sobre los resultados de estas escuelas, la evidencia ha indicado que las características de los estudiantes que asisten no reflejan los patrones nacionales ni de las áreas en las que se encuentran ubicadas, con una menor representación de estudiantes más desaventajados. En la misma medida, los resultados indican que la probabilidad de que los estudiantes de menores recursos tengan buenos resultados en la prueba de ingreso son considerablemente más bajas que quienes provienen de estratos más altos (Andrews et al., 2016). Finalmente, los autores señalan que parecieran no existir un impacto en promedio de estas escuelas selectivas a nivel nacional, al momento de controlar por características de los estudiantes: en otras palabras, estas escuelas no tienen un efecto positivo ni negativo en las áreas en donde se ubican.

Por su parte, hay iniciativas que parecen no haber tenido continuidad pero que son interesantes como antecedentes a los LBE, como los “*Accelerated School Programs*” (ASP’s) en Israel. Según indica Gaziel (2001), los ASP’s hacían referencia a tres principios diseñados para mejorar la efectividad de las escuelas y reducir la brecha existente entre los estudiantes de menor y mayor éxito, a saber: i) otorgar al establecimiento un propósito o una visión unificante; ii) permitir al establecimiento una mayor autonomía en su gestión; y iii) desarrollar un enfoque cooperativo sobre la enseñanza, implicando en el mismo a docentes, estudiantes padres y la comunidad escolar en su totalidad. En este contexto, Gaziel (2001) examina la eficacia de los ASP’s en cuatro escuelas unitarias de Israel mediante: i) entrevistas en profundidad a los directores de cada establecimiento (una dos años luego de iniciado el proyecto, otra al terminar el proyecto luego de cuatro años); ii) cuestionarios abiertos realizados a cinco profesores de cada establecimiento seleccionados al azar; y iii) cuestionarios abiertos sobre satisfacción enviados a trescientos veinte padres de cada establecimiento (seleccionados al azar), donde el ratio de respuesta fue del 78%. Entre las principales conclusiones de la investigación, el autor destaca que, aunque surgieron problemas durante la implementación del proyecto, los ASP’s tuvieron un efecto positivo en la percepción de empoderamiento del personal escolar, de las prácticas docentes y de la cultura escolar; además de un aumento en la colaboración entre el establecimiento y el hogar de los estudiantes y en la eficacia de todos los actores involucrados. A su vez, destacan una tasa de deserción estudiantil más baja, una mejora significativa en los resultados de pruebas estandarizadas para acceder a la educación superior. Finalmente, señala que, debido al tamaño de la muestra, no es posible generalizar estos resultados a todas las escuelas que implementan los ASP’s.

Por último, una línea diferente son las llamadas “*National Blue Ribbon Schools*” (BRS) en Estados Unidos, las cuales otorgan un reconocimiento a las escuelas por su excelencia académica, de manera similar a la denominación de “*Liceo Bicentenario*”. Según el sitio web

del Departamento de Educación de EE. UU (US Department of Education, s,f), el Programa de las BRS identifica y premia a diversas escuelas primarias y secundarias en base a su excelencia académica general o a su progreso en cerrar brechas de rendimiento entre grupos de estudiantes dentro del plantel.

Cada año, en colaboración con los departamentos estatales de educación y el consejo de evaluación de la educación privada, el Departamento de Educación de EE. UU identifica y selecciona escuelas sobresalientes en dos categorías: Escuelas de "Alto Rendimiento Ejemplar" que presentan las tasas de graduación más altas del estado y estudiantes excepcionales (el 15% superior) en inglés y matemáticas, evaluados mediante exámenes estatales; y Escuelas de "Cierre Ejemplar de la Brecha de Logros" que han mostrado avances notables (el 15% superior) en cerrar las brechas de rendimiento de subgrupos de estudiantes en inglés y matemáticas en los últimos tres a cinco años, también evaluados por exámenes estatales. En ambos casos, al menos un tercio de las escuelas públicas nominadas en cada estado deben tener un alto porcentaje (sobre el 40%) de estudiantes provenientes de entornos desfavorecidos.

Estos premios no conllevan una recompensa económica directa, sino que buscan obtener un reconocimiento local. Sin embargo, según la información del Programa, que cuenta con más de 40 años, ser reconocido como BRS puede resultar en mayores inversiones, conexiones intersectoriales, visibilidad en la comunidad y acceso a redes de aprendizaje consolidadas. Las escuelas galardonadas son distinguidas con una placa y una bandera que las identifica como BRS, y sus prácticas exitosas se comparten en el sitio web del Programa, ofreciendo información clave como apoyos personalizados para estudiantes, culturas colaborativas y currículos específicos, entre otros aspectos.

Sobre la experiencia chilena, existen múltiples conceptos en la literatura que intentan indicar que una escuela es un establecimiento de excelencia, por ejemplo “establecimientos emblemáticos”, “establecimientos de alta exigencia” y “Liceos Bicentenario”. Aunque pueden parecer similares, los conceptos refieren a conceptualizaciones diferentes, lo que ha sido reconocido por la literatura académica (ver, por ejemplo, Allende & Valenzuela, 2016; Quaresma, 2017; Manríquez, 2016). Así, en general los artículos que tratan de escuelas de excelencia no son específicos en su definición y pueden incluir uno o más de los otros grupos, pues la propia idea de excelencia –especialmente en los establecimientos públicos– es altamente contextual (Quaresma et al., 2022). De todas formas, siguiendo a Quaresma et al. (2022) el término “Liceos Emblemáticos” refiere a un conjunto de establecimientos con alta reputación y tradición en la historia de la educación nacional. Por su parte, la categoría de “Liceos de alta exigencia” sirve para identificar escuelas gratuitas en que, bajo el Sistema de Admisión Escolar (en adelante, SAE), pueden seleccionar un porcentaje de sus estudiantes en base a criterios académicos. Dichas escuelas son establecimientos con trayectoria de alto rendimiento académico y de alta demanda, por lo que, argumentan que la capacidad de seleccionar estudiantes es necesaria para seguir con la excelencia y su proyecto educativo (Allende & Valenzuela, 2017; Becerra, 2016). Así, y siguiendo estas definiciones, es posible que parte de los establecimientos que participan del Programa LBE puedan ser, a su vez, liceos emblemáticos o de alta exigencia.

Por su parte, la denominación de LBE es altamente normativa e institucional. Como se observará en los siguientes capítulos, esta categoría refiere a un grupo de escuelas que imparten educación media, de distintas dependencias (Pública, Particular Subvencionada y

de Administración Delegada) que han establecido un convenio de colaboración con el MINEDUC para el desarrollo de un proyecto educativo que encarna principios de excelencia para entregar educación de calidad

2.2. Antecedentes sobre evaluaciones de los LBE

Como complemento a lo anterior, se realizó una revisión de estudios que han buscado identificar efectos del Programa, y también de establecimientos con proyectos educativos que compartan la característica de buscar un alto rendimiento, excelencia académica y/o alta calidad en los procesos educativos. Estos se pueden agrupar en tres tipos de investigaciones: i) aquellas que abordan resultados del Programa en términos de rendimiento académico (especialmente referido a PSU y SIMCE), ii) aquellos que evaluaron el apoyo pedagógico del Programa; y iii) los que buscaron evaluar el clima escolar y/o aspectos no formativos en los LBE. A continuación, se presentan los resultados de estas investigaciones siguiendo el orden mencionado previamente.

2.2.1. Evaluaciones de resultados de los LBE

La mayoría de los estudios han tenido como objetivo comprender el efecto de los LBE y/o de establecimientos de similar objetivo, en el rendimiento académico de sus estudiantes, valiéndose principalmente de sus resultados en pruebas estandarizadas y utilizando métodos cuantitativos descriptivos o de estimación cuasi-causal (como Regresión Discontinua o Propensity Score Matching), indagando principalmente en sus resultados en la prueba SIMCE. En específico, las investigaciones sobre los LBE se han desarrollado fundamentalmente desde el año 2014; sin embargo, no suelen considerar los cambios organizacionales acontecidos en la política educativa en los últimos años, como la Ley de Inclusión Escolar (2015), el desarrollo del SAE o la implementación de la Nueva Educación Pública (en adelante, NEP) en 2017.

De esta manera, se destaca la investigación y tesis de magíster de Allende (Allende & Valenzuela, 2016) en las cuales realizó una investigación para estimar cuál es la magnitud y las causas del efecto asociado a 17 Liceos Selectivos Públicos de Excelencia (LSPE) del país, a través de metodologías cuasi experimentales, en particular determinando el “*Average Treatment on the Treated*” (ATT). Así, se estudian dos cohortes de estudiantes (2002-2008; 2006-2012) que ingresaron en distintos momentos a un LSPE, de esta manera, el tratamiento fue definido como el ingreso de un estudiante al establecimiento en séptimo básico y el resultado del tratamiento se acota a la obtención de mejores puntajes en la prueba SIMCE de lectura y matemática en segundo medio. El grupo de control estuvo constituido por compañeros de curso de los estudiantes del grupo de tratamiento que estuvieron con ellos durante su cuarto año básico (año base) y que luego no se unieron a un LSPE. Posteriormente para definirlo completamente se construyó una nueva muestra a través de dos técnicas de matching (matching exacto y multivariado).

Entre los resultados más importantes, se encontró un efecto positivo y significativo de participar en LSPE (entre 0,20 y 0,30 desviaciones estándar, que equivale a aproximadamente a un aumento entre 10 y 15 puntos en las pruebas estandarizadas). De todas formas, se concluye que el alto desempeño de estos establecimientos podría estar explicado por las características de las familias de los estudiantes seleccionados y no por su calidad intrínseca.

Del mismo modo, las investigaciones determinan que existe una reducción del desempeño en el tiempo entre los estudiantes de los LSPE, señalando que esto podría deberse a que los estudiantes del grupo de control también tienden a elegir establecimientos con mejor desempeño, y porque los colegios no emblemáticos están mejorando su desempeño promedio a través del tiempo. De todas maneras, las diferencias observadas en dichos periodos no mostraron ser estadísticamente significativas. Finalmente, sobre la movilidad social o académica, aunque los resultados revelan que este tipo de liceos pueden ser una fuente de movilidad social-escolar para estudiantes de menor nivel socioeconómico, esto afecta solo a un pequeño porcentaje de sus matrículas (sólo un 6% de los alumnos en ambas cohortes pertenece al quintil menor de la distribución por nivel socioeconómico).

En la misma línea investigativa, se destaca la investigación de Bucarey y colaboradores (2014), quienes a través de una regresión discontinua, encuentran un efecto cercano a 0.25 desviaciones estándar en los resultados de la PSU, aunque sin profundizar la razón por la cual se produce este efecto. En contraste, la tesis de magíster de Manríquez (2016) utiliza regresión discontinua para analizar el caso de un liceo emblemático de Santiago sin encontrar efectos significativos en resultados académicos. También resulta relevante el estudio de MINEDUC (2017), que caracterizó y comparó a la cohorte de estudiantes de cuarto medio del año 2016 de un conjunto de establecimientos definidos como emblemáticos y de LBE, con otra cohorte de un conjunto de establecimientos privados de élite. Dicho estudio, muestra que los establecimientos privados de élite presentan un mayor promedio SIMCE en las pruebas de lenguaje y matemáticas para segundo medio 2014 que los establecimientos emblemáticos y LBE (con diferencias estadísticamente significativas solo en la prueba de matemáticas). Por su parte, los LBE presentan un mayor promedio SIMCE en las pruebas de lenguaje y matemáticas que los emblemáticos, aunque ninguna de estas diferencias resultó estadísticamente significativa.

Sobre investigaciones que traten en específico el efecto de los LBE, Araya y Dussailant (2019) se centran en determinar el efecto de asistir a escuelas secundarias selectivas pertenecientes al Programa durante el periodo 2011-2014. Para esto utilizaron métodos de puntuación de propensión (*Propensity Score Matching*), en específico, la ponderación de probabilidad inversa y el ajuste de regresión para estimar el efecto del tratamiento. Así, se estimó el efecto ATT de asistir a escuelas que participaron en el Programa, en particular las estimaciones de puntuación de propensión oscilaron entre 0,33 y 0,6 desviaciones estándar en la prueba SIMCE de matemáticas, y entre 0,22 y 0,43 desviaciones estándar en la prueba SIMCE de lenguaje. Así, este estudio señala que hay efectos positivos y significativos asociados al Programa, concluyendo que existen beneficios académicos para los estudiantes que fueron admitidos en este tipo de establecimientos. Para explicar este fenómeno, indican que puede deberse al proyecto educativo de los LBE, el cual está orientado a la excelencia académica y explícitamente uno de sus objetivos es preparar a los estudiantes para alcanzar la educación superior, lo cual naturalmente afecta el desempeño en pruebas estandarizadas como el SIMCE. De esta manera, destacan prácticas como la evaluación sistemática del aprendizaje de los estudiantes o clases adicionales y tutorías extra para estudiantes con problemas en materias específicas. Por otro lado, la investigación señala que existe un descenso en las tasas de deserción de los estudiantes, lo cual podría significar un mayor compromiso por parte de las familias. Por último, los resultados muestran una tendencia a la baja al momento del estudio, es decir, los resultados de 2013 son más altos que los resultados de 2015 tanto en lenguaje como en matemáticas, lo que puede deberse a la pérdida de apoyo pedagógico por parte del MINEDUC, hecho ocurrido durante el segundo gobierno de Michelle Bachelet.

Asimismo, la tesis de magíster de Villar (2020) buscó determinar el impacto de los LBE en pruebas estandarizadas como SIMCE y PSU para las primeras cohortes de estudiantes. Así, pretendió estimar el ATT mediante el estudio de cuatro cohortes de estudiantes (2011, 2012, 2013, 2014); a partir de las cuales da cuenta de un efecto positivo y significativo a favor de dichos establecimientos (0.17 a 0.30 desviaciones estándar), lo que implica entre 8,5 y 15 puntos en pruebas estandarizadas. A partir de estos resultados, se concluye que para las cohortes estudiadas el efecto de descreme o selección de estudiantes académicamente sagaces y/o con mayor nivel socioeconómico podría en algún grado explicar la diferencia a favor de los LBE ya que, controlando por el efecto par de las condiciones sociales, el efecto se reduce considerablemente. Al mismo tiempo, indica que la buena gestión interna de los establecimientos y efecto par podrían ser otros factores a considerar. Finalmente, en cuanto a la movilidad social y académica, los resultados muestran que ingresar a un LBE podría eventualmente ser una forma de movilidad educativa y social, ante el caso de alumnos de bajo nivel socioeconómico, pero hábiles académicamente. Pese a lo anterior, al analizar la composición socioeconómica de los estudiantes se señala que en general un 10% de las matrículas representan al primer quintil, concentrándose la mayor parte de las matrículas en los quintiles 3 y 4 (familias de nivel socioeconómico medio).

Es importante destacar que la investigación de Allende y Valenzuela (2016) coincide con la de Villar (2020) sobre los resultados académicos de estudiantes que ingresaron a un LBE y/o a un establecimiento con características similares. Señalan que la diferencia observada a favor de este tipo de establecimientos podría ser efecto del descreme o selección de los mejores estudiantes (en términos de capacidades, habilidades, motivación, entre otros); ya que, al controlar por el efecto par de la habilidad de los estudiantes, este se ubica prácticamente en cero y no significativo (Allende & Valenzuela, 2016). De la misma forma, las investigaciones citadas anteriormente (Allende & Valenzuela, 2016; Villar, 2020; Araya & Dussillant, 2019) muestran consistencia en términos de magnitud y sentido con el efecto encontrado en la literatura de establecimientos públicos en Chile (Bucarey et al., 2014; Allende & Valenzuela, 2016) y en países en vía de desarrollo (Pop-Eleches y Urquiola, 2013, Dustan, 2010; Jackson, 2010), al menos desde un punto de vista metodológico. De esta forma, es fundamental destacar que, aunque existe un efecto positivo asociado a los LBE, no se ha podido determinar si este es dado por la hiperselectividad de su alumnado o por prácticas pedagógicas propias de estos establecimientos. En cualquier caso, es importante considerar la incidencia del efecto par y composicional en las trayectorias educativas de los y las estudiantes.

A su vez es necesario mencionar la investigación de Carrasco et al. (2016), donde se indica que, aunque se observan mejoras en los resultados educativos de los LBE, esto no podría relacionarse directamente a acciones específicas del Programa, sino más bien a los procesos de selección del establecimiento y de los estudiantes. Asimismo, señalan que los LBE, en el periodo del estudio, usaban intensos mecanismos de selección, ya que la gran mayoría aplicaba pruebas de conocimiento y/o exigía informes de notas, entre otras prácticas asociadas a la selección (como entrevistas con estudiantes y a padres). A su vez también existía una autoselección por parte de los alumnos que deciden postular, por ejemplo, los Liceos Bicentenario de Excelencia tenían menos estudiantes con Necesidades Educativas Especiales y un 67% de los seleccionados provienen del 30% de mejor rendimiento de sus establecimientos anteriores. En este sentido, la investigación concluye que, aunque se cumple el propósito de ofrecer mayores oportunidades de ingreso a la educación superior a estudiantes vulnerables, al mismo tiempo, se generan efectos colaterales indeseados en los territorios donde se insertan los Liceos Bicentenarios de Excelencia (como el descreme de los

mejores estudiantes de las escuelas locales). Así, señalan que el Programa sería una vía rápida y de alcance limitado de movilidad social, por lo que no se cumpliría con el fin último de ofrecer equidad educativa a los sectores más pobres de la población.

De la misma forma, la investigación de Carrasco et al. (2014) sobre la implementación y desarrollo del Programa durante sus primeros años señala sobre resultados intermedios (retiro, asistencia, reprobación, variación en puntajes SIMCE, Variación en puntajes PSU) que estos habían mejorado notoriamente. Por ejemplo, la asistencia en los distintos niveles de los LBE de las primeras dos cohortes (2010 y 2011) aumentó de un 77% en 2010 a un 91% en 2011, mientras que el retiro disminuyó de un 7% en 2010 a un 2% en 2011. Por otro lado, en relación a resultados de aprendizaje, al momento de la realización del estudio no había aún una generación Bicentenario que hubiese rendido las pruebas SIMCE y PSU. Por último, el estudio destacó que el Programa estaba atrayendo a estudiantes que se encontraban matriculados en escuelas privadas subvencionadas a establecimientos públicos, lo que resultaba contrario a la tendencia de matrícula que en ese momento experimentaba el sistema educativo nacional.

En otro aspecto, la División de Estudios de la SEGPRES en el año 2019, presentó un documento con los resultados y mejoras generadas a partir de la implementación del Programa. Entre sus principales resultados, destacan tres puntos fundamentales. En primer término, indican que los LBE serían una alternativa de excelencia académica, ya que los resultados de segundo medio la prueba de matemáticas del SIMCE 2018 muestra que estos establecimientos se ubicaron en los puntajes más altos en promedio después de los colegios particulares, además de tener 26 establecimientos entre los 50 mejores municipales a nivel nacional. En segundo término, los resultados mostrarían que los LBE promueven la inclusión social, dado que en promedio el 63% del total de alumnos por generación en un establecimiento lograron ingresar a una Universidad del Consejo de Rectores (Cruch), e inclusive, en segundo medio un 26,8% de los estudiantes ya había alcanzado mayor escolaridad que su padre o madre. Por último, el estudio señala que los LBE serían un motor de movilidad social, argumentando que en estos establecimientos un 20% de los alumnos vive con ingresos de \$50.000 o menos al mes, y en promedio, el ingreso per cápita de los estudiantes del 20% superior de ingresos es 3 veces mayor que el ingreso de los estudiantes del 20% inferior (División de Estudios SEGPRES, 2019).

Finalmente, en 2021 la División de Estudios SEGPRES realizó un segundo estudio sobre los LBE, en donde analiza el desempeño de los LBE en la Prueba de Transición Universitaria (PTU) del 2021 (División de Estudios SEGPRES, 2021). Entre los principales resultados destacan que un 14,2% de sus estudiantes alcanzaron un puntaje promedio superior a los 600 puntos; se observa la presencia de distintos proyectos educativos entre los establecimientos (185 son técnico profesional, 127 científico humanista y 8 artísticos); y además, a partir del SIMCE de matemáticas 2018, señalan que nuevamente los LBE son los que alcanzan puntajes más altos en promedio después de los colegios particulares y que de los 50 mejores establecimientos municipales del país, más del 20% son parte del Programa en octavo básico y más del 50% en segundo medio. A lo anterior, agregan que los LBE son valorados por las comunidades e involucran a las familias en el proceso educativo de sus estudiantes (División de Estudios SEGPRES, 2021).

2.2.2. Evaluaciones del apoyo pedagógico

Tal como se verá más adelante en el documento, uno de los componentes que contempla el Programa es la entrega de apoyo pedagógico a los establecimientos, los que son diseñados por la Coordinación del Programa en el MINEDUC. Al respecto se rescatan dos investigaciones que han identificado sus fortalezas y debilidades.

En primer lugar, MINEDUC & Martínez (2015a) realizaron un informe que analizó los materiales entregados a los LBE, en específico, sobre las guías diseñadas para la asignatura de Lenguaje y Comunicación, todo esto con el objetivo de evaluar una eventual proyección de su uso a otros establecimientos de enseñanza media. Sobre la metodología del informe, se realizó una descripción y calificación del material pedagógico en relación con el marco curricular vigente, los objetivos fundamentales y los contenidos mínimos, a través de una lectura crítica, reflexiva y detallada de los materiales por niveles y por años, con el fin de establecer criterios de comparación que develaran fortalezas, debilidades y aspectos a mejorar. Como conclusión, la investigación señala que los materiales diseñados para los LBE no son recomendables para ser desarrollados en otras escuelas y liceos del país por cuatro principales razones. En primer lugar, se indica que existe en estos materiales un énfasis e insistencia sistemática en un enfoque academicista, el cual resulta poco significativo para los estudiantes. Por otro lado, se menciona que existe un enfoque en conceptos gramaticales, teoría del lenguaje y metalenguaje, por lo que no se incita a la reflexión sobre el lenguaje y a su ejercitación contextualizada. Como tercer punto, los autores destacan que el desarrollo del pensamiento reflexivo, crítico, divergente y creativo, es débil y esporádico, y por último, indican que están diseñados para una audiencia uniforme, unicultural y sin diferencias, con una fuerte tendencia a la enseñanza de contenidos y no de habilidades. De esta forma, concluyen la necesidad definitiva de realizar adecuaciones fundamentales a los materiales estudiados.

En la misma línea, un segundo informe (2015b) indagó en los materiales pedagógicos de matemáticas. Estos fueron revisados en función de diversos criterios articuladores, tales como modelo didáctico implícito, visualización de hilos conductores, sesgos de cualquier naturaleza, alineamiento al marco curricular vigente, cobertura temática y curricular, coherencia entre el modelo didáctico y el evaluativo, entre otros. Entre los principales resultados destacan que los materiales bicentenarios no están alineados al Marco Curricular 2009, señalando que: i) la escritura de los Contenidos Mínimos Obligatorios en términos de aprendizajes de los estudiantes no está presente en los materiales estudiados y solo se centra en la comprensión de contenidos desvinculados de las realidades de los estudiantes; ii) en los materiales analizados se observó de manera generalizada la utilización de editores de texto simple para la creación de texto simbólico matemático (por ejemplo, utilizar la letra “N” para referirse al conjunto de los Números Naturales); iii) ausencia de utilización de tecnología digital en el proceso de aprendizaje de los estudiantes; y iv) se devela la presencia de múltiples errores conceptuales en los materiales estudiados. Finalmente, en relación a los instrumentos de evaluación y sus enfoques, indican que los materiales orientados a los LBE están directamente vinculados a los formatos SIMCE y PSU, pero no retoma aportes internacionales como PISA o TIMSS, quienes enfatizan el desarrollo de razonamiento matemático y su relación con los contextos del estudiante.

En suma, es posible indicar que los materiales pedagógicos entregados a los LBE parecen ser imprecisos en términos conceptuales y requieren de una reedición en términos de formato y

diseño. En ese sentido, se sugiere fortalecer su propuesta metodológica para hacer los contenidos más significativos para los estudiantes o aprovechar los recursos digitales contemporáneos a favor del aprendizaje.

2.2.3. Resultados no académicos de los LBE

Como se detallará más adelante, los LBE establecen estándares para la búsqueda de calidad en la educación de una forma integral y que considere tanto una formación general como una diferenciada (Carrasco et al., 2014). A continuación, se presenta la revisión bibliográfica sobre investigaciones que abordan el funcionamiento y los resultados no académicos de los LBE.

En líneas generales, algunos estudios han utilizado métodos cualitativos para analizar las perspectivas de los estudiantes y profesores en los LBE, o en establecimientos de similares características (Quaresma & Orellana, 2016; Quaresma, 2017). Dichos estudios han mostrado cómo la concepción de “educación de excelencia”, tanto para docentes como para estudiantes, es un terreno en disputa en estos establecimientos. A grandes rasgos, en las investigaciones mencionadas, la excelencia refiere a una dimensión plural que va más allá de aspectos cognitivos o capacidades del estudiante, siendo entendida como un constructo complejo basado en las competencias sociales y las áreas de interés de estos. Además, señalan que en particular los docentes construyen una identidad de excelencia basada en la clasificación más que en la realización (identificable u observable) de prácticas pedagógicas diferenciadas. En una veta complementaria, Quaresma et al. (2022) trata de las perspectivas y significados del concepto de excelencia en liceos emblemáticos. Aunque no se aborda el efecto de estas escuelas, se profundiza en los sentidos que dan directores y estudiantes a la calidad de la educación y su rol en el sistema educativo nacional.

Por su parte, sobre el diseño y ejecución del Programa, el estudio de Carrasco y colaboradores (2014) mencionado anteriormente, señala que habría al menos tres aspectos mejorables en cuanto a la ejecución de los componentes diseñados para lograr su propósito: i) las metas establecidas podrían resultar poco factibles de alcanzar por la mayoría de los establecimientos (10% de mayor logro en SIMCE y en el 5% en PSU); ii) el diseño del Programa se ha estructurado en base a una serie de componentes (algunos obligatorios y otros no), sin embargo, no existe una definición de mínimos exigibles desde la Secretaría Técnica y el Programa en general cuenta con sistemas débiles de monitoreo de la implementación de los diferentes componentes; y por último, iii) la mayoría de los indicadores de los componentes fueron propuestos durante la investigación, de manera que en la práctica no hay indicadores operando el seguimiento del Programa y los existentes son limitados en su alcance.

En específico sobre los LBE que imparten educación media técnico profesional, González (2020) realizó una investigación para identificar y analizar los principales factores que podrían dificultar el logro de las metas relacionadas con los estándares de calidad de aprendizajes para estos establecimientos. Para lograr lo anterior, analizó los resultados de la evaluación de la prueba SIMCE del año 2018 de 40 LBE técnico profesional, del país y luego aplicó encuestas a docentes, directivos y estudiantes del Liceo Bicentenario Politécnico Cesáreo Aguirre Goyenechea de Calama. Así, señala que para dar cumplimiento a las metas planteadas por el Programa es necesario instaurar una cultura académica orientada al logro de objetivos académicos, al monitoreo constante de las necesidades de estudiantes y docentes y, finalmente, a la recolección y uso de datos relacionados a la oferta del mercado laboral y la demanda y necesidades de sus estudiantes. Esto con el fin de institucionalizar

mecanismos de gestión que se ocupen de generar mejoras y responder a las necesidades gestadas al interior de la unidad educativa, disminuyendo paulatinamente las dificultades que presentan para el logro de los estándares de calidad de aprendizajes propuestos por el Programa. Destaca que hay que poner especial énfasis en los resultados académicos y en la ocupación y seguimiento de los egresados. Además, a partir de los datos analizados, señalan que diversos elementos podrían incidir negativamente en el logro de resultados exitosos en el SIMCE: baja “autoestima académica”, poca motivación por las pruebas estandarizadas, poca confianza de sus docentes, entre otras.

Por otro lado, la Agencia de Calidad de la Educación (2018) analizó las respuestas obtenidas en los Cuestionarios de Calidad y Contexto de la Educación con el propósito de comparar a los establecimientos de excelencia con establecimientos emblemáticos y el resto de los colegios del sistema educacional según la experiencia escolar que tienen sus estudiantes. En cuanto a los resultados, señalan que, aunque los establecimientos emblemáticos son los que obtienen mejores resultados en las mediciones académicas, no logran lo mismo en el nivel de acuerdo de sus estudiantes y apoderados al respecto de un buen ambiente escolar en términos de trato entre actores y de orgullo institucional, entre otros factores. Además, destacan que existe una percepción más negativa de la experiencia escolar en los establecimientos emblemáticos que en los otros dos tipos de colegio (Bicentenarios y otros); al respecto de los LBE, indican que estos han logrado el equilibrio entre buenos resultados académicos y la creación de un ambiente de respeto y orgullo por parte de los miembros de sus comunidades.

Asimismo, hay varios estudios de casos que pretenden indagar y presentar evidencia cualitativa sobre la experiencia de grupos de estudiantes en establecimientos de alta exigencia o LBE. Por ejemplo, la tesis de Contreras (2018) analiza la valoración que los estudiantes, los apoderados y los docentes del área les asignan a los programas curriculares de Lenguaje y Comunicación en dos LBE ubicados en Santiago mediante una metodología mixta. Así, los resultados muestran en general una valoración favorable por parte de los tres agentes educativos considerados, pero con ciertas diferencias entre establecimientos. De todas formas, en ambos establecimientos se demuestra una coherencia interna en el accionar pedagógico que permite impulsar habilidades lingüísticas y cognitivas en sus estudiantes; aunque ambos muestran distintas dinámicas internas. Entre los principales desafíos a futuro destacan: considerar los intereses de los estudiantes; controlar la exigencia de las evaluaciones estandarizadas; y propiciar la participación de los apoderados. De igual manera, la tesis de magíster de Guerrero (2019) indaga sobre las experiencias de un estudiante con déficit atencional en un LBE de Puente Alto mediante observaciones de clases y entrevistas al estudiante, su apoderada y sus docentes; entre las principales conclusiones, la investigación señala que los estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) son reconocidos por sus profesores como alumnos que requieren atención especial; al mismo tiempo, los docentes intuitivamente toman decisiones pedagógicas estratégicas con estos alumnos, ya que no existen acuerdos formales sobre cómo facilitar sus procesos de aprendizaje.

Además, existen investigaciones que indagan en el proceso general de implementación y desarrollo de algunos LBE a lo largo del país. Destaca entre ellos, por ejemplo, el estudio de Gómez (2014), el cual pretende relatar el proceso de implementación y desarrollo de un LBE de Valparaíso desde 2010 hasta 2014, poniendo énfasis en la organización y gestión de los procesos educacionales en términos pedagógicos, valóricos y evaluativos; destacando el

modelo educativo generado y aplicado por el liceo y los resultados alcanzados hasta el momento. La principal conclusión del estudio indica que la instalación del Programa ha significado algunos cambios en las prácticas directivas del establecimiento. Al mismo tiempo, destaca el estudio de Ulloa (s.f.), quien analiza la percepción de las principales autoridades involucradas en la implementación de un LBE en la comuna de Puente Alto en Santiago. Entre sus principales resultados se destaca la importancia de la participación familiar en el éxito del Programa, dan cuenta de problemas en lo que respecta a la vinculación de los establecimientos con el MINEDUC y particularmente la inexistencia de financiamiento para implementar el Programa en esa época. Por su parte, el estudio de Manghi et al. (2022), se concentra en el caso de un LBE público y rural del sur de Chile (Liceo San Nicolás) el cual concentró los mejores resultados en la prueba SIMCE 2018 a nivel nacional; en particular, el estudio contrasta la creación de significados de la Agencia de Calidad, de Televisión Nacional y del director del liceo en torno a la definición de calidad e inclusividad en la educación nacional, señalando que cada actor materializa los significados en “ensamblajes multimodales dinámicos” (Manghi et al., 2022) que asocian la calidad a la gestión, al esfuerzo y a la humanización, respectivamente.

Asimismo, destaca la investigación de Pacheco (2020) que analiza el impacto de la intervención de la dupla psicosocial en los resultados obtenidos en el SIMCE, en específico a través de los indicadores de desarrollo personal y social, en los LBE de la provincia de Punilla (Región del Ñuble) durante el 2019-2020. Entre los principales resultados dejan al descubierto la importancia de la intervención psicosocial en los procesos de enseñanza y aprendizaje, llegando a concluir una posible relación entre las variables estudiadas y abriendo paso a investigaciones de tipo correlacional y/o explicativas para indagar en profundidad el nivel de relación y causalidad (los puntajes SIMCE se encontraban posicionados entre los más altos en comparación a contextos iguales o similares al observado). Asimismo, se describen los planes anuales y las intervenciones asociadas a los diversos indicadores que diseñan los profesionales del área psicosocial y afines, entre los principales indicadores trabajados se encuentra el de convivencia escolar, desde el cual se desprenden una variedad de acciones para hacer partícipe a la comunidad y favorecer la autoestima académica, la participación y formación ciudadana, y los hábitos de vida saludable. De todas formas, se señala como una fuerte debilidad la baja conexión de los equipos con los procesos evaluativos, lo cual no permite sistematizar dichos procesos y volverlos parte de la cultura escolar del liceo, institucionalizando prácticas que sean conscientes para todos los actores de la comunidad educativa (Pacheco, 2020). Esto es importante porque recoge las recomendaciones de la Agencia de Calidad de la Educación (2015), que señala la necesidad de generar una adecuada institucionalización de las prácticas pedagógicas que apunten al desarrollo personal y social íntegro del estudiantado.

También resulta interesante la investigación de Rojas (2012) sobre la relación del liderazgo transformacional y el desempeño escolar en Chile, señalando que tiene un efecto estadísticamente significativo. Entre sus principales resultados, se observa que en promedio los directores de los LBE fueron percibidos por sus docentes como profesionales con un muy alto liderazgo, mientras que en los liceos regulares son percibidos como profesionales con un alto liderazgo simplemente. Además, siguiendo la literatura, señala la importancia de generar las condiciones para lograr un ambiente de trabajo que promueva una cultura de participación efectiva de los profesores, para la consecución de los objetivos declarados en el proyecto educativo del establecimiento (Rojas, 2012).

Por otro lado, la investigación de Gorosabel (2022) pretendió analizar las fortalezas y complejidades en la implementación del proyecto de cinco LBE para la sostenibilidad de la mejora escolar, a través de una serie de entrevistas estructuradas a directores, sostenedores, jefes de UTP y personal del MINEDUC (ex-Coordinación Nacional del Programa Bicentenario). Así, en la mayoría de los establecimientos se constató una adecuada instalación de un conjunto de capacidades y estrategias centradas en el aprendizaje efectivo de los alumnos; además, a partir de las respuestas de los entrevistados se logró identificar como principal fortaleza en la mejora escolar de los establecimientos “el liderazgo centrado en el aprendizaje” (el cual refiere a crear condiciones favorables para el aprendizaje, centrarse en el aprendizaje como actividad, promover un diálogo sobre el liderazgo y el aprendizaje, entre otras). Además, es destacable que, aunque los liceos estudiados tienen diferentes dependencias administrativas y periodos de creación, sus directivos comparten una visión y un discurso muy comprometido con los principios y valores del Programa. Entre las complejidades más importantes a abordar en el Programa está su carácter de medida programática de gobierno, por tanto, temporal y condicionada a la voluntad del poder Ejecutivo; en contraste a cómo sería si fuera una política de Estado (permanente e independiente de la administración política) (Gorosabel, 2022).

Al respecto de investigaciones enfocadas en las preferencias de los apoderados de LBE, en 2021 el Centro de Estudios del MINEDUC analiza los resultados de una encuesta online aplicada a padres y apoderados sobre preferencias en proyectos educativos para la educación de sus estudiantes, identificando factores que motivan a los apoderados a matricular en LBE. Entre los resultados más relevantes, la evidencia muestra que un 97% evaluó la experiencia educacional de sus pupilos como “buena” o “muy buena” y para un 78% fue su primera prioridad de establecimiento a la hora de postular; por otro lado, un 94% consideró “el prestigio del establecimiento” como el factor más relevante al momento de optar por un LBE, aunque al jerarquizar los factores la primera prioridad fue “la calidad de los docentes” (33%). Por último, al comparar los resultados con la literatura sobre elección de escuelas, se señala que los apoderados de LBE se comportan de manera similar a lo que presentan otras investigaciones (la mayoría selecciona en función de la calidad de las escuelas); cabe destacar que esto puede variar al desagregar por nivel socioeconómico (Centro de Estudios MINEDUC, 2021a).

2.2.4. Síntesis de la evidencia disponible sobre los LBE

A modo de conclusión general, se puede señalar que la investigación sobre los LBE es más bien escasa, concentrada en las primeras cohortes del Programa y, por tanto, previo a la implementación de políticas de gran impacto en la estructura y funcionamiento del sistema educativo chileno, como la Ley de Inclusión, la NEP o el SAE. De esta manera, y aunque se han encontrado efectos positivos sobre todo en resultados académicos, no se registran investigaciones que busquen comprender el Programa desde una perspectiva histórica, dando cuenta de las diferencias que pueden existir al interior de las distintas convocatorias que ha tenido durante su implementación. Así, no se han estudiado en profundidad las nuevas cohortes de estudiantes ni tampoco se ha puesto énfasis en los cambios a los requisitos de las postulaciones o en los objetivos generales del Programa. A su vez, los estudios que se han enfocado en la implementación del Programa en algunos establecimientos educativos del país se tratan de estudios particulares y singulares, que no han permitido profundizar en la panorámica del Programa, ni en entender los procesos y resultados diferenciados que se han encontrado. En este sentido, el aporte de la presente investigación a la bibliografía nacional

será entregar una perspectiva histórica y holística de la implementación del Programa LBE, dando cuentas de sus cambios a lo largo del tiempo en términos de sus objetivos, organización y las experiencias de sus estudiantes y apoderados.

A continuación, en la Tabla 1 se presenta un resumen de los estudios analizados y sus principales características.

Tabla 1. *Síntesis de la evidencia sobre LBE*

Tipo de estudio	Principales características
Estudios sobre resultados de establecimientos de excelencia y LBE	<ul style="list-style-type: none"> – En general utilizan resultados en pruebas estandarizadas SIMCE o PTU. – Utilizan métodos cuantitativos descriptivos o métodos de estimación cuasi-causal (regresión discontinua o Propensity Score Matching). – También utilizan metodologías cuasi experimentales, principalmente ATT. – Se han encontrado efectos positivos, sin embargo, no es posible afirmar que sean producto de acciones específicas del Programa. – Dichos resultados muestran consistencia en términos de magnitud y sentido con el efecto encontrado en la literatura de establecimientos públicos en Chile.
Evaluaciones del material pedagógico	<p>Se han generado principalmente desde el Estado.</p> <ul style="list-style-type: none"> – En general, los materiales pedagógicos en la asignatura de Matemáticas y Lenguaje y Comunicación parecen imprecisos en sus conceptos y requieren de una reedición en su formato y propuesta metodológica.
Estudios sobre resultados no académicos	<ul style="list-style-type: none"> – Se utilizan en general métodos cualitativos de levantamiento de información (entrevistas, focus groups, análisis de material audiovisual, entre otros). – Se enfocan en percepciones de los actores (docentes, alumnos, directores, apoderados, etc.). – En cuanto a indicadores intermedios, varias investigaciones señalan el aumento de asistencia, disminución de retiro, reprobación de estudiantes, entre otros. – También se sugiere en algunas investigaciones cierta “identidad” en los establecimientos Bicentenario (relacionada a la excelencia académica y a los valores del Programa).
Estudios de caso de LBE	<ul style="list-style-type: none"> – Son principalmente estudios que se han concentrado en la implementación del Programa en un establecimiento en particular. – Hay algunos que toman más de un establecimiento, pero no analizan al Programa en su conjunto. – No se pueden generalizar sus resultados, algunos destacan el rol del director, otros el rol del alumno, de los apoderados, etc. – También indagan en la percepción del Programa en estudiantes, docentes y apoderados particularmente.

Fuente: Elaboración propia a partir de la revisión bibliográfica descrita.

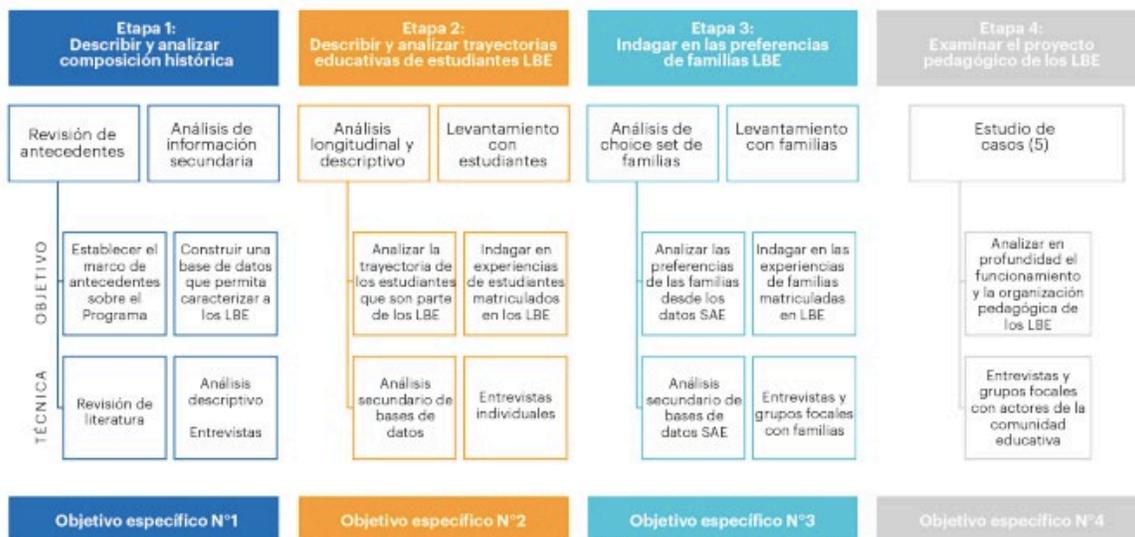
3. Diseño metodológico

Tal como se indicó en la presentación, esta investigación tuvo como principal propósito evaluar el Programa LBE desde una perspectiva histórica, con foco en comprender la trayectoria de su implementación, dando cuenta de las continuidades, rupturas y tensiones evidenciadas en este lapso de tiempo. Para lograr lo anterior, se propuso una metodología de carácter mixto, en tanto este tipo de diseños capitalizan las ventajas y disminuyen las desventajas de las técnicas cualitativas y cuantitativas para obtener una mejor y más completa respuesta a la pregunta de investigación (Creswell, 2012).

La evaluación se estructuró en cuatro grandes etapas, las cuales consideraron distintas técnicas, fuentes de información y formas de análisis. En términos temporales, esta evaluación se llevó a cabo entre los meses de abril de 2023 y mayo de 2024. En este punto, es importante mencionar que las etapas no se desarrollaron de manera lineal ni secuencial, desarrollando así en primera instancia las Etapas N°1 y N°4, en tanto estas permitieron nutrir contextualmente y con información cualitativa a las restantes, respectivamente.

Dicho esto, la Figura 1 sintetiza los objetivos, técnicas y al objetivo específico al que responde cada etapa del estudio.

Figura 1. Síntesis diseño metodológico del estudio



Fuente: Elaboración propia.

Tres elementos son importantes de destacar de esta evaluación. En primer término, y en cuanto a su alcance, se tuvo como foco los 320 establecimientos que conformaban la red LBE a inicios de 2023¹. En segundo término, y a pesar de su naturaleza mixta, es fundamental destacar que esta evaluación se centró principalmente en un estudio de casos, con el propósito de examinar en detalle cinco establecimientos pertenecientes a la red de LBE. Finalmente, es importante aclarar que el objetivo principal de la evaluación fue conocer, describir y analizar los establecimientos del Programa en diversos aspectos, sin buscar establecer relaciones causales. En otras palabras, los resultados presentados no aspiran a ser una evaluación de impacto del Programa, sino más bien, una interpretación del proceso de implementación a lo largo de su trayectoria. Dicho esto, a continuación, se presenta en detalle cada una de las etapas que tuvo la evaluación.

3.1. Etapa 1. Describir y analizar composición histórica de los LBE

En esta etapa se buscó describir y analizar la composición histórica de los liceos que forman parte del Programa. Así, se indagó en las características que tienen estos establecimientos, dando cuenta de los cambios que ha tenido el Programa en cuanto a los requisitos y características que ha buscado durante su implementación.

Esta etapa tuvo tres actividades complementarias: se realizó una revisión documental, un análisis de datos de bases administrativas y entrevistas a actores claves vinculados al diseño e implementación del Programa. La primera de ellas (revisión documental) tuvo por objetivo comprender la evolución del Programa desde la información disponible en tres tipos de documentos, a saber: i) investigaciones y evaluaciones relacionadas con la temática; ii) publicaciones académicas focalizadas en los LBE (como tesis de magíster, u otras

¹ En junio del 2023 se abrió una nueva convocatoria para el ingreso de 80 establecimientos a la red de LBE, los cuales no fueron considerados principalmente por la temporalidad (la convocatoria se genera cuando la evaluación ya se encuentra en curso) pero también porque su ingreso al Programa se daría a inicios de 2024 (cuando la evaluación se encontraría finalizando).

disponibles); y iii) documentos sobre la normativa, orientaciones y otros que regulen el Programa (por ejemplo, instrumentos legales y reformulaciones del Programa).

Por su parte, la segunda actividad (análisis de bases de datos) tuvo por objetivo caracterizar a los establecimientos que forman parte de la red LBE para tener una descripción general de cómo son y cuáles han sido sus variaciones a lo largo de las convocatorias que ha tenido el Programa. En términos sintéticos, se elaboró una base de datos que incorporó variables de caracterización (cohorte de ingreso, dependencia, modalidad, ubicación geográfica, entre otras) y de resultado (en pruebas como el SIMCE o las de acceso a la educación superior, por dar ejemplos) para cada año del período de análisis (2010-2022). Las bases de datos consultadas fueron en su mayoría públicas (disponibles en Datos Abiertos del Centro de Estudios del MINEDUC, en la Agencia de Calidad de la Educación y JUNAEB), aunque solicitando información adicional a la Contraparte Técnica en aquellos casos que no lo fuera (principalmente en los resultados en pruebas de acceso a la educación superior y en los resultados de las convocatorias del Programa).

Finalmente, la tercera actividad (entrevistas con actores clave) tuvo por objetivo complementar la información secundaria con los discursos de personas que estuvieron relacionadas con el Programa, tanto en su diseño como en su implementación. En términos generales, en estas entrevistas se indagó en aspectos ligados al diseño del Programa y de sus distintas convocatorias, como también en los principales facilitadores y obstaculizadores que se dieron durante su implementación. De esta forma, se realizaron cuatro entrevistas con informantes pertenecientes al MINEDUC que estuvieron en el proceso de elaboración del Programa en su primera cohorte, como también con quienes colaboraron con su implementación durante la segunda cohorte. La Tabla 2, a continuación, muestra los entrevistados, con sus respectivos roles y la fecha en que se realizó cada entrevista²:

Tabla 2. Muestra de actores clave entrevistados para Etapa N^o1

Actor	Rol	Fecha
David González	Encargado de desarrollo pedagógico	11 de Julio
Diego González	Coordinador de convenios Parte del equipo asesor de establecimientos (2018-2022)	12 de julio
Arturo Barrientos	Coordinador actual del Programa	12 de julio
Camila Romero	Ex coordinadora del Programa (hasta 2021)	19 de julio

Fuente: Elaboración propia.

3.2. Etapa 2. Describir y analizar trayectorias educativas de estudiantes LBE

La segunda etapa tuvo por objetivo describir y analizar las trayectorias de los estudiantes que asisten a los LBE, principalmente enfocándose en las características de los estudiantes, sus experiencias durante los LBE y cómo son sus trayectorias post-secundarias.

² Los participantes de estas entrevistas fueron acordados con la Contraparte Técnica y fueron realizadas de manera online por el equipo evaluador.

En términos metodológicos, y aunque esta etapa consideró técnicas cuantitativas y cualitativas, el análisis fue principalmente cuantitativo.

En primer término, se analizaron las trayectorias de los estudiantes según características de los establecimientos a los que asistían previo a incorporarse a algún LBE, en comparación con las de los LBE a los que se matriculan al año siguiente. Para este análisis, se consideró la dependencia administrativa, el desempeño académico de los estudiantes, la vulnerabilidad de los establecimientos de origen y destino, y la categoría de desempeño. Este análisis se llevó a cabo utilizando como referencia a los estudiantes matriculados en algún LBE durante el período de análisis (2010-2022), tomando como referencia primero medio como punto de entrada al LBE. Como se verá más adelante, esta decisión se basa en que buena parte del ingreso a los LBE se da en ese grado. De esta forma, cada estudiante fue comparado con el establecimiento en el que se encontraba el año anterior, para realizar el análisis en función de las variables descritas previamente.

En segundo término, se analizaron las trayectorias post-secundarias de los estudiantes que finalizaron su enseñanza media en un LBE. De esta forma, la sección describe el tipo de estudios terciarios que continúan los estudiantes que ingresan a la educación superior, con foco en el tipo institución (universitaria o técnica) y a las instituciones y carreras escogidas con mayor frecuencia por los egresados de establecimientos del Programa. El análisis se centró en los estudiantes egresados de alguno de los 320 LBE que ingresaron al año siguiente a la educación superior. Como se explicará más adelante, este análisis no considera a los estudiantes que, habiendo egresado de un LBE, ingresan a la educación superior más tarde (es decir, aquellos que no ingresan al año siguiente de haber egresado).

En tercer término, los análisis cuantitativos fueron complementados con entrevistas con estudiantes utilizando la técnica de incidentes críticos (Chell, 1998; Gremler, 2004)³. Los participantes de esta etapa fueron seleccionados en el marco del estudio de casos en cinco establecimientos, descritos con mayor detalle en la Etapa N°4. En general, fueron seleccionados estudiantes de primero medio y cuarto medio, junto con un representante del centro de estudiantes de cada establecimiento⁴, logrando un total de 27 entrevistas (entre cinco y seis estudiantes por caso). Para llevar a cabo las entrevistas se diseñaron pautas que buscaron indagar y profundizar en tres elementos principales, a saber: i) experiencias escolares anteriores a un LBE; ii) percepciones sobre la experiencia LBE; y iii) proyecciones y

³ En términos sintéticos, esta técnica posibilita la investigación de hechos identificados por los propios sujetos como significativos (eventos, procesos y/o temas), la manera en que fueron manejados y sus consecuencias. El objetivo es lograr el entendimiento del incidente desde la perspectiva de los propios individuos, tomando en consideración los elementos cognitivos, afectivos y de comportamiento allí contenidos (Chell, 2004). Debido a su naturaleza inductiva, la técnica de incidentes críticos ha sido especialmente útil como método exploratorio para el conocimiento de temas escasamente documentados (Gremler, 2004), como es el caso de este estudio.

⁴ La selección de estudiantes se realizó con apoyo del establecimiento. En general, se solicitó contar con un punto focal de contacto en cada LBE participante, quien organizaba las actividades a llevar a cabo en el marco de la evaluación. En el caso específico de los estudiantes, se solicitó la participación de cinco estudiantes (dos de primero medio, dos de cuarto medio y el representante), con el objetivo de contar con la perspectiva de quienes están iniciando su “experiencia LBE” (primero medio) y quienes la finalizan (cuarto medio), para complementarla con la perspectiva del representante (que puede ser de otro curso y tener una perspectiva distinta del funcionamiento del establecimiento por su rol). Sin embargo, los establecimientos entregaron una lista de estudiantes escogidos de manera aleatoria por ellos, por lo que no se pudo cumplir con los criterios planificados.

expectativas post-secundarias⁵. El análisis de la información se llevó a cabo utilizando la técnica de análisis de contenido (definida en mayor detalle en la Etapa N°4), mediante una matriz de vaciado de la información siguiendo las dimensiones de las pautas de entrevista.

3.3. Etapa 3. Indagar en preferencias de familias LBE

En esta etapa se buscó indagar en las preferencias de las familias que han matriculado a sus hijos e hijas en un LBE desde una perspectiva mixta, mediante un análisis secundario de bases de datos SAE que busca indagar en el *choice set*⁶ de las familias, complementado con entrevistas y grupos focales con familias.

Para el análisis cuantitativo, se realizaron análisis cuantitativos para determinar las características de los estudiantes y de las escuelas a las que postulan las familias, analizando los datos de manera transversal (proceso 2023) y longitudinal (2020-2023), así como entre cohortes del Programa. Se realizaron comparaciones entre tres grupos según su preferencia por un LBE, a saber: los que lo eligen como primera opción, los que lo incluyen en alguna de sus opciones, y los que no lo consideran. Adicionalmente, se realizaron análisis para determinar el efecto de obtener el sello Bicentenario, el cual estuvo concentrado en las cohortes 2018-2020.

Para llevar a cabo lo anterior, se construyó una base de datos con la información desde las bases SAE para el período 2017-2023, la cual fue complementada con información proveniente de otras bases de datos públicas (como SIMCE, IVE, entre otras). De esta forma, y a partir de las bases de datos del SAE anuales, se obtuvieron los *choice sets* de los apoderados, clasificando dichas muestras en cuatro tipos, a saber⁷:

⁵ De manera sintética, a continuación, se presenta una descripción de las dimensiones. La primera dimensión buscó indagar en el tiempo y experiencia que tuvo el participante en establecimientos anteriores, así como también comprender las razones detrás de entrar a un LBE (en caso de aplicar). Por su parte, en la segunda dimensión se realizaron preguntas para indagar en la experiencia LBE en torno a la adaptación al nuevo establecimiento (en caso de aplicar), conocimiento sobre el LBE y sus implicancias, y sobre la experiencia en general de estar en un LBE (relación con los profesores, evaluación del establecimiento, rol de las familias, entre otras). Finalmente, la última dimensión estuvo enfocada en conocer las proyecciones propias de los estudiantes participantes, así como las de sus compañeros, para también indagar en la relación entre sus expectativas y la experiencia escolar que viven (o vivieron, para cuarto medio).

⁶ Se define el *choice set* de cada postulante sumando todos los establecimientos que se incluyen en su postulación regular y/o complementaria. A partir de esta información, se calcula el número de escuelas considerando sus características, y se calcula el porcentaje de los establecimientos que tienen tal característica.

⁷ Las especificaciones de las muestras escogidas según la etapa en la cual postulan los estudiantes son:

- Para quienes postularon únicamente en la etapa regular, su *choice set* consiste en todos los cursos a los que se postularon en esa etapa. Su primera preferencia será la escogida en la etapa regular.
- Para quienes postularon únicamente en la etapa complementaria, su *choice set* consiste en todos los cursos a los que se postularon en esa etapa. Su primera preferencia será la escogida en la etapa complementaria.
- Para quienes postularon en ambas etapas (regular y complementaria), su *choice set* consiste en todos los cursos a los que se postularon en estas etapas. Su primera preferencia es la escuela escogida en la etapa regular.

1. **Muestra A:** estudiantes (familias) que postulan vía SAE en el proceso de 2022 para la matrícula en 2023 e incluyen por lo menos a un LBE en su *choice set*. Limitada a postulantes séptimo y primero medio.
2. **Muestra B:** todos los estudiantes que postulan vía SAE en el proceso de 2022 para la matrícula en 2023. Limitada a postulantes séptimo y primero medio.
3. **Muestra C:** estudiantes (familias) que postulan vía SAE en 2016 hasta 2022 para las matrículas de 2017 hasta 2023 e incluyen por lo menos a un LBE en su *choice set*. Limitada a postulantes séptimo y primero medio, así como a quienes incluyeron a un LBE que ya contaba con la denominación de Bicentenario en el momento de postulación (es decir, que ya se podía saber que era un LBE).
4. **Muestra D:** estudiantes (familias) postulantes vía SAE en 2016 hasta 2022 para las matrículas de 2017 hasta 2023, pero limitado a postulantes a establecimientos LBE de las cohortes 2018, 2019 y 2020.

Las muestras A y B se utilizaron para analizar las características de los estudiantes y escuelas en el último proceso de matrícula disponible. La muestra C se empleó para un análisis longitudinal, mientras que la muestra D se usó para estudiar las preferencias pre y post obtención del sello Bicentenario

El análisis cuantitativo se complementó con entrevistas y grupos focales con apoderados de los cinco establecimientos seleccionados para el estudio de casos. En este caso, se realizó una entrevista con el representante del Centro de Apoderados de los LBE y un grupo focal con familias por caso, sumando un total de 12 actividades⁸. Estas entrevistas tuvieron por objetivo profundizar en las experiencias de postulación y de proyecciones que tienen al entrar a un LBE⁹. Al igual que en la segunda etapa, la información fue analizada mediante la técnica de análisis de contenido siguiendo las dimensiones de la pauta de entrevista y grupo focal elaboradas.

3.4. Etapa 4: Examinar el proyecto pedagógico de los LBE

La cuarta etapa tuvo como principal objetivo conocer en profundidad el funcionamiento y organización de los LBE. Así, esta etapa tuvo como foco conocer la organización y el funcionamiento de los LBE desde la perspectiva de quienes componen las comunidades educativas.

⁸ Inicialmente, el diseño contemplaba la realización de dos grupos focales con representantes de familia, de manera de tener representantes de quienes estuvieran comenzando y finalizando su experiencia en un LBE, similar al esquema pensado para la Etapa N°2. Sin embargo, y por disponibilidad de tiempo de las familias, en tres casos se logró cumplir con dos grupos focales (Casos 3, 4 y 5), y en uno de ellos (Caso 5) no se pudo realizar la entrevista con el representante del Centro de Apoderados. De todas formas, para los grupos focales se flexibilizaron los criterios de participación, por lo que no todos los apoderados participantes se ajustan al perfil originalmente planificado.

⁹ A grandes rasgos, las pautas elaboradas tuvieron tres dimensiones comunes. La primera de ellas buscó indagar en las trayectorias previas de sus hijos/as (o personas a su cargo) en otros establecimientos y en las razones que llevaron a buscar a un LBE como establecimiento. Para quienes aplicaba (cohortes 2018-2020), se preguntó por el proceso de cambio para ser un LBE. La segunda dimensión tuvo por objetivo conocer las experiencias de los apoderados en distintos ámbitos (percepción de calidad, propuesta pedagógica, convivencia e inclusión, entre otros). Finalmente, se les consultó por su valoración general y percepción global sobre la experiencia LBE.

Para esta etapa, se utilizó un enfoque de estudio de casos. Los estudios de caso son un método empírico que permite investigar fenómenos contemporáneos en profundidad y en el contexto en el que estos se están desarrollando (Yin, 2017), mediante la utilización de técnicas cualitativas y cuantitativas. Por tanto, los estudios de caso son útiles como estrategia de investigación cuando lo que se quiere investigar tiene un importante componente contextual, que puede ir cambiando con el paso del tiempo, siendo especialmente apropiados cuando las preguntas de investigación buscan explicar el por qué o el cómo de los fenómenos de interés (Yin, 2017). Así, el estudio de caso se centra en el “cómo opera” un tema, o asunto de interés, en determinados sistemas (casos), antes que en el tema en sí mismo, utilizando los casos de modo ilustrativo. De esta manera, una de las fortalezas de esta metodología es que los casos son de interés por sí mismos, lo cual la convierte en una estrategia sumamente útil cuando se desean abordar, deliberadamente, las condiciones contextuales del fenómeno a estudiar en tanto se consideran que éstas pueden ser altamente pertinentes para este (Yin, 2003). En otras palabras, el estudio de casos es una estrategia de investigación que puede ser utilizada para conocer en profundidad un fenómeno y a los actores o individuos (Yin, 2017; Ponce, 2018). Considerando estas ventajas, y teniendo en cuenta la heterogeneidad de establecimientos que forman parte de la red LBE, se tomó la decisión de realizar un estudio de casos enfocado en cinco establecimientos, cada uno representante de las cohortes de ingreso al Programa (2010, 2011, 2018, 2019 y 2020). Dicho esto, a continuación se describe detalladamente esta etapa, dando cuenta de sus técnicas y la muestra lograda.

3.4.1. Técnicas de levantamiento de información: entrevistas semiestructuradas y grupos focales

La primera técnica considerada fueron las entrevistas semiestructuradas. La entrevista consiste en conversaciones semidirigidas (no enteramente abiertas), en las cuales el investigador realiza preguntas guías, con cierta apertura para indagar sobre los objetivos de cada módulo. En ellas, se pueden recoger las narrativas, discursos y experiencias de los participantes en un espacio que busca ser una conversación en su contexto cotidiano, desde una perspectiva pragmática en la que el entrevistador no juzga las opiniones emitidas (Flick, 2002). Esta técnica se aplicó con gran parte de los perfiles considerados para la evaluación, a saber: i) representante del sostenedor; ii) directores/as; iii) jefes/as UTP; iv) estudiantes (y su representante); v) representante de Centro de Apoderados; y vi) otro actor clave de la comunidad educativa¹⁰.

Como segunda técnica de recolección se aplicaron grupos focales. Los grupos focales son un dispositivo de recolección y producción de datos cualitativos que permiten identificar cómo los sujetos atribuyen significados a algún concepto, idea o tema en contextos específicos (Edmunds, 1999). Concretamente, consisten en una conversación grupal en la que los sujetos (que pueden conocerse o no) establecen un diálogo a partir de preguntas realizadas por un moderador, similar a las entrevistas semiestructuradas. Los grupos focales funcionan como técnicas adecuadas para reconocer temas específicos, asociadas a las percepciones de los

¹⁰ Considerando la diversidad de los actores de las comunidades educativas, se consideró una entrevista adicional por caso con el objetivo de tener una voz que, no estando dentro de los cargos mencionados, tuviera cercanía y/o relación con el Programa y su implementación dentro del establecimiento. De esta forma, y según el caso, esta entrevista se realizó con docentes o jefes/as UTP del área técnico-profesional, por dar ejemplos.

sujetos, capturando la modulación de la opinión en situaciones de intersubjetividad. Esta técnica hace aflorar las categorías e interpretaciones que se generan en los marcos intersubjetivos de la interacción social por medio de procesos comunicativos y lingüísticos (Canales, 2006). Para este estudio, participaron de grupos focales los siguientes actores: i) docentes; y ii) apoderados.

El formato de aplicación de las entrevistas y grupos focales fue principalmente presencial, aunque existieron algunos casos en los que tuvieron reuniones virtuales, utilizando principalmente la plataforma Zoom Pro. Si bien el levantamiento en línea puede ser considerado una metodología emergente en el campo de la investigación cualitativa, permite simular las condiciones de una entrevista presencial cara a cara si son realizadas a través de medios que permiten la interacción simultánea con video y audio (Krouwel et al., 2019). Para lo anterior, se resguardó realizar las entrevistas en duplas de profesionales, para evitar inconvenientes.

3.4.2. Instrumentos de recolección de información: pautas de entrevista y grupos focales

Para este estudio se construyeron pautas de recolección de información que consideraron dimensiones comunes, pero que tuvieron variaciones en función de los roles y experiencias de los actores participantes del estudio. De esta manera, se construyeron los siguientes guiones:

- Pauta de entrevista dirigida a sostenedores
- Pauta de entrevista dirigida a directores/as
- Pauta de entrevista dirigida a jefes/as UTP
- Pauta de grupo focal dirigida a docentes
- Pauta de entrevista dirigida a estudiantes
- Pauta de entrevista dirigida a representante de centro de estudiantes
- Pauta de grupo focal dirigida a apoderados
- Pauta de entrevista dirigida a representante de centro de apoderados
- Pauta de entrevista dirigida a otro actor clave

La elaboración de estos documentos estuvo a cargo del equipo de trabajo CEPPE y se desarrolló a partir del marco teórico y de los antecedentes de la evaluación. Para ello se realizó una operacionalización identificando dimensiones, subdimensiones y preguntas directrices, que luego dieron paso a las preguntas de las pautas. La Tabla 3, a continuación, muestra una síntesis de las temáticas tratadas durante las entrevistas con cada actor¹¹:

Tabla 3. Temáticas abordadas según actor participante del levantamiento

Actor	Temáticas abordadas
Sostenedor/a	Trabajo en red de LBE, apoyos especiales a LBE, políticas focalizadas a LBE, relación de LBE con otros establecimientos, relación de LBE con sostenedores, evaluación global de LBE.

¹¹ Considerando la extensión del Informe, los instrumentos de recolección de información se adjuntan en una carpeta en línea, que se puede encontrar en el siguiente enlace: [Pautas Entrevistas y FG - E4](#).

Director/a	Historia del establecimiento y de su condición de LBE, relación entre proyecto institucional y LBE, características del Programa de LBE en la escuela, evaluación global LBE, oportunidades de mejora LBE.
Jefe UTP	Desarrollo de LBE en el establecimiento, encargados, mecanismos y acciones de LBE en establecimiento, formas de evaluación de LBE en establecimiento.
Otro actor clave	Acciones pedagógicas desarrolladas en el marco del Programa LBE, apoyos a estudiantes como parte de LBE, discusiones organizacionales respecto de LBE, forma de desarrollo de la política de LBE en el establecimiento.
Docentes	Nivel de incidencia en postulación a LBE, cambio en prácticas docentes y pedagógicas debido a incorporación a LBE, énfasis de los LBE en el establecimiento, evaluación global de LBE.
Estudiantes	Percepción de la política de LBE, información sobre LBE, hitos y trayectorias pedagógicas y personales y su relación con LBE, evaluación de LBE en términos académicos, sociales, emocionales.
Apoderados/as	Percepción de la política de LBE, conocimiento de la política de LBE, información sobre LBE en el establecimiento, acciones relacionadas con LBE, fortalezas y debilidades sobre LBE, relación familia-escuela en LBE.
Representantes Centros Apoderados	Características institucionales de LBE, acciones programáticas de LBE en la escuela, nivel y forma de implicancia de familias en política de LBE, fortalezas y debilidades de LBE.
Representante de Centros de Estudiantes	Percepción de la política de LBE, información sobre LBE, hitos y trayectorias pedagógicas y personales y su relación con LBE, evaluación de LBE, proyecciones personales y a nivel general de los escolares, funciones del centro de estudiantes y su capacidad de generar cambios en los establecimientos.

Fuente: Elaboración propia.

3.4.3. Selección de participantes y muestra final

Para la selección de la muestra se utilizaron distintos criterios en función del tipo de actor. Si bien se puede señalar que todo muestreo en investigación cualitativa puede ser considerado intencional, es importante que las decisiones de incorporar (o excluir) a ciertos informantes tenga a la base criterios que puedan justificarlas (Izcara, 2014).

Para la selección de los establecimientos, se siguieron criterios con el objetivo de asegurar la máxima heterogeneidad posible. Así, y previo a la selección de la muestra, se procedió con la revisión inicial de la base de datos con el total de establecimientos para determinar aquellos que podrían ser considerados. En específico, se seleccionaron cinco casos de LBE considerando la distribución para el año 2022 de los establecimientos (Gobierno de Chile, 2022). Para la selección, se procuró tener diversidad en los siguientes criterios, a saber:

1. Cohorte de ingreso al Programa (de las cinco cohortes).
2. Establecimientos en distintas zonas del país (norte, centro y sur).
3. Zona geográfica (urbana y rural).
4. Tipo enseñanza (humanista científico, técnico profesional y artísticos).
5. Categoría de desempeño (de las distintas categorías).
6. Dependencia (públicos, particular subvencionado y de administración delegada).

Considerando esto, los establecimientos que fueron finalmente seleccionados cuentan con las siguientes características:

1. Un establecimiento de cada cohorte (2010, 2011, 2018, 2019 y 2020).

2. Tres establecimientos fuera de la Región Metropolitana y dos ubicados al interior de ella.
3. Cuatro establecimientos urbanos y uno rural.
4. Un establecimiento humanista científico (en adelante, HC), dos técnico-profesional (en adelante, TP) y dos polivalentes (uno de ellos con reconocimiento artístico).
5. Un establecimiento con categorizado alto, tres en medio y uno en medio-bajo.
6. Cuatro establecimientos públicos (tres municipales y uno perteneciente a un servicio local de educación pública) y uno particular subvencionado.

La Tabla 4 muestra el número total de actividades logradas en el levantamiento de información. Como se desprende de la tabla, se realizaron 74 actividades, considerando entrevistas y grupos focales. En términos generales, se logró recopilar las percepciones de los distintos actores considerados en el diseño original¹², aunque con algunas particularidades que son importantes de mencionar:

1. **Representante sostenedor:** En uno de los casos (Caso 2) no se logró realizar esta entrevista por dos motivos complementarios. Por una parte, el equipo representante del sostenedor se constituía de profesionales nuevos que no tenían información sobre la implementación del Programa en el caso seleccionado. Por otra parte, la persona con mayor acercamiento al Programa de dicho equipo se encontraba con licencia médica al momento de realizar el levantamiento.
2. **Estudiantes:** En dos de los casos (Casos 2 y 3) se realizaron seis entrevistas (en lugar de cinco) para contar con experiencias que representaran las distintas modalidades de estos establecimientos.
3. **Apoderados:** En dos casos (Casos 1 y 2) se realizó un solo grupo focal por falta de quorum suficiente para realizar dos de estas actividades.
4. **Representantes de apoderados:** En dos casos (Casos 2 y 5) no se concretaron estas actividades, principalmente por la baja participación de apoderados en estos establecimientos¹³.
5. **Actor clave**¹⁴: En dos casos (Casos 4 y 5) se realizaron entrevistas a más de un actor clave. Esto se dio principalmente por la vinculación con el Programa y por sugerencia de cada establecimiento.

Tabla 4. Actividades realizadas para cada caso y actor participante de los componentes cualitativos.

Actor	Caso 1	Caso 2	Caso 3	Caso 4	Caso 5	Total
-------	--------	--------	--------	--------	--------	-------

¹² Inicialmente, se propuso realizar un mínimo de 15 entrevistas por caso. Esto incluía 6 entrevistas individuales para cada perfil (sostenedor, director/a, jefe UTP, representante del centro de estudiantes, representante del centro de apoderados y otro actor clave), 5 entrevistas con estudiantes, y 4 grupos focales (dos con apoderados y dos con docentes).

¹³ El punto focal de estos dos casos indicó al equipo de investigación que en general cuentan con bajos niveles de participación de los apoderados, principalmente porque parte importante trabaja fuera de la comuna del establecimiento. Esta baja participación se agravó después de la pandemia, haciendo compleja la participación de estos actores en ambos casos.

¹⁴ Aunque se entrevistó a una variedad de perfiles, todos conforman el equipo directivo, a saber:

- Caso 1: Subdirector del establecimiento.
- Caso 2: docente de la asignatura de historia y parte del equipo de orientación y convivencia escolar.
- Caso 3: Jefe UTP área TP.
- Caso 4: coordinador área artística, curricularista del establecimiento y coordinador área TP.
- Caso 5: coordinador área de práctica y titulación y curricularista del establecimiento.

Representante sostenedor	1	0	1	1	1	4
Director/a	1	1	1	1	1	5
Jefe/a UTP	1	1	1	1	1	5
Estudiantes	5	6	6	5	5	27
Representante de centro de estudiantes	1	1	1	1	1	5
Apoderados	1	1	2	2	2	8
Representante de centro de apoderados	1	0	1	1	0	3
Docentes	2	1	2	2	2	9
Actor clave	1	1	1	3	2	8
Total	14	12	16	17	15	74

Fuente: Elaboración propia.

En el ANEXO A. Descripción del trabajo de campo Etapa N°4 se encuentra el detalle del proceso de contacto y otros elementos ligados a la recolección de información de esta etapa.

3.4.4. Plan de análisis

El plan de análisis utilizado en este estudio contempló elementos propios del análisis de contenido (Mayring, 2014) y también de la Teoría Fundamentada en datos o *Grounded Theory* (Strauss & Corbin, 2002). Por una parte, el análisis de contenido como un conjunto de técnicas para el análisis sistemático de cualquier tipo de registro de comunicación (transcripciones de entrevistas, discursos, protocolos, documentos, videograbaciones, etc.) (Mayring, 2014). Su objetivo es captar, evaluar y sintetizar los discursos contenidos en estos registros, procesando datos relevantes sobre las condiciones que puedan darse para su empleo posterior, a la luz de un problema determinado (Piñuel-Raigada, 2002). El análisis de contenido se ha definido en la literatura como una forma de procesar datos cualitativos que permite organizar y elicitar el significado de datos recolectados y obtener conclusiones realistas a partir de los mismos (Bengtsson, 2016). Por otro lado, al utilizar la Teoría Fundamentada en datos, se genera un proceso de producción y levantamiento de categorías anclado en los contextos educativos y en las experiencias y subjetividades de quienes forman parte del fenómeno. El punto fue generar un proceso de recolección de datos de manera simultánea con el análisis comparativo entre las unidades de análisis, identificando patrones y relaciones entre las unidades.

A partir de lo anterior, y en un primer nivel de análisis y levantamiento de categorías, se realizó una codificación abierta, mediante la cual se buscó reducir los discursos de los/as participantes. Para esto, se realizó una codificación axial, para identificar los grandes ejes temáticos o categorías analíticas que emergieron del análisis y que responden a los objetivos del estudio, dando espacio a la emergencia de nuevas categorías y posibles reformulaciones.

Luego de lo anterior, se procedió al proceso de interpretación, el cual supone un nivel más profundo de tratamiento de la información. En palabras de Patton (2002), interpretar implica

agregar significancia u otorgar sentido a los resultados, ofreciendo explicaciones, extrayendo conclusiones o haciendo inferencias, entre otras. Esta interpretación se realizó teniendo en cuenta la revisión bibliográfica nacional e internacional expuesta previamente.

4. Capítulo I resultados: ¿Cómo es la composición y cuáles son las principales características que tienen los LBE?

En este capítulo se presentan los resultados correspondientes a la Etapa N°1 del estudio cuyo objetivo fue describir y analizar la composición histórica de los establecimientos que forman parte del Programa. Tal como se mencionó, para realizar este capítulo se utilizaron dos principales fuentes de información, a saber: i) revisión documental y normativa del Programa; y ii) análisis de fuentes secundarias.

De esta manera, este capítulo permite entregar una descripción que captura la trayectoria del Programa y de los establecimientos que llevan el sello Bicentenario, dando cuenta de las continuidades, rupturas y desafíos que aparecen en los más de diez años de implementación de este Programa.

Dicho esto, el capítulo se organiza en tres grandes secciones. En primer lugar, se realiza una descripción del Programa desde el ámbito normativo y desde la literatura, enfatizando en los principales objetivos y componentes que ha tenido, así como también en las particularidades de cada una de las distintas convocatorias. En segundo lugar, se presenta información proveniente del análisis secundario, para así dar cuenta de la trayectoria de los establecimientos a lo largo del período de implementación. Así, el capítulo culmina con una síntesis de los principales hallazgos que se desprenden de ambas fuentes de información.

4.1. El Programa LBE desde la normativa: ¿Cuáles son las continuidades, rupturas y énfasis que se han dado durante su implementación?

El Programa LBE tiene su origen en el año 2010, como parte de los compromisos presidenciales del primer gobierno de Sebastián Piñera, consolidándose como una de las principales apuestas del período en materia educacional (Bravo et al., 2016). Aunque sus orígenes se pueden rastrear al año 2003, con el impulso del Liceo Nacional de Maipú por el entonces alcalde de Santiago (Joaquín Lavín), su modelamiento como Programa y la intención de generar una red de establecimientos de excelencia aparece durante la campaña presidencial del año 2005 (Bravo et al., 2016).

En términos generales, la inspiración detrás de crear esta red de establecimientos públicos de excelencia fue emular el 'éxito' de los denominados liceos emblemáticos (Araya & Dussailant, 2019). Esto se da en un contexto de estancamiento en los resultados de las pruebas SIMCE y de acceso a la educación superior (Bellei, 2015). Durante los noventa, se impulsó una reforma educacional con apoyo transversal, pero los resultados del SIMCE del año 2000 mostraron el primer indicio de este estancamiento, comparado con la década anterior. A esto se sumaron los resultados de pruebas internacionales (TIMSS y PISA), generando un diagnóstico en la opinión pública y en la política de que la educación chilena estaba estancada, una visión que prevaleció durante la primera parte de los 2000 (Bellei, 2015). Así, la génesis del Programa se enmarca en un contexto de crítica hacia el funcionamiento y los resultados del sistema educativo, a pesar de los esfuerzos previos en aumentar el presupuesto en educación y enfocarse en calidad y equidad (Bellei, 2015).

Como resultado de ese diagnóstico, se genera este Programa con el objetivo principal de entregar oportunidades a estudiantes vulnerables para que puedan acceder a una “educación

tan buena como la que tienen los mejores colegios del país” (Bravo et al., 2016, p.16) y que de esta forma puedan aumentar sus posibilidades de acceder a la educación superior y así favorecer la movilidad social (Bravo et al., 2016; Araya & Dussillant, 2019). Actualmente, y según la última convocatoria disponible (2023), el Programa tiene el propósito de:

*“(…) **apoyar a los establecimientos educacionales** que imparten educación media – formaciones diferenciadas técnico-profesional, artística y/o humanista-científica –, **para que estos alcancen, recuperen y/o mantengan estándares de calidad**, asegurando que las/os estudiantes logren los niveles adecuados de aprendizaje, y que los establecimientos educacionales desarrollen vínculos formativos con el sector productivo, el sector artístico/cultural, la formación humanista-científica y su articulación con las instituciones de educación superior” (Ministerio de Educación, 2023, p.1).*

Como se desprende de la cita, y se profundizará a lo largo de este capítulo, los énfasis en los objetivos del Programa y sus líneas de acción han variado en el tiempo, dependiendo de la convocatoria. Desde su origen, la red de establecimientos LBE se ha ampliado considerablemente, generando seis procesos (2010, 2011, 2018, 2019, 2020 y 2023) que expandieron desde 60 a 400 los liceos participantes, junto con un proceso de renovación de los primeros establecimientos (2010-2011) llevado a cabo durante el año 2021.

A pesar de sus cambios, cuatro elementos son transversales en la implementación del Programa. En primer lugar, contempla un proceso de postulación en los que se espera que los establecimientos presenten proyectos, evaluados por indicadores de proceso y resultados, que guían su selección, monitoreo e implementación en un determinado periodo de tiempo (MINEDUC, s.f). En segundo lugar, los establecimientos que son seleccionados comienzan a formar parte de esta red de establecimientos de excelencia, adquiriendo la posibilidad de renombrar el establecimiento, además de contar con los recursos asociados al proyecto postulado y el material pedagógico provisto por la Secretaría Técnica del Programa. En tercer lugar, el Programa siempre ha estado dirigido a establecimientos que reciben financiamiento del Estado. Por último, y una vez seleccionados, los establecimientos firman un convenio con el MINEDUC por un período de tiempo, sujeto a renovación en función del cumplimiento de los indicadores asociados a cada convocatoria.

Solo a modo de ejemplo, en el caso de la convocatoria más reciente (2023), se dio la posibilidad de presentar un proyecto que considere los dos siguientes componentes, a saber: i) propuesta de fortalecimiento educativo; y ii) propuesta de mejoramiento de infraestructura escolar y/o adquisición de equipamiento y/o mobiliario. Mientras las primeras corresponden a recursos para financiar iniciativas de fortalecimiento educativo que permitan mantener y/o alcanzar los estándares de procesos y resultados de la presente convocatoria, el segundo corresponde a recursos para financiar proyectos sobre obras existentes en los establecimientos (es decir, no se permiten obras nuevas). Los proyectos seleccionados obtendrían un monto máximo de \$100.312.856 por proyecto, con la opción de complementar con otras fuentes de financiación para la ejecución de las actividades consideradas en el proyecto.

Dicho lo anterior, y a modo de contextualización general, 320¹⁵ establecimientos educativos del país han sido seleccionados y denominados como LBE, distribuidos en 213 comunas de las 16 regiones del territorio nacional. Como se verá con mayor detalle más adelante, y aunque pueda ser contraintuitivo, los LBE son un grupo altamente heterogéneo tanto entre como dentro de cada cohorte. Hay liceos HC, TP y artísticos, ubicados en áreas urbanas y rurales, y con importantes diferencias en términos de resultados. Sin embargo, en términos declarativos, cinco principios deben orientar la labor de los establecimientos que integran el Programa, a saber: i) altas expectativas; ii) foco en la sala de clases; iii) nivelación de aprendizajes y reenseñanza; iv) libertad y autonomía; y v) liderazgo directivo (MINEDUC, 2021a; Gobierno de Chile, 2022). (MINEDUC, 2021a; Gobierno de Chile, 2022).

Con todo, a continuación, se presenta una descripción detallada del Programa de interés desde las fuentes secundarias. En primer lugar, se exponen antecedentes contextuales relevantes para comprender el contexto político/social en el cual se ha desarrollado su implementación, para luego dar cuenta de la evolución que ha tenido en términos de objetivos, enfoques y líneas de acción en cada una de sus convocatorias.

4.1.1. La trayectoria contextual que acompaña la implementación del Programa

Para comprender el contexto en el que emerge, se hace relevante analizar en perspectiva la trayectoria de las políticas educativas de los últimos 30 años, en tanto contribuyen a generar el escenario en el cual comienza a gestarse la idea de generar una red de establecimientos de excelencia.

Un antecedente clave se remonta a la reforma impulsada durante la década de los ochenta, en donde se traspasa la administración de la educación desde el MINEDUC a las municipalidades y se crea un financiamiento vía *voucher*, que buscó incentivar la competencia entre proveedores, cómo también establecer una igualdad de trato entre proveedores públicos y privados (Bellei, 2015; Bellei & Muñoz, 2021; Treviño et al., 2023). Uno de los principales resultados de este set de políticas será el aumento de proveedores privados en el campo educativo, generando la creación de establecimientos educativos – principalmente particulares subvencionados – que paulatinamente captarán la matrícula desde la educación pública (Cox, 2012; Bellei, 2015; Bellei & Muñoz, 2021).

Posterior a esta reforma, los gobiernos democráticos de los noventa tuvieron una agenda de política educativa ambiciosa, que consistió principalmente en la introducción de políticas compensatorias, de mejora en la equidad y calidad del sistema educativo, aunque sin modificar aspectos estructurales de la arquitectura diseñada durante el período previo (Bellei & Muñoz, 2021; Villalobos, 2016). De esta manera, hay un énfasis marcado en aumentar la cobertura de los distintos niveles del sistema, como también de la búsqueda de mayor equidad, lo que se refleja en un aumento sostenido del gasto en educación durante esta década (Aziz, 2018; Picazo, 2014; Bellei & Muñoz, 2021).

¹⁵ Tal como se indicó previamente, en 2023 se realizó una nueva convocatoria que resultó en la incorporación de 80 nuevos establecimientos al Programa, alcanzando la suma de 400 LBE a nivel nacional. Dado que es una cohorte reciente, no se incluye en los análisis posteriores.

En este marco, la primera política con foco en equidad se da en 1990 con el Programa de las 900 escuelas (o P-900), orientado a las escuelas del 10% de más bajos resultados en SIMCE, enfocada en el aumento de los resultados de aprendizaje de estas escuelas, logrando resultados positivos a nivel general (Cox, 2012)¹⁶. Por otro lado, y en cuanto a iniciativas enfocadas en la calidad, se genera en 1992 los Programas de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación (MECE) que buscaron mejorar las condiciones, procesos y resultados de la educación mediante inversiones en infraestructura o el incentivo a la generación de proyectos de mejoramiento (Cox, 2012). El MECE contó con distintas variaciones (Rural, Básica y Media¹⁷) e implicó – en sus distintas versiones – una inversión importante que, en el caso de MECE Media, alcanzó en 1997 la cobertura total de establecimientos con enseñanza media (Cox, 1997).

Paralelamente a la implementación de estas iniciativas, en 1996 se genera la Reforma Curricular, en la que se contempla (entre otras cosas, como la extensión de la jornada escolar¹⁸) el desarrollo de lo que se conocerá como Proyecto Montegrande (Cox, 1997). En términos sintéticos, Montegrande tuvo por objetivo generar una red de establecimientos secundarios con foco en estudiantes de menores ingresos, que tuvieran ciertas características de calidad y capacidad de innovación (Cox, 1997). Así, se trataba de una iniciativa centrada en un grupo de establecimientos destacados de todas las regiones del país y que fueran una suerte de referencia de buenas prácticas para el resto de los establecimientos del país (Cox, 1997).

Sin embargo, como se mencionó, el aumento de la inversión en educación no se reflejó en los resultados nacionales e internacionales. Esto generó un ambiente de urgencia por mostrar resultados y alcanzar niveles mínimos, acuñando a inicios de los 2000 la idea de 'llevar la reforma a las aulas' (Bellei & Muñoz, 2021; Donoso-Díaz, 2005). Esta urgencia marcó los programas de mejoramiento de mediados de los 2000, que se enfocaron en aumentar los resultados en lectura y matemáticas mediante intervenciones estructuradas a nivel de aula (Bellei & Morawietz, 2016). Además, hubo un impulso de privados con el objetivo de orientar a las escuelas (Bellei & Muñoz, 2021). A esto se sumó el paulatino decaimiento de la matrícula en la educación municipal, en un contexto de aumento de la oferta de establecimientos particular subvencionados, fenómeno que se intensificó a partir de 2005 (Cox, 2012).

¹⁶ En específico, esta iniciativa se enfocó en el reforzamiento pedagógico en escuelas de bajo rendimiento en la medición de cuarto básico. Debido a que el presupuesto del sector se encontraba mermado, su financiamiento se hizo parcialmente con cooperación internacional (Donoso-Díaz, 2005). Según Cox (2012) se señala que, aun cuando se lograron resultados en el Programa P-900, en la discusión política comienza a tomar fuerza a inicios de los 2000 la idea de que las acciones focalizadas (como P-900) no solucionarían “la magnitud del problema” en tanto el problema se encontraría en el mecanismo de financiamiento, específicamente, de contar con un *voucher* “plano” junto a un copago.

¹⁷ Esta iniciativa comenzó con un Programa piloto para escuelas rurales, que luego derivó en 1992 en el MECE Rural, para luego ser aplicado en enseñanza básica (MECE Básica, 1992-1997) y finalmente extendido a la enseñanza media (MECE Media, 1994-2000). En términos generales, consistió en aportes para el financiamiento de infraestructura, equipamiento escolar y el mejoramiento de las condiciones de aprendizaje (como aportes para salud, alimentación, pero también en la entrega de textos escolares y de apoyo a metodologías de enseñanza), mientras que el componente rural se enfocó en hacer más pertinente el currículum (Donoso-Díaz, 2005).

¹⁸ Otro elemento importante de destacar es el Programa Enlaces, iniciativa que surge en 1992 como un Programa piloto, expandiéndose en 1995 con el objetivo de expandir el acceso a las TIC y a promover el desarrollo de habilidades digitales en los estudiantes (Claro & Jara, 2020).

Es en este marco de estancamiento de resultados, programas de mejoramiento, disminución de la matrícula en la educación municipal y aumento de los mecanismos de rendición de cuentas, que aparece el primer antecedente de la creación de los LBE: la fundación del Liceo Nacional de Maipú en 2003 (Bravo et al., 2016). Inspirados en el éxito del modelo de los Liceos Emblemáticos, y debido a la alta demanda para acceder a estos establecimientos, es que “un grupo de personas” (Bravo et al., 2016; p. 53) buscó generar una “réplica” del Instituto Nacional. El objetivo era entregar la posibilidad a estudiantes vulnerables de acceder a una educación “de ese nivel”¹⁹ (Bravo et al., p.53).

Después de una serie de dificultades, al inicio del año académico 2003, se impulsó este nuevo establecimiento con 'incentivos y responsabilidades' (p. 56) para lograr los resultados esperados. Entre estas medidas se incluyeron evaluaciones anuales para medir progresos, nivelación en materias con brechas identificadas y un 'tercer sueldo' (p. 56) para docentes y equipo directivo en caso de cumplir con las metas (Bravo et al., 2016). Otro elemento importante, que se destacará nuevamente durante la primera convocatoria de los LBE, fue el involucramiento de las familias. Se exigió a los padres y apoderados un alto compromiso con el aprendizaje de sus hijos, priorizando a aquellos que mostraran mayor compromiso con la educación (Bravo et al., 2016). Asimismo, surgieron las ideas de altas expectativas, alta exigencia y de 'vía rápida para la movilidad social' (p. 57), todos elementos que serían la columna vertebral de la primera convocatoria de los LBE.

Posterior a ello, y durante la campaña presidencial de 2005, apareció por primera vez la idea de generar una red de 'Liceos de Excelencia', con el objetivo de que cada región tuviera un liceo “como el Instituto Nacional y el Carmela Carvajal” (Bravo et al., 2016). De esta manera, este momento marco el surgimiento de otro antecedente relevante que marcaría el comportamiento del Programa: su desconcentración regional.

Con el triunfo de Michelle Bachelet en dicha elección, y a pocos meses de iniciado el cuarto gobierno democrático, comenzó en 2006 la denominada 'revolución pingüina'. Esta movilización abrió de manera paulatina la discusión sobre aspectos más estructurales del funcionamiento del sistema educativo chileno, como la calidad, la competencia y los fines de la educación (Bellei, 2015). Como respuesta institucional a esta movilización, se convocó al Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación. Esto más tarde resultó en la promulgación de la Ley General de Educación, sentando las bases para la 'nueva arquitectura del sistema educativo' (Bellei & Muñoz, 2021). Esta nueva arquitectura incluyó la Subvención Escolar Preferencial (2008) y la Ley que crea el Sistema de Aseguramiento de la Calidad (2011). Estas medidas establecieron un marco de rendición de cuentas basado en resultados, que otorgó mayor relevancia al SIMCE y sus resultados, consolidando el rol evaluador del Estado (Bellei & Muñoz, 2021). Todo lo anterior implicó que la discusión estuviera en estas temáticas más estructurales y no en la creación de la red de establecimientos de excelencia.

Sin embargo, y durante la campaña presidencial de 2009, resurge la idea de generar una red de establecimientos públicos de excelencia (Bravo et al., 2016). Según el Programa gubernamental, la propuesta era generar una red de “a lo menos” 50 Liceos de Excelencia como el Instituto Nacional, con el objetivo de favorecer la “*movilidad social y la verdadera*

¹⁹ Bravo et al (2016) son aún más enfáticos ya que señalan que el Liceo Nacional de Maipú fue la “primera experiencia de desarrollo de colegios de alto rendimiento para alumnos de sectores populares” (p.53).

igualdad de oportunidades” (Piñera, 2009, p. 83). Según consta en Bravo et al (2016), la implementación del *“proyecto estrella del gobierno”* (p. 58) tuvo una breve pausa debido al terremoto del año 2010, retomando en mayo del mismo año la tarea de crear la red de 60 Liceos²⁰, lo que sería coordinado por la Unidad de Coordinación de LBE en el MINEDUC²¹. Tal como se ha ido delineando, el objetivo de esta red de establecimientos sería establecer una alternativa de calidad para estudiantes vulnerables destacados académicamente, que no tenían opciones de ingresar a la educación superior debido a la baja calidad de los establecimientos a los que asistían (Gobierno de Chile, 2022).

Para comenzar su implementación, se inició un recorrido por el país para presentar la idea a los distintos municipios, quienes debían postular proyectos²² para participar del Programa. Aunque se señala que *“los principales detractores vinieron del mundo de las universidades, de la teoría”* (p.60), postularon más de 125 proyectos a lo largo del país, proceso que no estuvo exento de *“desconfianzas”* de parte de algunos sostenedores hacia el Programa (Bravo et al., 2016). Luego de la selección, el foco de los primeros años fueron los procesos de aprendizaje, en tanto se encontraron hasta *“3 o 4 años de retraso”* en los estudiantes que ingresaron (Bravo et al., 2016). En definitiva, esta primera etapa tuvo por objetivo levantar esta red de establecimientos de excelencia, inspirados en los Liceos Emblemáticos²³, que buscarán destacar el mérito de los estudiantes para generar una vía de movilidad social, siendo así *“una primera acción que intentaba por la vía de una política pública”* (p. 47) atender a demandas del sistema escolar (Bravo et al., 2016).

Tras la fase inicial de implementación, y con el cambio de administración gubernamental, el Programa no realizó convocatorias durante el período 2014-2018. Aunque esto no llevó a perder la denominación de LBE, los apoyos generados desde el nivel central fueron suspendidos, otorgando al Programa una mayor autonomía en su ejecución. En este contexto, dos hitos resultaron relevantes para la orientación futura del Programa y los establecimientos involucrados: la promulgación de la Ley de Inclusión en 2015 y la NEP en 2017. Estas reformas, dentro de un conjunto más amplio, buscaron modificar aspectos fundamentales del sistema educativo chileno (Treviño, 2018).

La primera de ellas tuvo tres principales ejes de cambio: el fin del lucro, fin del financiamiento compartido y el fin a la selección (Bellei & Muñoz, 2021). Mientras el primero se vinculó más directamente con la discusión de la eficiencia del lucro en el sistema educativo (Villalobos, 2014), los dos puntos siguientes buscaron tener un impacto en los altos niveles de segregación que exhibía el sistema escolar (Valenzuela et al., 2014). Más específicamente, el

²⁰ Si bien en el Programa de Gobierno (2009) se hace mención que serán *“a lo menos”* 50 Liceos, en Bravo et al (2016) se menciona que una vez instalado el gobierno se tenía inicialmente en mente la generación de 30 Liceos de Excelencia, lo que finalmente terminaría en 60 establecimientos sin claridad de las razones que llevan a determinar ese número final.

²¹ El equipo central estaba conformado por personas con experiencia obteniendo resultados de aprendizaje, mencionando específicamente experiencias en Fundación Arauco y en *“colegios con niveles significativos de vulnerabilidad”* (Bravo et al., 2016, p.59)

²² El diseño inicial consistía en un esquema *“similar al estadounidense”* (p. 59) en donde las municipalidades debían presentarse en alianza con otros organismos (empresas, universidades) (Bravo et al., 2016).

²³ Cabe destacar que en Bravo et al (2016) se hace un fuerte hincapié en que los LBE *“recogen una herencia de tradición pública de los Liceos Emblemáticos”* (p.47), y que, por tanto, tienen un arraigo en el valor de la excelencia, la meritocracia y lo público, aunque matizando esta última indicando que el Programa tiene una *“concepción flexible de lo público”* (p.48).

fin a la selección y la creación del SAE, que centraliza el proceso de admisión a la educación escolar, tuvieron por objetivo eliminar prácticas de selección arbitrarias²⁴ (Treviño, 2018; Honey & Carrasco, 2023). Si bien el SAE contempló un proceso de implementación gradual, iniciado en 2017 en la Región de Magallanes, y aunque permitió la selección para un conjunto de establecimientos seleccionados²⁵, representa un cambio sustantivo a la hora de analizar el Programa, en tanto termina con una larga tradición de prácticas selectivas (exámenes de ingreso, entrevistas, sesiones de juego, entre otras) en todos los niveles (Honey & Carrasco, 2022), teniendo implicancias para establecimientos selectivos como los primeros LBE.

Por otro lado, la NEP representa un cambio institucional de gran magnitud, en tanto implicó el inicio de un proceso gradual de traspaso de la administración de la educación pública desde los 346 municipios hacia una red nacional de 70 Servicios Locales de Educación Pública (en adelante, SLEP), nuevos servicios públicos descentralizados cuyo objetivo principal es la provisión de educación en los territorios que comprendan (Bellei et al., 2018; Baleriola et al., 2021; Villalobos et al., 2019; Garretón et al., 2022). De esta manera, esta reforma genera un rediseño institucional de la educación pública, siendo los SLEP el organismo encargado de la administración de los establecimientos y de la gestión general de recursos (financieros, humanos y materiales), centralizando geográficamente la provisión educacional en términos de escala (Bellei et al. 2018; Villalobos et al., 2019). Junto a los SLEP, se crea la Dirección de Educación Pública (en adelante, DEP), con el objetivo de coordinar a estas instituciones y velar por que provean de educación de calidad (Bellei et al., 2018; Villalobos et al., 2019), además de crear órganos colegiados que buscan fomentar la participación territorial de las comunidades mediante los Comités Directivos Locales y Consejos Locales de Educación Pública (Villalobos et al., 2019; Garretón et al., 2021). Así, y en términos de diseño, los SLEP tendrían mayor capacidad de gestión y recursos, con el propósito de disminuir las desigualdades que existían en los establecimientos municipales por la mayor vulnerabilidad y zona geográfica (Treviño, 2018). Aunque menos directo que el SAE, la reconfiguración del campo educativo que suponen los SLEP puede tener implicancias en la implementación del Programa, en tanto agrupan establecimientos de distintas comunas, tienen distintas reglas para la administración de los recursos y contemplan dispositivos de apoyo técnico pedagógico propio.

En paralelo a este proceso de reforma, y como se mencionó en los antecedentes, aparecen las primeras evaluaciones que muestran resultados positivos de la implementación del

²⁴ En términos sintéticos, el SAE consiste en un proceso de postulación en el que se deben seleccionar una lista de establecimientos de preferencia. En caso de tener cupos disponibles, el sistema asigna a los establecimientos entre las preferencias. De esta manera, y para establecimientos con sobredemanda, se da preferencia a exalumnos, a quienes trabajen en la escuela, o a quienes tengan hermanos. Además de ello, se establece una cuota de 15% para estudiantes prioritarios. Así, este sistema representa una oportunidad para contribuir a la desegregación del sistema al eliminar las posibilidades de selección de estudiantes de estratos socioeconómicos desaventajados, equiparando de esta forma las oportunidades de acceder a establecimientos altamente selectivos (Honey & Carrasco, 2022).

²⁵ A establecimientos con antecedentes de alta demanda y desempeño académico se les permitió continuar utilizando exámenes de entrada en un proceso paralelo para una parte de sus vacantes. Aunque en su primer año de implementación permitió aceptar al 85% de sus estudiantes por esta vía, se reduce a un 30% al cuarto año, eliminando el examen de admisión, pero manteniendo la posibilidad de reservar esas vacantes para estudiantes que se ubican en el 20% superior de su establecimiento anterior (Honey & Carrasco, 2022). Es importante además destacar que, según los datos de Honey & Carrasco (2022), corresponde a 36 establecimientos a nivel nacional, por lo que son una porción mínima del sistema educativo.

Programa en términos de resultados académicos, de otros indicadores de calidad, infraestructura y gestión de los recursos (Bravo et al., 2016), resonando fuertemente en la prensa los resultados obtenidos en el año 2018 por un liceo en el sur del país (Manghi et al., 2022). Así, el Programa se posiciona como una figura de que “sí se puede” tener resultados en la educación pública, “derribando mitos” de algunas ideas de la época²⁶ (Bravo et al., 2016), configurándose como una política valorada en términos generales (Carrasco et al., 2016). En definitiva, y aunque durante el período sin convocatorias ocurren otras reformas relevantes en el sistema educativo²⁷, es claro que ocurre un giro en la dirección de la política educativa que busca resignificar el valor de la educación pública de manera estructural, lo que se contrapone con la inspiración original del Programa de interés.

Posterior a ello, y durante el año 2018, se retoma nuevamente el Programa, generando acciones importantes para su ejecución durante todo el período. Así, y aunque con distintos énfasis, se abren postulaciones para nuevos LBE en los años 2018, 2019 y 2020, además de renovar los convenios suscritos con los primeros 60 LBE²⁸ en el año 2021. Sin embargo, se produjeron importantes cambios en el diseño del Programa: se enfocó en mejorar los procesos educativos de los establecimientos (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2019), desviándose del enfoque en estudiantes "sobresalientes" del primer período (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2012). Este relanzamiento del Programa comenzó con un enfoque específico en los establecimientos que ofrecen educación media técnico profesional (EMTP), cumpliendo así una promesa de campaña que buscaba reformar desde las aulas para fortalecer y modernizar esta modalidad educativa en el país (Piñera, 2018). Además, se destacó la creación de una "Red Pública de Excelencia Escolar" para mejorar la calidad de los liceos emblemáticos y ampliar los LBE. Este inicio de un segundo período de implementación del Programa se llevó a cabo en un contexto que algunos autores han denominado "contrarreforma" (Treviño & Villalobos, 2021), caracterizado por acciones y lineamientos contradictorios con el espíritu de las reformas anteriores, enfatizando discursivamente la urgencia de mejorar la calidad educativa²⁹.

Congruente con lo anterior, los años posteriores estarían marcados por una profundización del funcionamiento del Programa, estableciendo los Estándares Bicentenario (MINEDUC, s.f) los que serán válidos para la postulación y monitoreo, junto con una mayor relevancia de la red de establecimientos LBE a través de distintas actividades, sobre todo para compartir experiencias virtuosas de enseñanza y aprendizaje, posicionándose también como un actor

²⁶ Es fundamental señalar que los autores del libro corresponden en su mayoría a quienes participaron de la instalación del Programa durante su primer período de implementación. Si bien los resultados expuestos en la publicación corresponden a investigaciones externas, la cercanía de los autores con la iniciativa lleva a tener una lectura crítica de lo expuesto.

²⁷ Un ejemplo de ello es la Ley 20.903 (2016) que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, o la creación de dispositivos específicos de apoyo financiero a la educación pública como el Fondo de Apoyo a la Educación Pública (FAEP). Aunque ambos elementos son destacables, sobre todo el primero de ellos en tanto abarcó por primera vez a los docentes del sector particular subvencionado, la incidencia sobre el Programa es menos clara y directa que en los expuestos en el cuerpo del texto.

²⁸ Como se detallará más adelante, la primera convocatoria establecía que el convenio tendría una duración de 10 años, renovable en función del cumplimiento de ciertos estándares.

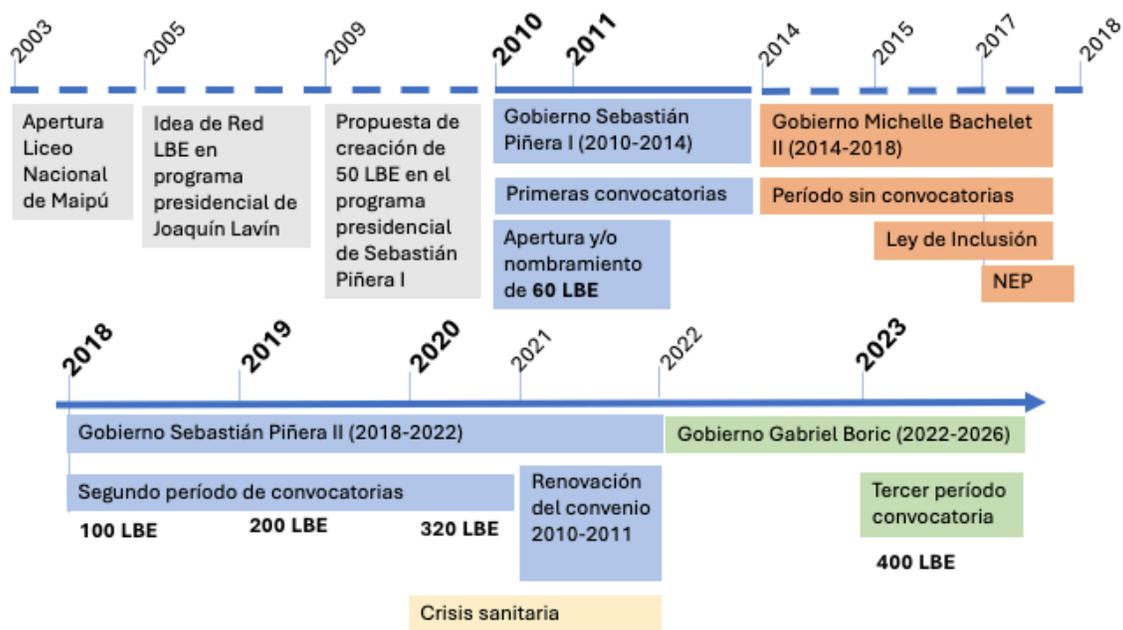
²⁹ Ejemplo de ello fue el proyecto de "Admisión Justa" (2021) o las dificultades para poner en marcha la Nueva Educación Pública (Treviño & Villalobos, 2021). Cabe destacar también que en las páginas sobre educación del Programa de Gobierno se enuncia que las prioridades serán "fortalecer la libertad de elección, el pluralismo y el rol de la familia en todos los niveles de nuestra educación" (p.72) además de señalar que la reforma no se enfocó en mejorar la calidad del sistema y que habría puesto "el término en la práctica" a los liceos emblemáticos (Piñera, 2018).

político dentro del sistema de educación. Un último hito relevante de este período es la pandemia, que retrasó algunos de los proyectos de las convocatorias 2019 y 2020, aunque continuó ejecutándose el apoyo técnico pedagógico desde la Secretaría Técnica del MINEDUC, realizando Webinars, difundiendo “prácticas bicentenario” en su página web y prácticas destacadas.

Una vez concluido el período presidencial de los años 2018-2022, las prioridades del gobierno entrante en educación no tenían como norte la continuación del Programa, lo cual se materializó en la reducción de un 32,9% de los recursos asociados en la Ley de Presupuestos 2023. Esta reducción tuvo como argumento base que los esfuerzos estarían concentrados en aumentar el presupuesto general del sector de educación para así asegurar las “condiciones basales” para el derecho a la educación. En este marco, y luego de una agitada discusión, a inicios de 2023 se anuncia que se realizarán dos estudios que tendrán por objetivo indagar en los efectos de estos establecimientos, además de una nueva convocatoria orientada a incorporar 80 nuevos liceos al Programa. Tal como se mencionó, esta nueva convocatoria se enmarcó en el Plan de Reactivación Educativa, añadiendo elementos como inclusión, colaboración e integralidad (MINEDUC, 2023).

En suma, y de esta sucinta revisión contextual de la implementación del Programa, se pueden destacar tres elementos importantes. En primer lugar, el Programa LBE agrupa a un conjunto heterogéneo de establecimientos tanto entre cohortes como al interior de las mismas, mostrando una historia dispar en cuanto a los objetivos, focos y líneas de acción desplegadas. En segundo lugar, muestra una iniciativa flexible y adaptable a las coyunturas principalmente políticas que se han dado durante los últimos diez años. Por último, pareciera ser una iniciativa desdibujada y que ha avanzado de manera paralela a los grandes cambios que se han dado en el sistema educativo. Dicho esto, la Figura a continuación sintetiza los principales hitos que marcan la implementación del Programa LBE:

Figura 2. *Principales hitos asociados a la implementación del Programa*

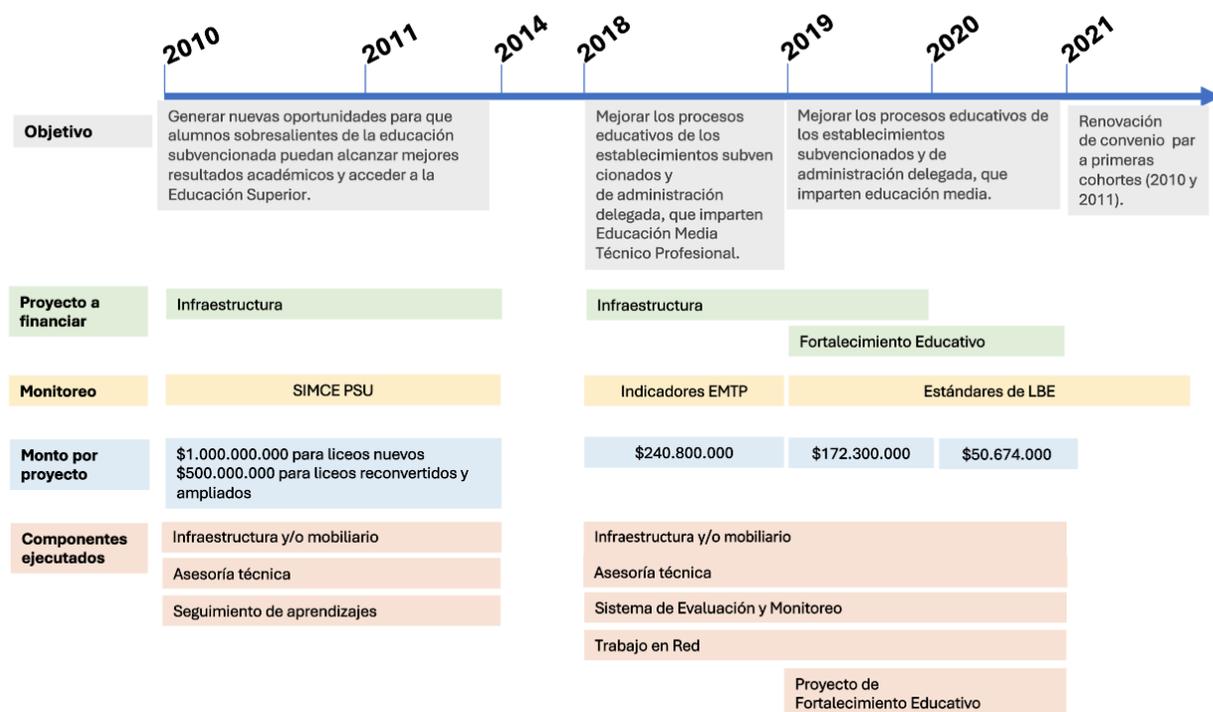


Fuente: Elaboración propia.

4.1.2. El Programa LBE en el tiempo: énfasis, objetivos y líneas de acción desde sus convocatorias

Como se ha delineado a lo largo del documento, el Programa LBE ha buscado apoyar a establecimientos que reciben financiamiento del Estado, lo cual se ha traducido en distintos componentes a lo largo de su implementación, variando a su vez los montos recibidos por los proyectos presentados, como los indicadores definidos para su selección y posterior seguimiento. La Figura 2, a continuación, presenta en términos generales los énfasis que han tenido las distintas convocatorias según objetivo, financiamiento, forma de monitoreo del progreso, montos asociados y los principales componentes ejecutados.

Figura 3. Síntesis de énfasis convocatorias 2010-2021 del Programa LBE



Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se analizan las principales características y variaciones que ha presentado el Programa en términos de su objetivo, componentes, montos y formas de implementación.

Objetivos del Programa

Como se mencionó anteriormente, el objetivo inicial del primer período del Programa fue “generar nuevas oportunidades para que alumnos sobresalientes de la educación subvencionada puedan alcanzar mejores resultados académicos y acceder a la Educación Superior” (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2012, p.4). De esta manera, el énfasis inicial fue generar resultados (aunque no limitado a lo académico) en el corto plazo, poniendo un fuerte acento en lograr establecimientos que permitieran el acceso a la educación superior.

Este objetivo guió el Programa durante sus primeros años, manteniéndose durante el período sin convocatorias (2014-2018)³⁰. Desde los registros del Ministerio de Desarrollo Social y Familia, en 2018 el Programa es reformulado cambiando su foco hacia los establecimientos que imparten EMTP. Aunque sutil, el Programa cambia de nombre desde “Liceos Bicentenario de Excelencia” (2010-2017) a “Liceos Bicentenario de Educación Técnico Profesional”, nombre que acompañará al Programa hasta 2019. El objetivo de esta nueva convocatoria cambia a “mejorar los procesos educativos de establecimientos subvencionados y de

³⁰ Es importante señalar que durante los años 2014-2015 el Programa pasa desde la categoría “Programa social” a la de “iniciativa social”. Según lo indicado por el Ministerio de Desarrollo Social y Familia (2017), a contar de 2014 se realizó esta distinción para identificar aquellas acciones que, no ajustándose a la definición de Programa social, corresponden a un beneficio social entregado a una población (subvenciones, bonos, pensiones, por dar ejemplos).

administración delegada, que imparten educación media técnico profesional (EMTP)” (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2018a). El diagnóstico que sustenta este cambio de foco se encuentra en la alta matrícula del nivel (38% para ese año), las bajas expectativas familiares respecto a la continuidad de estudios de los estudiantes, los bajos resultados en las pruebas SIMCE y los bajos niveles de titulación (54% para ese año) (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2018b). De esta manera, se desprende que el foco deja de estar en el ingreso a la educación superior, y pasa a estar en la continuidad de estudios y en la inserción laboral futura de los estudiantes (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2018b).

La convocatoria de 2019 amplía el objetivo para abarcar a todos los establecimientos que imparten EMTP³¹, tal como se desprende de la cita a continuación: *“Mejorar los procesos educativos de los establecimientos subvencionados y de administración delegada, que imparten educación media”* (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2020). En este período, el Programa vuelve a denominarse *“Liceos Bicentenario de Excelencia”*, manteniendo el objetivo hasta el año 2023, como fue señalado previamente.

En términos más específicos, las convocatorias van profundizando en algunos elementos, como la relevancia de recuperar y/o mantener estándares de excelencia o la importancia de la red de establecimientos. Por ejemplo, en un comienzo, la Resolución Exenta N°443 (2010) plantea que la convocatoria busca: *“la reposición, reparación y ampliación de establecimientos educacionales, así como la adquisición de equipamiento y mobiliario para los denominados “Liceos Bicentenario de Excelencia”* (Resolución Exenta N°443, 2010). Mientras que, en la convocatoria del año 2019, su objetivo es *“Apoyar a los EE que imparten las modalidades humanístico-científico, Técnico-Profesional y Artística para alcanzar, recuperar y/o mantener estándares de excelencia, centrados en asegurar la calidad de los aprendizajes”* (Resolución Exenta N°3911, 2019). En el 2019 y 2020, a su vez, se hace un mayor énfasis en la convocatoria, a que esta busca crear *“Una Red Pública de Excelencia Escolar, con el objeto de alcanzar, mantener y/o recuperar la calidad de los Liceos y concluir el proceso de reunir a 300 Liceos Bicentenario de Excelencia”* (Resolución exenta N°3477, 2020).

En suma, se observa que en términos generales el Programa mantiene en su matriz la idea de generar establecimientos de excelencia, aunque con distintos énfasis en función de los objetivos de la convocatoria. Así, para el primer período es claro el foco en el acceso a la educación superior, lo que luego se va desdibujando a lo largo de las convocatorias, en donde se incorporan otros elementos (como el trabajo en red).

Características de las convocatorias

Las primeras dos convocatorias (2010-2011) del Programa buscaban financiar tres tipos de proyectos (Carrasco et al., 2014), a saber:

- Liceos Nuevos: corresponden a establecimientos que comienzan su funcionamiento con el Programa. Como parte del proyecto se permitía la construcción del establecimiento.

³¹ Esto implicó que nuevamente podían postular establecimientos HC, TP y con reconocimiento artístico. Según la Resolución Exenta N°4.534 del MINEDUC (2018) son 37 los establecimientos que han sido reconocidos para impartir educación artística especializada.

- Liceos Reconvertidos: corresponden a establecimientos que ya se encontraban en funcionamiento, en los cuales se implementa un nuevo proyecto educativo de mayor exigencia.
- Liceos Ampliados: corresponden a establecimientos que ya cuentan con resultados destacados que busquen ampliar su matrícula.

Una vez seleccionados, se otorgaban recursos para infraestructura, con el compromiso de alcanzar el grado de “alta exigencia académica”, es decir, que la implementación del Programa en dichos establecimientos educacionales les permitiera ubicarse en el 10% de mejores establecimientos que reciben aportes del Estado, según su puntaje promedio del SIMCE en lenguaje y matemática, y en el 5% de los mejores establecimientos que reciben financiamiento del Estado considerando su promedio de resultado en las Pruebas de Selección Universitaria (en adelante, PSU) de matemáticas y lenguaje³².

La postulación para esta convocatoria consistía en que sostenedores declarasen contar con un Proyecto Educativo Institucional (en adelante, PEI), equipo directo y docentes, que permitieran generar los resultados esperados por el Programa. Por otro lado, y para el caso de liceos nuevos y reconvertidos debían contar con 80 vacantes su nivel inicial, mientras que para los ampliados debían aumentar dicha cantidad en séptimo básico. Además, los liceos nuevos debían considerar una construcción progresiva en la medida que aumenten el nivel de enseñanza en el establecimiento educacional, siendo esta responsabilidad del sostenedor. En términos de los montos disponibles, se estableció un tope de \$1.000.000.000 (mil millones de pesos) máximo para establecimientos nuevos, y \$500.000.000 (quinientos millones de pesos) máximo para liceos reconvertidos o ampliados. Es importante señalar que el traspaso de recursos se condicionó al cumplimiento del proyecto y avance de la construcción del inmueble, todos gastos que debían estar solventados en una rendición de gastos³³ (Carrasco et al., 2014). Con respecto al convenio que permite la transferencia de recursos, tanto Carrasco et al (2014) como Bravo et al. (2016) consideran que es “adecuado” que se haya contemplado este tipo de mecanismo para asegurar la rendición de cuentas. Para ser seleccionados, el comité de admisión, evaluación y selección de los proyectos los evaluó en función de seis grandes dimensiones³⁴, a saber: i) Calidad del Proyecto Educativo; ii) Calidad del equipo directivo y docente; iii) Estrategia de atracción de estudiantes vulnerables; iv) Ubicación geográfica; v) Redes de Apoyo; y vi) Costo³⁵ (Resolución Exenta N°443, 2010; Bravo et al., 2016).

En términos sintéticos, este primer período de implementación consistió de tres componentes principales (Bravo et al., 2016), a saber: i) aporte de recursos financieros; ii) apoyo pedagógico; y iii) seguimiento de aprendizajes. Como se ha mencionado, el primero tuvo como foco la entrega de recursos para financiar infraestructura y/o mobiliario, mientras

³² En el caso de establecimientos que imparten EMTP, se aplican los mismos dos criterios, pero acotado a la muestra de establecimientos de esa modalidad.

³³ Si bien inicialmente se había establecido un plazo común a todos los establecimientos, esto luego se ajustó debido a las distintas posibilidades de cada sostenedor.

³⁴ En el caso de establecimiento que imparten EMTP, además se evalúa la pertinencia de sus especialidades y el seguimiento de prácticas realizadas.

³⁵ En términos generales, se favoreció proyectos con orientación a la excelencia, con metas y metodologías efectivas, así como también antecedentes detallados de los profesionales del equipo. Cabe destacar que en el caso de la ubicación geográfica se otorgó mayor puntaje a zonas con menor oferta educacional y con menor costo (Bravo et al., 2016).

que el segundo consistió en la entrega de apoyo pedagógico elaborado desde la Secretaría Técnica del Programa, en donde se asesoraba a cada establecimiento³⁶, lo que se enlazaba con el tercer componente que refería a la aplicación de evaluaciones continuas. Esto se complementó con capacitaciones a directivos y docentes³⁷ y con visitas a terreno a cada establecimiento (2010-2014), con el objetivo de conocer los avances en terreno además de realizar clases demostrativas para equipos de establecimientos que no estuvieran logrando los resultados esperados (Bravo et al., 2016).

Finalmente, y tal como se mencionó, para mantener la denominación de LBE se establecía que al finalizar los diez años de ejecución, el establecimiento debía mantener o alcanzar su ubicación en el 10% de mejores puntajes SIMCE según su dependencia, en el 5% de mejores puntajes PSU de matemática y lenguaje, y en el caso de los establecimientos EMTP, que el 90% de los estudiantes se haya titulado a un año de su egreso. Por otro lado, establecimientos deben de aplicar evaluaciones académicas que realiza la secretaría técnica del Programa, y declarar los costos de implementación del proyecto, entre otros (Resolución Exenta N°443, 2010, MINEDUC). No obstante, estos criterios cambian una vez que se realiza el llamado a renovación durante el año 2021, en donde deben presentar avances en una serie de indicadores -sobre todo de proceso- disgregados por modalidad, y donde el criterio de SIMCE y PSU disminuye hasta ubicarse en el 20% de mejores puntajes de ambos, y en el caso de establecimientos que imparten EMTP, el 80% en la tasa de titulación (Resolución N°5.986, 2021, MINEDUC).

Tal como fue mencionado, cuando el Programa vuelve a ser implementado en 2018, comienza un segundo período de implementación del Programa, que consiste en las convocatorias de los años 2018, 2019 y 2020.

Para el caso específico del año 2018, se establece que los sostenedores pueden postular sus establecimientos a dos categorías, a saber:

- Líderes: corresponden a establecimientos que ya contaban con una categoría alta en la clasificación de la Agencia de Calidad de la Educación, y que presentan una propuesta de innovación para el área TP.
- En ruta: corresponden a establecimientos que presentan un diagnóstico y propuesta de mejoramiento para alcanzar las metas que exigía el Programa (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2018a).

Para esta convocatoria, se estableció que los postulantes debían presentar un proyecto que incluyera propuestas en dos principales ejes, a saber: i) fortalecimiento educativo; y ii) mejoramiento de infraestructura escolar y/o adquisición de equipamiento y/o mobiliario. En términos de financiamiento, se asignó un monto de \$240.800.000³⁸ por proyecto. El comité evaluó las propuestas considerando varios criterios: los indicadores actuales de SIMCE y PSU

³⁶ Según lo señalado por los informantes claves de esta etapa, los 60 colegios implementándose eran asesorados por 10 funcionarios que se ubicaban en la División de Educación General. Según Bravo et al. (2016) este equipo era integrado por profesores de matemáticas y lenguaje quienes se desempeñaban como docentes en liceos tradicionales de la capital.

³⁷ Estas capacitaciones se enfocaron en cómo realizar un orden curricular que permitiera a cada comunidad hacerse cargo de los avances, diseño e implementación de estrategias pedagógicas y didácticas (y cómo asegurar su sustentabilidad) (Bravo et al., 2016).

³⁸ El monto a financiar corresponde a 5.000 UTM, lo que en noviembre de 2018 equivalía a \$48.160.

del establecimiento, la pertinencia de sus procesos a la EMTP, la calidad de la propuesta de innovación para los postulantes líderes y el mejoramiento educativo para los establecimientos en desarrollo. Los proyectos debían permitir que los establecimientos se ubicaran en el 20% superior de rendimiento en SIMCE y alcanzaran una tasa de titulación del 75%. Además, los proyectos debían fortalecer los modelos de alternancia y los convenios con empresas e instituciones de educación superior.

Para la convocatoria del año 2019 se introducen los estándares LBE (MINEDUC, s.f), los que guían el proceso de selección y el seguimiento del convenio³⁹. Estos estándares consideran indicadores de procesos y resultados, diferenciados según modalidad educativa (HC, TP y artístico). Los proyectos educativos en la convocatoria se componían de dos partes. Primero, la propuesta de fortalecimiento educativo, destinada a financiar completa o parcialmente iniciativas para alcanzar, recuperar, mantener y mejorar los estándares de calidad de los aprendizajes⁴⁰. Segundo, la propuesta de mejoramiento de infraestructura, adquisición de equipamiento y mobiliario. En términos de financiamiento, cada proyecto tenía un tope de \$172.300.000⁴¹, del cual el 30% podía destinarse al fortalecimiento educativo y el 70% al mejoramiento de infraestructura. Es importante señalar que, según la convocatoria, se seleccionaría al menos un proyecto por región y uno de cada SLEP existente (Resolución Exenta N°3911, 2019).

Finalmente, la convocatoria de 2020 continuó con los estándares de LBE y mantuvo los mismos criterios para la postulación y selección de proyectos⁴². Sin embargo, en esta ocasión, solo se financió el componente de fortalecimiento educativo, realizando actividades similares a las de 2019. Esto resultó en una disminución significativa del presupuesto por proyecto, reduciéndose a un tope de \$50.674.000⁴³ por establecimiento (Resolución Exenta N°3.477, 2020)

En términos generales, y en cuanto a los componentes asociados a este segundo período, cuatro consideraciones son importantes de destacar.

Como primer elemento, se observa que el Programa implementa mayor foco en la capacitación de docentes y nivelación de aprendizajes, en conjunto con la implementación del propio proyecto de fortalecimiento educativo de los establecimientos. De esta manera, según lo comentado por actores claves, cobran mayor importancia los asesores del Programa, que trabajaban directamente con los directores y sostenedores desde el nivel central, apoyándolos con la administración y gestión del presupuesto planteado, y con ello,

³⁹ Estos estándares se pueden resumir en los siguientes principios rectores para los LBE: altas expectativas académicas en los estudiantes; el foco en la sala de clases y la no interrupción del proceso pedagógico; la enseñanza y nivelación, para que no se aumenten las brechas educacionales; la libertad y autonomía con los proyectos educativos donde cada establecimiento puede desarrollar sus propios énfasis según sus características; y el liderazgo directivo que permite fomentar la innovación, las expectativas y el compromiso con la institución (MINEDUC, 2021a).

⁴⁰ La propuesta de fortalecimiento educativo permitía declarar actividades de capacitación, difusión, contratación de personas e implementación de innovaciones, entre otros.

⁴¹ El monto a financiar corresponde a 3.500 UTM, lo que en noviembre de 2019 equivalía a \$49.222.

⁴² En el proceso de 2019 cambian los ponderados de la selección referidos a calidad de la propuesta: Calidad de la propuesta (40%): Diagnóstico (20%) /la propuesta fortalece el sello del establecimiento (50%) / Recursos de terceros (10%) / Nuevas alianzas con sostenedores destacados (20%).

⁴³ El monto a financiar corresponde a 1.000 UTM, lo que en noviembre de 2020 equivalía a \$50.674.

monitoreando el avance en cada establecimiento. Además, se encargaban de la entrega de material y el seguimiento de las pruebas estandarizadas. En términos pedagógicos, la asesoría no buscaba establecer directrices específicas sobre el uso del material o la capacitación de los docentes, dado que el proyecto se implementaba localmente. En cambio, se centraba en facilitar estos procesos mediante el apoyo y seguimiento de la gestión de recursos y la creación de conexiones con otros actores locales⁴⁴.

Como segundo punto, se destaca un mayor énfasis en el trabajo en red, considerado uno de los beneficios declarados por el Programa. En esta red, los establecimientos con mejores resultados se posicionan como referentes para los demás, compartiendo sus experiencias y herramientas. Además, se realizan reuniones mensuales para capacitarse y trabajar en los pilares de la excelencia.

Un tercer punto importante se refiere a las condiciones establecidas para renovar el convenio con el MINEDUC. Para la convocatoria de 2019, se indicó que el convenio tendría una duración de 8 años, durante los cuales el MINEDUC definiría metas que el establecimiento debería alcanzar según el estándar de calidad LBE. En un plazo de dos años, los establecimientos debían demostrar mejoras en al menos dos indicadores de proceso. Además, debían entregar cinco informes a lo largo del periodo de implementación. Es relevante mencionar que los establecimientos que no cumplieran con los indicadores no sólo perderían la denominación de LBE, sino que también deberían devolver el 10% de los recursos si eran particulares subvencionados (Resolución Exenta N°3.911, 2019). En la convocatoria de 2020, por su parte, el convenio requería avances en tres indicadores en dos años y la entrega de tres informes (Resolución Exenta N°3.477, 2020). Así, se observa que toman fuerza los estándares de calidad LBE por sobre los de resultado en SIMCE y PSU de las primeras dos cohortes.

Por último, se observa que, en términos generales, el componente de infraestructura ha ido perdiendo fuerza con el tiempo, lo cual se refleja también en la disminución del monto al que pueden optar los establecimientos. Como se muestra en este apartado y en el

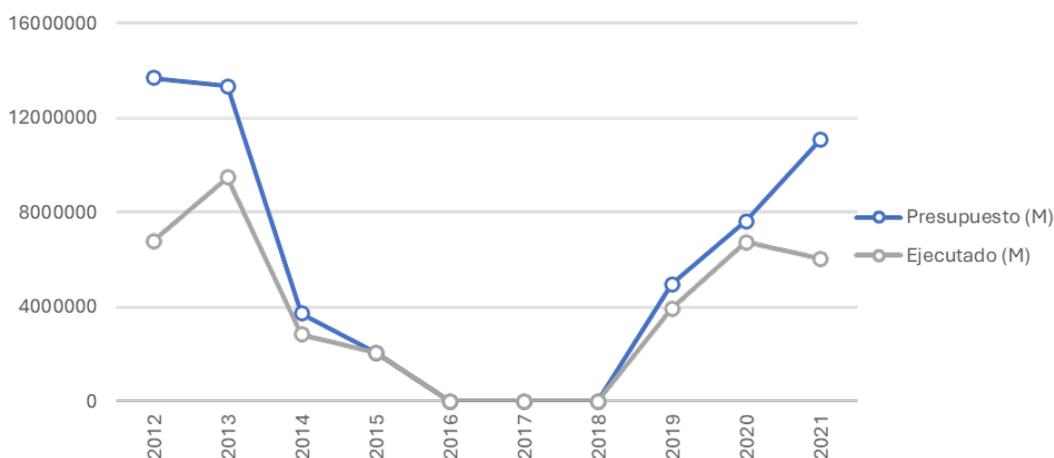
Las entrevistas con los actores clave asociados al Programa indican que esta disminución se debe a la dificultad de las entidades públicas para administrar los recursos, situación que se agrava con la implementación de los Servicios Locales de Educación Pública (en adelante, SLEP). Además, se han identificado descoordinaciones entre la Secretaría Técnica, encargada de revisar la viabilidad técnica de los proyectos, y las Secretarías Regionales Ministeriales de urbanismo, que deben aprobar las nuevas construcciones y regular el uso del suelo. Esta problemática se ha vuelto más evidente desde la convocatoria de 2018. Es importante señalar que tanto la pandemia como el estallido social tuvieron un impacto significativo en el gasto y uso de los recursos durante esos años.

Gráfico 1, el presupuesto disponible para cada proyecto ha ido disminuyendo progresivamente, evidenciando no solo esta reducción paulatina de los recursos destinados al Programa, sino también las brechas en la ejecución del presupuesto anual.

⁴⁴ Desde las entrevistas con actores claves del Programa se indica que los asesores cumplieron un rol de colaboración durante la crisis sanitaria. Como se verá más adelante, contar con este canal directo con el MINEDUC es transversalmente valorado por las comunidades educativas participantes del Programa.

Las entrevistas con los actores clave asociados al Programa indican que esta disminución se debe a la dificultad de las entidades públicas para administrar los recursos, situación que se agrava con la implementación de los Servicios Locales de Educación Pública (en adelante, SLEP). Además, se han identificado descoordinaciones entre la Secretaría Técnica, encargada de revisar la viabilidad técnica de los proyectos, y las Secretarías Regionales Ministeriales de urbanismo, que deben aprobar las nuevas construcciones y regular el uso del suelo. Esta problemática se ha vuelto más evidente desde la convocatoria de 2018. Es importante señalar que tanto la pandemia como el estallido social tuvieron un impacto significativo en el gasto y uso de los recursos durante esos años.

Gráfico 1. Presupuesto otorgado versus ejecutado del Programa LBE (2011 – 2022)



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de seguimiento del Programa disponibles en el Ministerio de Desarrollo Social y Familia. *Nota: Entre 2016 y 2018 no hubo ejecución del presupuesto, ya que los recursos habían sido previamente traspasados a los establecimientos educativos.*

En definitiva, esta descripción da cuenta de un Programa heterogéneo en su trayectoria, enfatizando distintos elementos en función del diagnóstico realizado para cada convocatoria. No obstante, se mantienen elementos que podrían ser denominados parte de la matriz del Programa, como las altas expectativas, la excelencia y el foco en la mejora de los aprendizajes.

4.2. Principales características de los LBE: un análisis de datos secundarios

En esta sección se presentan los principales resultados del análisis de datos secundarios agrupados en dos. En primer lugar, se presenta una caracterización general de todos los LBE, sin hacer distinciones en función de la convocatoria (o cohorte) de ingreso. En segundo lugar, se realiza una caracterización considerando precisamente las diferencias asociadas a la cohorte, además de dar cuenta de la trayectoria en el tiempo.

4.2.1. Panorama general de los LBE

Una primera aproximación para dar cuenta del Programa refiere a su alcance, entendido esto último como la distribución en el territorio nacional, lo que para este estudio se realizó a nivel de región y comuna. En términos generales, tres elementos pueden destacarse de la Tabla 5.

En primer lugar, y como se ha señalado, el Programa se encuentra distribuido en las 16 regiones del país, incorporando establecimientos de prácticamente todas las regiones a lo largo de sus convocatorias⁴⁵. En la misma medida, se puede señalar que la cantidad de estos establecimientos por región fue aumentando de manera proporcional a la cantidad total de LBE por región, manteniendo una concentración de LBE descentralizada y distribuida a lo largo del país.

En segundo lugar, es un Programa que se encuentra más bien descentralizado, en tanto un 77% de los establecimientos se ubica fuera de la Región Metropolitana (en adelante, RM). En esta línea, y si se toma en cuenta el número total de establecimientos educativos (en adelante, EE) por región, las regiones que mayor concentración exhiben son las de Aysén (9,1%), Magallanes (6,5%) y Ñuble (5,4%), a diferencia de las regiones más pobladas y con más número de LBE (como la RM, Biobío o Valparaíso, por dar ejemplos), siendo consistente con la motivación inicial de contar con liceos de excelencia en todas las regiones del país. Por último, aunque se ha aumentado considerablemente el número de LBE desde su inicio, continúa siendo un porcentaje reducido (3%) del total de establecimientos del país.

Tabla 5. Distribución de LBE por región según cohorte

Región	Cohorte ingreso					Total		Total EE región	
	2010	2011	2018	2019	2020	N	%	N	%
	N	N	N	N	N				
Arica y Parinacota	1	0	1	2	2	6	1,9%	144	4,2%
Tarapacá	1	1	1	3	2	8	2,5%	200	4,0%
Antofagasta	2	0	1	3	3	9	2,8%	238	3,8%
Atacama	1	1	1	2	1	6	1,9%	168	3,6%
Coquimbo	1	2	2	6	6	17	5,3%	736	2,3%
Valparaíso	4	3	3	6	11	27	8,4%	1.199	2,2%
Metropolitana	6	6	9	22	30	73	22,8%	2.893	2,5%
O'Higgins	2	2	1	5	5	15	4,7%	681	2,2%
Maule	3	2	4	7	11	27	8,4%	813	3,3%
Ñuble	1	1	3	7	10	22	6,9%	403	5,4%
Biobío	2	3	3	10	10	28	8,8%	1.034	2,7%
Araucanía	2	3	3	10	10	28	8,8%	1.063	2,6%
Los Ríos	1	2	3	4	8	18	5,6%	449	4,0%
Los Lagos	1	3	4	6	8	22	6,9%	922	2,4%
Aysén	1	1	1	3	2	8	2,5%	88	9,1%
Magallanes	1	0	0	4	1	6	1,9%	92	6,5%
Total	30	30	40	100	120	320	100%	11.123	2,9%

Fuente: Elaboración propia. Nota: El total de EE por región corresponde al número de establecimientos que se encuentran con matrícula y en funcionamiento para el año 2023.

⁴⁵ Con las excepciones de la cohorte 2011 (Arica y Parinacota, Antofagasta y Magallanes) y la cohorte 2018 (Magallanes).

Por otro lado, la Tabla 6 muestra la distribución comunal de los establecimientos, tomando como referencia el número de comunas que integran cada región y el número de comunas que cuentan con un LBE. En términos generales, se observa que es un Programa con amplia extensión comunal, con presencia en 213 de las 346 comunas del país (62%). A partir de esto las regiones que destacan con un mayor concentración comunal de LBE son Ñuble (86%), Los Ríos (83%), Ñuble (86%), Coquimbo (80%) y la RM (79%).

Tabla 6. *Distribución de LBE por comuna*

Región	N comunas	N comunas con LBE	%
Arica y Parinacota	4	1	25%
Tarapacá	7	3	43%
Antofagasta	9	4	44%
Atacama	9	5	56%
Coquimbo	15	12	80%*
Valparaíso	38	20	53%
Metropolitana	52	41	79%*
O'Higgins	33	12	36%
Maule	30	17	57%
Ñuble	21	18	86%*
Biobío	33	21	64%
Araucanía	32	21	66%
Los Ríos	12	10	83%*
Los Lagos	30	19	63%
Aysén	10	5	50%
Magallanes	11	4	36%
Total	346	213	62%

Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, es importante destacar que, en cuanto a la ubicación geográfica (Tabla 7), la mayoría de los LBE se encuentran en zonas urbanas, con un total de 293 establecimientos, lo cual corresponde a un 92% del total⁴⁶. Esta tendencia es general a las cohortes, aunque menor en proporción para las cohortes 2010 y 2011. Así, desde 2018, se puede ver que ingresan los establecimientos rurales al Programa con mayor fuerza, alcanzando un 15% del total de escuelas LBE, en contra un 85% de urbanos. Si bien luego se reduce la prevalencia de los establecimientos rurales con respecto a los urbanos, es importante destacar que es durante el segundo período que ingresan al Programa estos liceos.

⁴⁶ Las regiones en donde se encuentran los LBE rurales son: Maule (N=5), Los Ríos (N=5), RM (N=3), Aysén (N=3), Tarapacá (N=2), O'Higgins (N=2), Ñuble (N=2), Los Lagos (N=2), con las restantes regiones (Atacama, Coquimbo y Valparaíso) con un establecimiento rural.

Tabla 7. Distribución de LBE por área geográfica

Cohorte	Área geográfica				Total
	Urbano		Rural		
	N	%	N	%	N
2010	29	97%	1	3%	30
2011	30	100%	0	0%	30
2018	34	85%	6	15%	40
2019	92	92%	8	8%	100
2020	108	90%	12	10%	120
Total	293	92%	27	8%	320

Fuente: Elaboración propia. Nota: La tabla se realiza con datos 2022.

En términos de su dependencia (Tabla 8), un 65% (N=210) de los establecimientos son públicos (municipal y/o SLEP), con una mayoría municipal (N=181). Seguido de ello, y en menores proporciones, un 28% corresponden a establecimientos particulares subvencionados (en adelante, PS), con el restante casi 7% de establecimientos de administración delegada (en adelante, AD). En términos generales, es esperable que la distribución sea de esta manera, dado que el objetivo inicial fue construir una red de establecimientos públicos, ya que solo cinco de los 60 primeros LBE corresponden a una dependencia distinta (PS y AD, respectivamente). Por otro lado, cabe destacar que con las cohortes 2018-2020 aumenta considerablemente el número de establecimientos PS y AD, aunque siempre en menor medida que los públicos⁴⁷. Finalmente, es interesante destacar que, a pesar de ser minoritarios dentro de los LBE, los establecimientos AD son sólo 70 a nivel nacional, por lo que cuenta con una representación del 30% de su dependencia, posiblemente debido al giro TP que tuvo el Programa en su segundo período de implementación. En suma, la Tabla 7 indica que los LBE son en su mayoría públicos, y que hay dos etapas marcadas: un primer período con establecimientos casi exclusivamente públicos, para luego en un segundo período más balanceado entre los públicos y las otras dependencias.

Tabla 8. Distribución de LBE según dependencia

Cohorte	Dependencia								Total
	Municipal		PS		AD		SLEP		
	N	%	N	%	N	%	N	%	N
2010	24	80%	2	7%	0	0%	4	13%	30
2011	24	80%	2	7%	1	3%	3	10%	30
2018	25	63%	9	23%	4	10%	2	5%	40
2019	53	53%	32	32%	8	8%	7	7%	100
2020	55	46%	44	37%	8	7%	13	11%	120

⁴⁷ Aparecen SLEP en las cohortes 2010 y 2011 en tanto los datos de referencia son de 2023. Es importante mencionar que los 11 SLEP que tenían servicio educativo para 2023 administraban al menos a un LBE (Chinchorro, Atacama, Huasco, Puerto Cordillera, Valparaíso, Colchagua, Andalién Sur, Costa Araucanía, Llanquihue, Barrancas y Gabriela Mistral).

Total	181	56%	89	28%	21	7%	29	9%	320
--------------	-----	-----	----	-----	----	----	----	----	-----

Fuente: Elaboración propia. *Nota: los datos corresponden al año 2023.*

En relación a la modalidad que imparten los LBE (Tabla 9), los datos muestran que un 43% (N=136) son polivalentes⁴⁸, seguido de cerca por un 41% de HC (N=130) y con el restante 17% de TP (N=53). Si se toma en cuenta el análisis por cohorte, se observa que durante el primer período del Programa (cohortes 2010-2011) priman los establecimientos HC, lo que se contrapone con el segundo período (cohortes 2018-2020), que incorporan en mayor proporción los TP y los polivalentes, en línea con los énfasis realizados por las convocatorias. Cabe destacar que ocho de los establecimientos polivalentes cuentan con reconocimiento artístico, representando un 22% del total de liceos con esa denominación a nivel nacional (N=37).

Tabla 9. Distribución de LBE según modalidad que imparten

Cohorte	Modalidad						Total	
	HC		TP		Polivalente			
	N	%	N	%	N	%	N	%
2010	26	20%	1	2%	2	1%	29	9%
2011	25	19%	1	2%	4	3%	30	9%
2018	0	0%	12	23%	28	21%	40	13%
2019	37	28%	19	36%	44	32%	100	31%
2020	42	32%	20	38%	58	43%	120	38%
Total	130	100%	53	100%	136	100%	319	100%

Fuente: Elaboración propia. *Nota: La tabla se realiza con datos 2022. La suma final es 319 debido a que un establecimiento se encuentra cerrado según datos 2022.*

En términos de su composición, los datos evidencian que el promedio de estudiantes por establecimiento es de 795, sin embargo, existe una desviación estándar de 469, por lo que existe una gran dispersión en cuanto a la cantidad de estudiantes que tienen los establecimientos, mostrando mínimos de 57 estudiantes y un máximo de 4.034⁴⁹.

En términos de su distribución por género, los datos muestran que está prácticamente equilibrado, con un 49,7% estudiantes mujeres (N=125.963) y un 50,3% de estudiantes hombres (N=127.620). En cuanto al Índice de Vulnerabilidad Escolar (en adelante, IVE), para el 2022 el promedio es de 86,9% para los LBE, con una desviación estándar de un 8,8% del promedio, ligeramente mayor que el promedio nacional, que corresponde a un 81,3% para el mismo año. Al analizar por cohorte, los datos muestran diferencias entre cohortes: las dos primeras exhiben promedios similares entre sí y cercanos al promedio nacional (en la cohorte 2010 es levemente menor), mientras que las tres restantes son considerablemente más vulnerables, con promedios sobre el nacional.

⁴⁸ Aunque no es una modalidad oficial, se decidió emplear esta categoría debido a que una importante proporción de establecimientos imparten ambas modalidades.

⁴⁹ El establecimiento con 57 estudiantes se encuentra ubicado en una zona rural de la Región de Coquimbo (comuna de Hurtado) de la cohorte de ingreso 2018. Por otra parte, el establecimiento con 4.034 estudiantes se ubica en Arica, y corresponde al que mayor matrícula presentó a nivel nacional en 2022.

Tabla 10. Distribución de LBE según promedio IVE

Cohorte	Promedio IVE	
	N	%
2010	29	78,9
2011	30	81,3
2018	40	91,1
2019	100	87
2020	120	88,8
Total	319	86,9

Fuente: Elaboración propia. *Nota:* La tabla se realiza con datos 2022. La suma final es 319 debido a que un establecimiento de la cohorte 2010 se encuentra cerrado según datos 2022.

En cuanto al acceso a distintos programas y/o subvenciones, la gran mayoría de los LBE recibe los fondos de la Ley SEP (93%) y participa del Programa de Integración Escolar (en adelante, PIE) con un 78% (N=250). En cuanto al Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE) el 41% (N=132) cuenta con este Programa, lo que representa un 23% del total nacional (N=580).

Tabla 11. Participación de LBE en distintos programas del MINEDUC

Indicador	PIE		PACE		SEP	
	N	%	N	%	N	%
Cuenta	250	78%	132	41%	298	93%
No cuenta	70	22%	188	59%	21	7%
Total	320	100%	320	100%	319	100%

Fuente: Elaboración propia. *Nota:* La tabla se realiza con datos 2022.

Ahora bien, y en términos de resultados en pruebas estandarizadas, se analizó en primera instancia los resultados SIMCE. Según los resultados SIMCE de octavo básico de la última medición disponible (2019), el promedio de los LBE en lenguaje es de 249 puntos, con una desviación de 23,86 puntos de la media, un puntaje mínimo de 188 y máximo de 308. Este promedio los ubica siete puntos por encima del promedio nacional, el cual fue de 241 para ese año. En el caso de matemáticas, el promedio de los LBE fue de 270,66, significativamente mayor al de lenguaje, y con una desviación estándar de 27,36, obteniendo puntajes mínimos de 207 y máximo de 353, siendo también siete puntos mayor al promedio nacional (263 puntos). Si bien son resultados positivos, dos consideraciones deben tenerse en cuenta a la hora de interpretar estos resultados. Por un lado, la gran mayoría de los establecimientos que rinde esta prueba corresponden a aquellos ingresados durante el primer período de implementación y, por otro lado, 123 establecimientos de los 200 LBE que existían para dicha medición rindieron la prueba, ambos elementos que pueden incidir en los resultados.

En relación con los puntajes SIMCE de segundo medio de 2022, el promedio de lenguaje de los LBE fue de 240 puntos, con una variación de 21 puntos respecto al promedio, obteniendo puntajes mínimos de 202 y máximos de 299. El promedio de SIMCE de matemáticas fue de 253 puntos, con una variación de 29 puntos, lo que indica un mayor rango de resultados en

matemáticas que en lenguaje. Los puntajes mínimos en matemáticas fueron de 204, similares a los de lenguaje, pero los puntajes máximos en matemáticas fueron significativamente superiores, alcanzando 371 puntos. El promedio de los LBE tanto en lenguaje como en matemáticas fue ligeramente superior al promedio nacional, con 2 puntos más en lenguaje (242 puntos) y 6 puntos más en matemáticas (253 puntos). Cabe destacar que 319 de los 320 LBE en total rindieron el SIMCE para este nivel educativo.

Con respecto a la última categoría de desempeño para enseñanza media (Tabla 12), los resultados de esta evaluación integral arrojaron que para el año 2019 un 22% del total de establecimientos LBE (N=70) tuvo un desempeño alto, es decir, que sobresalen con respecto a lo esperado, un 58% tuvo un desempeño medio (N=185), con resultados similares a lo esperado, un 19% un desempeño medio-bajo (N=60), es decir, debajo de lo esperado, y finalmente, un 2% obtuvo un desempeño insuficiente (N=5), muy por debajo de lo esperado. En comparación a la realidad nacional, se observa que los LBE están casi 10% en la categoría más alta, lo que podría considerarse un resultado positivo, considerando el contexto social de los alumnos de dichos establecimientos. No obstante, las mismas consideraciones que para los resultados SIMCE de octavo básico deben tenerse en cuenta a la hora de analizar estos datos.

Tabla 12. Distribución de LBE según categoría de desempeño media (2019)

Categoría desempeño	LBE		Nacional	
	N	%	N	%
Alto	70	22%	374	13%
Medio	185	58%	1.623	57%
Medio-bajo	60	19%	671	24%
Insuficiente	5	2%	169	6%
Total	320	100%	2.837	100%

Fuente: Elaboración propia. Nota: En el total nacional no se excluyen a los establecimientos particulares pagados.

En cuanto a los resultados en la Prueba de Transición (2022), el puntaje promedio de los LBE en la prueba de lenguaje fue de 605,3, con una desviación estándar de 51,19, lo cual implica que el grueso de los puntajes oscila entre los 550 y 650 puntos, alcanzando incluso los 801,5 puntos. Si bien el promedio de LBE es menor al nacional en 26 puntos (631,9), es mayor en 9,2 puntos al promedio de establecimientos públicos (596,1). En el caso de matemáticas, se puede ver una importante diferencia con los puntajes obtenidos en lenguaje, siendo inferior en 77 puntos (528), un aspecto interesante ya que según ha ocurrido en años anteriores, los puntajes de matemáticas suelen ser superiores a los de lenguaje⁵⁰. A pesar de lo anterior, el promedio de los LBE es mayor al de los establecimientos públicos (521), aunque por debajo de los PS, quienes obtuvieron 546 puntos. El rango de puntajes de matemáticas se encuentra más concentrado que en la prueba de lenguaje, presentando una desviación estándar de 46,9 puntos. Sin embargo, en esta prueba se alcanzan puntajes máximos superiores, de 814 puntos, pero son casos alejados, por lo que la mayor concentración de estudiantes obtuvo puntajes bajo los 600 puntos.

⁵⁰ En el siguiente apartado se puede encontrar la evolución histórica.

Por último, la Tabla 13 muestra la situación final para el año 2022 de los estudiantes matriculados en los LBE. Según se desprende de la tabla, la gran mayoría de los 253.579 estudiantes fue promovido de curso (91%), resultado que es superior al promedio nacional de aprobación (88,5%) en 3 puntos porcentuales. Por otro lado, sólo un 2% fue reprobado, similar a la cifra nacional (2,3%), un 6% de estudiantes fueron trasladados a otras escuelas, y un 1% se retiraron, porcentajes que reflejan las tendencias obtenidas a nivel país. Para el 2022 el promedio de asistencia por establecimiento LBE es del 88%, aunque la gran mayoría de estas escuelas presenta una asistencia mayor al 90%, similar a la asistencia por establecimiento educacional a nivel nacional.

Tabla 13. Rendimiento de estudiantes de establecimientos LBE (2022)

Situación final	N	%
Aprobado	231.440	91%
Reprobados	4.578	2%
Retirados	1.621	1%
Trasladados	15.940	6%
Total	253.579	100%

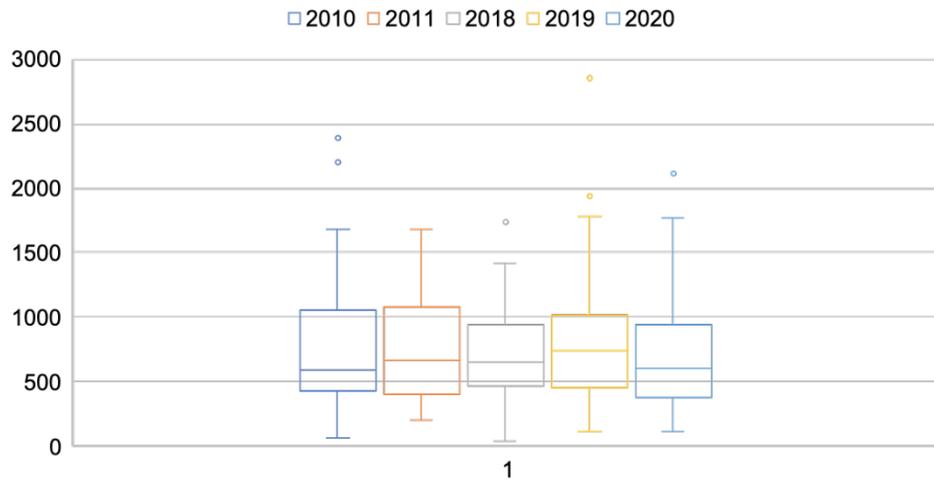
Fuente: Elaboración propia

4.2.2. Caracterización de LBE por año (2010-2022)

El siguiente apartado realiza un análisis de dos grandes grupos de variables: i) evolución de la composición (considerando matrícula y vulnerabilidad); y ii) evolución de los resultados en pruebas estandarizadas y en otros aspectos (asistencia).

Una primera aproximación para analizar la composición en términos de matrícula es describir el número de estudiantes con los que contaban los establecimientos al momento de ingresar al Programa (Gráfico 2). En términos generales, se observa que los establecimientos del primer período son más heterogéneos en cuanto al tamaño de su matrícula, para luego irse haciendo más homogéneos pero presentando establecimientos de mayor tamaño, como se observa para la cohorte 2018 (con el mencionado caso de Arica).

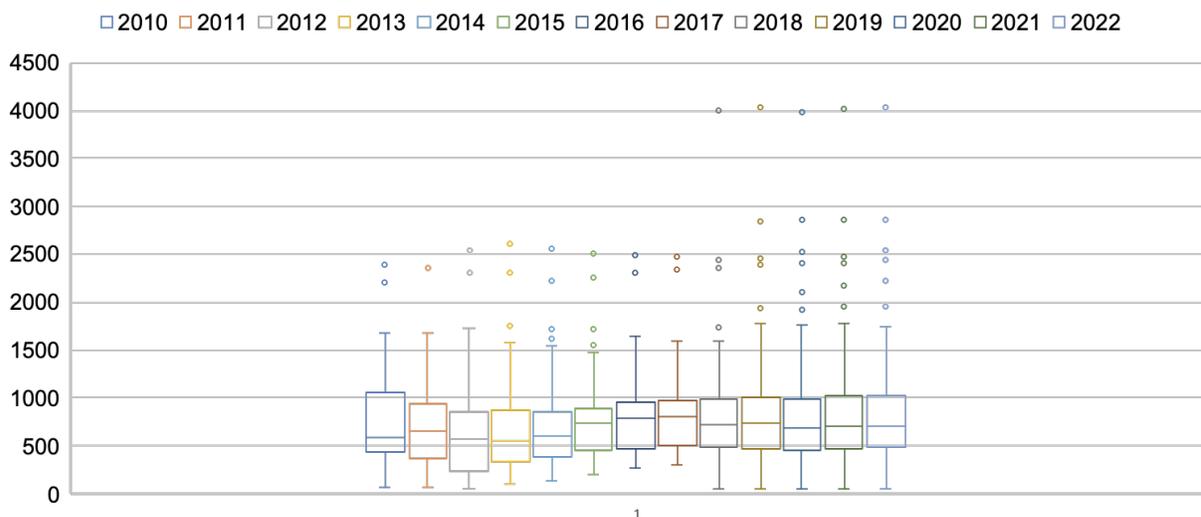
Gráfico 2. Matrícula de LBE de cada cohorte al año de ingreso



Fuente: Elaboración propia.

Una segunda forma de analizar esta información es viendo la evolución de la matrícula por año, considerando el número de LBE que hay para cada año. Así, se puede destacar que durante el primer período de implementación del Programa (en este caso, aplican los años 2010-2017), se observa que la matrícula de los primeros 60 LBE va en aumento progresivo (sobre todo considerando los valores mínimos y máximos de atención), lo que podría indicar un resultado positivo de la implementación del Programa. Por su parte, y a contar de 2018, se observa que ingresan establecimientos más masivos, posiblemente debido al foco en EMTP de las convocatorias 2018-2019. Vistos en conjunto, ambos gráficos muestran una marcada heterogeneidad en la composición en términos del número de matrícula entre períodos de implementación del Programa.

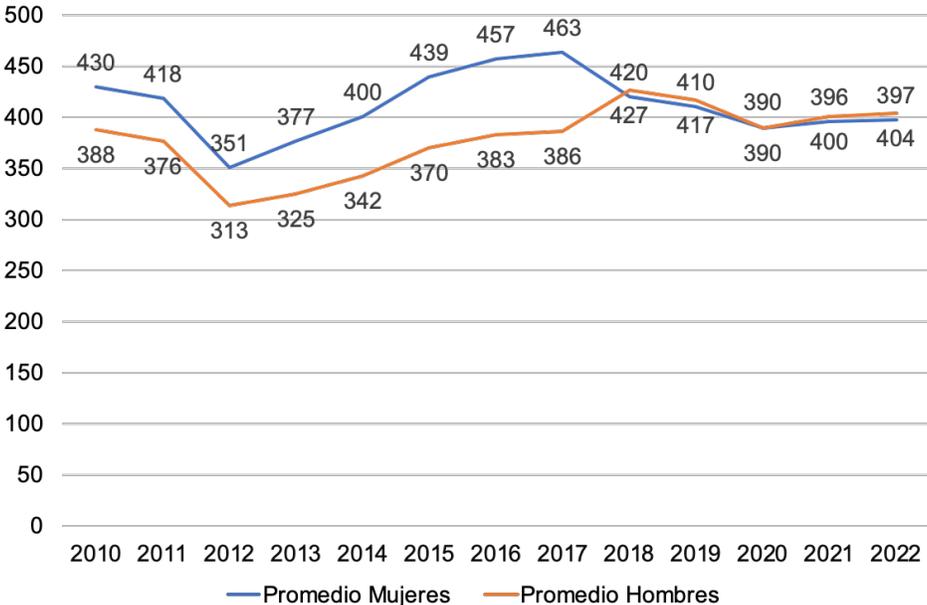
Gráfico 3. Evolución de matrícula considerando el número de establecimientos LBE por año (2010-2022)



Fuente: Elaboración propia.

Una última forma de analizar la composición según matrícula es dando cuenta de las diferencias por género (Gráfico 4). Como se desprende del gráfico, se observa que el promedio de matrículas según género refleja una diferencia relevante en los primeros años, en la que el promedio de mujeres es mayor al de hombres desde 2010 hasta 2017, por al menos 42 estudiantes por establecimiento, siendo la mayor diferencia en el promedio entre ambos en el 2016 y 2017, en 74 y 76 respectivamente. En 2018 este patrón se invirtió, sin sobrepasar el promedio de hombres sobre el de mujeres (7 matrículas). Luego, para ambos géneros las matrículas disminuyeron, hasta 2020 donde repuntaron levemente hasta el 2022, presentando una cantidad de matrículas similar, siendo la de hombres levemente mayor a la de mujeres. En definitiva, la evolución de la matrícula por año muestra algunas diferencias más acentuadas durante el primer período, para luego avanzar niveles de dispersión y cantidad entre hombres y mujeres bastante semejantes por establecimiento.

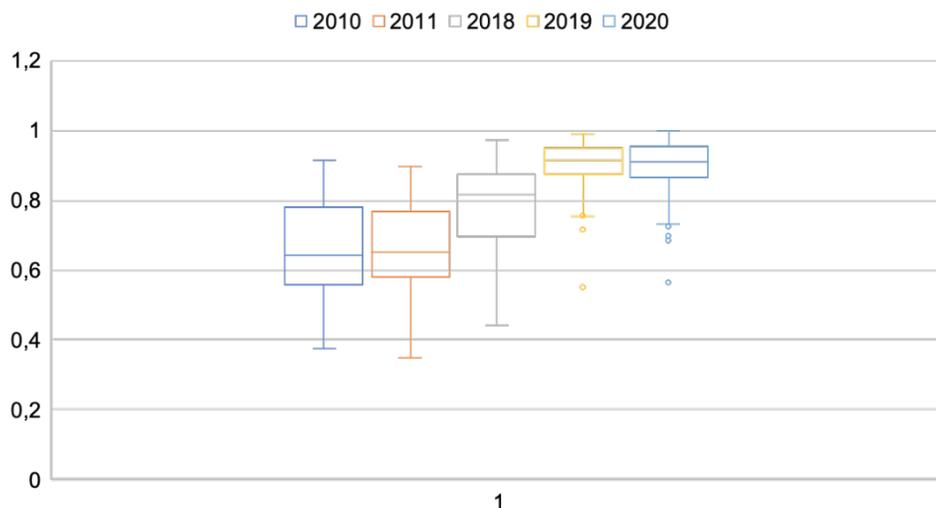
Gráfico 4. Número promedio de estudiantes matriculados en LBE por año (2010-2022)



Fuente: Elaboración propia.

En segundo lugar, y en términos de composición, se analizó el IVE mostrado por los LBE por año, de manera similar a lo realizado con la matrícula. Así, el Gráfico 5 muestra que los establecimientos del primer período presentan una composición heterogénea, en tanto conviven establecimientos con altos niveles de vulnerabilidad (por ejemplo, con un máximo de 92% y un mínimo de 38% para la cohorte 2010, situación que se replica con algunas variaciones para la cohorte 2011), mientras que los del segundo período parecen ser más homogéneos, particularmente las cohortes de ingreso 2019 y 2020, quienes exhiben porcentajes significativamente más altos.

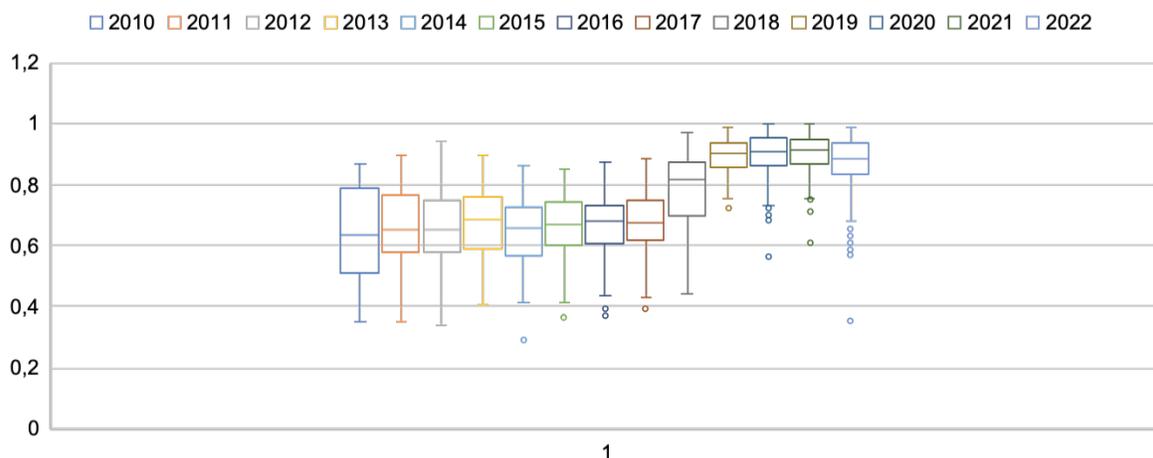
Gráfico 5. IVE según cohorte de ingreso al Programa



Fuente: Elaboración propia.

Por su parte, el Gráfico 6 muestra la evolución del IVE en el tiempo, mostrando similitudes con el gráfico anterior, evidenciando una tendencia establecida para el primer período y luego un quiebre a partir del año 2019. Además, este último intervalo de años presenta una mayor concentración de datos en los niveles más altos de vulnerabilidad, con una desviación estándar promedio de un 7%, lo cual implica que estos altos niveles de vulnerabilidad los presenta una cantidad más concentrada de LBE, es decir, la gran mayoría de estas escuelas.

Gráfico 6. Evolución del IVE según número de LBE por año (2010-2022)



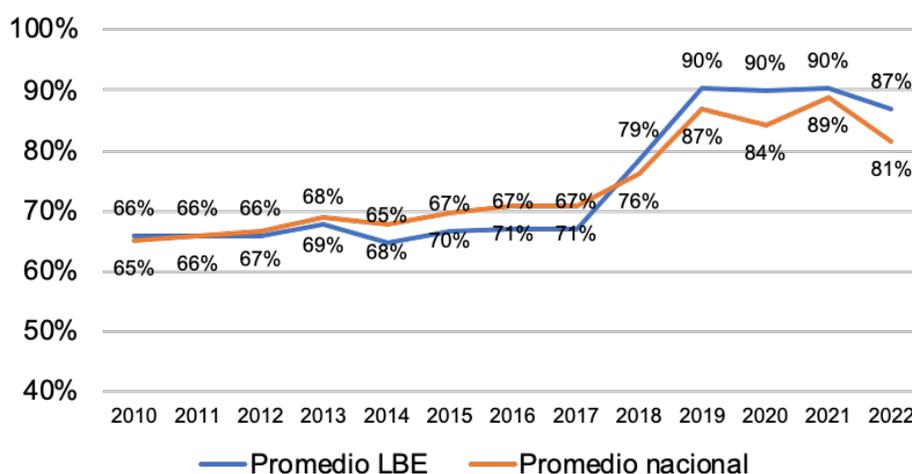
Fuente: Elaboración propia.

Vistos en su conjunto, se aprecia una disminución paulatina en la dispersión del IVE en los establecimientos que coincide con la entrada de la cohorte 2018 al Programa, como también los niveles cada vez más altos en el IVE. Este aumento implica un desafío a los establecimientos, que crecientemente atienden a una población (aún más) vulnerable que la

del primer período, lo que podría impactar de mayor manera en establecimientos previamente selectivos.

Por último, y al comparar el IVE de los LBE con el IVE nacional se ven similitudes en los primeros años, manteniéndose entre un 65% y 69%. Luego en 2014 toman un poco más de diferencia, superponiéndose el IVE nacional con respecto al de LBE, con un máximo de 4% de diferencia, creciendo ambos alrededores de un 1% hasta 2017. En 2018, el de LBE supera al nacional y continúan incrementando hasta 2019, cuando alcanzan su máximo con un 90% y un 87% respectivamente. El IVE de LBE se mantiene por encima del nacional hasta 2022, cuando ambos disminuyen su IVE a un 87% (LBE) y un 81% (nacional). De esta forma podemos ver que el IVE ha crecido en un 20% desde el 2017 para ambos, y también que el IVE de LBE sigue una tendencia similar a lo que ocurre a nivel nacional.

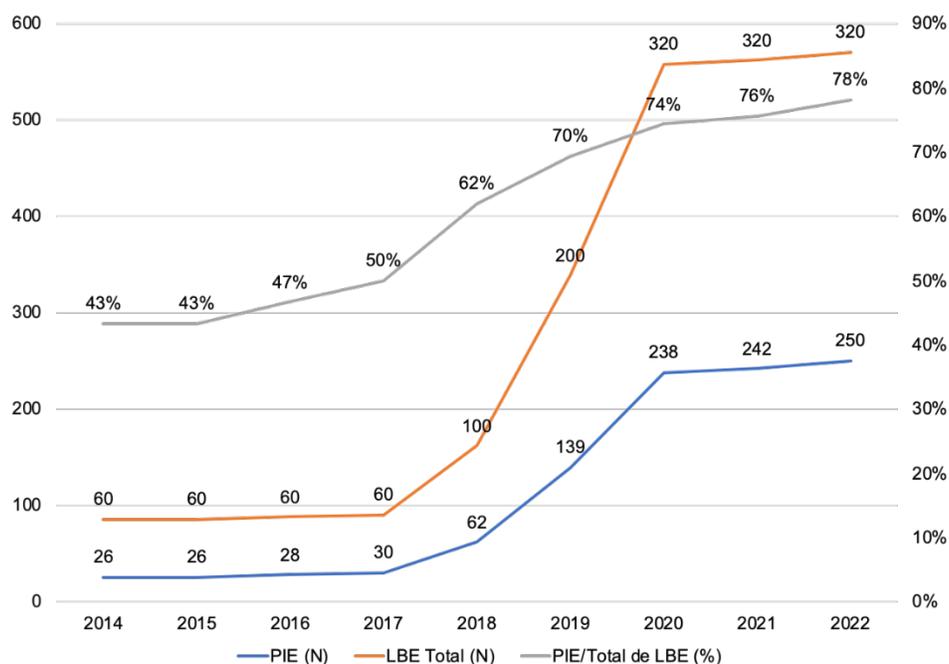
Gráfico 7. Comparación IVE LBE con IVE Nacional (2010-2022)



Fuente: Elaboración propia.

En tercer lugar, el Gráfico 8 se puede visualizar la evolución por año de la integración al PIE en los LBE. Desde que comenzó a regir en 2014, se observa que de los 60 LBE existentes en ese año, 26 contaban con PIE, es decir, un 47% del total. Este porcentaje subió al 62% (62 escuelas) en 2018 con la incorporación de 40 nuevos LBE, al 70% (139 escuelas) en 2019 con 100 LBE adicionales, y al 74% (238 escuelas) en 2020 con un total de 320 LBE. La cobertura del PIE continuó aumentando, alcanzando 238 escuelas en 2020 y 242 en 2021. El periodo de mayor incremento en la cobertura del PIE fue entre 2017 y 2020, con un aumento de 24 puntos porcentuales. Finalmente, para 2022, un 78% (250) de los LBE contaba con PIE, lo que implica que una gran parte de las escuelas del Programa cuenta con una estrategia inclusiva que ofrece apoyo adicional a los alumnos con necesidades especiales. Sin embargo, aún queda un 22% de las escuelas que necesitan este apoyo.

Gráfico 8. Cobertura de PIE por el total de LBE por año (2014-2022).

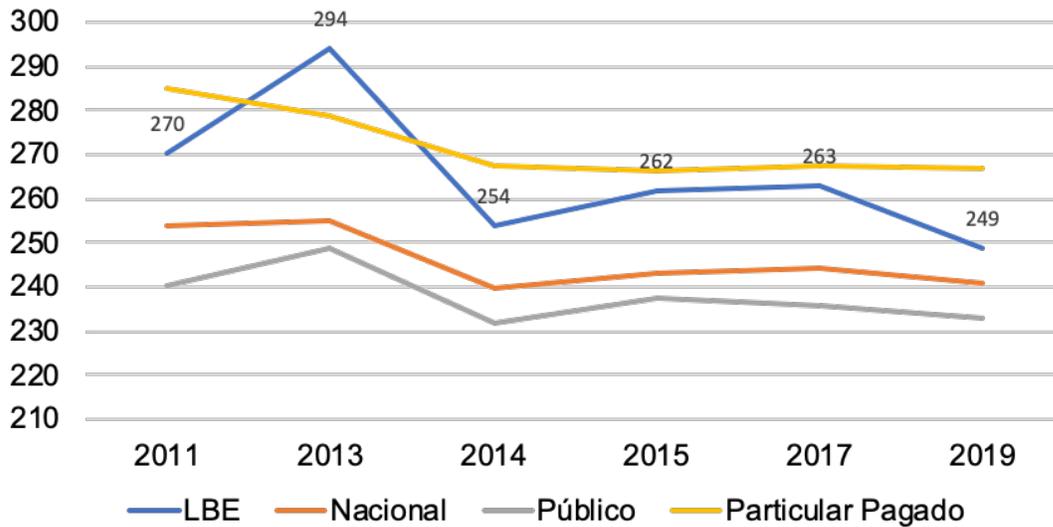


Fuente: Elaboración propia.

Una segunda parte del análisis consideró los resultados en distintas variables. En primer lugar, se analizaron los resultados SIMCE de octavo básico y segundo medio, ya que son los niveles en los que el “efecto bicentenario” podría verse con mayor precisión.

El Gráfico 9 muestra los puntajes promedio en la prueba de lenguaje de octavo básico, considerando las mediciones desde 2010 en adelante. En términos generales, se observa que los LBE obtienen resultados por sobre el promedio nacional, lo que se mantiene estable por todo el período, aunque hacia el final estos descienden, posiblemente debido a la incorporación de las nuevas cohortes (2018-2019).

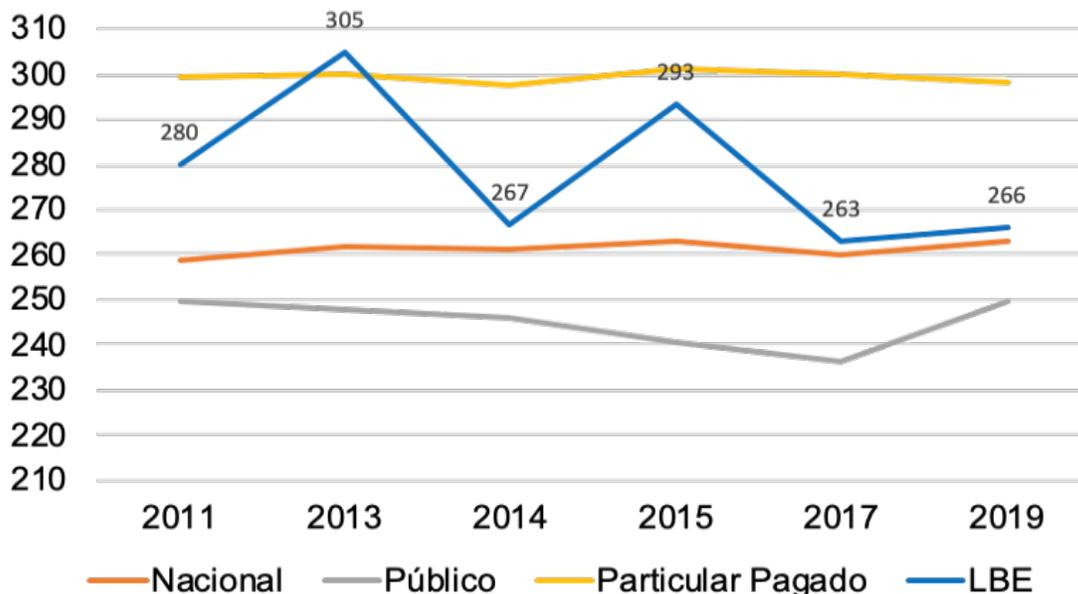
Gráfico 9. Promedio puntajes de SIMCE de octavo básico de lenguaje de LBE (2010-2019)



Fuente: Elaboración propia.

Por su parte, el Gráfico 10 muestra una tendencia similar a la mostrada en la prueba de lenguaje, manteniéndose por sobre los establecimientos públicos y el promedio nacional, aunque por debajo de los particulares pagados. En síntesis, los LBE tienen en promedio resultados SIMCE en octavo inferiores a los particulares pagados, pero mayores al resto de las dependencias educativas (AD, PS y escuelas públicas). Además, a pesar de los logros históricos de los puntajes LBE, actualmente presentan puntajes inferiores que al comienzo del Programa, lo cual podría ser explicado por la composición académica y del alto nivel de vulnerabilidad de las nuevas cohortes de estudiantes.

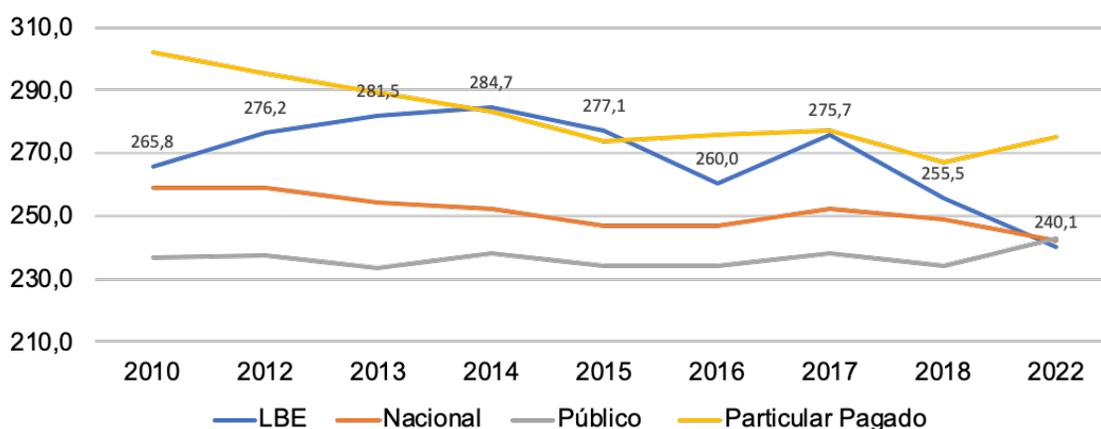
Gráfico 10. Promedio puntajes de SIMCE de octavo básico de matemáticas de LBE (2010-2019)



Fuente: Elaboración propia.

Por su parte, los gráficos a continuación presentan los resultados en las pruebas SIMCE de segundo medio, considerando las mediciones de 2010-2022. En el *Gráfico 11* se observa que los puntajes de lenguaje de los LBE comienzan por sobre el promedio nacional y público, mostrando ascensos durante su trayectoria, para luego experimentar un descenso en la última medición, posiblemente debido a la incorporación de las nuevas cohortes y de la pandemia.

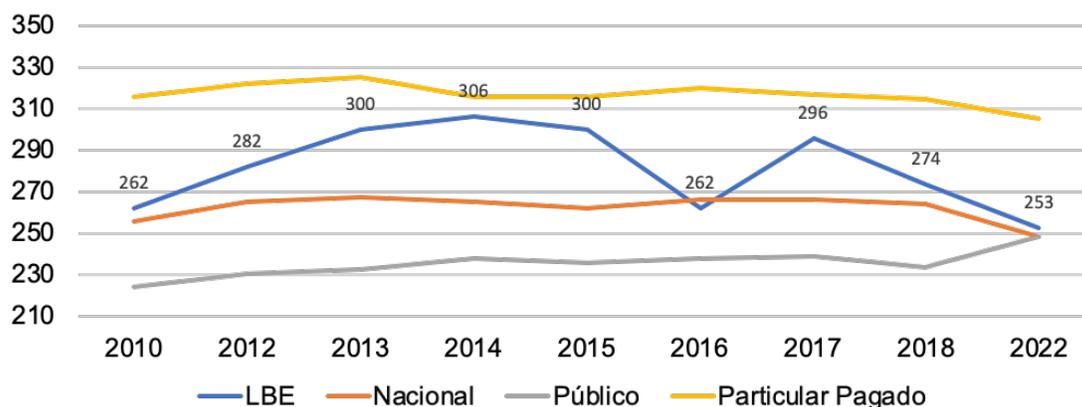
Gráfico 11. Promedio puntajes de SIMCE de segundo medio de lenguaje por establecimiento según año (2010-2022).



Fuente: Elaboración propia.

Ocurre un fenómeno similar al analizar el Gráfico 12 del SIMCE de matemáticas, ya que en un comienzo existe un crecimiento (con fluctuaciones) de los puntajes hasta 2015, alcanzando los 300 puntos, sin embargo, para el 2016 se registra una caída importante de 38 puntos, produciéndose el efecto contrario al SIMCE de lenguaje (el cual presenta una máxima histórica el mismo año). Si bien existe un leve decrecimiento en los puntajes entre 2013 y 2015 como plantean Araya y Dussillant (2019), la tendencia toma un radical giro en 2016, continuando sólo con bajos resultados en matemáticas.

Gráfico 12. Promedio puntajes de SIMCE de segundo medio de matemáticas de LBE según año (2010-2022).

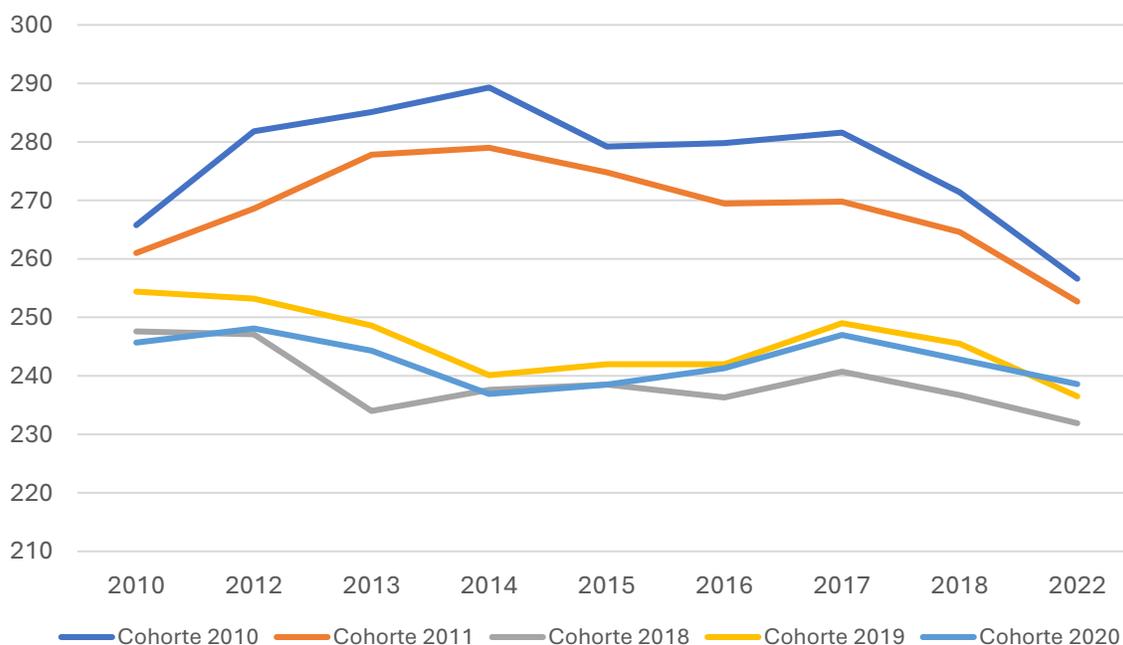


Fuente: Elaboración propia.

Comparando ambas pruebas, para el 2017 se invierten las posiciones, obteniéndose mejores puntajes en matemáticas (296) que en lenguaje (276). Posterior a este año, podemos ver que en ambas pruebas vuelve a existir una progresiva disminución en el desempeño, hasta 2022 cuando se obtuvieron los puntajes SIMCE históricamente bajos, siendo 26 puntos inferior en lenguaje y 9 puntos más abajo en matemáticas al promedio de los obtenidos en 2010, lo que coincide con el contexto post-pandemia.

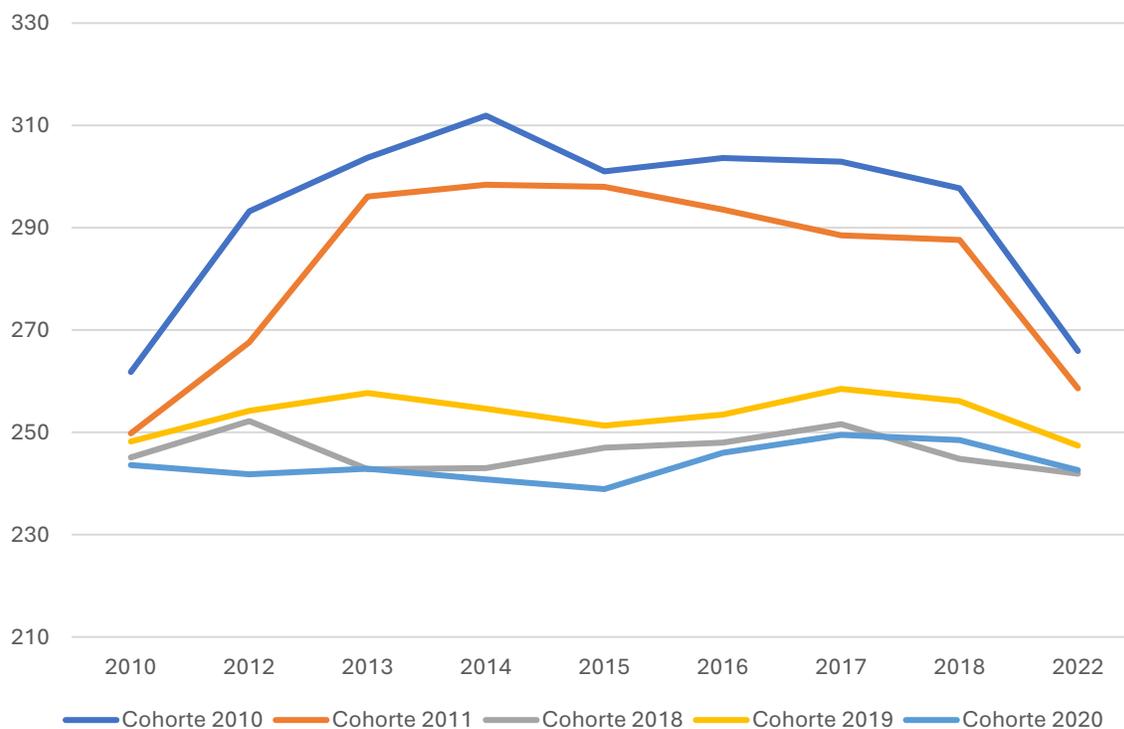
Ahora bien, y si se analizan los resultados por cohorte, los resultados refuerzan la idea de dos períodos de implementación en el Programa (Gráfico 13 y 14, respectivamente). En ambas mediciones se observa que los establecimientos de las primeras cohortes obtienen resultados por sobre las demás (aunque esto es más atenuado para la cohorte 2011 al inicio del Programa) para luego reportar ascensos importantes hasta el año 2018, en donde se registra un estancamiento en el crecimiento. Si bien en 2022 es esperable que los resultados descieran por la pandemia, estos continúan estando por sobre las otras cohortes, y muestran niveles iniciales a los del inicio del Programa.

Gráfico 13. Promedio puntajes de SIMCE de segundo medio de lenguaje de LBE según año (2010-2022).



Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 14. Promedio puntajes de SIMCE de segundo medio de matemáticas de LBE según año (2010-2022).



Fuente: Elaboración propia.

En definitiva, y a partir de los resultados SIMCE, se puede establecer que si bien los puntajes para ambos grados han sufrido fluctuaciones distintas con los años, actualmente ambos presentan puntajes similares y menores a los obtenidos al comienzo del Programa. Sin embargo, estos datos dan cuenta de la coexistencia de dos momentos marcados, con una primera etapa de implementación que exhibe mejorías sustantivas en sus resultados y que ya tenían buenos resultados, a la par de una segunda etapa de establecimientos, más heterogéneos académica y socioeconómicamente, que tienen menores resultados. Aunque no es posible realizar una comparación entre cohortes en pruebas estandarizadas (por el tiempo de exposición al “tratamiento” del Programa y los cambios en sus énfasis), permiten dar una imagen clara con respecto a la heterogeneidad que caracteriza a los establecimientos que forman parte de la red LBE.

En la Tabla 14 se presenta la Categoría de Desempeño de los LBE medida el año 2019, diferenciado por cohorte. La cohorte 2010 muestra 21 establecimientos ubicados en la categoría de alto desempeño (mayor de lo esperado), lo cual representa un 70% del total de establecimientos de esa cohorte. En la cohorte del 2011 se aprecian 11 establecimientos en la categoría de alto desempeño (37%) y 17 en la de medio (57%). Para las cohortes 2018, 2019 y 2020 la tendencia es hacia la mayor concentración en la categoría de desempeño medio, seguido por medio-bajo y luego alto. Sólo un porcentaje reducido presenta niveles insuficientes de rendimiento en 2018 y 2019 (5% y 3% respectivamente). Esto es consistente

con los datos mostrados, y con la idea de que los establecimientos del primer período exhiben mejores resultados en general que aquellos del segundo período.

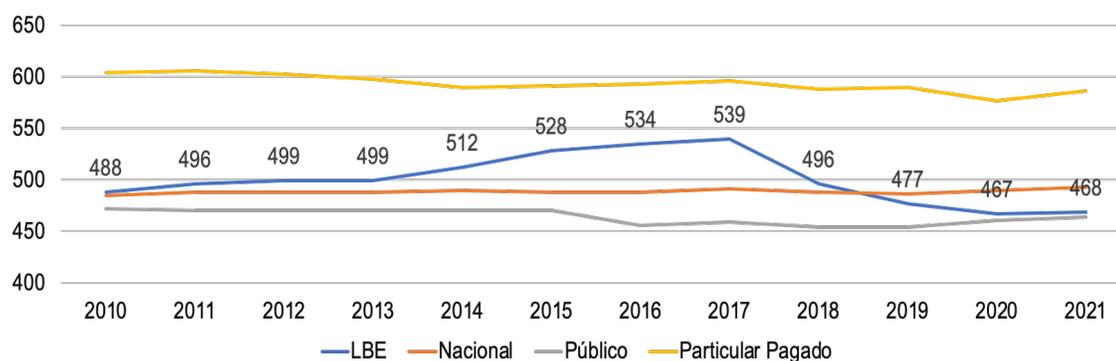
Tabla 14. Distribución de categoría de desempeño media según cohorte

Categoría	Cohorte ingreso									
	2010		2011		2018		2019		2020	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Alto	21	70%	11	37%	4	10%	16	16%	18	15%
Medio	9	30%	17	57%	27	68%	60	60%	72	60%
Medio-bajo	0	0%	2	7%	7	18%	21	21%	30	25%
Insuficiente	0	0%	0	0%	2	5%	3	3%	0	0%
Total	30	100%	30	100%	40	100%	100	100%	120	100%

Fuente: Elaboración propia. Nota: los datos corresponden a la última categoría de desempeño disponible (2019).

Otra forma de ver los resultados se desprende de la evolución de los puntajes en las pruebas de admisión a la educación superior. Los datos que presenta el Gráfico 15 y Gráfico 16 reflejan la evolución de los puntajes PSU promedio por establecimientos LBE de 2010 a 2022, diferenciando por lenguaje y matemáticas. En ambos casos se puede visualizar que el promedio de los LBE va en ascenso hasta 2017, consistente con los resultados positivos exhibidos por el primer período de implementación del Programa, los que luego se reducen con el ingreso de los establecimientos del segundo período.

Gráfico 15. Promedio puntaje pruebas de lenguaje de acceso a la educación superior (2010-2021)

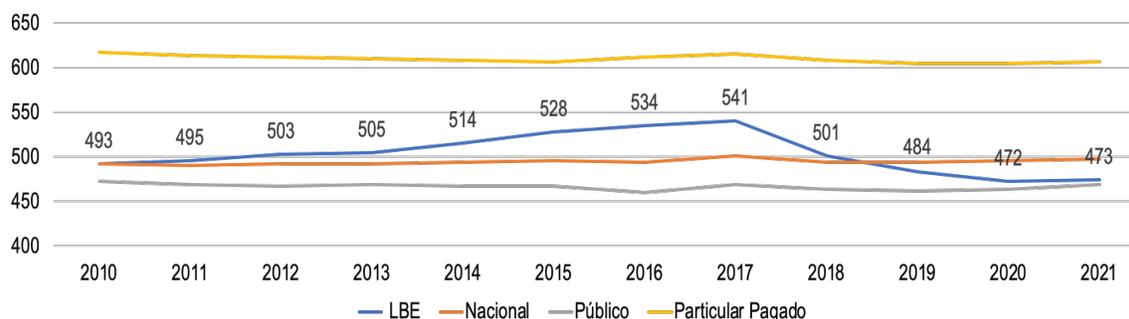


Fuente: Elaboración propia a partir de datos DEMRE (2022).

En ambos casos, los LBE comienzan por sobre el promedio nacional, cifras que se mantienen similares hasta el 2013, cuando se comienzan a registrar en ambas pruebas un aumento progresivo en los LBE, alcanzando el punto más alto en 2017, con un puntaje PSU lenguaje-matemáticas de 540, disminuyendo la brecha con los particulares pagados a 57 puntos de diferencia en lenguaje y 77 en matemáticas. Esta brecha volvió a incrementar para el 2018, y continuó así hasta el 2021, llegando a la mayor brecha registrada entre ambos tipos de dependencias, con 119 puntos en lenguaje y 132 puntos en matemática. Incluso, desde el 2019 los LBE presentaron puntajes por debajo del promedio nacional, con 24 puntos de

diferencia en 2021. Cabe destacar que el menor rendimiento en los puntajes a partir del 2017 coincide con el aumento en el índice de vulnerabilidad para los establecimientos LBE.

Gráfico 16. Promedio puntaje pruebas de matemáticas de acceso a la educación superior (2010-2021)

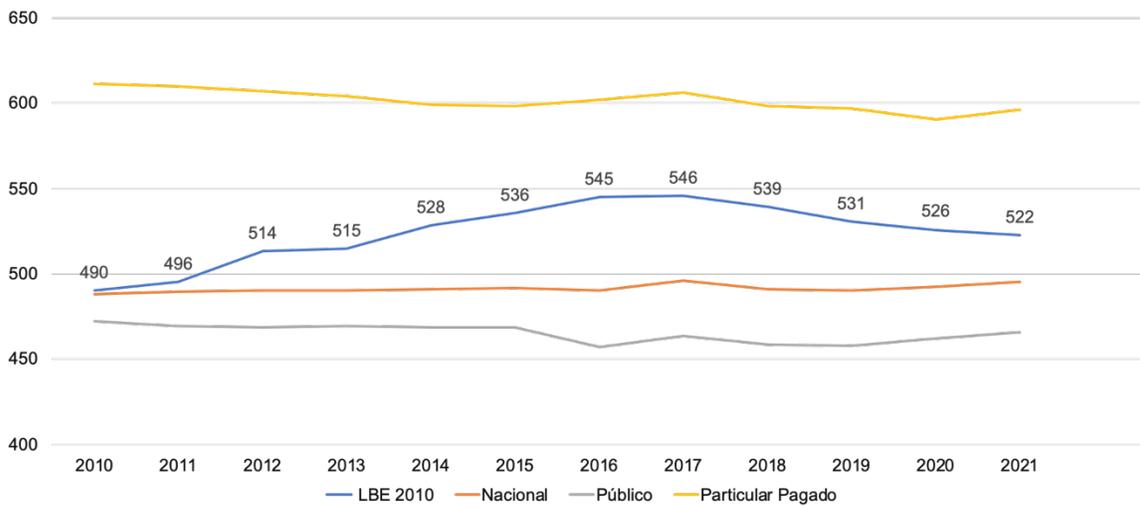


Fuente: Elaboración propia a partir de datos DEMRE (2022).

Vistos en su conjunto, los datos evidencian que los resultados aumentan progresivamente durante el primer período, para luego descender a niveles similares a los del inicio. No obstante, esta forma de analizar conjuntamente las cohortes no permite capturar el efecto de aquellos establecimientos que más tiempo llevan. Por esta razón, a continuación, se presentan los puntajes promedio de las pruebas de lenguaje y matemáticas para las cohortes 2010 y 2011.

Como muestra el Gráfico 17 la cohorte 2010 comenzó con un puntaje de 490 puntos, similar al promedio nacional, aunque superior al promedio de establecimientos públicos, con un puntaje de 472. El puntaje de los LBE comienza a aumentar de manera sostenida hasta 2016 (545 puntos) y se mantiene hasta 2017 (546 puntos), disminuyendo la brecha de puntajes con los PP de 121 puntos en 2010 a 61 puntos en 2017. Desde el 2018 esta brecha vuelve a aumentar, y de manera sostenida hasta el 2021, en donde los LBE presentan un puntaje de 522 y los PP 596 puntos. El único puntaje que sufre una alteración significativa con el paso del tiempo son los de los establecimientos LBE, los demás promedios mantienen una curva estable.

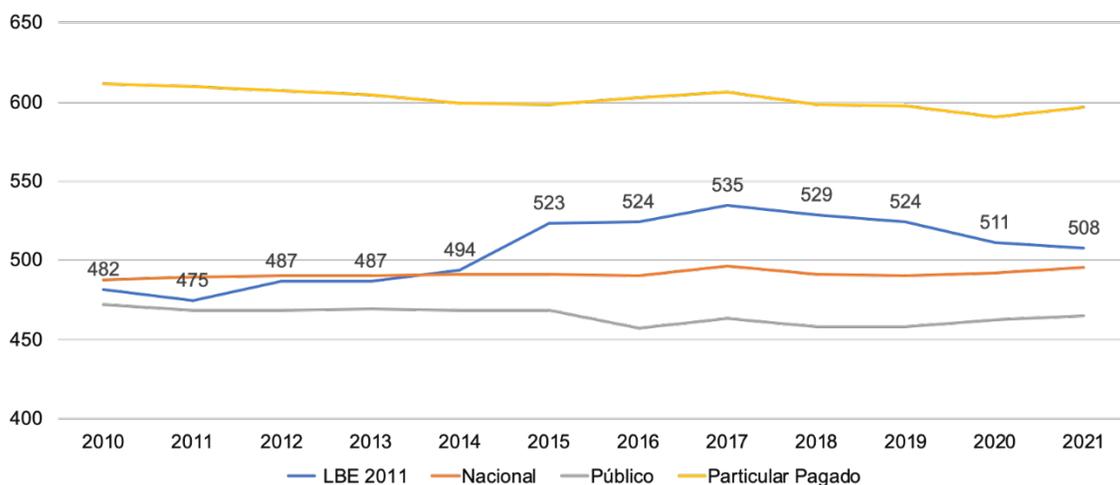
Gráfico 17. Promedio PSU Y PTU lenguaje y matemáticas de la cohorte 2010 por año (2010-2022).



Fuente: Elaboración propia a partir de datos DEMRE (2022).

En el caso de la cohorte 2011 que se muestra en el **Gráfico 18**, el puntaje promedio de lenguaje y matemáticas es de 482 en el 2010, y sufre una caída a 475 puntos en 2011, posicionándose debajo del promedio nacional (489 puntos), año en el que la cohorte se une al Programa de LBE. A partir de ahí, el puntaje crece progresivamente, alcanzando la primera cima en 2015, con 523 puntos, para luego seguir aumentando y alcanzar el punto máximo en 2017, con 535 puntos. Luego, vuelve a bajar paulatinamente hasta el 2021, con 507 puntos, sólo 26 puntos más que en 2010.

Gráfico 18. Promedio PSU y PTU lenguaje y matemáticas de la cohorte 2011 por año (2010-2022).



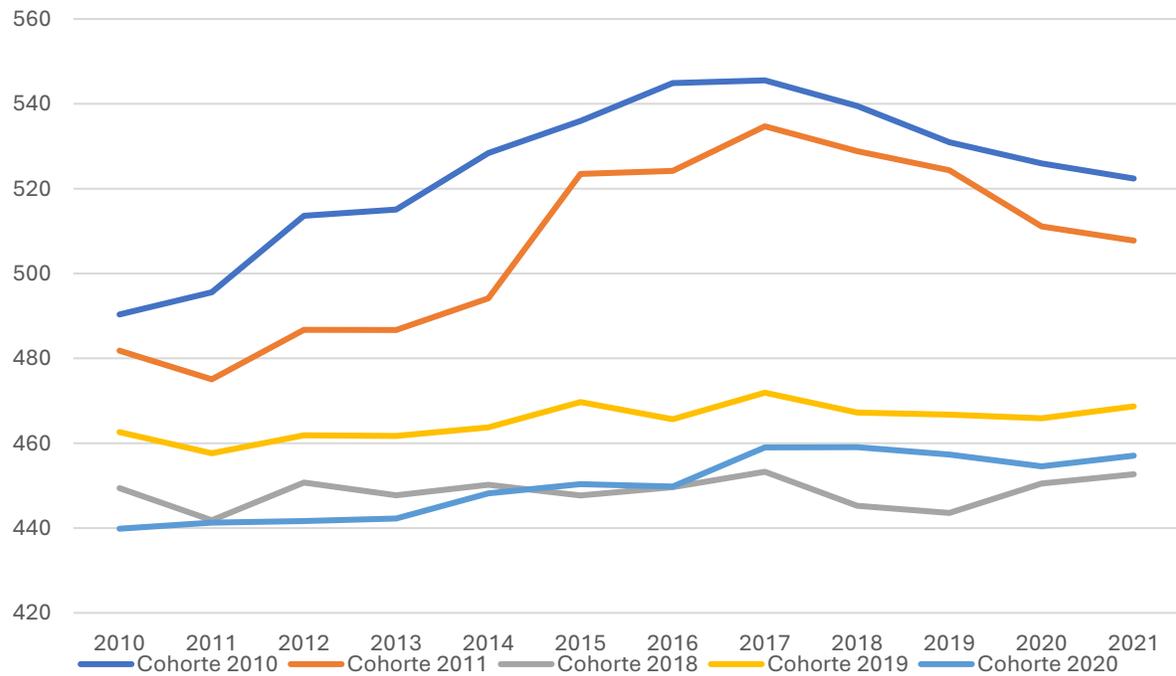
Fuente: Elaboración propia a partir de datos DEMRE (2022).

A partir de los datos, se puede decir que la cohorte 2010 tuvo un mejor rendimiento a lo largo del tiempo en las pruebas de admisión a la educación superior en comparación a la cohorte 2011, y de manera sostenida en el tiempo. Para el año 2022 no se han incluido los resultados ya que la PAES tiene una escala distinta, pero, ambas cohortes aumentaron sus puntajes en

la misma proporción. Por esto, este análisis permite explicar la trayectoria de las dos primeras cohortes, las cuales se diferencian bastante de los resultados obtenidos del promedio de los LBE. Esto se podría entender tanto por la mayor cantidad de tiempo que tienen las cohortes del 2010 y 2011 en el Programa, o bien, y como establece Villar (2020): por el “descreme” o la selección de establecimientos cuyos estudiantes en un principio tenían mayores niveles socioeconómicos y eran los más hábiles académicamente. Esto pudo haber favorecido a estas cohortes a diferencia de las que se integraron posteriormente, ya que provienen de escuelas que cuentan con estudiantes crecientemente heterogéneos, como consecuencia del SAE.

Una última forma de comparar los establecimientos LBE es por cohorte (**Gráfico 19**). Así, se evidencia que la cohorte 2010 es la que refleja los puntajes más altos de 2010 hasta 2022, seguida por la cohorte 2011. Estas cohortes presentan un crecimiento significativo desde 2010 hasta 2017, alcanzando los 546 (cohorte 2010) y 535 puntos (cohorte 2011). Sin embargo, a partir del 2018 bajan sostenidamente los puntajes, fenómeno que se vio reflejado en los gráficos anteriores, llegando a los 522 (cohorte 2010) y 508 puntos (cohorte 2011), siendo estos mayores en 21 y 26 puntos respectivamente a los puntajes promedio de 2010. Luego de ellas, aparece la cohorte 2019 la cual presenta un leve progreso con los años, lo que se refleja en una curva de resultados más bien estable, encontrando su punto más alto en 2017 con un promedio de 472 puntos, con una diferencia de 72 puntos con la cohorte 2019. En cuarto lugar, se encuentra tanto la cohorte 2020 como la 2018 en cuanto a la trayectoria completa, sin embargo, la cohorte 2020 termina con mejores puntajes PTU en 2021, con 457 puntos, mientras que la cohorte 2018 presenta 453 puntos. Para estas cohortes se registraron resultados levemente mejores a los obtenidos el 2010, con sólo 17 puntos más en 2021 para el caso de la cohorte 2020, y 6 puntos más para la cohorte 2018.

Gráfico 19. Puntaje promedio pruebas lenguaje y matemáticas según cohorte (2010-2021)



Fuente: Elaboración propia a partir de datos DEMRE (2022).

Vistos en su conjunto, estos resultados indican que los establecimientos del primer período del Programa mostraban resultados muy por sobre los demás, mostrando curvas ascendentes, pero que luego se estabilizan en el tiempo.

5. Capítulo II resultados: ¿Cómo son los estudiantes que asisten a los LBE?

Este capítulo presenta los resultados de la etapa dos del estudio relacionados con las trayectorias de los estudiantes que asisten a los LBE. El capítulo se estructura en cuatro secciones principales.

En la primera sección se analizan las trayectorias de los estudiantes según características de los establecimientos a los que asistían previo a incorporarse a algún LBE, en comparación con las de los LBE a los que se matriculan al año siguiente. Esta sección permite describir y tener una comparación entre establecimientos para tener un proxy sobre las características que podrían ser importantes al momento de postular a un LBE. Para este análisis, se consideró la dependencia administrativa, el desempeño académico de los estudiantes, la vulnerabilidad de los establecimientos de origen y destino, y la categoría de desempeño.

En la segunda sección se analizan las trayectorias post-secundarias de los estudiantes que finalizaron su enseñanza media en un LBE, con el objetivo de tener un acercamiento a lo que ocurre una vez finalizada la formación en estos establecimientos. De esta forma, la sección describe el tipo de estudios terciarios que continúan los estudiantes que ingresan a la educación superior, con foco en el tipo institución, vía de ingreso, e instituciones y carreras escogidas con mayor frecuencia por exalumnos de establecimientos del Programa.

En la tercera sección se ofrece un análisis específico de las entrevistas realizadas en el marco del estudio de casos en cinco establecimientos. Tal como se especificó en el diseño metodológico, se utilizan las entrevistas realizadas a los estudiantes de dicho levantamiento de información, a modo de complemento de los análisis secundarios que se realizan en las secciones uno y dos del capítulo.

Finalmente, el capítulo concluye con una sección de síntesis de los principales resultados obtenidos.

5.1. Características y antecedentes de los establecimientos de origen de los estudiantes que ingresan a un LBE en primero medio

En esta sección se describen las características del grupo de estudiantes que se matricula en LBE en primero medio, para compararlas con las características que tenían sus establecimientos de origen al año anterior (es decir, cómo eran sus centros educativos mientras cursaban octavo básico en comparación con los LBE a los que llegan en primero medio).

En términos metodológicos, se decidió utilizar primero medio como grado de referencia por dos razones principales. En primer lugar, los objetivos (y la naturaleza) del Programa apuntan al ingreso de los estudiantes a la educación superior, por lo que este nivel educativo tiene un énfasis específico orientado a ese fin. En segundo lugar, y como muestra la Tabla 15. Número

total de estudiantes que estuvieron al menos en un curso de media en establecimientos LBE (2010-2023), al considerar únicamente la enseñanza media, se observa que un 83% de los estudiantes cursa al menos primero medio en un LBE, al mismo tiempo que se registra un 16,2% de estudiantes que, cursando sólo ese grado, se cambian a otro establecimiento. Aunque no vinculado con lo anterior, cabe destacar que el 44% de los estudiantes que entra a un LBE en primero medio, finaliza su enseñanza media en ese establecimiento⁵¹.

Tabla 15. Número total de estudiantes que estuvieron al menos en un curso de media en establecimientos LBE (2010-2023)

Grados cursados en media	N	%
1, 2, 3, 4	179.861	44,0
1	66.021	16,2
1, 2	52.443	12,8
1, 2, 3	41.540	10,2
3, 4	17.843	4,4
2, 3, 4	17.506	4,3
4	9.474	2,3
2	9.052	2,2
3	6.882	1,7
2, 3	5.145	1,3
1, 3, 4	1.254	0,3
1, 2, 4	690	0,2
1, 3	527	0,1
1, 4	341	0,1
2, 4	136	0,0
Total	408.715	100,0

Fuente: Elaboración propia. Nota: La información presentada corresponde al número de casos acumulados desde 2010 hasta 2023.

Lo anterior se complementa con los datos reportados en la Tabla 16, la cual muestra la tendencia histórica de los estudiantes que ingresan a primero medio en términos de su origen, viendo si provienen desde otro o del mismo establecimiento. En términos sintéticos, los datos muestran que la mayoría de los estudiantes que entra a primero medio provienen de otro establecimiento (63,3%), tendencia que se mantiene a lo largo del período.

Tabla 16. Origen de estudiantes de primero medio de los LBE (2010-2023)

Año	Externo (cambio)		Interno (mantiene)		Total	N LBE
	N	%	N	%	N	
2010	3.061	81,7	686	18,3	3.747	30
2011	6.110	83,1	1.246	16,9	7.356	60
2012	5.909	76,2	1.848	23,8	7.757	60

⁵¹ Al analizar por cohorte, los datos muestran una tendencia similar a la reportada. No obstante, las cohortes 2010 y 2011 son las que, proporcionalmente, cuentan con mayor porcentaje de estudiantes que finaliza la enseñanza media en dichos establecimientos.

2013	4.207	52,6	3.798	47,4	8.005	60
2014	4.194	49,9	4.210	50,1	8.404	60
2015	4.919	53,2	4.326	46,8	9.245	60
2016	4.210	46,7	4.807	53,3	9.017	60
2017	4.070	44,8	5.006	55,2	9.076	60
2018	9.531	61,1	6.067	38,9	15.598	100
2019	18.936	65,2	10.121	34,8	29.057	200
2020	25.883	64,6	14.190	35,4	40.073	320
2021	25.665	64,3	14.268	35,7	39.933	320
2022	26.482	65,0	14.254	35,0	40.736	320
2023	27.597	66,0	14.193	34,0	41.790	320
Total	170.774	63,3	99.020	36,7	269.794	320

Fuente: Elaboración propia. Nota: origen externo refiere a estudiantes que provienen de otro establecimiento e interno a quienes se mantienen en el mismo LBE.

Una primera forma de analizar las características de los establecimientos de origen de los estudiantes que se matriculan en un LBE corresponde a la dependencia administrativa. La Tabla 17 muestra la distribución de los estudiantes que provienen de un establecimiento distinto a un LBE en términos de su dependencia administrativa, indicando si esta cambia o se mantiene. En términos generales, los datos muestran que buena parte de los estudiantes mantiene su dependencia de origen (60,5%). Si se analiza la trayectoria en el tiempo, se observa que, paulatinamente, la cantidad de estudiantes que cambia su dependencia aumenta con los años, aumentando de un 31% en 2010 a un 41,3% en 2023.

Posiblemente este aumento se deba a la diversificación en la composición de los LBE en cuanto a su dependencia, lo que se da precisamente a partir de 2018. De todos modos, la información revela que a lo menos un tercio de los estudiantes que ingresan a un LBE proviene de un establecimiento con una dependencia administrativa distinta.

Tabla 17. Variación en la dependencia administrativa de los estudiantes que ingresan a primero medio (2010-2023)

Año	Cambia		Mantiene		Total estudiantes	N LBE
	N	%	N	%	N	
2010	948	31,0	2.113	69,0	3.061	30
2011	1.874	30,7	4.236	69,3	6.110	60
2012	1.883	31,9	4.026	68,1	5.909	60
2013	1.471	35,0	2.736	65,0	4.207	60
2014	1.571	37,5	2.623	62,5	4.194	60
2015	1.850	37,6	3.069	62,4	4.919	60
2016	1.497	35,6	2.713	64,4	4.210	60
2017	1.468	36,1	2.602	63,9	4.070	60
2018	3.567	37,4	5.964	62,6	9.531	100

2019	7.099	37,5	11.837	62,5	18.936	200
2020	10.971	42,4	14.912	57,6	25.883	320
2021	11.039	43,0	14.626	57,0	25.665	320
2022	10.834	40,9	15.648	59,1	26.482	320
2023	11.401	41,3	16.196	58,7	27.597	320
Total	67.473	39,5	103.301	60,5	170.774	320

Fuente: Elaboración propia. *Nota: Es importante indicar que es una comparación con el establecimiento de origen.*

Aunque informativo, la información presentada no permite conocer hacia dónde se están moviendo aquellos estudiantes que cambian su dependencia. La Tabla 18 amplía la información anterior, y muestra los movimientos entre dependencias administrativas de los estudiantes que ingresan a un LBE en primero medio. En términos generales, y como es de esperar, la gran mayoría de los estudiantes proviene de establecimientos públicos (municipales y SLEP), seguido de particulares subvencionados, en línea con la distribución general de esta variable en los establecimientos que forman parte del Programa.

De manera más específica, tres resultados se pueden destacar. En primer lugar, se observa que la tendencia pareciera ser a que se mantenga la dependencia de origen, esto es, que el movimiento sea entre establecimientos públicos o entre establecimientos particulares subvencionados. En segundo lugar, se evidencia que existe un traslado de estudiantes provenientes de establecimientos particulares subvencionados hacia establecimientos públicos, la que es proporcionalmente más pronunciada entre los años 2010-2017 (es decir, cuando se encontraban los establecimientos de la primera parte del Programa). En tercer lugar, y de manera análoga, desde 2019 se observa que existe un traslado de estudiantes de establecimientos públicos hacia particulares subvencionados, posiblemente influenciado por el ingreso de establecimientos de esta dependencia al Programa (si hasta antes de 2019 oscilaba entre 35-100 estudiantes, posterior a ello aumenta por sobre los 1.500).

Vistos en su conjunto, estos resultados permiten evidenciar que los LBE logran atraer a estudiantes que provienen de otras dependencias. Aunque se mantiene la atracción de estudiantes de establecimientos particulares subvencionados hacia públicos, esta proporción pierde fuerza con los establecimientos de la segunda parte del Programa, haciendo menos claro su potencial para atraer estudiantes hacia la educación pública.

Tabla 18. Distribución de la variación en la dependencia administrativa (2010-2023)

Año		Desde MUN		Desde PS		Desde PP		Desde AD		Desde SLEP		Total estudiantes	N LBE
2010	Hacia MUN	1.968	68,7%	885	30,9%	9	0,3%	1	0,0%	0	0,0%	2.863	30
	Hacia PS	53	26,8%	145	73,2%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	198	
2011	Hacia MUN	4.068	70,6%	1.661	28,8%	22	0,4%	9	0,2%	0	0,0%	5.760	60
	Hacia PS	48	22,1%	168	77,4%	1	0,5%	0	0,0%	0	0,0%	217	
	Hacia AD	95	71,4%	36	27,1%	2	1,5%	0	0,0%	0	0,0%	133	
2012	Hacia MUN	3.811	70,1%	1.607	29,5%	16	0,3%	6	0,1%	0	0,0%	5.440	60
	Hacia PS	114	34,4%	215	65,0%	1	0,3%	1	0,3%	0	0,0%	331	
	Hacia AD	100	72,5%	38	27,5%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	138	
2013	Hacia MUN	2.602	66,4%	1.292	33,0%	20	0,5%	3	0,1%	0	0,0%	3.917	60
	Hacia PS	41	23,3%	134	76,1%	1	0,6%	0	0,0%	0	0,0%	176	
	Hacia AD	82	71,9%	32	28,1%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	114	
2014	Hacia MUN	2.505	64,0%	1.384	35,4%	18	0,5%	7	0,2%	0	0,0%	3.914	60
	Hacia PS	52	30,6%	118	69,4%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	170	
	Hacia AD	80	72,7%	30	27,3%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	110	
2015	Hacia MUN	2.924	64,3%	1.603	35,3%	14	0,3%	6	0,1%	0	0,0%	4.547	60
	Hacia PS	86	37,1%	145	62,5%	1	0,4%	0	0,0%	0	0,0%	232	
	Hacia AD	102	72,9%	38	27,1%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	140	
2016	Hacia MUN	2.575	66,2%	1.288	33,1%	17	0,4%	8	0,2%	0	0,0%	3.888	60
	Hacia PS	58	29,4%	138	70,1%	1	0,5%	0	0,0%	0	0,0%	197	
	Hacia AD	97	77,6%	28	22,4%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	125	
2017	Hacia MUN	2.481	65,4%	1.272	33,5%	24	0,6%	19	0,5%	0	0,0%	3.796	60
	Hacia PS	35	22,4%	121	77,6%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	156	
	Hacia AD	83	70,3%	35	29,7%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	118	
2018	Hacia MUN	5.138	72,2%	1.945	27,3%	21	0,3%	13	0,2%	0	0,0%	7.117	100
	Hacia PS	655	44,2%	823	55,5%	3	0,2%	1	0,1%	0	0,0%	1.482	

	Hacia AD	485	62,1%	291	37,3%	2	0,3%	3	0,4%	0	0,0%	781	
	Hacia SLEP	87	57,6%	64	42,4%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	151	
2019	Hacia MUN	9.731	75,9%	2.962	23,1%	57	0,4%	26	0,2%	41	0,3%	12.817	200
	Hacia PS	1.569	46,2%	1.790	52,7%	5	0,1%	3	0,1%	31	0,9%	3.398	
	Hacia AD	1.243	57,5%	836	38,7%	8	0,4%	4	0,2%	70	3,2%	2.161	
	Hacia SLEP	45	8,0%	200	35,7%	1	0,2%	2	0,4%	312	55,7%	560	
2020	Hacia MUN	11.770	76,3%	3.497	22,7%	61	0,4%	20	0,1%	69	0,4%	15.417	320
	Hacia PS	2.524	48,4%	2.597	49,8%	3	0,1%	5	0,1%	84	1,6%	5.213	
	Hacia AD	2.306	58,6%	1.491	37,9%	14	0,4%	5	0,1%	120	3,0%	3.936	
	Hacia SLEP	309	23,5%	459	34,9%	2	0,2%	7	0,5%	540	41,0%	1.317	
2021	Hacia MUN	11.303	75,8%	3.448	23,1%	59	0,4%	7	0,0%	88	0,6%	14.905	320
	Hacia PS	2.325	45,6%	2.551	50,0%	6	0,1%	1	0,0%	215	4,2%	5.098	
	Hacia AD	2.086	56,4%	1.408	38,1%	10	0,3%	4	0,1%	188	5,1%	3.696	
	Hacia SLEP	517	26,3%	674	34,3%	6	0,3%	1	0,1%	768	39,1%	1.966	
2022	Hacia MUN	11.727	74,8%	3.743	23,9%	42	0,3%	8	0,1%	155	1,0%	15.675	320
	Hacia PS	2.158	42,1%	2.653	51,8%	7	0,1%	1	0,0%	307	6,0%	5.126	
	Hacia AD	1.852	51,5%	1.425	39,6%	5	0,1%	2	0,1%	311	8,7%	3.595	
	Hacia SLEP	117	5,6%	698	33,5%	2	0,1%	3	0,1%	1.266	60,7%	2.086	
2023	Hacia MUN	12.140	73,7%	4.049	24,6%	65	0,4%	29	0,2%	179	1,1%	16.462	320
	Hacia PS	2.227	42,6%	2.669	51,0%	5	0,1%	5	0,1%	325	6,2%	5.231	
	Hacia AD	1.794	49,7%	1.493	41,4%	4	0,1%	4	0,1%	313	8,7%	3.608	
	Hacia SLEP	115	5,0%	795	34,6%	2	0,1%	1	0,0%	1.383	60,2%	2.296	
	Total	108.283	63,4%	54.974	32,2%	537	0,3%	215	0,1%	6.765	4,0%	170.774	320

Fuente: Elaboración propia.

Una segunda forma de analizar las características de origen es desde los antecedentes académicos de los estudiantes. Específicamente, se emplearon dos variables para este propósito: el promedio de notas (y percentil) y la pertenencia al 30% superior de su generación. Para ambas variables, se llevó a cabo un análisis de los estudiantes previo a su ingreso a un LBE y cómo cambiaron una vez matriculados en primerio medio en estas instituciones. En otras palabras, el análisis muestra cómo eran los estudiantes antes de ingresar y cómo cambian una vez finalizado su primer año de enseñanza media en un LBE.

La Tabla 19 presenta la tendencia del promedio de notas y del percentil de los estudiantes antes de su ingreso a un LBE, clasificados por cohorte y año. Se destacan tres resultados principales. En primer lugar, durante la primera etapa de implementación del Programa (2010-2017) los estudiantes que ingresaban a un LBE mostraban un rendimiento académico superior al promedio de sus establecimientos de origen estando dentro de la parte superior del promedio de notas de su establecimiento de origen, tendencia que se reduce a partir de 2018. En segundo lugar, al analizar por cohorte, se observa que las primeras dos (2010 y 2011) mantienen promedios más altos, por encima del 70% y 60% respectivamente, hasta 2017, con un descenso gradual a partir de 2018. En tercer lugar, las cohortes posteriores muestran promedios de nota y percentiles considerablemente más bajos en comparación con las dos primeras, aunque entre sí son similares.

Vistos en su conjunto, estos resultados indican que, durante la primera parte de implementación del Programa, los estudiantes que ingresaban a los LBE tenían alto rendimiento académico en términos de sus notas, siendo así más homogéneos en su composición, para luego recibir mayor heterogeneidad en términos de rendimiento.

Tabla 19. Promedio de notas y percentiles de estudiantes previo a su ingreso a un LBE según cohorte y año (2009-2021)

Año	2010		2011		2018		2019		2020		Total	
	Prome dio notas	Prome dio percen tiles										
2009	5,9	63,9									5,9	63,9
2010	6,0	70,4									6,0	70,4
2011	6,0	72,5	5,9	66,9							5,9	69,7
2012	6,1	78,5	5,9	69,0							6,0	73,7
2013	6,0	76,7	5,8	66,8							5,9	71,8
2014	6,1	75,9	5,8	66,5							5,9	71,2
2015	6,1	73,7	5,8	63,5							5,9	68,6
2016	6,1	74,3	5,8	61,9							6,0	68,1
2017	6,1	72,2	5,8	60,0							5,9	66,1
2018	6,0	64,8	5,8	59,0	5,7	50,4					5,8	58,0
2019	6,0	62,3	5,9	58,5	5,7	49,5	5,7	50,0			5,8	55,1
2020	6,0	59,5	6,0	56,2	5,8	49,5	5,8	50,7	5,7	49,0	5,8	53,0
2021	6,0	61,7	5,9	55,3	5,8	50,3	5,8	50,3	5,8	49,5	5,9	53,4
Total	6,0	69,7	5,9	62,2	5,7	49,9	5,8	50,3	5,8	49,3	5,8	56,3

Fuente: Elaboración propia.

Ahora bien, la **Tabla 20** muestra la situación final de los estudiantes una vez concluido su primer año de enseñanza media en un LBE. En términos generales, se observa que hay un

descenso en el rendimiento académico al finalizar el primer año en un LBE, fenómeno que es transversal a las cohortes y a lo largo de los años.

Tabla 20. Promedio de notas y percentiles de estudiantes una vez finalizado primero medio en un LBE según cohorte y año (2010-2022)

Año	2010		2011		2018		2019		2020		Total	
	Promedio notas	Promedio percentil										
2010	5,6	56,3									5,6	56,3
2011	5,6	57,6	5,4	59,1							5,5	58,4
2012	5,7	54,7	5,6	56,2							5,6	55,5
2013	5,7	52,2	5,5	54,9							5,6	53,5
2014	5,7	50,2	5,5	52,7							5,6	51,5
2015	5,7	52,9	5,5	53,2							5,6	53,1
2016	5,7	53,0	5,5	52,7							5,6	52,8
2017	5,7	50,9	5,6	54,0							5,7	52,4
2018	5,8	53,3	5,6	54,1	5,5	55,6					5,6	54,3
2019	5,7	47,8	5,7	50,8	5,5	54,9	5,5	55,6			5,6	52,3
2020	5,9	46,2	5,8	48,8	5,6	52,7	5,6	52,4	5,7	51,9	5,7	50,4
2021	5,7	47,5	5,8	50,1	5,6	53,8	5,6	53,1	5,6	52,1	5,7	51,3
2022	5,8	48,3	5,8	50,6	5,7	52,0	5,7	51,7	5,7	50,0	5,7	50,5
Total	5,7	51,6	5,6	53,1	5,6	53,8	5,6	53,2	5,6	51,3	5,6	52,6

Fuente: Elaboración propia.

Tal como se mencionó, se calculó el porcentaje de estudiantes que pertenece al 30% superior de su generación⁵². La Tabla 21 muestra el resultado de este análisis para los estudiantes previo a su ingreso a un LBE. Dos resultados complementarios se pueden destacar. A nivel general, se observa que el 59% de los estudiantes no pertenecía al 30% superior de su generación previo a su ingreso a un LBE. No obstante, y si se toma en cuenta la trayectoria, se observa que durante la primera etapa de la implementación del Programa (2010-2017) más de la mitad de los estudiantes sí pertenecía a los mejores estudiantes de su generación, lo que cambia drásticamente a partir de 2018, en donde se reduce a un 36%. En otras palabras, estos resultados complementan lo indicado por las tablas anteriores, reforzando la idea de que los estudiantes que ingresaban al Programa durante su primera etapa tenían mejor rendimiento académico en comparación a sus pares del segundo período de implementación del Programa.

Tabla 21. Pertenencia a 30% superior de estudiantes previo a su ingreso a un LBE según cohorte y año (2009-2021)

Año	Pertenece al 30% superior	No pertenece al 30% superior	Total estudiantes	N LBE
-----	---------------------------	------------------------------	-------------------	-------

⁵² Se calculó el percentil de los estudiantes con respecto al grado en el que se encontraba el año anterior, aprobado (octavo básico) o reprobado (primero medio) y que se cambiaba de establecimiento al año siguiente a un LBE.

	N	%	N	%	N	
2009	1.582	53%	1.427	47%	3.009	0
2010	1.971	61%	1.262	39%	3.233	30
2011	3.377	59%	2.381	41%	5.758	60
2012	2.669	64%	1.477	36%	4.146	60
2013	2.472	61%	1.562	39%	4.034	60
2014	2.885	61%	1.834	39%	4.719	60
2015	2.281	57%	1.747	43%	4.028	60
2016	2.127	55%	1.724	45%	3.851	60
2017	1.798	52%	1.679	48%	3.477	60
2018	3.240	36%	5.655	64%	8.895	100
2019	5.784	33%	11.774	67%	17.558	200
2020	8.020	32%	17.347	68%	25.367	320
2021	8.161	31%	17.808	69%	25.969	320
Total	46.367	41%	67.677	59%	114.044	320

Fuente: Elaboración propia.

Por último, la Tabla 22 muestra la pertenencia al 30% superior de los estudiantes una vez finalizado su primer año en un LBE. En términos generales, se observa que alrededor de un 30% continúa estando dentro del bloque superior de rendimiento académico, lo que se mantiene más bien estable a lo largo del período. Esto complementa lo indicado por la tabla anterior de notas y percentil, en donde se ve que los estudiantes experimentan una baja en sus rendimientos académicos, posiblemente debido a la exigencia de estos nuevos establecimientos.

Tabla 22. Pertenencia a 30% superior de estudiantes una vez finalizado primero medio en un LBE según cohorte y año (2010-2022)

Año	Pertenece al 30% superior		No pertenece al 30% superior		Total estudiantes	N LBE
	N	%	N	%	N	
2010	912	31,1	2.023	68,9	2.935	30
2011	1.904	32,7	3.917	67,3	5.821	60
2012	1.797	31,2	3.959	68,8	5.756	60
2013	1.216	29,6	2.892	70,4	4.108	60
2014	1.167	28,4	2.938	71,6	4.105	60
2015	1.341	27,9	3.464	72,1	4.805	60
2016	1.166	28,4	2.944	71,6	4.110	60
2017	1.138	28,7	2.828	71,3	3.966	60
2018	2.836	30,5	6.453	69,5	9.289	100
2019	2.648	28,9	6.504	71,1	9.152	200
2020	7.738	30,1	17.984	69,9	25.722	320
2021	7.691	30,2	17.753	69,8	25.444	320
2022	7.266	28,0	18.706	72,0	25.972	320
Total	38.820	29,6	92.365	70,4	131.185	320

Fuente: Elaboración propia.

La tercera variable que se tomó en consideración es el IVE de los establecimientos de origen y destino de los estudiantes que ingresan a un LBE en primero medio (Tabla 23) En términos generales, de la tabla se desprende una tendencia similar a la reportada previamente, mostrando que durante la primera etapa de implementación del Programa los estudiantes provenían de establecimientos con niveles de vulnerabilidad similares a los de los LBE en que se matriculan, los que son comparativamente más bajos con el promedio nacional y de otros establecimientos públicos, para luego aumentar considerablemente. Como ya se ha reportado, este aumento se debe a que los establecimientos de la segunda etapa de implementación del Programa reportan niveles de vulnerabilidad más altos que sus pares de la primera etapa.

Tabla 23. Promedio IVE de establecimientos de origen (básica) y de destino (2010-2023)

Año	IVE establecimiento origen	IVE establecimiento destino	Total estudiantes	N LBE
2011	67,1	65,3	6.110	60
2012	68,7	65,1	5.907	60
2013	69,2	68,1	4.206	60
2014	71,4	65,6	4.192	60
2015	71,6	67,7	4.919	60
2016	75,0	69,2	4.209	60
2017	76,6	70,1	4.069	60
2018	78,3	80,0	9.527	100
2019	84,9	90,7	18.925	200
2020	89,3	90,3	25.868	320
2021	87,5	90,9	25.658	320
2022	87,7	87,9	26.482	320
2023	86,9	86,1	27.592	320
Total	78,0	75,6	161.143	320

Fuente: Elaboración propia.

Ahora bien, la Tabla 24 muestra la tendencia por cohorte de entrada al Programa. Los datos evidencian que las dos primeras cohortes, en promedio para el período estudiado, han recibido estudiantes menos vulnerables que sus pares de la segunda etapa de implementación, diferencias que son de casi diez puntos porcentuales.

Vistos en su conjunto, los resultados muestran que los estudiantes que se matriculan en los establecimientos de las primeras cohortes no solo provienen de la parte superior de rendimiento, sino que también son menos vulnerables que sus pares de los establecimientos de las tres cohortes finales del Programa.

Tabla 24. Promedio IVE de establecimientos de origen (básica) y de destino según cohorte de ingreso al Programa

Cohorte	IVE básica	IVE media	Total de estudiantes
2010	76,7	73,2	22.961

2011	79,0	77,1	31.132
2018	86,2	90,7	34.191
2019	87,9	91,6	47.591
2020	87,7	91,4	31.789

Fuente: Elaboración propia. Nota: Las cifras presentadas reflejan los datos acumulados de las cinco cohortes del Programa desde 2010 hasta 2023.

Finalmente, se analizó la categoría de desempeño de los establecimientos de origen de los estudiantes que se matriculan en un LBE al año siguiente. Dado lo anterior, se tomó como referencia la categoría de desempeño básica (CDB), en tanto corresponde a la que tendría el último año cursado en su establecimiento de origen, y se comparó con la categoría de desempeño media (CDM) del LBE en el que se matriculan. En este caso, se optó por utilizar un análisis agregado y por cohorte de la información, en tanto se dispone de la información de tres procesos de categorización (2017, 2018 y 2019), haciendo menos informativa la representación histórica.

Dicho lo anterior, la Tabla 25 muestra leves diferencias entre cohortes, con las dos primeras recibiendo en una proporción mayor que las demás a estudiantes de establecimientos de alto desempeño. Aunque menos informativa, la distribución general de la variable puede afectar estos resultados, por lo que deben tomarse con precaución.

Tabla 25. Comparación categoría de desempeño de establecimiento de origen y de destino

Cohorte	Niveles de Categoría de Desempeño	CDB (un año antes)		CDM (1º medio en LBE)	
		N	%	N	%
2010	Alto	895	19.5	3.361	73.3
	Medio	2.403	52.4	1.034	22.5
	Medio-bajo	923	20.1	192	4.2
	Insuficiente	261	5.7	0	0.0
	Sin categoría	105	2	0	0.0
	Total	4.587	100	4.587	100
2011	Alto	934	13.7	1.716	25.1
	Medio	3.759	55.0	4.199	61.5
	Medio-bajo	1.506	22.0	896	13.1
	Insuficiente	4.54	6.6	0	0.0
	Sin categoría	180	3	22	0.0
	Total	6.833	100	6.833	100
2018	Alto	1.389	12.1	1.150	10
	Medio	6.320	54.9	8.409	73
	Medio-bajo	2.574	22.3	1.522	13.2
	Insuficiente	731	6.3	438	3.8
	Sin categoría	505	4	0	0.0
	Total	11.519	100	11.519	100

2019	Alto	989	10.3	751	7.8
	Medio	5.295	55.3	6.350	66.3
	Medio-bajo	2.386	24.9	2.297	24
	Insuficiente	548	5.7	184	2
	Sin categoría	364	4	0	0
	Total	9.582	100	9.582	100

Fuente: Elaboración propia. Nota: Se presentan datos agregados (2017-2019) y por lo mismo se excluye a la cohorte 2020.

5.2. Análisis de las trayectorias postsecundarias de los estudiantes que finalizan su enseñanza media en un LBE

En este apartado se analizan las trayectorias postsecundarias de los estudiantes, una vez egresados de enseñanza media en un establecimiento LBE y que acceden a la educación superior al año siguiente. Se presentan análisis sobre las vías de admisión, tipo de institución y carreras profesionales escogidas frecuentemente por exalumnos de LBE.

Un primer análisis que permite dar cuenta de la trayectoria postsecundaria de los estudiantes una vez finalizada su enseñanza media se encuentra en el porcentaje de ingreso a la educación superior. La Tabla 26, a continuación, presenta el número de egresados de cuarto medio que ingresan a la educación superior al año siguiente de su egreso⁵³⁵⁴. Dos resultados se pueden destacar de la tabla.

A nivel agregado, se observa que los LBE exhiben un porcentaje de ingreso a la educación superior de un 54,4%, lo cual es doce puntos porcentuales superior al promedio nacional. En 2021, el 42,5% de los egresados a nivel nacional se matricularon en la educación superior en 2022 (Centro de Estudios MINEDUC, 2021b). Sin embargo, si se analiza la trayectoria, se repite el patrón reportado: entre los años 2011 y 2017 cerca de dos tercios de los estudiantes se matriculó en la educación superior al año siguiente. Aunque estos datos podrían revelar un resultado del Programa en términos de su objetivo, una vez que cambian las condiciones tanto del sistema educativo como las del propio Programa, el porcentaje desciende considerablemente.

Tabla 26. Número de egresados que ingresan a la educación superior al año siguiente de su egreso (2011-2022)

Año egreso	Egresados LBE	Egresados LBE matriculados al año siguiente en ESUP		N LBE
	N	N	%	
2011	4.790	2.772	57,8	60

⁵³ Se eligió esta alternativa para representar de manera más precisa el “efecto” de completar la enseñanza media en un LBE en el ingreso a la educación superior, a pesar de sus posibles limitaciones. Además, según Kuzmanic et al. (2021, 2022), los resultados en términos de segregación se mantienen consistentes tanto para los estudiantes que ingresan al año siguiente como para aquellos que deciden posponer su ingreso hasta cinco años después.

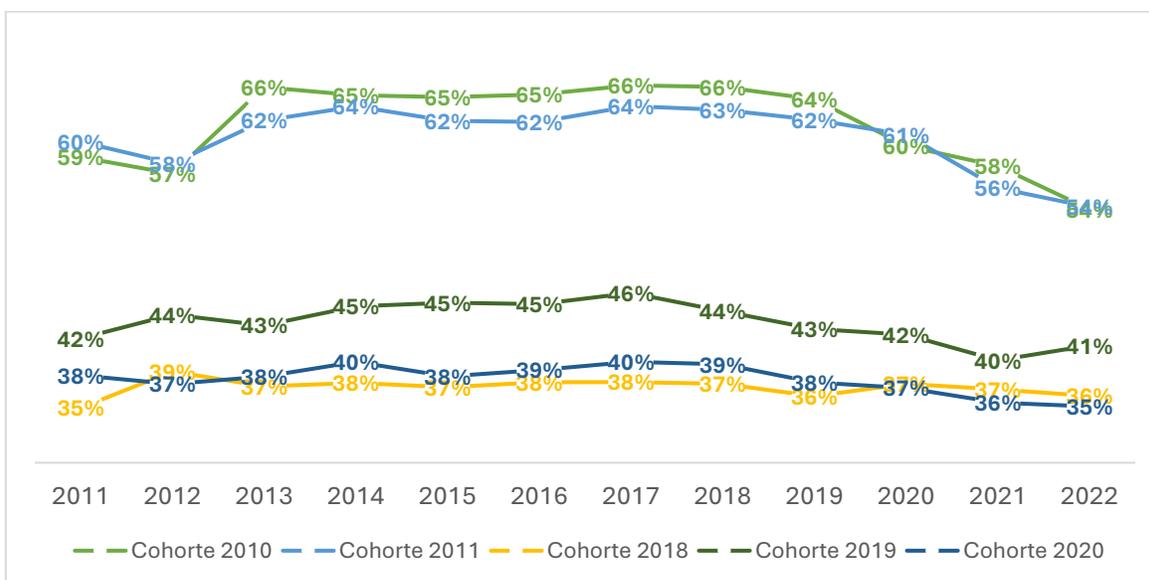
⁵⁴ Se tomó en cuenta el número de establecimientos LBE existentes para cada año desde 2011, ya que para ese año egresa la primera generación de LBE. Si bien pueden ser resultados parciales, por el corto tiempo de exposición de los estudiantes al Programa, permite tener una trayectoria para ver los datos.

2012	5.054	3.242	64,1	60
2013	5.241	3.373	64,3	60
2014	5.369	3.421	63,7	60
2015	6.166	3.926	63,6	60
2016	6.776	4.396	64,8	60
2017	7.057	4.556	64,5	60
2018	13.071	7.595	58,1	60
2019	23.259	12.654	54,4	100
2020	34.232	16.818	49,1	200
2021	33.811	16.405	48,5	320
2022	36.036	19.270	53,4	320
Total	180.862	98.428	54,4	320

Fuente: Elaboración propia.

El siguiente gráfico complementa lo anterior mostrando la tendencia por cohorte de establecimiento. A nivel general, se observa que las cohortes 2010 y 2011 muestran los mayores porcentajes históricos de ingreso a la educación superior dentro del Programa, destacándose significativamente de las demás cohortes. Estas cohortes experimentaron su mayor aumento en las tasas de ingreso dos años después del inicio del Programa (2013), manteniendo niveles estables hasta 2019, momento en que experimentan un descenso gradual hacia los niveles iniciales. Por otro lado, el gráfico revela que las cohortes 2018, 2019 y 2020 exhiben porcentajes de ingreso a la educación superior comparativamente bajos en relación a las dos primeras cohortes, así como también en relación al promedio nacional reportado previamente (esto último particularmente para la cohorte 2018).

Gráfico 20. Número de egresados que ingresan a la educación superior al año siguiente de su egreso según cohorte (2011-2022)



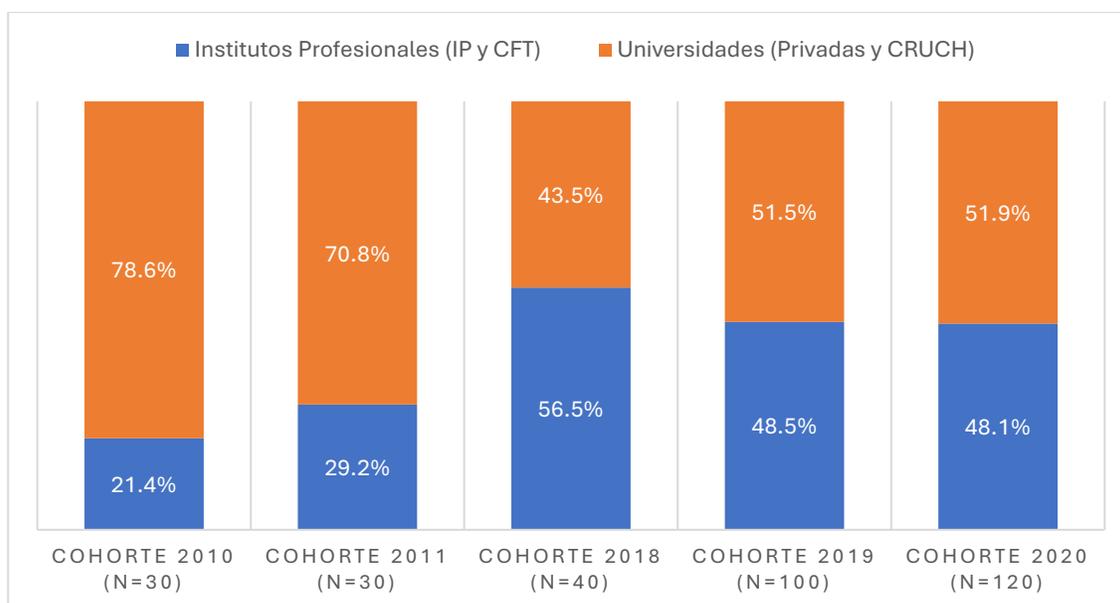
Fuente: Elaboración propia.

Un segundo elemento relevante a tener en cuenta en las trayectorias postsecundarias es al tipo de institución al que se matriculan los egresados. Esto principalmente por dos razones. Por un lado, por el rol que juegan las instituciones educacionales en la validación del mérito (lo que Bourdieu llama el capital cultural institucionalizado), lo que es particularmente relevante en el contexto de masificación de la educación superior chilena, que ha resultado en una composición de la oferta heterogénea, en donde predominan universidades de masas con pocas instituciones de élite (Quaresma et al., 2024). Y por otro lado, porque los dos caminos posibles dentro de la educación superior (lo profesional y lo técnico) han construido la idea de que las universidades son la vía que permitiría la movilidad social (Quaresma et al., 2022b)⁵⁵.

Dicho esto, el siguiente gráfico presenta el tipo de institución de educación superior al cual se matriculan los egresados de los LBE según cohorte de ingreso. Los datos muestran que las cohortes 2010 (N=29.443) y 2011 (N=24.466) tienen una preferencia significativa por las universidades, con un 79% y 71% de estudiantes ingresando a ellas respectivamente, mientras que solo un 21% y 29% optan por institutos profesionales. En contraste, las cohortes 2018 (N=16.083), 2019 (N=27.136) y 2020 (N=19.104) tienen una mayor proporción de estudiantes ingresando a institutos profesionales, con una división más equitativa entre ambos tipos de instituciones. Como es de esperar, la cohorte 2018 (con mayoría TP) destaca por su preferencia marcada por los institutos profesionales. Al analizar la información por año, los datos revelan que la tendencia se mantiene estable: las primeras dos cohortes tienen un marcado ingreso hacia universidades y las tres de la segunda etapa hacia institutos profesionales.

Gráfico 21. *Tipo de institución de educación superior al que se matriculan egresados de LBE según cohorte de su establecimiento*

⁵⁵ La relación entre movilidad social e ingreso a la educación superior es extensa en la literatura, y aunque excede a este Informe, es importante mencionar que la sola masificación no se traduce automáticamente en movilidad social o asegura mayores ingresos a los graduados. Para una discusión más extensa, se sugiere el siguiente documento: Quaresma, M. L., Villalobos, C., & Torres, F. (2022). The massification of higher education and the promise of social mobility. Tensions and contradictions in the contemporary Chilean society. En Rajendra Baikady et al, *The Palgrave Handbook of Global Social Problems*, 1-27. https://doi.org/10.1007/978-3-030-68127-2_258-1



Fuente: Elaboración propia. Nota: Los datos corresponden al N acumulado del período de estudio (2010-2023).

Aunque informativo, lo anterior no profundiza en las instituciones universitarias a las cuales los egresados de los LBE ingresan. Siguiendo lo indicado por Brunner (2012) y por Quaresma et al (2020), se tomó como referencia para un primer análisis el ingreso de egresados de LBE a las dos principales universidades del país (Universidad de Chile y la UC), en tanto serían las que contribuyen en mayor medida a la formación de líderes económicos, políticos e intelectuales en el país.

La Tabla 27 muestra el número de egresados de los LBE que se matricularon al año siguiente en cada una de estas instituciones, según el número de LBE disponibles para cada año. En términos generales, se observa que el 8% del total de egresados se matriculó en alguna de estas dos instituciones (si se toma como referencia el número total que ingresa a universidades), con una clara preferencia por el ingreso a la Universidad de Chile, con más del doble que se matricula a esta institución por sobre la UC. Aunque el número de ingreso a esta universidad va en aumento con el tiempo, los números de ingreso a la UC son bastante estables, lo que podría deberse a que históricamente ha tenido una concentración mayor en cuanto a capitales de estudiantes de origen socioeconómico alto (Quaresma et al., 2022). En definitiva, estos resultados indican que solo una pequeña porción de los egresados se matriculan en alguna de las dos instituciones mas tradicionales, prestigiosas y que permiten de manera más clara la movilidad social en la parte superior del sistema. Dicho de otra forma, y aunque el ingreso a universidades va aumentando con el tiempo, la matricula a las instituciones prestigiosas no lo hace en la misma proporción.

Tabla 27. Número de egresados LBE matriculados en universidades tradicionales de elite (2011-2022)

Año	UCH	UC	Total	N que ingresa a universidades
2011	72	22	94	2.411
2012	63	22	85	1.917
2013	115	33	148	2.268
2014	128	44	172	2.287

2015	134	43	177	2.467
2016	199	59	258	3.019
2017	317	81	398	3.385
2018	344	102	446	4.720
2019	421	150	571	7.721
2020	521	196	717	9.590
2021	492	243	735	9.623
2022	446	223	669	9.159
Total	3.252	1.218	4.470	58.567

Fuente: Elaboración propia.

Para profundizar en el análisis de las instituciones a las cuales se matriculan los estudiantes, se realizó una selección de las universidades en que más se matricularon los egresados LBE en el período estudiado (Tabla 28). **Tabla 28.** Universidades con mayor matrícula de estudiantes LBE por año (2011-2022)

Los datos muestran que las cinco instituciones que más se han matriculado los egresados de los LBE son la Universidad de Concepción (UDEC), la Universidad de Chile, la Universidad Austral de Chile (UACH), la Universidad del Bío-Bío (UBB) y la Universidad San Sebastián (USS). En términos porcentuales, un 27% de los estudiantes que egresaron de algún LBE y que se matriculó en una universidad lo hizo en alguna de estas cinco instituciones durante el período de estudio. De las cinco universidades, tres de ellas (UDEC, UCH Y UACH) son universidades de larga tradición y cuentan con altos niveles de selectividad, a diferencia de las otras dos, que pueden ser consideradas universidades de masas (Quaresma et al., 2022a). La predominancia de universidades regionales (tres con presencia en Concepción y la cuarta en Valdivia) tiene relación con la distribución de los LBE, concentrados fuera de la RM en un 77%, y en un 16% entre las regiones de Biobío y Ñuble.

Ahora bien, al analizar de manera agregada la información (es decir, sin tomar en cuenta el número de establecimientos por año), la tendencia se repite: las mismas cinco universidades se mantienen en las cinco más escogidas por egresados LBE, aunque con algunas variaciones. Así, aparece en primer lugar la UDEC (7.737), seguido de la UACH (5.388), la UBB (5.300), la USS (5.102) y la UCH (4.905). Siguiendo esta misma lógica, y si se toma en cuenta las diez instituciones que más se matriculan los egresados, aparecen la Universidad Andrés Bello (4.717), la Universidad Santo Tomás (4.621), la Universidad Católica de la Santísima Concepción (4.550), la Universidad de Santiago (4.331) y la Universidad Autónoma de Chile (4.331). Es interesante indicar que, de este listado, solo tres corresponden a universidades públicas.

Vistos en su conjunto, estos resultados permiten dar cuenta que los egresados de los LBE han ingresado en mayor proporción a universidades de menos selectividad y principalmente privadas, al mismo tiempo que cuentan con un limitado acceso a las universidades tradicionales del país, a pesar de ir en aumento el ingreso a la educación superior universitaria.

Tabla 28. Universidades con mayor matrícula de estudiantes LBE por año (2011-2022)

Año	UDEC		UCH		UACH		UBB		USS		N estudiantes
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
2011	230	33,7	72	10,5	120	17,6	107	15,7	154	22,5	683
2012	181	31,8	63	11,1	104	18,3	70	12,3	151	26,5	569
2013	219	30,1	115	15,8	160	22	94	12,9	139	19,1	727
2014	217	30,4	128	18,0	147	20,6	98	13,7	123	17,3	713
2015	221	31,3	134	19,0	138	19,5	121	17,1	93	13,2	707
2016	284	32,0	199	22,4	193	21,7	100	11,3	112	12,6	888
2017	284	28,7	317	32,0	157	15,9	112	11,3	120	12,1	990
2018	366	27,8	344	26,1	256	19,4	183	13,9	168	12,8	1.317
2019	521	26,7	421	21,6	428	22	336	17,2	242	12,4	1.948
2020	620	26,1	521	22,0	505	21,3	428	18,1	297	12,5	2.371
2021	642	26,2	492	20,1	459	18,7	415	16,9	445	18,1	2.453
2022	558	25,4	446	20,3	431	19,6	343	15,6	417	19,0	2.195
Total	4.343	27,6	3.252	20,3	3.098	19,7	2.407	15,6	2.461	16,9	15.561

Fuente: Elaboración propia. Nota: el N por año corresponde al número de egresados para los LBE vigentes a ese año. La tendencia a nivel agregado se mantiene.

Finalmente, se realizó un análisis de las carreras universitarias más elegidas por los egresados LBE en el período. La Tabla 29 muestra las 20 profesiones más recurrentes. En términos generales, se observa que existe una alta dispersión de las carreras a las que ingresan, lo que es esperable por el número de estudiantes que son analizados. Es importante destacar que cuatro de las cinco primeras preferencias (con excepción de psicología) se encuentran dentro de las profesiones con más altos retornos al cuarto año, dando cuenta de que muy probablemente sea una variable relevante a la hora de elegir una carrera universitaria para los egresados LBE.

Tabla 29. Carreras universitarias en las que más egresados LBE se matriculan según cohorte (2010-2023)

Carrera universitaria	2010		2011		2018		2019		2020		Total
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N
Derecho	1.246	32,1	987	25,5	315	8,1	747	19,3	583	15,0	3.878
Enfermería	1.268	34,0	957	25,7	293	7,9	700	18,8	510	13,7	3.728
Psicología	1.035	29,3	855	24,2	328	9,3	746	21,1	566	16,0	3.530
Ingeniería Comercial	1.058	30,3	771	22,1	363	10,4	753	21,6	542	15,5	3.487
Ingeniería Civil Industrial	890	35,7	604	24,2	232	9,3	477	19,1	290	11,6	2.493
Kinesiología	776	31,2	667	26,8	206	8,3	486	19,5	356	14,3	2.491
Nutrición y Dietética	527	31,9	375	22,7	161	9,8	363	22,0	225	13,6	1.651
Tecnología Médica	514	31,5	500	30,6	103	6,3	297	18,2	218	13,4	1.632
Arquitectura	501	32,6	360	23,4	133	8,7	325	21,1	218	14,2	1.537
Trabajo Social	452	31,2	366	25,3	139	9,6	295	20,4	197	13,6	1.449
Medicina Veterinaria	363	25,8	328	23,3	129	9,2	330	23,4	259	18,4	1.409
Terapia Ocupacional	423	30,3	354	25,4	125	9,0	283	20,3	211	15,1	1.396

Fonoaudiología	392	33,7	354	30,5	90	7,7	187	16,1	139	12,0	1.162
Ingeniería Civil	418	39,0	255	23,8	63	5,9	185	17,3	151	14,1	1.072
Odontología	359	34,0	312	29,5	67	6,3	204	19,3	115	10,9	1.057
Química y Farmacia	318	31,7	283	28,2	68	6,8	200	19,9	134	13,4	1.003
Obstetricia y Puericultura	347	37,9	239	26,1	52	5,7	165	18,0	113	12,3	916
Ingeniería en Construcción	268	34,2	188	24,0	74	9,4	156	19,9	98	12,5	784
Medicina	339	45,5	189	25,4	33	4,4	109	14,6	75	10,1	745
Ingeniería Civil en Informática	205	27,8	232	31,4	67	9,1	146	19,8	88	11,9	738
Pedagogía en inglés	245	34,1	173	24,1	67	9,3	129	18,0	104	14,5	718
Total	11.944	32,4	9.349	25,4	3.108	8,4	7.283	19,7	5.192	14,1	36.876

Fuente: Elaboración propia.

5.3. Los LBE desde la voz de los estudiantes

El análisis de las entrevistas a estudiantes LBE tiende a confirmar o profundizar los hallazgos cuantitativos en varias de las dimensiones evidenciadas por el estudio. Los casos presentan continuidades significativas, pese a exhibir diferencias y especificidades también destacables. Estas diferencias corresponden en buena proporción a las diferencias entre cohortes y versiones de la política, siendo el caso 3 (de la cohorte 2018) una suerte de articulador que combina elementos de las cohortes iniciales y finales.

En términos generales, las y los estudiantes entrevistados refieren su sentido de pertenencia al establecimiento, fundamentándolo de manera característica con la expresión de relaciones de calidad con docentes. Si ello se liga o no mediante discursos a la iniciativa Bicentenario es un asunto que varía entre casos. Los casos de las dos primeras cohortes relacionan la valoración de sus profesores con el carácter de excelencia y particularidad del liceo. Hacia las últimas cohortes, en cambio, dicha asociación se vuelve difusa.

“Alguna reflexión... me gustaría destacar el rol de los profes, siento que es... se aprecia mucho la diferencia entre un profe de un liceo cualquiera, de otro liceo que sea parte de otro proyecto educativo de la comuna y los profes del Liceo Bicentenario, están muy involucrados y son profes súper capacitados y completos a la hora de enseñarnos y eso se nota, se nota bastante.. (..) Eh.. porque tengo amigos que son de otros liceos, y se nota en hasta donde se involucran los profesores, hay profesores que son enseñar y fuera de la sala ya no...no hay más vínculo con los alumnos” (Entrevista Estudiante 2, Caso 1).

Exceptuando el caso 5, este sentido de pertenencia se ve fomentado de forma explícita por la disponibilidad de implementos y beneficios individuales en la oferta educativa. Algunos de estos últimos son reconocidos a nivel comunitario por familias y estudiantes desde antes del ingreso al establecimiento. En ese sentido, casos de la muestra son focos de atracción de estudiantes de la misma u otras comunas. La contrastación con el establecimiento anterior es ilustrativa, puesto que señala las categorías que estudiantes utilizan para elaborar la decisión de postulación, su arraigo al liceo y la configuración de sus trayectorias.

“Me sorprendió porque era grande, las salas igual estaban bien implementadas, había harto material de apoyo de parte de los profesores y de los demás asistentes” (Entrevista Estudiante 3, Caso 4).

“Por ejemplo, también he conocido personas que estaban en otros liceos es que no tenían esto y se han venido solo por lo de que dicen que no hay cosas así” (Entrevista Estudiante 1, Caso 4).

“(…) pero con el paso del tiempo, cuando ya nos fuimos volviendo así como más adolescentes, se puso muy complicado el ambiente [del anterior establecimiento] porque empezó a ver como esta competitividad entre nosotros y ya tampoco nadie estudiaba y lo peor es que no dejaban estudiar a los que si queríamos estudiar, entonces ya ahí fue como demasiado y de hecho estuve como postulando como tres años seguidos para venirme acá y no quedaba, hasta que ya la tómbola me lo permitió” (Entrevista Estudiante 4, Caso 1).

Las diferencias entre quienes provienen de establecimientos con mejor desempeño que el LBE y quienes vienen de uno peor parecen expresarse en la síntesis de las trayectorias. En los casos de las dos primeras cohortes, en que el cambio de trayectoria hacia un establecimiento de mejor desempeño es lo más frecuente, los nuevos procesos de aprendizaje y evaluación traen aparejados un ajuste de expectativas, comportamientos y resultados con importantes costes subjetivos. En los liceos de las tres últimas cohortes, la permanencia de un/a estudiante no se ve sujeta a incertidumbres de desempeño académico individual en el paso de la educación básica en un establecimiento diferente a la educación media en el liceo. Otros elementos refuerzan esta perspectiva. En el caso 5, la cercanía o la accesibilidad al establecimiento son factores de decisión importantes, aunque también se constató la existencia de estudiantes que desean ingresar en una especialidad TP y estudiantes con familiares exalumnos.

“Difícil porque estudié, a nosotros lo que siempre nos decían acá, es que era distinto, o sea, más difícil, porque aquí llegaron como los mejores de cada curso, entonces la gente estaba acostumbrada a no estudiar y que le fuera bien, y me acuerdo que para dar la prueba estudié un mes, como un mes en que solo me enfoqué en estudiar, y aún así, no fue suficiente para matemáticas, sí... para matemáticas fue complicado, fue súper frustrante igual, pero... (Entrevista Estudiante 2, caso 1).

“Sí, porque nos quedaba más cerca, no queríamos ir muy lejos” (Entrevista Estudiante 4, Caso 5)

En la medida que la exigencia académica es un ideal al que apunta el Programa, resulta relevante indagar en las experiencias que estudiantes refieren al respecto. Como se verá más adelante, lecturas estudiantiles acerca de la exigencia están condicionadas por sus interpretaciones sobre la Ley N° 20.845 y las modificaciones que ha conllevado en la matrícula de los establecimientos. Sin embargo, los estudiantes aluden a otros factores potencialmente relevantes. La interrupción educativa a causa de la pandemia no sólo habría impactado provocando brechas de enseñanza, sino que también se presentaría en los indicadores de resultado que pueden demandarse a nivel colectivo a las y los estudiantes.

“El liceo también ha bajado su calidad de académicos, porque la exigencia antes de la pandemia era mucho más alta, obviamente, y después nos tuvimos que ir ajustando a todo online, pero no era mucho más efectivo para algunos, entonces, ahora los profesores deben estar cansados igual, o como decían, quizás porque la tolerancia ya no es la misma de antes a la hora de explicar” (Entrevista Estudiante 4, Caso 3).

La implementación de un estándar de exigencia es desigual entre cohortes y se enlaza con dinámicas de convivencia facilitadoras u obstaculizadoras. Es difícil delimitar estas características para todos los casos como parte de los efectos del Programa LBE. Sin embargo, el caso 1 es paradigmático, al tratarse de un liceo creado en paralelo con la postulación al Programa. Incluso en circunstancias de una ampliación exponencial de la matrícula y una mayor vulnerabilidad relativa, el establecimiento ha sido capaz de mantener procesos concordantes con su proyecto educativo. De esta forma, es interesante la siguiente cita, en donde se nombra la exigencia como una característica fundante del establecimiento, y en el que la persona entrevistada enfatiza que “con ganas” se puede tener un “futuro bastante asegurado”, relevando los ideales de meritocracia y esfuerzo que se ligan al Programa:

*“Y aparte que siempre se habla de que es un colegio de excelencia y que también me acuerdo que me decían mucho ah, capaz que vas a bajar tus notas, porque igual no es el mismo nivel de exigencia que uno se da cuenta cuando llega, que hay que ponerle más ganas, pero **yo creo que, de todo corazón, cualquier persona que le ponga ganas de aquí sale con un futuro bastante asegurado**” (Entrevista Estudiante 4, Caso 1).*

En cuanto a la política misma, existen indicios, no muy recurrentes, de que también la aplicación de los materiales y prácticas de re-enseñanza puede ser narrada en vinculación con problemas generales de exigencia sub-óptima por estudiantes sin grandes desafíos a su desempeño. Tomando en consideración tanto lo que puede atribuirse directamente a LBE como lo que no, se podría argumentar como hipótesis que cierta rigidez en el funcionamiento de LBE no entorpeció, pero tampoco promovió, la estabilidad de la exigencia en los establecimientos en los últimos años.

“Bueno, me impresionó también porque con respecto al otro colegio aquí es más elevado el nivel, pero no tanto porque al principio de año, en primero medio íbamos en temas muy básicos, por ejemplo en matemática estábamos viendo solamente sumas y restas, mucho tiempo del año, entonces fue muy decepcionante un poco (...). Claro, fue avanzando el nivel, pero no tan rápido porque no todos mis compañeros van al mismo ritmo y se demoró mucho en algunos temas, por ejemplo el año pasado tuve una prueba pospuesta como tres meses, entonces no podemos seguir avanzando y hasta ahí llegó” (Entrevista Estudiante 5, Caso 2).

“Raro. En el tema de profesores es muy bueno, los profesores son muy buenos, el colegio es muy bueno, pero los estudiantes de repente son... complicados (...). Los profesores igual se alteran un poco con ellos, porque quieren tratar de hacer la clase y de repente no los dejan, entonces, igual es tenso” (Entrevista Estudiante 5, Caso 5).

De ahí que el reconocimiento de un sello Bicentenario esté desigualmente presente en los establecimientos, aunque produzca manifestaciones muy fuertes en algunos de los casos estudiados. Tales manifestaciones superan los alcances de la política en las dos primeras cohortes, y se identifican con el conjunto del proyecto educativo y la plana docente.

“Creo que si tiene un sello súper importante que es distinto de los demás, porque este Liceo me ha enseñado hartas cosas y como que uno como que va tomando los hábitos aquí sin darse cuenta de repente. Es cierto que el Liceo es exigente, es cierto que el Liceo de repente puede ser un poco estricto con algunas cosas, pero no es para perjudicarnos, es siempre para que nosotros podamos potenciar lo mejor de nosotros y de hecho nosotros (...) yo he aprendido mucho y el Liceo me ha abierto muchas eh... puertas también, me ha abierto a muchas experiencias” (Entrevista Estudiante 1, Caso 1).

En cuanto a las proyecciones de educación post-secundaria, estas se encuentran atravesadas en primer lugar por experiencias compartidas en su ambiente familiar. Tanto quienes conviven con familiares profesionales como quienes no, derivan múltiples lecciones sobre la deseabilidad de continuar estudios superiores. De igual manera, sugieren que la confianza en estos anhelos se comunica con el involucramiento o el apoyo parental.

“Mi papá siempre quiso que yo estudiara minería porque toda mi familia anteriormente había estudiado minería y yo siempre como que vi el liceo como con muy buena actividad porque mi tío estudió acá y salió con título, pudo seguir trabajando después de estar acá, entonces yo igual lo vi como una muy buena opción” (Entrevista Estudiante 3, Caso 2).

“Es que casi toda mi familia no tuvo una carrera universitaria, todos empezaron un trabajo, pero todos me dicen que también les costó bastante, por la falta de estudios que tuvieron. Entonces yo también me quiero asegurar de tener una buena carrera, y así, si es que consigo esa carrera y empiezo a trabajar, ya poder aportar algo en mi familia, en algo monetario o también ayudando si es que mi familia empieza a tener algún problema” (Entrevista Estudiante 2, Caso 4).

En esa línea, la motivación más general de las y los estudiantes para declarar interés por continuar sus estudios se asocia con aspiraciones de movilidad social. Se comparten cálculos basados en la información que manejan sobre la empleabilidad y la renta de profesiones. Al mismo tiempo, se ambiciona colaborar en el bienestar y el progreso de sus familias de origen. También se elaboran narrativas de aporte a la sociedad, cualidades e intereses personales.

“No, pensaba buscar algo más, bueno a principio buscaba quizás estudiar o sea ingeniería en informática y después pensé no sé, no le veo como mucho futuro, así que busqué algo más como ingeniero industrial” (Entrevista Estudiante 5, Caso 2).

En general, una importante proporción de la muestra de estudiantes refiere un interés por ingresar en universidades, o bien se encuentra en indecisión entre una carrera profesional y una técnica. A grandes rasgos, este panorama es extensible al resto de compañeros/as. La decisión de optar por otras alternativas podría estar ocurriendo en una magnitud no desdeñable por acontecimientos no previstos por las y los estudiantes, como unos resultados en las pruebas de admisión peores a los esperados.

“Creo que todos quieren ir a estudiar a la universidad. El año pasado teníamos algunos que querían ir a trabajar, pero ellos se fueron al área TP” (Entrevista Estudiante 1, Caso 4).

“Sí, también estudiando. Todos mis compañeros quieren seguir estudiando, pero hay algunos que no son tan motivados, los que faltan, y quieren empezar a trabajar al tiro porque las familias no ganan tanto...” (Entrevista Estudiante 1, Caso 5).

“Tengo compañeros que no tienen bien claro lo que quieren hacer, pero sí tienen una visión de su futuro, pero yo veo que todos tienen una visión de su futuro, que quieren alcanzar una meta” (Entrevista Estudiante 4, Caso 5).

El caso de la formación en TP es relevante, puesto que su contribución a la configuración de trayectorias no es unívoca. Los casos 3 y 4 son consistentes en aportar estudiantes que desean proseguir sus estudios en CFT. No obstante, es común que las y los informantes vinculados a especialidades técnicas no interpreten una contradicción entre cursar esta oferta y postular a la universidad. En ocasiones se concibe que pueden servir de plataforma para el progreso profesional, permitiendo la adquisición de competencias valoradas por medio del aprendizaje y el ejercicio laboral.

“Yo pienso entrar igual a la universidad, a pesar de que estoy estudiando algo técnico, igual quiero estudiar en la universidad, profesionalizarme, algo que tenga que ver con lo que estoy estudiando ahora, con el técnico, o algo que hace tiempo que me gusta, que es la psicología...” (Entrevista Estudiante 4, Caso 3).

“Puede ser, irme a un instituto y estudiar un técnico profesional, o ir a la universidad. En la universidad estudiaría algo como ingeniería en electrónica o ingeniería civil electrónica” (Entrevista Estudiante 5, Caso 4).

“En ingeniería pensé más que nada por contabilidad, porque a principio del semestre fuimos a distintas universidades a postular y ahí me dijeron que es súper bueno, y te enseñan más que nada lo que no vas a aprender acá. Pero es súper distinto, me dijeron, y es súper bueno” (Entrevista Estudiante 1, Caso 5).

Se aprecia un diálogo entre diversas experiencias vividas en los establecimientos y la formulación de expectativas y proyecciones sobre el desarrollo profesional. Iniciativas escolares, beneficios y experiencias de aprendizaje promueven la confianza en un futuro profesional al alcance de las y los estudiantes. La elección vocacional se configuraría también en parte por estos apoyos. Sin embargo, el grado en que cada LBE contribuye a la consolidación de ambas dimensiones es disímil. En los casos 1, 2 y 3 se elaboran las alusiones más extensas acerca de la manera en que el establecimiento repercute en las aspiraciones de continuidad de estudios, mientras que en el caso 5 la interpretación es más vaga. En este último caso, informantes albergan la creencia de que estar en el liceo no impedirá optar a la educación superior, pero no lo señalan como una plataforma que permita lograrlo.

“Eh... bueno me encantaría obviamente llegar a la educación superior, estudiar en una universidad, de hecho estoy ahora como súper enfocada en dedicar como a que lado, porque igual voy en segundo medio y como que empieza a incidir así es que el NEM, hay que prepararse, entonces obviamente estoy como súper enfocada

en eso, así como que ojalá llegar a la educación superior y poder sacar un trabajo y ser exitosa porque...” (Entrevista Estudiante 4, Caso 1).

“De hecho, [el liceo] me ha estado apoyando, porque gracias a eso conocí algo que tiene la Universidad de Tarapacá, que se llama propedéutico, y voy a eso, es entretenido, también estoy metida en una beca que se llama Cambridge, y eso... pero tienen hartas oportunidades” (Entrevista Estudiante 1, Caso 3).

Un último tema que encuentra correlato en las entrevistas dice relación con el fin de la selección. Aunque ella no impide que muchos estudiantes expresen un genuino interés por postular al establecimiento en las nuevas condiciones, evidenciando que el prestigio de algunos LBE no se ha visto comprometido de manera irremontable para sus estudiantes (por ejemplo, los casos 1 y 3), varias citas transmiten los temores y frustraciones que ha acarreado la implementación de la ley.

*“Yo creo que podrían hacer algo mejor, por ejemplo que me hayan dicho y todo eso, ahora lo hacen por tómbola, no importa si tienes notas buenas o no, entran todos y **antes no, que era con una prueba y se nota mucho porque cuando estaba mi hermana, que ella entró por prueba, el Liceo decían que era uno de los mejores del país parece, algo así, y ahora esta más bajo porque dejan entrar de todo**, que sean aplicados o no, antes eran todos más aplicados porque todos tenían que tener una nota buena en la prueba y ahora no hay, entran de cualquier parte, y yo siento que estaba mejor con la prueba” (Entrevista Estudiante 3, Caso 1).*

La disminución de la calidad y la exigencia, la pérdida del prestigio y la generación de problemas de convivencia no resueltos son los tres caminos identificados por los que estudiantes interpretan el nuevo escenario de los LBE. El aumento en los índices de vulnerabilidad y el empeoramiento de los índices de desempeño están fuertemente vinculados al término de la selección, que ha sido resentida por el estudiantado. Suponen un desafío al sentido de pertenencia antes descrito, a las aspiraciones y a los resultados de la enseñanza. Se interpreta que la falta de consideración de méritos académicos debilita el deseo de ser realmente un estudiante del liceo, comportándose de un modo concordante, lo que afectaría el aprendizaje colectivo y la producción de interacciones de calidad entre pares. No es seguro si, en los casos de las dos primeras cohortes, un estudiante de excelencia tenga menos opciones de progreso en la actualidad que antes por causa de estas distorsiones, pero se registra la resistencia del sector a los cambios.

“A mí el curso no me gusta mucho porque... están todos mezclados, porque antes era como por notas y ahora está como todos mezclados. Tengo compañeros que, por ejemplo, son muy buenos, son buenos compañeros, tienen buenas notas y hay otros que no. Entonces, siento que esos pocos, igual como que arruinan un poco el curso, porque han habido hartos problemas dentro del curso igual por ellos, que incluso han amenazado a otros compañeros” (Entrevista Estudiante 1, Caso 4).

“Para que cuando se daba la prueba aquí entraban personas que tenían muchas ganas de estar en el colegio o que de repente sus papás tenían muchas ganas de que estuviera en este colegio o tenía un hermano o algo así, ahora igual pasa pero muchas veces llega aquí gente que no quiere estar en el colegio y no digo que sea malo, pero contemplaron otras opciones y como el Sistema es mayoritariamente aleatorio, hay mucha gente que simplemente no tiene ganas de estar aquí y lo hace

notar (...) nosotros al menos las de cuarto medio como que hemos tenido varios problemas de convivencia porque hay cosas que cambiaron que antes no pasaban, (...) Sí, estamos separados por ciclos y los profes igual dicen que es complicado llevar a convivencia entre los curso más pequeños, que son un poco más hostiles de repente, entonces si esa parte es complicada” (Entrevista Estudiante 2, Caso 1).

5.4. Síntesis de resultados

Este capítulo tuvo por objetivo analizar las trayectorias de los estudiantes en al menos tres ámbitos: cómo eran los establecimientos de dónde venían, hacia dónde van una vez finalizadas sus trayectorias secundarias y cómo experimentan los LBE los estudiantes que hoy se encuentran en ellos.

En términos generales, los resultados muestran una tendencia que permite reforzar la idea de que existen dos etapas de implementación del Programa con establecimientos que son heterogéneos en cuanto a sus características observables y a los énfasis que se han hecho para cada período.

Desde los análisis de la primera sección, los antecedentes de los estudiantes muestran que, previo a la ampliación hacia lo TP de la cohorte 2018, los LBE recibían a quienes se encontraban dentro del bloque superior de rendimiento de sus respectivas generaciones y exhibían menores niveles de vulnerabilidad que sus pares que ingresaron posteriormente, lo que ciertamente podría tener una vinculación con los resultados obtenidos por los LBE durante este mismo período.

En la misma medida, durante este mismo período también se reporta (y confirma) la atracción de estudiantes de establecimientos particular subvencionados hacia los LBE (principalmente públicos para ese período), lo que podría ser visto como un elemento positivo en el contexto de la baja de matrícula que experimentaba la educación pública para ese entonces. Sin embargo, este “efecto” atracción de los LBE hacia la educación pública se diluye y pierde su fuerza con la entrada de establecimientos particulares subvencionados hacia la red LBE: si bien pareciera que continúan atrayendo estudiantes, la proporción en la que los llevan hacia LBE públicos disminuye.

En otras palabras, los resultados ligados a los antecedentes de los establecimientos de origen permiten ver con mayor claridad que los LBE son un grupo heterogéneo: no solo los hay en distintas dependencias, modalidades, comunas y regiones, sino que también los estudiantes que ingresan a ellos se han diversificado. Esa diversificación se ha sentido y es evidente en los discursos de los estudiantes cuando hacen alusión a que la exigencia se ha reducido y que antes había una búsqueda por entrar de manera más consciente por parte de las familias.

Con respecto a las trayectorias postsecundarias, los resultados evidencian que los LBE han logrado ingresar a una buena parte de sus estudiantes a la educación superior, estando por sobre el promedio exhibido a nivel nacional. Al analizar por el tipo de institución al que entran, los resultados son claros en mostrar la heterogeneidad que caracteriza a los LBE: mientras las primeras dos cohortes tienen un marcado ingreso a universidades, esta relación se vuelve más equitativa entre esas instituciones y los institutos profesionales para las tres cohortes del final. Aunque la elección en el ingreso a la educación superior está sujeto a variables que están fuera del control de los LBE (posibilidades económicas, interés individuales, cercanía a

instituciones, entre otras), los resultados revelan que los egresados de LBE que ingresan a universidades tienen un bajo ingreso a las instituciones más prestigiosas del país, y en general, lo hacen a universidades privadas y con menores niveles de selectividad.

Finalmente, y no menos importante, los discursos complementan los análisis al dar cuenta que la educación superior sigue siendo una aspiración compartida y deseada por los estudiantes, en donde los LBE pueden ser una vía de acceso a ella.

6. Capítulo III resultados: ¿Cómo son las familias que prefieren a los LBE?

Este capítulo presenta los resultados del análisis realizado para conocer y caracterizar las preferencias de los apoderados que postulan a sus estudiantes en LBE. Para llevar a cabo lo anterior, se realizó una clasificación común a las secciones de estudiantes en tres grupos según su preferencia por un LBE: aquellos que lo eligen como primera preferencia, los que lo incluyen en alguna preferencia sin ser la primera, y los que no lo consideran en sus opciones. Dicho esto, el capítulo se estructura en seis secciones principales.

En la primera sección se realiza un análisis de las características de los estudiantes y de las escuelas a las que postulan las familias que utilizaron el SAE en el año 2022, para poder matricularse en un establecimiento educativo al año siguiente (2023). Para lograr lo anterior, en primer lugar, se analizan las características de los estudiantes postulantes, enfocándose en su género, rendimiento académico (si están en el 20% superior de su generación), situación de prioridad (si son estudiantes prioritarios o no), grado escolar al que postularon (séptimo básico o primero medio) y su región de origen (RM u otras regiones). Luego de ello, se examinan las características de las escuelas elegidas como primera preferencia por los estudiantes. El objetivo es identificar las características que hacen que estas escuelas sean más preferidas por cada grupo de estudiantes analizado, para así ver similitudes y diferencias, y finalmente establecer el perfil de las escuelas LBE más incluidas en las preferencias de los postulantes.

En la segunda sección se complementa el análisis de las características de los estudiantes de las escuelas a las que postulan las familias desde 2020 hasta 2023. En específico, este análisis da una perspectiva temporal al proceso de elección de un LBE, al mismo tiempo que se centra en la primera preferencia de cada grupo, con el objetivo de ver diferencias en cuanto a las escuelas que buscan más.

En la tercera sección se analizan las características de estudiantes y de familias en función de las cohortes de entrada al Programa, de manera de identificar similitudes y diferencias entre las familias que postulan a los establecimientos de las dos etapas identificadas en el Programa. Así, se analiza en función de estos dos grupos (establecimientos de las cohortes 2010-2011 y de las cohortes 2018-2020).

En la cuarta sección se complementan los análisis mediante una descripción de cómo cambian las preferencias por los LBE de las tres cohortes de la segunda etapa del Programa tras obtener el sello Bicentenario.

Seguido de ello, se complementan los resultados obtenidos en términos cuantitativos con las perspectivas de las familias entrevistadas en el marco del estudio de casos. Finalmente el capítulo concluye con una síntesis de los principales hallazgos de esta etapa.

6.1. Características del *choice set* de familias postulantes al proceso matrícula 2023

En esta sección se examinan las características del *choice set* de las familias que postularon en el año 2022 para matricularse al año siguiente en un establecimiento.

En cuanto a las características de los estudiantes, de la Tabla 30 se pueden destacar a lo menos cuatro elementos. En primer lugar, la variable de género del estudiante pareciera no jugar un papel en la elección por un LBE, en tanto los porcentajes son bastante similares entre los tres grupos, lo que se puede relacionar con la distribución de estudiantes a nivel general en esta variable.

En segundo lugar, los estudiantes prioritarios muestran una propensión ligeramente mayor a elegir un LBE como su primera preferencia en comparación con los otros dos grupos, lo que podría sugerir que estos estudiantes podrían tener una preferencia más alta por estos establecimientos debido a sus características específicas o a los beneficios asociados que perciban de estos. En tercer lugar, y aunque el porcentaje de estudiantes de alto rendimiento es más bajo en todos los grupos, todavía hay una proporción significativa de ellos que elige un LBE como su primera preferencia, lo que podría indicar que los LBE son atractivos para estudiantes con un mayor rendimiento (si se compara con quienes no tienen a un LBE en su *choice set*)⁵⁶.

Por su parte, el análisis de grado escolar revela que los estudiantes de primero medio muestran una preferencia más alta por un LBE en comparación con los estudiantes de séptimo básico, en los tres grupos de referencia. Vistos en conjunto, este resultado revela una preferencia marcada por los LBE para los tres grupos de estudiantes en primero medio⁵⁷, lo que podría dar cuenta de que estos establecimientos se estarían buscando para completar la enseñanza media, posiblemente por la búsqueda de mejores oportunidades, pero también por la oferta disponible de establecimientos en muchas de las comunas en donde se emplazan los LBE.

Tabla 30. Características de estudiantes que postulan en 2022 para matricularse en 2023

Variable	Primera preferencia LBE		LBE en alguna preferencia		Sin LBE	
	Promedio	DE	Promedio	DE	Promedio	DE
Mujer	48%	0,50	50%	0,50	49%	0,50
Prioritario	69%	0,46	67%	0,47	64%	0,48

⁵⁶ Los hallazgos para los dos primeros grupos de estudiantes fueron detectados como significativos según el análisis de regresiones multinomial, ambos a un 99% de confianza. Revisar Anexo B.

⁵⁷ Fueron detectados como significativos los hallazgos con respecto a la postulación a primero medio a un 99% nivel de confianza, tanto para los que incluyen a un LBE en primera como en cualquiera. Revisar Anexo B.

Alto rendimiento ⁵⁸	29%	0,45	27%	0,45	25%	0,43
Séptimo básico	21%	0,41	13%	0,34	33%	0,47
Primero medio	79%	0,41	87%	0,34	67%	0,47
RM	25%	0,43	30%	0,46	40%	0,49
Total	42.836		44.720		90.948	

Fuente: Elaboración propia.

Al analizar los tres grupos de estudiantes según las características de las escuelas incluidas cómo primera preferencia Tabla 31 se logra distinguir algunas diferencias importantes. Cinco resultados se pueden destacar. Como primer punto, los estudiantes que eligen un LBE como primera preferencia tienden a preferir escuelas donde no hay copago, mientras que aquellos que no eligen un LBE tienen una proporción más alta de escuelas con copago⁵⁹. Por otro lado, los resultados muestran que quienes tienen a un LBE en su primera preferencia prefieren escuelas públicas en mayor medida que los otros grupos⁶⁰, tendencia que ocurre a la inversa en los otros dos grupos. Como tercer punto, los datos muestran que existen leves diferencias al comparar por la preferencia por establecimientos de la misma comuna. Así, para los estudiantes que postularon a un LBE cómo primera preferencia un 67% atiende a un liceo en su misma comuna, cifra que desciende a un 64% para los que postularon a un LBE en alguna⁶¹ preferencia, similar a los que no postularon a un LBE en ninguna preferencia (63%). Esto podría indicar que los alumnos que incluyen como primera prioridad a un LBE prefiere en mayor medida asistir a un establecimiento en su misma comuna.

En cuarto lugar, desde el punto de vista del porcentaje de estudiantes prioritarios de las escuelas conocidos al momento de postular⁶², existen diferencias interesantes entre los grupos de análisis. De esta forma, aquellos que postulan a un LBE en primera preferencia presentan en promedio un 54% de alumnos prioritarios, mientras que los que postulan a un LBE en cualquier preferencia postulan en promedio un 49% de alumnos prioritarios⁶³, cifra que desciende levemente para el caso de los estudiantes que no postulan a un LBE (49%). De esto se desprende que el grupo de estudiantes que escogen a un LBE como primera preferencia incluyen a escuelas con los porcentajes promedio de alumnos prioritarios más altos en comparación a los otros grupos de estudiantes analizados. Finalmente, el análisis revela que quienes tienen como primera preferencia postulan en mayor proporción a escuelas

⁵⁸ Estudiantes que pertenecen al 20% superior en rendimiento académico de su generación.

⁵⁹ Los hallazgos con respecto a las preferencias por establecimientos con copago son significativos en un 99% nivel de confianza para aquellos estudiantes que incluyen a un LBE en alguna preferencia, pero no en la primera. Para revisar datos [ver tabla 2 en Anexo.](#)

⁶⁰ Los hallazgos con respecto a las preferencias por establecimientos públicos son significativos en un 99% nivel de confianza para aquellos estudiantes que incluyen a un LBE como primera preferencia, pero no son significativos para los que incluyen a un LBE en alguna preferencia, sin contar la primera. Para revisar datos ver [tabla 2 en Anexo.](#)

⁶¹ Los hallazgos con respecto a las preferencias por establecimientos son significativos en un 95% nivel de confianza para aquellos estudiantes que incluyen a un LBE en alguna preferencia. Para revisar datos [ver tabla 2 en Anexo.](#)

⁶² Los estudiantes cuentan con la información de la cantidad de estudiantes prioritarios que existían en los colegios de dos años antes del año de la postulación.

⁶³ Los hallazgos con respecto a las preferencias por establecimientos con estudiantes prioritarios es significativa en un 95% de nivel de confianza para el grupo de estudiantes que incluye a un LBE en su primera preferencia, y también significativo para los que incluyen a un LBE en alguna de sus preferencias, en un 99% nivel de confianza.

con sobredemanda, diferencia que es particularmente pronunciada con quienes no tienen a un LBE en su choice set⁶⁴. Esto podría indicar que las familias postulantes a un LBE en primera preferencia están buscando estos establecimientos probablemente por sus percepciones de calidad y prestigio asociadas a un LBE.

Tabla 31. Características de escuelas a las que postulan estudiantes en 2022 para matricularse en 2023

Variable	Primera preferencia LBE		LBE en alguna preferencia		Sin LBE	
	Promedio	DE	Promedio	DE	Promedio	DE
Copago	0%	0,06	24%	0,43	28%	0,45
Escuelas solo hombres	0%	0,05	3%	0,16	3%	0,18
Escuelas solo mujeres	3%	0,16	3%	0,16	2%	0,15
Escuelas mixtas	97%	0,17	93%	0,25	93%	0,25
Cuenta con SEP	93%	0,26	85%	0,36	83%	0,37
Cuenta con PIE	74%	0,44	73%	0,45	70%	0,46
Modalidad HC	41%	0,49	52%	0,5	52%	0,50
Modalidad TP	18%	0,39	15%	0,35	11%	0,31
Modalidad Polivalente	41%	0,49	32%	0,47	30%	0,46
Escuela pública	69%	0,46	35%	0,48	34%	0,47
Escuela PS	31%	0,46	65%	0,48	66%	0,47
Escuela Laica	67%	0,47	55%	0,5	55%	0,50
IVE Media	89%	0,06	86%	0,09	85%	0,10
% prioritarios	54%	14	49%	17	47%	19
Misma comuna	67%	0,47	64%	0,48	63%	0,48
Escuela con sobredemanda	63%	0,48	56%	0,5	50%	0,50
Total	42.836		44.720		90.948	

Fuente: Elaboración propia.

En síntesis, los resultados parecieran indicar que existen algunas diferencias entre los grupos que postulan a un LBE, tanto en términos de los estudiantes como de las escuelas que eligen. En cuanto a lo primero, los datos indican que (aunque ligeramente superior) los estudiantes que tienen una preferencia marcada por un LBE tienden a ser de más alto rendimiento y más vulnerables que quienes postulan a otros establecimientos. En cuanto a lo segundo, parecieran preferir escuelas públicas, sin copago y con sobre demanda, en comparación a los otros grupos de referencia.

⁶⁴ Los hallazgos con respecto a las preferencias por establecimientos con sobre demanda son significativos en un 99% nivel de confianza, para aquellos estudiantes que incluyen a un LBE en primera preferencia y en alguna preferencia. Para revisar datos ver [tabla 2 en Anexo.](#)

6.2. Características del choice set de familias postulantes período 2020-2023

En este apartado se analizan las características de los estudiantes y de las escuelas a las cuales postulan en primera preferencia⁶⁵, desde el 2020 hasta el 2023⁶⁶, último año con el que se cuenta con información.

La Tabla 32 muestra las características de los estudiantes que postulan a establecimientos en el período indicado. En términos generales, se observa que los resultados indicados en la sección anterior se mantienen en el tiempo: quienes tienen a un LBE entre su primera preferencia son en mayor proporción más vulnerables y de mayor rendimiento. Así, y en términos de estudiantes prioritarios, se observa una tendencia al alza (desde un 59% en 2020 a un 69% en 2023), lo que podría reforzar la idea de que quienes postulan a un LBE son en proporción más vulnerables que quienes no tienen a uno entre sus preferencias. En cuanto al rendimiento académico, y aunque con mayores fluctuaciones, se mantiene la tendencia de que quienes tienen en su primera preferencia tienden a estar en mayor proporción por sobre el 20% de su generación.

Tabla 32. Características de estudiantes que postulan a un establecimiento (2020-2023)

Año	Tipo preferencia	Variables				N
		Mujer	Prioritario	Alto rendimiento	RM	
2020	Primera preferencia LBE	48%	59%	31%	24%	30.390
	LBE en alguna preferencia	49%	58%	28%	29%	36.255
	Sin LBE	49%	56%	25%	41%	90.394
2021	Primera preferencia LBE	48%	61%	32%	25%	35.750
	LBE en alguna preferencia	50%	59%	29%	31%	36.730
	Sin LBE	49%	57%	27%	40%	71.211
2022	Primera preferencia LBE	48%	67%	44%	25%	37.665
	LBE en alguna preferencia	50%	64%	41%	30%	38.384
	Sin LBE	48%	61%	39%	40%	78.857
2023	Primera preferencia LBE	48%	69%	29%	25%	42.836

⁶⁵ A modo de evidenciar las diferencias de las características de los grupos, además de comparar la primera preferencia, también se calculó el promedio de todas las preferencias según las características de las escuelas, para a su vez, comparar dichos resultados según los tres grupos de estudiantes que están bajo análisis. Los resultados no mostraron diferencias importantes entre sí, por lo que se optó por analizar la primera escuela preferencia, ya que puede ser un indicador más certero de lo que se busca al momento de elegir un establecimiento.

⁶⁶ Si bien se cuenta con información de las postulaciones desde el 2016, primer año en el que se realizan las postulaciones a escuelas mediante el SAE, y para el 2017, 2018 y 2019, se decidió por no establecer análisis con respecto a dichos años, ya que la cantidad de postulantes es bastante menor que a la existente desde 2020, generando análisis sesgados por la significativa variabilidad de dichas muestras.

	LBE en alguna preferencia	50%	67%	27%	30%	44.720
	Sin LBE	49%	64%	25%	40%	90.948

Fuente: Elaboración propia.

Por su parte, la Tabla 33 muestra la trayectoria entre 2020 y 2023 de las características de los establecimientos que las familias seleccionaron en su primera preferencia. En términos generales, se observan más diferencias que en el caso de estudiantes, aunque manteniendo los aspectos principales de la sección anterior: en mayor proporción, quienes tienen un LBE en su primera preferencia tienden a preferir escuelas públicas, sin copago y a apostar por escuelas con sobredemanda.

En términos más específicos, cinco elementos se pueden destacar. En primer término, se evidencia que la tendencia a preferir escuelas sin copago para quienes tienen un LBE en su primera preferencia se mantiene durante el período. En segundo término, se observa que existe un descenso entre quienes prefieren escuelas categorizadas como alta exigencia, aunque esto puede deberse al carácter móvil de esta categoría más que a una propia elección de las familias. Por otra parte, los resultados indican que la preferencia por escuelas con PIE ha ido en ascenso en el período para los tres grupos, lo que podría estar relacionado con el aumento que ha experimentado el sistema educativo de estudiantes con necesidades educativas especiales en el mismo período (Unicef, 2023).

En cuarto lugar, los datos muestran que existe una tendencia clara de que los estudiantes que incluyen a un LBE como primera preferencia son en mayor medida públicos, mientras que los otros grupos prefieren más establecimientos particulares subvencionados. Sin embargo, paulatinamente ha descendido levemente la cantidad de estudiantes que incluyen como primera preferencia a un establecimiento público, particularmente para los estudiantes que inscriben a un LBE en primer lugar (de un 73% a un 69%) y para los que lo hacen en alguna de sus opciones (39% a un 35%). Un último aspecto que muestra variaciones es el de la preferencia por escuelas con sobredemanda, ya que han sufrido una disminución en los dos primeros grupos, en un 9% y 5% desde 2020 hasta 2023, respectivamente.

Tabla 33. Características de las escuelas incluidas cómo primera preferencia según grupo de referencia (2020-2023).

Variable	2020			2021			2022			2023		
	Primera	Cualquiera	Ninguna									
Con copago	0%	25%	29%	1%	25%	30%	0%	23%	26%	0%	24%	28%
Solo hombres	0%	4%	5%	0%	3%	4%	0%	3%	4%	0%	3%	3%
Solo mujeres	3%	5%	4%	3%	4%	3%	3%	4%	3%	3%	3%	2%
Mixto	97%	91%	91%	97%	92%	92%	97%	92%	92%	97%	93%	93%
Escuela de alta exigencia	11%	8%	5%	6%	5%	3%	4%	4%	3%	3%	2%	2%
SEP	93%	82%	81%	91%	84%	83%	92%	85%	84%	93%	85%	83%
PIE	61%	64%	64%	65%	66%	66%	69%	70%	69%	74%	73%	70%
Modalidad HC	44%	47%	47%	38%	49%	48%	39%	49%	48%	41%	52%	52%
Modalidad TP	21%	19%	14%	19%	17%	13%	19%	16%	13%	18%	15%	11%
Modalidad Polivalente	35%	33%	33%	42%	33%	32%	42%	33%	32%	41%	32%	30%
E. Pública	73%	39%	36%	68%	38%	37%	69%	38%	38%	69%	35%	34%
E. PS	27%	61%	64%	32%	62%	63%	31%	62%	62%	31%	65%	66%
Laica	71%	58%	57%	69%	58%	57%	68%	57%	58%	67%	55%	55%
IVE básica	74%	70%	70%	87%	83%	83%	86%	80%	79%	86%	80%	79%
IVE media	78%	74%	72%	90%	88%	86%	89%	86%	85%	89%	86%	85%
N de prioritarios en escuela	203	181	174	531	434	380	507	455	419	491	450	406
% de prioritarios en escuela	52	49	48	55	50	48	55	50	48	54	49	47
Misma comuna	65%	63%	60%	68%	63%	63%	68%	64%	63%	67%	64%	63%
Escuela con sobredemanda	72%	61%	51%	61%	53%	50%	56%	56%	50%	63%	56%	50%
Total	30.390	36.255	90.394	35.750	36.730	71.211	37.665	38.384	78.857	42.836	44.720	90.948

Fuente: Elaboración propia.

En síntesis, el análisis temporal de las primeras preferencias no presenta variaciones sustantivas con respecto al análisis transversal de la primera sección, tanto a nivel de características de los estudiantes como de los establecimientos que las familias eligen. Así, se mantiene la tendencia de que los estudiantes que postulan en primera preferencia a un LBE son de mejor rendimiento y más vulnerables, como también que se prefieren establecimientos públicos, sin copago y con sobredemanda en el caso de las escuelas.

6.3. Características del choice set de familias 2020-2023 según cohorte de establecimientos

En esta sección se busca complementar la sección anterior al replicar los análisis llevados a cabo para indagar en similitudes y diferencias entre las cohortes de los establecimientos del Programa. De esta forma, se podrá dar cuenta de si las diferencias ya reportadas en capítulos anteriores se dan también al momento de seleccionar una escuela por parte de las familias.

Dicho lo anterior, la Tabla 34 muestra las características de los estudiantes que han postulado a un LBE de las cohortes 2010 y 2011. En términos generales, se pueden destacar dos elementos en relación a lo indicado hasta el momento. Como primer punto, y si se toma en cuenta la categorización como estudiante prioritario, los resultados indican que quienes postulan a estos establecimientos en primera preferencia son, en menor proporción, menos vulnerables que sus pares de otros grupos. En otras palabras, las familias que postulan a estos establecimientos muestran menos niveles de vulnerabilidad, diferencia relevante en cuando al agregado. Como segundo punto, los resultados muestran que los estudiantes que incluyeron a un LBE de las cohortes 2010 y 2011 en primera preferencia o en alguna de las preferencias tienen un mayor porcentaje de alumnos con alto rendimiento en comparación al promedio de escuelas LBE incluidas, para todos los años, particularmente en 2022.

Tabla 34. Características de los estudiantes según la preferencia a la que postulan a un LBE de las cohortes 2010 y 2011, por año

Variable	2020			2021			2022			2023		
	Primera	Cualquiera	Ninguna									
Mujer	54%	52%	48%	53%	52%	48%	54%	52%	48%	53%	51%	48%
Prioritario	51%	55%	58%	53%	55%	59%	58%	61%	64%	61%	65%	66%
Alto rendimiento	40%	32%	24%	42%	34%	26%	52%	45%	39%	37%	30%	25%
RM	23%	23%	38%	23%	23%	37%	21%	21%	37%	21%	21%	37%
Total	13.284	21.052	12.2703	11203	17.856	11.4628	11.942	18.241	12.4720	14.998	21.578	14.1928

Fuente: Elaboración propia.

Por su parte, la Tabla 35 muestra el mismo análisis pero para las cohortes 2018-2020 del Programa, en el cual se observan diferencias en torno a las dos variables (prioritarios y alto rendimiento) mencionadas previamente. En cuanto a la primera, los resultados indican que quienes tienen a algún LBE de estas cohortes en su primera opción son, en proporción, más vulnerables en comparación a los otros dos grupos, tendencia que es estable en el período estudiado. Estas diferencias son aún más acentuadas si se compara con quienes tienen en su preferencia a establecimientos de las primeras dos cohortes: mientras un 73% era

prioritario para 2023 y tenía a un LBE de las cohortes 2018-2020 en su primera preferencia, un 61% lo era para quienes tenían a un LBE de las cohortes 2010-2011. En cuanto a la segunda variable, los resultados muestran una tendencia similar: un menor porcentaje de estudiantes de alto rendimiento tiene entre su primera preferencia a un LBE de las cohortes 2018-2020, lo que se repite tanto entre los grupos de referencia como entre las cohortes. En otras palabras, la proporción de estudiantes de alto rendimiento que postula a uno de los establecimientos de estas cohortes en primera preferencia es cercana a un cuarto, siendo el porcentaje más bajo tanto al interior de los grupos como entre las cohortes.

Tabla 35. Características de estudiantes según la preferencia a la que postulan a un LBE de las cohortes 2018, 2019 Y 2020, por año.

Variable	2020			2021			2022			2023		
	Primera	Cualquiera	Ninguna									
Mujer	44%	49%	50%	45%	49%	49%	45%	50%	49%	45%	49%	50%
Prioritario	64%	59%	54%	65%	60%	56%	71%	66%	61%	73%	68%	63%
Alto rendimiento	25%	26%	27%	27%	29%	29%	39%	40%	41%	25%	27%	27%
RM	28%	33%	37%	26%	33%	36%	26%	33%	36%	27%	32%	36%
Total	25.798	32.501	98.740	24.547	28.401	90.743	25.723	29.597	99.586	27.838	35.008	11.5658

Fuente: Elaboración propia.

En síntesis, los resultados hasta el momento refuerzan las premisas establecidas en los capítulos anteriores, en tanto permiten ilustrar que, en términos de las preferencias, también existen diferencias en torno a las características de los estudiantes que están atrayendo los LBE. Así, y para las primeras dos cohortes, se observa que son en proporción menos vulnerables y de mayor rendimiento que quienes postulan a los LBE de las tres cohortes de la segunda etapa de implementación del Programa.

Ahora bien, y en relación a las características de las escuelas, la Tabla 36 muestra cómo se distribuyen cuando se consideran las cohortes 2010 y 2011 en el análisis. La composición de las preferencias de los estudiantes al elegir escuelas de las primeras cohortes, es consistente en el tiempo (2020-2023) y consta de un 49% que incluye a LBE de cohorte 2010 y un 51% de cohorte 2011. En términos generales, las tendencias reportadas a nivel agregado en la sección anterior parecieran repetirse: corresponden a escuelas públicas, sin copago y que tienen mayores niveles de sobredemanda que sus pares. En la misma línea, y como se ve en Tabla 37, los resultados en términos de características de las escuelas son bastante similares para las cohortes 2018-2020. Aunque aparecen algunas diferencias en torno a las modalidades (esperable por la composición de las cohortes), se mantiene la preferencia por escuelas sin copago, pero se matizan los resultados por las escuelas públicas y por la sobredemanda. Posiblemente ambas tengan que ver con la composición misma de las escuelas de estas cohortes (más de dependencias no públicas y con menos demanda).

Tabla 36. Características de las escuelas incluidas como primera preferencia cohortes 2010 y 2011 (2020-2023)

	2020			2021			2022			2023		
	Primera	Cualquiera	Ninguna									
Con copago	1%	29%	24%	0%	29%	22%	0%	27%	20%	0%	28%	21%
Alta exigencia	12%	9%	6%	6%	8%	3%	3%	5%	3%	2%	3%	2%
SEP	99%	82%	82%	99%	83%	84%	99%	84%	85%	99%	83%	85%
PIE	44%	60%	66%	47%	61%	68%	56%	66%	71%	72%	68%	72%
Modalidad HC	83%	50%	42%	84%	50%	41%	84%	50%	42%	84%	52%	45%
Modalidad TP	2%	19%	18%	2%	20%	16%	2%	19%	16%	2%	19%	14%
Modalidad Polivalente	14%	29%	36%	13%	29%	38%	14%	29%	38%	13%	28%	36%
Público	94%	38%	40%	94%	38%	42%	95%	38%	42%	95%	35%	38%
Particular Subvencionado	6%	62%	60%	6%	62%	58%	5%	62%	58%	5%	65%	62%
Laica	75%	56%	59%	77%	56%	60%	74%	56%	60%	73%	53%	57%
RM	21%	22%	38%	21%	21%	36%	19%	20%	36%	19%	20%	37%
Regiones	79%	78%	62%	79%	79%	64%	81%	80%	64%	81%	80%	63%
IVE Media	72%	72%	74%	86%	87%	88%	85%	86%	87%	85%	86%	86%
% Prioritarios	44	47	50	44	48	51	44	48	51	45	49	50
Misma Comuna	67%	66%	60%	70%	69%	63%	70%	69%	63%	71%	69%	63%
Con sobredemanda	85%	72%	52%	63%	62%	51%	68%	65%	50%	70%	65%	52%
Total	13.284	21.052	122.703	11.203	17.856	114.628	11.942	18.241	124.720	14.998	21.578	141.928

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 37. Características de las escuelas incluidas cómo primera preferencia cohortes 2018, 2019 y 2020 (2020-2023)

	2020			2021			2022			2023		
	Primera	Cualquiera	Ninguna	Primera	Cualquiera	Ninguna	Primera	Cualquiera	Ninguna	Primera	Ninguna	Cualquiera
Con copago	2%	19%	30%	1%	18%	28%	1%	16%	25%	1%	26%	16%
Alta exigencia	10%	8%	6%	6%	5%	4%	5%	4%	3%	4%	2%	3%
SEP	86%	85%	83%	88%	86%	85%	89%	87%	85%	89%	85%	87%
PIE	70%	63%	62%	73%	64%	64%	74%	69%	68%	76%	70%	74%
Modalidad HC	16%	46%	54%	17%	47%	53%	18%	48%	53%	18%	57%	50%
Modalidad TP	30%	17%	13%	27%	16%	13%	27%	15%	12%	27%	10%	13%
Modalidad Polivalente	54%	36%	27%	55%	36%	29%	56%	36%	29%	55%	27%	35%
Público	54%	45%	41%	56%	45%	42%	57%	44%	43%	54%	39%	43%
Particular Subvencionado	46%	55%	59%	44%	55%	58%	43%	56%	57%	46%	61%	57%
Laica	65%	61%	59%	66%	61%	59%	65%	60%	59%	64%	56%	58%
RM	27%	33%	37%	25%	33%	35%	25%	32%	35%	26%	35%	32%
Regiones	73%	67%	63%	75%	67%	65%	75%	68%	65%	74%	65%	68%
IVE Media	83%	75%	70%	92%	88%	86%	91%	87%	85%	91%	85%	87%
% Prioritarios	59	50	46	60	51	47	60	50	47	59	47	50
Misma comuna	63%	58%	63%	67%	61%	65%	66%	61%	65%	65%	65%	61%
Con sobre demanda	56%	57%	59%	60%	51%	53%	50%	54%	53%	59%	54%	55%
Total	25.798	32501	98740	24547	28401	90743	25723	29597	99586	27838	115658	35008

Fuente: Elaboración propia.

En definitiva, los resultados de esta sección permiten ilustrar que existen diferencias entre el perfil de familias que está postulando a los establecimientos de las dos primeras cohortes en comparación con las tres finales. Así, se observan diferencias principalmente en las características de los estudiantes, en específico, en la categorización como prioritario y en el alto rendimiento: mientras quienes postulan a las primeras dos cohortes son menos vulnerables y de mayor rendimiento, para las tres cohortes de la segunda etapa estas variables se mueven en direcciones opuestas (más vulnerables y de menor rendimiento), mostrando estas tendencias de manera estable a lo largo del período estudiado.

6.4. Análisis de preferencias por liceos pre declarados y post declarados bicentenarios

En esta sección se busca analizar cómo cambia el perfil de los estudiantes y las características de las escuelas que incluyen en sus preferencias cuando los establecimientos obtienen el reconocimiento de Bicentenario. Dado que sólo se cuenta con esta información para las cohortes 2018-2020 por la disponibilidad de información del SAE, se realiza el análisis sólo para estas tres cohortes.

En primera instancia se analiza cómo cambian las características de los estudiantes que postulan a un LBE (Tabla 38). Los resultados muestran que no hay diferencias tan significativas en las características de los estudiantes que postulan a un LBE si se comparan los años más próximos en que se realiza el cambio a un LBE, es decir, cuando la tabla indica la transición de -1 a 1. Sin embargo, al comparar los años en los extremos, y en especial para la variable de alto rendimiento, se puede ver que ha habido un cambio en el porcentaje de los estudiantes con alto rendimiento que postula a un establecimiento antes y posterior a ser declarado Bicentenarios. De los estudiantes con alto rendimiento que postulan a establecimientos de la cohorte 2018, se puede ver cómo aumenta su porcentaje un año antes (19%) de ser declarado con respecto a cinco años después (30%). Para el caso de los estudiantes que postulan a la cohorte 2019 se registra un cambio de un 21% de alumnos con alto rendimiento, dos años antes de ser declarado, a un 29%, cuatro años después de ser declarado. Finalmente, para los que postulan a un establecimiento de la cohorte 2020, pasan de ser un 22%, tres años antes, a un 28% tres años después.

En otras palabras, y aunque sea únicamente descriptivo, se observa que ser declarado podría tener una incidencia en el tipo de estudiante que postula, específicamente, al atraer estudiantes de mayor rendimiento. Esta incidencia, sin embargo, no sería inmediata, y se vería con mayor claridad con el paso del tiempo.

Tabla 38. Cambios en las características de los estudiantes según la postulación a un LBE pre declarado y post declarado cohortes 2018-2020

	Años antes y después de ser declarado LBE ⁶⁷
--	---

⁶⁷ Para este cálculo se utilizó una variable que tiene un rango de -3 a 5 años. Esto implica que un año negativo son años en los que los establecimiento aún no eran declarados Bicentenarios indicando el periodo previo al cambio. Los años positivos hacen referencia al tiempo en que los postulantes ya sabían que la escuela era bicentenario al momento de postular, es decir, tiempo asociado al “post cambio”. El cohorte de 2018 tiene un rango de años de -1 a 5, la cohorte de 2019 tiene un rango de -2 a 4, y la cohorte de 2020 tiene un rango de -3 a 3.

Características de estudiantes	Cohorte	-3	-2	-1	1	2	3	4	5
Mujer	2018			52%	53%	48%	49%	48%	51%
	2019		46%	49%	47%	48%	47%	50%	
	2020	45%	49%	49%	49%	50%	50%		
Prioritarios	2018			67%	71%	71%	75%	78%	77%
	2019		63%	69%	66%	66%	71%	74%	
	2020	62%	72%	65%	66%	67%	71%		
Alto rendimiento	2018			19%	17%	22%	24%	38%	30%
	2019		21%	21%	28%	28%	45%	29%	
	2020	22%	21%	25%	27%	42%	28%		
Promedio de preferencias en las que se incluye a un LBE	2018			2,3	2,2	2	1,8	1,9	2
	2019		2,2	2,1	2	1,9	2	2	
	2020	2,4	2,2	2,4	2,1	2,2	2,2		
Misma comuna	2018			59%	59%	62%	60%	61%	62%
	2019		64%	68%	69%	70%	68%	69%	
	2020	67%	64%	61%	63%	61%	62%		

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 39 se presenta una regresión de mínimos cuadrados ordinarios con efectos fijos en escuelas, para ver si existen diferencias estadísticamente significativas en las variables revisadas previamente. Los resultados demuestran que no hay un cambio significativo en las características de los estudiantes, al comparar antes y después de ser declarado Bicentenario la escuela a la cual postulan. En otras palabras, para los estudiantes que postulan a un establecimiento LBE de las últimas tres cohortes, no se diversifica el perfil de los estudiantes que postulan a establecimientos al ser declarados bicentenarios.

Tabla 39. Regresión de mínimos cuadrados ordinarios con efectos fijos en escuelas, para evaluar el efecto de cambio en perfil de estudiantes que postulan a Liceos Bicentenario pre declarados y post declarados.

	(1)	(2)	(3)	(4)
	% Estudiante mujer	% Estudiante prioritario	% Estudiante con alto rendimiento	% Estudiante vive en misma comuna de establecimiento
Escuelas post declaradas bicentenarios	-0.125 (1.420)	-1.520 (1.311)	1.025 (1.435)	1.287 (1.636)
% Estudiantes prioritarios	0.062* (0.029)		0.015 (0.029)	0.186*** (0.033)
% Estudiantes con alto rendimiento	0.063* (0.027)	0.012 (0.025)		0.026 (0.031)
% Estudiantes que viven en la misma comuna de establecimiento	-0.073** (0.023)	0.119*** (0.021)	0.020 (0.024)	
Postulan a 1º medio	0.642 (0.692)	4.308*** (0.629)	-3.847*** (0.692)	-3.809*** (0.791)
Matrícula en 2019	1.009 (1.569)	3.079* (1.447)	-0.468 (1.586)	0.689 (1.808)
Matrícula en 2020	-0.043 (1.671)	1.388 (1.544)	4.664** (1.684)	0.830 (1.926)

Matrícula en 2021	0.070 (2.166)	2.867 (2.000)	5.114* (2.185)	1.827 (2.495)
Matrícula en 2022	-1.041 (2.238)	5.920** (2.063)	21.040*** (2.191)	-1.226 (2.580)
Matrícula en 2023	0.961 (2.184)	8.524*** (2.005)	6.127** (2.202)	-0.250 (2.517)
% Estudiante mujer		0.053* (0.025)	0.065* (0.027)	-0.097** (0.031)
Constante	46.902*** (2.677)	51.976*** (2.351)	18.084*** (2.952)	56.755*** (3.050)
Observaciones	1593	1593	1593	1593
R ²	0.017	0.101	0.338	0.046

Fuente: Elaboración propia. Nota: Errores estándares en paréntesis; * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$; Efectos fijos en las escuelas.

Una segunda forma de analizar los efectos de que un establecimiento ingrese al Programa de LBE es mediante el porcentaje de estudiantes que incluyen a un LBE en su primera preferencia y observando cómo cambia la posición promedio en la que los estudiantes incluyen a un LBE dentro de sus preferencias, cuando este pasa a ser declarado Bicentenario como tal (Tabla 40).

En cuanto al primer tipo de análisis, se ve que hay un aumento en el porcentaje de estudiantes que incluye un LBE de la cohorte 2018 en su primera preferencia, de un 36% un año antes a un 41% año después de declararse Bicentenario, porcentaje que llega al 46 % al quinto año. Los establecimientos de la cohorte 2020 experimentan cambios similares y en la misma magnitud, ya que un año antes un 38% los incluye en su primera preferencia, cifra que crece a un 43% al año después, aunque mantiene dicho porcentaje los siguientes años. Los establecimientos de la cohorte 2018 presentan cambios menores a corto plazo, de un año a otro, pasando de un 36 % a un 41 % de estudiantes. Pero al comparar al mediano plazo, a los cinco años, se puede ver que el porcentaje de estudiantes que incluyen a estos establecimientos como primera preferencia aumenta en un 10%, si comparamos con la cifra un año antes de que los establecimientos hayan sido declarados.

Desde el segundo tipo de análisis, se puede ver que los estudiantes tienden a ubicar a los LBE entre las primeras tres posiciones, lo cual se aplica para los establecimientos de las tres cohortes evaluadas. Sin embargo, no se registran cambios importantes que indiquen que los estudiantes ubiquen a los LBE más arriba o más abajo en su lista de preferencias, una vez que los establecimientos son declarados Bicentenarios.

Tabla 40. Porcentaje de estudiantes que tiene a un LBE en su primera preferencia y posición promedio dentro del set de preferencias según cohorte de ingreso al Programa (2018-2020)

	Años antes y después de ser declarado LBE	-3	-2	-1	1	2	3	4	5	
% de estudiantes que incluyen a un LBE como primera preferencia	2018	Media			36%	41%	43%	47%	43%	46%
		DE			0,19	0,12	0,13	0,12	0,16	0,14
	2019	Media		43%	45%	46%	49%	48%	48%	
		DE		0,22	0,23	0,25	0,24	0,25	0,22	
	2020	Media	39%	40%	38%	43%	44%	43%		
		DE	0,24	0,24	0,22	0,23	0,23	0,21		
Posición promedio en la que se encuentra el LBE	2018	Media			2,3	2,2	2	1,8	1,9	2
		DE			0,47	0,34	0,33	0,29	0,37	0,44

dentro de las preferencias del estudiante	2019	Media		2,2	2,1	2	1,9	2	2	
		DE		0,61	0,57	0,57	0,54	0,62	0,61	
	2020	Media	2,4	2,2	2,4	2,1	2,2	2,2		
		DE	0,8	0,74	0,88	0,77	0,86	0,77		

Fuente: Elaboración propia.

De manera complementaria, la Tabla 41 muestra en qué medida cambió la cantidad de postulaciones por cada vacante ofrecida de las escuelas antes y después de ser declaradas Bicentenario. En términos generales, los resultados indican que para las tres cohortes el número de postulaciones por vacante aumenta, aunque es más pronunciado para las cohortes 2019 y 2020. En el caso de los establecimientos de la cohorte 2019 existían 3,2 postulaciones por cada vacante un año antes de ser declarado Bicentenario, y al año siguiente aumentó a 6,9 postulantes por vacante, cifra que siguió aumentando hasta las 9 postulantes por vacante cuatro años después. Un efecto similar se produjo en los establecimientos de la cohorte 2020, ya que pasaron de ser 5,53 postulantes por vacantes un año antes, ascendiendo a 6,2 un año después, cifra que sufrió fluctuaciones los años posteriores.

Tabla 41. Cambios en las postulaciones por cada vacante de escuelas según periodo en el que los establecimientos son pre declarados y post declarados Bicentenarios

		Años antes y después de ser declarado LBE							
Cohortes	Estadísticos	-3	-2	-1	1	2	3	4	5
Cohorte 2018	Media			2,72	2,94	2,68	2,37	2,66	3,04
	DE			2,1	2,17	2,23	1,47	2,13	2,79
Cohorte 2019	Media		2,8	3,2	6,9	7,71	9,04	9	
	DE		4,5	5,63	20,92	21,27	31,15	21,76	
Cohorte 2020	Media	3,28	4,25	5,53	6,17	7,03	6,69		
	DE	3,09	9,91	11,52	13,24	18,77	13,81		

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, la Tabla 42 muestra los resultados de una regresión de Mínimos Cuadrados Ordinarios, en la que se analiza el efecto de ser nombrado bicentenario en la demanda de esos colegios, evaluado según cuatro indicadores: cantidad de postulantes, promedio de preferencia de los postulantes, la cantidad de postulantes por vacantes y porcentaje de estudiantes que incluyen a un establecimiento en primera preferencia.

Los resultados indican que ser nombrado como Bicentenario pareciera no tener efectos diferenciadores en la postulación de estos establecimientos. El único cambio significativo que se visualiza es el promedio de preferencias de los estudiantes, lo que implica que tiende a ser un poco más atractivo al ser declarado Bicentenario. Por lo tanto, ser nombrado bicentenario no ha traído cambios importantes en cuanto a la demanda y de atractivo, con la salvedad del efecto significativo en el aumento del promedio de postulantes que prefiere a un LBE, pero es de muy baja magnitud.

Tabla 42. Regresión de Mínimos Cuadrados Ordinarios con efectos fijos de escuelas, para evaluar el efecto de cambio de Liceos Bicentenario pre declarados y post declarados en la demanda por esos establecimientos.

	(1)	(2)	(3)	(4)
	Número de postulantes			
Escuelas post declaradas bicentenario	9.528 (9.354)	-0.102* (0.046)	0.783 (1.960)	3.150 (1.615)
% Mujer	-0.030 (0.177)	-0.002* (0.001)	0.004 (0.038)	0.100** (0.031)
% Prioritario	0.174 (0.192)	-0.003*** (0.001)	0.073 (0.040)	0.060 (0.033)
% Alto rendimiento	0.067 (0.175)	0.002* (0.001)	-0.012 (0.037)	-0.059 (0.030)
% Misma comuna	0.416** (0.154)	-0.003*** (0.001)	0.020 (0.033)	0.120*** (0.027)
Postulan a 1º medio	119.593*** (4.560)	0.418*** (0.022)	6.442*** (0.975)	-15.178*** (0.787)
Matrícula en 2019	-21.589* (10.336)	-0.139** (0.050)	-0.574 (2.186)	3.587* (1.785)
Matrícula en 2020	-32.379** (11.009)	-0.173** (0.054)	0.187 (2.321)	3.744* (1.901)
Matrícula en 2021	-55.263*** (14.269)	-0.303*** (0.069)	0.179 (3.020)	5.595* (2.464)
Matrícula en 2022	-52.821*** (14.750)	-0.268*** (0.072)	1.437 (3.130)	6.113* (2.547)
Matrícula en 2023	-30.730* (14.390)	-0.220** (0.070)	0.332 (3.041)	5.462* (2.485)
Constante	64.797*** (19.501)	2.627*** (0.095)	-4.672 (4.123)	31.614*** (3.367)
Observaciones	1593	1593	1506	1593
R ²	0.359	0.283	0.044	0.263

Fuente: Elaboración propia. Nota: Errores estándar en paréntesis; * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$.

En definitiva, este apartado revela una serie de efectos y cambios significativos en las características de los estudiantes que postulan a un LBE antes y después de que estos establecimientos sean declarados como tales. En primer lugar, se observa un aumento considerable en el porcentaje de estudiantes prioritarios que postulan a un LBE una vez que este es declarado Bicentenario. Este efecto es más pronunciado a medida que pasa el tiempo desde la declaración, evidenciando un impacto a largo plazo en la inclusión de estudiantes prioritarios en estos establecimientos. En cuanto al rendimiento académico, se registra un incremento en el porcentaje de estudiantes con alto rendimiento que postulan a un LBE después de su declaración como Bicentenario. Este aumento es notable en el transcurso de los años posteriores a la declaración, sugiriendo que estos establecimientos se vuelven más atractivos para estudiantes con buen desempeño académico con el tiempo.

En cuanto a las preferencias de los estudiantes, se observa un aumento en el porcentaje de estudiantes que incluyen a un LBE en su primera preferencia una vez que este es declarado

Bicentenario. Este efecto es más evidente en el largo plazo, indicando un mayor atractivo de estos establecimientos para los estudiantes. Por último, el análisis de la demanda de los colegios mediante la regresión de Mínimos Cuadrados Ordinarios muestra que ser declarado Bicentenario no tiene efectos significativos en la postulación a estos establecimientos, excepto por un ligero aumento en el promedio de preferencias de los estudiantes.

En resumen, los resultados indican que la declaración de un establecimiento como LBE tiene efectos positivos en la inclusión de estudiantes prioritarios y de alto rendimiento, así como en su atractivo para los postulantes, aunque no genera cambios significativos en otras características de los estudiantes ni en la demanda general de los establecimientos.

6.5 Hallazgos desde la voz de los y las apoderados de establecimientos LBE

En términos generales, esta sección tiene por objetivo principal indagar en los motivos específicos que inducen a los apoderados a seleccionar un LBE como opción preferente, explorando factores que trascienden el análisis estadístico y abarcan el ámbito cualitativo.

Los apoderados informan preferencias que afectan tanto la elección de los establecimientos como la decisión de permanencia de NNA a su cuidado. Estas preferencias ilustran aspectos del proceso de implementación de los LBE y expresan valoraciones respecto del Programa. Los elementos comunes identificados entre actores de diferentes cohortes evidencian que, pese a la significación de los cambios entre versiones, existen preocupaciones bastante transversales a la hora de considerar la elección de escuela, que hasta cierto punto exceden los fundamentos del Programa.

En ese sentido, la cercanía al hogar es un primer factor tomado en cuenta en este tema, lo cual se puede ver reflejado en que una amplia mayoría, superior al 60% de los apoderados, que incluye establecimientos cercanos a su hogar, aspecto que además es transversal a las cohortes, al lugar en el que incluye a un LBE, y que no refleja mayores cambios en el tiempo. A partir de las entrevistas se detecta que este es un elemento estimulado por una sensación general de inseguridad y estrategias de parentalidad que cruzan a familias urbanas y rurales, chilenas y migrantes. La oferta gratuita de educación es, en la misma línea, otra dimensión de amplio alcance.

“Y en realidad a mí lo que me enganchó del Colegio fue lo cerca porque igual los niños salir... mis hijas son niñas como muy de casa, o sea, ellas jamás habían tomado micro, ellas no salían nunca solas, entonces para mí era terrible saber que tenía que mandarla a Santiago en unas micros horribles eh... y yo dije bueno está la posibilidad que yo tengo, un colegio de excelencia que esté al alcance” (Grupo Focal Apoderados 1, Caso 1).

“Porque vivo cerca, estoy cerca, y como él es prácticamente nuevo, porque él solamente llegó en diciembre acá a Chile, entonces, porque en otros colegios que también estaban cerca ya no había cupos y en este había cupo, y lo metí” (Grupo Focal Apoderados 2, Caso 5).

“Yo llegué acá al colegio porque era un técnico y porque estaba cerca, literalmente cerca de la casa, y por todo el tema de la delincuencia, a mi hija le sirve la micro y pasa aquí afuera, y la micro la deja al frente, entonces, era súper cerca, porque

había otras opciones, pero más lejos y hay más delincuencia... En realidad, por eso yo llegué acá al colegio” (Grupo Focal Apoderados 2, Caso 5).

Expectativas sobre las trayectorias educativas guían las preferencias de los apoderados y arrojan evidencia de los LBE. Las diferencias entre versiones del Programa se desprenden de las manifestaciones de preferencias de padres y madres. Mientras los liceos de las primeras cohortes son focos de atracción por la creencia en su capacidad para brindar un acceso seguro a la educación superior, reflejado en una mayoría (superior al 80%) que incluye escuelas de modalidad HC en su primera preferencia, los casos de las últimas cohortes adquieren otros matices. En primer lugar, la distinción entre modalidades de enseñanza HC y TP, tiene un comportamiento ambivalente en los casos de las últimas cohortes, interpretándose como decisiones excluyentes o como posibilidades que un/a estudiante puede seguir incluso encontrándose en la modalidad TP. El valor de las certificaciones en el caso 3 respalda, en ese sentido, la apertura de las oportunidades, lo que a su vez se puede ver reflejado en el 54% que tiene a incluir LBE Polivalente como primera opción en 2020, con pequeñas fluctuaciones hasta 2023. En segundo lugar, aparecen en los grupos focales de los últimos casos relatos de estudiantes que ingresan por el goce de beneficios distintos a los de la continuidad de estudios. El establecimiento aparece como un factor que no obstaculiza, antes que ser un favorecedor, en el acceso a la educación superior.

“Lo más importante que uno pretende es que llegue bueno a la universidad, creo que es el objetivo principal de todos los papás” (Grupo Focal Apoderados, Caso 1).

“Yo creo que este liceo los prepara para ambos, tú decides si te vas para el mundo laboral con las herramientas que tienes, que nosotros te damos, o tienes tu técnico y te vas y tienes la posibilidad de ir a la universidad, a un instituto o lo que sea” (Grupo focal apoderados 2, Caso 3).

“La verdad, es la única opción que tenemos, sobre todo porque el otro que está acá es un politécnico y las carreras que ofrecen, a nuestros hijos no les gusta, entonces ellos tienen otra visión al futuro que no es quedarse en esto, sino que seguir más adelante” (Grupo Focal Apoderados 1, Caso 4).

“Bueno, yo llegué acá a este colegio por la cercanía del deporte, en realidad, porque mi hijo juega fútbol, es cadete, entonces, este liceo le queda más cerca y este liceo lo apoya con respecto al deporte que él realiza, entonces, le dan algunas facilidades para que él pueda compatibilizar el deporte con los estudios” (Grupo Focal apoderados 1, Caso 5).

Resulta interesante hacer un contrapunto de las expectativas sobre el acceso a la educación superior con las visiones parentales de la exigencia escolar. Los casos de las primeras cohortes son aquellos que la información indica han conseguido implementar un estándar de alta exigencia en línea con la primera versión de LBE, y sostenerlo en el tiempo aun con desafíos como la ampliación de la matrícula y el fin de la selección. El análisis apunta a que los apoderados perciben de manera distinta la exigencia que presentan los LBE, con algunos de ellos con discursos que se podrían interpretar como una resistencia, y otros contrastan en este panorama transmitiendo una fuerte valoración del sentido de la exigencia, en especial en el caso 1. Como ocurría en el capítulo de estudiantes, el caso 3 supone un vértice entre las versiones, donde todavía se manifiestan justificaciones y aprensiones a los niveles experimentados por estudiantes. En el caso 5, por el contrario, no se comparten críticas a una falta de exigencia o a una exigencia indebida.

“Porque en séptimo, la mayoría de los que entran a séptimo acá los nivelan, entonces no les va muy bien y es cuando más necesitan del apoderado o de la mamá, o del papá para darle ese apoyo emocional, tu eres capaz, vamos, tú lo puedes hacer y fue en realidad mi experiencia” (Grupo Focal Apoderados, Caso 1)

“Y que a muchos apoderados no les gusta que los niños estén bajo un estrés escolar, pero es una educación que los prepara para. Es la visión que tengo yo, ya que mi hija en este momento está en la universidad y yo le pregunto, hija, ¿ha sido muy difícil? /no, mamá; claro, porque ya tiene un trajín de un estudio más exigente y constante” (Grupo focal apoderados 2, Caso 3).

Asimismo, se han observado factores mediadores que habilitan la postulación a los establecimientos, siendo los más difundidos la existencia de familiares o hijos/as exalumnos, el acceso a información por medio de redes y el envío a través de la plataforma SAE. En este punto, las características de las cohortes resaltan sus divergencias. En el caso 1, creado junto con la incorporación en el Programa, sobresalen los contactos informales y los hijos/as que cursaron su educación en el establecimiento. En el caso 5 abundan los envíos por plataforma, en los que también se inserta la experiencia migrante.

“Y eso fue así como de boca a boca en realidad, no hubo una información así como tan formal digámoslo, eh... a mí me contó también una amiga que se iba a abrir un colegio nuevo, que iba a ser de excelencia, que también iba a pedir a los niños que tuvieran buenas notas, que es un proyecto” (Grupo Focal apoderado 1, Caso 1).

“Primero, mi marido estudió aquí, bueno, no sacó el cuarto medio, pero hizo primero y segundo medio aquí en este Liceo, entonces tenía como experiencia de que era un buen Liceo, de que habían buenos profesionales, de que igual aquí por lo menos saqué no como un cartón propiamente tal, pero si te dan base y te dan un piso para empezar, porque es minero y aquí en la zona lo que más conlleva es la minería, entonces más por eso lo pusimos y no he tenido ningún problema, me han acogido súper bien” (Grupo Focal apoderados, Caso 2).

“Pero en cuanto a lo que se refiere, de postularlo para ingresarlo aquí, yo no lo postulé aquí, en ninguno de mis registros coloqué este colegio como postulación, lo enviaron acá” (Grupo focal apoderados, Caso 5).

Las modificaciones aparejadas con la Ley de Inclusión tienen cabida en las interpretaciones de los apoderados sobre sus preferencias de escuela. De acuerdo con una visión extendida entre los participantes, el fin de la selección habría debilitado los aspectos comunitarios del aprendizaje y dejado fuera del establecimiento a estudiantes comprometidos con su enseñanza en favor de estudiantes que no lo están. La falta de mérito al ingreso afecta la identificación y la valoración del proyecto y la comunidad educativa, aspecto que no parece resolverse con la distribución del mérito a través de los resultados de evaluaciones. Este es un tema más recurrente en los dos primeros casos, mientras que en los últimos casos las carencias del compromiso estudiantil de pares son principalmente recogidos en materias de convivencia. Es importante notar, en cualquier caso, que estas resistencias pueden ser en buena medida transversales a amplios sectores de la población, con independencia de si se trata de un LBE o de un establecimiento con buenos resultados de desempeño. Preocupaciones frente a la inseguridad, la mala convivencia, la incertidumbre de la movilidad social, entre otras, tienen el potencial de desarrollarse en múltiples locaciones, de modo que

las relaciones entre selección y LBE no son unívocas, y el Programa puede sostenerse incluso con la mantención del sistema.

“Me encantaría que nuevamente fuera selectivo, para que volviéramos nuevamente, porque los profesores tienen hartos power, hartas ganas de enseñar, pero y si los chiquillos de ahora no quieren, es como que están... se está perdiendo la oportunidad de entregarla a los niños que realmente quieren estar aquí adentro porque hay muchos niños que no quedaron y si querían estar acá adentro y si tenían las notas para estar acá” (Grupo focal Apoderados, Caso 2).

“Yo encuentro que el colegio sí tiene falencias, pero yo creo también que los niños que quieren estudiar lo hacen, los niños que se preocupan por sus estudios lo hacen, hay otros niños que no lo hacen y quizás esos son los más vistos, pero no he tenido una mala experiencia con el colegio” (Grupo focal apoderados, Caso 5)

Así, desde los discursos de los apoderados se evidencia una interpretación de la ley que alude a la imposibilidad de excluir a ciertos estudiantes que consideran disruptivos, habiendo algunos de ellos que indican que la principal consecuencia de esto es que hoy los LBE ya no sean lo de antes. Aunque este elemento tiene que ver con interpretaciones del empeoramiento de la convivencia o una convivencia de calidad disminuida, es posible distinguirlo de aquellas por la manifestación de posicionamientos respecto de la autoridad de docentes y directivos y la validez de correcciones de actitudes, suspensiones y matrículas condicionales. El aumento longitudinal de los índices de vulnerabilidad en los casos de las primeras cohortes, y el aumento en los índices de vulnerabilidad del establecimiento anterior al actual en los casos de las últimas, implican una reducción de los márgenes de acción de la docencia de acuerdo con las apreciaciones de los apoderados acerca de los procesos de aprendizaje. Ello comprometería la calidad de la educación y las expectativas de movilidad social.

“Hoy en día el tema de la tómbola creo que echa a perder un poco el Liceo porque lamentablemente todas las normas educacionales que vienen del Ministerio atan muchas veces a la institución, al colegio donde no pueden hacer ciertas cosas, donde los niños ya no tiene una formación como la que teníamos nosotros, que tienes que ir con jumper, con colita, uñas cortas, no pueden venir pintadas” (Grupo Focal apoderados 1, Caso 1).

“Entonces, yo creo que eso le faltó, insistir en poner amonestaciones, insistir en decir, no, sabes qué, hoy día no vas a venir al colegio, devuélvete a tu casa porque ese polerón no sirve acá en el colegio o ese uniforme no está establecido en las reglas del colegio, porque en el colegio que iba [NOMBRE] antes era como más estricto” (Grupo focal apoderados, Caso 5)

La convivencia, como se señalaba en el párrafo precedente, es un elemento connotado por apoderados a partir de incertidumbres frente a los pares de NNA a su cargo. En ello inciden experiencias que se asocian con la Ley N° 20.845. En los casos 1 y 2 la convivencia habría empeorado con el nuevo sistema. En cambio, en los casos restantes la situación habría sido hasta cierto punto preexistente. En alguna medida, las dificultades de convivencia son un factor de riesgo en la permanencia de NNA en los establecimientos, pero resulta necesario profundizar este punto con más evidencia empírica. En tanto que complejiza la retención de estudiantes, aspecto que ha sido notado por la rotación de las matrículas, se incorpora en las preferencias de elección de establecimientos.

“Y a mí por lo menos mi hija me ha comentado que los niños de curso más bajos, eh... es irreproducible como hablan, o sea, muchos garabatos, muchos insultos, no es lo que le pasa a ella porque es como que ellos vienen de esa generación donde ellos tenían un objetivo claro, venían a estudiar, venían a esforzarse, tenían como meta quizás llegar a la universidad” (Grupo Focal apoderados, Caso 1).

“Porque gente de afuera, externa, me había dicho que era malo y cosas así. Y también lo hemos vivido en este tiempo que ha estado, hemos vivido cosas que creo insólitas y que en otros colegios no se ven (...) Como que prenden fuego dentro de las salas, se intoxican con drogas, andan con armas amenazando a los niños. Entonces, son cosas que no... no (Grupo Focal apoderados 2, Caso 5).

Otros factores de riesgo se advierten en problemas de implementación e infraestructura, más acuciantes en los casos de las dos últimas cohortes. Un elemento a destacar consiste en la falta de profesores por licencias médicas, en particular en eventos simultáneos y de extensión dilatada. La ausencia de docentes no logra subsanarse con los recursos disponibles e impactaría en los aprendizajes, la motivación, el compromiso escolar y la convivencia.

“Falta, por ejemplo, una profesora de señas, porque hay una alumna acá que necesita y tampoco hay. Hay falta de inspectores igual, falta de inspectores, auxiliares, hay harta deficiencia, tanto de recursos humanos, como de infraestructura material en el Liceo” (Grupo focal apoderados 2, Caso 4).

“Y claro, como dice ella, tenemos problemas de goteras, hay problemas de profesores, falta de reemplazo de profesores porque hay más de 23 profesores que están con licencia” (Grupo Focal apoderados 1, Caso 4).

“Entonces, yo encuentro que el Programa académico está bien. Sí falta en implementación, en los recursos, porque somos un colegio técnico de especialidades, entonces, por ejemplo, yo veo contabilidad y todavía están con papel y lápiz, entonces, los niños van a salir al mundo laboral y en la empresa no se trabaja con papel y lápiz, se trabaja con programas de computación, y eso no lo tienen los niños acá, entonces, falta implementación” (Grupo Focal apoderados 2, Caso 5).

Así como existen factores de riesgo, también se aprecian factores protectores en la relación de apoderados con los LBE. De modo transversal, la valoración de docentes y una comunicación fluida entre éstos y los apoderados son elementos positivos que se transfieren al proyecto y al establecimiento. En el caso 2, la conformación de un centro de padres se vincula a los deseos de apoyar el sostenimiento de la comunidad educativa. No obstante, informaciones producidas en las visitas al caso 5 muestran que las relaciones entre el establecimiento y los apoderados suelen ser distantes en una mayoría. Por otra parte, la existencia de PIE es apreciada en forma explícita por los participantes de los grupos focales de los casos 4 y 5, y el apoyo psicológico o de equipos de convivencia se destaca en los casos 1 y 3.

“Entonces, yo digo que esos profesores (...) es porque tienen tanta vocación de enseñar, y lo resalto en el profesor de liceo que tenemos ahora, que es como tan... primero, a él le gusta su carrera, porque, digámoslo así, a él le gusta lo que hace y lo transmite a ellos y ellos se enamoran de eso mismo” (Grupo focal apoderados 2, caso 3)

“En el liceo igual hay harta preocupación, con programas PIE, y hay varios especialistas y profesores ¿no es cierto? Entonces igual yo quería que él siguiera, que siguiera en ese Programa, y él también pues” (Grupo Focal apoderados 2, Caso 4).

Puesto que el conjunto de características descritas no resulta exclusivo de LBE, es pertinente ahondar en las interpretaciones y el conocimiento del Programa. En general, los participantes reconocen la calidad del proyecto educativo con relativa independencia de su asociación con la iniciativa Bicentenario. Las expectativas que concita el Programa son difusas, aunque no inexistentes, compartiéndose anhelos puntuales de nuevas oportunidades de mejoramiento de la calidad de la educación. No obstante, el grueso de las opiniones vertidas no identifica los componentes del Programa, y llega a ignorar que el establecimiento forme parte de esta, aspecto que se ve fortalecido por la matrícula de NNA migrantes. La mediación del Programa con los apoderados tiende a ser inexistente, lo que refuerza que las preferencias por un establecimiento LBE no se acogen a una identificación directa con el Programa.

“Por la radio, un día escuchando radio me apareció, estaban hablando del Liceo Mariano Latorre, que antes era polivalente nada más, que pasaba a ser Bicentenario (...) No, yo me alegré por un tema de que iban a mejorar muchas cosas, mejor calidad de todo, en todo el sentido de la palabra” (Grupo Focal apoderados 2, Caso 4)

*“No sé si tendrá que ver con lo de Bicentenario, pero yo vi un orden en las guías, por ejemplo, siempre los trabajos con sus cositas... y bueno, eso, el chico tiene así un alto, en la casa, de guías y trabajos, y hay todo un proceso que también me gustó, pero no sabía que iba a ser así (...) **Sí, esa sería mi crítica, no tener idea de qué se trata realmente lo Bicentenario y qué es lo que conlleva que este liceo sea Bicentenario** (...) Ya, le pusieron un nombre bonito, no sé qué... A ver, el Emilio... porque eso fue hace tanto tiempo, yo recuerdo que él llegó, ¡mamá, ahora somos Bicentenario!, nos va a ir mejor... Creo que a él sí le explicaron, le dieron folleto y toda la cuestión, pero de ahí no... Estamos todas colgadas aquí con el tema del Bicentenario” (Grupo Focal apoderados 1, Caso 5).*

“De hecho, yo ni siquiera sabía que se llamaba Bicentenario” (Grupo Focal apoderados 2, Caso 5)

En particular en el caso 5 pudo generarse una conversación acerca de los sentidos del Programa de LBE. La tendencia que se interpreta a partir del análisis de los grupos focales es que una orientación universal hacia la calidad tiene más apoyos que el estímulo de la excelencia de escuelas particulares de la red pública. En los casos en que esto no es así, la preocupación exhibida corresponde a la mantención de los elementos benéficos del proyecto educativo, percibidos en riesgo por la virtual interrupción de apoyos específicos. De cualquier manera, continúa prefiriéndose que esfuerzos y recursos adicionales se destinen al fortalecimiento de aquellos establecimientos con peores resultados o mayores desafíos antes que hacia los que ya funcionan correctamente. Sin embargo, no parece ser excluyente una preocupación focalizada y paralela en uno u otro rango de resultados, existiendo márgenes para la promoción de resultados de excelencia.

“Lo ideal fuera que todos los colegios tuvieran una buena educación y de calidad, lamentablemente sabemos que no es así” (Grupo Focal apoderados 1, Caso 1)

“Bueno, en este caso, pensándolo... sí sería bueno que resaltara el colegio donde estudia el hijo de uno, sería muy bueno que resaltara, claro, sin desmeritar ni dejar de lado a otros colegios porque todos los niños merecen la misma calidad de educación, no solamente unos cuantos y otros no. Pero sí sería bueno resaltar el colegio, pero por cosas buenas, por calidad, por esas cosas debería resaltar” (Grupo Focal apoderados 1, Caso 5).

“No, no, porque igual estaríamos discriminando. Es lo mismo que yo pescara, no sé po... es lo mismo que pasa hoy en día acá, o sea, si yo tengo para pagar un colegio particular, para qué voy a tener a mi hijo en un colegio público. Entonces, yo creo que no va por ese lado, yo creo que todo tiene que ser por igual, pero, sí, como le decía, viendo el problema, la falencia que tiene el colegio en sí, que acá sería actualizar recursos” (Grupo Focal apoderados 2, Caso 5).

“Claro, o sea, como un tema de apoyarlos a todos, pero ver las falencias en sí, de adentro (...) Entonces, yo partiría por los colegios, viendo los colegios que tienen más falencias, pero haciéndolo extensivo a lo largo del tiempo a todos los colegios para que todos los niños tengan las mismas oportunidades” (Grupo focal apoderados 2, Caso 5)

6.6. Síntesis de resultados

Las principales conclusiones de este capítulo, en primera instancia, responden a cuáles son las características de los estudiantes que escogen a un LBE y las características de los LBE que incluyen en sus preferencias:

El perfil de estudiantes que prefieren LBE tienden a ser en mayor proporción más vulnerables, con un alto rendimiento académico y postulan principalmente a primero medio. En la misma medida, se observa que las características de las escuelas apuntan a que se prefieren escuelas mixtas, públicas, sin copago y con sobredemanda. Estos resultados se mantienen en el tiempo, específicamente, entre los años 2020 y 2023 a nivel agregado. Sin embargo, y al analizar por las cohortes, los resultados muestran que estos resultados se matizan, reforzando la idea de que existen dos etapas marcadas en la implementación del Programa: para las dos primeras cohortes el perfil de estudiantes es de mayor rendimiento y menor de vulnerabilidad, lo que para las tres cohortes de la segunda etapa las variables tienden a mostrar una dirección opuesta.

Al comparar los grupos de estudiantes según la preferencia en la que incluyen a un LBE, los que lo hacen en primera preferencia muestran un mayor porcentaje de estudiantes con alto rendimiento en comparación con aquellos que los incluyen en alguna preferencia o no los incluyen en absoluto. Esto podría indicar que los LBE continúan siendo más atractivos para estudiantes y familias que tienen expectativas de excelencia de estos establecimientos.

En relación con la declaración de establecimientos como LBE los hallazgos fueron, en primera instancia, una tendencia al aumento en el porcentaje de estudiantes prioritarios que postulan a los colegios tras ser declarados como LBE. Desde el punto de vista de los estudiantes de alto rendimiento, no se detectaron cambios significativos en la proporción de estudiantes de alto rendimiento que postulan a los LBE en los años inmediatamente adyacentes a su declaración. Sin embargo, considerando periodos más largos, sí se percibe un incremento.

Por otro lado, se registró un aumento significativo en la demanda por vacantes en las escuelas después de ser declaradas LBE. Como también, se registró un efecto positivo en cuanto al atractivo percibido por los estudiantes, ya que el promedio de preferencia tiende a mejorar ligeramente tras la declaración. Aunque la declaración como LBE atrae a un mayor número de estudiantes prioritarios y potencialmente a más estudiantes de alto rendimiento a largo plazo, no parece haber una diversificación inmediata o significativa en el perfil de los estudiantes que postulan a estos establecimientos. La demanda y el atractivo incrementan modestamente, pero no de manera que indique un cambio radical en el perfil de los postulantes. Otro elemento que no varía significativamente en torno a la declaración de los LBE es son las preferencias de los estudiantes según el género. Estos hallazgos sugieren que la declaración de un establecimiento como Liceo Bicentenario tiene efectos positivos en términos de demanda, pero estos efectos pueden ser más notorios a largo plazo y no necesariamente inmediatos tras la declaración.

En cuanto a los hallazgos cualitativos, los testimonios de los apoderados revelan factores que no se captan mediante el análisis cuantitativo, como las motivaciones personales y las percepciones sobre los LBE. Se observa que las razones específicas para preferir un LBE incluyen la calidad percibida de la educación, la disciplina escolar, y la reputación del establecimiento en cuanto a resultados académicos y su enfoque hacia la preparación para la educación superior. Además, los apoderados valoran la infraestructura de los LBE y los programas de apoyo estudiantil que ofrecen, junto con la proximidad geográfica y la seguridad del entorno escolar.

Desde los datos, la cercanía del establecimiento al hogar es un elemento altamente valorado por los apoderados, de manera transversal a todas las cohortes y no muestra cambios significativos a lo largo del tiempo. A través de los testimonios de los apoderados, se ve que es un factor motivado por la percepción de seguridad y estrategias de parentalidad que son comunes tanto en familias urbanas y rurales, como en familias chilenas y migrantes. Sin embargo, también se destacan apoderados que escogieron a un LBE como primera preferencia por las mayores expectativas académicas que tienen de sus estudiantes y por la valoración de la educación como un medio para asegurar un futuro próspero para sus hijos.

La oferta de educación sin costo es otro aspecto valorado ampliamente, lo que sugiere que las decisiones de los apoderados no se basan únicamente en la calidad educativa percibida, sino también en la accesibilidad económica de las opciones escolares.

En los testimonios, los apoderados de diferentes cohortes expresan valoraciones similares con respecto a la política de LBE, indicando preocupaciones que exceden los fundamentos de la política educativa y que son consistentes independientemente del año en que los establecimientos fueron declarados bicentenarios.

7. Capítulo IV: ¿Cómo se organizan los LBE? Hallazgos desde un estudio de casos

La Etapa N°4 del estudio, buscó responder al objetivo específico *“Examinar en la forma de organización pedagógica (proyecto pedagógico) de los Liceos Bicentenarios, dando cuenta de la organización, la experiencia pedagógica y el aporte educativo de estos establecimientos”*,

para lo cual se propuso un estudio de casos diferenciados por la cohorte en que ingresaron al Programa y otras características (ruralidad, localidad, dependencia y modalidad, entre otros). En cada uno de ellos, se recogieron y sistematizaron experiencias e impresiones sobre lo que significa, o significó según la percepción, el ser parte del Programa LBE.

El apartado inicia con los hallazgos específicos de cada caso, ilustrando las diferencias surgidas a partir de las características de las convocatorias en las que participaron, así como los elementos y situaciones particulares durante la implementación de los componentes y acciones del Programa. Además, se caracterizan los casos mediante la referencia a información secundaria disponible, como bases de datos de SIMCE, PSU, IVE, el PIE, el PACE los PME y los PEI, principalmente. Este conjunto inicial de información se presenta de manera resumida en una tabla que abarca las principales dimensiones investigadas. Posteriormente, se relatan las experiencias destacando puntos clave que actualmente definen la percepción de ser parte del Programa LBE⁶⁸.

Por último, se exponen hallazgos que abarcan transversalmente todos los casos, generando conclusiones clave que proporcionan una comprensión fundamental de la organización de los LBE a lo largo de los años, su propuesta y las perspectivas del Programa, que ahora se integra en un contexto educacional notablemente diferente al de su primer año de implementación como política pública.

7.1. Descripción de los casos estudiados y sus experiencias

A continuación, se detallan las características principales de los casos estudiados y sus experiencias con el Programa LBE. En primer lugar, se abordan las percepciones de los diversos actores entrevistados sobre el establecimiento y su valor en el territorio. Posteriormente, se presentan las impresiones respecto al proceso de postulación y las motivaciones para participar. En tercer lugar, se describe el proyecto postulado y adjudicado, destacando sus componentes al momento de la convocatoria. Asimismo, se exploran elementos clave en la implementación del proyecto, centrados principalmente en la posibilidad, eficiencia y oportunidad de ejecutar los recursos entregados, así como en el cumplimiento general de los componentes postulados.

En otro aspecto, se exploran las percepciones respecto al apoyo pedagógico proporcionado por el Programa del Sistema de Evaluación y Monitoreo⁶⁹. Se aborda la implementación del Programa, sus posibles resultados y, en caso de ser relevante, su uso en la actualidad. Complementando este análisis, se presentan hallazgos clave sobre el proyecto pedagógico actual del establecimiento, según sus documentos rectores (PEI y PME), así como la

⁶⁸ En el Anexo C se encuentran los resultados cualitativos extendidos de cada uno de los casos.

⁶⁹ El Ministerio, a través de la Coordinación del Programa Liceos Bicentenario, entregó apoyo académico a los establecimientos que participan en el Programa con foco en las asignaturas de matemáticas y lenguaje. Este apoyo consiste en la entrega de redes de aprendizaje, materiales y evaluaciones a partir de séptimo básico. En primer lugar, se realiza una prueba de diagnóstico en marzo de cada año. Teniendo en cuenta los resultados, se inicia un proceso de nivelación y re-enseñanza de contenidos previos mencionados en las redes de aprendizaje, hasta alcanzar el 80% de aprendizajes en las pruebas aplicadas por el Ministerio. Una vez logrado el 80%, los establecimientos aplican evaluaciones por unidad siguiendo este mismo criterio: alcanzar el 80% de aprendizajes. El equipo de Liceos Bicentenario envía reportes detallados y guías de aprendizaje para cada unidad para monitorear los avances del establecimiento e instaurar una cultura de gestión basada en datos. Además, se entregan de orientaciones y lineamientos pedagógicos a partir séptimo básico o del primer año de enseñanza media, con asuntos claves para abordar los aprendizajes en cada nivel (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2020).

información recabada en las entrevistas. Además, se destacan elementos clave relacionados con la convivencia e inclusión en los establecimientos. Aunque no son abordados directamente por el Programa LBE, estos aspectos han influido en el panorama actual, ganando importancia en los mecanismos de rendición de cuentas y en el escenario postpandemia.

Finalmente, se aborda la evaluación del Programa, reflejando las diversas impresiones de los actores entrevistados. Se destaca que estas valoraciones varían significativamente, especialmente en relación con la efectiva ejecución de recursos y la pertinencia y/o resultados del apoyo pedagógico. Además, se proporcionan datos clave sobre el avance de indicadores de resultados. En la Tabla 43 se exponen dichos hallazgos.

Tabla 43. Hallazgos clave según caso y dimensiones

Dimensión / Caso	Caso 1	Caso 2	Caso 3	Caso 4	Caso 5
Comuna	Colina	Cabildo	Arica	Curanilahue	Macul
Año de ingreso	2010	2011	2018	2019	2020
Niveles	Básica (séptimo y octavo) y Media TP.	Media TP.	Pre-básica y escuela de lenguaje. Básica y Media HC y TP.	Media Artístico, TP y HC	Media TP.
PIE /PACE 2023	No cuenta con PIE ni PACE	No cuenta con PIE ni PACE	Cuenta con PIE y PACE	Cuenta con PIE y PACE	Cuenta con PIE y PACE
Percepción del establecimiento en el territorio	Establecimiento que se crea con el Programa Valorado en la localidad por sus resultados.	Estudiantes ingresan por tradición familiar. Valorado en comuna por ofrecer carreras con alta inserción laboral. Solo hay dos establecimientos en la zona.	Establecimiento de gran tamaño y reconocido como “emblemático de la zona”. Especialidades reconocidas por su alta inserción laboral.	Único establecimiento público de la localidad. Estudiantes ingresan por tradición familiar.	Establecimiento con baja matrícula. Últimos años difíciles por constantes cambios de directivo y sostenedor.
Postulación al Programa	Se postula para satisfacer la demanda de educación media HC de calidad en el territorio. Iniciativa de la municipalidad, usando como referencia otro establecimiento reconocido por sus resultados. Se cuenta con un financiamiento externo.	Se postula para consolidar una nueva especialidad en el establecimiento. Director lo considera plausible por buenos resultados en SIMCE y PSU.	Se postula por la factibilidad de ser seleccionados, y ser una posibilidad para particulares subvencionados. Motivación por ser LBE, y los estándares de LBE. Se postularon los elementos descendidos según los estándares de LBE.	Se postula para mejorar indicadores de resultados (SIMCE/PSU). Concursan bajo la modalidad TP y luego por la Artística (donde son seleccionados).	Se postula por iniciativa del SLEP, quienes se encargan del proceso. El equipo directivo (inestable) y docente no contaban con expectativas definidas. Se espera mejorar matrícula.
Proyecto postulado	Infraestructura: el Establecimiento. Liderado por Municipalidad. Apoyo económico de externo.	Infraestructura: taller de geología y su equipamiento, además de cuatro salas de clases y ampliación de baños.	Infraestructura: remodelación del gimnasio. Fortalecimiento pedagógico: Certificaciones en herramientas específicas para estudiantes.	Infraestructura: Revestimiento de edificio (sin realizar), compra de materiales para TP. Fortalecimiento pedagógico: Capacitación para coordinadores de docentes en liderazgo instruccional.	Fortalecimiento pedagógico: capacitaciones para docentes del área técnico pedagógico del liceo, donde se diagnosticaba que la mayoría no contaba con estudios en pedagogía (sin ejecución)
Implementación del Programa	Se genera una búsqueda de estudiantes para primera matrícula. Se cuenta con un fuerte liderazgo de la directora para cohesionar a su equipo docente, y generar	Implementación a cargo del equipo directivo. Dificultades en la oportunidad de la entrega de recursos considerando administración municipal.	Sin dificultades en la ejecución de presupuesto, destacando el uso adecuado y expedito de recursos por parte del sostenedor. Se gestionan las certificaciones con redes consolidadas de ESUP y empresas.	Dificultades para ejecutar el presupuesto principalmente por incompatibilidad entre la duración de acciones, y la forma de rendir gastos (3 pagos a contra producto).	Dificultades por la forma ejecución de los SLEP y el uso de la cuenta única del LBE. El establecimiento no encuentra oferentes de capacitaciones que hagan cursos acordes a los tiempos de rendición.

	<p>confianza en la comunidad escolar. Sin obstaculizadores en su ejecución presupuestaria.</p>		<p>Aprendizajes por el monitoreo de estándares. De todas maneras, hay una cultura de monitoreo instalada en el establecimiento.</p>	<p>Aumento de precio de materiales durante la pandemia. Piden una extensión y aún están ejecutando.</p>	
<p>Apoyo pedagógico del Programa</p>	<p>Material y propuesta altamente valorada. Se menciona que genera autonomía en estudiantes. Propuesta de LBE se sigue utilizando como “orientaciones” -y no obligación- para docentes.</p>	<p>El apoyo pedagógico dio resultados cuando había una mayor asesoría de la Secretaría técnica, tanto para la aplicación de materiales, como de retroalimentación. Se valoran las capacitaciones y reuniones en conjunto con directivos de establecimientos emblemáticos.</p>	<p>Docentes de HC son críticas al material ya que: No es posible ocuparlo en cursos grandes; se proponían tiempos acotados en las actividades; las secuencias pedagógicas eran dispares a las propias; falta de didáctica; y dificultad de aplicarlo en pandemia sin supervisión de un docente. Por otro lado, se encuentra la dificultad en pasar de unidad 0 por diversidad de estudiantes cuando ingresan en primero medio, y dificultades de pasar contenidos por formación dual. Si bien fue posible utilizarlo después de su adecuación, esto significó una importante carga para docentes. A su vez, no tiene efectos claros en área TP.</p>	<p>Crítica a material por su dificultad de ser adaptado. Ante falta de acompañamiento se decide seleccionar solo algunos elementos de las guías. Se percibe una dificultad para llegar al estándar por la vulnerabilidad de estudiantes. Si bien se valora el trabajo de la Red LBE no hay un involucramiento importante en ella.</p>	<p>Implementación gradual. Crítica a material: imposibilidad de su adaptación al contexto, bajo acompañamiento y baja articulación con las priorizaciones curriculares. Se menciona la dificultad para utilizarlo con estudiantes que cuenten con NEE o casos complejos. Se menciona que el aumento de exigencia por la nivelación (unidad 0) no se tradujo en mejores resultados.</p>
<p>Proyecto pedagógico actual del LBE</p>	<p>Proyecto pedagógico alineado con la propuesta de LBE. Se busca asegurar no solo la entrada a la ESUP, sino también el ingreso a carreras tradicionales y UES reconocidas. Incorporación de enfoque integral e importancia de habilidades del siglo XXI.</p>	<p>Centro en la inserción en el rubro minero, el cual es reconocido por su exigencia. Posibilidad de ingreso a ESUP por gratuidad implica que incorporen dicha trayectoria de manera más patente.</p>	<p>Enfoque en excelencia, pero con foco integral, sobre todo considerando la posterior inserción laboral. Importancia de formación dual (estudiantes asisten una semana al establecimiento y otra a un puesto laboral) y actualización constante de carreras con redes consolidadas de ESUP y rubros económicos. Disposición de distintos talleres. Apoyo en las diferentes trayectorias que quieran seguir estudiantes.</p>	<p>Educación integral que recoge distintos intereses considerando sus 3 modalidades. Redes con ESUP y circuito artístico-cultural.</p>	<p>Proyecto integral. Las carreras son escogidas por factibilidad de encontrar trabajo (no tiene un rubro específico). Posibilidad de innovación de docentes.</p>

Convivencia e inclusión	<p>Si bien no hay problemas graves de convivencia, notan cambios en la motivación de estudiantes y familias con la implementación del SAE.</p> <p>Afectado por la implementación del SAE.</p>	<p>Sin mayores problemas, adjudicado a las exigencias del rubro minero.</p> <p>Dificultades por el SAE y motivación de estudiantes para estudiar.</p> <p>Si bien han generado directrices para inclusión (Genero y NEE), serían difíciles de aplicar en las prácticas.</p>	<p>Sin mayores problemas, sobre todo en el área TP.</p> <p>Equipo Multidisciplinario para convivencia escolar, aunque percibido como insuficiente considerando el tamaño del colegio.</p> <p>Baja motivación e involucramiento de estudiantes y familias por efecto del SAE.</p>	<p>Hay un trabajo constante con educadores de PIE para la inclusión.</p> <p>Centro de estudiantes ha demandado mayor atención y apoyo a estudiantes de la comunidad LGBTQ+.</p>	<p>Se reconocen distintas problemáticas con referencia a la vulnerabilidad: problemáticas de consumo de sustancias, bajo compromiso y motivación con el establecimiento, problemáticas familiares, entre otros.</p> <p>El trabajo del equipo PIE se ha consolidado para todo el establecimiento.</p>
Valoración del Programa	<p>Importancia para cumplir expectativas de estudiantes.</p> <p>Efectos en el entorno del establecimiento.</p> <p>Dificultad para atender el Programa en el contexto de implementación del SAE.</p>	<p>Alta valoración del Programa por consolidar el proyecto educativo (infraestructura).</p> <p>Programa decayendo por ley de inclusión que impone otro paradigma.</p>	<p>Valoración por recursos para certificaciones ya que hace más competitivos a estudiantes cuando salen.</p> <p>En general se valora el foco en TP y posibilidad de participación de particulares subvencionados.</p> <p>Valoración de estándares, aunque uso en conjunto con otros del sistema educacional.</p> <p>Dificultad para atender el Programa en el contexto de implementación del SAE.</p>	<p>Valoración negativa por no tener efectos en indicadores de resultados y no poder ejecutar de manera efectiva los recursos.</p> <p>Efectos positivos en TP aunque indirectos.</p> <p>No se genera una identidad de LBE.</p>	<p>Programa sin efectos reconocidos.</p> <p>Sin las capacitaciones se considera que no tiene efecto en TP.</p> <p>Incertidumbre sobre que el Programa acabe sin realizar sus compromisos.</p> <p>Se considera que debió de generarse un proceso anterior para transmitir la “identidad LBE” que se buscaba instaurar.</p>
LBE en la provincia y sus características	<p>Liceo polivalente Abdon Cifuentes: 2011/ Conchalí/ Polivalente</p> <p>Liceo bicentenario de excelencia Francisco Bilbao Barquin de Quilicura: 2011/Quilicura</p> <p>Liceo polivalente Rafael Donoso Carrasco: 2018/Recoleta</p>	<p>Liceo bicentenario complejo educacional las acacias de artificio: 2019/ Calera/</p> <p>Liceo bicentenario colegio pasión de Jesús de Limache. 2019/ Limache</p> <p>Liceo bicentenario de Zapallar 2020/ Zapallar</p> <p>Colegio bicentenario Arauco 2020/Quillota</p> <p>Colegio Antumapu 2020/Calera</p>	<p>Liceo Bicentenario Jovina Naranjo Fernández: 2010/Arica/</p> <p>Liceo bicentenario colegio Cardenal Raúl Silva Henríquez: 2019/Arica</p> <p>Liceo bicentenario Pablo Neruda: 2019/Arica</p> <p>Colegio bicentenario Miramar de excelencia: 2020/Arica</p>	<p>Liceo bicentenario Isidora Ramos de Gajardo: 2011/Lebu</p> <p>Liceo bicentenario San Felipe de Arauco: 2019/Arauco</p> <p>Liceo bicentenario técnico profesional Alonso de Ercilla y Zúñiga: 2019/ Cañete</p> <p>Liceo bicentenario politécnico Caupolicán: 2020/ Los Álamos</p>	<p>Complejo educacional Eduardo Cuevas Valdés: 2010/ Lo Barnechea</p> <p>Liceo polivalente Arturo Alessandri Palma: 2018/ Providencia</p> <p>Centro Educacional Valle hermoso: 2018/Peñalolén</p> <p>Liceo bicentenario de excelencia María Luisa Bombal: 2019/Vitacura</p>

	<p>Liceo bicentenario Manuel Plaza Reyes de Lampa: 2019/Lampa</p> <p>Liceo bicentenario técnico profesional Ignacio Domeyko: 2020/Recoleta</p> <p>Liceo bicentenario Nueva Aurora de Chile: 2020/Recoleta</p> <p>Liceo polivalente Manuel Rodríguez: 2020/ Til Til</p> <p>Liceo bicentenario Chacabuco: 2020/ Colina/HC</p> <p>Liceo municipal bicentenario de Batuco: 2020/ Lampa</p>		<p>Liceo bicentenario artístico Dr. Juan Noé Crevani: 2020/Arica</p>		<p>Liceo bicentenario Santa María de Las Condes: 2019/Las Condes</p> <p>Complejo educacional La Reina: 2019/La Reina</p> <p>Liceo industrial bicentenario chileno alemán: 2019/Ñuñoa</p> <p>Liceo bicentenario Carmela Silva Donoso: Colegio 2019/Ñuñoa</p> <p>Bicentenario San Esteban Mártir: 2019/ Lo Barnechea</p> <p>Liceo bicentenario Simón Bolívar: 2020/Las Condes</p> <p>Colegio bicentenario Matilde Huici Navas: 2020/Peñalolén</p> <p>Colegio particular n 1 de Nuñoa: 2020/Ñuñoa</p>
--	--	--	--	--	--

Fuente: Elaboración propia.

Después de exponer las características y experiencias de los casos de LBE estudiados, se presentan puntos clave sobre la organización, experiencia y contribución que el Programa aportó a sus proyectos educativos. A modo de introducción, es importante destacar que las cinco experiencias estudiadas presentaron características notoriamente diferentes, aspecto inherente a un Programa que ha modificado en más de una ocasión sus objetivos y componentes. Esto, además de su adaptación a los cambios en el sistema educativo en diversas oportunidades, ha conllevado a destacar nuevos desafíos y oportunidades emergentes.

Caso 1 (2010)

El primer caso es un establecimiento que surge a partir del Programa LBE, siendo el único de carácter rural en su cohorte y con alcance provincial. Su postulación y adjudicación responden a la necesidad reconocida en la localidad de contar con un establecimiento de enseñanza media que ofrezca educación humanista-científica (HC) de calidad. El sostenedor, de carácter municipal, ya contaba con experiencia en la administración de un establecimiento de características similares en términos de desempeño, que fue un referente para el diseño del nuevo establecimiento.

Así, el Programa se visualizó como una oportunidad virtuosa para que estudiantes vulnerables de la zona tuvieran acceso a las herramientas necesarias para acceder a la educación superior. Siendo objetivos principales del Programa desde sus inicios, el colegio mantiene aún un fuerte carácter meritocrático que se expresa en los discursos de distintos estamentos:

*“Es el paso para que estudiantes de condiciones de vulnerabilidad alta puedan optar a un mejor futuro, también se les dan herramientas que tengan que ver con cómo ellos se desarrollan, qué es lo que ellos quieren, que ellos puedan elegir, entrenar gente relativamente informada, igual respeto, se trata de guiar, se hace una especie de orientación frente a sus habilidades, creo que también es algo que se destaca (...) **que los estudiantes entiendan que no es solo fruto de algunos alumnos que puedan llegar al éxito, sino que es un trabajo constante y que cualquiera puede llegar.**” (Grupo Focal Docentes 2, Caso 1)*

Mientras tanto, al analizar el PEI del establecimiento, se evidencia que varios de sus apartados hacen referencias explícitas a los pilares del Programa, sobre todo respecto de la excelencia académica, demostrando una continuidad de las premisas que dieron origen a su creación, aunque también con un componente ligado a las competencias necesarias para un “mundo globalizado”, como se menciona en el documento:

“El liceo brindará excelencia académica efectiva otorgando una educación de avanzada en un mundo cambiante y globalizado, ajustando el avance de los saberes, la tecnología y la ciencia con el desarrollo del hombre en sus aspectos valóricos-sociales aportando así, de manera cierta, al desarrollo” (PEI Caso 1, 2019, p.7)

Para esto, habría sido clave el liderazgo del equipo directivo, que constituye un pilar fundamental del Programa (MINEDUC, 2020). La directora constantemente enfatiza las expectativas para un LBE y fomenta todas las acciones orientadas a alcanzar y mantener la excelencia académica, junto con mantener altas expectativas para sus estudiantes. El propósito del Liceo, según lo mencionado, va más allá de que los estudiantes ingresen a la ESUP, buscando que accedan a carreras tradicionales en universidades reconocidas y tengan un buen desempeño en ellas. Para lograr esto, se destacan acciones centradas en el "foco en la sala de clases"⁷⁰.

A su vez, el establecimiento mantiene la propuesta pedagógica de los LBE, aplicando sus unidades y materiales, aunque no de manera obligatoria, considerando la libertad de cátedra del Programa (MINEDUC, 2020). Cabe mencionar que el material entregado fue altamente valorado, rescatando la autonomía que generaba en sus estudiantes. Al mismo tiempo, se desarrolla un enfoque integral en actividades extracurriculares, asegurando que no afecten el tiempo de clases para los estudiantes, en línea con el pilar anteriormente mencionado. Como comenta su directora, las instancias que interrumpen las clases de estudiantes, son jerarquizadas y analizadas para llevarse a cabo en función de la importancia que podría tener para el desarrollo de estudiantes:

*“no celebramos tantas efemérides, no perdemos tantas clases, priorizamos las clases, ahora vamos a campeonatos para generar la otra parte artística también, vamos, participamos en festivales de la música, también el damos posibilidades, pero **no generamos tantas acciones de celebrar muchas efemérides porque la verdad no aporta mucho en el desarrollo del estudiante**” (Entrevista Subdirector, Caso 1)*

El énfasis en aspectos académicos y en la importancia que otorga el proyecto educativo a la excelencia y aumento de posibilidades de ingreso a la ESUP, es compartido por estudiantes, quienes refieren al establecimiento como exigente, con una alta valoración de sus docentes y los distintos aprendizajes y hábitos que han adquirido en el establecimiento educacional. Como menciona un estudiante. En su discurso, al igual que en el de otros actores, se observa también la referencia a que el liceo tiene un sello de distinción en la educación que entrega, al ser más exigente y enfocada en lo académico:

*“Bueno yo cuando recién entré como que no le tomaba tanto el peso al bicentenario, como que sí, muchos decían ah que liceo de excelencia y todo, pero yo como no le tomaba tanto el peso, y **ahora con mi trayectoria, si miro para atrás y como ver todo lo que eh... pesado, creo que si tiene un sello súper***

⁷⁰ El foco en la sala de clases es un pilar de los LBE que busca instalar un proceso de “normalización”, con reglas claras y compromisos entre estudiantes y docentes para la creación de relaciones respetuosas. Se enfatiza en los documentos del Programa, actores claves entrevistados y en las percepciones de este caso, la importancia de no generar distracciones y pérdida de horas lectivas, siendo la sala de clases un “espacio sagrado”. (MINEDUC, 2020).

importante que es distinto de los demás, porque este Liceo me ha ensañado hartas cosas y como que uno como que va tomando los hábitos aquí sin darse cuenta de repente. ***Es cierto que el Liceo es exigente, es cierto que el Liceo de repente puede ser un poco estricto con algunas cosas, pero no es para perjudicarnos, es siempre para que nosotros podamos potenciar lo mejor de nosotros***” (Entrevista estudiante, Caso 1)

Sobre los resultados del Programa y la vigencia actual del proyecto, aunque el establecimiento se mantiene en una categoría de desempeño alto, docentes mencionan las dificultades para mantener dicho parámetro con la implementación del SAE, que imposibilita la selección de estudiantes y los efectos de la pandemia, además del constante aumento en la matrícula propio de un proyecto educativo nuevo. Se observa la complejidad de aplicar las estrategias propuestas por el Programa, como la nivelación de conocimientos, ya que estudiantes y familias⁷¹ no siempre cuentan con la motivación ni las trayectorias educativas adecuadas para cumplir con las exigencias del establecimiento⁷². Cabe mencionar que en sus inicios se llevaba a cabo un proceso de selección, lo que aseguraba que los estudiantes que ingresaban compartieran actitudes acordes al proyecto educacional, y además se configuraba como un elemento que delimitaba diferencias entre un proyecto educativo y otro. Esta percepción es observada en distintos entrevistados, como menciona un estudiante:

“Para que cuando se daba la prueba aquí entraban personas que tenían muchas ganas de estar en el colegio o que de repente sus papás tenían muchas ganas de que estuviera en este colegio o tenía un hermano o algo así, ahora igual pasa pero muchas veces llega aquí gente que no quiere estar en el colegio y no digo que sea malo, pero contemplaron otras opciones y como el Sistema es mayoritariamente aleatorio, hay mucha gente que simplemente no tiene ganas de estar aquí y lo hace notar” (Entrevista estudiante, Caso 1)

Respecto a las percepciones del Programa y sus proyecciones, la directora, quien fue pieza clave en la constitución del proyecto educativo del caso, menciona que hoy no tendría un eje rector claro, sino más bien ha sido resignificado por cada comunidad escolar, a diferencia de quienes ingresaron en un comienzo. En ese sentido, sobre la relación entre “estandarización e innovación” propuesta a investigar, se observa que esta pudo cambiar según sus cambios de objetivo, dando a entender que al principio se aspiraba a proyectos educativos similares entre uno y otro⁷³:

⁷¹ Cabe mencionar que el pilar de las Altas expectativas de los LBE hace un importante énfasis en que es una tarea que incluye especialmente a apoderadas y apoderados, proponiendo compromisos con ellas y ellos (MINEDUC, 2020).

⁷² Como dato clave, el IVE del establecimiento aumenta desde un 79% el 2011 a un 84% en el 2022.

⁷³ El Programa en sus primeras convocatorias tiene un foco en generar oportunidades para alumnos sobresalientes para mejorar sus aprendizajes y resultados en SIMCE y PSU (Resolución exenta N°443, 2010, MINEDUC), mientras que en las últimas se limita a un mejoramiento de procesos educativos en general de los establecimientos (Resolución exenta N°4092, 2019, MINEDUC).

*“Nosotros cuando partimos, los treinta directores antes de que partiera en marzo del año 2011, tuvimos muchas capacitaciones desde el Ministerio de Educación hacia nosotros para explicarnos en qué consistía este proyecto, cuál era el foco, como se iba a trabajar, a qué debíamos responder, **hoy en día eso no existe, entonces mi pregunta es los que asumen como nuevos directores de estos liceos saben en qué consisten el proyecto, si tú me preguntas a mí, yo creo que no**, entonces si cada uno va a hacer lo que quiera desde su perspectiva de director, con el tiempo el proyecto va a ir muriendo.” (Entrevista Directora, Caso 1)*

Como conclusión del caso, se observa que gracias al liderazgo del equipo directivo se han podido mantener los ejes y énfasis propuestos por el Programa LBE, donde es reconocido por su alta exigencia. Sin embargo, el proyecto educativo hoy no tendría total cabida en el contexto educacional, ya que existen motivaciones y actitudes distintas hacia el establecimiento, a partir de la diversidad que surge con el SAE. De todas maneras, la diversidad de estudiantes también es un elemento que ha variado a partir del aumento de matrícula de un nuevo establecimiento a lo largo de los años. Si bien se busca mantener el foco en las altas expectativas y prácticas pedagógicas que aseguren un buen desempeño en la trayectoria de estudiantes, es un establecimiento que aún se encuentra en redefiniciones para llevar a cabo sus ejes en el contexto actual. Mientras tanto mencionan que ya no tendrían un apoyo y control constante del Programa, y así también, el que la Red LBE se encuentra pausada en su zona.

Caso 2 (2011)

El liceo es un proyecto educativo reconocido en la zona por ofrecer especialidades técnicas alineadas con la demanda laboral del rubro minero local y ha mantenido históricamente un buen desempeño y resultados. Según lo indicado en su PEI y por diversos actores, se espera que estudiantes adquieran conocimientos que les permitan desarrollarse en las especialidades, respetando la seguridad y la salud física y mental. Además, actores entrevistados mencionan que, con la implementación de la gratuidad en la educación superior, los estudiantes cada vez consideran más la opción de continuar sus estudios después de cuarto medio.

Hoy en día, se están realizando esfuerzos significativos para garantizar que los estudiantes que eligen seguir su educación superior en la ESUP continúen desarrollándose en el campo de la minería, aprovechando los conocimientos y experiencias adquiridos. Paralelamente, el Programa LBE se percibe como una herramienta que amplía las oportunidades para esta elección. En este sentido, representa una oportunidad importante para fortalecer y consolidar el proyecto educativo del colegio en el contexto actual, tal como lo expresó uno de los docentes entrevistados:

*“Y creo que el Colegio antes de ser bicentenario tenía un enfoque muchos mayor en el asunto de la minería y de las prácticas profesionales, **y al ingresar a los liceos bicentenarios se abrió otra arista donde también se le empezó a dar***

énfasis a que los chicos pudieran seguir estudios superiores. Yo creo y eso son los dos focos que tiene el Establecimiento justamente, uno que se puedan entrar en el mundo laboral minero que es el sello del Colegio y por otro lado que puedan continuar con estudios superiores, eso” (Grupo focal Docentes, caso 2)

Sobre la postulación a LBE, si bien se menciona la intención de poder seguir mejorando sus ya reconocidos resultados en SIMCE y PSU, lo cierto es que la motivación de participar, y siendo también uno de los aspectos mayormente reconocidos, es el poder habilitar una nueva especialidad de técnico en minería, proyecto definido con antelación al Programa. Este punto es clave en los liceos TP que cuentan con especialidades que requieren maquinaria especializada, y por ende, de alto costo:

“Ha sido importante el apoyo del bicentenario en principio, el equipamiento, los laboratorios, el fomento económico que hubo con eso a la parte mientras que es bastante mayor que cualquier otro establecimiento en la parte menor, es mucho más caro los equipos, el acceso a ello.” (Entrevista Jefe de UTP, Caso 2)

Al igual que en el caso anterior, el liderazgo directivo fue clave en la implementación del Programa. Se observa que como equipo directivo participan activamente en reuniones con otros establecimientos emblemáticos, entre ellos reconocidos a nivel nacional, para conocer experiencias y evidencias sobre el apoyo pedagógico necesario para mejorar sus indicadores de resultados (SIMCE y PSU). En primera instancia, se convencen y empoderan de la propuesta del Programa. Posteriormente, se encargan de transmitir la importancia del Programa y la categoría de Liceo Bicentenario a los distintos estamentos, incluyendo apoderadas y apoderados que firman compromisos sobre resultados y habilidades esperadas. De esta manera, y gracias a la alta colaboración y comunicación con la Secretaría Técnica, lograron que el sello LBE fuera reconocido en la sala de clases.

“La gente lo conocía, fuera de nuestro proyecto educativo, también la gente afuera, los apoderados sabían de lo que significa un liceo bicentenario, los citábamos para hacer los compromisos, se hablaba en reuniones de apoderados.” (entrevista Jefe de UTP, Caso 2)

Si bien se menciona que fue utilizada la propuesta pedagógica, centrado en lenguaje y matemáticas, y que mostró resultados favorables en los indicadores de resultados, surgen dificultades hoy en día para seguir aplicando la metodología propuesta y los materiales. Aunque el establecimiento ha implementado un sólido proceso de nivelación al ingreso debido a la diversidad de trayectorias de sus estudiantes que ingresan en primer año medio, este aspecto se ha intensificado con la diversidad que surge con el SAE. De manera similar al caso anterior, se percibe una menor motivación hacia el proyecto educativo por una parte de los nuevos estudiantes. Como comentan sus docentes, respecto de los cambios en estudiantes desde la eliminación de la prueba de selección:

“Cuando tuvimos el nuevo Proyecto de bicentenario pudimos comenzar a seleccionar el ingreso al Colegio y si bien nosotros hacemos la comparación del conocimientos que tenían los chicos que ingresaban con selección y ahora sin selección, era prácticamente el mismo porcentaje de logro que tenían, no era mucha la diferencia, pero valoricamente ahí hay una brecha bastante amplia, porque el hecho de que hiciera selección los niños sentían que ellos se ganaban su cupo acá y peleaban por ese cupo y se esforzaban por mantener ese cupo, en cambio ahora es como que con la tómbola entra cualquiera, muchos niños no quieren estar acá porque no les gusta la minería.” (Grupo Focal Docentes, Caso 2)

Mientras tanto, el equipo directivo se enfrenta al desafío de instaurar un cambio de paradigma con la Ley de Inclusión, que además de tensionar a la comunidad escolar ante imposibilidades de sancionar a estudiantes y/o seleccionarlos, requiere también de instaurar estrategias y enfoques para abordar en sus especialidades a estudiantes con NEE- considerando que no tienen PIE- y/o proporcionar líneas directrices para el enfoque de género, entre otros aspectos. En el establecimiento, este elemento aparece como crítico por dos factores: El que las especialidades impartidas sean difíciles de adecuar hacia estudiantes con NEE y que las empresas en las que se insertan no presentan dichos protocolos o no cuentan con cupos laborales con proyección para ellos.

“Tenemos una psicopedagoga que apoya a los niños, pero esto es nuevo para nosotros, es nuevo, entonces también hay instrucciones al respecto porque hay que calificar para eso, y las problemáticas pasan porque no hay espacio para traer un equipo acá que se instale, también hay adecuaciones en los laboratorios y los estudios que se han hecho en Chile respecto de eso es que los establecimientos educacionales si los acogen, si los mantienen protegidos, pero cuando salen a las empresas no hay ninguna consideración y se frustra.” (Entrevista Director, Caso 2)

De todas maneras, las complejidades planteadas, se enmarcan en la percepción de una menor presencia y menores recursos en general de parte del Programa. En específico, se observa un menor acompañamiento de la Secretaría técnica, y con ello un menor control del Programa, lo que derivó en un menor uso de la propuesta pedagógica; se presentan nuevas necesidades de infraestructura en el caso del área TP; y se declaran falta de recursos para usar materiales. Estos elementos son destacados por docentes como indicios del fin del Programa:

“Respecto de lo que está sucediendo pedagógicamente hablando, o sea ya no tenemos visitas de ellos, ya no nos inyectan recursos tampoco, o sea era lo que hablamos antes que este era un Colegio que de verdad destaca por los recursos que tenía, ahora no tenemos casi para sacar fotocopias ponte tu, que son cosas básicas que necesitamos para nuestro trabajo” (Grupo Focal Docentes, Caso 2)

En conclusión, se observa que quienes participaron durante el periodo de implementación de los componentes y tuvieron relación con la Secretaría Técnica encontraron que la propuesta del Programa mejoró sus prácticas y proporcionó aprendizajes relevantes para el aula, especialmente en el área de formación general, el contexto actual no favorecería la aplicación

de la propuesta en su totalidad. Por otro lado, el establecimiento, debido a sus características específicas en el ámbito minero y los cambios en el área TP, enfrenta desafíos que actualmente concentran los esfuerzos de diversos estamentos, acorde al avance del sistema educacional.

Caso 3 (2018)

El establecimiento se destaca por su masividad, siendo el de mayor matrícula entre 2018 y 2022, abarcando todos los niveles del sistema escolar y ofreciendo enseñanza media tanto TP como HC. Históricamente, ha sido reconocido por su destacado desempeño, y su misión es proporcionar una educación de excelencia académica⁷⁴ con un enfoque integral. En este caso, se observa que el proyecto educativo del establecimiento y su trayectoria estaban alineados con la propuesta del Programa, lo que se refleja en el cumplimiento de la mayoría de los indicadores propuestos para los nuevos LBE que imparten EMTP⁷⁵.

La comunidad escolar muestra una alta satisfacción con el establecimiento, quienes a su vez hacen un énfasis en las distintas oportunidades que ofrecen tanto en el ámbito académico como extraprogramático. Familias, consideran el establecimiento como “emblemático” de la zona, identificándolo como una opción reconocida para que estudiantes cursen su educación media principalmente. Mientras tanto, estamentos y equipo directivo destacan el esfuerzo constante de la unidad sostenedora para gestionar una educación de calidad para los estudiantes independiente de su modalidad. La adjudicación del Programa es percibida como un resultado de dicho desempeño sostenido en el tiempo, y que continúa proyectándose al ser un establecimiento consolidado en las redes tanto dentro como fuera de LBE, como menciona su director:

“Tiene una esencia y tiene una cultura que nosotros vemos que otros liceos de enseñanza media no lo tienen, y a muchas personas les llama la atención cómo se hace siendo tan grande, y esa esencia tiene que ver con el desarrollo de la formación integral de los niños, el poder preocuparse no solamente del área pedagógica, sino que también de la trayectoria que ellos tengan, el poder trabajar mucho en conjunto con el ministerio, no solamente como Bicentenario, sino que también con lo que son las trayectorias educativas, la Re vinculación de los estudiantes.” (Entrevista Director, Caso 3)

⁷⁴ Según la Ley de Inclusión (Ley N°20.845) se permite que establecimientos caracterizados por su “especial o alta exigencia académica”, puedan elegir el 30% de sus vacantes. La categoría es decidida por MINEDUC año a año. De todas maneras, en los discursos se menciona que hoy no hay un sistema de selección.

⁷⁵ Los indicadores de EMTP de los LBE, nace en la convocatoria del 2018 (que fue solo a EMTP), y se consolida en los Estándares de LBE del 2019. Estos indicadores y estándares buscan valorar los indicadores de procesos -es decir, no solo resultados de SIMCE y PSU- tanto para la postulación como para el monitoreo. De todas maneras, en las convocatorias que se basan en los estándares de LBE, aún el SIMCE y PSU tiene mayor ponderación para la adjudicación.

Respecto a la postulación e implementación, con la posibilidad que otorgó el componente de fortalecimiento pedagógico, generaron una propuesta que abarcó la certificación de estudiantes, dando respuesta al indicador relacionado, gestionada a partir del conocimiento y procedimientos del establecimiento. Como menciona su director, observaron el desafío de implementar el Programa, como una oportunidad de mejorar sustantivamente las oportunidades presentadas a los estudiantes:

*“Y uno de los indicadores fue el más descendido, que justamente es el que nosotros fuertemente hemos ido trabajando ahora, que es el de las certificaciones, entonces, eso, la evaluación o el análisis que se le hace, de alguna manera también permite que uno vaya avanzando y vaya creciendo, y poder entregar lo mejor para los jóvenes, ¿ya?, insisto, independiente de... más que por una evaluación, sino que por un desafío para poder prestarles un mejor servicio a los niños y a las familias.”
(Entrevista Director, Caso 3)*

Por otro lado, también se destacan en el establecimiento las distintas oportunidades que brindó el trabajo en Red de los LBE. Entre dichos aprendizajes, se encuentra el compartir experiencias sobre la gestión de las especialidades TP, el generar espacios de aprendizaje entre docentes -enfocado en lenguaje y matemáticas-, obtener estrategias para adaptar la propuesta pedagógica, y acceder a talleres e instancias gestionadas por la Red, por fuera del Programa. Es clave destacar, como menciona el coordinador, que la efectividad de la Red LBE guardaría relación con sus participantes en la región, reconociendo que no sería una característica intrínseca en el resto del territorio nacional:

“Quizás en otras regiones no se da, pero en el caso nuestro, sí; tiene una coordinadora que ha sido bien persistente en reunirnos y no ceder. Nos reunimos como equipo directivo en una oportunidad y después, la semana siguiente, se reúnen los profesores de lenguaje y de matemáticas, y también comparten experiencias exitosas. (UTP)

De todas maneras, y a pesar del esfuerzo de la Red LBE, docentes del área HC y formación general fueron más bien críticos al apoyo pedagógico brindado, haciendo hincapié en la carga laboral que conllevó el uso del material entregado por el Programa. El material, se caracteriza por ser 'poco didáctico', resultando difícil de adaptar a la masividad del establecimiento y sus cursos, entre otros. Así también, respecto a la mejora de los procesos de aprendizaje de las especialidades TP, se observa que el Programa no tuvo un impacto en sus estrategias pedagógicas.

Si bien los cursos certificados fueron incorporados como parte de asignaturas a fines, lo cierto es que, con el término del Programa y sus recursos asociados, es una actividad compleja de replicar. Mientras tanto, se observa que la propuesta pedagógica para las materias de lenguaje y matemática no resultó pertinente en el caso de estudiantes que optan por la

modalidad de alternancia con la empresa⁷⁶. Como comenta el docente, en el área TP los contenidos y avances son adaptados a las distintas especialidades, con un foco importante en la práctica:

“Por su organización interna, es complejo que sigan la misma línea de los HC, sobre todo en lo que es plan lector, y los trabajos de las distintas carreras necesitan un castellano instrumental, simplificado, y totalmente instrumental, por lo tanto, nuestras evaluaciones, las planificaciones, son distintas, y sobre todo en cuarto, porque, como dice la colega, ellos trabajan la dualidad y es más complejo retomar cuando ellos se van y los volvemos a ver la otra semana, es muy complicado, se pierde mucho la atmósfera para la lectura y todo, entonces, tenemos que hacerlo todo mucho más práctico, un trabajo de evaluar y trabajar teoría y práctica de inmediato, eso es lo más importante.” (Grupo Focal Docentes 1, Caso 3)

En ese sentido, el establecimiento valora el Programa por el aporte de sus componentes ejecutados⁷⁷ - y con ello aluden a un Programa que concluyó-, y en general el ser partícipes de iniciativas que los incluyan como liceo particular subvencionado. De todas formas, se observa de manera más patente el que el Programa tuvo efectos limitados⁷⁸, siendo una opción entre otras esperadas para el fortalecimiento de distintos niveles y desafíos con los que cuenta un establecimiento con dichas características:

*“Mira, como son alumnos que ya han ido egresando, **nosotros tal vez lo focalizaríamos en lo mismo, o a lo mejor tendríamos que pensar en algo HC también, (...), puede que nos planteemos en el mismo, como puede que también busquemos alguna alternativa como HC o focalizar en enseñanza básica... tendríamos que ver ahí, estudiar en qué es lo más conveniente...**” (Entrevista Sostenedor, Caso 3)*

En otro aspecto, a diferencia de los casos anteriores, el establecimiento no tendría dificultades para alcanzar los resultados esperados por el Programa a partir de la implementación del SAE, dado que ya estaba en funcionamiento al momento de su ingreso. Aunque se mencionan dificultades del sistema, especialmente en lo que respecta a la nivelación de estudiantes debido a la imposibilidad de agruparlos por nota de ingreso y las diferencias en el perfil de los nuevos estudiantes, estas son problemáticas que surgen de manera previa o a la par del Programa.

⁷⁶ El liceo del caso 3, tiene convenios de alternancias con más de 50 empresas que reciben, a partir de Cuarto año Medio, a estudiantes como aprendices quienes, al finalizar su proceso de estudios, realizan su práctica profesional. En concreto, esto implica que, en cuarto medio, las y los estudiantes asistan de manera alternada semanalmente a clases en el establecimiento y a sus lugares de trabajo.

⁷⁷ El establecimiento se adjudicó la construcción de una sala multiuso que es valorado transversalmente.

⁷⁸ Sobre la limitación para proyectar el Programa, es importante mencionar que la certificación de estudiantes ya ocurrió, y hoy se deben de buscar otros recursos para poder continuar con dicha iniciativa. Como dato, cada certificación tuvo un costo aproximado de 400 mil pesos por cada estudiante.

Sobre el caso, se observa que el Programa trajo consigo oportunidades para seguir consolidando un proyecto educativo en constante perfeccionamiento. Como mencionó su equipo directivo, cuentan con una cultura consolidada en el seguimiento y evaluación de indicadores mencionando, por ejemplo, la importancia que han adquirido los de la Agencia de Calidad de la Educación para el área EMTP. Por su parte, también se observa un trabajo regional que permite seguir fortaleciendo el trabajo en red, que cobra mayor protagonismo en relación a los demás casos estudiados.

Caso 4 (2019)

El Liceo es el único establecimiento público de los LBE que ofrece tres modalidades: artística, HC y TP. Según lo mencionado por el equipo directivo, su objetivo es satisfacer las expectativas e intereses de la diversidad de estudiantes que acoge, considerando que es la única opción pública disponible en la localidad para la enseñanza media. A lo largo de su historia, el establecimiento ha asumido la responsabilidad de atender a una población estudiantil diversa, la cual ha experimentado un descenso en IVE desde la implementación del SAE.

A diferencia de los casos anteriores, hay una mayor expectativa de instaurar nuevas estrategias pedagógicas con el Programa LBE, enfocándose también en aumentar los indicadores de SIMCE y PSU. Con esta motivación el establecimiento postuló en dos ocasiones para conseguir la adjudicación⁷⁹, independiente de la modalidad central de las convocatorias. Así, se esperaba acceder a formas de trabajo que observaban en otros establecimientos reconocidos como Bicentenarios de la zona, como menciona su jefe de UTP:

“Bueno, queríamos postular como Bicentenario por esto mismo, por el trabajo pedagógico. Eso a mí me llamaba la atención, porque yo veía de otros liceos, que eran liceos Bicentenario, aquí tenemos el [liceo] en Lebu, y el liceo... sí, ellos son muy exitosos en la parte académica, tienen todo muy ordenado. Entonces, yo quería también eso un poco para nosotros, eso me llamaba la atención. Entonces, que entráramos como liceo TP, Bicentenario TP o artístico, en realidad, me daba lo mismo, sino que era más que nada por la parte pedagógica, por esa línea pedagógica que encontraba que era una forma...”
(Entrevista Jefa de UTP, Caso 4)

Sin embargo, los entrevistados en el caso expresan una valoración negativa sobre el Programa. En primer lugar, mencionan obstáculos surgidos en el diseño e implementación que dificultaron la ejecución de los componentes de infraestructura y fortalecimiento pedagógico. Esto se debió principalmente a la discrepancia entre los plazos para implementar

⁷⁹ El Liceo postula en primer lugar como TP en la convocatoria del 2018, al no adjudicarse el beneficio, postula al siguiente año desde la modalidad artística. Al respecto, destacan que el área artística contaba con una mayor sistematización de información -debilidad del proceso anterior- ya que contaba con un coordinador que ingresa con el reconocimiento de la modalidad.

las acciones y la forma de pago de estas. Como se menciona a continuación, el convenio se caracteriza como engorroso en comparación con otros tipos de financiamiento:

“Primera vez que nosotros ejecutábamos un proyecto Bicentenario y el convenio es engorroso. A diferencia de otros convenios, por ejemplo, que depositan el 80 por ciento de los recursos y el 20 contra recepción, aquí depositaron para ir avanzando en partes. En infraestructura, no sirven, porque la construcción es continua. Entonces, si a mí me depositan, por ejemplo, el 30 por ciento del proyecto y yo tengo que presentar el avance para que me llegue un 30 por ciento más, por decir algo, la obra está parada y el contratista se quiebra. Es por eso que nosotros no hemos podido, esa es una parte que nosotros no hemos podido ejecutar, el proyecto de infraestructura.” (Entrevista Sostenedor, Caso 4).

En segundo lugar, respecto a la implementación de la propuesta pedagógica en el LBE, se identifican desafíos similares a los casos anteriores, relacionados con el uso del material proporcionado y la evaluación de los resultados. Además, se destaca especialmente la dificultad de adaptación para estudiantes atendidos por el PIE o aquellos con un rendimiento académico más bajo. Aunque los docentes entrevistados reconocen el valor del material, principalmente el contenido de las guías, señalan que el LBE no logró implementar la propuesta de manera efectiva. Esto se atribuye a los impactos en el aprendizaje ocasionados por la pandemia, así como a la falta de congruencia del Programa con la priorización curricular. Según un docente:

“este proyecto fue el 2019, 2020 con pandemia, 2021, la guía no tenía relación con los objetivos priorizados en ese minuto, no estaban alineados, venían emanados con el Ministerio de educación. Entonces tuvimos que empezar a recortar las guías, tomar, “esto me sirve, esto no sirve” y hacer nuestras propias guías” (Grupo Focal Docentes 1, Caso 4)

En tercer lugar, respecto a la modalidad artística, la cual es el punto de partida para la adjudicación, se observa que el Programa ha tenido efectos positivos en su reconocimiento a nivel local, lo que ha generado una mayor consideración para otras convocatorias e iniciativas. Sin embargo, este reconocimiento ya estaba en marcha debido a la implementación de otros beneficios asociados y al reconocimiento previo del colegio como una escuela artística. Es importante señalar que el Manual de Estándares de los LBE no especifica claramente cómo fortalecer esta modalidad, ni ofrece experiencias relevantes al respecto, aspecto que es fundamental para entender cómo alcanzar los objetivos del Programa (MINEDUC, 2020).

A partir de los distintos desencuentros con el Programa, y un contexto más adverso donde aplicarlo a partir de la pandemia por COVID-19, se diagnostica que la comunidad escolar no visualizó de manera clara el cómo mejorar sus procesos bajo los estándares de LBE, y en general cómo generar una identidad en torno a la categoría, siendo una iniciativa principalmente entendida y con ello gestionada por parte del equipo directivo, con acciones centradas en las asignaturas de lenguaje y matemáticas, como menciona su jefe de UTP:

“a mí me hubiese gustado que hubiese sido como parte del colegio en sí, que todo el colegio se hubiese notado este cambio, este sello, pero no pudo ser así porque éramos los mismos, nos teníamos que preocupar de todo lo demás, no solo de Bicentenario, teníamos necesidades en distintas áreas. Entonces, no avanzar solamente con lenguaje y matemáticas.” (Entrevista Jefa de UTP, Caso 4)

Un aspecto distintivo que podría haber contribuido a dicha percepción es que la Red LBE en este caso se considera esporádica, con su actividad principal centrada durante el período de la pandemia, a través de reuniones en línea. Posteriormente, se retomaron las actividades de manera presencial, siguiendo el modelo de casos anteriores, donde se compartieron experiencias prácticas. Sin embargo, no se logró establecer una red regional consolidada, lo que también se atribuye a cambios en el funcionamiento interno del Programa. En la actualidad, los establecimientos LBE de la zona operan de manera más independiente, según lo mencionado por una docente:

*“Nosotros participamos en varias reuniones en Santiago y en Concepción, y en Concepción había una chica que estaba coordinando aquí, que varios colegios sean de acuerdo a las modalidades de la región. Pero ella después renunció, ella se fue a trabajar a Lota, ahora ni los regionales están en esto. **Se han realizado algunos eventos mostrando algunas prácticas que se han desarrollado, que pueden ser significativas, pero no hay reuniones. Cada dos meses o tres meses, pero no hay una línea, una línea precisa de poder “oye, vamos a ver qué está haciendo Cañete, vamos a ver qué está haciendo Lebu o Arauco”, con respecto a sus proyectos bicentenarios. O sea, aquí cada cual mata a su pijoito de la mejor forma. Falta eso” (Docente)***

Aunque el caso expone varias dificultades influenciadas por el contexto de la pandemia, también revela brechas inherentes del Programa, siendo más evidentes debido a las características y desafíos específicos del establecimiento. Por un lado, se destaca la dificultad para adaptar el convenio a los proyectos de fortalecimiento pedagógico y su método de rendición en el sector público, así como para ajustar el monto destinado a infraestructura ante la situación nacional de emergencia. Por otro lado, se observa la dificultad para establecer una nueva forma de trabajo y una 'cultura' bicentenario, teniendo en cuenta una conexión menos sólida con la red LBE local. Estos desafíos fueron exacerbados por cambios en el funcionamiento del Programa, muchos de los cuales estuvieron relacionados con el contexto de la pandemia.

El caso mencionado es un claro ejemplo de que el Programa podría haber tenido mayores efectos si se cumplen los siguientes criterios:

- I. Es importante que el LBE se exponga a distintas acciones por parte del Programa en un corto periodo de tiempo, construyendo a través de ellas un relato en el establecimiento que involucre a todos los estamentos.

- II. Es fundamental que el LBE cuente desde el principio con un proyecto educativo basado en la excelencia, sistemas de evaluación y seguimiento, y a su vez, formas de comprometer a la comunidad con sus estándares. Sobre este punto, se observa un encuentro entre proyectos educativos, a partir del contexto y reconocimiento del establecimiento en la zona. En este caso, la elección del LBE obedece más bien a la escasa oferta pública de la zona, siendo un paso más bien obligado luego de la enseñanza básica. Así, estudiantes y sus familias no cuentan con una razón ligada al aprendizaje académico con el establecimiento, y con ello, éste desde siempre se ha enfocado en poder abarcar las distintas aspiraciones de estudiantes, y guiarlos en caso de que no cuenten con una.
- III. Contar con una red local de LBE consolidada en el territorio que permita el intercambio de prácticas no solo en las asignaturas de lenguaje y matemáticas, sino también formas de gestión en demás ámbitos. Se menciona en el caso algunas acciones durante la Pandemia, más relacionadas al contexto. En comparación, en el 2018, se mencionan el compartimiento de prácticas en la conformación de redes, gestión del ámbito TP y otras prácticas.

Estos puntos serán analizados en profundidad luego de la exposición de los casos, reuniendo también información de distintas fuentes.

Caso 5 (2020)

A diferencia de los casos anteriores, el establecimiento presenta dos elementos internos que parecen actuar como obstáculos para que el Programa logre efectos reconocidos en la comunidad escolar. En primer lugar, se trata de una institución con un bajo reconocimiento local, caracterizada por una matrícula reducida y esporádica, a pesar de ser el único establecimiento TP en la comuna, y por un alto nivel de vulnerabilidad. Esta situación conlleva una serie de problemáticas propias: desafíos relacionados con la salud mental, el consumo problemático de sustancias, resultados deficientes en los indicadores de rendimiento y un bajo nivel de apoyo familiar, entre otros. Por otro lado, el establecimiento enfrenta problemas de liderazgo tanto a nivel directivo como local, con tensiones entre los distintos estamentos y dificultades en su transición hacia el SLEP de la zona.

En relación a esto, una percepción relevante en este caso es que los actores entrevistados tenían un conocimiento general de la propuesta de los LBE, percibiéndolos como un reconocimiento a establecimientos de alta exigencia académica, a través de cambios significativos, especialmente en infraestructura. Dado que el establecimiento mantenía un nivel de desempeño medio-bajo al momento de la postulación, el cual persiste hasta ahora, no tenían expectativas claras con respecto a su participación. La iniciativa de postulación fue gestionada por el sostenedor y, de todas formas, su adjudicación fue valorada positivamente por la comunidad escolar:

“Sin mucha fe, debo decir, ni del cuerpo docente, ni del equipo directivo, ni de nadie, sino que era una postulación más, porque nunca nadie pensó que el

proyecto me iba a quedar tan bueno y que nos iba a ir bien, entonces, fue una muy grata sorpresa... el ministerio creyó en nosotros, Bicentenario creyó en nosotros, que teníamos posibilidades de crecimiento y de mejora” (Entrevista Jefe de UTP Subrogante, Caso 5)

El proyecto postulado buscaba fortalecer las especialidades mediante la capacitación de docentes en el área, la mayoría de los cuales carece de estudios pedagógicos. Sin embargo, hasta el momento, esta acción no ha sido ejecutada. Es importante mencionar que, en la convocatoria del año 2020, solo era posible postular al financiamiento del componente de fortalecimiento pedagógico, lo que desde ya trajo una percepción de límite del Programa, reconocido entre docentes y directivos por los cambios en infraestructura y equipamiento en establecimientos vulnerables.

Las razones que obstaculizan el ejecutar el Programa, fueron las diferencias en la rendición de cuentas que propone el convenio y el mecanismo en el caso de los SLEP, que van desde las consultas realizadas sobre el uso de una cuenta única, y el sistema de compra del ámbito público:

“Y al ser menor el tiempo, no alcanzamos a implementar, por qué, porque nuestro proceso de compra y de ajuste presupuestario es mucho más complejo, nuestro sistema de compra para esta situación, lo más fácil, y por el monto, es hacer una licitación, no podíamos hacer un trato directo, una compra más ágil, sino que se tenía que hacer una licitación. Frente a la diversidad de las acciones, nosotros siempre tratamos de hacer compras de una sola vez para que no nos digan que estamos fragmentando compras y facilitando otras situaciones, lo cual hizo que tuviéramos pocos oferentes.” (Entrevista Representante del Sostenedor, Caso 5)

Durante este período, el apoyo pedagógico también se enfrentó a las dificultades mencionadas anteriormente. Si bien estas se vieron complicadas por el inicio del Programa coincidiendo con la crisis sanitaria y la posterior priorización curricular, lo cierto es que también se alude a su desuso a partir del contexto de aplicación. Además, el acompañamiento de la Secretaría Técnica disminuyó progresivamente. Aunque docentes valoraron el material y la propuesta, y trataron de implementarla, encontraron que no se ajustaba a las capacidades reales de sus estudiantes. En este contexto, se observaron mayores dificultades y críticas hacia la progresión de aprendizajes propuesta por el Programa, lo que generó una frustración significativa entre los docentes:

*“nosotros tenemos que ir seleccionando puntualmente cuáles son las cosas que vamos a ocupar para que nosotros veamos un crecimiento del aprendizaje de mis estudiantes, mirando el Bicentenario, pero no todo el tiempo Bicentenario, porque si nosotros miramos todo el tiempo Bicentenario, nos va a pasar como el año pasado, que fracasamos, o sea, yo **me siento fracasada en el aspecto de que hice etapa uno, etapa dos, etapa tres, pero el Bicentenario son seis etapas, entonces, no alcanzo a llegar a las seis etapas, de hecho, en este momento ni siquiera he terminado la dos**” (Entrevista Grupal Docentes 1, Caso 5)*

El caso presenta una serie de dificultades para ejecutar los recursos, lo que complica la apropiación del sello LBE. Cabe destacar que el monto asociado a la convocatoria fue considerablemente menor, limitando las posibilidades de generar acciones que fueran fácilmente reconocidas por la comunidad escolar. Mientras tanto, se identifica de manera más notoria las diferencias sociales del establecimiento en comparación con los demás. Sus desafíos relacionados a su matrícula, liderazgo directivo, convivencia escolar y fortalecimiento del área TP, complejizan generar mejoras a corto plazo y/o de bajo costo, mencionado como un objetivo del Programa en distintos documentos. En ese sentido, no se observa una respuesta de parte de la iniciativa sobre cómo mejorar de manera sustantiva la mejora necesaria en el establecimiento.

7.2. Análisis y conclusiones para los cinco casos

A partir del análisis conjunto de los cinco casos presentados, se proponen hallazgos transversales y conclusiones, principalmente centrados en los efectos, implicancias y percepciones generales del Programa, así como en su funcionamiento y proyecciones.

Para introducir y contextualizar los diferentes hallazgos a desarrollar, es necesario tener en cuenta la amplia diferencia entre la organización, implementación y efectos del Programa LBE según la cohorte de ingreso. Estas diferencias se observan en cada una de las dimensiones del estudio, y no se encuentran experiencias que puedan identificar claramente un proyecto educativo conjunto. Más bien, se evidencian énfasis que pueden o no haber continuado con respecto a lo propuesto por el Programa.

Por otro lado, según lo mencionado por distintos actores a lo largo del estudio, el Programa LBE ha experimentado cambios en sus objetivos, y en más de un caso, se hace referencia a que es un Programa de un gobierno en particular. Aunque uno de los cambios que más habría impactado en el funcionamiento y efecto del Programa es la Ley de Inclusión, sobre todo debido a la implementación del SAE, en los discursos se observan distintas adaptaciones que corresponden a un nuevo panorama y a las exigencias surgidas en el sistema educacional, destacando temáticas, acciones y redes que han debido establecerse y mantenerse para su cumplimiento."

El Programa en el contexto actual: Cambios de paradigma y nuevos desafíos del sistema educacional

Como se ha mencionado a lo largo del informe, el Programa LBE se enfrenta a un cambio de paradigma que se gesta en distintas leyes, decretos y políticas públicas, todas en búsqueda de mejorar la calidad de la educación pública, y con ello asegurar el Derecho a la Educación

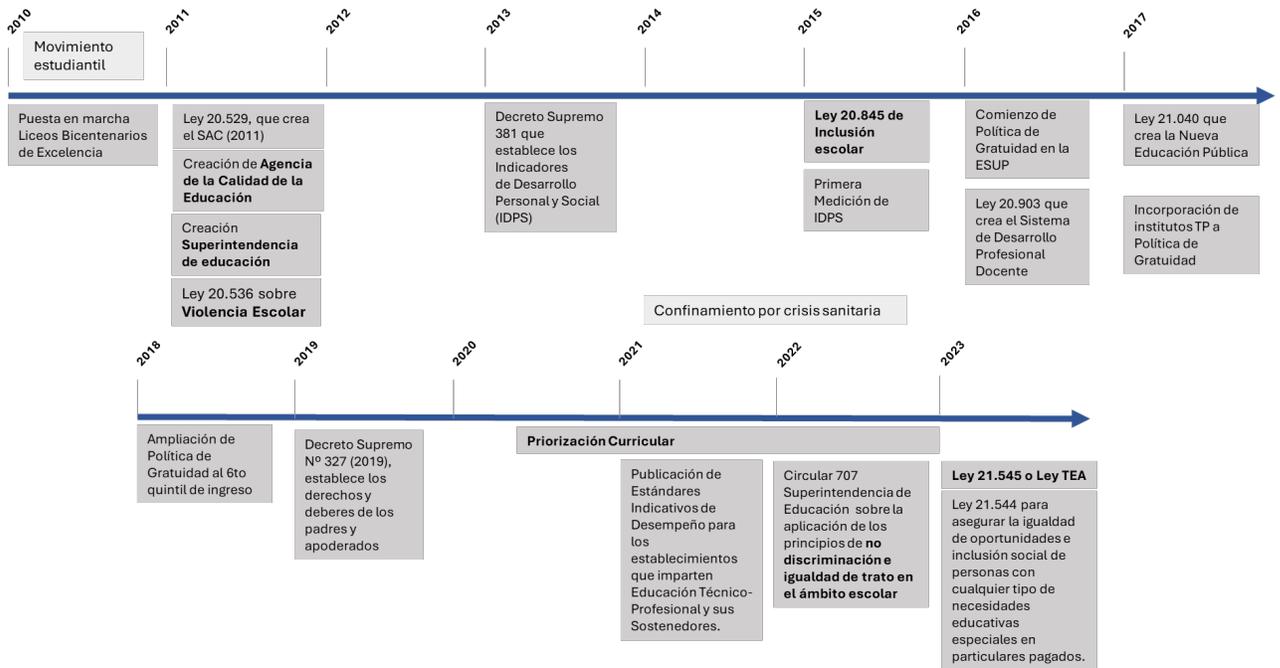
de niños, niñas y jóvenes, con mayor énfasis en sus diversas dimensiones⁸⁰. En dicho contexto, desde los actores se repite el discurso que vincula a los LBE a un gobierno particular, donde sería una iniciativa no se logró consolidar como política pública estatal. La visión se sustenta en la pérdida de recursos del Programa, pero también de sus objetivos. Como menciona un docente en el Caso 2:

“La idea comenzamos bien ¿cierto? con los programas del presidente Piñera y después vienen algunos cambios gubernamentales, nuevos presidentes y cada uno le dio un enfoque diferente a los LBE (...) Y ahora bueno ahí estamos, que somos bicentenarios, pero cada vez más débil, a veces más profundo, no sabemos a qué vamos siguiendo con los nuevos presidentes. Lo veo como más bien una decisión de gobierno, no decisiones de Estado, como política de Estado que sería lo ideal” (Grupo focal Docentes, caso 2)

El análisis del período en el que se implementa el Programa busca, en primer lugar, contextualizar la percepción anterior al considerar los diversos cambios experimentados en el sistema educativo y cómo los establecimientos han respondido a estos cambios, según los discursos y énfasis expresados por sus protagonistas. En segundo lugar, se examinan de manera conjunta las contingencias y los nuevos desafíos que enfrentan los establecimientos, los cuales también han incidido en la implementación, apropiación y posibles efectos del Programa.

Figura 4. Cambios del sistema educacional desde la entrada en vigor del Programa

⁸⁰ La educación como derecho de niños, niñas, adolescentes y jóvenes se posiciona desde tres dimensiones interrelacionadas e interdependientes: El derecho al acceso a la educación, el derecho a una educación de calidad y el derecho al respeto en el entorno del aprendizaje (Unicef, 2022).



Fuente: Elaboración propia

Cambios del sistema educacional en los casos estudiados

Desde el avance temporal del Programa, un punto clave fue el comienzo del **Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC)** y con ello la implementación de la Agencia de Calidad de la Educación, dando pie a la medición de “otros indicadores” (MINEDUC, 2014) por fuera de los estrictamente académicos, que más tarde en el Decreto Supremo N°381 del 2013, se consolidan en los Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS). De esta manera, bajo un enfoque de rendición de cuentas, los establecimientos deben de mostrar avances en aspectos, como lo es la articulación con el medio, la convivencia y la autoestima de estudiantes, entre otros.

Aunque en la mayoría de los discursos se destaca la importancia del desarrollo integral de los estudiantes, abarcando diversas dimensiones, es innegable que las dos primeras cohortes surgen y se consolidan en un contexto en el que los Indicadores de Resultados del SIMCE y la PSU eran los principales criterios para evaluar el rendimiento y la clasificación de los establecimientos. Estrategias como la selección y agrupación de estudiantes según sus capacidades se empleaban con este fin, y con ello, es común en sus discursos destacar el esfuerzo de ellos por ser parte de la comunidad educativa.

Luego de dichas cortas, el Programa hizo un esfuerzo notable en abordar aspectos no académicos de manera más sistemática y enfática al incluir los IDPS como parte de los

indicadores en la convocatoria del año 2019 (Resolución exenta, N°4092, 2019, MINEDUC), lo que podría determinar si un establecimiento califica para recibir el beneficio. Sin embargo, sobre cómo el Programa apoyaría la mejora de dichos indicadores, la documentación sugiere que su mejora sería el resultado de los pilares propuestos, como el "liderazgo directivo" y el "enfoque en el aula" (MINEDUC, 2020), sin mencionar prácticas específicas. Mientras tanto, los entrevistados destacan principalmente la contribución del Programa al ámbito académico, especialmente en lenguaje y matemáticas, y solo en el caso del 2018 mencionan impactos en las trayectorias posteriores de los estudiantes TP. En este sentido, el progreso de los IDPS se entiende más como una externalidad positiva del Programa que como un objetivo explícito del mismo.

Un segundo factor importante es la implementación de la Ley de Violencia Escolar (Ley N°20536) o LVE, que establece la obligación de que los establecimientos cuenten con protocolos actualizados y designen responsables encargados de promover una convivencia escolar positiva. Desde principios del 2000, la convivencia escolar ha sido un área crucial de gestión para las instituciones educativas, con el objetivo de crear ambientes propicios para el aprendizaje, entre otros aspectos. Si bien desde los distintos gobiernos se ha dotado de contenido a este trabajo, a través de las Políticas de Convivencia Escolar, lo cierto es que con la LVE dichos esfuerzos son parte de los elementos a fiscalizar y con ello institucionalizar.

Respecto a la convivencia escolar percibida en los LBE, solo en el último caso (2020) son nombradas algunas situaciones que la alteran, ligadas a su nivel de vulnerabilidad. Mientras tanto, los estudiantes mencionan ambientes escolares sin mayores percances, observando diferencias con otros establecimientos conocidos. De todas maneras, desde los equipos directivos se hace un importante énfasis en cómo han fortalecido el equipo de convivencia escolar para abarcar distintos niveles y situaciones. Ejemplo de esto, es que en el último caso se mencionan mejoras a partir de diversas acciones que se han generado, como menciona el siguiente docente:

“Hay un equipo y una preocupación en cuanto a todo lo que tiene que ver con convivencia escolar acorde a algunas dificultades que de repente se presentan, siento que se trabaja hard en eso. Yo diría que hemos tenido hartos avances en cuanto a lo que tiene que ver con convivencia entre los estudiantes, desde que yo llegué hasta acá; antes había muchos más problemas conductuales, muchos más problemas de droga, era mayor eso, y siento que eso ha ido bajando, digamos, por los distintos equipos, orientación, psicólogo, como que ha ido mejorando eso, hay ciertos protocolos, intervención del SENDA Previene, entonces, ha ido mejorando”
(Grupo Focal Docentes, Caso 5)

Otro cambio crucial a tener en cuenta es la entrada en vigor de **Ley de Inclusión Escolar**, que ejerce una influencia significativa en la convivencia escolar, los mecanismos de los liceos para abordar la diversidad y sus prácticas pedagógicas conocidas. Se destaca el desafío que enfrentan los equipos directivos, quienes deben garantizar estructuras y acciones que den coherencia al paradigma actual, teniendo en cuenta el cambio en la percepción de los

estudiantes como sujetos de derecho y la necesidad de abordarlo desde una perspectiva formativa en lugar de punitiva (Cortez et al., 2019). Por ejemplo, en el caso 2 (2011), se ilustra cómo el equipo directivo se ve enfrentado a tensiones debido a la imposibilidad de expulsar o sancionar rápidamente a los estudiantes, y en general, de seleccionar estudiantes como se hacía históricamente. Según menciona el director, la Ley implica un cambio de paradigma que requiere una transformación en la mentalidad de los miembros de la comunidad escolar:

*“Hay un cambio de paradigma y ese cambio de paradigma cuesta mucho, eso siempre es así, dicen **es más fácil construir un edificio que cambiarle la mentalidad** (...) Entonces **los apoderados decían el Liceo se va a echar a perder, entra cualquiera, porque empezamos a aplicarlo nosotros un año antes y entra cualquier niño**, todos esos temas (...) y eso repercute en los profesores también, para resumir y para no hacerte largo el cuento es **sáqueme a los malos y dejen a los buenos** (...) **Todos los liceos habíamos pasado por lo mismo, por lo mismo, que la llegada de estos niños, la gran variedad de niños redundó en que bajamos todos los niveles, bajamos todos los niveles, o sea había que hacer tremendo esfuerzo**” (Entrevista Director, Caso 2)*

En otro aspecto, se evidencia la dificultad de armonizar la propuesta educativa de los LBE con la diversidad de aprendizajes que implica la integración de estudiantes NEE. Al respecto, es relevante señalar que, en los primeros dos casos, no se contaba con PIE, siendo la diversificación de estrategias y el apoyo de psicopedagogos acciones más bien recientes y aún en asimilación. En los casos del 2018, 2019 y 2020, es cada vez más notorio un trabajo sistemático en el área. En este sentido, en la última convocatoria, se evidencian con mayor énfasis las dificultades en la implementación de la propuesta pedagógica, especialmente en su adaptación a la diversidad de los estudiantes. Tal como se menciona en el caso 5, si bien las guías eran adaptables debido a la libertad de cátedra, las pruebas de diagnóstico que permitían el avance de una unidad a otra no lo eran:

*“Pero yo también siento que es poco inclusivo, porque, por ejemplo, claro, **las guías de trabajo se pueden adecuar, pero la prueba, cuando se rendía, no se podía adecuar**, entonces, ahí todos los niños que requieren de alguna adecuación en su evaluación salían mal” (Entrevista Grupal Docentes 1, Caso 5)*

Posteriormente, se evidencian los efectos de la política de gratuidad en la educación superior universitaria y su expansión hacia la educación terciaria. En los liceos que ofrecen EMTP, se observa que los estudiantes tienen expectativas más elevadas respecto al ingreso a la educación superior. Por lo tanto, el enfoque actual parece centrarse en orientarlos para que elijan carreras alineadas con sus especialidades. Además, se implementan acciones de apoyo, como programas preuniversitarios y talleres de refuerzo académico. Los testimonios de los docentes del Caso 2, que se enfoca exclusivamente en la TP, muestran que los estudiantes efectivamente han empezado gradualmente a optar por la educación superior desde los primeros años de implementación de la política pública. De este modo, al concentrarse en fortalecer las habilidades en lenguaje y matemáticas, el Programa es

percibido como una herramienta valiosa para la diversificación de trayectorias educativas de manera más sólida:

“Al ingresar a los liceos bicentenarios se abrió otra arista donde también se le empezó a dar énfasis a que los chicos pudieran seguir estudios superiores. Yo creo y eso son los dos focos que tiene el Establecimiento justamente, uno que se puedan entrar en el mundo laboral minero que es el sello del Colegio y por otro lado que puedan continuar con estudios superiores” (Grupo Focal Docentes, Caso 2)

También, en el año 2018, en el segundo gobierno de Sebastián Piñera, se promulga la agenda de modernización para la formación TP, lo cual también fue parte de su Programa de gobierno durante las elecciones. La agenda, busco desarrollar siete puntos para esto: i) Articulación entre Educación Media TP, Educación Superior TP y el sector productivo; ii) Ampliar a 300 los Liceos Bicentenario, con énfasis en la educación TP; iii) Expandir la gratuidad (proyecto actualmente en el Congreso); iv) Conformación del Consejo Nacional TP; v) Potenciar los programas de becas de pasantías y posgrado para Educación Técnica.; vi) Implementar los CFT estatales con calidad y pertinencia con la región; e vii) Incorporar estándares e indicadores de calidad específicos para la Educación Técnica⁸¹. Sin embargo, sobre el diagnóstico actual, docentes de especialidades hacen una constante alusión a las dificultades del área, que parten desde indefiniciones en los planes desde el MINEDUC, y en general la percepción de un menor apoyo a los módulos a diferencia de la modalidad HC, como comenta el siguiente docente:

“Yo creo que todavía en el área TP, a nivel de Ministerio de Educación, estamos verdes todavía. Tenemos todo lo que son las bases, pero, por ejemplo, contenidos de tercero y cuarto están planteadas, pero no hay material como para trabajar, o sea, algunas cosas se pueden... pero el resto está todavía en veremos. Yo, de lo que llevo acá, los 25 años, yo siempre me he preguntado, biología, física, química, lenguaje, matemáticas, inglés, están todos, o sea, tú tienes un libro donde tienes toda la base curricular, las modificaciones, todo lo que pueda aparecer... se van adaptando, pero el área TP no tiene eso, jamás lo ha tenido, me parece, por lo que veo” (Grupo Focal Docentes 1, Caso 3)

En el mismo año, en relación con la diversificación de modalidades educativas, se emitió la Resolución Exenta N°4535, la cual identifica a los establecimientos que ofrecen Educación Artística. El coordinador del área artística del Caso 4, que cuenta con el reconocimiento e ingresa al Programa a partir de dicha modalidad, menciona que este hito parte desde distintas acciones que se implementaron durante el segundo mandato de Michelle Bachelet, posiblemente en relación al Plan de Fortalecimiento para el Desarrollo de las Artes en el Sistema Educativo (2015). Este plan incluyó una serie de medidas, como encuentros y financiamiento de talleres (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2015), que, aunque se

⁸¹ Los estándares de EMTP se publican en el año 2021. Disponibles en: https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17527/EID_TP_estandar.pdf?sequence=4&isAllowed=y

aplicaban a todos los establecimientos que reciben subvención del Estado, destacaron la importancia de la educación artística para el clima escolar y el desarrollo integral de los estudiantes. Esto, y en conjunto con la extensión progresiva de las jornadas escolares habría favorecido a la proliferación de actividades artísticas, como menciona el coordinador del área en el LBE:

“En las escuelas también hay desarrollo artístico, no todos, pero sí tienen, hay pequeños... como grupos que están trabajando. Bueno, eso lo impulsó el gobierno de Michelle Bachelet. También esta cosa empezó a ser como carros de implementación para las escuelas. Entonces, las escuelas fueron armando pequeños talleres y esto se ha mantenido hasta ahora, con esa implementación igual. Nos habían permitido que también contraten como a otros profesionales, ¿ya? y también por la extensión de la jornada, porque la extensión de la jornada permitió, o sea, de cierta manera obligó a que se crearan otras actividades” (Actor 1, Caso 4)

Una reforma que supuso un cambio significativo en la estructura del sistema educativo fue la implementación de la NEP. Esta medida llevó consigo la creación de los SLEP lo que implicó importantes ajustes administrativos y pedagógicos en última cohorte estudiada. En la práctica, parece que el diseño del Programa no consideró adecuadamente los procesos administrativos propios de las instituciones públicas, lo que generó obstáculos en el caso 4. Por otro lado, los SLEP tienen sus propias iniciativas y seguimientos, evidenciado en su respaldo pedagógico. Aunque en el caso estudiado hay críticas hacia los SLEP por sus dificultades administrativas, se observa que funcionarios han participado y se han beneficiado de las iniciativas implementadas, como la promoción de redes para fortalecer los vínculos con empresas vinculadas a la Educación TP:

“El vínculo que existe es un vínculo de gestión administrativa y de apoyo técnico curricular; hoy día existe la figura de una persona que está dedicado a desarrollar los liceos técnicos profesionales, una persona que mantiene el vínculo con las empresas, y con esa persona hemos entablado una relación bastante sinérgica y provechosa para poder potenciar el vínculo del liceo con empresas e instituciones que nos permitan desarrollarnos” (Entrevista Representante Sostenedor, Caso 5)

Por último, es fundamental mencionar las medidas adoptadas en el contexto de la pandemia. En primer lugar, cabe destacar la iniciativa de priorización curricular implementada por el MINEDUC. Esta estrategia se centró en la selección de los Objetivos de Aprendizaje (OA) y Objetivos Fundamentales (OF) con el fin de asegurar la continuidad del proceso educativo, incluso en un entorno de enseñanza no presencial. Sin embargo, esta acción entra en conflicto con el principio de re-enseñanza y re-educación, que busca garantizar que los estudiantes alcancen al menos un 80% de los aprendizajes establecidos en el currículum. Esta discrepancia requiere una adaptación del material proporcionado y su contenido para ajustarse al plan curricular establecido por el MINEDUC. Aunque en el Caso 4, como menciona el siguiente docente, se ilustra de manera más evidente cómo dicha adaptación

finalmente dejó en desuso la propuesta pedagógica original, es cierto que en los demás casos también hay diversos indicios de un destino similar.

*“Es que fue como, de la nada, implementar tantas cosas que algunas no tenían relación con la otra, entonces hubo como una implementación un poco forzada a lo que ya había establecido... porque nosotros, **este proyecto fue el 2019, 2020 con pandemia, 2021, la guía no tenía relación con los objetivos priorizados en ese minuto, no estaban alineados, venían emanados con el Ministerio de educación. Entonces tuvimos que empezar a recortar las guías, tomar, “esto me sirve, esto no sirve” y hacer nuestras propias guías**” (Grupo Focal Docentes 1, Caso 4)*

Por otro lado, se destaca el Plan de Reactivación Educativa, el cual se estructura en tres ejes diseñados para abordar las necesidades de las comunidades escolares ante la situación de los estudiantes: Convivencia y salud mental; Fortalecimiento de aprendizajes, con un enfoque especial en los estudiantes de 2º a 4º básico; y Asistencia y revinculación, que busca reintegrar a los establecimientos a aquellos estudiantes que han abandonado sus estudios. Estos elementos delimitan los desafíos contemporáneos que enfrentan los establecimientos educativos, los cuales se detallarán en el siguiente subapartado.

El panorama educativo en Chile se ha caracterizado por una constante redefinición a lo largo de los años y las cohortes estudiadas. Durante este período, se ha buscado establecer nuevos paradigmas mediante la promulgación de marcos legales actualizados y la implementación de nuevos mecanismos de rendición de cuentas. Además, se han producido cambios administrativos significativos, especialmente en el ámbito de la educación pública. Sin embargo, también se han enfrentado a los efectos de situaciones adversas y complejas, como la pandemia por COVID-19. Como se evidenció en los casos analizados de los años 2018, 2019 y 2020, esta crisis trajo consigo una serie de dificultades que obstaculizaron la ejecución del Programa tal como se había planeado.

Dificultades del contexto social actual

Además de los cambios inherentes a la política pública, tanto en la literatura revisada como en la interpretación de los discursos de los entrevistados, se destaca un cambio significativo en las relaciones sociales dentro de los establecimientos educativos en los últimos años. Este fenómeno tiene múltiples causas, que van desde los efectos posteriores a la pandemia hasta cambios generacionales. En el caso de los LBE, se observa que estos cambios han redefinido las necesidades y prioridades de gestión, y han tenido un impacto directo en los resultados esperados y, en general, en el avance del Programa.

Se ha subrayado repetidamente el impacto significativo del confinamiento, que se prolongó durante casi un año escolar, en los establecimientos educativos durante la pandemia. El diagnóstico realizado en 2021 por el Centro de Estudios de MINEDUC señala que los estudiantes podrían haber perdido hasta un 88% de los aprendizajes de un año, siendo esta

pérdida posiblemente mayor en los establecimientos con menos recursos (Centro de Estudios MINEDUC, 2021a). Esta situación incide directamente en la capacidad para alcanzar los objetivos establecidos por el Programa, que aspira a un 80% de logro para el avance curricular, siendo particularmente crítico en las cohortes de 2019 y 2020. Es importante destacar que en todos los casos se registró un deterioro en los resultados de la prueba SIMCE en su última edición. Como señala una docente, el bajo rendimiento fue un factor determinante en el desuso de la propuesta pedagógica, sus materiales y plan de trabajo:

“En el área de lenguaje, que era a lo que se le daba mucho énfasis con matemáticas, se nos siguen entregando recursos didactas, material, pero este ya no se ajusta al tipo de alumnos que nosotros tenemos, ya que postpandemia además disminuyeron considerablemente su rendimiento, por lo tanto es material que tampoco podemos utilizar y que no se está ajustando a realidad de nuestro Establecimiento, yo creo que tampoco a la realidad nacional” (Grupo Focal Docentes, caso 2)

Otros efectos mencionados a nivel nacional sobre la pandemia, son la deserción y exclusión escolar, la disminución de los dispositivos de apoyo de la escuela al desarrollo integral (nutrición, apoyo psicológico, bienestar) el desarrollo de habilidades prácticas y blandas -sobre todo en educación básica-, efectos en la salud mental, aumento de agobio docente y aumento de la violencia escolar (Centro de Estudios MINEDUC, 2021a).

Si bien los casos estudiados aludieron a contar con una positiva convivencia escolar, y/o generando acciones para mejorarlas, lo cierto es que es mencionado en distintas oportunidades las necesidades en torno a la salud mental de estudiantes, y en general al relacionamiento de la comunidad escolar. La evidencia nacional e internacional es consistente en mostrar que la pandemia afectó negativamente la salud mental y el bienestar socioemocional tanto de estudiantes (en sus distintos niveles) (Aguilar-Correa et al., 2023;; Dagnino et al., 2020; Flores et al., 2022; Sáez-Delgado et al., 2020; Martínez-Líbano et al., 2023; Racine et al., 2021), como de sus docentes (Cabezas et al., 2022). Estudiantes mencionan la importancia que ha adquirido la temática, cuyas formas de abarcar han sido a través de la contratación de psicólogos, mientras que, en el caso del 2018, por ejemplo, se menciona la importancia de sensibilizar las problemáticas que enfrentan estudiantes en dicho ámbito:

“Hoy día no son los mismos jóvenes, nosotros no vivimos una pandemia como la que ellos vivieron, nosotros no vivimos encerrados un año toda nuestra época de mayor rebeldía, eso no vivimos nosotros, eso lo vivieron ellos, entonces, hay que saber entenderlos también, y por eso es importante el equipo psicosocial. Acá, después de la pandemia, ha habido una cantidad de dificultades, enfermedades de origen mental, que hemos tenido que atender, entonces, una persona que no pueda entender esa situación yo creo que va a tener problemas” (Entrevista coordinador LBE, caso 3)

Finalmente, aunque relacionado al punto anterior, otro aspecto que es relevado es el compromiso de las familias con la educación de estudiantes en el marco del contexto actual. Este vínculo ha sido constantemente reconocido en la literatura internacional como un factor crucial para el aprendizaje de los estudiantes (Cuadra-Martinez et al., 2021; Shute et al., 2011), y también es uno de los elementos más relevantes que se mencionan en los documentos del Programa⁸². En la mayoría de los casos estudiados, se observa que actores mencionan como eje central el apoyo por parte de los padres para alcanzar tanto las metas individuales como las colectivas de los estudiantes. Los discursos que reflejan esta perspectiva, como el del siguiente estudiante, son recurrentes entre ellos:

*“La verdad es que **actualmente estamos en una sociedad en donde todos necesitan de un apoyo, aunque sea el más mínimo, ya sea de mamá o papá, incluso de hermanos, para poder seguir evolucionando...** Tener un nido, se podría decir, o tener una persona, no para seguir sus pasos, sino para ayudar a la persona a progresar” (Estudiante 3, caso 3)*

Sin embargo, desde la perspectiva de los docentes, se señalan diversas dificultades para la participación activa de los padres en diversas actividades escolares, incluyendo las reuniones de apoderados. Entre las razones mencionadas para esta situación se encuentran: la juventud de algunos padres, que pueden tener una cultura de relación diferente con la escuela; el impacto de la pandemia en la interacción social; y la influencia del SAE, que puede generar insatisfacción entre algunos padres respecto a las políticas públicas y una percepción de menor compromiso con el proyecto educativo de los establecimientos. Esta opinión se observa de manera transversal en los casos estudiados, destacando especialmente la falta de tiempo que enfrentan los padres en la actualidad, lo que se traduce en un declive progresivo en su entusiasmo por participar en las diversas actividades escolares. Como resultado, parece ser que los padres no están contribuyendo de manera efectiva al proceso de aprendizaje de los estudiantes.

*“Niños que de verdad tienen problemas conductuales gravísimos, como en todos lados, que te dice la mamá sobre todo, no es que yo pensaba que aquí iba a cambiar, pero bueno... lo que nosotros decimos, **es la triada, o sea, si ustedes nos tiran niños y dicen cámbienmelo y devuélvanmelo en cuarto medio como un buen niño, si yo no tengo el apoyo de la casa, lo que yo hago acá después en la casa me lo borran con el codo**” (Entrevista Jefe de UTP, Caso 1)*

Se observa como el Programa LBE y su foco en la excelencia académica se ha diluido entre diversas acciones que deben de realizarse en los establecimientos educacionales. Se observa, que efectivamente los estudiantes han cambiado, y este cambio se ha visto exacerbado por la pandemia, que trae consigo no solo la necesidad de fortalecer un aprendizaje académico, sino también desarrollar otro tipo de aprendizajes de carácter social.

⁸² En el Documento de Recopilación de experiencias “Liceos Bicentenarios” (2022) se nombra el compromiso de familias, en conjunto con toda la comunidad escolar, como un elemento que definió el éxito de las primeras experiencias, y también es reconocida dicha relación dentro del pilar de “altas expectativas” (MINEDUC, 2020)

A las acciones ya mencionadas, emergen una serie de otras acciones, como lo es la promoción de actividades extracurriculares, instancias de concientización sobre NEE, género y comunidades LGBTQ y la inserción de nuevas tecnologías, entre otras que son percibidas como parte de un establecimiento que ofrece educación de calidad. Esto por supuesto, requiere de una nueva arquitectura y forma de trabajo en los equipos docentes y directivos.

Organización de los LBE

A continuación, revisadas las experiencias, se procede a analizar las experiencias de organización de los LBE, desde la postulación hasta su incorporación en los distintos proyectos pedagógicos.

Expectativas de participación en LBE

El Programa LBE surge como respuesta a la creciente necesidad de elevar la calidad educativa y el desarrollo académico de estudiantes vulnerables que egresan de las escuelas en Chile. Inicialmente, su enfoque se dirigía hacia instituciones que destacaran por sus altos estándares académicos. Sin embargo, con las transformaciones en el sistema educativo, su propósito ha evolucionado para abarcar la mejora, recuperación o sostenimiento de la calidad en los resultados y procesos educativos de dichas instituciones. Se destaca la importancia de establecer vínculos con el entorno para alcanzar sus variados objetivos, adaptándose a las diferentes modalidades y desafíos que enfrentan (MINEDUC, s.f).

En términos generales, se observa una diversidad de conocimientos y percepciones respecto al Programa LBE entre los participantes antes de su postulación. Sin embargo, comparten la percepción de buscar mejorar los resultados educativos, además de percibir el Programa como una recompensa y/o reconocimiento por proyectos educativos exitosos. En los casos iniciales (2010 y 2011), se llevaron a cabo acciones por parte del Programa y los sostenedores para informar y capacitar a los equipos directivos sobre cómo la propuesta podría mejorar significativamente los resultados. A partir del año 2018, con la evidencia de resultados (particularmente de SIMCE y la PSU) obtenidos por las primeras cohortes de LBE, surgió un interés creciente por parte de los equipos directivos en formar parte de esta experiencia. Las modalidades de trabajo y los tipos de apoyo observados en otros colegios se convirtieron en expectativas relevantes para la participación en el Programa.

“Preparamos el proyecto para abordar la posibilidad de acceder al tema del Bicentenario, primero, porque yo tengo el conocimiento de que un colegio Bicentenario lo que hace es entregar algunos lineamientos y también algunos apoyos desde el punto de vista de la preparación de nuestros estudiantes para que ellos tengan mejores expectativas, lo que es la parte formación... Así que desde el inicio estaba interesada.” (Entrevista Coordinador LBE, Caso 3)

Por otro lado, aunque se expresa un interés en formar parte del conjunto de LBE, es evidente que los aspectos más valorados del Programa están estrechamente relacionados con los

recursos asignados. Estos recursos permitieron a los establecimientos mejorar sus procesos y generaron una apreciación significativa del Programa en toda la comunidad escolar, teniendo en cuenta: i) las necesidades específicas de las localidades donde se implementa; ii) las deficiencias en la infraestructura existente; iii) las dificultades percibidas por los establecimientos para acceder a fondos de este tipo; y iv) la demanda de capacitación tanto para docentes como para directivos. En ese sentido, independiente de la convocatoria, el Programa se posiciona como una suerte de reconocimiento a equipos docentes y directivos que contaban con la motivación, y con ello la proyección de consolidar procesos educativos de excelencia.

*“Entonces nuestro director también estaba ahí de alguna manera tratando que la idea siguiera adelante, para ayudar a los estudiantes y tener buenos resultados y mayor implementación en la parte de infraestructura que era la parte débil que teníamos nosotros. **Había mucha gente, profesores tratábamos de trabajar bien, hacer las cosas bien pero no teníamos los recursos necesarios para llevar a cabo esa visión de que los chicos logren un buen aprendizaje**”
(Docente, caso 2)*

Obedeciendo a las diversas necesidades que surgen a lo largo del país, tanto el tipo de convocatoria como la flexibilidad para adaptarse a las necesidades específicas de cada proyecto educativo jugaron un papel crucial en la gestión de expectativas. Por ejemplo, se destaca la relevancia del componente de fortalecimiento pedagógico, donde se abordan deficiencias inherentes a las distintas modalidades. Un caso ilustrativo es el de la cohorte 2020, que puso énfasis en la capacitación de docentes de TP, mientras que en el año 2018 se priorizó la necesidad de obtener certificaciones conforme a los estándares del Programa. Asimismo, se aprecia la posibilidad de emprender acciones que no estén estrictamente ligadas a una modalidad específica, como sucedió en el caso del año 2019, donde se enfatizó el interés en la organización de los LBE, aunque la postulación se realizara desde una modalidad particular.

*“Bueno, **queríamos postular como Bicentenario por esto mismo, por el trabajo pedagógico**. Eso a mí me llamaba la atención, porque yo veía de otros liceos, que eran liceos Bicentenario, de hecho, aquí tenemos el [liceo] en Lebu, y el liceo... sí, **ellos son muy exitosos en la parte académica, tienen todo muy ordenado. Entonces, yo quería también eso un poco para nosotros, eso me llamaba la atención. Entonces, que entráramos como liceo TP, Bicentenario TP o artístico, en realidad, me daba lo mismo, sino que era más que nada por la parte pedagógica, por esa línea pedagógica que encontraba que era una forma...**”
(Entrevista Jefe de UTP, Caso 4)*

Finalmente, en cuanto al respaldo pedagógico en sí mismo y las iniciativas concretas del Programa para mejorar las prácticas educativas, especialmente jefes de UTP y coordinadores en los centros educativos muestran un alto grado de motivación hacia el material proporcionado, ya que este mejoraría sus resultados en SIMCE y PSU. Sin embargo, una

impresión general es que, aunque docentes tenían un conocimiento general del Programa, no estaban preparados para afrontar el considerable nivel de carga laboral que implicaba la implementación de la propuesta, el material pedagógico y sus evaluaciones periódicas. Como se evidenciará, a excepción de los primeros dos casos donde los problemas con el material surgen con la introducción del SAE, los docentes expresan críticas sobre la manera en que se esperaba que se incorporara el material, lo que a su vez llevó a su subutilización.

“Entonces, de 8-10 guías que tenía que hacer, de tres hacían una, tenía que hacer una nueva... por una parte. Entonces, en lengua eso fue traumático, y traumático porque no teníamos experiencia, entonces, hacíamos todo lo que nos decía el Programa y no nos daba el tiempo, estábamos bastante angustiados, muy angustiados, fuimos muy angustiados a esa prueba, a la prueba nacional, y porque no nos daban los tiempos.” (Grupo Focal Docentes 2, Caso 3)

Si bien la expectativa, especialmente por parte de los equipos directivos, es mejorar los resultados educativos, la estrategia para alcanzar este objetivo no siempre es identificada. Un ejemplo de ello es la dificultad experimentada en el caso del año 2019 para cultivar un ambiente de compromiso con el Programa. Un elemento crítico en este sentido es que la propuesta del Programa se basa principalmente en el desarrollo de habilidades sociales, la reorganización de los establecimientos y el compromiso con los proyectos educativos. Sin embargo, el apoyo brindado por la Secretaría Técnica es valorado principalmente por aspectos relacionados con la implementación y el uso del material (en lenguaje y matemática).

Al analizar el marco institucional del Programa, se observa que su objetivo principal era generar propuestas diversas y planes de acción adaptados a los desafíos específicos de cada establecimiento, lo cual fue percibido positivamente antes de la postulación. Sin embargo, las dificultades surgidas en la diversificación de proyectos tuvieron repercusiones principalmente durante la etapa de implementación.

Diseño e implementación del Programa

Un primer hallazgo, que define la implementación y posibles efectos del Programa, es la capacidad de la entidad sostenedora de gestionar el convenio, y a la vez, propiciar y/o proyectar las mejoras. Sobre este punto, son las entidades sostenedoras quienes se encuentran a cargo de los fondos y su rendición. Mientras tanto, con mayor o menor protagonismo, son quienes se encargan de informar y cooperar con la postulación. Desde el análisis de los casos, a excepción del caso 3, las unidades sostenedoras no participaban activamente de las actividades de la red, y así tampoco contaban con información relativa al Programa, por sobre la rendición de cuentas de este.

En cuanto a la gestión de los recursos, se evidencian dificultades significativas en su ejecución, como se puede observar en los casos 4 y 5, donde no se llevaron a cabo las acciones comprometidas para el colegio según las necesidades expresadas en la

postulación. Es importante destacar que el éxito del LBE se fundamenta principalmente en el cambio tangible que genera en la comunidad escolar, especialmente en términos de infraestructura y oportunidades adicionales para los estudiantes. Sin embargo, el retraso en la realización de actividades o su falta de cumplimiento impide que los participantes se identifiquen con el Programa y se comprometan con el cambio. Tal como se evidencia en el caso 4, cuando las acciones no se integran en un relato compartido, existe el riesgo de limitar su implementación a los equipos involucrados:

*“Se han logrado cosas ¿ya? Lograron coordinar varias cosas en el área artística. Igual logramos potenciar algunas cosas que nos dio pie para hacerlo. Pero le ha faltado mayor fuerza al Bicentenario, más credibilidad dentro de la comunidad. Más credibilidad... **Yo creo que se extendió demasiado. Entonces, eso como que no... No apegarse demasiado. O sea, los que estábamos, yo sé mucho, porque yo estoy dentro del proyecto, entonces sé harto. Pero si hablamos de lo que... muchos no saben, tantas cosas, entonces faltó un poco más**” (Caso 4, Actor)*

En resumen, el estudio se identificaron como obstaculizadores para la ejecución de recursos: i) La dificultad inherente, atribuida a la burocracia, de ejecutar recursos bajo administración municipal; ii) La prolongación de los componentes de infraestructura hasta la pandemia, lo que implicó un aumento en el material de construcción, cuyo reajuste no estaría considerado en las bases del Programa⁸³; iii) La ausencia de oferentes para algunas de las acciones propuestas, debido a los mecanismos de rendición y gasto; y iv) La incompatibilidad entre la forma de rendición de gastos y la estructura administrativa de los SLEP.

Este último dato resulta anecdótico, ya que en el último caso (2020) se mencionaron problemas de ejecución relacionados con la forma de uso de los recursos en el contexto de los SLEP. En específico, no se sabía sobre la factibilidad de que sostenedores utilizaran una cuenta única para el proyecto, considerando los procesos administrativos de instituciones públicas, lo que resolvieron en un importante periodo de tiempo. Sin embargo, en las convocatorias desde el 2019 (Resolución exenta N°4092, 2019, MINEDUC), se menciona que se privilegiará al menos un Liceo de cada SLEP existente en ese momento⁸⁴. Por lo tanto, este podría ser un problema que se replicó en varios de dichos establecimientos.

Respecto de las labores dentro de los establecimientos educacionales para el monitoreo del convenio, se alude a una tarea importante por parte del coordinador del Liceo o el equipo directivo, donde la Secretaría Técnica jugó un rol relevante para aclarar dudas de los procesos.

⁸³ En las distintas bases, el proyecto adjudicado es financiado en un monto fijo. Mientras que en el primer caso el monto llega en una cuota, desde las convocatorias del 2018, requieren de una justificación de gastos en distintos periodos de tiempo.

⁸⁴ Resolución exenta N°3911, 2019, MINEDUC.

Propuesta y Apoyo pedagógico del Programa

En relación con el apoyo pedagógico proporcionado, en primer lugar, se implementaron capacitaciones a los equipos directivos y docentes de las asignaturas de lenguaje y matemática, acción destacada en los documentos oficiales del Programa⁸⁵. Luego, las capacitaciones se llevaron a cabo a partir de la ejecución del componente de fortalecimiento pedagógico, en la Red LBE e instancias online durante la pandemia.

Aunque el Programa se basa en el principio de "libertad y autonomía", con el propósito de evitar imponer obligaciones o cuestionar prácticas específicas (MINEDUC, 2020), en los discursos se deduce que los docentes de las asignaturas de lenguaje y matemáticas se esfuerzan por adherirse a la propuesta del Programa y sus etapas de manera consistente, tal como se describe en el siguiente relato:

“Entregaban a todos los colegios, un set, ¿cierto?, o un folder o carpeta con todas las guías del proceso, y nosotros, bien obedientes, tratar de hacer todo lo que nos decía, tal cual como estaba, fue algo caótico para nosotros, fue complejo, también venía la advertencia o el aviso de la evaluación de lo mismo, entonces, no dábamos bien con los tiempos, porque los dos ciclos son muy distintos, el primero y segundo tienen una cantidad de horas, tercero y cuarto tienen otra, entonces, fue complejo en realidad” (Grupo Focal Docentes 2, Caso 3)

La nivelación de aprendizajes y la reenseñanza están diseñadas con una estructura que organiza los contenidos por etapas. Para avanzar de una etapa a otra, el 80% de los estudiantes deben demostrar haber alcanzado el aprendizaje esperado mediante pruebas diagnósticas, las cuales son evaluadas por la Secretaría Técnica, encargada de generar informes sobre los resultados. La propuesta no parece experimentar cambios significativos entre una convocatoria y otra, por sobre la frecuencia y profundidad de apoyo de parte del Programa, a partir de un menor presupuesto.

A partir del estudio de casos, se pueden identificar diversos aspectos críticos en la implementación de la propuesta, entre los cuales destacan:

En primer lugar, se encuentran desafíos significativos en los establecimientos con un desempeño académico más bajo para progresar efectivamente de una unidad a otra. Esta problemática también se manifiesta en instituciones de enseñanza media que atraen a

⁸⁵ Como menciona en su documento de recuento de la experiencia, al principio el Programa buscó persuadir y convencer a los establecimientos reconocidos de integrarse al Programa, utilizando la estrategia de comunicar métodos efectivos de enseñanza, como menciona en su sistematización de experiencias y resultados: *“Las primeras capacitaciones el Programa fueron realizadas por directores de establecimientos que habían obtenido un buen desempeño en materias académicas gracias a métodos efectivos de enseñanza para alumnos de sectores vulnerables. Se querían entregar dos mensajes claros: la importancia de una gestión basada en datos, y el hecho de que ya existían experiencias posibles de replicar y contextualizar de acuerdo a cada establecimiento”* (Gobierno de Chile, 2022)

estudiantes provenientes de distintos establecimientos -y localidades-, requiriendo de procesos más exhaustivos de nivelación. Se observa, especialmente después de la implementación del SAE, que en los establecimientos que albergan estudiantes de enseñanza básica, como en el caso 1, es más factible llevar a cabo la propuesta de manera exitosa, como lo señala el director en el caso 2, debido a que disponen de más tiempo para llevar a cabo los procesos de nivelación.

*“A algunos les permitía eso porque todavía **estaban en un círculo virtuoso ahí, sobre todo los que empiezan de primero básico, que tienen desde kínder a cuarto medio**, porque traen a sus niños, entonces ya no pueden entrar, entran en primero básico y salen en cuarto medio, entonces **los pocos que tienen entre medio tiene tiempo para nivelarlos**” (Entrevista Director, Caso 2)*

Por otro lado, se encuentran los impactos que generan las pruebas de diagnóstico realizadas en los establecimientos. Si bien en los primeros tres casos se valoran como una forma de conocer el avance de sus estudiantes, en los últimos dos, con un desempeño menor, se identifican más bien como momentos críticos y de alta frustración de parte de docentes y estudiantes, quienes no siempre cuentan con las herramientas para obtener al 80% de aprendizaje. Además, se menciona la baja adaptabilidad de dicha acción y del material para estudiantes con algún tipo de NEE o que requieren de un acompañamiento en especial, como se mencionó anteriormente.

Sobre el material entregado, este consta de guías de aprendizajes para estudiantes y docentes⁸⁶. Se observa que las críticas mencionadas por docentes guardan similitud con las mencionadas en las investigaciones citadas en la revisión bibliográfica (Apartado 4, Capítulo I). El uso de las guías, al ser identificadas con un lenguaje altamente académico y poco didácticas, implicó que destinaran una importante cantidad de su tiempo solo en su adecuación, que a menudo consistía en dividir las para ser utilizadas en más de una clase, readecuarlas según el plan de estudio del establecimiento y ministerial, e introducir elementos gráficos, entre otros. Además, aunque el material incluye actividades prácticas para las clases, estas resultan difíciles de realizar en establecimientos con un gran número de estudiantes por curso en el tiempo propuesto. Como menciona el siguiente docente (caso 3), quien menciona lo estricto del Programa sobre la totalidad de contenidos que debe de ser aprendido antes de pasar a otra etapa, sin la posibilidad de realizar una “poda curricular”:

“Las guías están hechas como para hacer clases como para 20 personas y nosotros tenemos salas con 45 niños, entonces, hay mucha poda curricular en la metodología de aula (...) yo al alumno no podía hacer eso como en la guía, yo tenía que pasarle esa materia, entonces, la poda ahí no iba, porque no podía acortar,

⁸⁶ Los materiales hoy en día se encuentran disponibles de manera pública en el sitio: <https://liceosbicentenario.mineduc.cl/2023/02/28/materiales-pedagogicos-Programa-liceos-bicentenario-2023-lengua-y-literatura-y-matematicas/>

tenía que, obligadamente, construir otra guía que era como la previa para llegar a esta otra.” (Grupo Focal Docentes 2, Caso 3)

Mientras tanto, también se observa que el apoyo pedagógico estuvo centrado en las áreas de HC y formación general, independiente de la modalidad de los LBE. Así, docentes del área perciben que las propuestas que tienen que ver con prácticas pedagógicas no estarían destinadas a las menciones. En ese sentido, las posibilidades de mejora de las áreas TP y artística de los establecimientos se concentraron en la posibilidad de ser incluidos de una u otra manera en los componentes tanto de infraestructura como de fortalecimiento pedagógico, o también por el trabajo en red, aunque esto último es más referido en el caso 3, y centrado en la gestión de las especialidades, como menciona su coordinadora:

“También, cuando los otros colegios hablan y mencionan alguna experiencia exitosa respecto al manejo con redes, al manejo con las prácticas profesionales, cómo les hacen el seguimiento a los estudiantes egresados, etc., de todo aprendemos” (Entrevista Actor, Caso 3)

En otro aspecto, cabe mencionar que uno de los pilares relacionados con el aula de clases y el aprendizaje refiere al “Foco en la sala de clases”, donde se caracterizan las clases como un espacio “sagrado”, y con ello se espera se estandaricen reglas entre establecimientos LBE, como lo es la exigencia de puntualidad, la eliminación de distracciones -entre ellos el uso del celular-, la exigencia de “actitudes” de estudiantes que contribuyan al aprendizaje y priorizar el uso del 100% de los minutos en que estudiantes efectivamente aprendan (MINEDUC, 2020). Estos elementos, solo fueron mencionados como parte central de su proyecto educativo en el caso del 2010, quienes mencionan a su vez, la importancia de protocolos, reglas y funcionarios que moderen dicho ámbito, y en relación también a su proyecto integral:

“voy a decir tres pilares que funcionan en base a lo que es ámbito conductual disciplinar, que lo lleva a cabo inspectoría general, junto con las inspectoras de patio que tiene que ver con la rigurosidad cierto que yo mencionaba anteriormente, la buena utilización el uniforme para que no se vean diferencias sociales... que tiene que ver como mencionaba con el tema de la autoestima académica, con saber sobrellevar algunos momentos complejos, una por la edad, porque recibimos niños desde los doce años, o sea los recibimos en la edad difícil y también en superar momentos complejos sobre todo cuando los resultados no se dan.. es intervenir curricularmente, pero esencialmente en el aula, para que eso ocurra, es decir, como nosotros sembramos de alguna forma y entregamos las condiciones y las herramientas para que el docente en el aula... el foco está si o si en el aula” (Entrevista Director, Caso 1)

Finalmente, donde hubo un apoyo constante de la Secretaría Técnica, se destaca la importancia de dicha relación para utilizar, adaptar y valorar los materiales y la propuesta del Programa. En general, se considera crucial su apoyo para la retroalimentación en base a los avances propuestos, sobre todo cuando estas visitas se daban de manera presencial. Al respecto, es deducible en los discursos, que la presencia constante del actor permite una

mayor rendición de cuentas con el Programa, a modo de control de sus avances y con ello un mayor compromiso con la consecución de metas. Como comenta el docente del caso 2, quien caracteriza la propuesta pedagógica como altamente conductista pero que con el apoyo brindado podría dar resultados:

“teníamos capacitaciones donde uno sentía que era un apoyo real, habían también de cierta forma un control a nosotros, venían de afuera a tomarnos las pruebas que eran estandarizadas y todo lo que quisieras, pero que por una metodología que a lo mejor es mucho más conductistas con lo que uno habitualmente no está de acuerdo, pero se logran resultados” (Grupo Focal Docentes, caso 2)

Sin embargo, como se ha señalado anteriormente, este pilar se ha enfrentado a dificultades vinculadas a la convivencia y el clima escolar en los establecimientos, especialmente en relación con las actitudes de las familias y los estudiantes que muestran poco compromiso e interés en el proyecto educativo de los LBE. Este problema se ha visto agravado por los efectos disruptivos en el aprendizaje derivados de la pandemia. Se ha observado que el Programa no ha logrado proporcionar herramientas concretas para abordar la diversidad, manteniendo los mismos supuestos sobre las prácticas pedagógicas hasta la fecha. Además, la falta de apoyo por parte de la Secretaría Técnica ha contribuido al desuso o desintegración del material y la propuesta en general. Como se destacó en la descripción del caso 5, en entornos desfavorecidos, la implementación de la propuesta ha generado un alto nivel de frustración en los equipos involucrados, que también devino en su desuso.

Los establecimientos, considerando también el contexto educacional actual descrito, seguirían utilizando el material como un apoyo a sus programas y apoyo de sus unidades sostenedoras. La propuesta, adquiere menor relevancia entonces frente a instrumentos y planes que surgen de manera más pertinente a los desafíos actuales, como menciona una docente del caso 5, que se encuentra inserta en un SLEP:

*“Entonces, en mi caso particular, yo lo ocupo de manera de organización de contenidos, o sea, mira, primero repaso, y tengo que repasar esto, tengo que repasar lo otro, y luego empiezo a dar los contenidos en función de las mismas guías, de la misma organización que tienen Bicentenario, pero sin dedicarme tanto a esto con la intención de cumplir con DIA como tal, ¿ya? Entonces, como dice la profe, **voy dándole priorización curricular apoyándome en el Bicentenario, apoyándome de lo que es el currículum como tal, y allí cumplimos con todo, o sea, uso esto, uso aquello, y tratamos de cumplir con las dos cosas.**” (Entrevista Jefe de UTP Subrogante, Caso 5)*

La propuesta y apoyo pedagógico entonces, es claramente identificado como un área a desarrollar exclusivamente en el área de lenguaje y matemática. Si bien es valorado, lo cierto es que la propuesta fue adecuándose cada vez más a la realidad de los establecimientos. Sobre este punto, solo en el caso 1 se identificaron aspectos actitudinales que trae consigo el uso de guías consecutivas, aludiendo al fortalecimiento de la autonomía de estudiantes,

aunque esto debe de contextualizarse en la selectividad por desempeño que ejercía el establecimiento al momento de la implementación:

“E1: Y un recursos que servía harto.

E2: Y eso desarrollaba también el trabajo propio, o sea que el niño sabía que tenía que avezar porque tenía una guía uno, tenía que pasar a las dos y la dos le permitía pasar a tres, entonces eso le desarrollaba la autonomía también al niño.

E1: La sistemática que es tan importante para un desarrollo cognitivo, el proceso sistemático de aprendizaje” (Grupo Focal Docentes 1, Caso 1)

Respecto de las pruebas diagnóstico, se observa que estas tenían un sentido y aportaban a la mejora de procesos en la medida que la Secretaría Técnica genera un proceso de retroalimentación pertinente y sistemático, aunque también percibido como un ente a quién rendirle cuenta, que se debilita a lo largo de los casos.

Proyecto pedagógico actual de los LBE

En el contexto de autonomía de los establecimientos educacionales con respecto a la propuesta y pilares de parte del Programa, se observan proyectos pedagógicos diferentes entre los casos, que refieren principalmente a su modalidad y el lugar que ocupan en su localidad, por ejemplo, en los casos que ser la única oferta pública de la zona. De todas maneras, se observa en general, que los liceos cuentan con proyectos pedagógicos con un enfoque de educación integral, que de todas maneras es mencionado como un resultado esperado del Programa, independiente de los indicadores considerados en cada convocatoria⁸⁷⁸⁸⁸⁹.

Así, se observa que a la par de la excelencia académica, se encuentran los siguientes focos en sus PEI.

1. Caso 1: El PEI menciona la importancia de entregar una educación de excelencia efectiva que permita desarrollar habilidades y competencias para un mundo

⁸⁷ En la recopilación de experiencias de los LBE que publica la Coordinación del Programa en el 2020, se menciona que *“esta primera generación de Liceos Bicentenario no buscaba únicamente alcanzar buenos resultados en el ámbito académico, sino también -a través del desarrollo del compromiso docente, familiar y estudiantil la formación integral de todos los estudiantes, reconociendo la función cívica y democrática que otorgan los establecimientos. Elementos cualitativos como la inclusión, la solidaridad y el enfoque en la comunidad son características claves que, además de afectar positivamente en los resultados académicos, logran desarrollar otro tipo de virtudes dentro de los liceos que impactan positivamente en todos sus actores”* (Romero et al., 2022).

⁸⁸ En la convocatoria de los años 2010 y 2011 (Resolución exenta N°443, 2010, MINEDUC) se menciona que el PEI de los establecimientos postulados deben de tener como objetivo el ingreso a la ESUP, a la par de una formación integral.

⁸⁹ El Programa declara que *“Lo que se quiere instalar es la Cultura Bicentenario, el Alineamiento Curricular, la Gestión basada en datos y los Estándares Bicentenario. Todo esto tiene un enfoque en los estudiantes, en su formación y desarrollo integral”* (MINEDUC, 2020, p.5)

globalizado. También se alude constantemente a la alta expectativa en estudiantes y control de la disciplina para dicho objetivo.

2. Caso 2: El establecimiento marca su foco en el ámbito minero y el dinamismo que espera de estudiantes para insertarse en él acorde a las tecnologías actuales, ya sea con los conocimientos entregados por el establecimiento, como a través de la continuidad en la ESUP.
3. Caso 3: El PEI contiene una serie de objetivos sobre sus estudiantes, nombrando la importancia de su desarrollo multidimensional, valores democráticos e inclusivos. También menciona la importancia de entregar una educación de calidad y asegurar “aprendizajes de alta complejidad”.
4. Caso 4: En este caso, se observa un fuerte componente relacionado a la atención a la diversidad, en función a su carácter polivalente.
5. Caso 5: Siendo un PEI más abreviado que los demás, hace un énfasis en la educación integral, como un desarrollo armónico para afrontar el futuro, además de un foco en la inclusión educativa.

En este sentido, los actores involucrados mencionan diversas actividades destinadas a desarrollar los diferentes aspectos abordados en sus proyectos educativos. Sin embargo, resulta complejo identificar una línea común entre ellos, más allá del objetivo general de proporcionar herramientas para el futuro. La expectativa de que los estudiantes accedan a la ESUP, objetivo central del Programa, parece destacarse principalmente en el primer PEI. En los casos 2 y 3, aunque se menciona esta expectativa, también se enfatiza el carácter técnico-profesional de los establecimientos. Por otro lado, en los casos 4 y 5, no se hace mención explícita de esta expectativa como un elemento relevante.

De esta manera, resulta complicado evidenciar de manera efectiva cómo el Programa ha generado un cambio real en los proyectos educativos, además de reconocer el valor de la participación en el LBE en los antecedentes de los PEI. No obstante, es importante destacar que el Programa no buscaba estandarizar estos proyectos, sino más bien establecer sus pilares, los cuales solo son abordados directamente en el caso 1.

Finalmente, cabe señalar que los proyectos educativos, como se ha mencionado en apartados anteriores, también han tenido que hacer hincapié en la convivencia escolar y la inclusión, aspectos declarados en cada uno de ellos. En el caso 1, se observa una visión particularmente rigurosa sobre el comportamiento escolar, mientras que, en los casos más recientes, el enfoque tiende a estar más relacionado con la diversificación de estrategias de aprendizaje para atender las distintas necesidades de los estudiantes.

Funcionamiento de la Red LBE

Como se ha mencionado en los antecedentes del estudio, el conformar una Red LBE fue una parte central en la génesis del Programa, y ha sido destacada en las últimas dos convocatorias

como un beneficio adicional del mismo. Esta red ha contribuido en diversos niveles a los establecimientos educacionales, proporcionando un espacio para compartir prácticas tanto de gestión como pedagógicas. Es importante señalar que los documentos del Programa resaltan la importancia de generar soluciones e innovaciones en los establecimientos educativos a partir de la práctica, y mencionan diversas experiencias exitosas a lo largo del territorio como ejemplos a seguir o adaptar (Gobierno de Chile, 2022; MINEDUC, 2020).

Al analizar los casos, se observa que hubo un nivel de articulación tanto a nivel nacional como regional. En cuanto a la articulación nacional, hasta el año 2018 se destacó la importancia de participar en instancias presenciales con equipos directivos, lo que permitió integrar a establecimientos que operaban de manera más aislada, especialmente en el contexto de la pandemia. Sin embargo, en el caso de la cohorte 2019, la mayoría de estas instancias se realizaron de manera virtual, lo que, aunque valorado, se menciona como un factor que disminuyó el protagonismo de estas reuniones. Por otro lado, en el caso del 2020, no se hace referencia clara a estas instancias.

En cuanto al nivel de articulación regional, aunque se mencionan algunas acciones al respecto, se observa que la Red LBE se encuentra también involucrada en otras articulaciones, como entre establecimientos de la misma unidad sostenedora o localidad (2010-2020), con redes empresariales e instituciones de educación superior en el caso de la educación técnico-profesional (2011-2018), o a través de convenios en el caso de especialidades artísticas (2019). Sin embargo, el funcionamiento y la proyección de la Red han estado principalmente determinados por la iniciativa de la coordinación. Es relevante destacar que, aunque existen diferentes establecimientos designados como LBE a nivel local y provincial, no siempre se destaca una relación clara entre ellos.

De todas maneras, cabe mencionar que en la Región del caso 3 (2018), se observa una coordinación virtuosa entre establecimientos. Mencionan actividades de capacitación, compartimiento de experiencias y apoyo para postulaciones, entre otras, aunque también, como menciona su coordinador, aluden a que esto sería un elemento propio del lugar, y la insistencia de quienes están a cargo de la organización:

“Nosotros sí tenemos consolidada una red de Colegios Bicentenarios con la que nos reunimos periódicamente y que nos permite sacar las mejores experiencias. Quizás en otras regiones no se da, pero en el caso nuestro, sí; tiene una coordinadora que ha sido bien persistente en reunirnos y no ceder. Nos reunimos como equipo directivo en una oportunidad y después, la semana siguiente, se reúnen los profesores de lenguaje y de matemáticas, y también comparten experiencias exitosas” (Entrevista Actor, caso 3)

En los casos donde la Red se consolidó y tuvo un impacto significativo, se observó que permitió informar sobre otras instancias e información, como las postulaciones a beneficios, fortalecer la articulación con el entorno de manera conjunta y, en general, comunicar desafíos en distintos ámbitos en busca de soluciones. En cuanto a las prácticas pedagógicas, por

ejemplo, en el caso 3, los docentes mencionaron haber expuesto en estas instancias, recibiendo comentarios y retroalimentación del resto. Sin embargo, también se expresaron opiniones, como en el caso 4, donde se mencionó que, si bien se compartían estrategias interesantes, estas no siempre eran aplicables en sus contextos específicos.

Efectos del Programa en los casos estudiados

Los objetivos del Programa han variado de un año a otro. Inicialmente, en las dos primeras cohortes, se esperaba generar nuevas oportunidades para que estudiantes sobresalientes ingresaran efectivamente a la educación superior, mientras que en las últimas tres se buscaba una mejora en sus procesos educativos. Este cambio también implica una limitación cada vez mayor en las acciones posibles según los componentes de cada convocatoria, lo que, consecuentemente, tiene efectos cada vez menos visibles en los establecimientos educacionales.

A continuación, se presentan los principales resultados referidos a los efectos del Programa, de parte de la percepción de los entrevistados en cada caso.

Efectos en la experiencia y oportunidades de estudiantes a partir de componentes ejecutados

Un propósito transversal del Programa es poder otorgar una mejor experiencia educativa y mejores herramientas para las y los estudiantes. La forma que propone el Programa para esto es que los establecimientos propongan acciones que se reúnen en dos componentes: de Infraestructura y de fortalecimiento pedagógico.

En relación al componente de infraestructura, este forma parte central del diseño de la política pública en los primeros dos casos, correspondientes a los años 2010 y 2011, y se mantiene como un componente hasta la convocatoria del 2019. Se observa, que en los casos donde se pudo ejecutar correctamente los recursos destinados para este componente tuvieron un impacto significativo en la experiencia de los estudiantes, permitiendo cambios relevantes, como la apertura de una nueva especialidad en el caso del 2011, generando nuevas oportunidades laborales, o la construcción del establecimiento en el año 2010. Al considerar el nivel de vulnerabilidad de los establecimientos educacionales, se observa que los cambios en la infraestructura son altamente valorados, visibles y parten de necesidades claras.

En ese sentido, en el caso 5 (2020), se menciona la expectativa que tenían algunos de los docentes en que ocurriera un cambio de estas características lo que, en conjunto con la imposibilidad de implementar el proyecto, invisibilizó el ingreso del establecimiento al Programa. En este caso, vale la pena mencionar que su carácter TP implica la necesidad de distintos recursos por ejemplo, fungibles, que hacen más latente la necesidad de compras materiales para afectar a la experiencia de estudiantes:

“Restringido, antes uno podía comprar equipamiento y todos sabíamos, la gente quería comprar equipamiento, y posteriormente, para esta corte fue solamente servicio, por lo tanto, debíamos sólo contratar algún tipo de servicio y la mayoría lo centramos en capacitación, en ABP, por ejemplo, por lo que habíamos hablado anteriormente. Entonces, perdíamos la oportunidad de mejorar otras cosas, nos restringieron un montón.” (Entrevista Director, caso 5)

En relación al componente de fortalecimiento pedagógico, hubo una diferencia significativa en los proyectos, gracias a la flexibilidad de acciones que podían postularse⁹⁰. Mientras que en el caso del 2018 se enfocó en acciones directamente con estudiantes a través del trabajo con certificaciones en la modalidad TP, otro proyecto se centró en capacitar a docentes de formación general y HC, y el último buscó fortalecer las herramientas pedagógicas de docentes del área TP. Si bien es complejo poder comparar las tres experiencias, sobre todo considerando que la última no se implementó, si es importante mencionar el efecto en las posibilidades de estudiantes luego de ser certificados en habilidades del caso 3 (2018), elemento que ellos reconocen como un plus a su educación, y que delimitan un resultado concreto en sus oportunidades, como menciona un estudiante:

“La calidad bicentenario nos permitió, en este caso, poder capacitar a los niños y no sólo a un curso, que tal vez es lo que hubiésemos hecho si no hubiésemos tenido los recursos bicentenario, con nuestros propios recursos, pero nos permitió hacer en todos los cursos, en los seis cursos que tenemos. Entonces, de alguna forma eso nos benefició el Liceo Bicentenario para que ellos también salgan con alguna certificación y que tengan una ventaja en función de otros niños TP de la región; esa era la forma y porqué tenía que ser una capacitación certificada.” (Entrevista Sostenedor, Caso 3)

Efectos en los indicadores de procesos y resultados

Como se ha mencionado en apartados anteriores, el Programa se adjudica en función de un avance en indicadores de proceso y resultado, que posteriormente también se convierten en ejes a monitorear, especialmente para mantener la categoría de LBE- Respecto a los indicadores de resultados, han experimentado cambios a lo largo del Programa. Según se

⁹⁰ En las convocatorias donde se podía postular al fortalecimiento pedagógico, se declara que este puede financiar: Completa o parcialmente las iniciativas de Fortalecimiento Educativo con énfasis en alcanzar, recuperar y/o mantener estándares que exige el Programa y mejorar la calidad de los aprendizajes, tanto en lo correspondiente a la formación general como a la formación diferenciada en sus modalidades. Sus Gastos incluidos son: a. Fortalecimiento de competencias de directivos, docentes y asistentes de la educación de EE. b. Diseño, difusión, desarrollo, participación y producción de actividades destinadas a apoyar vinculación con el medio (universidades, IP, otros EE). c. contratación de personas para trabajar en el "proyecto" (externo). d. Desarrollo e implementación de herramientas de apoyo a innovación, alternancia, vinculación. e. otros gastos (Resolución exenta N°4092, 2019, MINEDUC)

expone en documentos oficiales, durante la implementación de los LBE se observó que alcanzar resultados acordes a las metas definidas resultaba ser una tarea más compleja de lo presupuestado (Gobierno de Chile, 2022). Este desafío podría haber influido en un cambio en la ponderación y definición de estos indicadores:

Tabla 44. Indicadores de Resultado para postulación y selección de LBE por años.

criterio	2010-2011	2018	2019-2020
Resultado SIMCE	Obtener un puntaje promedio en lenguaje y matemáticas en el SIMCE, que lo ubique en el 10% de establecimiento de los mejores establecimientos educacionales municipales, particulares subvencionados y aquellos regidos por el decreto ley N° 3.166 de 1980, del Ministerio de Educación, a nivel nacional.	Obtener un puntaje promedio en lenguaje y matemáticas en el SIMCE, que lo ubique en el 20% de establecimiento de los mejores establecimientos educacionales municipales, particulares subvencionados y aquellos regidos por el decreto ley N° 3.166 de 1980, del Ministerio de Educación, a nivel nacional, que imparten EMTP	Ubicarse en el 20% superior de SIMCE de octavo y primero medio en comparación con establecimientos de NSE similar según ACE. En el caso de Artísticos y que imparten EMPT, se mantiene el criterio pero en comparación con otros liceos que imparten las modalidades.
Resultado PSU	Ubicar el establecimiento educacional dentro del 5% de los mejores establecimientos municipales, particulares subvencionados y aquellos regidos por el decreto ley N°3.166 de 1980, del Ministerio de Educación, del país, considerando para ello el resultado promedio de las pruebas PSU de matemáticas y lenguaje.	Sin indicador relacionado a PSU por su foco en TP.	Ubicarse en el 20% superior de los puntajes PSU en el área de matemática y lenguaje en comparación con establecimientos de NSE similar según ACE. Mismo criterio Artístico, pero en comparación con otros liceos que imparten la modalidad.
Titulación	Sin indicador relacionado.	Alcanzar un 75% de tasa de titulación de estudiantes que egresan de las distintas especialidades (Considerar el Foco en EMTP de la postulación)	Alcanzar y mantener una tasa de titulación de egresados del 80% . (En el caso de la modalidad TP o Polivalentes que postulan por la modalidad TP)
IDPS	Sin indicador relacionado.	Sin indicador relacionado.	Obtener un promedio mayor de evaluación de los indicadores de Desarrollo personal y social en comparación a establecimientos de similar NSE según ACE.

Fuente: Elaboración propia.

Sobre los indicadores de resultados, la aspiración de los establecimientos era poder mantenerlos o aumentarlos, y especialmente, en el caso de las últimas cohortes, se esperaba

una mejora en los puntajes de SIMCE y PSU. Aunque en los dos casos más recientes resulta difícil elaborar conclusiones sobre el avance de dichos indicadores debido a las consecuencias de la pandemia, lo cierto es que los puntajes obtenidos se comportan de manera similar a los de los casos anteriores. Se observa que, en todos los casos, los indicadores de resultados se han mantenido o descendido, independiente del momento del ingreso al Programa LBE. Mientras tanto es clave mencionar que, en los primeros dos casos, afectados desde el discurso por la implementación del SAE, no se observan cambios relevantes en sus puntajes.

Mientras tanto, en los casos del 2019 y 2020, una de las mayores críticas fue precisamente la falta de visualización sobre cómo el Programa podría contribuir a la mejora de sus resultados. Como menciona el jefe de UTP del caso del 2019:

“Bueno, en cuanto a nuestros indicadores, la verdad es que comenzamos con indicadores bajos y terminamos con indicadores muy bajos. Bueno, tal vez no eran tan bajos tampoco, comparado con nuestros grupos similares de liceos, pero igual, nos hubiese gustado tener un mejor resultado y eso era lo que pretendíamos.” (Entrevista Jefa de UTP, Caso 4)

Respecto de los indicadores de procesos, estos se consolidan en la convocatoria del año 2019, como parte de los estándares declarados desde el Programa como: *“Los Estándares de Liceos Bicentenario se definen como un conjunto de criterios que permiten establecer los niveles esperados de calidad que los establecimientos se comprometen a lograr, mantener y/o mejorar, en cuanto a beneficiarios del Programa”* (MINEDUC, s.f), siendo así diferenciados por modalidad:

Tabla 45. *Indicadores de proceso en convocatoria 2019*

	HC	TP	Artístico
Indicadores de proceso	Participación en redes.	Mismo	Mismo
	Monitoreo de Satisfacción de la comunidad.	Monitoreo de satisfacción de parte de empleadores .	Monitoreo de Satisfacción de la comunidad.
	Seguimiento de egresados.	Seguimiento de egresados.	Seguimiento de egresados.
	Relación formal con instituciones de educación superior.	Relación formal con instituciones de educación superior con énfasis en la articulación curricular.	Relación formal con instituciones de educación superior en las áreas relacionadas a la cultura y las artes o académica.
	Sin indicador	Relación formal con las empresas.	Relación formal con instituciones que fomenten el desarrollo artístico-cultural.
	Fortalecimiento de competencias técnicas y pedagógicas de docentes.	Fortalecimiento de competencias pedagógicas de docentes.	Fortalecimiento de competencias pedagógicas de docentes.

	Sin indicador	Actualización de competencias técnicas de los/as docentes.	Actualización de competencias técnicas de los/as docentes.
		Articulación FG-FD	Articulación FG-FD
		Gestión de prácticas profesionales	Sin indicador
		Certificaciones a estudiantes	
		Formación en alternancia	

Fuente: Elaboración propia.

Es importante tener en cuenta que la mayoría de estos indicadores pueden lograrse mediante una colaboración coordinada con otros actores, como universidades, empresas, CFT y otros, con los cuales ya existen relaciones establecidas en la mayoría de los casos. Esto se evidencia en el caso 3, donde se destaca el trabajo constante fomentado en red, tanto a nivel institucional como en el caso 5, donde se menciona que la postulación permitió visibilizar y poner en valor un largo historial de colaboración que ya estaban llevando a cabo. En general, el aporte del Programa a la articulación es el poder formalizar relaciones y certificar habilidades. En ese sentido, áreas como la artística, que a partir de los casos podrían caracterizarse con un menor nivel de formalización de relaciones, pudieron verse beneficiadas al tener que rendir avances en la materia, como lo indica el actor del establecimiento a cargo del área:

*“Bueno, convenio, siempre hablábamos... antes del Bicentenario, claro, dijimos “no, sí tenemos convenio con esto”. De hecho, hablábamos, ahí llamábamos y todo, pero nunca concretamos, o sea, de tener los convenios firmados, eran muy pocos los convenios firmados que podíamos tener. Entonces, **con el Bicentenario, ahí nos vimos en la obligación ya de formalizar más, porque nos piden, ese era un estándar, de tener convenios firmados y de formalizar más el tema. Pero antes, claro, teníamos muchas redes, pero de palabras, de llamado, pero nada formal. Entonces, eso aprendimos, que hay que formalizar las cosas.**”*
(Entrevista Jefa de UTP, Caso 4)

Mientras tanto, como se mencionó anteriormente, una oportunidad importante en el desarrollo de los indicadores de proceso, fueron las experiencias que se compartían en las instancias de reunión de la Red LBE. Sin embargo, se debe retomar el hallazgo respecto a las diferencias del funcionamiento entre una zona y otra, ya que, en otros casos, no es compartido el cómo se desarrollaron los indicadores en dicha instancia.

De esta manera, los resultados del Programa son disimiles en función de la convocatoria, aunque de distinta manera, aportan al avance en los estándares propuestos. Respecto a los puntajes de SIMCE y PSU, actores declaran un avance en los primeros años de implementación, y luego un decaimiento, aludiendo al efecto del SAE. Sin embargo, al analizar los discursos en su totalidad, la baja podría guardar una relación importante con los efectos de la pandemia. En el caso de las demás cohortes, no hay un efecto en ello, a pesar de que se postula con esa expectativa, coincidentemente, porque el Programa se hizo conocido a través

de dichos avances. Cabe señalar, que también las demás cohortes postulan considerando el indicador IDPS, más no se consideran acciones o mejoras desde el Programa para esto.

Respecto a los indicadores de proceso, se observa que el Programa otorgó oportunidades para su desarrollo, sobre todo por el seguimiento de estándares que obligó sobre todo a formalizar relaciones ya existentes. De todas maneras, esto es una situación que puede variar ampliamente entre una zona y otra, en términos de articulación y oferta de actores relacionados al ámbito de desarrollo.

Efectos en modalidades

A pesar de la introducción de proyectos pedagógicos diferenciados por modalidad desde 2018⁹¹ y la definición de estándares específicos para cada uno, solo en uno de los casos se evidenció un cambio en la modalidad de formación TP, como resultado directo de la implementación del Programa que financió certificaciones para estudiantes. Sin embargo, esta iniciativa se enfrenta a dificultades para mantenerse debido a los altos costos asociados. En otros casos, se mencionan cambios que han tenido lugar en beneficio de las áreas técnicas, pero no siempre se pueden atribuir directamente al LBE.

Aunque se mencionan algunos efectos indirectos, por ejemplo, en que una mejor comprensión lectora permite una mayor apropiación de contenidos considerados en las especialidades, lo cierto es que docentes suelen aludir a que los cambios en prácticas pedagógicas no fue un beneficio esperado por el Programa. Como menciona el siguiente docente, es más bien un trabajo diferenciado entre una y otra área:

*“Es que no ha cambiado porque siempre lo hemos hecho. Para nosotros es algo que siempre estamos haciendo, la retroalimentación o la nivelación con nuestros alumnos. Ahora, **no sé cómo lo hará matemática, porque sé que matemática y lenguaje ellos van, están más metidos con lo que es Bicentenario, les llegan guías, le llega todo para poder trabajar, pero nosotros en el área TP no**” (Docente, Caso 4)*

Mientras tanto, en el caso 5 también se ilustra la dificultad de contratar capacitaciones y/o especializaciones específicas del área, una de las razones que obstaculizó la acción que se enfocaba en la modalidad, y que guarda alta importancia, ya que la falta de estudios pedagógicos en docentes del área TP es una debilidad reconocida en el ámbito nacional (Fierro-Silva et al., 2022). De esta manera, el jefe de UTP del caso menciona, que el Programa pudo no estar diseñado de manera adecuada para los establecimientos TP:

“Puede ser que a lo mejor al ser TP también tengamos un error de haber postulado al Bicentenario, no sé... porque a lo mejor sólo había que relacionarse

⁹¹ Si bien anterior al 2018 era posible ingresar a establecimientos TP, como lo fue en el caso del 2011, la propuesta de mejora de procesos de las modalidades es en el segundo periodo de implementación. En el 2018 al centrarse exclusivamente en TP y luego incorporar HC, TP y artíficos.

con lo técnico profesional y enfocarse a eso... pero la verdad es que no sé, creo que ese puede ser un obstáculo.” (Entrevista Jefa de UTP, Caso 5)

Sobre la modalidad Artística, el caso estudiado diagnosticó que el Programa contaba con una propuesta interesante para su fortalecimiento. La expectativa era poder seguir consolidando nexos con circuitos culturales, especialmente debido a su carácter aislado. Aunque no se detalla la forma en que esto se gestionó, o si hubo recursos de LBE para esto, se menciona el efecto positivo de poder firmar algunos convenios, especialmente porque se contrató a una persona en gestión cultural al inicio de la implementación. Sin embargo, también se señala que los recursos no eran fáciles de utilizar, por ejemplo, para atraer actividades artísticas, debido a las dificultades para rendir gastos relacionados con este tipo de actividades.

Cabe mencionar que los componentes fueron diseñados otorgando la libertad de elaborarse en función de los desafíos diagnosticados. Un ejemplo de ello es el caso del 2019, donde el componente del fortalecimiento pedagógico se propuso para el área de formación general y no para las modalidades que imparte. Esto se hizo en la medida que se diagnosticaba una falta de herramientas de docentes para la consecución de resultados. En contraste, en el caso del 2020, se propuso la capacitación de docentes de las especialidades, ante el diagnóstico de una falta de estudios en pedagogía en dicho estamento.

En ese sentido, solo a través de los componentes, el Programa no establece la necesidad de fortalecer las especialidades. Mientras tanto, al analizar los distintos estándares y pilares, se observa que el Programa busca que los establecimientos avancen y fortalezcan sus modalidades a través de la articulación con otros actores para la consecución de sus objetivos. Sin embargo, en la mayoría de los casos, dichas redes ya estaban establecidas con anterioridad, y los aportes del Programa para fortalecerlas resultaron difusos, a pesar de mencionar desafíos en este ámbito. Así también, la fortaleza del Programa para favorecer la articulación se encontraba en la Red LBE, como ya se ha mencionado, que de todas maneras funcionaría de manera distinta por zona.

Efectos en la comunidad escolar y la localidad

En otro aspecto, cabe destacar los efectos que trajo el Programa en la comunidad escolar. Como se observó en los relatos de las y los entrevistados, la valoración del Programa en los establecimientos educacionales varía de manera importante entre un estamento y otro.

En primer lugar, se encuentran los **efectos en docentes**. Además de, sobre todo en las primeras dos cohortes, participar de capacitaciones del Programa, los docentes son incorporados a la propuesta del Programa en los siguientes aspectos, que fueron más o menos desarrollados en los casos estudiados: i) La posibilidad de que en el componente de fortalecimiento pedagógico haya acciones que los afecten directamente; ii) Su inclusión como estándar de Liceo Bicentenario Educativo -Fortalecimiento de competencias técnicas y pedagógicas de docentes- considerado para la postulación y monitoreo del Programa; iii) El aprendizaje que obtienen a través del apoyo pedagógico; iv) Las posibilidades de participar en

la Red LBE para compartir y comentar experiencias y prácticas y/o actividades gestionadas por ella; y v) Las oportunidades de impregnarse del sello LBE y sus pilares, a partir de un cambio en la organización y sentido de las acciones del establecimiento en función de estos.

Así, los efectos observados se centran en la capacidad de tomar herramientas y orientaciones de dichas acciones e iniciativas para aplicarlas en sus clases, guiados por el apoyo pedagógico, más siempre bajo la libertad de cátedra. De todas formas, los efectos se limitan principalmente a los docentes que eran parte de los establecimientos en los años en que se implementó el Programa, de las asignaturas de lenguaje y matemática en HC⁹² y formación general. En la última convocatoria, por ejemplo, docentes del Área TP no reconocen ningún tipo de acción que guarde relación con su trabajo en aula:

“E1: Bueno, eso es lo que yo también he escuchado, porque, en realidad, en párvulos no lo... o sea, lo único que sabemos es que es en matemáticas y lenguaje, y que la exigencia sí es alta para el nivel de niños que nosotros tenemos. Eso es lo que yo he escuchado de los colegas.

E2: Lo que pasa es que, aquí, lo que es el Bicentenario siempre ha estado dirigido a lenguaje y matemáticas, nosotros como TP, por ejemplo, yo, no ocupo nada de Bicentenario, o sea, algo relacionado a Bicentenario...

E3: Es que se supone que un Liceo Bicentenario, para ganar eso, obviamente íbamos a obtener algo, un arreglo de infraestructura o algo, no sé, pero nosotros... lo que he visto, nos hemos mantenido en lo mismo, o sea, yo no he visto cambios radicales.” (Docentes 2, Caso 3)

Mientras tanto, en los documentos del Programa se menciona la importancia de la “libertad de cátedra” (MINEDUC, 2020) de los docentes y el hecho de que son libres de adoptar el método de enseñanza según lo que consideren pertinente para sus estudiantes. Con ello, la propuesta enmarca unidades y momentos para evaluar su avance, pero no presenta una estructura detallada clase a clase. Sin embargo, al analizar las percepciones de docentes, no se visualiza una flexibilidad en la propuesta, especialmente por la importancia de la evaluación de aprendizajes y la baja didáctica de los materiales. En ese sentido, las opiniones suelen valorar más bien el material y las posibilidades de utilizarlo en sus planificaciones, pero no así la estructura en sí. Como menciona la siguiente jefe de UTP, que si bien considera positivo el material y la propuesta, observa las dificultades de docentes para avanzar acorde a esta:

*“Las guías vienen hechas y viene una estructura de hacer la clase, que si el profesor lo toma tal cual, yo creo que le iría bien. **El problema es que los profesores no lo toman tal cual, porque las guías son extensas, porque tienen un nivel de profundidad que para ver algo el estudiante necesita un conocimiento previo***

⁹² Hay que considerar también que son docentes que hacen clases en séptimo y octavo básico y en educación media de las asignaturas mencionadas.

y no lo tiene, el profesor se detiene ahí y no avanza. Y ahí se queda, y entendieron algunos y pueden avanzar, pero otros se quedan atrás, no pueden avanzar. Entonces, esa es la dificultad. Pero la metodología de las guías, como viene estructurada la parte inicial, después la de ejercitación, después la revisión, la retroalimentación, tal como viene, encuentro que es muy buena. Y como digo, después de las ocho clases que tiene, viene la evaluación y de la evaluación entregan mucha información.” (Entrevista Jefa de UTP, Caso 4)

En ese sentido, se podría concluir que el Programa no incluyó como aspecto central y sistemático el desarrollo de prácticas pedagógicas nuevas por parte de docentes, sino más bien buscó generar las condiciones para que los propios establecimientos pudieran gestionarlas a través del Programa. Sin embargo, lo cierto es que hoy en día hay distintos desafíos comunes entre uno y otro, que demuestran la necesidad de abarcar al actor como punto central. Como menciona el siguiente actor del caso 3, una proyección que espera, en caso de continuar con la iniciativa, es que se tome en mayor consideración al estamento:

*“ nos hemos olvidado de los docentes, cómo nos preparamos para este mundo tan distinto. Yo creo que ahí también se deben destinar recursos para hacer una formación, por ejemplo, para **poder trabajar todos estos nuevos parámetros o estándares educacionales, ¿todos estarán preparados para poder hacerlo?**, no podemos dejar de lado, hay personas, como yo te decía, hay personas, a lo mejor, de la cual formo parte, ¿cierto?, **una generación más distanciada que a lo mejor no tiene las últimas actualizaciones en montón de parámetros educativos, entonces, qué hacemos para ponernos al día, porque hay mucha de esa gente que todavía va a hacer un tremendo aporte en la educación;** hay algunos que no quieren sumarse a este aporte, entonces, nada que hacer, pero ¿y los que quieren sumarse? Entonces, **yo creo que hay una deuda con el profesor, yo creo que los profesores... nosotros hemos sido capacitados como colegio, pero yo creo que el proyecto Bicentenario debe incluir una temática relacionada con el docente”** (Entrevista coordinador LBE, caso 3)*

Por otro lado, se encuentran los **efectos territoriales** del Programa. Desde lo expuesto por apoderados y quienes viven en la zona, sería difícil observar cambios que solo guarden relación con el Programa, ya que como se mencionó anteriormente, la mayoría de ellos son proyectos reconocidos históricamente, y en otros, no hubo un impacto como tal en el establecimiento. Cabe mencionar que con el tiempo ha habido distintas oportunidades de mejora de infraestructura de los establecimientos, ya sea por colaboración privada o pública, incluyendo los cambios del sistema educacional descritos. Donde hubo oportunidades importantes de generar un impacto territorial fue en los nuevos proyectos educativos, que vienen a suplir necesidades de las localidades, como lo es en el primer caso. Además, se atribuye a su construcción una mejora en la iluminación de las calles y disponibilidad de comercio, entre otros, que puede ser más visible por su disposición en un territorio rural, como menciona la directora:

*“Este Liceo le cambió el plus al sector, hay muchas personas que creen que este Liceo es particular, de hecho tú lo ves por la infraestructura que tiene, entonces **le cambió también el sentido a las personas, ese supermercado que está al frente era un negocito así**, entonces claro la población que habitaba por aquí era muy reducida, **hay muchas personas que se han ido cambiando más cerca del Liceo, incluso funcionarios, el entorno, esa calle se pavimentó, nosotros originalmente tú puedes creer que los dos primeros años por aquí pasaban vacas, estamos hablando de Santiago** y no te hablo de ochenta años atrás, te hablé de diez años atrás no más.” (Entrevista Directora, Caso 1)*

Finalmente, también se buscó indagar en qué medida la implementación de un Liceo Bicentenario podría causar efectos en otros colegios de las unidades sostenedoras. Se observa que el efecto más bien fue en colegios dentro de una misma localidad o territorio, que cuentan con una relación anterior o posterior al Programa entre ellos. Un ejemplo de esto es el apoyo brindado en algunos casos para la postulación al LBE de otros establecimientos de las localidades. De todas maneras, cabe destacar que los sostenedores no participan en las instancias de capacitación y/o reuniones de los LBE, las cuales están diseñadas principalmente para equipos directivos y docentes. Con ello, la posibilidad de expansión de la propuesta se limitaría al relacionamiento que tienen los equipos directivos con sus sostenedores, otros establecimientos y a la importancia que le otorgan a que la propuesta se expanda más allá de los componentes ejecutados.

Sobre este último punto, es necesario hacer énfasis en que el Programa se basa en otorgar oportunidades en base a un ideal meritocrático, y con ello, sus objetivos y estructuras se centran en la consolidación de proyectos educativos como una alternativa en diversas localidades, asegurando la oportunidad a estudiantes para obtener una educación de calidad.

Conclusiones principales de los casos estudiados

La autonomía de los proyectos educativos permite que los proyectos postulados mejoren la calidad de los procesos, que son propios de cada establecimiento y donde se insertan.

En la revisión de los documentos oficiales del Programa, se observa que, aunque existen expectativas y objetivos comunes en los establecimientos educacionales seleccionados para ser LBE, la propuesta buscó que estos, sobre todo desde el liderazgo directivo, alinearan sus objetivos y pilares con los proyectos educativos propios, tomando en consideración desafíos particulares tanto de la institución como de las localidades donde se insertan. En ese sentido, cuando hubo una correcta ejecución presupuestaria, los liceos se vieron fortalecidos a través de los componentes postulados y adjudicados, teniendo como efecto oportunidades concretas para que los estudiantes obtuvieran las herramientas necesarias según sus necesidades y decisiones.

Mientras tanto, el Programa busca constantemente rescatar experiencias propias de los establecimientos, base para la generación de la Red LBE, lo cual es visible en la mayoría de su documentación oficial. Por ejemplo, en el Manual de Estándares de Liceos Bicentenarios, se mencionan más bien experiencias establecimientos que muestran el cómo llevan a cabo o como se hacen cargo de dichos pilares y/o indicadores de manera virtuosa (MINEDUC, 2020).

La valoración del Programa depende en importante medida de la oportunidad en la ejecución de recursos, ya que permite desarrollar un hilo conductor entre las distintas iniciativas mencionadas.

Como se ha mencionado continuamente, una importante diferencia entre los casos fue la evaluación sobre la ejecución de los recursos. Al respecto, el Programa LBE es un conjunto de acciones que buscan alcanzar la meta propuesta, y en general instaurar el “sello LBE” que se basa en los pilares propuestos por el Programa. Dichos pilares, a su vez, requieren de un compromiso importante de la comunidad escolar, que comienza con la valoración de los beneficios que perciben recibe el establecimiento desde el Programa. El extender la ejecución de recursos, y/o hacerlo parcelado en función de las posibilidades de ejecución presupuestario.

La ejecución de recursos de manera parcelada, o con demoras, es constantemente relacionado con complejos mecanismos de rendición, ejecución y percepciones generales del funcionamiento administrativo propio de dichas entidades. Al respecto, un elemento que puede tener relación es el que no se haya realizado un trabajo constante con dicho actor, que no es considerado como tal en el diseño del Programa, además de sus funciones en términos de transferencia de recursos, y desde el trabajo de campo, fue un actor que, al tener una rotativa de funcionarios, pierde el interés rápidamente con el Programa.

El apoyo pedagógico que buscó colaborar con la instalación del pilar de “Nivelación y re-enseñanza”, requirió de una coordinación constante con la Secretaría Técnica para poder ser adaptada y utilizada por docentes.

Se observa que, si bien el apoyo pedagógico tenía un carácter altamente conductista, lo cierto es que docentes identificaban la propuesta como lógica y positiva en su estructura, y en ese sentido se utiliza el material. Al respecto, se observa que en la primera corte (2010), el material fue valorado por su contenido y orden, pero también, y considerando la selección de estudiantes en ese momento, se relevó el que fortalecería la autonomía de sus estudiantes, trayendo consigo aprendizajes actitudinales.

De todas formas, la mayor parte de docentes de HC mencionan la dificultad e importante carga labora que implicó la implementación del material y propuesta relacionada a la “nivelación y re-enseñanza”, tanto para la nivelación de contenidos, como para aplicar la propuesta pedagógica a partir del material entregado. Estas dificultades solo pudieron ser

resueltas a partir de la colaboración con la Secretaría Técnica, sobre todo relacionado a su forma de adaptación, considerando que son orientaciones más no obligaciones para docentes, aunque este carácter es más una conclusión a la que llegan los docentes y sus equipos de unidad técnica cuando se comienzan a implementar en el aula, más que una característica que reconocen desde un principio.

Mientras tanto, también resulta contradictorio el que el apoyo de la unidad técnica decae con el avance del Programa, a pesar de que, en las últimas cohortes, es donde más se dificulta llevar a cabo la propuesta. Al respecto, cabe mencionar que en este punto se observa la dificultad de llevar a cabo los supuestos del Programa ante la diversidad que trae consigo la implementación del SAE y la imposibilidad de llevar a cabo procesos de selección. Por otro lado, es clave mencionar que los establecimientos desde el 2018 son los que cuentan con una mayor trayectoria en inclusión, por ejemplo, contando con un consolidado equipo, entre otras acciones. Se observa que el Programa no incorporó dicho trabajo, con lo que se vio imposibilitada la posibilidad de adaptar el material en estudiantes con NEE. Tampoco experiencias relacionadas son relevadas en los documentos oficiales del Programa⁹³.

Finalmente, la Secretaría Técnica es considerada el punto central de la propuesta pedagógica, aludiendo a que no es posible aplicarla según lo planeado sin su apoyo. El acompañamiento, en todo caso, también es aludido en distintas ocasiones como un control de parte del Programa.

El liderazgo directivo y con ello su comprensión y compromiso con el Programa es clave para fomentar los demás pilares propuestos.

En los documentos oficiales del Programa se menciona continuamente, y siendo un pilar propuesto, la importancia del liderazgo directivo, para llevar a cabo el Programa y en general poder abordar los distintos desafíos que tiene un liceo. La mayor parte de las acciones del Programa se basaron en poder capacitar y colaborar constantemente con este actor, mientras tanto, es quien define los componentes a implementar y en general quien toma la decisión de participar de la iniciativa. Explícitamente el Programa declara que: *“Los directivos líderes deben transmitir los objetivos y expectativas del establecimiento a tal nivel, que toda la comunidad escolar esté alineada y lo construyan en conjunto”* (Gobierno de Chile, 2022, P.96).

En los casos, se observa claramente esto en la mayoría, aunque también se debe destacar que los coordinadores del Programa permiten su ejecución y seguimiento, y por ende, son parte importante a la hora de ejecutar los recursos entregados y/o participar de manera activa en la Red LBE. Sin embargo, también se observa rotaciones entre directores, que generan distintas apreciaciones sobre la importancia de la iniciativa. Ejemplo de esto, es el caso 3,

⁹³ En el pilar de “Autonomía y Libertad” mencionan que el Programa permite adecuar la propuesta pedagógica a las necesidades (en general) de estudiantes.

donde directivos, que ingresan al establecimiento luego del Programa, no consideran que el apoyo pedagógico tuvo problemas de implementación, mientras que docentes consideran que fue lo más complejo del Programa.

Mientras tanto, también se observa la dificultad de poder transmitir la importancia y sello del Programa en el caso donde equipos directivos presentan más desafíos. Por ejemplo, en el caso del 2019, el jefe de UTP menciona un sentimiento de “soledad”, al mencionar que la tarea de sensibilizar al establecimiento sobre sus objetivos se diluye ante la diversidad de acciones que llevan a cabo.

En el caso de establecimientos TP y Artísticos no hubo una propuesta clara por parte del Programa para mejorarlas, sino más bien permitieron su acceso al beneficio.

En primer lugar, el apoyo pedagógico no guardó relación con las especialidades TP, a pesar de que el vacío de prácticas pedagógicas y estudios en docentes pedagógicos del área es una problemática reconocida. Además de la falta de indicadores que guarden relación con algunos desafíos que han mantenido los establecimientos que imparten EMPT⁹⁴, lo cierto es que el Programa bajo la autonomía en la cual se basa confiere la responsabilidad de mantener o mejorar el estándar “Fortalecimiento de competencias técnicas y pedagógicas de los docentes” principalmente a los directores y sus herramientas. Sobre este punto, vale la pena mencionar el alto costo que esto trae a los establecimientos, y las dificultades de mantener el estándar sin financiamiento. Además, en el caso que efectivamente se buscó realizar capacitaciones en dichas prácticas, se menciona la dificultad de encontrar oferentes que se interesen en ejecutar dicha acción, siendo un componente que hasta la fecha no se ha llevado a cabo.

Mientras tanto, cabe destacar que, en la propuesta para la modernización de la EMTP de Sebastián Piñera, donde se inserta la incorporación de dichos establecimientos en LBE, dicho punto es abarcado en el eje 5. Potenciar los programas de becas de pasantías y posgrado para Educación Técnica, lo que, sin embargo, refiere más bien a una capacitación de distintos actores de la comunidad educativa, sin un foco claro en las prácticas pedagógicas de las y los docentes.

Respecto a la modalidad de educación artística, se observa en el caso estudiado que la iniciativa es valorada, en la medida que entrega un mayor reconocimiento local. Sin embargo,

⁹⁴ Al respecto, no se confiere un aspecto relevante en la EMTP a la inclusión, tanto bajo un enfoque de género, lo cual como se mencionó de parte de entrevistados, es un desafío importante que hoy tienen, visibilizados en estudios relacionados (Sevilla.et al 2019), también es el caso de un enfoque en la inclusión de estudiantes con NEE. En el manual de estándares, por ejemplo, no se menciona en ningún momento un enfoque inclusivo, referencias a NEE y/o de género. Cabe mencionar que los estándares son criterios de entrada, seguimiento del Programa y renovación del Programa, por lo tanto, debiesen de definir las prácticas que se espera se lleven a cabo en el periodo.

cabe mencionar que el fortalecimiento de la modalidad es un elemento que se ha fortalecido con anterioridad, mientras tanto, el Programa a diferencia de los establecimientos TP, no menciona en sus documentos de manera clara el cómo desarrollar y mejorar los procesos de la modalidad⁹⁵. Así también, se menciona que la forma de ejecución de los recursos no siempre es compatible con acciones relacionadas al área artística, por ejemplo, en el caso 4, el que sean recursos que se administran desde la municipalidad, impidió el pago oportuno a artistas que realizaron una intervención específica.

Finalmente, cabe destacar que los estándares y la forma en que se llevan a cabo, aunque ejemplificado sobre todo en la modalidad TP, se espera realicen desde la articulación con el medio, lo cual es una tarea que realizan constantemente los establecimientos. La Red de LBE permite el poder compartir experiencias sobre esto, más cabe mencionar que en casos de establecimientos que se identifican como únicos de las zonas (por ejemplo, el caso 4), el nivel local que podría traer mayores efectos se ve invisibilizado. Mientras tanto, los que cuentan con una modalidad TP, por las características y también a partir de las necesidades que han surgido, parecieran funcionar con una articulación constante con otros actores desde antes del Programa.

El contexto actual del sistema educativo y sus diferentes reformas no serían compatibles con la propuesta pedagógica de los LBE, sobre todo referido al enfoque de altas expectativas y su forma de llevar a cabo con la implementación de la Ley de Inclusión.

El Programa LBE, busca mejorar los procesos de los establecimientos y con ello sus resultados, a partir de: i) la instalación de los pilares del Programa y ii) los estándares (indicadores de procesos y resultados), para el ingreso y monitoreo de los programas. Uno de los elementos que generó expectativas importantes, además de los recursos entregados, era la factibilidad de mejorar los indicadores de resultados, cuyo efecto fue solo posible de observar en los casos del 2010 y 2011, considerando que se contaba con un proceso de admisión, que permitió la rápida adecuación a los pilares propuestos y con ello se tendría un ambiente virtuoso para mejorar resultados.

Como mencionan continuamente entrevistados y entrevistadas, la implementación del SAE, y con ello la prohibición de selección, en conjunto con la imposibilidad de poder llevar a cabo de manera inmediata procesos sancionatorios, obstaculiza el llevar a cabo los objetivos del Programa. En ese sentido, entrevistados no solo mencionan dificultades en la capacidad de estudiantes para seguir el ritmo de los resultados esperados en los LBE, sino más bien a la falta de “actitud” de compromiso con el proyecto educativo.

⁹⁵ En el Manual de Estándares de Liceos Bicentenarios, donde se explican los estándares desde la experiencia práctica, no se menciona ninguna de ellas relacionadas exclusivamente a la modalidad artística, más sí hay varias que se relacionan con la modalidad TP.

Lo último no solo es observado desde los estudiantes, sino de sus familias, caracterizándose como cada vez más distantes a los establecimientos, detalle importante considerando que el Programa en sus documentos oficiales menciona constantemente que para llevar a cabo el proyecto LBE es necesario el compromiso de todos los actores de la comunidad escolar.

Mientras tanto, al observar los discursos de actores entrevistados de manera transversal, se observa que, en el primer caso, y en menor medida el segundo, hay un demarcado énfasis en diferenciar a su proyecto educativo de los demás, aludiendo constantemente a su exigencia, por encima de otro tipo de actividades. En ese sentido, son proyectos que desde su propia identidad se han visto afectados por el ánimo de igualar la calidad educativa en el sector público principalmente.

8. Conclusiones

1. El Programa es cambiante y con distintos énfasis en el tiempo en términos de objetivos, forma de monitoreo y montos de financiamiento.

Pese a que a lo largo de las convocatorias se mantiene presente la idea de generar una red de establecimientos de excelencia, los objetivos planteados en sus diferentes versiones transitan desde la generación de oportunidades para que alumnos sobresalientes mejoren sus resultados y accedan a la educación superior en 2010-2011 (Bravo et al., 2016), hasta el mejoramiento de procesos educativos, dotado de un componente específico a partir de 2018. En las convocatorias recientes, el propósito explícito consiste en apoyar a las unidades educativas para alcanzar, recuperar y/o mantener estándares de calidad, lo que demuestra una transformación en los ejes medulares del Programa.

A su vez, las formas de monitoreo también han cambiado en el tiempo, pasando del seguimiento de los resultados SIMCE y PSU a la adopción de indicadores para EMTP, que se trasladan a todos los establecimientos de la red como estándares de LBE e incluyen elementos de proceso. De esta manera, no solo cambian los objetivos, sino también la forma en cómo el Programa se despliega en los establecimientos educativos. Esto se refleja, también, en el cambio en los apoyos desde el MINEDUC, ya que el acompañamiento desde la Secretaría Técnica pierde vigencia en los últimos años, aportando indicios a los actores al interior de los establecimientos de que se trataría de una política finalizada.

En esta misma línea, los recursos asociados al Programa, sus usuarios y beneficiarios también se transforman con cada versión, con algunos cambios marcados en las distintas cohortes. Así, los primeros 60 establecimientos (2010-2011) de la red son principalmente públicos y humanista-científicos y con estudiantes con rendimiento académico previo alto. En estos años, el Programa LBE tenía un énfasis mayor en el componente de infraestructura y en el acompañamiento técnico desde el MINEDUC. Esto empieza a cambiar en el 2018, ya que el foco se transfiere hacia lo técnico-profesional, aumenta la presencia de particulares subvencionados, se promueve la Red Bicentenario, se retrae el acompañamiento desde el nivel central y comienzan a disminuir progresivamente los montos de financiamiento, cambiando también el perfil de los estudiantes y de los establecimientos del Programa.

Las complejidades que traen aparejadas estas modificaciones, integradas en un mismo Programa, implican, en cierta medida, una dificultad de la política LBE para tener una coherencia histórica y programática, incluyendo establecimientos con apoyos, perspectivas y focos distintos, lo que podría impedir la consolidación de una red y el desarrollo de procesos de mejora y retroalimentación continua. Esto implica, además, relevantes problemas para asegurar el desarrollo de intervenciones eficaces en la dimensión de excelencia, dejando a cada LBE sin líneas de acción claras para el tratamiento de sus contextos escolares y socioterritoriales específicos, suponiendo así un problema de pertinencia y adaptación al cambio en las políticas públicas.

2. Las dos etapas de implementación del Programa LBE implican dos grupos altamente diferenciados de establecimientos y estudiantes, lo que redundará en resultados bifurcados en torno a los objetivos y sentidos de los LBE:

El cambio en el foco de objetivos y sentidos del Programa conlleva transformaciones en la composición de establecimientos y estudiantes. Así, es posible distinguir entre una primera cohorte de establecimientos, reducida en número y compuesta principalmente por la modalidad HC, y una segunda cohorte, más numerosa, con fuerte presencia TP y polivalente. Esta última cohorte, por lo demás, permanece menos atendida por la literatura académica disponible, en general, reducida.

En contraste, los establecimientos de la segunda cohorte tienen menor apoyo financiero de parte de la política y concentran a estudiantes con promedios de notas y percentil de ingresos más bajos si se los compara con los estudiantes de establecimientos de la primera cohorte. Se encuentran, además, asentados en un contexto de política educativa distinto (Ley de Inclusión, NEP, SDPD, Gratuidad), lo que tiende a desdibujar la transversalidad histórica y actual del Programa pese a que las transformaciones de objetivos, énfasis y formas de monitoreo abarcan al total de la red a través de los mecanismos de renovación y las nuevas orientaciones desde el nivel central.

La evidencia muestra que estas diferencias de composición implican o repercuten en distintos resultados en torno a cómo el Programa se implementa, cómo es percibido por las comunidades escolares y cómo es experimentado por padres y apoderados. Así, las trayectorias de ingreso de los/as estudiantes de las diferentes cohortes de LBE se invierten en términos de la vulnerabilidad de la escuela y sus niveles de convivencia y de desempeño en comparación con los del establecimiento anterior. Así, quienes ingresan a los primeros LBE pasan a formar parte de espacios menos vulnerables y de mejor convivencia y desempeño que los lugares donde cursaron su enseñanza antes de inscribirse, mientras que lo contrario ocurre en los LBE de las últimas versiones. A su vez, los resultados en pruebas estandarizadas y las elecciones en el acceso a la educación superior divergen entre sí, confirmando así la brecha y diferencias entre ambos grupos. Al mismo tiempo, esta diferencia se expresa en dispositivos pedagógicos (a lo menos en parte) distinguibles entre ambos grupos, y en preocupaciones de padres y apoderados que difieren, siendo las y los apoderados de las primeras cohortes más sensibles al rendimiento académico.

Reflexionar sobre este punto es crucial para el escalamiento y sostenibilidad del Programa, ya que seguir sumando establecimientos a la red (como se realizó en 2023) supone encontrarse con diferentes modalidades de enseñanza y desempeños desiguales, lo que podría implicar un mayor desdibujamiento o agotamiento del potencial del Programa. Evidentemente, esto implica repensar en las próximas convocatorias no solo los criterios de adaptación, sino también los focos, apoyos y sentidos que el Programa busca entregar.

3. A pesar de sus diferencias anteriormente expresadas, los dos grupos de establecimientos de LBE (antiguas y nuevas cohortes) exhiben tasas moderadas de éxito en sus transiciones post-secundarias, objetivo central de la política:

Aunque existen diferencias entre ambos grupos (con mejor ingreso a la educación superior universitaria en establecimientos de las primeras cohortes), las trayectorias post-secundarias de los estudiantes egresados tienen en su conjunto un éxito moderado, con tasas que superan por pocos puntos a la media nacional en las pruebas de acceso. Un estudio de la Dirección de Estudios SEGPRES (2021), por ejemplo, destaca que solo un 14,2% de estudiantes LBE alcanzaron un puntaje promedio superior a los 600 puntos en la Prueba de Transición

Universitaria (PTU) de ese año, hallazgo que se ve corroborado por los resultados en el SIMCE de matemáticas 2020 de segundo medio, en el que LBE representan más de la mitad de los 50 establecimientos municipales de mejor desempeño.

Este resultado no implica, sin embargo, una exitosa inserción de los y las estudiantes LBE en la educación universitaria ya que, en cualquier caso, los y las estudiantes ingresan principalmente en universidades menos selectivas y con ingresos altos a la educación técnico-profesional. Esta distribución de las inserciones plantea incertidumbres acerca del grado de concordancia entre los propósitos de formación educativa –como la adquisición de herramientas tanto para el mundo laboral como para los estudios superiores– y las promesas meritocráticas de movilidad social e igualdad de oportunidades abrazadas por el Programa desde el inicio. La efectividad de la iniciativa no operaría de un modo semejante si se distingue entre estas dos categorías.

En el contexto político público antecedente, Allende (2016) y Villar (2020) coinciden en que los resultados académicos favorables de estudiantes que ingresaron a un LBE y/o a un establecimiento con características similares podrían deberse al descreme o selección de los mejores estudiantes (en función de capacidades, habilidades, motivación, entre otros). Al controlar por el efecto par de la habilidad de los estudiantes, este se acerca al cero y es no significativo (Allende, 2016). Las recientes transformaciones del sistema educativo, no obstante, implican una eliminación de estos mecanismos que puede significar el realce de modalidades informales de selección o autoselección (Carrasco et al., 2016), o bien la retención de la operatividad de las capacidades adquiridas en la nueva composición del contexto educativo. Esta última posibilidad se ve corroborada por los resultados obtenidos por establecimientos de la segunda cohorte, que muestran tasas menores de éxito en la inserción postsecundaria.

En síntesis, aunque el objetivo de esta evaluación no fue determinar causalmente si el ingreso a la educación universitaria se debía directamente a la pertenencia al Programa, el análisis realizado sí permite avanzar en la idea de que la inserción de los LBE no es fácilmente atribuible a procesos de movilidad social futura (aunque probablemente sí educativa), y que, además, estas trayectorias están bifurcadas por la cohorte del establecimiento.

4. El Programa de LBE es en realidad más un “Sello Bicentenario”, que pareciera tener un efecto en las preferencias de las familias, pero no en la construcción de procesos o prácticas pedagógicas diferenciadas:

Aunque los resultados muestran un aumento en las postulaciones y de las preferencias una vez que los establecimientos son declarados como Bicentenario (especialmente en la categoría de estudiantes prioritarios), este efecto no es inmediato ni está acompañado en un cambio sustancial de prácticas o procesos educativos. De esta forma, el Programa se muestra eficaz a la hora de señalar oportunidades que resultan atractivas para estudiantes y familiares del entorno, puesto que la información levantada por la evaluación exhibe las tendencias en las trayectorias estudiantiles a mantener el tipo de dependencia y comuna del establecimiento anterior.

Sin embargo, el análisis cualitativo muestra que esta atracción no está sustentada necesariamente por cambios en las políticas pedagógicas ni en los procesos de enseñanza. Por una parte, en cuanto a la valoración de LBE por parte de padres y apoderados, si bien es

posible observar un reconocimiento comunitario efectivo de los proyectos que integran la red, es menos claro que exista una identificación extendida del Programa. Así, en las familias, la accesibilidad, la seguridad y la gratuidad del establecimiento son las principales motivaciones para su elección, aspectos que rebasan el contenido de la política y que no permiten entregar un sello a los establecimientos. Al mismo tiempo, la mayor exigencia académica de las primeras versiones ha tendido a despertar resistencias e incomprendimientos por parte de estos actores, lo que sugiere que prácticas pedagógicas diferenciadas, de implementarse, producen resistencias aun en los casos más alineados con el Programa. Finalmente, los resultados del análisis de implementación (de casos seleccionados) muestran que los dispositivos del Programa son escasos y difieren de forma importante entre establecimiento, no siendo tampoco reconocidos directamente por las comunidades educativas como prácticas escolares diferenciadas por la categoría del LBE.

Este cúmulo de resultados permite, por una parte, cuestionar la idea del Liceo Bicentenario como Programa y proponer que lo central es la entrega un cierto “sello” o certificación, que, permitiendo atraer a más estudiantes, no necesariamente implica un cambio en las preferencias o valoraciones parentales ni en las prácticas escolares. Abordar las consecuencias de este hallazgo, en un contexto de aumento de la capacidad de participación de las comunidades (por la Nueva Educación Pública), de menores barreras para el acceso a la educación superior (por la Gratuidad) y de un proceso de postulación más centralizado y sin procesos de selección (por la Ley de Inclusión) es un desafío medular para el Programa.

5. Los LBE muestran alta heterogeneidad en la forma de llevar a cabo el Programa:

Los diferentes énfasis realizados a cada convocatoria hacen complejo visualizar cambios pedagógicos, de liderazgo o de procesos educativos comunes para los establecimientos, lo que implica un bajo conocimiento de prácticas o políticas propias asociadas a los LBE. A pesar que la política ha propiciado el surgimiento de algunos proyectos que se acercan a la consecución de estándares de calidad alta en las primeras versiones, los resultados están lejos de ser uniformes a nivel de la red. Ahora bien, hay casos de implementación exitosa han operado a partir de “ensamblajes multimodales dinámicos” de los significados puestos en juego por actores directivos (Manghi et al., 2022), vinculándose en modos propios con las orientaciones centrales. Sin embargo, el funcionamiento de componentes y recursos específicos participan también de la diversidad de procesos y resultados en las implementaciones, no pudiendo establecerse conclusiones tan claras sobre cómo el ser LBE cambia la dinámica escolar.

En este sentido, una de las principales debilidades en la implementación de los LBE consiste en que el pilar de nivelación y re-enseñanza resultó no ser sostenible en la mayoría de los casos. En este aspecto, la mayoría de los casos estudiado evidenció una ausencia de herramientas, trabajo y acompañamiento dirigidos a docentes, por un lado, y la falta de atención práctica al liderazgo educativo, por otro, verificada en el trabajo de campo. La importancia de este último punto en los LBE ha sido comentada en el estudio de caso de Armijo y Pincheira (2023), en el que se resaltan los beneficios de la activación de formas de distribución en equipo, el fortalecimiento del desarrollo profesional de docentes y los beneficios de una adecuada gestión curricular, entre otros elementos claves del liderazgo en contextos educativos. Nuestros hallazgos confirman estos resultados, pero muestran que estos problemas son en gran parte comunes para establecimientos en distintas regiones, de distintas cohortes y con distintas dependencias.

Por otra parte, los materiales entregados y las exigencias de su aplicación se muestran poco flexibles a las condiciones de las comunidades, motivando su abandono ocasional o un bajo grado de aceptación y fidelidad en casos de las últimas cohortes. En MINEDUC y Martínez (2015), el análisis de las guías de Lenguaje y Comunicación considera que estas presentan una atención desbalanceada hacia los contenidos por sobre las habilidades, y sostiene que están planteadas para una audiencia uniforme, unicultural y sin diferencias significativas. De esta forma, aunque este aspecto sigue siendo un aspecto fundamental y valorado del Programa, es sugerente que no esté acompañado de la construcción sustantiva y diferenciada de procesos educativos, dispositivos o prácticas pedagógicas en las asignaturas y en los establecimientos, susceptible de habilitar su utilización en una red diversa.

A diferencia de otros de los hallazgos, estas dificultades van más allá de los focos del Programa y las diferencias entre cohortes. Así, aunque los LBE no acarrear modificaciones a la enseñanza TP y artística de manera directa, el enfoque de articulación territorial y de certificación de habilidades habilita oportunidades en la consolidación de sus ofertas respectivas. Esto es consistente con González (2020), que conecta el logro de metas relacionadas con los estándares de calidad de aprendizajes en establecimientos de enseñanza media técnico profesional con, entre otros, una cultura académica orientada al logro de objetivos académicos y la institucionalización de mecanismos de gestión ocupados de generar mejoras y responder a necesidades, ambos elementos asociados de manera explícita con los propósitos de la política. En síntesis, y pese a la valoración de sus componentes y casos concretos, los LBE son percibidos en general como una política de gobierno y no de Estado, por lo que su rol actual dentro del sistema educativo es difuso.

9. Propuestas y recomendaciones

A partir del análisis realizado, y considerando los hallazgos anteriormente descritos, a continuación se plantean una serie de propuestas y recomendaciones de política. Como cualquier recomendación académica, estas implican el relevamiento de los hallazgos, junto con la puesta de un saber-hacer científico orientado al desarrollo de un sistema educativo más equitativo.

1. Repensar el sentido y sello de LBE

Como hemos indicado, el Programa tiene una escasa coherencia interna e histórica, y no se observan con claridad dispositivos pedagógicos o escolares que permitan entregar un sello distintivo más allá del manejo de expectativas de estudiantes y familias. De esta forma, el Programa funciona más como una “señalización” para el sistema que como un organizador de política educativa, y, por lo tanto, es posible que su potencial de atracción presente efectos decrecientes con el tiempo.

Considerando esto, se recomienda repensar (en un sentido amplio) el sentido de la política de LBE, con el objetivo de dotar de contenidos comunes al Programa, lo que implica reorientar las convocatorias y entregar dispositivos pedagógicos lo suficientemente transversales para integrar a la diversidad de cohortes y contextos socioterritoriales. En esta misma línea, añadir nuevas iniciativas desde el nivel central para el fortalecimiento de la red existente aportaría una dinamización de las relaciones entre establecimientos LBE, que en la actualidad dependen de manera exclusiva de las voluntades y capacidades de los actores locales. En

tercer lugar, sería importante potenciar las relaciones entre calidad educativa, acceso a la educación superior y capacidad individual constituyen un área de incertidumbre del Programa en su potencial elevación al rango de política de Estado. Así, la existencia de una red de establecimientos públicos de excelencia debiera prestar garantías para actuar en forma separable pero no separada del resto del sistema público, cuestión que requiere de mayores recursos y directrices desde el nivel central. Finalmente, aumentar la coherencia interna del Programa es fundamental para la operación en ambas direcciones. La consolidación de un agente encargado de expandir cambios en el sistema permite dar sustento a las expectativas de estudiantes y familias y conciliarlas con la construcción de una educación de calidad con acceso universal podría ser una forma de desarrollar este objetivo. En síntesis, la producción de una red delimitada de establecimientos para favorecer la movilidad social y la igualdad de oportunidades, junto con la mantención de sus enlaces territoriales y la generación de sistemas pedagógicos fuertes, no son en sí mismas contradictorias con los desafíos del nuevo contexto político público, pero debiesen ser consideradas y actualizadas, para responder así a los desafíos de lo que es hoy el sistema educativo chileno.

2. Realignar los objetivos de los LBE en torno a las necesidades actuales del sistema

En el contexto educativo chileno, la idea de Liceo Bicentenario tiene un prestigio o reputación, que es relevante considerar y proyectar. Esto se expresa, por ejemplo, en las preferencias reveladas de las familias, así como en la valoración general que existe del Programa por parte de las comunidades educativas, independientemente de las capacidades reales de este de diferenciarse en el contexto de la política actual. Dicho esto, nos parece que una recomendación central es fortalecer la idea de LBE, orientándola a las necesidades actuales del sistema.

Esto implica, dicho de otra forma, un proceso de realineación de los objetivos, instrumentos y mecanismos de apoyo del Programa LBE, orientados a llenar de contenido el Programa, pensando en que el prestigio o reputación adquirida actualmente puede ser usado como un acelerador para los nuevos desafíos del sistema. Más específicamente, recomendamos orientar el Programa LBE para que logre dar un salto desde la idea de movilidad social individual hacia la idea de logros colectivos. Esta realineación podría implicar múltiples transformaciones. Por una parte, podría implicar potenciar la idea de que los LBE se conviertan en un espacio de experimentación pedagógica para los cambios siglo 21, nutriendo así al conjunto del sistema educativo con ideas, propuestas pedagógicas, formas de colaboración docente, entre otros, que permitan cambiar las prácticas escolares del país. Complementariamente, esta realineación podría orientarse a profundizar en los LBE el proceso de priorización curricular, permitiendo constituir a los LBE como verdaderos laboratorios de las necesidades curriculares del país y con los cambios emanados desde las escuelas a este respecto en los últimos años. Finalmente, la realineación podría implicar una disolución de la dicotomía entre inclusión y excelencia, posicionándose como establecimientos que tienen como lema la excelencia con inclusión, adaptándose así a los cambios de políticas de la última década, pero también visualizando una forma distinta de conjugar distintos objetivos de los sistemas educativos.

3. Mejorar el proceso de comunicación de la iniciativa LBE y orientarlo a la educación pública

Con los cambios temporales y la expansión de la red en los modos en que ha sido llevada a cabo, el Programa pareciera perder su “espíritu”, sin lograr adaptarse a los cambios del sistema, especialmente por Ley de Inclusión y Nueva Educación Pública. Evidentemente, esto afecta la comprensión de los propios actores encargados de materializar los procesos de implementación, como ha sido descrito en lo precedente.

En este sentido, se propone reorientar el proceso de comunicación de la iniciativa para apoyar la NEP, ligándola de manera más explícita con sus principios (colaboración, territorialidad, inclusión) y con la diversidad de sus esfuerzos de instalación local (promoviendo, por ejemplo, LBE en zonas críticas de traspaso SLEP). Esto implicaría distintos aspectos. En primer término, esto significaría un traspaso de los LBE desde una política indiferenciada a una política orientada conscientemente a la educación pública, con los desafíos políticos y culturales que eso conlleva. En segundo lugar, esta orientación implicaría la construcción de un marco más definido de responsabilidades de equipos dentro de los SLEP en sus relaciones con los establecimientos de la red LBE, que fomenten la capacidad de los actores locales de elaborar demandas y solicitudes dentro de mecanismos contemplados por el sistema. En tercer término, esto implicaría la aceptación y el alcance de las nuevas implementaciones del Programa y su difusión, un diseño adecuado y flexible para fortalecer la usabilidad de los materiales, que contemple formaciones y beneficie a los actores encargados del proceso en los establecimientos, es un paso necesario para atender esta oportunidad de desarrollo del sistema. Esta cuestión aparece como una oportunidad en el proceso de consolidación de los SLEP, que, en su gran mayoría, logran consolidar unidades de apoyo pedagógicas robustas luego de unos años de instalarse.

4. Repensar la cobertura del Programa en su totalidad

El Programa es hiperfocalizado (en tanto atiende a menos del 5% de establecimientos), pero a la vez disperso territorialmente y con menores apoyos en la actualidad que en tiempos de una red más acotada, lo que ha implicado una disminución del trabajo directo y debilidades en la instalación de prácticas pedagógicas. La presunción que los ajustes para una mejor contextualización podrían provenir de los propios encargados de armar las postulaciones disminuiría la eficacia de las transferencias de recursos contempladas por el Programa, al mantenerlas sin cambios significativos en un entorno cada vez más diversificado a la interna de la red. Por ello, parece relevante repensar la cobertura del Programa -manteniendo su sello descentralizado- pero generando más recursos por establecimiento y apoyos más directos desde el nivel central, así como también desde el nivel provincial y territorial.

Esto implica repensar la noción de un foco de mejoramiento que hay detrás del Programa LBE. Por una parte, implicaría comprender una nueva conceptualización de la cobertura, repensando, por ejemplo, cuanto sentido tiene su expansión en otros niveles educativos y en zonas casi exclusivamente urbanas. En segundo término, asumir este principio implicaría repensar la articulación territorial, generando formas que puedan ir más allá de la red LBE, conectando a cada LBE con su contexto para escalar dispositivos pedagógicos a nivel de cada territorio. En tercer término, es necesario repensar los procesos de acompañamiento, considerando las diferencias entre establecimientos y la consolidación del SAC. Así, por ejemplo, debiese ser necesaria una contextualización más efectiva (en términos pedagógicos y escolares) entre modalidades de enseñanza científico humanista y técnico profesional y un foco en la instalación de prácticas pedagógicas que hasta ahora todavía no se ha verificado.

Finalmente, es necesario repensar en la forma en cómo los LBE se presentan frente a los no-bicentenarios, pues es relevante que estos se conviertan en focos de experimentación pedagógica, entregando apoyos para escuelas y liceos que no sean parte del Programa.

5. Potenciar el rol territorial y social de los LBE

La discusión sobre la cobertura y la forma de focalización del Programa (discuta en el punto anterior) no nos puede hacer olvidar que hoy, el Programa se encuentra ya en 400 establecimientos, distribuidos en todas las regiones y en la mayor parte de las comunas del país. Esto impone un desafío de política pública importante, pues el Programa LBE debe ser entendido, entonces, como un activo del MINEDUC para el desarrollo de políticas de Estado. Considerando lo anterior, recomendamos potenciar el rol territorial y social de los LBE, focalizando en la posibilidad de que estos se articulen de forma más directa y constante con los territorios (sociales, educativos, geográficos) y que potencien su rol social como focos nucleares en cada uno de los rincones del país donde están.

Esta tarea, genérica, podría derivarse en múltiples acciones o líneas de acción. Por un lado, por ejemplo, implicaría repensar de mejor forma el vínculo entre necesidades locales, necesidades territoriales y los LBE, orientando a los establecimientos para responder a necesidades de los espacios territoriales (por ejemplo, a través de llamados temáticos) o incorporando incentivos o métricas que se focalicen en este aspecto. En segundo término, pareciera ser fundamental que los LBE puedan ser un espacio para la cooperación territorial institucionalizada, tendiendo puentes más claros con gobiernos regionales, oficinas de infancia, universidades regionales, centros de investigación y municipios, entre otros actores. Así, pareciese ser un desafío que esta articulación permita entender a los LBE como un actor relevante del escenario educativo y social local/territorial. En tercer término, pareciera ser importante evaluar la importancia de potenciar las “Redes Bicentenario” a nivel local, desarrollando, por ejemplo, consorcios para desarrollar actividades conjuntas y procesos de colaboración interinstitucional, promoviendo así el desarrollo de redes de establecimientos (de distinta dependencia, de distintas modalidades) para apoyar así de forma lateral los procesos educativos entre los establecimientos LBE.

6. Construir nuevos criterios de selección de proyectos

Finalmente, la apuesta del LBE como expensor de un nuevo modelo de establecimiento, pero inserto dentro del sistema, permite repensar la generación de otras formas de selección para las unidades educativas postulantes. Así, y alineado con los cambios de sentido de las políticas educativas de las últimas décadas, es necesario repensar cómo los LBE pueden convertirse en proyecto que de cuenta de una forma distinta de relación entre el Estado y los establecimientos. Esto implica, en primer término, cambiar las formas de designación de los establecimientos, no limitándolas a concursos individuales de los establecimientos y con criterios basados en puntajes estandarizados. En segundo lugar, este cambio implicaría abrirse al desarrollo de apoyos inter-establecimientos (fondos compartidos para establecimientos con distintos sostenedores, por ejemplo) lo que permitiría, entre otras cosas, promover prácticas pedagógicas innovadoras con sentido difusor en los territorios y no encerradas en el establecimiento. Atender a estos aspectos implicaría reconfigurar, de todas maneras, la forma en cómo el MINEDUC se organiza y relaciona con los establecimientos, promoviendo otras formas de relación que puedan basarse en la colaboración y trabajo conjunto.

10. Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación. (2015). Los indicadores de desarrollo personal y social en los establecimientos educacionales chilenos: una primera mirada. Chile: MINEDUC. Revisado en: https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/4558/EstudioIndicadores_desarrollpersonalsocial.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Agencia de Calidad de la Educación. (2018). La experiencia escolar en establecimientos de excelencia. Revisado en: https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/4495/Experiencia_escolar.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Aguilar Correa, C., Farías Farías, B. B., Fuentes Savoy, M. P., Miranda Núñez, P. I., & Pérez Pérez, M. I. (2023). Bienestar socioemocional en contexto de pandemia y virtualidad: una aproximación a padres, madres, profesorado y estudiantado de educación primaria en Chile. *Revista Educación*, 47(1), 1-19. <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v47i1.52029>
- Allende, C., & Valenzuela, J. P. (2016). Efectividad de los Liceos Públicos de Excelencia en Chile. [Tesis para optar al grado de magíster en políticas públicas]. Documento de Trabajo N°1, CIAE. Universidad de Chile. Revisado en: <https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/134591/Efectividad%20de%20los%20liceos%20p%20c%20bablicos%20de%20excelencia%20en%20Chile.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Andrews, J., Hutchinson, J., & Johnes, R. (2016). Grammar schools and social mobility. Education Policy Institute, London. Revisado en: https://epi.org.uk/wp-content/uploads/2018/01/Grammar-schools-and-social-mobility_.pdf
- Araya, P. & Dussailant, F. (2019). Does attending a selective secondary school improve student performance? Evidence from the Bicentenario schools in Chile, *School Effectiveness and School Improvement*, 31(3), p. 426-444. DOI: 10.1080/09243453.2019.1697299
- Armijo, P. C., & Pincheira, I. R. (2022). Bicentennial schools project in Chile. A case study in the Maule region. *Revista Boletín Redipe*, 11(3), 94-112 <https://doi.org/10.36260/rbr.v11i3.1709>
- Aziz, C. (2018). Evolución e implementación de las políticas educativas en Chile. Nota técnica No 2. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile. Revisado en: https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2018/06/NT2_L6_C.A_Evolucio%CC%81n-e-implementacio%CC%81n-de-las-poli%CC%81ticas-educativas-en-Chile.pdf
- Baleriola, E., Contreras-Villalobos, T. & Ramírez-Casas del Valle, L. (2021). Traducción de la política educativa. El caso de la Nueva Educación Pública. *Athenea Digital*, 21(2), e2910. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2910>

- Bellei, C. (2015). *El gran experimento: Mercado y privatización de la educación chilena*. LOM Ediciones.
- Bellei, C. & Morawietz, L. (2016). Strong content, weak tools: Twenty-first-century competencies in the Chilean educational reform. In F. Reimers & C. Chung (Eds.), *Teaching and learning for the twenty-first century: educational goals, policies and curricula from six nations*. Harvard Education Press.
- Bellei, C., Muñoz, G., Rubio, X., Alcaíno, M., Donoso, M. P., Martínez, J., & Díaz, R. (2018). *Nueva educación pública: Contexto, contenidos y perspectivas de la desmunicipalización*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Bellei, C. & Muñoz, G. (2021). Models of regulation, education policies, and changes in the education system: a long-term analysis of the Chilean case. *Journal of Educational Change* 24, 49–76. <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09435-1>
- Becerra, S. (2016). Caracterización de los directores/as de establecimientos educacionales de excelencia académica: un estudio de la región del Biobío-Chile. Tesis de doctorado, Universitat Autònoma de Barcelona. <http://hdl.handle.net/10803/399523>
- Bengtsson, M. (2016). How to plan and perform a qualitative study using content analysis. *Nursing Plus Open*, 2: 8-14. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.npls.2016.01.001>
- Bravo, M., Lavín, J., Ruiz, J. & Wilkins, A. (2016). Liceos de Excelencia Bicentenario. Vía rápida de inclusión y movilidad social. RIL Editores. Santiago.
- Bucarey, A., Jorquera, M., Muñoz, P., & Urzúa, S. (2014). El efecto del Instituto Nacional: Evidencia a partir de un diseño de regresión discontinua. *Estudios Públicos*, 133, 37-68. Revisado en: <https://estudiospublicos.cl/index.php/cep/article/view/252>
- Burgess, S., Crawford, C., & Macmillan, L. (2018). Access to grammar schools by socio-economic status. *Environment and Planning A: Economy and Space*, 50(7), 1381-1385. <https://doi.org/10.1177/0308518X18787820>
- Cabezas, V., Narea, M., Torres Iribarra, D., Icaza, M., Escalona, G., & Reyes, A. (2022). Bienestar docente durante la pandemia de covid-19 en Chile: Demandas y recursos para afrontar la angustia psicológica. *Psykhe (Santiago)*, 31(1), 1-24. <http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.2020.22427>
- Canales, M. (2006). *The Discussion Group and the Focus Group. Social research methodologies Introduction to the trades*. Santiago de Chile: Lom Editores, 265-287.
- Carrasco, A., Gutiérrez, G., Bogolasky, F., Rivero, R., Zarhi. (2014). Análisis del Estado de Implementación del Programa "Liceos Bicentenario de Excelencia. Informe Final. Centro de Políticas Públicas UC. Revisado en: <http://biblioteca.digital.gob.cl/handle/123456789/329>
- Carrasco, A., Gutiérrez, G. & Bogolasky, F. (2016). Liceos Bicentenario de Excelencia: dilemas de equidad educativa y movilidad social. CEPPE Policy Brief N°8, CEPPE UC. Revisado

en: <http://ceppe.uc.cl/index.php/publicaciones/policy-briefs/570-ceppe-n-8-liceos-bicentenario-de-excelencia-dilemas-de-equidad-educativa-y-movilidad-social>

Centro de Estudios MINEDUC (2021a). Serie evidencia: Efectos de la suspensión de clases presenciales en contexto de pandemia por COVID-19. Centro de Estudios MINEDUC. Revisado en: https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2021/05/EVIDENCIAS-52_2021.pdf

Centro de Estudios MINEDUC. (2021b). Revisado en: https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/19641/DOC%20DE%20TRABAJO%2030_2023_fd02.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Chell, E. (1998). Critical incident technique.

Clark, D. (2010). Selective schools and academic achievement. *The B.E. Journal of Economic Analysis & Policy*, 10(1), 1–40. <https://doi.org/10.2202/1935-1682.1917>

Claro, M., & Jara, I. (2020). The end of Enlaces: 25 years of an ICT education policy in Chile. *Digital Education Review*, (37), 96-108. <https://doi.org/10.1344/der.2020.37.96-108>

Contreras, L. (2018). Valoración de la propuesta curricular de la asignatura de lenguaje y comunicación por parte de la comunidad educativa de dos liceos bicentenarios de la ciudad de Santiago. [Tesis para optar al grado de Magíster en Educación con mención en Currículo y Comunidad educativa]. Universidad de Chile. Revisado en: <https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/187890/Valoraci%C3%B3n-de-la-propuesta-curricular-de-la-asignatura-de-lenguaje-y-comunicaci%C3%B3n.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Cortez, M., Zoro, B., & Aravena, F. (2019). Gestionando la contingencia más que la convivencia: El rol de los encargados de convivencia escolar en Chile. *Managing contingency rather than coexistence: The role of school coexistence managers in Chile. Psicoperspectivas*. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue2-fulltext-1549>

Cox, C. (1997). La reforma de la educación chilena: contexto, contenidos, implementación (Vol. 8). Preal. Revisado en: https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/Pnacm145.pdf

Cox, C. (2012). Política y políticas educacionales en Chile 1990-2010. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21(1), 13-43. Revisado en: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-499X2012000100002&lng=es&tlng=es.

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative approaches to research* (4th ed.). Recuperado de: <http://repository.unmas.ac.id/medias/journal/EBK-00121.pdf>

Cuadra-Martínez, D. Castro-Carrasco, P. Tognetta, P. Luciene, R. Pérez-Zapata, D. Véliz-Vergara, D. Menares-Ossandón, N. (2021). Teorías subjetivas de la convivencia

escolar: ¿Qué dicen los padres?. *sicol. Esc. Educ.* 25. <https://doi.org/10.1590/2175-35392021221423>

Dagnino, P., Anguita, V., Escobar, K., & Cifuentes, S. (2020). Psychological effects of social isolation due to quarantine in Chile: An exploratory study. *Frontiers in psychiatry*, 11, 591142. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.591142>

División de Estudios SEGPRES. (2019). Liceos Bicentenario: Una alternativa de excelencia, inclusión y movilidad social.

División de Estudios SEGPRES. (2021). Liceos Bicentenarios y PTU: Sigue destacando por excelencia, inclusión y movilidad social.

División de Educación General MINEDUC & Martínez, S. M. (2015). Segundo informe sobre análisis general comparativo entre materiales liceo bicentenario y materiales elaborados por el nivel de educación media de la división de educación general del ministerio de educación y documentos curriculares normativos vigentes.

División de Educación General MINEDUC. (2015). Informe final sobre materiales de matemática de liceos bicentenario y de enseñanza media.

Donoso-Díaz, S. (2005). Reforma y política educacional en Chile 1990-2004: El neoliberalismo en crisis. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 31(1), 113-135. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052005000100007>

Edmunds, H. (1999). El manual de investigación de grupos focales. Libros de negocios de NTC, 5(1), 7-8.

Flick, U. (2002). Qualitative research-state of the art. *Social science information*, 41(1), 5-24.

Fierro-Silva, I. Bravo-Rojas, M. y Mondaca-Rojas, C. (2022). Formación inicial para docentes de la educación media técnico profesional en Chile: grandes desafíos aún no resueltos. *Interciencia*. 47(9). Revisado en: https://www.interciencia.net/wp-content/uploads/2022/10/06_6924_Com_Mondaca_v47n9_8.pdf

Flores, J., Caqueo-Úrizar, A., Escobar, M., & Irrarázaval, M. (2022). Well-Being and Mental Health in Teachers: The Life Impact of COVID-19. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(22), 15371.

Furlong, J., & Lunt, I. (2020). Social Mobility and Higher Education: Are Grammar Schools the Answer? Occasional Paper 22. Higher Education Policy Institute. 99 Banbury Road, Oxford, OX26JX, UK.

Garretón, M., Sanfuentes, M. ., Valenzuela , J. P. ., & Nuñez, I. M. (2022). Brechas y desafíos organizacionales en la implementación temprana de la Nueva Educación Pública en Chile. *Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Latinoamericana (PEL)*, 59(1). <https://doi.org/10.7764/PEL.59.1.2022.10>

- Gaziel, H. 2001. Accelerated School Programmes: Assessing their Effectiveness. 47(1-2): 7-29. <https://doi.org/10.1023/A:1017574123845>
- Gobierno de Chile. (2022). Liceos Bicentenarios (1.a ed.). Revisado en: https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2022/03/Libro_Liceos_Bicentenario.pdf
- Gómez, M. (2014). El patio: Ensayos, ponencias y reflexiones. Revista de Estudios Cotidianos – NESOP. Revisado en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5568037.pdf>
- González, C. (2020). Principales desafíos asociados a las metas propuestas por los estándares de calidad de aprendizajes de los liceos bicentenario con foco en la enseñanza técnico profesional. [Tesis para optar al grado académico de Magíster en Políticas Educativas]. Universidad del Desarrollo. Revisado en: <https://repositorio.udd.cl/server/api/core/bitstreams/2bee381d-9aa6-479d-906b-9cbcf1f1749b/content>
- Gorosabel, J. (2022). Análisis de las fortalezas y complejidades en la implementación de la política de los liceos bicentenario para la sostenibilidad de la mejora escolar. [Tesis para optar al grado académico de Magíster en Políticas Educativas]. Universidad del Desarrollo. Revisado en: <https://repositorio.udd.cl/server/api/core/bitstreams/75e40575-e85b-4558-bd50-70a55708e9f8/content>
- Gremler, D. D. (2004). The critical incident technique in service research. *Journal of service research*, 7(1), 65-89. <https://doi.org/10.1177/1094670504266138>
- Guerrero, C. (2019). Experiencias de Aprendizaje de un estudiante con Trastorno de Déficit Atencional en un Liceo Bicentenario de alta exigencia. [Tesis de Magíster en Educación mención Dificultades del Aprendizaje, Pontificia Universidad Católica]. <https://doi.org/10.7764/tesisuc/edu/27425>
- Gutiérrez, G., & Carrasco, A. (2021). Chile's enduring educational segregation: A trend unchanged by different cycles of reform. *British Educational Research Journal*, 47, 1611–1634. <https://doi.org/10.1002/berj.3746>
- Honey, N., & Carrasco, A. (2023). A New Admission System in Chile and Its Foreseen Moderate Impact on Access for Low-Income Students. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 45(1), 108-133. <https://doi.org/10.3102/01623737221093374>
- Izcara Palacios, S. P. (2014). Manual de investigación cualitativa. Fontamara.
- Jackson, C. Kirabo. (2010). “Do Students Benefit from Attending Better Schools? Evidence from Rule- Based Student Assignments in Trinidad and Tobago”. *Economic Journal* 120 (549): 1399–1429. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0297.2010.02371.x>
- Krouwel, M., Jolly, K., & Greenfield, S. (2019). Comparing Skype (video calling) and in-person qualitative interview modes in a study of people with irritable bowel syndrome—an exploratory comparative analysis. *BMC medical research methodology*, 19, 1-9.

- Kuzmanic, D., Valenzuela, J. P., Villalobos, C., & Quaresma, M. L. (2022). Reproduction of academic and socioeconomic segregation in the transition to postsecondary education: A new approach. *Research in Social Stratification and Mobility*, 80, 100711.
- Kuzmanic, D., Valenzuela, J.P., Villalobos, C. et al (2021). Socioeconomic Segregation in Higher Education: Evidence for Chile (2009–2017). *High Educ Policy* 36, 329–350. <https://doi.org/10.1057/s41307-021-00258-6>
- Lu, B., Dai, B., See, B. H., Shao, X., & Hu, X. (2024). Do academically selective school systems strengthen the link between students' family backgrounds and the likelihood of higher education participation? *Educational Review*, 1–21. <https://doi.org/10.1080/00131911.2024.2302117>
- Manghi, D., Ceroni, P., & Montaner, G. (2022). “El mejor liceo de Chile”, calidad en educación pública y sus representaciones semióticas en disputa. *Perspectivas de la Comunicación*, 15(1), 187–221. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48672022000100187>
- Manríquez, B. (2016). Efectos de los liceos públicos emblemáticos sobre el desempeño escolar: El caso del Liceo N°1 de Niñas de Santiago “Javiera Carrera”. Tesis para optar a Grado de Magister en Análisis Económico. Universidad de Chile, Santiago, Chile. Revisado en. <https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/138585/Efectos%20de%20los%20liceos%20p%C3%BAblicos%20emblem%C3%A1ticos%20sobre%20el%20desempe%C3%B1o%20escolar%20el%20caso%20del%20Liceo%20N.1%20de%20Ni%C3%B1as%20Javi.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Martínez-Líbano, J., Torres-Vallejos, J., Oyanedel, J. C., González-Campusano, N., Calderón-Herrera, G., & Yeomans-Cabrera, M. M. (2023). Prevalence and variables associated with depression, anxiety, and stress among Chilean higher education students, post-pandemic. *Frontiers in Psychiatry*, 14, 1139946. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2023.1139946>
- Mason, J. (2017). *Qualitative Researching*. SAGE.
- Mayring, P. (2014). *Qualitative Content Analysis: Theoretical foundation, basic procedures and software solution*. SAGE.
- Ministerio de Desarrollo Social y Familia. (2012). Ficha de seguimiento del Programa Liceos Bicentenarios de Excelencia. Revisado en: <https://datasocial.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/programas/getFichaDigital/274/2012>
- Ministerio de Desarrollo Social y Familia (2015). Informe de Monitoreo de Programas Sociales Plan de Fortalecimiento para el desarrollo de las Artes en el Sistema Educativo. Revisado en: https://www.dipres.gob.cl/597/articles-212481_doc_pdf1.pdf

- Ministerio de Desarrollo Social y Familia. (2017). Manual de seguimiento de Programas e Iniciativas Sociales. Primer Semestre 2017. Revisado en: https://programassociales.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/pdf/Instructivos/Manual_Seguimiento_Programas_e_Iniciativas_Sociales.pdf
- Ministerio de Desarrollo Social y Familia. (2018a). Formulario Ex Ante nuevo. Programa Liceos Bicentenario de Educación Técnico Profesional. Revisado en: <https://datasocial.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/programas/getFichaDigital/72823/2018>
- Ministerio de Desarrollo Social y Familia. (2018b). Formulario Ex Ante nuevo. Programa Liceos Bicentenario de Educación Técnico Profesional. Revisado en: https://programassociales.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/pdf/2018/PRG2018_1_7_0623.pdf
- Ministerio de Desarrollo Social y Familia. (2019). Evaluación Ex Ante reformulación. Programa Liceos Bicentenario de Excelencia (ex Liceos Bicentenario de Educación Técnico Profesional). Revisado en: <https://datasocial.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/programas/getFichaDigital/77083/2019>
- Ministerio de Desarrollo Social y Familia. (2020). Ficha de Seguimiento del Programa Liceos Bicentenario de Excelencia (ex Liceos Bicentenario de Educación Técnico Profesional). Revisado en: <https://datasocial.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/programas/getFichaDigital/103580/2020>
- MINEDUC. (2014). Otros Indicadores de Calidad Educativa. Revisado en: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/10447/OIC.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- MINEDUC. (s.f). Manual Estándares Bicentenario. Revisado en: <https://liceosbicentenario.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/120/2021/03/Manual-Est%C3%A1ndares-Bicentenario.pdf>
- MINEDUC. (2020). Programa Liceos Bicentenarios 2018-2022. Revisado en: <https://liceosbicentenario.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/120/2020/08/Programa-Liceos-Bicentenarios-final-2020.pdf>
- Pacheco, P. (2020). Impacto de intervención psicosocial en indicadores de desarrollo personal y social en liceos bicentenarios de la provincia de Punilla [Trabajo de Graduación para la obtención del Grado Académico de Magíster en Política y Gestión Educacional]. Universidad de Talca. <http://dspace.utalca.cl/handle/1950/12802>
- Patton M. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. 3rd ed. Thousand Oaks: Sage.
- Picazo, M.I. (2014). Las políticas escolares de la Concertación durante la transición democrática. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.

- Piñera, S. (2009). Programa de Gobierno para el Cambio, el Futuro y la Esperanza. Chile 2010-2014. Revisado en: <https://www.sebastianpinera.cl/wp-content/uploads/2019/04/Programa-Gobierno-2010-2014.pdf>
- Piñera, S. (2018). Programa de Gobierno 2018-2022. Construyamos tiempos mejores para Chile. Revisado en: <https://observatorioplanificacion.cepal.org/sites/default/files/plan/files/chileprogramadegobiernodesebastianpinera.pdf>
- Piñuel-Raigada, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Sociolinguistic Studies*, 3(1), 1-42. Revisado en: https://www.ucm.es/data/cont/docs/268-2013-07-29-Pinuel_Raigada_AnalisisContenido_2002_EstudiosSociolingüísticaUVigo.pdf
- Ponce, A. (2018). El Estudio de Caso Múltiple: Una estrategia de Investigación en el ámbito de la Administración. *Revista Publicando*, 5(15 (2)), 21-34. Revisado en: <https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/1359>
- Pop-Eleches, C. & Urquiola, M. (2013). Going to a Better School: Effects and Behavioral Responses. *American Economic Review* 2013, 103(4): 1289–1324. DOI: 10.1257/aer.103.4.1289
- Quaresma, M. L., & Orellana, V. (2016). El accountability y su impacto en la labor docente: percepciones de los profesores de liceos públicos de alto rendimiento académico en Chile. *Currículo sem Fronteiras*, 16(2), 316-338.
- Quaresma, M. L. (2017). Excellence in High-Performing Public Schools in Chile: Students' Perceptions and Experiences. *Schools*, 14(1), 28-53.
- Quaresma, M., Allende, C., Villalobos, C. & Araneda, S. (2022a). Students' Perceptions of Excellence in Chilean High-Performing Public Schools. *Frontiers in Education*. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.732295>
- Quaresma, M. L., Villalobos, C., & Torres, F. (2022b). The massification of higher education and the promise of social mobility. Tensions and contradictions in the contemporary Chilean society. *Rajendra Baikady et al*, 1-27.
- Quaresma, M. L., Villalobos, C., Fergnani, M., & Diaz, B. (2024). I Justify Myself, Therefore I am: Regimes Of Justification In Chilean Elite Universities. *International Journal of Sociology of Education*, 13(1), 1-19. <http://dx.doi.org/10.17583/rise.7851>
- Racine, N., McArthur, B. A., Cooke, J. E., Eirich, R., Zhu, J., & Madigan, S. (2021). Global prevalence of depressive and anxiety symptoms in children and adolescents during COVID-19: a meta-analysis. *JAMA pediatrics*, 175(11), 1142-1150. doi:10.1001/jamapediatrics.2021.2482
- Resolución Exenta N°443. (2010). Que determina criterios de postulación, selección y adjudicación de los "Liceos Bicentenario de Excelencia". MINEDUC.

- Resolución Exenta N°5278. (2018). Bases administrativas y anexos para el Programa 2018. MINEDUC.
- Resolución Exenta N°4092. (2019). Bases administrativas y anexos para el Programa 2019. MINEDUC.
- Resolución Exenta N°3911. (2019). Aprueba bases administrativas y anexos para el Programa “Liceos Bicentenarios de Excelencia”. MINEDUC.
- Resolución Exenta N°3477. (2020). Aprueba bases administrativas y anexos para el Programa “Liceos Bicentenarios de Excelencia”. MINEDUC.
- Resolución Exenta N°5986. (2021). Fíjense los requisitos y procedimiento para mantener la denominación de Liceos Bicentenarios de Excelencia hasta 10 años. MINEDUC.
- Resolución Exenta N°4336 y N°5986. (2021). Bases administrativas y anexos para el Programa 2020. MINEDUC.
- Resolución Afecta N°3426. (2023). Aprueba bases administrativas y sus anexos para la convocatoria, postulación y adjudicación, del Programa “Liceos Bicentenario de Excelencia”, año 2023.
- Rojas, A. (2012). El liderazgo transformacional en directores de tres liceos bicentenario y tres liceos regulares de la Región Metropolitana [Tesis de Grado para optar al grado de Magíster en Ciencias Sociales Mención Sociología de la Modernización]. Universidad de Chile. Revisado en. <https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/113354/cs39-rojasa1154.pdf?sequence=1>
- Sáez-Delgado, F., Olea-González, C., Mella-Norambuena, J., López-Angulo, Y., García-Vásquez, H., Cobo-Rendón, R., & Sepúlveda López, . F. (2020). Caracterización Psicosocial y Salud Mental en Familias de Escolares Chilenos durante el Aislamiento Físico por la Covid-19. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 9(3), 281–300. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.015>
- Sevilla, MP. Sepúlveda, L. & Valdevenito, MP. (2019). Producción de diferencias de género en la educación media técnico profesional Pensamiento Educativo. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 56(1), 1-17. <https://doi.org/10.7764/PEL.56.1.2019.4>
- Shute, V. Hansen, E. Underwood, J. y Razzouk, R (2011). A review of the relationship between parental involvement and secondary school students´ academic achievement. *Education Research International*. doi: 10.1155/2011/915326
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.

- Treviño, E. (2018). Diagnóstico del Sistema Escolar: Las reformas educativas 2014-2017. En Sánchez, I. (ed.), Ideas en Educación II. Definiciones en tiempos de cambio. Ediciones UC: Santiago.
- Treviño, E. & Villalobos, C. (2021). Implementación de leyes, contrarreforma, penalización de la juventud y crisis sociosanitaria. Un análisis del sistema escolar entre 2018 y 2021. En I. Sánchez (eds.). Ideas en Educación III. Evolución de una reforma. Santiago: Ediciones UC (pp. 108-127).
- Ulloa, P. (s. f.). Análisis de implementación del Programa liceos bicentenario de excelencia a partir del estudio del liceo san pedro de la comuna de Puente Alto, en la ciudad de Santiago de Chile. https://www.academia.edu/37821779/Análisis_de_implementación_del_Programa_Liceos_Bicentenarios_de_Excelencia_pdf
- US Department of Education (ED). (s. f.). Blue Ribbon Schools program. Recuperado de: <https://www2.ed.gov/programs/nclbbrs/index.html>
- Unicef. (2022). SERIE DE FORMACIÓN SOBRE EL ENFOQUE BASADO EN LOS DERECHOS DE LA NIÑEZ: Derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes.
- Valenzuela, J.P., Bellei, C. & de los Ríos, D. (2014). Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational system. The case of Chile. *Journal of Education Policy*, 29(2), 217-241. <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.806995>
- Villar, P. (2020). Efectividad de Liceos Bicentenario de Excelencia en Chile y su acceso a la Élite de la educación superior [Tesis para optar al grado de Magíster en Políticas Públicas]. Universidad de Chile.
- Villalobos, C. (2014). El lucro en el sistema escolar chileno. Elementos empíricos y conceptuales para entender la necesidad de su prohibición. *Revista Docencia*, N° 53, pp. 30-41.
- Villalobos, C. (2016). El campo educativo en Chile post-dictadura (1990-2013). Continuidad y ruptura en la implementación del neoliberalismo en educación. In Pinol, A. (Ed.), Democracia versus neoliberalismo, 25 años de implementación del neoliberalismo en Chile (pp. 159-178). ICAL-Fundación Rosa Luxemburgo.
- Villalobos, C., Carrasco, A., Treviño, E., & Wyman, I. (2019). La Puesta en marcha de la nueva educación pública: relevancia, impacto y sustentabilidad. En Carrasco, A. & Flores, L. (eds.), De la reforma a la transformación capacidad, innovaciones y regulación de la educación chilena, p.387-421. Ediciones UC.
- Yin, R. K. (2017). Case study research and applications: Design and methods. SAGE.

11. Anexo

ANEXO A. Descripción del trabajo de campo Etapa N°4

En este anexo se presentan detalles adicionales de la recolección de información llevada a cabo en el marco del estudio de casos de la Etapa N°4 de la evaluación. En primer término, se describe el proceso de contacto y agendamiento con los casos, para luego finalizar con los facilitadores y obstaculizadores que se presentaron durante la recolección de información.

Descripción del trabajo de campo cualitativo

Cada caso se estudió en dos fases: i) caracterización del caso; y ii) inmersión en los casos. En la primera fase, se revisaron documentos institucionales (por ejemplo, proyecto educativo institucional, reglamento de evaluación, materiales de enseñanza, plan de mejoramiento educativo y/o documentos asociados al Programa) y además se revisaron datos secundarios del establecimiento para construir una ficha descriptiva de manera de contar con una primera caracterización del caso. Especialmente, en esta fase se buscó responder al tipo y sentido de LBE que busca proyectar cada caso a partir de la documentación secundaria. Esta ficha fue analizada y discutida entre el equipo de investigación y la Contraparte previo a la segunda fase de trabajo de campo.

En la segunda fase, se utilizó un enfoque de inmersión del equipo de investigación en los casos, que consistió en que un equipo de tres personas visitó los establecimientos para realizar las actividades. Esto permitió conocer en mayor profundidad los casos, además de otorgar mayor flexibilidad en la agenda de actividades. El foco de estas instancias fue conocer en profundidad la organización de cada caso, indagando en la administración del tiempo, de las clases, del material de evaluación, de las actividades extraprogramáticas, entre otros aspectos.

El período de recolección de información para el componente cualitativo comenzó el 2 de octubre de 2023 y culminó el 23 de noviembre de 2023. Previo a la ejecución del levantamiento de información, el cronograma contempló la fase de agendamiento con los distintos informantes del estudio. De acuerdo a la experiencia de CEPPE UC, el contacto se realizó mediante un mecanismo estandarizado que fuese útil y efectivo para la concreción de las actividades a realizar. Para el caso particular de este estudio, la estrategia de contacto y entrada a los informantes se realizó mediante el contacto de correo electrónico y telefónico, procesos no excluyentes que fueron desarrollados por los profesionales del estudio.

Si bien el contacto de los distintos informantes se realizó de manera paralela, estos tuvieron distintos momentos. De esta manera, el contacto con los establecimientos comenzó una vez se tuvo la aprobación final de la Contraparte Técnica de la muestra seleccionada, iniciando el día 2 de octubre de 2023. Siguiendo lo establecido en el protocolo de contacto y agendamiento, se inició el contacto electrónico con todos los establecimientos, enviando un correo electrónico a la dirección señalada en la base de datos facilitada por la Contraparte Técnica. En él se extendía la invitación a participar del estudio y se adjuntó una carta institucional, donde se detallaban los objetivos del estudio y las actividades asociadas a la participación en el mismo. Dada la baja respuesta de los establecimientos por esta vía, se pasó al contacto telefónico. En dicha oportunidad se buscó confirmar la recepción de la invitación enviada vía correo electrónico, además de reiterar la invitación a participar en el

estudio, explicando nuevamente en qué consiste la participación del establecimiento en la investigación, junto con los objetivos de este.

A continuación, se enlista el orden y protocolo específico con el que se contactó a los actores de los casos seleccionados:

1. Se envió una carta de invitación firmada y enviada por el Centro de Estudios de MINEDUC.
2. Paralelamente al paso 1, MINEDUC avisó a las coordinaciones y/o encargados del Programa por zona para iniciar la búsqueda de contactos.
3. Se envió una invitación por parte de CEPPE UC con un primer detalle de actividades y propuesta de fecha en que se esperaba realizar el terreno.
4. Al día siguiente de enviada la invitación se contactó telefónicamente a cada establecimiento.
5. En caso de que los establecimientos no contestaran se comenzó con la búsqueda de contactos más directos (sostenedor, director, jefe UTP, entre otros), mediante la colaboración la Contraparte Técnica, que solicita los contactos a las coordinaciones por zona.
6. Finalmente, una vez confirmados los casos, particularmente de un encargado por establecimiento, se procede al envío de instrucciones: por un lado, los actores que se busca entrevistar, con detalles y un ejemplo de planificación de actividades. Además, se establecen plazos acotados para realizar el terreno especialmente para establecimientos ubicados en otras regiones dado el esfuerzo que implica para el equipo de viajar hacia esas zonas (vía auto o avión), mientras que en la Región Metropolitana se optó por realizar las actividades de manera extendida dada las facilidades en visitar dichas escuelas por la cercanía.

El contacto fue efectivo y se logró la aceptación de cuatro de los cinco casos. En una de las cohortes (2011) los establecimientos (seleccionado y reemplazo) rechazaron su participación en el estudio, por lo que se procedió a buscar un tercer establecimiento, de características similares.

En términos temporales, la Tabla sintetiza las fechas de levantamiento de información:

Tabla 46. *Temporalidad de trabajo de campo Etapa N°4 según caso.*

Caso	Temporalidad
Caso 3: Arica	2 – 6 de octubre
Caso 4: Curanilahue	10 – 13 de octubre
Caso 5: Macul	1 – 31 octubre
Caso 1: Colina	11 – 25 de octubre
Caso 2: Cabildo	9 de noviembre – 22 noviembre

Fuente: Elaboración propia.

Facilitadores y obstaculizadores

En el caso de los facilitadores, en primer lugar, se encuentra la colaboración de MINEDUC que mediante una carta de presentación del estudio y del equipo de investigación contacta a las coordinaciones y/o encargados por zona del Programa, quienes facilitan contactos más

directos de los establecimientos seleccionados y/o se comunican directamente con ellos para transmitirles la importancia del estudio.

Por otro lado, se contó con la colaboración y la disposición de los establecimientos educacionales durante todo el proceso de gestión de información para el agendamiento y realización de las actividades. Los establecimientos demostraron su interés y compromiso con el estudio. Aquellos que no pudieron participar explicaron con anticipación las razones de fuerza mayor que impedían asistir a las actividades planificadas para el estudio.

También existió flexibilidad de parte de los actores de las escuelas para reagendar entrevistas en formato remoto/online en aquellas circunstancias en las que se imposibilitó realizar las actividades presencialmente, lo cual facilitó el cumplimiento de todas las instancias planificadas.

Por otro lado, se encuentra la flexibilidad de los distintos integrantes del equipo de investigación para apoyarse en el proceso y poder coordinar las instancias con un cronograma amplio adecuándose a los tiempos de los establecimientos educacionales. Si bien se enviaron orientaciones en específico, se decidió por flexibilizar algunos criterios en función de las posibilidades reales del establecimiento para coordinarlas y participar de ellas. Los inconvenientes o desafíos presentados en el trabajo de campo fueron resueltos por el equipo de manera oportuna permitiendo mitigar situaciones problemáticas.

En el caso de los obstaculizadores, en primer lugar, la fecha del año en la que se realizó el terreno fue en cierta medida desfavorable, ya que luego de invitar a los establecimientos a principios de septiembre a participar del estudio, la mayoría de los colegios contactados, que aceptaron o no la invitación, comentaron que se encontraban ocupados con actividades del 18 de septiembre o de fin de año, como por ejemplo, licenciaturas y/o actividades extraprogramáticas que habían programado para esta fecha. Por las circunstancias festivas de esta época del año se despliega otra dificultad, que corresponde a la demora de los establecimientos en confirmar la invitación y el trabajo de campo, implicando un inconveniente para organización del trabajo en terreno.

Por otro lado, existieron problemas al contactar a los establecimientos, ya que, en 3 de los 5 casos, los números de teléfono y/o los correos institucionales se encontraban desactualizados.

Además, particularmente en colegios con alto nivel de vulnerabilidad, existieron dificultades para coordinar los grupos focales con los apoderados y con los representantes del centro de apoderados, ya que existía una baja participación de ellos en las actividades escolares, acentuadas después de la pandemia según lo que los establecimientos informaron, como también por el esfuerzo que implicaba para los apoderados asistir a dichas instancias dado que sus trabajos se ubican fuera de las comunas en las que se encontraban las escuelas de sus niño(as).

Finalmente, se recibieron declinaciones en las invitaciones para el caso que debía cumplir con el criterio de pertenecer a la cohorte 2011 del Programa. El primer establecimiento escogido de esa convocatoria suspende su participación a raíz de un contagio de distintos miembros de COVID-19. Por esto, se elige un nuevo colegio, el que decide no participar en el

estudio por el tiempo que requiere, por lo que se debe contactar a un tercer colegio, el cual decide participar del estudio.

ANEXO B. Tablas adicionales capítulo III

Tabla 47. Características de estudiantes que postulan en 2022 para matricularse en 2023.

	Postulación en 2022 para la matriculación en 2023					
	Postula a un LBE en primera preferencia		Postulan a al menos un LBE en sus preferencias		No postulan a un LBE	
	Promedio	DE	Promedio	DE	Promedio	DE
es_mujer	48%	0,50	50%	0,50	49%	0,50
prioritario	69%	0,46	67%	0,47	64%	0,48
alto_rendimiento	29%	0,45	27%	0,45	25%	0,43
nivel7	21%	0,41	13%	0,34	33%	0,47
nivel9	79%	0,41	87%	0,34	67%	0,47
reg_alu_13	25%	0,43	30%	0,46	40%	0,49
	42836		44720		90948	

Fuente: Elaboración propia a partir de bases de datos de Datos abiertos en Centro de Estudios Mineduc (2022-2023).

Tabla 48. Características de escuelas a las que postulan estudiantes en 2022 para matricularse en 2023.

lbfirst2223	Postulación en 2022 para la matriculación en 2023					
	Postula a un LBE en la primera preferencia		Postula a un LBE en cualquier preferencia		No postula a un LBE	
	Promedio	DE	Promedio	DE	Promedio	DE
con_copago_first	0%	0,06	24%	0,43	28%	0,45
solo_hombres_first	0%	0,05	3%	0,16	3%	0,18
solo_mujeres_first	3%	0,16	3%	0,16	2%	0,15
mixto_first	97%	0,17	93%	0,25	93%	0,25
altex_first	3%	0,18	2%	0,15	2%	0,14
rural_rbd_first	5%	0,23	3%	0,17	5%	0,21
convenio_sep_first	93%	0,26	85%	0,36	83%	0,37
convenio_pie_first	74%	0,44	73%	0,45	70%	0,46
modalidad_HC_first	41%	0,49	52%	0,5	52%	0,50
modalidad_TP_first	18%	0,39	15%	0,35	11%	0,31
modalidad_polivalente_first	41%	0,49	32%	0,47	30%	0,46
public_first	69%	0,46	35%	0,48	34%	0,47
ps_first	31%	0,46	65%	0,48	66%	0,47
laica_first	67%	0,47	55%	0,5	55%	0,50
rbd_RM_first	24%	0,42	29%	0,46	40%	0,49
rbd_regiones_first	76%	0,42	71%	0,46	60%	0,49
mat_total_2yrprior_first	977	539	970	596,75	963	628

ivesinaebasica_2yr prior_first	86%	0,07	80%	0,12	79%	0,13
ivesinaemedia_2yr prior_first	89%	0,06	86%	0,09	85%	0,10
percent_prio_2yr prior_first	54	14	49	17	47	19
samecomuna_first	67%	0,47	64%	0,48	63%	0,48
finaloversub_1yr prior_first	63%	0,48	56%	0,5	50%	0,50
n	42836		44720		90948	

Fuente: Elaboración propia a partir de bases de datos de Datos abiertos en Centro de Estudios Mineduc (2022-2023).

Tabla 49. *Multinomial regresiones de características de estudiantes y sus preferencias según si postulan a LBE (2022-2023).*

	(1)	
	1ra Preferencia	Preferencia (no primera)
es_mujer	-0.035 (0.027)	0.009 (0.013)
prioritario	0.062 [*] (0.029)	0.069 ^{***} (0.014)
alto_rendimiento	0.328 ^{***} (0.029)	0.125 ^{***} (0.015)
nivel9	-0.700 ^{***} (0.030)	1.018 ^{***} (0.018)
(count) rbd	0.181 ^{***} (0.007)	0.321 ^{***} (0.004)
con_copago_first	-24.018 (1009.311)	-0.392 ^{***} (0.021)
solo_hombres_first	-24.005 (1415.370)	-0.287 ^{***} (0.041)
solo_mujeres_first	-1.574 ^{***} (0.139)	0.178 ^{***} (0.041)
altex_first	-0.858 ^{***} (0.081)	0.362 ^{***} (0.049)
RURAL_RBD.x	-1.760 ^{***} (0.104)	-0.330 ^{***} (0.036)
CONVENIO_SEP	-2.114 ^{***} (0.124)	-0.188 ^{***} (0.023)
CONVENIO_PIE	-5.257 ^{***} (0.075)	0.089 ^{***} (0.018)
modalidad_HC	1.992 ^{***} (0.041)	0.098 ^{***} (0.018)

modalidad_TP	-0.571*** (0.069)	0.079*** (0.021)
public_first	7.880*** (0.090)	0.028 (0.018)
lb181920cohorts_first	53.391 (2690.607)	1.036 (3345.056)
laica_first	-1.020*** (0.034)	-0.087*** (0.015)
rbd_RM_first	-2.237*** (0.047)	-0.543*** (0.016)
percent_prio_2yrprior_first	-0.038*** (0.001)	0.011*** (0.001)
samecomuna_first	0.035 (0.031)	-0.029* (0.014)
oversub_1yrprior_first	1.243*** (0.032)	0.162*** (0.016)
Constant	-0.541*** (0.147)	-3.110*** (0.050)
Observations	167131	
R²		
Pseudo R²	0.478	

Standard errors in parentheses. Grupo de base son postulantes que no incluyen ningún LB en su lista de preferencias.

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

Fuente: elaboración propia a partir de bases de datos de Datos abiertos en Centro de Estudios Mineduc (2022-2023).

ANEXO C. Resultados capítulo IV por casos

En este anexo se encuentra el detalle del análisis realizado para cada caso participante del estudio. De esta forma, es un complemento a los resultados presentados en el cuerpo del informe, y que permiten profundizar más en el detalle de las experiencias de cada establecimiento desde la voz de los participantes. En términos generales, cada caso contempla seis categorías de análisis, que recorren la trayectoria de implementación del Programa en cada uno de los establecimientos.

Caso 1 (2010)

El establecimiento se ubica en la comuna de Colina en la región Metropolitana y fue parte de los llamados “Nuevos Liceos”, adjudicados por su propuesta de proyecto educativo basado en la alta exigencia académica, en el primer llamado a postulación (2010) del Programa. Cabe mencionar que, en dicha adjudicación de liceos, este caso fue el único de carácter rural. Actualmente, ofrece los niveles de enseñanza básica (7mo y 8vo básico) y media HC, y en general habría mantenido un buen desempeño en el sistema educativo, presentando los puntajes más altos en IDPS 2019. Por otro lado, es un liceo que no presenta el convenio PIE ni el Programa PACE, hasta el año 2023.

Respecto a su PEI del 2022, este comienza relevando la constitución del liceo a partir del Programa de LBE ⁹⁶. Luego, desarrolla sus cuatro valores institucionales: el respeto, responsabilidad, honestidad y solidaridad. Asimismo, cuenta con tres sellos distintivos, los cuales dialogan con los valores institucionales y reflejan las prácticas que en el día a día se llevan a cabo en el establecimiento, los cuales son el credo del estudiante, reglas y regulaciones no negociables y autoestima. Ambos componentes se reflejan en los principios educacionales del liceo, donde siguiendo el Programa, se busca que estudiantes logren mejores resultados académicos y el acceso a la educación superior.

La misión del establecimiento es asegurar el aprendizaje esencial y pertinente de todos sus estudiantes a través de un modelo de educación que permite desarrollar y potenciar las habilidades y competencias necesarias para lograr los aprendizajes esperados. Además, se busca el desarrollo integral, dando espacio para el ejercicio de sus capacidades con el objetivo de formar estudiantes comprometidos con el aprendizaje en un mundo globalizado. En esta misma línea, la visión se compromete a brindar una excelencia académica efectiva a las y los estudiantes, la cual se ajustará al avance de saberes, tecnología y ciencia, así como los aspectos valóricos-sociales, logrando así el desarrollo del capital humano. Citando su PEI, se observa que la exigencia académica, continúa como un objetivo relevante, más en conjunto con los demás elementos:

“El liceo brindará excelencia académica efectiva otorgando una educación de avanzada en un mundo cambiante y globalizado, ajustando el avance de los saberes, la tecnología y la ciencia con el desarrollo del hombre en sus aspectos valóricos-sociales aportando así, de manera cierta, al desarrollo” (PEI Caso 1, 2019, p.7)

A continuación, se presentan de manera sintética sus principales características:

Tabla 50. Síntesis características Caso 1

Región	Metropolitana
Tipo de enseñanza	Básica y media
Niveles	Básica y Media HC.
Nivel socioeconómico	IVE 2022 fue de 0,708
Categoría de desempeño (2019)	Alto
Dependencia	Municipal
Año de ingreso al Programa	2010
Convenios y programas	No cuenta con PIE ni PACE

Fuente: Elaboración propia

Percepciones sobre el establecimiento LBE

Actores entrevistados, sobre todo institucionales, caracterizan al liceo como parte de la primera generación de LBE, y relevan el que sea uno de los tres establecimientos construidos en esta cohorte, a la par de su sello LBE. También se menciona una alta satisfacción de la comunidad escolar sobre dicho sello, que hoy no solo aseguraría un alto desempeño

⁹⁶ PEI disponible en: <https://liceobicentenario.colina.cl/wp/wp-content/uploads/2019/12/PEI-LICEO-BICENTENARIO.pdf>

académico de parte de estudiantes, sino también la posibilidad de que se desarrollen a través de distintas metodologías y experiencias, como menciona su sostenedor:

*“Tenemos buen ambiente laboral, partiendo por las personas, tenemos un buen clima escolar partiendo por los estudiantes, tenemos estudiantes que en las encuestas de satisfacción usuaria que nosotros hacemos tanto a papás como apoderados, siempre estuvieron conformes cómo se hacía, contentos con el equipo directivo, **contentos con los espacios, contentos con la alimentación, con el modelo pedagógico, también con una oferta variada de otras actividades, no solo con lenguaje matemática, los estudiantes del Liceo Bicentenario han podido destacar en robótica, en competencias de modelamiento matemático, en actividades deportivas, en actividades culturales, por lo tanto es una formación integral.**” (Entrevista Sostenedor, Caso 1)*

Características de la comunidad escolar

El LBE destaca principalmente por su carácter provincial. Su proyecto educativo acoge a estudiantes no solo de la localidad en sí, sino también de áreas circundantes como Colina, Lampa y Til-Til. Esta singularidad es la que resalta en el liceo, ya que es reconocido por la rica diversidad de estudiantes y familias que lo integran, provenientes tanto de zonas rurales como de diferentes estratos socioeconómicos. Según lo expresado por sus apoderados, este encuentro también es un aprendizaje para el futuro de los estudiantes:

“E: Y aquí uno puede ver la diversidad de alumnos porque aquí vienen alumnos de Chicureo, viene como mis hijos de Batuco, de Lampa, de distintas clases sociales.

E: De distintos niveles sociales, hay de todos.

E: Sí, hay de todos tipos económicos ahora.

E: Y todos conviven...

E: Todos convienen por igual.

E: Bueno si van a la universidad creo que va a ser igual” (Grupo Focal Apoderados, Caso 1)

Esta particularidad es reconocida entre el equipo directivo y docentes, quienes destacan sobre todo el que la educación otorgada por el establecimiento, considerando su nivel de vulnerabilidad, apunta a generar igualdad de oportunidades entre estudiantes a la hora de acceder a la educación superior. En la mayoría de los discursos relacionados al proyecto educacional, como el del siguiente docente, se enfatiza el fuerte componente meritocrático que es fundamental en el proyecto inicial de los LBE⁹⁷:

*“Es el paso para que estudiantes de condiciones de vulnerabilidad alta puedan optar a un mejor futuro, también se les dan herramientas que tengan que ver con cómo ellos se desarrollan, qué es lo que ellos quieren, que ellos puedan elegir, entrenar gente relativamente informada, igual respeto, se trata de guiar, se hace una especie de orientación frente a sus habilidades, creo que también es algo que se destaca (...) **que los estudiantes entiendan que no es solo fruto de***

⁹⁷ El Artículo 1 de la Resolución N°443 del 2010, menciona que los PEI que se postulan al Programa deben de contener un enfoque de alta exigencia académica, y además que tener como objetivo el “preparar a sus alumnos para el ingreso a la educación superior, junto con su formación integral”.

algunos alumnos que puedan llegar al éxito, sino que es un trabajo constante y que cualquiera puede llegar.” (Grupo Focal Docentes 2, Caso 1)

Mientras tanto, la diversidad de estudiantes en el establecimiento ha experimentado un notable aumento, impulsado inicialmente por el crecimiento de la matrícula. En su inicio en el año 2010, cuando el Programa dio inicio, apenas 96 estudiantes se inscribieron en los cursos de séptimo básico. Hoy en día, esta cifra se ha incrementado significativamente a 1043 estudiantes distribuidos desde séptimo hasta cuarto medio. Este incremento ha fomentado relaciones dinámicas y cada vez más complejas entre los miembros de la comunidad escolar, como enfatiza el siguiente docente:

*“Indudablemente **que cuando el Colegio crece en cantidad de alumnos, también se va complejizando un poco las situaciones**, las relaciones en el sentido de que de alguna u otra manera se va haciendo más dinámico y como dije mucho más complejo porque somos más personas, hay más intereses y realidades distintas.” (Grupo Focal Docentes 2, Caso 1)*

También es importante destacar que, tras la implementación del SAE en 2019, se observa un cambio en el perfil del estudiante, sus necesidades y en las características de las familias que el liceo acoge. En algunos casos, se evidencia que la intención y el deseo de formar parte de un liceo bicentenario no están entre los planes de los estudiantes, lo que plantea un desafío en múltiples aspectos. Este elemento, como se observará en los siguientes subapartados del caso.

Percepciones sobre el LBE

Según lo relatado por estudiantes y sus familias, el establecimiento en la zona se percibe como exigente, y formar parte de él garantizaría el acceso a la universidad, en sintonía con las expectativas compartidas por otros miembros de la comunidad escolar. En este contexto, se comprende que los desafíos a los que se enfrentan los estudiantes son vistos como oportunidades para cultivar hábitos y conocimientos necesarios para la vida universitaria, tal como lo señala una apoderada:

*“Lo más importante que uno pretende es que llegue bueno a la universidad, creo que es el objetivo principal de todos los papás, pero así y todos también la responsabilidad y **de repente la exigencia que hay es un poco mayor me he dado cuenta que otros colegios y que hay niños como que colapsan y todo, pero esa es la guía de que van a la universidad creo yo porque yo no fui a la universidad en todo caso, pero hay una exigencia mayor** y esa exigencia a lo mejor ese es el objetivo de acá de que los incentiva poner en cuanto a trabajo, y otro tipos de estudios en el cual te van presionando” (Apoderados, Caso 1)*

En general, la mayoría de los estudiantes reconocen esta exigencia y perciben cómo el establecimiento contribuye a mejorar sus trayectorias educativas, adquiriendo hábitos y conocimientos que valoran. Además, destacan la percepción positiva de los docentes que los apoyan en este proceso de desarrollo académico y personal. Como relata el siguiente estudiante:

“Muchos decían que liceo de excelencia y todo, pero yo como no le tomaba tanto el peso, y ahora con mi trayectoria, si miro para atrás y como ver todo lo he pasado, creo que si tiene un sello súper importante que es distinto de los demás, porque este Liceo me ha ensañado hartas cosas y como que uno como que va tomando los hábitos aquí sin darse cuenta de repente. Es cierto que el Liceo es exigente, es cierto que el Liceo de repente puede ser un poco estricto con algunas cosas, pero

no es para perjudicarnos, es siempre para que nosotros podamos potenciar lo mejor de nosotros” (Estudiante, Caso 1)

Los estudiantes también señalan una diferencia significativa con respecto a otros proyectos educativos, y es el fuerte énfasis que se pone en lo académico, particularmente en el desempeño en la PAES, priorizando esto sobre otras actividades, como las extracurriculares. Como se detallará más adelante, el enfoque en el aula de clases como piedra angular es respaldado por el equipo directivo con el objetivo de minimizar interrupciones en los procesos de aprendizaje. Esto se refleja en discursos como el que comparte el siguiente estudiante:

“Un colegio que se centra en lo académico más que en los deportes, y que tratan de que demos una buena PAES, que eso es en lo que más se quieren centrar” (Estudiante, Caso 1)

De esta manera, la percepción del establecimiento se encuentra en línea con lo planteó el Programa en su primera cohorte, haciendo énfasis en las oportunidades que entrega el establecimiento para que estudiantes ingresen a la educación superior.

Postulación al Programa

A continuación, se presentan percepciones, acciones y procesos relacionados con la postulación del establecimiento al Programa, cuyos principales hallazgos son:

- Se postula con el objetivo de satisfacer la demanda de educación media HC de calidad en el territorio.
- La iniciativa proviene de la municipalidad, utilizando como referencia otro establecimiento de la zona reconocido por sus resultados.
- Se cuenta con financiamiento externo, que en la convocatoria es un facilitador para la adjudicación⁹⁸.

Necesidad del beneficio: Demanda Territorial

La principal razón para postular al Programa LBE fue la creciente demanda de educación media científico-humanista (HC). Como contexto, en dicho momento no se instalaría aún la política de gratuidad en la ESUP (2016) y con ello las posibilidades de que estudiantes vulnerables accedieran a esta se reducían principalmente a criterios meritocráticos. Así, el alcalde de dicho periodo decidió participar en la iniciativa, especialmente al considerar los resultados positivos de desempeño del Liceo Chacabuco⁹⁹. Contar con este marco de referencia resultó fundamental para el nuevo proyecto que estaban a punto de postular, según lo destaca su actual sostenedor:

*“La comuna en los últimos diez años o quince años ha estado creciendo mucho, mucha gente se ha venido a vivir a la zona, por lo tanto, ya sabíamos qué hacía falta un liceo, pero un liceo **además que diera respuesta la necesidad de formación no técnico profesional.** (...). Y cuando partió el tema de los liceos bicentenarios, nosotros hicimos la comparación de lo que con lo que ya hacíamos en [el Establecimiento] y nos pareció que era muy parecido todo (...) era la demanda insatisfecha que teníamos en la Comuna lo que nos motivó a tener este liceo bicentenario.” (Entrevista Sostenedor, Caso 1).*

⁹⁸ La Res. 443 en su Artículo 7. Indica que las posibilidades de adjudicación aumentan en la medida que: i) Sean proyectos que se ubican en zonas de baja demanda; ii) solicitar un menor aporte de lo diseñado; y iii) el contar con alianzas que permitan un financiamiento de otras acciones en línea con el proyecto educativo.

⁹⁹ El establecimiento mencionado ingresa al Programa en el año 2020.

Aunque no se dispone de detalles sobre la gestión de la postulación, dado que esta se llevó a cabo durante la administración municipal anterior, se han obtenido algunas percepciones sobre cómo se desarrolló a partir de las experiencias compartidas por los miembros más antiguos del LBE. Según el equipo directivo, la obtención del Programa se vio facilitada por el respaldo de una alianza externa para la construcción del establecimiento, un factor que se incluyó en el proyecto de postulación. Es importante destacar que las bases de postulación para la primera cohorte del Programa (Resolución N°443) para liceos "nuevos" permitían financiar hasta un total de 1.000.000 de pesos, y contar con colaboración de recursos externos aumentaba las posibilidades de adjudicación:

*“El alcalde de ese entonces hizo un acuerdo con una empresa privada para lograr aportes, por lo tanto, ahí se reunió los dos mil millones necesarios para la construcción del Liceo. **Nosotros no estábamos contemplados en la primera etapa, sin embargo, al tener esta vinculación con la empresa privada, al nosotros crear un liceo nuevo, con infraestructura nueva, pensada también en un liceo de séptimo a cuarto medio, el Ministerio accedió a darnos su foco que fue a lo mejor adicional.**” (Entrevista Sostenedor, Caso 1)*

De esta manera, el liceo pudo establecerse gracias al Programa y su enfoque en la infraestructura, especialmente en la construcción de nuevos establecimientos y la posibilidad de acceder a recursos externos para este fin. Es importante destacar que la red privada que colabora con el proyecto continúa activa dentro del liceo. Aunque los detalles específicos del proyecto postulado no fueron proporcionados por los entrevistados, se reconoce que el proyecto educativo implementado es el del Programa LBE. En este sentido, la característica central fue el compromiso con la búsqueda de la excelencia académica de los estudiantes, siguiendo los criterios definidos por el Programa.

Implementación del Programa

A continuación, se presentan hallazgos relacionados con la implementación del Programa, que se relacionan principalmente con las características propias de la convocatoria del año en que ingresa el establecimiento. De esta manera, sus principales resultados son:

- Las acciones de implementación guardaron relación a conformar una nueva comunidad escolar, empezando por no solo la selección, sino que la interiorización del equipo directivo para esto.
- El establecimiento, luego de elegida la primera generación de estudiantes, comienza un proceso de selección de estudiantes que culmina con la implementación del SAE.
- El liderazgo de la directora es el mayor facilitador para llevar a cabo la implementación del Programa.

Características del convenio

La convocatoria del año 2010 y 2011 buscó *“Generar nuevas oportunidades para que alumnos sobresalientes de la educación subvencionada puedan alcanzar mejores resultados académicos y acceder a la Educación Superior”* (Ministerio de Desarrollo Social, 2012). El convenio adscrito corresponde a *“Un aporte para la creación, reconversión o ampliación del establecimiento educacional. Con estos fondos se podrá financiar tanto la construcción de nuevos establecimientos, como la reposición, reparación y ampliación de establecimientos educacionales, así como la adquisición de equipamiento y mobiliario”* (Res. N°433).

Mientras tanto, el liceo al ser de la primera cohorte ha ejecutado en su totalidad el Programa LBE durante el tiempo máximo del convenio (10 años), periodo en el cual se han obtenido

buenos resultados, renovándose su denominación en el año 2021¹⁰⁰, bajo la convicción de que la iniciativa les entrega y permite dar oportunidades concretas para que estudiantes ingresen a la educación superior.

Funciones en la implementación y constitución del establecimiento

La primera convocatoria requería de contar con un equipo directivo y docente que pueda efectivamente generar los resultados esperados por el Programa (Res. N° 443, Art.2), y con ello, necesitaba una exhaustiva selección de parte de sostenedores. La directora menciona que cuando se escoge hubo una fuerte interiorización en el que participó sobre los objetivos, implicancias y premisas del Programa antes de su postulación, alineándose y motivándose con este. Esto podría ser un elemento que determinó el que el proyecto educativo hasta el día de hoy conserve los objetivos y premisas del Programa, que en ese momento claramente a la excelencia académica, como comenta su directora:

“Me interioricé mucho del proyecto antes de postular para tener idea de qué es que iba a ser, y la verdad me entusiasmó bastante porque estaba muy claro el objetivo que era la excelencia académica, así que me acomodó bastante y la verdad que de ese proyecto original al actual yo creo que hemos modificado no más de un veinte por ciento o treinta por ciento del proyecto, pero lo medular de ese proyecto sigue aun siendo el foco del Liceo” (Entrevista Directora, Caso 1)

Sobre las funciones de actores del liceo durante la implementación del Programa, se encuentra la participación del actual representante del sostenedor que, si bien no se desempeñaba en el cargo actual, colaboró en la gestión de las donaciones de recursos y la selección del perfil de los estudiantes que ingresarían como primera generación. Mientras tanto, la directora asume el desafío de poner en marcha un nuevo proyecto educativo, y con ello guiar las distintas selecciones de personal y estudiantes. En este proceso, se encuentra la elección de la persona encargada del Programa en el establecimiento que, en este caso, es un docente del área de tecnología y computación que apoyaba en las funciones de gestión de datos asociados a la implementación. Dicho actor, al conocer el proyecto y sus objetivos, menciona que se motivó de manera personal con este:

*“Yo inicialmente les prestaba ayuda porque necesitaban ayuda en la parte tecnología, como era profe de tecnología y computacional, tenían ciertos problemas, entonces siempre yo hacía esa dualidad, trabaja en el colegio pero a la vez le prestaba ayuda al Bicentenario y ahí llegó la grúa, ahí me ofrecieron si quería realmente formar parte del equipo del Liceo Bicentenario, me explicaron el proyecto y todo y me encantó, o sea **yo soy de familia de escasos recursos, entonces sé lo importante que es que cuente uno con esto profesores que te apoyen y que digan que puedes cambiar tu vida**” (Entrevista Actor, Caso 1)*

En segundo lugar, la directora estuvo a cargo del liderazgo del proyecto desde su inicio, asumiendo el desafío de la apertura de un establecimiento sin estudiantes ni equipo docente y/o administrativo. Ambos actores reconocen lo difícil que fue posicionar al liceo y el Programa como una opción confiable para las familias y/o cuidadores de estudiantes, a diferencia del Instituto Chacabuco que contaba con un alto desempeño y reconocimiento local:

“El primero año los equipos directivos la verdad del Liceo tuvieron que hacer un tremendo esfuerzo porque era un proyecto nuevo, un nombre nuevo, la gente no lo

¹⁰⁰ Según lo mencionado en Res. N°5986.

reconocía, entonces estabas apostando... la gente no se atrevió a apostar por un nombre de Liceo Bicentenario versus Instituto Chacabuco que ya tenía una trayectoria. El equipo directivo de su parte, nosotros le pedimos a los colegios de educación básica que entre comillas nos ofertaran estudiantes para llevarlos allá.” (Entrevista Sostenedor, Caso 1)

Respecto a la elección de estudiantes, el establecimiento contaba con un proceso de admisión¹⁰¹ que se extiende hasta la implementación del SAE en la comuna en el 2019, a partir de la Ley de Inclusión. Actores entrevistados, entre ellos apoderados de estudiantes que alcanzaron a entrar bajo este sistema, mencionan que se realizaba un examen de conocimientos para ingresar, y que a su vez se generaba una instancia con la directora del establecimiento con el objetivo de incentivar, otorgar seguridad sobre el proyecto educativo y sus objetivos y a la vez generar un compromiso activo con ellos:

“Ahora no sabía cómo era las personas que estaba aquí, no las conocía, pero bueno había riesgos que seguir y como había que dar una prueba, después vinimos a una especie de charla que entregó la directora, entonces ahí como que me dejó súper marcado que este era el lugar, porque ella nos presentó la realidad de cómo se trabaja aquí en esa entrevista. Entonces este era el lugar, eso era lo que él quería y lo que nosotros buscábamos también, seguridad, las cosas muy claras, si nosotros no estábamos dispuestos a seguir las reglas para qué veníamos, para que nos desgastáramos buscando un colegio, esto era lo que buscábamos” (Representante Centro de Apoderados, Caso 1)

Sin embargo, en la primera generación, se evidencia que el proceso de admisión no se desarrolló según lo planeado. Esto resultó en la inclusión de estudiantes con un rendimiento académico inferior, lo que planteó los primeros desafíos para el establecimiento. A pesar de esto, la directora abordó la situación desde una perspectiva actitudinal, trabajando en colaboración con los docentes y los apoderados para superar estos obstáculos.

“De un dato que si me acuerdo, se tomaron exámenes de admisión ese año para los dos liceos que entraban en séptimo básico, el promedio de los alumnos que entraron la Instituto Chacabuco fue seis coma tres, y el promedio de los estudiantes que entraron al Bicentenario Santa Teresa fue un tres coma dos , ese era el abanico que teníamos (...) pero rápidamente la directora que lidero muy bien el proceso, impregno a los profesores como del espíritu bicentenario, esta cosa de que somos distintos, que excelencia, que hay otros valores, que hay otros sentido de pertenencia, que los papás se sintieran muy orgullosos de pertenecer a un sello bicentenario” (Sostenedor, Caso 1)

Acciones y su monitoreo

El Programa buscaba apoyar bajo actividades y acciones para la implementación comunes y centralizadas para todos los liceos, siendo estas: asesorías técnicas guiadas por la Secretaría Técnica; el seguimiento de aprendizaje relacionado con el monitoreo de los estándares; y la entrega de un notebook para cada estudiante matriculado en séptimo o primero medio según sea el caso. Se menciona, que el trabajo en alianza con actores externos (Universidades y empresas privadas) permitió también desarrollar el proyecto acorde a sus objetivos, donde la gestión de dicha red se gestó por parte de la Corporación Municipal y el equipo directivo.

¹⁰¹ la convocatoria del año menciona que uno de los criterios de evaluación es que este posibilite contar con un mayor número de estudiantes vulnerables, sin hacer alusión a cómo debiese ser en específico (Res. N°443)

Desde estos recursos, se pudo acceder a actividades programáticas, materiales y herramientas tecnológicas principalmente.

*“No solo en infraestructura, porque la Corporación además como hizo alianza con algunas empresas privadas, a nosotros nos dotaron de notebook inmediatamente de a uno, nos pusieron data en las salas, pusieron pizarras interactivas, o sea que un es colegio moderno, **pero me dijeron directora aquí tiene todo, pero queremos esto, está bien si a ti te están dando te tiene que exigir, y así lo hemos hecho, por algo estamos dentro de los mejores liceos del país.**” (Entrevista Directora, Caso 1)*

Otro elemento central de la implementación es el monitoreo de avances del convenio, en términos de resultados, suscrito al momento de la adjudicación. En este caso, el monitoreo del convenio es distinto al segundo periodo (desde el 2018), ya que el avance observado es solo al final del Programa, es decir 10 años después, donde se evalúan los resultados de SIMCE y PSU, cuya meta en el caso de los establecimientos HC, es posicionarse por alcanzar su ubicación en el 10% de mejores puntajes SIMCE según su dependencia, en el 5% de mejores puntajes PSU de matemática y lenguaje.

En ese sentido, las actividades de monitoreo guardaron mayor relación con la implementación del apoyo pedagógico, desarrollado en el siguiente subapartado. Sin embargo, los establecimientos también contaban con dudas sobre la rendición de cuentas y el uso de materiales otorgados, por lo que, al igual que en los demás casos, la Secretaría Técnica es un actor altamente valorado en la implementación, por su apoyo y disposición constante para atender a los establecimientos, siendo un facilitador para la implementación. Como se menciona en el siguiente relato:

*“(…) **cuando estaba la Secretaría Técnica y se mandaban todas estas guías y set de preguntas y set de pruebas y set de materia, (...) muchas veces tú puedes crear mucho, pero igual todos nos cansamos, no somos una eterna máquina creadora de cosas, por lo tanto, tener algo que te sirviera de punto de referencia para seguir creando tú, adecuando, era muy bueno y en este minuto ya no está, la subsecretaria técnica ya no está.**” (Grupo Focal Docentes 1, Caso 1)*

Elementos que determinaron la implementación

En términos generales y desde la retrospectiva del sostenedor, se reconoce como facilitador del proceso el compromiso y liderazgo de la directora, quien recibe el proyecto semanas antes de abrir, logrando interpretar y hacer comunidad desde un principio, sobre todo en lo relacionado a desarrollar la alta expectativa en estudiantes, entre otros de sus principios. Se observa que, en este caso, se verbalizan y desarrollan en mayor medida, y de manera más directa los principios mencionados del proyecto, que sin dudas se deriva de la necesidad de generar identidad en un liceo nuevo, como se menciona en el siguiente relato, un énfasis que estuvo marcado en esta primera cohorte es el reconocerse como un liceo público distinto a los demás:

“Rápidamente la directora que lideró muy bien el proceso, impregnó a los profesores como del espíritu bicentenario, esta cosa de que somos distintos, que excelencia, que hay otros valores, que hay otros sentido de pertenencia, que los papás se sintieran muy orgullosos de pertenecer a un sello bicentenario porque se contó muchas veces, se habló muchas veces de lo que significaba este sello y en el fondo los papás creyeron en un futuro, porque no había nada que dijera que esto si iba a ser, sino que creyeron en un futuro, los profesores creyeron y por lo tanto

ahí hay una cultura de altas expectativas pero cien por ciento, y eso permitió que los estudiantes si bien es cierto no eran los mejores alumnos como se estilaba antes, pero sintieron que podían serlo” (Entrevista Sostenedor, Caso 1)

Asimismo, por parte de la directora, se destaca el compromiso del equipo de docentes y otros actores del establecimiento, quienes responden a la calidad y exigencia que los estudiantes del liceo exigen y se comprometen con el sello LBE, lo que también es un discurso propio de este caso, ya que en los demás, por lo general no hay un trabajo importante en generar una identidad con el equipo docente, por sobre la propia adjudicación de responsabilidades en torno al monitoreo y apoyo pedagógico. En ese sentido, también menciona la importancia del liderazgo del director, para generar un nivel de concientización importante sobre el objetivo del Programa, que es otorgar una educación de calidad a estudiantes, independiente de su nivel socioeconómico:

*“Tienes que tener claridad de que es lo que necesitas y que quieres para que tus estudiantes que son niños vulnerables, que pertenecen a un grupo social que no tiene otra alternativa que estar en un colegio, entre comillas de excelencia, que les permita llegar el día de mañana a tener una profesión, bueno tienes que trabajar para eso y no es fácil, pero se puede, sí se puede. Entonces **tienes que tener una buena selección de personal, tienes que tener una buena selección de gente dentro de tu equipo directivo para que te apoyen en esta idea porque luchar solo no tiene sentido, no se puede en verdad, este un trabajo en equipo no es un trabajo de una sola persona, pero quien lo debe liderar tiene que ser el director, eso está más que claro.**” (Entrevista Directora, Caso 1)*

Por otro lado, durante su implementación no se identificaron obstáculos significativos. Respecto al carácter municipal de la entidad sostenedora, responsable de gran parte de la transferencia y ejecución de recursos, a diferencia de otros casos, el equipo directivo conserva una impresión positiva sobre sus labores. Se menciona que hasta la fecha se mantiene una relación virtuosa entre ambos actores para financiar diversos aspectos que sean necesarios:

“Entonces nosotros tenemos aquí insisto, tenemos la facultad de decidir qué es lo que necesitamos para el colegio, solicitarlo vía ordinario a la Corporación y luego se nos compran los implementos que nosotros necesitamos, por eso hoy en día tengo un colegio implementado cien por ciento con todo lo que cuesta, los profesores todos tienen sus notebook, todos tiene un celular.” (Entrevista Directora, Caso 1)

Donde se debe de considerar que la ejecución presupuestaria podría ser relativamente más simple, al ser destinada solo a un componente (infraestructura), en conjunto con la posibilidad de acceder fácilmente a los recursos por parte del sostenedor y redes privadas. Mientras tanto, se debe contextualizar que, al tener una importancia y valoración importante, por su carácter de nuevo liceo, además de tener más de 10 años de implementado, dificultó el visibilizar posibles obstaculizador

Apoyo pedagógico del Programa

A continuación, se presentan las percepciones relacionadas al apoyo pedagógico en el establecimiento.

- Se reconocen diversas acciones que se catalogan como un apoyo pedagógico del Programa.
- La propuesta del pilar de Re-enseñanza y/o nivelación se mantiene en uso.

- Sobre lo anterior, y relacionado al pilar de Libertad y autonomía, se menciona que las actividades y lineamientos son hoy en día consideradas líneas que pueden o no adoptar docentes.

Acciones relacionadas al apoyo pedagógico y rol de la Secretaría Técnica

En cuanto a la percepción y comprensión del apoyo pedagógico brindado por el LBE al liceo, se observa que se relaciona con las guías y pruebas bicentenario, que contribuyen al fortalecimiento de las áreas de lenguaje y matemáticas. Además, se destaca la participación en la Red de LBE y las capacitaciones, las cuales proporcionan espacios para la colaboración y discusión de estrategias de aprendizaje.

La Secretaría Técnica desempeñó un papel fundamental en la implementación de la propuesta pedagógica del Programa. Se mencionan diversas acciones llevadas a cabo por este actor, en particular la retroalimentación de las evaluaciones, que también sirven como instancias para monitorear el progreso del Programa. El actual subdirector señala cómo el Programa se aseguraba de implementar su propuesta pedagógica:

*“Inicialmente contábamos con la Secretaría de los Bicentenarios en donde nos iban evaluando, eran como mini Simce, **ahí iban evaluando la evolución que íbamos teniendo y que teníamos que estar dentro de un rango**, ya en esas evaluaciones para que se cumpliera el objetivo del aprendizaje de los estudiantes. **Entonces venía este control, nos asesoraban, nos apoyaban**” (Entrevista Subdirector, Caso 1)*

Aplicación y continuidad de la propuesta pedagógica

Respecto del pilar de re-enseñanza y/o nivelación -que consta principalmente de incorporar una unidad 0 de nivelación, y el avanzar desde esta solo cuando se ha cumplido con el 80% del aprendizaje en el nivel- aún se continúa aplicando, siendo un proceso que se realiza al inicio del año escolar, sobre todo en los cursos de generaciones nuevas que ingresan al liceo, donde se encuentran con la necesidad de nivelar sus conocimientos previos con los de estudiantes más antiguos, como menciona un docente:

*“yo estuve en la última parte de la implementación del Bicentenario cuando se entregaba material pedagógico, en donde se llevaba como una secuencia por lo menos para el área de matemáticas y lenguaje, que **era bastante útil de alguna manera porque se lograba llegar a los objetivos finales. Cuando todos de alguna manera estamos en cursos iniciales y tenemos que nivelar a distintos alumnos que vienen de distintas realidades ¿cierto? es sumamente importante ese material** porque primero está construido de... no desde el profesor, si bien el profesor obviamente tiene la capacidad y la idoneidad para preparar material, **cuando es externo es mucho más neutral, entonces de alguna manera también nos va arrojando situaciones que a lo mejor no nos hemos dado cuenta**” (Grupo Focal Docentes 3, Caso 1)*

También se hace referencia a la oportunidad y utilidad de los principios fundamentales del pilar durante el proceso post pandemia. Es importante señalar, según menciona el equipo de la unidad técnica, que esto no implica seguir los planes de manera estricta, sino más bien actuar en consonancia con las orientaciones y sugerencias proporcionadas para los docentes, siempre respetando su libertad de cátedra, como parte integral del pilar de "Libertad y autonomía" (MINEDUC, 2020).

*“Viene el periodo post pandemia y el proceso de nivelación lo tuvimos que hacer de séptimo a cuarto medio y ahí fue necesario utilizar todos los recursos habidos y por haber (...) **nosotros eso se lo dejamos a libre albedrío del docente, dentro de su potestad y su libertad de cátedra como se llama, pero le encausamos y guiamos el camino que dentro del periodo de nivelación**, estamos hablando de marzo, generalmente nosotros el hito es semana santa, que es primera o segunda semana de abril, hasta aquí es el periodo de nivelación fuerte (...) tengo que volver a usar los recursos aunque sean reiterativos y repetitivos, puedo renovarlos” (Entrevista Jefe de UTP, Caso 1)*

Por último, los docentes resaltan que el uso de la propuesta proporcionada por el Programa ha ido volviéndose más complejo con el paso del tiempo. Se menciona que cada vez hay más estudiantes que necesitan nuevas estrategias para su inclusión. No obstante, esta tarea se ve dificultada por la falta de apoyo a los apoderados que se incorporan después de la implementación del SAE. Como se observará también en los siguientes apartados, dicha perspectiva también podría guardar relación con la inclusión de estudiantes con NNEE.

“Tenemos mayor conflicto, menos resolución de la manera correcta de los problemas que puedan tener los niños, muchos niños con problemas de aprendizaje severos, que los ingresamos a talleres incluso especiales y así y todo no hay resultados, entonces necesitan una atención diferente, y otra cultura de papás también porque puede postular cualquiera” (Grupo Focal Docentes, caso 1)

Evaluación de guías y pruebas

En relación con las guías de lenguaje y matemáticas proporcionadas por el Programa y utilizadas por los docentes, estos últimos destacan la utilidad del material. Es importante señalar que los docentes también mencionaron que las habilidades que identificaron podían desarrollarse a partir de la secuencia entre las guías y las pruebas. La promoción de la autonomía mediante un enfoque de desarrollo sistemático, por ejemplo, es uno de los beneficios que observaron a través de esta propuesta, que hoy en día se ha visto diluida:

“E: ...bicentenario, ah las guías, nos preparábamos, cuando yo era estudiante por lo menos como que teníamos como súper normalizado ese proceso y lo usábamos bastante, y como que fue diluyéndose, ahora como que ya no lo cacho por lo menos.

E: Lo diluyó completamente...

E: Todo.

E: ...eso es importante considerarlo, porque ahí tuvimos que volver atrás en algunas cosas, retomar, reestructurar otras cosas, entonces también se perdió esa parte, entonces ha sido complejo volver a empezar y en estos recurso más encima.

E: Era un sello importante.

E: Sí y que le daba al Liceo.

E: Y un recursos que servía harto.

E: Y eso desarrollaba también el trabajo propio, o sea que el niño sabía que tenía que avezar porque tenía una guía uno, tenía que pasar a las dos y la dos le permitía pasar a tres, entonces eso le desarrollaba la autonomía también al niño.

E: La sistemática que es tan importante para un desarrollo cognitivo, el proceso sistemático de aprendizaje” (Grupo Focal Docentes 1, Caso 1)

Además, como mencionaba la directora en un principio del subapartado, se comenta que las pruebas de diagnóstico aplicadas, si bien respondían a la lógica de cumplimiento de estándares, eran consideradas un buen material para medir los avances y las necesidades de correcciones y nivelación de los cursos del liceo. También destaca que se identificaba esta acción como estandarizada para los distintos establecimientos del Programa, lo que pudo generar la identificación de diferencias entre un establecimiento LBE y el resto, como menciona su directora.

*“Entonces estas pruebas eran bastante buenas porque además fíjate tú que es relevante, también le simplificaban un poco la tarea al profesor porque le mandaban guías ¿cierto? le mandaban las guías con los desarrollos, le mandaban retroalimentación, cuando los estudiantes le iba muy mal en esa pruebas había un tiempo para retomar esa unidad y que el profesor a tuviera y la idea por... **o sea debía cumplirse el ochenta por ciento, debería haber un logro del ochenta por ciento, tanto en lenguaje como en matemática, ese era el estándar y estaban obligados todos los colegio a cumplir eso para poder seguir avanzando en las unidades (...), somos de los antiguos que nos acostumbramos a trabajar con ese sistema.” (Entrevista Directora, Caso 1)***

En ese sentido, se destacan las distintas acciones del apoyo pedagógico como alineadas con los objetivos finales del Programa:

*“Cuando se entregaba material pedagógico, en donde se llevaba como una secuencia por lo menos para el área de matemáticas y lenguaje, que **era bastante útil de alguna manera porque se lograba llegar a los objetivos finales.**” (Grupo Focal Docentes 2, Caso 1)*

En cuanto al uso actual del material, como se expuso en el capítulo 1, se interrumpió el suministro de recursos al Programa durante el segundo mandato de Michelle Bachelet. Una vez finalizado este período, se reanudó la provisión de materiales con el respaldo de la Secretaría Técnica, aunque en la actualidad se encuentra en pausa. Como menciona el siguiente docente, en consonancia con lo propuesto por el Programa, el uso final del material se consideró más como una orientación basada en el contexto que como una obligación:

“Cuando empezaron los liceos, creo que estaban aplicándose estaban trabajando con ese material, después desapareció el material y después volvió a incorporarse. Yo alcancé a implementarlo desde la segunda vuelta por ese cambio que hubo y como dicen acá los profesores era bastante útil porque uno sabía para donde ir. Yo como profe nueva lo valoré hartó la verdad, porque el Ministerio entrega los planes de estudio con unas tentativas de cómo debería ser la distribución de horas y ahí cada uno verá como lo organiza, eso hace también yo creo que haya tanta diferencia entre un colegio y otro, y en los resultados.” (Grupo Focal Docentes 2, Caso 1)

Si bien, existe una valoración positiva a las guías y las pruebas de diagnóstico aplicadas, ya que otorgaba orientaciones sobre la organización y distribución de los contenidos, que eran adecuadas por docentes, docentes de matemática y lenguaje reconocen que existe un cambio importante a través de los años, donde se pausa la entrega del material, y sobre todo, pierde protagonismo la Secretaría Técnica.

Red LBE

En este caso, no se ofrece una visión clara sobre el funcionamiento de la Red LBE, aunque existe consenso en que fue una iniciativa que ya no está vigente debido a los diversos cambios en el Programa. El subdirector, quien estuvo presente en ese momento, menciona una serie de actividades que llevaban a cabo, y que iban más allá de lo puramente académico, incluyendo actividades extracurriculares. En este sentido, se destaca la importancia y la influencia significativa que la Red LBE tenía en la zona.

“Aparte teníamos una Red Bicentenario donde nos juntaban, los distintos estamentos de los liceos bicentenarios para compartir las buenas prácticas, digamos los orientadores, hacíamos reuniones de orientadores en los distintos liceos, reuniones de directores se hacían también, competencias de debates, olimpiadas bicentenarias, nos juntábamos todos.” (Entrevista Subdirector, caso 2)

Por otro lado, también se observa que la Red fue considerada como un espacio para establecer relaciones entre los establecimientos que obtuvieron buenos resultados. Esta percepción está alineada con la notable diferenciación que se menciona entre el proyecto educativo y otros programas de educación pública. Un docente señala que la Red se configuró como un actor clave capaz de motivar a otros a buscar la mejora continua:

“yo notaba que la idea era como claro estos liceos emblemáticos nivel nacional de educación pública con muy buenos resultados, la idea era ir replicando a lo largo del país y estas experiencias exitosas ir las transmitiendo y que la red fuera creciendo para que llegar a este tipo de educación llena de oportunidades a más estudiantes vulnerables a lo largo del país. Entonces yo creo que tiene un rol y en el poco tiempo, que fueron ya bueno diez años ya, en el poco tiempo se ganó como un espacio a nivel nacional los liceos bicentenarios y su rol” (grupo focal docentes 2, caso 1)

En cuanto a su estructura, se destaca el papel significativo que desempeñó la Secretaría Técnica en la formación de la Red, donde diversos discursos hacen referencia a ambos actores como una única entidad. Según lo mencionado por la directora, esta es una de las críticas actuales que tiene con respecto al Programa, ya que la pérdida de protagonismo del actor también conlleva a una disminución en las oportunidades de acción de la Red. Como resultado, se observa una diversificación de prácticas que carecen de un relato común.

*：“Es decir yo creo que ahora la dificultad que existe es que no hay, no existe red, entonces no hay contacto con nadie, nosotros igual mantenemos un grupo de directores de la Región Metropolitana, eh.. **nos hemos juntado un par de veces, hemos conversado pero siempre llegamos a lo mismo, o sea en verdad cada no hace lo que quiere y como puede y me parece que así la cosa no debería funcionar. Debería ser... lo que había antes era una asistencia técnica, ahora me acorde el nombre, desde el Ministerio, asistencia técnica, **había una persona encargada, hoy día hay alguien que si me preguntas quién es, no tengo idea porque no nos ha contacto, han mandado un vez un cómo se llama un correo** y la vez que fuimos, que nos cito el Ministro saliente, el que ya no está, y él nos explicó de esto y ahí él comentó que se le había malinterpretado sus dichos, mentira si él lo dijo clarito, pero sería, nada más que eso. (Directora)***

En este sentido, en relación con lo observado respecto del apoyo pedagógico que se daba durante el Programa existe una valoración positiva sobre el material entregado, las pruebas de diagnóstico aplicadas y el acompañamiento percibido por parte de la red LBE y la

Secretaría Técnica. Cabe mencionar, que si bien se menciona continuamente el uso de la propuesta entregada, también se hace referencia al uso como orientación y adaptabilidad al contexto.

Proyecto pedagógico actual del liceo

Como se mencionó al inicio de este apartado, el proyecto pedagógico del liceo es el proyecto planteado en el Programa LBE. Por ello, se reconoce que el sello es fundamental son las altas expectativas hacia la trayectoria de estudiantes, en conjunto con los demás pilares que propone el Programa:

*“Este liceo bicentenario creo que tiene un sello que yo creo que es el pilar fundamental de por qué es lo que es, **que tiene que ver con las altas expectativas, si bien está dentro de los pilares fundamentales de los liceos bicentenarios**, está como genérico, pero acá se hizo un modo de trabajar.”*
(Entrevista Jefe de UTP, Caso 1)

De todas formas, si se observa que el proyecto educativo ha incorporado algunos elementos, probablemente por enfoques más integrales que se han ido posicionando desde el sistema educativo, además de apostar a metas más altas a partir del nivel consagrado de sus resultados. En esa línea, desde la unidad técnica se reconoce que actualmente se centra en el desarrollo de habilidades del siglo XXI y cómo estas sirven para el logro de las habilidades que serán necesarias, asumiendo que en su mayoría podrán acceder a la educación superior:

*“(…) tengo claro que un liceo bicentenario en un lugar, quizás voy a decir muy rural, de región, no espera que entre no sé, el ochenta y cinco por ciento de la universidad tradicional, porque tiene otro proceso que hacer, nosotros ya vivimos esa etapa. **Ahora nuestra nueva etapa nosotros estamos esperando que el desarrollo de habilidades del siglo XXI con enfoque en el desarrollo de habilidades superiores para poder desenvolverse óptimamente en la universidad.**”*
(Entrevista Jefe de UTP, Caso 1)

Continuidad de los pilares del Programa

En el aspecto relacionado a las capacidades académicas estudiantes, se observa la relevancia de los elementos que se indican en el pilar del “foco en la sala de clases” y el de “alta expectativas”. Estudiantes son preparados para enfrentarse tanto al mundo académico como laboral, desarrollando sobre todo su autonomía y compromiso, por ejemplo, al no contar con un timbre que marque el inicio y término del recreo, y también reagrupando a los cursos al azar en segundo medio. Así también se menciona, en línea con lo propuesto por el Programa, que el establecimiento procura que estudiantes no pierdan clases ya sea en actividades o por falta de un docente:

*“Al pasar la segundo medio desarmamos los primeros medios y armamos segundos medios nuevos (...) se les cambia el cursos y se les cambia el profesor jefe. Al principio también fue muy cuestionado, incluso los papás reclamaban no es que mi niño viene con él desde primero básico, con mayor razón señora se lo voy a cambiar. Entonces **por qué, porque la vida es así, o sea cuál es el norte mío, yo estoy preparando a estos niños para que sean futuros profesionales, no los estoy preparando para que vayan a hacer nada, a chutear piedras, no, entonces tú vas a un trabajo y te van a ir rotando en distintos puestos, conociendo a distintas personas, vas a la universidad y todos los semestres tienes compañeros distintos**”*

Como se mencionó anteriormente, todas estas prácticas se alinean con la motivación de crear autonomía y otras habilidades, no solo para el ingreso a la educación superior, sino a carreras consideradas de altas exigencias, como explica su jefe de UTP:

*“Nuestro enfoque está en mirar las universidades tradicionales y sus carreras también tradicionales, estamos hablando de escuelas de ingeniería, escuelas de derecho, escuelas de medicina, y de ahí bajar lo que estimamos necesario conjunto con los departamentos a partir como de un congreso pedagógico de que electivos son los necesarios **para que los estudiantes lleguen con las herramientas necesarias no solo a rendir la Paes, la Paes es una prueba, y hoy día existen otros medios de admisión, por lo tanto, me interesa... nuestro interés perdón, es que le entrego al estudiante para que le vaya bien en la universidad.**” (Entrevista Jefe de UTP, Caso 1)*

Mientras tanto, también se han generado estrategias propias en el establecimiento que buscan mantener el pilar de re-enseñanza y nivelación sobre todo cuando estudiantes llegan desde otros establecimientos. Se menciona, por ejemplo, que se ha generado un sistema de apadrinamiento entre estudiantes, para que los que están en cursos mayores acompañen a nuevos en su proceso de adaptación, no solo en términos académicos, sino también a la cultura del LBE, además de instancias entre los cursos para incentivar las altas expectativas:

“Hacemos un sistema de apadrinamiento, así como cada niño de cuarto medio apadrina a un niño de séptimo, para inculcarle así como la cultura del Liceo, para enseñarle como funcionan las cosas aquí y acompañarlos y aconsejarles en el proceso, porque también es muy común ver desafíos, a parte de lo académico que hay que nivelar, hay que abordarlos también porque tenemos niños y a mí me pasó esa experiencia de niños que venían con promedio seis ocho y acá se nos desploman las notas y eso hay que trabajarlo tanto con los apoderados como con el estudiante que tiene que entender que acá es como otro nivel y que van a irse regulando y trabajando” (Grupo Focal Docentes 1, caso 1)

Respecto del enfoque integral como tal, se mencionan también las competencias y habilidades “no académicas” que se busca instalar en estudiantes, con el objetivo de su integración en la sociedad:

*“En general es una educación integral y es reconocido el Liceo por esa educación integral que se les entrega a los estudiantes (...) **no solamente con el foco en lo académico, sino que en realidad en formar a las personas como tal para que se integren a la sociedad una vez que salgan del establecimiento.** (...) creo que es importante es que estamos en una comunidad entre paréntesis media rural ya, es como la alternativa que tiene la gente que vive alrededor de nuestro Liceo, entonces **la idea es tratar de mantener ese concepto de excelencia ya, dentro de todos los ámbitos, no solamente la parte académica, sino como decía Ester en la parte del trato que es muy importante para nuestra sociedad, y la parte emocional que también es importante.**” (Grupo Focal Docentes 2, Caso 1)*

Este enfoque se materializa a través de una amplia gama de actividades extracurriculares, tanto académicas como deportivas, que complementan el trabajo académico y personal buscado con el sello LBE. Estudiantes tienen acceso a una variedad de oportunidades, como concursos, campeonatos, talleres, ferias, becas y más, a nivel nacional e internacional. No obstante, en relación con el pilar del "foco en la sala de clases" propuesto por el Programa

(MINEDUC, 2020), se subraya que estas actividades e iniciativas se planifican fuera del horario escolar para garantizar que los contenidos no se vean afectados.

*“Entonces sin dejar nosotros de desarrollar no sé en distintas actividades que hay, pero le damos prioridad a las acciones en el caso de que... **no celebramos tantas efemérides, no perdemos tantas clases, ya priorizamos las clases, ahora vamos a campeonatos para generar la otra parte artística también, vamos, participamos en festivales de la música,** también el damos posibilidades, pero no generamos tantas acciones de celebrar muchas efemérides porque la verdad no aporta mucho en el desarrollo del estudiante.” (Entrevista Subdirector, Caso 1)*

Estas actividades se conforman como espacios de dedicación y compromiso entre docentes y estudiantes donde se busca dar cuenta de un trabajo colaborativo a nivel académico como personal, al abordar y enfrentar desafíos. Asimismo, es central comprender que la buena convivencia es central para el proyecto de altas expectativas académicas personales de los alumnos y de las familias.

Convivencia escolar e inclusión

Respecto de la convivencia escolar del liceo, esta es percibida como buena por diversos estamentos de la comunidad escolar, donde se destaca el buen trato y compromiso con las tradiciones y normas esperadas del establecimiento bicentenario. No obstante, se reconocen situaciones que se han enfrentado en la comunidad educativa durante el último tiempo las que relacionan con el regreso de Pandemia y el cambio en el perfil de estudiantes que ingresan tras la implementación del sistema SAE. Estas situaciones son moderadas a partir de los documentos de convivencia del liceo y el trabajo de Encargado de Convivencia Escolar y la Psicóloga del liceo. Un punto de encuentro entre los diversos casos es que dicho efecto no refiere en específico a situaciones graves y/o violentas, sino que más bien a un bajo compromiso con el establecimiento educativo, a lo que alude un docente:

“No sé si antes no teníamos problemas conductuales, ahora estamos teniendo problemas conductuales porque llega diversidad de estudiantes que antes había una selección de estudiantes, por lo tanto, la gran mayoría estaban interesados en estar acá. En cambio, ahora como este sistema es abierto, llegó, llegó, claro que se sigue manteniendo la idea que muchos papás lo toman como la primera opción ya.” (Grupo Focal Docentes 1, Caso 1)

Por otro lado, se ha destacado la implementación de estrategias para promover la educación en aspectos adicionales para estudiantes, como la educación emocional. Sin embargo, se reconoce que estas iniciativas representan nuevos desafíos y que recién están siendo incorporadas a la realidad del establecimiento. Es importante señalar que, según varios testimonios, el liceo parece enfatizar la necesidad de que estudiantes aprendan a trabajar bajo presión, lo que hace que estas temáticas sean relativamente novedosas para el equipo docente:

*“Hace poco comenzamos a implementar cosas como la educación emocional que considero que es muy importante trabajarla también, quizás no a fondo porque es un tema que es muy que está en la superficie, pero **son cosas que también estamos tomando en consideración creo y también hay que considerarlo cuando uno quiere ser parte de este Liceo, ya sea como profesor o como estudiante a nivel personal, porque el ritmo es extenuante en algunas ocasiones,** el tipo de evaluaciones, las capacitaciones, las clase que son extensa,*

etc. Pero eso también conlleva a que los resultados sean positivos, que se mantengan a lo largo del tiempo” (Grupo Focal Docentes 2, Caso 1)

Desde otra perspectiva, y relacionado con el foco integral y la convivencia escolar en el establecimiento, cabe mencionar que estudiantes reconocen una cercanía no solo de docentes, quienes son caracterizados como dedicados al proceso de aprendizaje, sino también con la directora, quien se encarga de transmitirles que se encuentran constantemente buscando oportunidades para mejorar su educación.

“De repente la directora sale si como en los recreos, a convivir y también he tenido la oportunidad de conocerla y siempre menciona, así como ah estamos postulando para tal cosa, queremos ponerles esto, queremos mejorarlo, entonces igual se ve cercanía, se ve como que quieren estar conectados y sabe que queremos nosotros. Los profesores igual, creo que nunca había estado con profesores tan dedicados a que tu no memorices y aprendas de verdad y se nota y hay como una diferencia bastante grande ahí contra los otros liceos que yo he estado por ejemplo” (Entrevista Estudiante 1, Caso 1)

Finalmente, sobre la inclusión de estudiantes diversos en la sala de clases, se observa que el LBE hoy en día se encuentra convalidando su propuesta educacional a la llegada de estudiantes con algún grado de NEE, considerando la implementación del SAE. El establecimiento recién está incorporándose al PIE, lo que también conlleva desafíos hacia su infraestructura, como se menciona a continuación:

“Dentro del proyecto si no mal recuerdo, yo llegué y ya estaba sin PIE, claro, llegamos y estábamos sin PIE, ahora en profundidad todavía no se nos ha planteado, pero hay un compromiso de que tenemos que estar arriba del diez por ciento del Simce, el cinco por ciento en el nivel superior...En la PAES en este caso, entonces claro necesitamos estar a full, y lo otro es que en espacio de infraestructura tampoco tenemos espacio para PIE, porque estuvimos analizándolo en un momento cuando salió el SAE, empezaron a llegar los niños con necesidades especiales y necesitábamos tener otras salas y todo y estamos con suerte” (Grupo Focal Docentes 2, caso 1)

El proyecto pedagógico entonces, encarna la mayor parte de los pilares, y si bien hoy se está ajustando a la realidad actual respecto de la diversidad de estudiantes, lo cierto es que parecieran estar realizándose todos los esfuerzos para continuar con el objetivo de su génesis como establecimiento.

Valoración e importancia del Programa

Existe una valoración explícita a la calidad de la educación pública entregada, el trabajo de los estándares y la entrega del sello LBE a estudiantes, quienes gracias a este pueden optar a mejores posibilidades de cara al futuro una vez terminado ciclo escolar.

*“Entonces creo que en ese sentido sí cumple un rol, no sé si todos los bicentenarios, pero la idea inicial y así como la base del proyecto, **al menos este Liceo cumple ese rol de ser un sello de educación pública y de calidad, que si sigue otorgando esa posibilidad a los estudiantes.**” (Grupo Focal Docentes 1, Caso 1)*

Esta idea engloba el propósito de que sus estudiantes accedan a la ESUP, y que en dichas trayectorias cuenten con buen desempeño, además de ser un espacio de aprendizaje académico y personal que les entregue todas aquellas herramientas necesarias para

enfrentar su futuro tanto académica como socialmente. En esta línea, parte del equipo directivo se refiere al Programa LBE como aquello que hace posible la movilidad social, ya que nivela las oportunidades de estudiantes de diversos niveles socioeconómicos. En este punto, es relevante mencionar que la expectativa de este caso en particular, mencionado constantemente, no es solo el ingreso a la educación superior, sino que, a carreras tradicionales de alta exigencia, conformando los primeros profesionales de estas características en las familias:

*“Es eso lo que buscan los liceos bicentenarios, darle la oportunidad a un montón de personas que a lo mejor no tienen los recursos para poder cumplir sus sueños, y **no solo el sueño del estudiante, muchas veces está el sueño de la familia. Yo creo que el liceo bicentenario es la cuna de los futuros profesionales o primeros profesionales de la familia, o sea, sé que hay muchas familias donde ya hay técnicos en nivel superior, pero estoy hablando de estos profesionales que no sé, es el sueño de la mamá que estudie medicina, aquí se cumple, o abogado o similar de estas carreras tradicionales, pero también que se abran sueño muy quizá poco aterrizados para el contexto.**” (Entrevista Jefe de UTP, Caso 1)*

En otro aspecto, la apreciación del Programa no solo es reconocida dentro de la comunidad interna del establecimiento, sino que también recibe reconocimiento por parte de otros establecimientos de la zona, así como por la comunidad y el entorno en el que se encuentra. En cuanto al reconocimiento por parte de otros liceos, se ha observado un interés cercano en la experiencia del liceo, buscando estrategias similares para implementar, como menciona el sostenedor actual:

*“Cuando se hace sentido y por eso vuelvo a decir **que esto no fue tantas palabras, sino que fue más hagamos cosas, mostremos hechos concretos.** Entonces eso sirvió para que los demás dijéramos chuta algo estamos haciendo mal, **en algo no nos estamos focalizándonos y miremos lo que está haciendo el Bicentenario y repliquemos el modelo o por lo menos tomemos prestadas ciertas estrategias** que ellos están implementando para que nosotros mejoremos en el fondo.” (Entrevista Sostenedor, Caso 1).*

El equipo directivo, en particular la directora, también destacó esta dinámica. Ella ofrece tutorías a otros establecimientos de la comuna que buscan y necesitan apoyo, compartiendo su experiencia y los resultados obtenidos a lo largo de los años en colaboración con el Programa. Esto sugiere que las oportunidades para generar un impacto en otros establecimientos pueden estar relacionadas con el reconocimiento y la disposición de los sostenedores y las redes locales para adoptar estas prácticas y experiencias:

*“**Ella viene a trabajar conmigo, hicimos una alianza entonces yo la estoy apoyando** y también apoyo a la escuelita de acá que es la que nos dio a nosotros cabida para que partiéramos ahí.” (Entrevista Directora, Caso 1)*

Sobre este punto cabe destacar que el establecimiento rápidamente se posicionó en la comuna por ser una alternativa de calidad, considerando sus resultados en comparación a los demás. Esto delimita en gran medida la valoración sobre la educación entregada:

“Y en octavo básico ambos liceos tuvieron que rendir Simce y nosotros esperábamos, lo único que esperábamos nosotros es que la brecha entre el ya trabajo de Instituto Chacabuco y el Liceo Bicentenario no fuera tan amplia para que

no tuviéramos problemas con los apoderados, que le estábamos vendiendo humo, y en ese primer Simce, el Bicentenario Santa Teresa sacó un puntaje más alto que el Chacabuco, ya los superó en el primero y ahora nunca más ha podido... nunca en todas las mediciones, en las históricas el Bicentenario Santa Teresa siempre ha sido primero y pasó el Bicentenario, el Liceo Bicentenario de Chacabuco a segundo lugar, fue muy rápido” (Entrevista Sostenedor, Caso 1)

Cabe mencionar, que la comunidad y el entorno donde se ubica el liceo también reconocen el prestigio que ha traído para la comuna, valorando positivamente la calidad, sello y los estándares que se ponen en práctica al ser LBE, y a su vez, perciben que hay un mejoramiento del entorno, visualizando que han crecido y avanzado las mejoras de caminos, embellecimiento de kioscos, luces, buses de acercamiento al liceo, así como el barrio se ha vuelto más seguro, entre otros.

*“Este Liceo le cambió el plus al sector, hay muchas personas que creen que este Liceo es particular, de hecho tú lo ves por la infraestructura que tiene, entonces **le cambió también el sentido a las personas, ese supermercado que está al frente era un negocito así, entonces claro la población que habitaba por aquí era muy reducida, hay muchas personas que se han ido cambiando más cerca del Liceo, incluso funcionarios, el entorno, esa calle se pavimentó, nosotros originalmente tú puedes creer que los dos primeros años por aquí pasaban vacas, estamos hablando de Santiago y no te hablo de ochenta años atrás, te habló de diez años atrás no más.” (Entrevista Directora, Caso 1)***

El LBE en el contexto actual

Independiente del valor de la Secretaría Técnica hoy en día, en general se menciona que se ha complejizado la aplicación de la propuesta pedagógica de los LBE, a partir de la implementación del sistema SAE, sobre todo para llevar a cabo el proceso de nivelación y re-enseñanza. La visión de algunos actores del establecimiento es que el nuevo paradigma imposibilita seguir los objetivos por los cuales ingresaron al Programa, referido a la oportunidad de estudiantes con altas capacidades, en la medida que ya no es posible agruparlos:

“Eso aquí como que se rompió, se pasó a llevar la posibilidad de aquellos niños que, si cuentan con las capacidades, pero no cuentan con los medios o en el fondo muchos que tienen todas las capacidades no pudieron ingresar. Entonces esto como que ha perjudicado eso, ya la vez a nosotros nos genera claro antes nos demorábamos uno hasta tres meses en nivelar, tres meses es casi un semestre y a veces pasamos el semestre tratando de nivelar y tapar hoyos que vienen con los vacíos y no se puede.” (Entrevista Subdirector, Caso 1)

Es importante señalar que algunos apoderados, especialmente aquellos que ingresaron al establecimiento bajo el sistema de admisión, muestran críticas hacia la implementación del SAE. Aunque aún no se han observado efectos significativos en el establecimiento, expresan preocupación por una posible disminución en la calidad de la educación, basada en experiencias o consecuencias que conocen de otros establecimientos emblemáticos, como menciona una apoderada sobre la situación del Instituto Nacional de Santiago:

“E: esa es la idea yo creo, que el Colegio se mantenga, no que se vaya para abajo. (...) Ese yo creo que es el gran miedo que tienen todos los padres, porque si nosotros analizamos, analizamos lo que está pasando con colegios emblemáticos

por ejemplo, como ha caído la matrícula, en lo que se han tornado estos colegios, ahora ya nadie quiere ir a esos colegios.

*M: Bueno el Instituto Nacional creo que ya nadie quiere postular y no como antes”
(Grupo focal apoderados, Caso 1)*

Mientras tanto, también es mencionado este punto por estudiantes de cuarto medio, quienes perciben una diferencia entre estudiantes que han ingresado a través del Sistema con quienes se sometieron a un proceso de admisión. Si bien hay quienes aluden a efectos en otros establecimientos, similar a la opinión anterior sobre la situación del Instituto Nacional, y en general mencionan un supuesto descenso en los resultados del establecimiento, lo cierto es que parece ser una opinión consensuada tanto para estudiantes y exestudiantes.

*“Yo creo que podrían hacer algo mejor, por ejemplo que me hayan dicho y todo eso, ahora lo hacen por tómbola, no importa si tienes notas buenas o no, entran todos y antes no, que era con una prueba y se nota mucho porque **cuando estaba mi hermana, que ella entró por prueba, el Liceo decían que era uno de los mejores del país parece, algo así, y ahora está más bajo porque dejan entrar de todo, que sean aplicados o no, antes eran todos más aplicados porque todos tenían que tener una nota buena en la prueba y ahora no hay, entran de cualquier parte, y yo siento que estaba mejor con la prueba”** (Estudiante 2, Caso 1)*

También hay quienes aluden haber visto una diferencia entre los cursos sobre las actitudes en el aula, por ejemplo, en el caso de estudiantes que hoy están en cuarto medio y que entraron por proceso de admisión, en comparación a los que ven en primero medio. De todas maneras, en este punto puede haber un sesgo importante en la opinión ya que en general hay un aumento de problemas de convivencia postpandemia, además de las diferencias etarias propias entre un curso y otro, considerando el aumento sostenido de la matrícula:

*“ya que en comparación a nosotros que somos la última generación que entro como con prueba acá eh... se ve demasiado la diferencia lo profes... **hasta los mismo profesores dicen, que entraron a una sala de cuarto medio y estaban los alumnos todos sentados callados, a ir como a un primero medio, es sorprendente porque los alumnos en si no dejan ni hacer la clase,** y en cuarto medio uno llega y es silencio absoluto, los profes solamente hablan, en si ha cambiado harto ese sistema”* (Estudiante 4, Caso 1)

También se mencionan dificultades o encuentro del Programa con otras restricciones a partir de la ley de inclusión. Por ejemplo, el siguiente apoderado menciona como un efecto negativo el que no se pueda exigir elementos de la presentación personal. Esta opinión se podría alinear en general con el entendimiento sobre que el Liceo Bicentenario además de otorgar conocimientos, entrega hábito para el desarrollo de estudiantes, y con ello, la exigencia debiese de ser parte de los distintos aspectos dentro del establecimiento:

*“Entonces a mí personalmente como Colegio Bicentenario desde esos años, yo no puedo decir nada más que puros elogios, es un Colegio muy integral donde te entregan valores, te entregan compañía, te sostienen emocionalmente, moralmente. **Hoy en día el tema de la tómbola creo que echa a perder un poco el Liceo porque lamentablemente todas las normas educacionales que vienen del Ministerio atan muchas veces a la institución,** al colegio donde no pueden hacer ciertas cosas, donde los niños ya no tiene una formación como la que teníamos nosotros, que tienes que ir con jumper, con colita, unas cortas, no*

pueden venir pintadas. Hoy en día los profesores no pueden decirle nada a una niña porque viene así con unas uñas o porque viene con pestañas postizas o porque trae el pelo teñido, entonces en parte se ha echado a perder un poco esa formación por la tómbola” (Grupo Focal Apoderados, caso 1)

Proyecciones del Programa

Desde una mirada más global de la política pública, la directora menciona que el Programa no se instaló como una política de estado, enfrentándose en distintas ocasiones a especulaciones sobre su continuidad del Programa. Esto también se ha visto evidenciado en el propio compromiso y comprensión de sus objetivos -que han cambiado- por parte de los nuevos equipos directivos que ingresan al Programa. En ese sentido, hoy en día el Programa no tendría una línea clara, y con ello se considera que es una iniciativa que está concluyendo:

*“Nosotros cuando partimos, los treinta directores antes de que partiera en marzo del año 2011, tuvimos muchas capacitaciones desde el Ministerio de Educación hacia nosotros para explicarnos en qué consistía este proyecto, cuál era el foco, como se iba a trabajar, a qué debíamos responder, **hoy en día eso no existe, entonces mi pregunta es los que asumen como nuevos directores de estos liceos saben en qué consisten el proyecto, si tú me preguntas a mí, yo creo que no, entonces si cada uno va a hacer lo que quiera desde su perspectiva de director, con el tiempo el proyecto va a ir muriendo.**” (Entrevista Directora, Caso 1)*

En otro contexto, la directora del establecimiento expresa preocupación acerca de la calidad de los proyectos educativos que ingresan al Programa, lo que destaca aún más la pérdida de enfoque y público objetivo que ha experimentado el Programa en la actualidad. En línea con las opiniones y percepciones previamente expuestas, se enfatiza la importancia de desarrollar proyectos educativos que sean distintivos en el ámbito de la educación pública. La disminución en la calidad de los proyectos que ingresan resulta en una depreciación general del sello distintivo del Programa, y con ello esta diferenciación:

*“Entonces hoy en día los resultados que hay estandarizados llámese PAES o llámese Simce, los quince liceos que hay están arriba por sobre muchos otros liceos municipalizados del país, somos de los antiguos que nos acostumbramos a trabajar con ese sistema, porque si tú puedes, **hoy en día hay trescientos veinte liceos bicentenarios, cuántos tiene altos estándares de los trescientos veinte, yo por ahí iría con el estudio de ustedes o los estudios de cuantificar, cuántos de los trescientos veinte cumplen los estándares de los bicentenarios, cuántos tienen realmente resultados que digan que son de excelencia académica. Sí, aportaba, exactamente, hoy en día no sé qué tanto, no sé si ponerle un título no más al colegio o un nombre, un segundo nombre**” (Entrevista Directora, Caso 1)*

El liceo es parte de la primera generación y debe el nacimiento de su proyecto a los LBE, por ello, poseen una complicidad e idiosincrasia compartida a lo que es la idea original del proyecto y las proyecciones que para ese minuto se esperaban y tenían alrededor de este. De este modo, el deseo de continuidad es más bien una revaloración a la esencia de los LBE y el compromiso que, desde la comunidad educativa, estudiantes y familias se entrega al Programa.

Caso 2 (2011)

El caso 2 es de la cohorte 2011 y se ubica en la ciudad de Cabildo, de la región de Valparaíso. Es un establecimiento municipal y técnico profesional, que ofrece solamente el nivel de

enseñanza media de dicha modalidad con las especialidades: asistencia en geología, explotación minera y metalurgia extractiva. No presenta convenio PIE ni PACE hacia 2022, y el mismo año contaba con un IVE de 0,885 y una matrícula total de 497 estudiantes. Además, su categoría de desempeño 2019 fue Medio. El establecimiento fue creado en 1988 por la municipalidad de Cabildo, con el objetivo de dar respuesta a las necesidades educativas de los jóvenes del territorio.

En su PEI se afirma que es un establecimiento comprometido con el logro de los estándares de calidad e inclusión establecidos por el MINEDUC. Tiene un foco en la formación de técnicos para la minería, desarrollando competencias que permitan al estudiantado desempeñarse en el mercado laboral y adaptarse a los cambios tecnológicos de la actualidad. En este sentido, mantiene relaciones con empresas productivas del área y pretende desarrollar habilidades para la continuidad de estudios, en específico para capacitaciones laborales. Así, el perfil de estudiante del establecimiento es de jóvenes comprometidos con sus estudios y que tengan como metas alcanzar altos resultados académicos, insertarse en el mundo laboral o seguir estudios universitarios.

Además, el establecimiento declara tener un compromiso por la inclusión, ya que permite entregar una educación de calidad al estudiantado en su totalidad y aminorar con ello la segregación escolar. Por último, dado que el establecimiento se orienta a la actividad minera, se recalca la importancia de dos factores: i) La seguridad: se pretende interiorizar en el estudiantado prácticas y nociones relativas a la identificación de los riesgos, sus consecuencias y control; ii) La salud física y mental: el estudiantado debe poseer la capacidad física y mental para adquirir las competencias exigidas por el plan de estudios, las normas de seguridad, las exigencias de las empresas y requisitos de sus futuros empleadores.

Tabla 51. Síntesis características Caso 2

Región	Valparaíso
Tipo de enseñanza	Técnico profesional
Niveles	Media
Especialidades	Asistencia en geología Explotación minera Metalurgia extractiva
Nivel socioeconómico	IVE 2022 fue de 0,885
Categoría de desempeño	Medio
Dependencia	Municipal
Año de ingreso al Programa	2011
Convenios y programas	No cuenta con PIE ni PACE

Fuente: Elaboración propia

Percepciones sobre el establecimiento LBE

El establecimiento acorde a su PEI fue fundado a fines de la década de los 80', sin embargo, su proyecto pedagógico como tal se consolida con un cambio de recinto, y con apoyo de distintos actores, en el año 2008. El Programa, se inserta entonces en dicho proceso, sobre todo en términos de infraestructura. De todas formas, se menciona y destaca que este siempre ha sido valorado en la comuna por las especialidades que imparte, las cuales ofrecen una alta inserción laboral, mientras que, también se reconoce por su exigencia y altos

puntajes en pruebas estandarizadas, visibilizándose la posibilidad que ofrece para seguir estudios superiores:

*“Los resultados también en comparación con otros establecimientos son mejores acá. Hay una visión de la comuna que estamos bien posicionados (...) de **acá los estudiantes salen de cuarto medio, pero también pueden hacer su práctica profesional, tiene título de nivel medio en las distintas especialidades mineras, solo minería, por lo tanto, están muy bien, y algunos siguen estudios superiores.** Entonces la visión de la comuna es súper buena en ese aspecto.”*
(Entrevista Jefe de UTP, Caso 2)

Oportunidades para la provincia

Ahondando en el reconocimiento del establecimiento en su localidad, se menciona que la oferta educativa es escasa, habiendo solo dos liceos de carácter público, y solo en este caso con modalidad TP, que además se centra en el sector de la Minería. Ya que las especialidades del rubro minero son demandadas por estudiantes y sus familias, cuenta con una alta demanda de estudiantes que buscan entrar, incluso comparándolo con su par bicentenario, que imparte la modalidad HC.

*“En la comuna hay cuatro establecimientos de enseñanza media, son dos particulares subvencionados y dos municipales que es el Liceo Bicentenario de Minería que es este, y el Liceo ... que es científico humanista. **Claramente dentro de la comuna hay una alta demanda por entrar a este Establecimiento, pero los cupos son limitados,** entonces siempre hay... se tuvo que ampliar, ocupar la sala de auditorio, es un ejemplo para describir que hay una gran demanda de ingreso de estudiantes, entonces es llamativo porque también somos uno de los primeros en el país en minería.”* (Entrevista Jefe de UTP, Caso 2)

Sobre dicha demanda, cabe destacar que el establecimiento, por sus características y ubicación, siempre ha acogido estudiantes diversos, que provienen en su mayoría desde zonas rurales aledañas:

*“Y los **chiquillos acá de la zona principalmente vienen de muchos sectores rurales, la gran mayoría,** yo diría que un sesenta por ciento viene de diferentes lugares y es una población bien diversa, muy, muy diversa”* (Actor, Caso 2)

Aunque las oportunidades después de la enseñanza media se han diversificado con la implementación de la Gratuidad en la Educación Superior, es evidente que varias opiniones de estudiantes reflejan un interés en el campo minero, lo que influyó en su elección del proyecto educativo. Este interés a veces también está relacionado con la posibilidad de obtener una certificación en un área con alta demanda laboral en la región, en caso de no alcanzar las metas académicas esperadas. Como señala el siguiente entrevistado:

*“Y claro, o sea hay chiqueos que de acá han salido y que muchas veces no tiene nada que ver con el tema minero y yo cuando de repente les pregunto y por qué tu sabiendo que este era un colegio técnico y no te especializaste tal vez en un colegio científico o humanista, y **me dicen no profe porque quiero tener una cartita debajo de la mano, eso lo ven como de esa manera, porque si no me va bien en esta área, yo a lo mejor me puedo dedicar a la minería porque puedo tener mi título técnico, así lo mencionan ellos, la mayoría**”* (Entrevista a Actor, Caso 2)

Percepciones sobre el Programa LBE

En relación con su condición de LBE, se enfatiza que, especialmente en sus primeros años, los apoderados reconocían al establecimiento como tal. Este reconocimiento, se originó principalmente debido a la socialización de las implicaciones del Programa y los compromisos necesarios para su implementación en el momento de la adjudicación. Es importante destacar el papel desempeñado por la comunicación y publicidad del gobierno sobre la iniciativa, lo que generó una expectación significativa, especialmente en medio de los cambios que estaban ocurriendo en el sistema educativo con el objetivo de mejorar su calidad. Como menciona el Jefe de UTP, había un ambiente que fomentaba el interés y la motivación hacia la propuesta:

“Sí, eso sí, cuando... claro, porque había todo... había también una publicidad, lo veían en la televisión sobre este proyecto bicentenario, se inauguraban los primeros bicentenarios en el país, lo mostraban ahí como proyecto de gobierno, por lo tanto la gente lo conocía, fuera de nuestro proyecto educativo, también la gente afuera, los apoderados eh... sabían de lo que significa un liceo bicentenario, los citábamos para hacer los compromisos, se hablaba en reuniones de apoderados, venían acá también los asesores técnicos de bicentenario..”
(entrevista Jefe de UTP, Caso 2)

Aunque la gratuidad de la educación surgió después de la implementación del Programa en el establecimiento, se destaca que este último permitió consolidar y proyectar de manera más efectiva el trabajo en el ámbito de la preparación para la Prueba de Acceso a la Educación Superior (PAES), lo cual se percibe como un beneficio derivado de la iniciativa:

“en principio la misión del Colegio era formar solamente profesionales del área minería, ese era el cien por ciento y ya con bicentenario ha ido cambiando ya ir más allá, que los estudiantes sigan estudiando y prepararlos de alguna forma para que tengan buenos resultados en las pruebas de las universidades” (Grupo Focal docentes, caso 2)

De todas formas, es importante señalar, en consonancia con el caso anterior, dado que ambos surgieron de convocatorias con características y objetivos similares, que la comunidad escolar percibe al establecimiento como diferente a otros de la educación pública debido a sus resultados. En este sentido, se destaca que la selectividad del proyecto educativo también era parte integral de su identidad como LBE, aspecto que se diluye con la implementación del SAE.

“A mí me sonaba como un liceo no común y corriente, un liceo que nos iba a entregar más herramientas y era como bien selectivo con los alumnos, lo que no es ahora, y si hace falta que sea nuevamente como era antes, porque antes el Liceo se trabajaba de otra forma, el Liceo era el Liceo de Minas como se dice, ahora usted entenderá que con las cosas de ahora no es lo mismo, porque era un colegio selectivo, los chicos tenían que dar prueba para poder caer acá, tanto de resistencia y dar una prueba, tanto en lenguaje, los chicos se elegían muy selectivamente y la educación era mucho mejor, mucho mejor, no quiero decir que ahora este peor, pero no hay colador como se dice, no hay un filtro y eso tampoco es bueno” (Grupo Focal Apoderados, Caso 2)

De esta manera, el caso se puede caracterizar como valorado desde antes del Programa, sobre todo por su antigüedad y por su alta alineación con las expectativas laborales del rubro que desarrolla en la zona.

Postulación al Programa

A continuación, se presentan percepciones, acciones y procesos relacionados con la postulación del establecimiento al Programa, cuyos principales hallazgos son:

- Se postula para consolidar una nueva especialidad en el establecimiento.
- Director lo considera plausible por buenos resultados en SIMCE y PSU.

Necesidad de búsqueda contante de recursos y resultados esperados

Como se mencionó previamente, el actual liceo, establecido como un proyecto educativo en 2008, surgió como una iniciativa de varios actores que consideraron vital fortalecer la formación con un enfoque en la industria minera local. Sin embargo, esto se convirtió en un desafío complejo debido a las limitaciones de recursos disponibles en el sistema público. El liceo se construyó en etapas, lo que resultó en variaciones en la calidad de su infraestructura en diferentes momentos. La principal motivación para participar en LBE entonces, fue obtener recursos para mejorar la infraestructura, así como adquirir los equipos necesarios para el desarrollo adecuado de las especialidades relacionadas con la minería, las cuales requieren una inversión considerable.

“Principalmente razones económicas, ya que eran otras dependencias, no había recursos, cuando se produce la revolución pingüina ahí llegaron más recursos al Establecimiento ya que eran súper pobre acá y como es un tema minero, se implementaron mucho mejor los laboratorios, hay una gran inversión ahí y claramente se nota, esa es una de las primeras motivaciones (...) ha sido importante el apoyo del bicentenario en principio, el equipamiento, los laboratorios, el fomento económico que hubo con eso a la parte mientras que es bastante mayor que cualquier otro establecimiento en la parte menor, es mucho más caro los equipos, el acceso a ello.” (Entrevista Jefe de UTP, Caso 2)

En ese contexto, es importante tener en cuenta que el liceo estaba constantemente en búsqueda de recursos para mejorar su infraestructura y proporcionar las mejores condiciones posibles para sus estudiantes. Sin embargo, se percataron de que estas oportunidades eran difíciles de conseguir, debido a un alto nivel de burocracia y una falta de transparencia en los procesos de adjudicación.

“Yo estoy desde que se creó el establecimiento y está lleno de burocracia. Hay que ser sumamente especialista en cada detalle de los proyectos y tener relaciones con la gente y las instituciones que deciden esto para lograr algo, entonces es difícil.” (Entrevista Director, Caso 2)

Es importante contextualizar que, en la cohorte mencionada, el énfasis estaba particularmente en proyectos de esta índole, con un monto considerable de 500 millones destinados a establecimientos reconvertidos. Al mismo tiempo, el director señala que, al tener identificadas las necesidades del establecimiento y sus proyecciones, ya contaban con un desempeño superior en pruebas estandarizadas debido a su selectividad. Por lo tanto, estaban convencidos de que su postulación sería adjudicada:

“Bueno se difundió eso y nosotros siempre tenemos proyectos y uno de los proyectos era incorporar geología, que teníamos minas, metalurgia y faltaba geología y calificábamos para eso por los resultados, porque había un círculo de... como había mucha demanda, nosotros teníamos que seleccionar y siempre

seleccionábamos a los niños más destacados, entonces los resultados eran similares a los colegios particulares” (Director, caso 2)

Implementación del Programa

Considerando los antecedentes descritos, y teniendo la misma característica del convenio en la cohorte 2010, el proyecto consideró la construcción de un taller de geología y su equipamiento, además de cuatro salas de clases y ampliación de baños. Esto, también es parte de una mejora constante de los espacios, donde el Programa calza con la instalación del nuevo edificio:

*“Estoy del posterior al año en que se adjudicaron el Proyecto bicentenario, creo que 2011 fue, desde el 2012, sí, era otro edificio, **este es parte del bicentenario, la construcción.**”* (Entrevista Director, Caso 2)

En este caso, debido al tiempo transcurrido desde su ejecución, no se encontraron antecedentes claros sobre cómo se gestionó o qué implicó la implementación del Programa en el establecimiento, siendo opiniones que surgen casi exclusivamente del Director, quien se encargó de implementarlo en conjunto con su equipo directivo, sin delimitarlo a un actor en específico:

*“No, **porque aquí el estilo de administración es participativo**, o sea nos juntamos y decidimos que cosas vamos a hacer.”* (Entrevista Director, Caso 2)

Monitoreo del Programa

Sobre el monitoreo de la implementación del Programa y sus metas, acorde al diseño de aquel periodo, correspondía al cumplimiento del avance del proyecto, en este caso sobre la ejecución del presupuesto en infraestructura. Luego, se continúa con el monitoreo de resultados, correspondiente al avance en los puntajes de PSU y SIMCE, en base a los resultados en las pruebas diagnóstico del apoyo pedagógico:

*“Sí, **tenían como una lista de chequeo de las áreas que teníamos que avanzar o cumplir e informar.** Al principio era sobre el mismo Proyecto, y los años posteriores que culminamos con la parte de infraestructura eran sobre los resultados.”* (Entrevista Director, Caso 2)

En cuanto a la modalidad TP, el equipo directivo señala que el monitoreo del Programa no varía en relación con los estándares establecidos en 2018, sino que se mantienen conforme a los existentes en el momento de la postulación. Es importante destacar este punto, ya que, por ejemplo, el establecimiento no se evalúa según los estándares específicamente diseñados para la modalidad LBE en el área técnico profesional. Además, no se contaba con un componente de fortalecimiento pedagógico para la adquisición de competencias enfocadas en esta modalidad, lo que sugiere que no ha habido cambios en las estrategias pedagógicas a este respecto según lo expresado en el discurso:

*“A nosotros no nos influía (cambios del Programa) porque también **se abocaban mucho a que ellos cumplieran con el compromiso del proyecto que se habían ganado**”* (Entrevista Director, Caso 2)

Elementos que determinaron la implementación

Respecto de la ejecución de los recursos, se valora el que fueran administrados a través de una cuenta única para el caso. Sin embargo, se menciona que al momento de la construcción

lidiaron con una entrega inoportuna de los recursos, y con ello, la paralización de obras en algunos momentos. Esto, lo relacionan con nuevamente la burocracia de la administración pública:

*“Muy buena porque está todo muy resguardo, era una cuenta aparte, o sea de todas las platas que reciben, bueno que todas vienen separaditas, entonces venían y les exigían una cuenta corriente para eso y eso se hizo. **Yo creo que los problemas se generaron por las demoras en las entregas de las remesas de parte del Ministerio a la municipalidad, porque hubo serios problemas porque no les pagaban a los contratistas y se paraba la obra,** (..) tenía que pasar por jurídica, o sea y creo que una asignación de recursos firma como seis personas y como tres entidades distintas.” (Entrevista Director, Caso 2)*

Sin embargo, el director también destacó que estos problemas se resolvieron de manera relativamente rápida, lo que les permitió ejecutar el componente adjudicado sin contratiempos. A diferencia de otros casos, en este no hubo que enfrentarse ni al contexto de pandemia ni al traspaso a los SLEP, identificados como un obstáculo en algunos casos.

Apoyo pedagógico del Programa

A continuación, se presentan las percepciones al apoyo pedagógico en el establecimiento.

- El equipo directivo se informa sobre la propuesta de apoyo pedagógico y sus supuestos para ser implementados de manera previa al Programa.
- Se hace un énfasis al valor que adquiere la experiencia práctica de establecimientos emblemáticos para la consecución de sus resultados.

Acciones relacionadas al apoyo pedagógico y rol de la Secretaría Técnica

La expectativa del equipo directivo era el que, a través del apoyo, estudiantes pudieran aumentar sus resultados en las pruebas estandarizadas. En ese sentido, confiaron en la evidencia presentada por el Programa sobre la eficacia que tendría al ser implementado:

*“Se manejaban algunos principios básicos de estudios correlativos, por ejemplo, respecto del Programa de estudios y que tanto tenían que aprender los niños para alcanzar ciertos estándares, entonces **había estándares de que si se aprendían de cada unidad el ochenta por ciento a lo menos iban a tener trecientos puntos en el Simce y seiscientos en la PSU, ese eran los estudios de correlación que sustentaban algunas premisas.**” (Entrevista Director, Caso 2)*

En relación a este aspecto, los participantes del estudio que trabajaban en el liceo en aquel momento mencionan una serie de actividades en las que participaron. Estas incluían capacitaciones dirigidas a directores, jefes de UTP, y profesores de lenguaje y matemáticas principalmente, así como los monitoreos mencionados anteriormente, liderados por la Secretaría Técnica. La Secretaría Técnica visitaba el establecimiento de manera continua, por ejemplo, para administrar pruebas y brindar retroalimentación, además de orientar la adecuación de guías para su contextualización y uso.

En este caso, se destaca que el apoyo mejoró los resultados en indicadores de desempeño, lo que resalta la eficacia de la metodología, los materiales y los procesos propuestos por el Programa, evidenciando un cumplimiento rápido de las expectativas. Además, al igual que en el caso anterior, la constante presencia de dicho actor, era considerado como un seguimiento del Programa. Sin embargo, se hace hincapié en que el Programa no continuó proporcionando el apoyo necesario para su seguimiento de manera consistente:

“Proyecto bicentenario igual hubo una inversión que favoreció al Establecimiento y junto con ellos también un apoyo técnico en el área académica, o sea había asesorías, reuniones en Santiago, partió súper bien el proyecto, asesorías en Santiago a los profesores, capacitaciones, pruebas que se hacían en línea, había un monitoreo más permanente ya, súper bueno. Hubo buenos resultados, la experiencia fue muy buena, mejoraron los resultados incluso de las pruebas estandarizadas como el Simce y otras pruebas, pero a mi opinión se ha visto debilitado en estos últimos años ya que no hay al parecer, no se invirtió como al principio en los mismos encargados del proyecto, entonces no hay un seguimiento” (Entrevista Jefe de UTP, Caso 2)

Aplicación y continuidad del pilar de Re-enseñanza y/o nivelación

Aunque los resultados estuvieran por encima de la media en lo que respecta a los estándares propuestos, es importante destacar que la implementación de la propuesta requería un riguroso proceso de nivelación, especialmente para pasar de la unidad 0 a las siguientes, y cumplir con el requisito del 80% de logro. Esto representaba un desafío significativo en el contexto del establecimiento, dado que solo ofrecía educación media y sus estudiantes, provenientes de diversos colegios con diferentes niveles de desempeño, enfrentaban altos niveles de vulnerabilidad:

“El Liceo concentra gente de todas las comunas, de las más cercanas mayoritariamente, y entonces venían, viene todavía como de trece a dieciséis colegios distintos y algunos rurales, entonces se nota mucho las diferencias, hay que invertir muchísimo tiempo hasta hoy día y siempre en el nivelar, pero después cuando ya los niños tienen una base sólida, es más fácil.” (Entrevista Director, Caso 2)

En ese sentido, ante las dificultades observadas, se optó por adoptar el sello bicentenario no solo en las asignaturas de matemáticas y lenguaje, sino también reforzando los contenidos indicados en las demás materias, especialmente en lo referente a la comprensión lectora. Esta estrategia recibió respaldo por parte de la Secretaría Técnica, según lo mencionado por su jefe de UTP:

*“En lo académico los bicentenarios se enfocaban en principio en matemática, hacían la medición en matemáticas y lenguaje, pero todas las reuniones que se hacían con los demás profesores tenían que ayudar a la mejorar en esas asignaturas, por lo tanto se **crearon estrategias en todas las asignaturas y módulos, ya sea de especialidad en cuanto a la comprensión lectora, entonces aplicábamos una estrategia en aula, ya que eso es distinto a otro establecimiento, son estrategias académicas que eran apoyadas por los profesionales de bicentenario.**” (Entrevista Jefe de UTP, Caso 2)*

Además, una de las medidas para poder comprometer a los miembros del colegio con los estándares propuestos por el Programa, fue generar un compromiso con las apoderadas y apoderados. Sin embargo, es algo que no se está aplicando hoy en día:

“Hay un compromiso, los apoderados cuando entran los estudiantes en primero medio en principio, este año no se ha hecho porque se ha debilitado a través del tiempo el proyecto bicentenario, hubo cartas de compromiso, venían los apoderados, se firmaba, se llamaba, si no cumplían con las evaluaciones correspondientes o no pasaba el ochenta por ciento de logro por ejemplo, claro se llamaba al apoderado, estábamos más... por lo tanto firmaban un compromiso los

apoderados y eso se visibilizaba también en la comuna.” (Entrevista Jefe de UTP, Caso 2)

Evaluación de Guías y pruebas

Aunque los directivos del establecimiento recuerdan y valoran aspectos generales del apoyo pedagógico, es importante señalar que la mayoría del equipo docente que lo implementó ya no son parte en el establecimiento. Por lo tanto, hay una falta de referencias sobre las guías y pruebas utilizadas, y se menciona que en la actualidad no se utilizan de la manera planificada. En relación a las pruebas, se observa que más bien formaban parte del acompañamiento proporcionado por la Secretaría Técnica como una forma de apoyar la implementación. Se destaca que estudiantes no reaccionaban de manera negativa ante estas instancias. Esto debe entenderse en el contexto en el que el colegio, en aquel momento, tenía un sistema de selección y resultados por encima de la media, lo que sugiere que estudiantes estaban acostumbrados a este tipo de prácticas, como menciona un docente:

*“claro, o sea se preparaban, se les avisaba a los chicos, se les avisaba, creo que tenían que venir todos, y se tomaban las pruebas, pero **los chiquillos como súper tranquilos porque era como parte de su... como ellos trabajaban todo el año con eso, entonces como que lo ponían en práctica, pero los chiquillos como súper normales**” (Entrevista Actor, Caso 2)*

Las guías proporcionadas, al igual que en el caso anterior, son altamente valoradas por la mayoría de los entrevistados. Sin embargo, en este caso se destaca que el Programa enviaba directamente el material al establecimiento a través de la Secretaría Técnica, lo que permitía su adaptación con la asesoría correspondiente. Se observa que, debido a su actual disponibilidad limitada en la plataforma del Programa, no se incentiva su uso, lo que subraya la importancia del papel del actor no solo para explicar, sino también para transmitir la importancia de su uso en la obtención de los resultados esperados, como lo menciona un docente:

M: Y en general ese material independiente que lo...

E: Esta, esta pero en una plataforma, no... en este momento no sé a quién poder solicitar directamente como antes que teníamos designado un...

M: A un coordinador.

E: A un coordinador claro.

M: ¿Y es material en general qué te aprecia? ¿Te aprecia que era bueno, que estaba bien hecho, que te servía en general?

E: Era bueno sí, muy bueno, muy buenos, servía si, se podía adaptar, lo podían adecuar los profesores ese material claramente, pero era bueno, habían buenos asesores. (Grupo Focal Docentes, Caso 2)

Apoyo pedagógico en el contexto TP

De todas maneras, si se menciona una dificultad, es el encuentro entre la propuesta del Programa con la base del proyecto educacional del establecimiento, que hasta ese momento se centraba sobre todo en la instalación de capacidades en estudiantes para que pudieran desarrollarse de manera correcta en el ámbito minero. Esto es especialmente observable al

momento de generarse reuniones en la Red de LBE¹⁰², donde las experiencias no siempre eran replicables por ellos, observando también que las expectativas del uso de estrategias excedían a las capacidades del establecimiento:

*“Decías todos somos de diferentes áreas y de diferentes sectores socioeconómicos donde estamos insertos y eso influye mucho. Entonces ahí lo que se resguardaba más que nada era los estándares y lograr las metas, mantenerlas, y **otra cosa rescatable ahí eran las experiencias que algunos tenían y que no siempre son tan replicables en ciertos sectores (...) por ejemplo nosotros nos abocamos a la base, a la base del proyecto, es decir que salieran bien capacitados, que tuvieran bien integradas las capacidades que les permiten insertarse, pero a veces piden más de eso, piden muchas más cosas que esas, y a veces el tiempo no alcanza para estar inventando cosas nuevas.**” (Entrevista Director, Caso 2)*

A su vez, también el director observa que en ocasiones las experiencias revisadas guardaban más bien relación con los proyectos específicos adjudicados:

*“Sí, pero a nosotros no nos influía porque también **se abocaban mucho a que ellos cumplieran con el compromiso del proyecto que se habían ganado**” (Entrevista Director, Caso 2)*

De todas formas, siendo una opinión particular observada en este caso, se observa que el apoyo pedagógico sí influye indirectamente al área técnico profesional, en la medida que estudiantes cuentan con mayores herramientas y habilidades para comprender los distintos conocimientos que se buscan entregar. De todas formas, esto fue un efecto del momento en que se estaba implementando como tal la estrategia pedagógica:

“Y eso a nosotros nos sirvió bastante porque los chicos comprendían mejor los textos técnicos o las materias que uno les pasaba en las especialidades, creo que ese fue un gran impacto, mejoró esa parte, mejoró, se veía en el tipo de informes que se entregaban. Pero como ya lo hemos dicho, eso se fue perdiendo en el tiempo.” (Grupo Focal Docentes, Caso 2)

Continuidad de la propuesta pedagógica

Docentes que se encontraban presentes al momento de la implementación, tendrían una visión similar respecto al valor e importancia del apoyo entregado, sin embargo, mencionan que no se ha podido utilizar en el último periodo, considerando tres elementos claves: por un lado, el ingreso de un nuevo perfil de estudiante que confluía también en el contexto postpandemia implicando un proceso más fuerte de nivelación; por otro lado, un bajo apoyo actual de la Secretaría Técnica en la implementación de dicho apoyo; y en general, la percepción de que hay menos recursos en el establecimiento (se menciona para materiales e instancias de reforzamiento de estudiantes), expresado en la siguiente conversación:

*“E1: **Si nos siguen entregando recursos didactas, material, pero este ya no se ajusta al tipo de alumnos que nosotros tenemos, ya que pospandemia además disminuyeron considerablemente su rendimiento, por lo tanto, es material que tampoco podemos utilizar y que no se está ajustando a realidad de nuestro Establecimiento, yo creo que tampoco a la realidad nacional.** Respecto de lo que está sucediendo, pedagógicamente hablando, o sea **ya no tenemos visitas de***

¹⁰² En el Caso 2, solo el Director había participado de la Red LBE de parte del Liceo.

ellos, ya no nos inyectan recursos tampoco, o sea era lo que hablamos antes que este era un Colegio que de verdad destaca por los recursos que tenía, ahora no tenemos casi para sacar fotocopias ponte tú, que son cosas básicas que necesitamos para nuestro trabajo.

E2: para los estudiantes también había reforzamiento, harto reforzamiento en varias asignaturas, talleres escolares y todo eso se quitó.

E3. Y eso se ha ido perdiendo, ya no llega la cantidad de recursos que llegaron al inicio del Proyecto para nada.” (Grupo Focal Docentes, Caso 2)

En cuanto al impacto de la pandemia en la implementación de la propuesta pedagógica, se destaca la dificultad para ajustar o, más bien, para priorizar el Programa en el marco de la priorización curricular. Esto ha llevado a la interrupción de las acciones previamente mencionadas, como indica el jefe de UTP:

“igual han habido cambios culturales sociales, está la pandemia, vino la pandemia, tuvimos que priorizar aprendizajes, como que nos olvidamos de bicentenario y nos enfocamos solo en la priorización no más, y de las asignaturas que como comuna se tomó en un principio, el año que partimos, se tomaron en cuenta tres asignaturas y claramente las especialidades, una especialidad, pero hay un cambio claramente, no se hacen las pruebas bicentenario ya” (Entrevista Jefe de UTP, caso 2)

Finalmente, otro elemento que delimitó el desuso de la propuesta como tal, fue la implementación del SAE en los establecimientos educacionales, que como se observará en el siguiente apartado, trajo distintos desafíos en el establecimiento. En primer lugar, el director observa que el colegio se encuentra en desventaja a otros por ser exclusivamente de enseñanza media y con ello requerir la nivelación antes mencionada, de manera más profunda:

“A algunos les permitía eso porque todavía estaban en un círculo virtuoso ahí, sobre todo los que empiezan de primero básico, que tienen desde kínder a cuarto medio, porque traen a sus niños, entonces ya no pueden entrar, **entran en primero básico y salen en cuarto medio, entonces los pocos que tienen entre medio tiene tiempo para nivelarlos.”** (Entrevista Director, Caso 2)

Por otro lado, el SAE trae consigo una diversidad mayor en el aula, que requiere de nuevas estrategias. En ese sentido, no solo trae consigo un efecto en el aula y el desempeño, sino que también requiere que el equipo directivo incentive, movilice y de oportunidades para que docentes puedan desarrollar los objetivos planteados por el proyecto educativo. Como menciona nuevamente su director:

“Después se diluyó el apoyo directo que era muy bueno y era de la unidad de currículo y evaluación y presentaban unidades genéricas a las cuales uno podía adaptarse, pero ahí vino un retroceso en el sentido de que ya estábamos abocados en convencer a los profes de que había que trabajar con todo tipo de alumnos y a buscar nuevas metodologías” (Entrevista Director, Caso 2)

Proyecto pedagógico actual del establecimiento

Desde sus inicios, el proyecto pedagógico del LBE se ha orientado hacia la preparación de sus estudiantes para integrarse en la industria minera, reconocida como la principal fuente de empleo en la zona. Esta perspectiva constituye un elemento distintivo del establecimiento en

comparación con otros. El proyecto es ampliamente valorado en la comunidad, como lo demuestra la alta demanda de ingreso, y refleja la expectativa compartida de proporcionar las mejores oportunidades para la futura trayectoria laboral de estudiantes, como destaca el director:

“Bueno el desafío es principal sigue siendo el mismo, entregar técnicos acordes a lo que necesita la empresa y dar oportunidades reales a un montón de niños que están aquí, más del noventa por ciento siempre de vulnerabilidad, un setenta por ciento de prioritarios, entonces el discurso de las familias es que yo no tengo para la universidad, entonces tiene que hacerse técnico, nosotros tenemos por siempre sobredemanda.” (Entrevista Director, Caso 2)

Al respecto, también se menciona que el rubro de la minería es un espacio altamente exigente, lo cual determina la cultura y habilidades que se busca instaurar en sus estudiantes. Si bien el enfoque integral para el desarrollo futuro es una idea que se presenta en los establecimientos técnico profesionales participantes del estudio, lo cierto es que, en este caso, se presentan también las diversas aristas propias del sector, que como se observará más adelante definen también sus desafíos entorno a la inclusión:

“El área minera es sumamente exigente, los niños tienen que rendir exámenes físicos, de conocimientos, etc., para ingresar a la minería, la mediana y la gran minería son muy exigentes, entonces había que prepararlos para eso.” (Entrevista Director, Caso 2)

De todas maneras, el proyecto pedagógico del LBE ha tenido cambios importantes, sobre todo referido a las trayectorias de estudiantes que se insertan, donde sus expectativas han variado durante el tiempo. En específico, se menciona que cada vez es más posible el que sus estudiantes ingresen a la educación superior, a partir de la oferta de becas, o directamente la denominada con la promulgación de la política de gratuidad desde el 2016. Esto cobra especial sentido en una zona que además de su vulnerabilidad tiene de característica base la ruralidad, como menciona un docente:

“Y se da también por el hecho de que hay más oportunidades que nosotros estamos situados en una zona rural, por lo tanto, tener... seguir estudios superiores se hace complicado económicamente hablando, porque tenemos que irnos a vivir a otra ciudad, pagar arriendo, todos lo que aquello conlleva, a parte de la universidad mismas, entonces el hecho de que ahora hayan becas, que hayan créditos, abren las posibilidades también a los chicos.” (Grupo Focal Docentes, Caso 2)

El establecimiento ha implementado preuniversitarios y talleres para que estudiantes efectivamente puedan escoger dicha opción una vez que egresaran, siendo también una parte importante de su proyecto educativo. Mientras tanto, se observa en los discursos de docentes del caso 2, exclusivamente TP, el que estudiantes progresivamente desde los años de implementación de la política pública, han comenzado a optar por la ESUP:

“Cuando yo llegué acá en el 2014, a mi me llamaba la atención que los niños no quieran continuar sus estudios, sino que ellos se preparasen solamente para el mundo laboral y a medida que fue avanzado el tiempo ellos ya solitos empezaron a como avanzar y querer seguir en los estudios superiores. (Docentes, Caso 2)

A su vez, se menciona que la diversificación de posibles trayectorias es un elemento que se vio fortalecido a partir de la implementación en el Programa LBE. En ese sentido, se podría indicar que ambos elementos se alinearon en un momento determinado para concretar el apoyo que se brinda en dichas situaciones, que como menciona un docente, de todas maneras, no pierde su foco en que estudiantes sigan una trayectoria laboral en el rubro de la minería:

*“Avanzar con los estudios superiores ojalá dentro de la misma área de la minería, o sea de los que son metalurgista sigan por la metalurgia, los que están en explotación minera sigan esa misma área y lo mismo los geólogos, o sea ojalá **que sigan por la misma línea, ese es nuestro enfoque.**” (Grupo Focal Docentes, Caso 2)*

El proyecto pedagógico entonces, refiere a la instauración de habilidades para la exitosa inserción laboral de estudiantes, lo que se ha diversificado en función de sus expectativas, donde se incluye la posibilidad de ingresar a la educación superior, y donde el Programa presentó una oportunidad para otorgar herramientas para esto.

Convivencia escolar e inclusión

En otro aspecto, pero relacionado al proyecto educativo que se busca desarrollar, en general la convivencia escolar es descrita como serena, sin mayores conflictos, donde estudiantes y apoderadas entrevistadas mencionan una disposición de docentes y el personal del liceo para mediar posibles conflictos que puedan surgir. Como menciona el director del establecimiento, esto podría guardar relación con el ambiente que se genera por la modalidad técnico profesional, elemento que también es reconocido en otro caso con dicha modalidad:

*“Mire obviamente nosotros tenemos los mismos problemas que tienen todos los liceos de Chile, pero en mucho menor cantidad y entonces **eso se debe a la creación de una cultura, una cultura de relacionarse, la cultura social, los apoyos, a la preocupación de los niños, a la relación con las empresas mineras,** y eso crea una cultura. Y lo otro son los objetivos claros, o sea saben que van a ser o técnicos en minas o geólogos o metalurgia.” (Entrevista Director, Caso 2)*

Sin embargo, lo cierto es que dicha percepción ha cambiado, no en relación con hechos concretos de violencia escolar, sino más bien con la motivación y expectativas de estudiantes que ingresan al liceo. Al respecto, hay dos elementos a considerar, en primer lugar, de parte de directivos esta situación es propia del ingreso de estudiantes con un mayor grado de vulnerabilidad. A partir de los datos del establecimiento, se observa que pasa de un 78% de IVE en el 2011, en comparación al 60% promedio comunal en dicho año, a un 84% en el presente año, lo que podría ser efecto del SAE y la imposibilidad de generar un proceso de selección. Esto podría traer un efecto en el desempeño de estudiantes que ingresan en primero medio, desafío antes mencionado, sin embargo, lo cierto es que, para docentes, apoderadas y directivos, la principal diferencia estaría en las motivaciones y expectativas de dichos estudiantes, quienes no siempre desean o no se encuentran identificados con el proyecto educativo en que se insertan, como menciona un docente:

*“Cuando tuvimos el nuevo Proyecto de bicentenario pudimos comenzar a seleccionar el ingreso al Colegio y si bien nosotros hacemos la comparación del conocimientos que tenían los chicos que ingresaban con selección y ahora sin selección, era prácticamente el mismo porcentaje de logro que tenían, no era mucha la diferencia, pero **valóricamente ahí hay una brecha bastante amplia,***

porque el hecho de que hiciera selección los niños sentían que ellos se ganaban su cupo acá y peleaban por ese cupo y se esforzaban por mantener ese cupo, en cambio ahora es como que con la tómbola entra cualquiera, muchos niños no quieren estar acá porque no les gusta la minería.” (Grupo Focal Docentes, Caso 2)

Por otro lado, se encuentran visiones sobre la inclusión en el establecimiento educacional. Las distintas directrices al respecto encuentran un límite en el establecimiento a partir de dos razones. En primer lugar, si bien se generan directrices e intenciones sobre la inclusión, lo cierto es que la industria con la que trabajan no siempre se encuentra preparada para esto. Un ejemplo de esto es la inclusión de mujeres en la minería, lo cual se evidencia al intentar encontrar oportunidades de prácticas profesionales para ellas:

*“Profesores y nosotros lo directivos no tenemos ningún problema al respecto, y nosotros también tuvimos una vivencia de incluir mujeres en minería y yo les cuento que nueve años tomé, **nueve años ubicar a una [estudiante mujer] en práctica, nueve años. Entonces claro se va adelantado, y se adelantan en todos esos paradigmas en los colegios chilenos, pero la sociedad no va a la par con eso.**” (Entrevista Director, Caso 2)*

Esta situación también se refleja en el caso de estudiantes con NEE. Se observa un diagnóstico similar en cuanto a las oportunidades laborales disponibles, pero también surgen dificultades prácticas al intentar capacitar a estos estudiantes en diferentes oficios. Estas dificultades están relacionadas con las características del rubro, su nivel de dificultad y, sobre todo, los riesgos involucrados. Es importante destacar que el liceo no cuenta con PIE, y este aspecto se está abordando progresivamente en función de las posibilidades del establecimiento. De todas maneras, esto desafía importante que menciona su director:

“Tenemos una psicopedagoga que apoya a los niños, pero esto es nuevo para nosotros, es nuevo, entonces también hay instrucciones al respecto porque hay que calificar para eso, y las problemáticas pasan porque no hay espacio para traer un equipo acá que se instale, también hay adecuaciones en los laboratorios y los estudios que se han hecho en Chile respecto de eso es que los establecimientos educacionales si los acogen, si los mantienen protegidos, pero cuando salen a las empresas no hay ninguna consideración y se frustra.” (Entrevista Director, Caso 2)

Sobre el proyecto pedagógico se puede observar que se mantiene su foco en la minería, pero donde también surgen otras trayectorias posibles, en parte por la política pública que lo posibilita, pero también por el apoyo que, en su momento, implementó el Programa LBE. Por su parte, se observa que el estudiantado que ingresa ha variado en su composición, posiblemente por el SAE, pero donde se observa que sus mayores complejidades no refieren a sus capacidades y/o conocimientos anteriores, sino más bien a una motivación de hacerse parte del proyecto educativo. Finalmente, también se observa que la inclusión es limitada por distintos elementos que se relacionan con el rubro minero.

Valoración e importancia del Programa

Como se ha mencionado, el Programa es altamente valorado por el establecimiento, en primer lugar, porque logra consolidar su infraestructura, proyecto que se venía gestando desde hace más de una década, además de también incursionar en una nueva especialidad acorde al rubro minero, acorde a las habilidades y proyecciones que se busca instalar en estudiantes. Mientras tanto, también se valora el apoyo pedagógico otorgado, ya que se alineó

con las nuevas trayectorias que empezaban a visibilizarse por parte de estudiantes, sobre su ingreso a la educación superior, aunque con foco en la minería.

“Y creo que el Colegio antes de ser bicentenario tenía un enfoque mucho mayor en el asunto de la minería y de las prácticas profesionales, y al ingresar a los liceos bicentenarios se abrió otra arista donde también se le empezó a dar énfasis a que los chicos pudieran seguir estudios superiores. Yo creo y eso son los dos focos que tiene el Establecimiento justamente, uno que se puedan entrar en el mundo laboral minero que es el sello del Colegio y por otro lado que puedan continuar con estudios superiores, eso.” (Grupo Focal Docentes, Caso 2)

Mientras tanto, también se menciona que el Programa trajo consigo una valoración al establecimiento, a partir de su denominación, siendo este un paso estratégico para consolidar las altas expectativas, como menciona su director:

*“Sí, fue como un plus agregado, o sea y a nosotros ya nos erigían porque teníamos en base a los resultados, y entonces mejoramos los resultados, **entonces más expectativas, entonces para la comunidad en el marketing estratégico, el ser liceo bicentenario era un valor agregado.**” (Entrevista Director, Caso 2)*

El LBE en el contexto actual

La iniciativa, se menciona como algo positivo, pero también como un proceso decayendo o que ya concluyó, sobre todo por el cambio de paradigma con la ley de inclusión. Al respecto, en este caso, se observa una mayor caracterización de lo que implicó dicho cambio. El establecimiento cuenta con una tradición en términos de atraer y nivelar a estudiantes de diversa condición, más siempre bajo un nivel relativamente estándar por la selectividad. En ese sentido, el director comenta que el cambio de paradigma les ha traído importantes desafíos, que de todas maneras guarda relación con una baja valoración o entendimiento sobre lo que implica la inclusión:

*“Hay un cambio de paradigma y **ese cambio de paradigma cuesta mucho, eso siempre es así, dicen es más fácil construir un edificio que cambiarle la mentalidad (...)** Entonces los apoderados decían el Liceo se va a echar a perder, entra cualquiera, porque empezamos a aplicarlo nosotros un año antes y entra cualquier niño, todos esos temas. **Para nosotros no era problema porque cuando empezamos, empezamos con todo tipo de niños, pero ya habían pasado muchos años que estábamos seccionando,** y eso repercute en los profesores también, para resumir y para no hacerte largo el cuento es sáqueme a los malos y dejen a los buenos.” (Entrevista Director, Caso 2)*

En términos concretos, docentes y otros actores del establecimiento mencionan las dificultades para generar un compromiso con el establecimiento en los nuevos perfiles que están ingresando. Por ejemplo, un aspecto clave del Programa es la necesidad de generar un compromiso constante entre los diversos actores, entre ellos los apoderados. Esto ha sido una tarea compleja, ya que se percibe como un actor cada vez más distante, aunque podría obedecer a otras variables no relacionadas con la inclusión, sino a nivel general:

“el apoderado no sé, el hecho de están... constantemente a como era antes, ahora los apoderados están como muy relajados en algunas áreas y eso se nota. También creo yo que parte por un tema generacional de los apoderados eran más adultos años atrás, en cambio ahora hay muchos apoderados más jóvenes, entonces de

repente se genera ese tema de que es un cambio generacional creo yo” (Entrevista Actor, caso 2)

De parte de apoderados y algunos estudiantes, también se consideran algunas críticas al SAE, aunque de manera considerablemente menos que en el caso anterior. Además de coincidir con el diagnóstico sobre el bajo interés de algunos estudiantes con respecto a pertenecer al establecimiento y su proyecto educativo, algunos mencionan que el colegio ha ido decayendo en términos de exigencia. Como menciona un apoderado que compara la educación de sus hijos anteriores con el actual:

“E: Sí, los dos, 2015 y 2014, ellos vinieron por su prueba, no les fue súper bien, porque los ya venía con notas seis, seis, no era cualquier cosa y era bueno porque había más respeto, había otro tipo de alumnos, otro tipo de personas dentro de las... y ahora no es igual, no es que yo este diciendo que es peor, es que de otra forma, no es selectivo y al haber algo selectivo usted sabe que no cae cualquiera en el Liceo. (...) y antiguamente eran normas más grandes, si ahora no es nada, ahora los chicos no hacen trabajos como los hacía mi hijo de catorce años, mi hijo hacía tremendos trabajos y este niño no, porque hacen otras cosas y por eso digo” (Grupo Focal Apoderados, Caso 2)

De esta manera, el equipo directivo del establecimiento menciona que el proyecto de LBE no estaría abordando las dificultades que se tienen con respecto a la diversidad de estudiantes, mientras que desde la Secretaría Técnica no hay un apoyo constante que permita dilucidar estrategias para estos nuevos desafíos, como menciona su director:

“Nos llamaron al Ministerio, y ahí se evidenció que todos los liceos habíamos pasado por lo mismo, por lo mismo, que la llegada de estos niños, la gran variedad de niños redundó en que bajamos todos los niveles, bajamos todos los niveles, o sea había que hacer tremendo esfuerzo,” (Entrevista Director, Caso 2)

Al respecto en todo caso, se menciona que el proyecto ya no se encuentra en funcionamiento. Al igual que en el caso anterior, algunos actores, en este caso docentes, aluden al ingreso de una importante cantidad de colegios al Programa, que pudo haber afectado la distribución de recursos para su funcionamiento. En ese sentido, observan que al ser de la primera corte ya cumplieron su ciclo de mejora, y que el Programa hoy en se centra en nuevos proyectos educativos, que a su vez cuentan con otros desafíos que han modificado sus objetivos:

E: Como Proyecto yo solamente diría que claro que a mi juicio tal vez es un proceso orgánico, entonces esta en constante cambio y modificándose, y creo que se estancó, creo que los cambios que se hicieron para hacer un liceo o un establecimiento inclusivo.

E: Abrieron una nueva y ochenta más, ochenta y si en dos años más, entonces a lo mejor claro se van a ir los recursos para ellos porque como están empezando van a querer hacer lo mismo que hicieron con nosotros van a todo bakan y después lo dejan...

E: Claro, los dejan abandonados.

E: Y ojalá que sigan habiendo, ojalá sigan haciendo muchos colegios bicentenarios más porque es muy buen Programa.

E: Eso de más colegios está bien, solo que no se deben dejar de lado a los que ya están, hay que actualizarlos. (Grupo Focal Docentes, Caso 2)

De esta manera, el Programa en el liceo tiene diversas aristas bajo las cuales ser analizado. En primer lugar, se observa un encuentro entre proyectos, donde el Programa aporta hacia la diversificación de trayectorias desde al ámbito exclusivamente técnico profesional, a la oportunidad de ingresar a la educación superior. Sin embargo, también es mencionada la crítica hacia la factibilidad de seguir implementándolo de manera similar en el contexto actual, demarcado por los distintos cambios de paradigmas y acciones relacionadas a la inclusión de la diversidad en el aula.

Caso 3 (2018)

El establecimiento se ubica en la comuna de Arica de la región de Arica y Parinacota. De carácter urbano, cuenta con el mayor número de matrícula entre el 2018 y 2022. Actualmente cuenta con los siguientes niveles:

- Educación parvularia y escuela de lenguaje
- Educación Básica
- Educación Media HC
- Educación Media TP con las especialidades: administración en Recursos Humanos, Programación y Operaciones Portuarias. Las especialidades además cuentan con un Sistema de Alternancia en la empresa a partir de cuarto año medio.

En su Proyecto Educativo Institucional del 2023 señala que sus inicios remiten al año 1982 con la idea de dos educadores de la provincia, luego en 1995 el liceo incorpora la enseñanza media y la jornada escolar completa, siguiendo los lineamientos del MINEDUC; posteriormente, en 2018 el establecimiento fue distinguido como Liceo Bicentenario por el MINEDUC.

Además en el PEI indican que el liceo ha sido reconocido con la Excelencia Académica por el mismo ministerio debido a sus excelentes resultados en el SIMCE durante más de 15 años, lo cual destaca aún más debido a sus altos índices de vulnerabilidad, sus bajas tasas de repitencia y altos indicadores de retención de los alumnos en el establecimiento. Además, afirman que los sellos de su oferta educativa siempre han sido la educación de calidad sustentada en principios humanistas cristianos, un equipo docente de alto nivel, una convivencia escolar armoniosa y un clima organizacional que favorece la libertad de expresión, la comunicación y la creatividad de los integrantes de la comunidad liceana dentro de un margen de respeto y responsabilidad.

Por su parte, en su página web señalan que su misión es entregar una educación de excelencia académica que permita una formación integral para todo el estudiantado, en colaboración explícita con sus familias, con el objetivo de generar personas autónomas, creativas, auténticas, con mentalidad ganadora, con destrezas y habilidades que les permitan insertarse positivamente en la sociedad.

Tabla 52. *Síntesis características Caso 3*

Región	Arica y Parinacota
Tipo de enseñanza	Polivalente

Niveles	Educación Parvularia, Escuela de Lenguaje, Básica, Media TP y Media HC.
Especialidades	Administración con mención en Recursos Humanos, Programación y Operaciones Portuarias. Sistema de Alternancia.
Nivel socioeconómico	IVE 2022 de 0,846
Categoría de desempeño	Medio
Dependencia	Particular Subvencionado
Año de ingreso al Programa	2018
Convenios y programas	PIE PACE

Fuente: Elaboración propia

Percepciones sobre el establecimiento LBE

Entrevistadas y entrevistados, caracterizan el establecimiento a partir de dos características principales: Su reconocido enfoque integral que resguarda la formación integral, siendo un establecimiento emblemático de la zona y su “masividad”, mencionando en varias oportunidades que, al contar con 4.000 estudiantes, cualquier tipo de actividad, acción o estrategia debe de ser adaptada a esta característica y su correspondiente organización. En ese sentido, el que ambos aspectos confluyan y tengan resultados serían elementos valorados por la comunidad local, exestudiantes y actores del sistema educacional:

“Tiene una esencia y tiene una cultura que nosotros vemos que otros liceos de enseñanza media no lo tienen, y a muchas personas les llama la atención cómo se hace siendo tan grande, y esa esencia tiene que ver con el desarrollo de la formación integral de los niños, el poder preocuparse no solamente del área pedagógica, sino que también de la trayectoria que ellos tengan, el poder trabajar mucho en conjunto con el ministerio, no solamente como Bicentenario, sino que también con lo que son las trayectorias educativas, la Re vinculación de los estudiantes.” (Entrevista Director, Caso 3)

Relación del proyecto educativo con la localidad

Una característica constantemente nombrada, es el foco en la creación de capital humano en línea con las necesidades del mercado laboral, y rubros históricos de la zona. El establecimiento mantiene redes consolidadas con actores de la economía local, y habría con ello también una preferencia de las familias por ingresar a partir de su conocimiento trayectorias laborales de estudiantes egresados, en sectores reconocidos de Arica:

“Por otro lado, tenemos el área de operaciones portuarias, que es un área muy ariqueña, como que es una actividad muy de Arica, donde hay familias que trabajan en el puerto, entonces, los niños sueñan con trabajar en el puerto también, entonces, su primera opción es operación portuaria, porque ellos tienen un tío, porque tienen un papá.” (Grupo Focal Docentes 2, Caso 3)

De esta manera, y sobre la elección de estudiantes y sus familias de formar parte del establecimiento, la mayoría aludió a experiencias positivas de conocidos, incluyendo generaciones completas de familias que han egresado de este, comentando su éxito laboral y académico gracias a la educación brindada. También se menciona que es un establecimiento de renombre, por ejemplo, familias que llegan a la zona recién o que deben de tomar una decisión al respecto, son informadas sobre esto. Como menciona su presidente del centro de estudiantes:

*“Antes estaba en otro colegio que era más para el valle, pero era un poco desnivelado, estaba un poquito más atrasado, entonces, en **este liceo estaba mi hermana, mi hermana mayor, que ella ya no vive con nosotros, ella tiene su familia y todo, ella estuvo acá en tercero y cuarto medio, entonces, vieron que igual era bueno**, y acá tenemos no un familiar directo, pero que conocemos desde chico, entonces, **preguntamos y nos dijeron que era bueno, entonces, ahí quise matricularme acá.**” (Entrevista Centro de Estudiantes, Caso 3)*

Otro aspecto que es reconocido en la localidad, y que es una motivación para ingresar al establecimiento es su sistema de alternancia en el caso de las especialidades TP. Estudiantes de las especialidades en cuarto año medio comienzan a alternar sus estudios con una inserción laboral en las empresas con las que el establecimiento se relaciona, como menciona el coordinador de LBE en el establecimiento:

“Nosotros trabajamos con la estrategia de alternancia y muchos de los alumnos que llegan acá dicen, queremos estudiar acá porque queremos venir al colegio, pero también ir a la empresa, hacer esas dos cosas al mismo tiempo. Entonces, hay un conocimiento en ese ámbito. Por lo general, nosotros llenamos los cupos de especialidad con nuestros propios alumnos, pero igual hay mucha demanda de parte de los colegios que vienen de afuera.” (Entrevista Coordinador LBE, Caso 3)

Por otro lado, se ha observado que el establecimiento ha mantenido una matrícula estable, en contraste con la disminución en la oferta pública de la zona. Actualmente, se señala que los proyectos educativos más atractivos en la zona son aquellos de carácter particular subvencionado, según lo mencionado por su coordinador, quien si bien menciona que podría guardar relación con el cambio a SLEP, no profundiza sobre cómo afectaría este factor de manera determinante:

“Hay algunos colegios, especialmente los que antiguamente eran municipalizados, que ahora dependen de este nuevo sistema que se creó, y que han visto reducida su matrícula, y hay colegios como el Politécnico, Instituto Comercial, que lleva más de 100 años de existencia y que tiene 300 y tantos alumnos. Entonces, yo veo una gran cantidad de estudiantes que ha emigrado; yo tengo contacto con colegas que trabajan conmigo en Inacap y que trabajan en distintos colegios, y que han visto reducidas las matrículas, especialmente en los colegios estatales, no así los colegios particulares subvencionados, donde la matrícula ha sido bastante estable” (Entrevista Coordinador LBE, Caso 3)

Percepciones sobre el Programa LBE

En este contexto, surgen percepciones relevantes sobre el significado de formar parte de un LBE y cuáles eran los objetivos de esta iniciativa. En diversas ocasiones, se atribuye la creación del proyecto al gobierno de Sebastián Piñera, así como a su enfoque en mejorar la educación y las oportunidades para estudiantes. Por ejemplo, durante el grupo focal con el centro de padres, se mencionó que esta iniciativa representaba una forma de nivelar el sistema educativo y mejorar su calidad:

*“ese plan se inició el 2010, que fue en el gobierno de Piñera, y que fue... no sé si estoy bien en lo que digo... que **eran colegios que fueran casi como públicos, pero que tuvieran el mismo nivel de educación que un colegio pagado, como un liceo pagado**” (Grupo Focal Centro de Padres, Caso 3)*

De todas maneras, también es común la visión de que la denominación de Liceo Bicentenario refiere a un reconocimiento sobre la trayectoria de los establecimientos. A su vez, se menciona que cuando el colegio se adjudica el beneficio, se realiza una instancia donde se comunica como un logro, considerando el número de postulantes en aquel momento, como relata el siguiente estudiante:

*“o sea, así como una comprensión en sí, no, pero yo sí me acuerdo bien cuando el liceo fue nombrado Bicentenario, porque yo estaba en sexto básico y hubo un acto cívico, y la verdad es que estábamos bastante confundidos, nosotros estábamos como que... ok, o sea, que... qué pasó, somos Bicentenario, pero qué significa... De hecho, originalmente pensaba que teníamos 200 años de trayectoria en el liceo, yo dije, oh, somos viejos... pero **después explicaron en el acto cívico que se había postulado a un Programa y que el colegio había quedado seleccionado como Liceo Bicentenario, que había quedado en el puesto 13, y que han postulado por el área técnica**” (Entrevista estudiante 4, Caso 3)*

El establecimiento educacional entonces, reúne características propias de “emblemático” de la zona, a partir de sus resultados y relacionamiento con el mundo laboral propio de Arica y Parinacota. Si bien el Programa podría haber aportado a la esencia y cultura mencionada que tendría el liceo, lo cierto es que son características posteriores a este, y además ligado de importante manera a su relacionamiento constante con distintos actores.

Postulación al Programa

A continuación, se presentan percepciones, acciones y procesos relacionados con la postulación del establecimiento al Programa, cuyos hallazgos principales son:

- El establecimiento postula como una necesidad, a partir de la percepción de menores recursos enfocados en particulares subvencionados, a pesar de su alto nivel de vulnerabilidad.
- La convocatoria requirió de distintas acciones referidas a la búsqueda de información. Con ello la elección del coordinador fue clave desde un comienzo.

Necesidad de beneficios y reconocimiento de estándares

En el contexto de reconocimiento del establecimiento educacional de alta exigencia y calidad, la posibilidad de adjudicar el Programa se percibió factible, siendo el proceso rápidamente acogido y desarrollado por sus distintos actores. La oferta se valora por dos características: el que fuera un llamado con foco en establecimientos técnicos profesionales y, sobre todo, la posibilidad de que postularan particulares subvencionados, como menciona su sostenedor:

*“Lo que pasa es que ese estigma de que la educación pública es la educación municipal los lleva a apoyar más a los colegios “públicos”, porque **nosotros somos un colegio público y tenemos niños que también son súper vulnerables, pero por el sólo hecho de ser particular subvencionado es como que estamos fuera.**” (Entrevista Sostenedor, Caso 3)*

El establecimiento se encuentra constantemente en la búsqueda de oportunidades de financiamiento para su proyecto pedagógico, ya sea a través del Ministerio de Educación u otros entes privados. En particular, en el caso del Programa, el enfoque en establecimientos técnico-profesionales resultó ser fundamental. Este enfoque se justifica por ser un área reconocida en la zona y que atrae el interés de estudiantes.

*“Siempre hemos participado en las convocatorias que nos llegan a nivel central, a nivel ministerial, u otra entidad; tratamos de postular, de participar, tenga o no algún beneficio. Recuerdo que llegó el Programa, se evaluó, y lo vimos como una oportunidad para nuestros jóvenes del área técnico profesional. **Dentro de la región nuestra área TP se destaca, las empresas piden a nuestros estudiantes, entonces, consideramos que teníamos condiciones para postular.**” (Entrevista Jefe de UTP, Caso 3)*

Cabe mencionar que, si bien se suele mencionar la importancia del uso de recursos para la mejora de oportunidades de estudiantes del área técnico profesional, lo cierto es que también hubo un interés en los lineamientos pedagógicos que entregaba el Programa, sobre todo considerando que a ese momento ya se contaba con datos sobre la mejora de indicadores en los establecimientos de las cohortes 2010 y 2011:

“Preparamos el proyecto para abordar la posibilidad de acceder al tema del Bicentenario, primero, porque yo tengo el conocimiento de que un colegio Bicentenario lo que hace es entregar algunos lineamientos y también algunos apoyos desde el punto de vista de la preparación de nuestros estudiantes para que ellos tengan mejores expectativas, lo que es la parte formación... Así que desde el inicio estaba interesada.” (Entrevista Coordinador LBE, Caso 3)

Respecto del avance de los estándares en ese momento, se mencionan los avances y resultados sobre los puntajes SIMCE y PSU. Se reconoce el esfuerzo sistemático del establecimiento de generar instancias y estrategias que abarcan en específico el aumento y/o mantenimiento de dichos indicadores que, además, en todos los llamados a concurso del Programa Liceos Bicentenarios, fue uno de los criterios con mayor peso para su selección. Como menciona el Jefe de UTP del establecimiento, se contaba desde ya con materiales y manuales específicamente para esto:

*“Nosotros históricamente hemos obtenido buenos resultados en Simce, entonces, hay un trabajo metódico, sistemático, con los cursos. También para la PAES; dentro de nuestro plan de estudios **tenemos talleres de preparación, además de las horas que vienen por plan de estudios en lenguaje y en matemáticas, nosotros además generamos todos estos talleres (...) se utiliza bastante material educativo, siempre estamos actualizándonos en cuanto a lo que va saliendo, a lo que se va ofreciendo, el manual de preparación.** Entonces, en la parte pedagógica, como ya existía este trabajo sistemático, no fue tan difícil el ligarlo al Programa.” (Entrevista Jefe de UTP, Caso 3)*

De todas maneras, cabe mencionar que el colegio recién estaba implementando el SAE al momento de la convocatoria. Con ello, sus efectos aún no eran totalmente visibles, y en ese sentido aún mantenían el estándar que en cierta medida, habían mantenido a través de su método de admisión. El colegio contaba con un sistema de selección que se basaba en la entrevista a familias, y la recopilación de información académica para ubicar a estudiantes en cursos acorde a su nivel de avance o expectativa de avance a lo largo de la trayectoria escolar. Esto es algo que no se pudo seguir realizado:

*“Nunca se hizo prueba, por ejemplo, prueba de conocimiento, jamás, había una entrevista con los papeles, dentro de la entrevista y con los papeles, nosotros seleccionábamos los cursos y hacíamos cursos más homogéneos, entonces, **hacíamos cursos que tuvieran mejores promedios, con promedios no tan buenos, entonces, las estrategias hacia esos cursos cambiaban, y eso en este***

minuto no lo podemos hacer porque los niños quedan en los cursos así... en el que tocó no más, y de repente ese niño no es para ese curso y ese curso avanza a otro ritmo.” (Grupo Focal Docentes 2, Caso 3)

Gestión de la postulación

Sobre la gestión de la postulación, el establecimiento educacional fue avisado por la Secretaría Regional Ministerial (Seremi) del MINEDUC. Así, se organiza el equipo directivo, en conjunto con la unidad técnico-pedagógica y el área técnico profesional para la postulación, asumiendo la jefa de producción la coordinación del Programa LBE. Sobre las tareas, sería una búsqueda importante de información para poder evaluar los distintos estándares del Programa y su correspondiente evidencia, como menciona su jefe de UTP:

*“A través de reuniones constantes, periódicas, **íbamos viendo y analizando estándar por estándar, y reuniendo la información.** Recuerdo que nos dimos un plazo interno hasta que ya llegó el tiempo de subir toda la información. Mediante esas instancias de reuniones periódicas entre la directora, el jefe técnico y la jefa de producción ligada al área técnico profesional, se fue haciendo el cúmulo de toda la información que se requería. Ocupamos el plazo que entregaba el Programa (...)” (Entrevista Jefe de UTP, Caso 3)*

En estas instancias, se desarrolla también el foco que tuvo el proyecto postulado que, en concreto, buscaba mejorar la infraestructura del liceo y a la vez financiar certificaciones de calidad para estudiantes del establecimiento, del área técnico profesional. En el caso de la mejora de infraestructura, se decide por una opción donde sea beneficiario todo el establecimiento, lo que implicó una discusión y cambios del proyecto a postular, sobre todo considerando que las opciones serían más amplias que en el caso del fortalecimiento pedagógico, centrado en certificaciones por ser el indicador más bajo:

*“La idea era generar una sala como una especie de auditorio, entonces, **constantemente se fue cambiando,** porque en un comienzo recuerdo que se planteó la posibilidad de generar un segundo piso, pero luego se cambió y la idea fue buscar un espacio en el primer piso. **Después llegó la alternativa de generar un gimnasio auditorio,** entonces, eso fue lo que más nos llamó la atención, entonces, nos quedamos con esa opción.” (Entrevista Jefe de UTP, Caso 3)*

Mientras tanto, el indicador más descendido fue el de gestión de certificaciones¹⁰³. Si bien el establecimiento contaba con suficientes capacitaciones para estudiantes acorde a sus especializaciones, lo cierto es que estas carecían de formalización o algún tipo de evidencia respecto a su curso. En ese sentido, y como se observará en la implementación, el proyecto postulado se basó en poder mejorar dicho indicador y con ello se observa que el equipo directivo valora la instancia de evaluación que significa el Programa, independiente de su resultado, en la medida que mejora las condiciones y aprendizajes de estudiantes, como menciona su director:

*“Y uno de los indicadores fue el más descendido, que justamente es el que nosotros fuertemente hemos ido trabajando ahora, que es el de las certificaciones, entonces, eso, la evaluación o **el análisis que se le hace, de alguna manera también permite que uno vaya avanzando y vaya creciendo, y poder entregar lo mejor para los jóvenes, ¿ya?, insisto, independiente de... más que por una***

¹⁰³ El indicador refiere a “Contar con al menos 1 proceso de certificación a los que los estudiantes puedan optar antes del egreso o titulación (licencias habilitantes, de competencias u otras).”

evaluación, sino que por un desafío para poder prestarles un mejor servicio a los niños y a las familias.” (Entrevista Director, Caso 3)

El establecimiento se adjudica el Programa y genera una ceremonia donde es socializada la noticia a todos los estamentos, destacando el logro y también las implicancias sobre el monitoreo y el apoyo pedagógico que se recibirá, pasando así a la ejecución como tal.

Implementación del Programa

Características del convenio

Retomando las características del llamado a concurso de ese año para la ejecución del proyecto a postular, se estableció un tope de 5.000 UTM, destinado a los componentes de infraestructura y fortalecimiento pedagógico. Los estándares de evaluación se basaron en los "indicadores de Educación Media Técnico Profesional", que fueron precursores de los posteriores "Estándares de LBE".

Es importante destacar que el convenio se comprometió a mejorar los procesos de los establecimientos educacionales, lo que marcó un desvío de su objetivo inicial centrado en los resultados SIMCE y PSU, así como en el acceso a la Educación Superior. Esto permitió una diversificación de las áreas de mejora que buscaba abarcar el Programa.

Proyecto Adjudicado

Respecto del proyecto postulado e implementado, se desarrollan en sus dos componentes hasta ese momento, lo que también le otorga una mayor complejidad en general al Programa, en conjunto con sus efectos:

1. **Infraestructura:** se contempló una remodelación del gimnasio, que se justificó como una forma de desarrollar las habilidades sociales de estudiantes, al tener un espacio donde presentarse a la comunidad escolar. También se mejoraron algunas de las oficinas de docentes y directivos.
2. **Fortalecimiento pedagógico:** Enfocado en la modalidad técnico profesional, el proyecto se basó en poder invertir en certificaciones para estudiantes, estándar que tuvieron menos avanzado en la postulación. Para ello recurrieron a redes con la educación superior local, que de todas maneras ya habrían formado con anterioridad.

Percepciones sobre la ejecución de componentes

Sobre la implementación del componente de infraestructura, en general no hay impresiones negativas sobre el uso de sus recursos, siendo así solo comentarios positivos por el importante cambio que habría generado a la imagen del establecimiento, como menciona su directora que conoce el establecimiento antes del Programa y se incorpora después de su implementación:

*“El gimnasio, a mi vista, fue sorprendente, sí, porque yo mantenía contacto, pero yo no asistía acá, (...) **cuando ingresé, poder ver cómo estaba el gimnasio para mí fue sorprendente**, en tema de recursos creo que fue un tremendo aporte para el liceo.” (Entrevista Director, Caso 3)*

Respecto de la implementación del componente de fortalecimiento pedagógico, como se mencionó anteriormente, se mantenía redes con actores locales para apoyar la formación de estudiantes pero que no contaban las características que se requerían para el cumplimiento del indicador. En ese sentido, la coordinadora del Programa menciona que los procesos de certificación no son es una inversión monetaria, sino también de tiempo destinado para las actividades, por su calidad:

*“Sí, es un monto importante, sí, porque las certificaciones o las capacitaciones que hacen los niños no son de una semana, dos semanas, son un poco más largas, son de dos o tres meses (...) **no tenían certificación, y por eso después tuvimos que hacer el giro e hicimos la capacitación para los niños con Inacap.**” (Entrevista Sostenedor, Caso 3)*

Por otro lado, las nuevas capacitaciones certificadas, fueron acogidas de manera positiva, como mencionan docentes del área TP, quienes no solo incentivaron y supervisaron los procesos, sino que también buscaron otorgarle una proyección, incorporando sus contenidos a sus prácticas propias, a modo de refuerzo y uso de los conocimientos adquiridos por estudiantes:

*“No solamente es llegar, dar la prueba, y listo, y estamos ok, chicos, gracias por venir, los que se certificaron para este lado y los que no, para allá; no, o sea, **desde marzo nosotros hemos trabajado con ellos, haciendo simuladores, practicando, ensayando, anotando los errores, retroalimentando sobre los mismos errores, porque hay muchas veces que los chicos se olvidan y si no lo hacen constantemente, no se les genera el hábito.**” (Grupo Focal Docentes 1, Caso 3)*

Además, la certificación también permitió que estudiantes que egresaran durante la pandemia, pudiesen optar a alternativas al sistema de alternancia pausado al momento y las prácticas profesionales. Todo esto, en base a la referencia constante de que el liceo efectivamente invirtió los recursos en estudiantes, donde se destaca que la acción de certificar requiere un importante gasto de recursos:

“Los alumnos no podían optar a una práctica profesional, por lo tanto, se optó por cursos de capacitación que obviamente se tuvieron que pagar, fueron 400.000 pesos cada uno, por alumno, y eso es un beneficio gracias al Bicentenario, entonces (...) un curso de grúa horquilla para operaciones portuarias, para los de programación, soporte y mantención, para administración creo que planilla Excel.” (Grupo Focal Docentes 2, Caso 3)

Funciones y monitoreo del Convenio

Otro aspecto clave de la implementación es el monitoreo de actividades y gastos del establecimiento, y el avance o mantención de los estándares, que constó de dos informes: uno de avance y uno final. Esto implica una importante carga laboral para reunir la información y evidencia sobre la implementación del Programa, sobre todo para el coordinador del Programa en el establecimiento, siendo asesorado por la unidad de administración del establecimiento educacional. El proceso, se caracterizaba como el envío de la información recolectada a la contraparte del Programa, quien indicaba comentarios e inconsistencias para ser corregidas, y con ello, son procesos largos de retroalimentación.

“Cuando enviamos un informe, después lo enviaban con algunas observaciones, entonces, nuevamente había que hacer cambios y se enviaba nuevamente para revisar y otra vez... entonces, era como que iba y venía, iba y venía. Entonces, quizás eran dos, pero en la práctica eran más.” (Entrevista Jefe de UTP, Caso 3)

Mientras tanto, se menciona que sobre todo el primer informe se solicitó para pocos meses del inicio de la implementación del Programa en el establecimiento. Sobre este punto, se suele mencionar que tanto la postulación como el monitoreo se realiza contra tiempo, por la cantidad de información que se debe de reunir y sistematizar. Este plazo en todo caso, para el último informe, que es este año, se ha ampliado y ha requerido un menor esfuerzo.

“Fue harto trabajo, fue súper estresante, y tuvimos que ser súper categóricos en los tiempos que a nosotros nos pedían, por ejemplo, el año 2019 teníamos plazo de hasta tres o cuatro meses para poder entregar el primer informe, entonces, tuvimos que trabajar contra el tiempo, el segundo informe igual, fue en el mismo año.” (Entrevista Coordinador LBE, Caso 3)

Sin embargo, es importante destacar que el equipo directivo y el director valoran esta práctica, ya que les permitió monitorear y sistematizar sus diversos indicadores, de manera similar a otros servicios. Desde su implementación, se ha observado una apreciación positiva del estándar propuesto por el Programa y del proceso de monitoreo, que se considera como una forma de evaluación.

“Yo sabía que también era una forma de evaluar, o sea, yo vengo de un mundo, el sector productivo, en el cual constantemente a nosotros nos evalúan, también teníamos algunas empresas supervisoras que hacían algún monitoreo, entonces, el tema de la evaluación yo creo que siempre es un tema potente para poder sacar adelante, para ir mejorando.” (Entrevista Coordinador LBE, Caso 3)

En otro aspecto, se encuentra la rendición de los gastos del Programa. Si bien en este caso se menciona como un elemento anecdótico y que no causó importantes efectos en su implementación, si son mencionadas algunos desencuentros para comprender en qué era posible ejecutar los recursos según el componente, lo que en todo caso también sería algo propio del sistema público al que se enfrentó el sostenedor:

“Uno gasta en algo y después te dicen, no, es que esto no corresponde, no puede ser (...) eso nos pasa no solamente en el Bicentenario, también nos pasa a nosotros cuando rendimos a la Super a través de la subvención general o la subvención SEP, que no viene específico, o sea, no te dice, por ejemplo, tú no puedes comprar el aire acondicionado.” (Entrevista Sostenedor, Caso 3)

De todas maneras, estas dudas, son respondidas de manera expedita por parte de MINEDUC, elemento altamente valorado en las distintas acciones. Al respecto, por la cercanía de la adjudicación del convenio con el presente estudio, se pudo acceder de mejor manera al funcionamiento y roles internos del Programa que permitían un acompañamiento constante. Así, el sostenedor menciona roles diferenciados para el área pedagógica e infraestructura:

*“Hay una persona que está encargada del área pedagógica y hay una persona que está encargada del área de lo que es infraestructura y recursos, y **tuvimos reunión para ir analizando algunas cosas, el tema de las rendiciones, cómo lo teníamos que hacer, nos orientaron en todo lo que correspondía para poder***

tener una buena rendición, y manteníamos reuniones permanentes cada estado de pago.” (Entrevista Sostenedor, Caso 3)

Elementos que determinaron la implementación

En general, y especialmente en el equipo directivo, se cuenta con una valoración positiva de la implementación del Programa, en parte por la percepción de que la unidad sostenedora mantendría un orden reconocido en la administración de recursos. Cabe mencionar, que este es un aspecto reconocido tanto por el equipo directivo como por docentes, quienes destacan el orden, intenciones y transparencia de los distintos procesos administrativos del establecimiento.

*“Desde nuestro sostenedor, él constantemente está preocupado de la infraestructura, de poder entregar lo mejor para los estudiantes, para las familias, pero no es algo de todos los años, sino que **es en la medida que se pueda y va a depender de lo que necesitemos, pero sí siempre está pendiente y analiza y evalúa constantemente, y cuando se puede.**” (Entrevista Director, Caso 3)*

Por otro lado, el establecimiento cuenta con prácticas de monitoreo propias, que implican una mayor disposición, por ejemplo, de docentes, respecto de la observación de sus prácticas, sin que ello genere tensiones entre los estamentos. Este elemento, también delimita el beneficio que observaron desde la postulación al proyecto, en la medida que ofrece nuevos estándares para sus propias prácticas.

*“Todo lo que significa monitoreo a nivel institucional es algo constante, es algo que ya está dentro del cumplimiento de los roles que todos podemos llegar a tener, desde rectoría, el equipo directivo, unidad técnica (...) **el monitoreo ya es algo como parte de la cultura, como parte de la cultura permite que los docentes no vean el ingreso a la sala de clases de algún directivo o de alguna coordinación, o de algún profesional de la educación, como una presión.**” (Entrevista Director, Caso 3)*

Un elemento crucial fue el impacto de la pandemia en los componentes ejecutados, ya que la posibilidad de reformular algunos elementos del fortalecimiento pedagógico en función de este contexto facilitó su implementación y monitoreo. Por ejemplo, una acción tomada fue la certificación de estudiantes a través de los cursos disponibles para realizar en línea en ese momento, como menciona su coordinador:

“Reformulamos el proyecto, de manera que contratamos cursos de capacitación con Inacap, por ejemplo, contratamos un curso de capacitación de manejo de grúa horquilla (...) y en el caso de los alumnos de programación se les contrató un curso de armado y configuración de computadores, porque si en algún momento ellos, por la pandemia, se ve en la necesidad de arreglarle algún computador a un profesor, por último, que el profesor pague 10.000 pesos por instalar el equipo, por formatear el equipo, por configurarlo.” (Entrevista Coordinador LBE, Caso 3)

De esta manera, la implementación del Programa no tendría elementos críticos sobre la ejecución de recursos para los componentes postulados. Por el contrario, se observa que sus aspectos más complejos, como lo es el seguimiento de indicadores, pudieron ser considerados como una oportunidad de evaluarse en sus distintos aspectos. Este seguimiento, sin duda, también es una diferencia con los casos anteriores, sobre todo por la

diversidad de elementos que ahora deben de evaluarse, en el caso de establecimientos técnico-profesionales.

Apoyo pedagógico del Programa

A continuación, se presentan las percepciones relacionadas al apoyo pedagógico en el establecimiento.

- En el caso se observan percepciones diferenciadas entre el equipo directivo, los docentes de HC y los de TP. Docentes de HC, son más críticos por la posibilidad de uso del material en el contexto social de su establecimiento.
- Se observa que la masividad del establecimiento delimitó la dificultad de poder seguir, según el planteamiento del Programa, la propuesta pedagógico y su avance.
- En el caso de la modalidad TP, no se reconocen prácticas que atañen directamente a sus estrategias pedagógicas, por sobre el cambio de percepción del establecimiento y algunos efectos indirectos.

Acciones relacionadas al apoyo pedagógico y rol de la Secretaría Técnica

Al igual que en los casos anteriores, los actores del establecimiento mencionan que el apoyo pedagógico del Programa se basaba en guías consecutivas y posterior aplicación de pruebas. A su vez, también se menciona la importancia que adquiere la Secretaría Técnica para poder informar de avances. En ese sentido se observa la importancia del monitoreo para este tipo de acción:

*“En la parte pedagógica está la tarea o la función de ir trabajando la parte académica, que es a través de las guías y de la aplicación de las pruebas, y ahí **tuvimos el apoyo constante y también un seguimiento por parte del MINEDUC, entonces, a través de reuniones periódicas íbamos informando cuál era el avance del liceo e íbamos haciendo ajustes en las guías para ir acorde a lo que nos exigía el Programa**” (Entrevista Jefe de UTP, Caso 3)*

Por otro lado, se mencionan las reuniones que se tuvieron al principio del Programa a nivel central. Al respecto, en general hay una valoración positiva de dichas instancias que permitieron sentirse reconocidos. Sin embargo, se menciona que el punto de declive de dichas reuniones fue el periodo de pandemia, aunque se sostuvieron algunas instancias de carácter online, como menciona su jefe de UTP:

*“**Ellos venían de forma presencial y también de forma online, y en el último tiempo se está haciendo de forma online.** El 2019 fueron varias las visitas de ellos y también de nosotros, recuerdo que nos invitaron a Santiago, participamos de una serie de charlas, de encuentros con otros liceos que habían sido seleccionados, y el **2020 recuerdo que se comenzó, si es que no me equivoco, hubo una reunión, pero ya después vino la pandemia**” (Entrevista Jefe de UTP, Caso 3)*

Evaluación de guías y pruebas

En el caso del apoyo pedagógico entregado por el Programa, a diferencia de la ejecución de los componentes postulados, se observaron distintas visiones al respecto. Hay una crítica clara de parte del equipo y coordinación del área HC y formación general, por dos elementos:

La adecuación del material y el tiempo que implica, y la implicancia de los efectos del SAE, complejizando el pilar de nivelación del Programa, frente a la diversidad de estudiantes que ingresan al establecimiento educacional. Por su parte, también se menciona la complejidad de adaptar en general la propuesta del Programa considerando la diferencia de cursos, y su distribución de horas distintas de lenguaje y matemática:

“Nosotros, bien obedientes, tratamos de hacer todo lo que nos decía, tal cual como estaba, fue algo caótico para nosotros, fue complejo, también venía la advertencia o el aviso de la evaluación de lo mismo, entonces, no dábamos bien con los tiempos, porque los dos ciclos son muy distintos, el primero y segundo tienen una cantidad de horas, tercero y cuarto tienen otra, entonces, fue complejo en realidad.” (Grupo Focal Docentes 2, Caso 3)

Se menciona, que luego de las primeras reuniones de coordinación de los LBE, docentes vislumbran la posibilidad de adecuar el material, a cargo principalmente de las coordinaciones de área de matemática y lenguaje. Docentes hacen énfasis en las siguientes debilidades:

1. El material propuesto no sería posible de utilizar para cursos con un alto número de estudiantes. Docentes habían instaurado una “poda curricular”, es decir el jerarquizar aprendizajes, mientras que el Programa LBE propondría desde su visión el repasar el contenido exhaustivamente:

“Las guías están hechas como para hacer clases como para 20 personas y nosotros tenemos salas con 45 niños, entonces, hay mucha poda curricular en la metodología de aula (...) yo al alumno no podía hacer eso como en la guía, yo tenía que pasarle esa materia, entonces, la poda ahí no iba, porque no podía acortar, tenía que, obligadamente, construir otra guía que era como la previa para llegar a esta otra.” (Grupo Focal Docentes 2, Caso 3)

2. En el caso de las actividades prácticas propuestas, como lo fueron en lenguaje exposiciones y/o debates, no se adecuaban a los tiempos que implica el poder realizarlas en el contexto del establecimiento.

“Tú sabes, todo lo que es taller o hacer, la planificación puede decir dos horas, pero eso se rompe porque el taller es más complejo, hay simultaneidad de cosas en el minuto, ¿cierto?, en los grupos humanos y todo. Entonces, ahí estábamos complicados.” (Grupo Focal Docentes 2, Caso 3)

3. Se menciona que el orden de las temáticas propuestas no era acorde a la secuencia que habían planificado, vislumbrándose como dispersos y sin una lógica reconocida:

“Los conocimientos estaban dispersos, por ejemplo, por acá veíamos lírica, después narrativa, pero acá volvía a aparecer lírica, tenía un poco de gramática allá y la otra punta (...) en la guía se veía una secuencia, pero nosotros no trabajamos así, nosotros trabajamos por unidad, por contenido, y eso.” (Grupo Focal Docentes 2, Caso 3)

4. Mientras tanto, un elemento que reconocen en el equipo pedagógico es que las guías carecían de una didáctica capaz de motivar a estudiantes, caracterizándolas como “universitarias”, y no adecuadas para el nivel. Llama la atención, que este punto a pesar de ser una crítica importante de docentes y que requirió un alto nivel de

organización para subsanarse, es más bien un elemento anecdótico de parte del director.

*“De verdad que mi respuesta va a ser así, como muy básica, si hay algo que tuvieron que mejorar en el Programa en estos años es ponerles más imágenes a las guías.”
(Entrevista Director, Caso 3)*

Finalmente, se rescata de la propuesta su posibilidad de uso acorde al contexto, retomando el pilar de “libertad de cátedra” del Programa. En ese sentido, mencionan que, siguiendo su plan de estudio, con los años se adaptaron los materiales entregados por el Programa, con lo que resaltan el contexto particular de cada uno de los establecimientos:

“La parte pedagógica se adecúa a lo que es el plan de estudios, el plan de estudios de los niveles involucrados, entonces, ellos nos enviaban el material, nos enviaban las guías de aprendizaje, pero cada colegio tiene su contexto, tiene su realidad, entonces, nosotros hacíamos modificaciones en las guías, por ejemplo, llegaba una guía de 8-10 hojas, entonces, esa guía se dividía en dos y se hacían cambios, se traspasaba al formato de guía que nosotros trabajamos, colocábamos bastante la parte de documentación en cada ítem, y eso hasta el día de hoy se hace. Entonces, de forma íntegra íbamos haciendo algunos cambios porque no podíamos llegar y aplicar, entonces, yo creo que eso ya depende de la realidad de cada Liceo Bicentenario. Entonces, nosotros, por lo general, hacíamos cambios en las guías, pero siempre con el fin de ir viendo el avance gradual del plan de estudios” (Entrevista Jefe de UTP, Caso 3)

Las pruebas de diagnóstico realizadas por el Programa también presentaron desafíos significativos. Se observó una dificultad para avanzar desde la unidad 0, dado el requisito del 80% de aprobación, lo que generó incertidumbre respecto a la posibilidad de alcanzar las metas propuestas. Esta dificultad pudo ser aún mayor en el caso de los primeros medios, dado que estudiantes ingresan al establecimiento con trayectorias muy diversas, similar al caso anterior. En consecuencia, las pruebas generaron una considerable inquietud en el equipo docente, como señalan los entrevistados.

“Entonces, de 8-10 guías que tenía que hacer, de tres hacían una, tenía que hacer una nueva... por una parte. Entonces, en lengua eso fue traumático, y traumático porque no teníamos experiencia, entonces, hacíamos todo lo que nos decía el Programa y no nos daba el tiempo, estábamos bastante angustiados, muy angustiados, fuimos muy angustiados a esa prueba, a la prueba nacional, y porque no nos daban los tiempos.” (Grupo Focal Docentes 2, Caso 3)

Cabe mencionar, que la complejidad específica de este establecimiento es su carácter masivo que impide un avance homogéneo entre estudiantes y entre cursos. En ese sentido se observan avances distintos, y también distintos procesos de nivelación, como menciona el docente:

“En el caso de matemáticas, como dijo Verónica, nos pasó lo mismo, o sea, nosotros quisimos cumplir con los tiempos que venían indicados en la guía. Son 11 primeros medios, en ese entonces a lo mejor eran 10, pero cada curso, un avance distinto, entonces, tampoco podíamos seguir muy a la par las guías. Venían contenidos que necesitaban otros aprendizajes previos, entonces, se nos hacía lento el avance” (Grupo Focal Docentes 2, Caso 3)

Sin embargo, el apoyo brindado por la Secretaría Técnica resultó fundamental para comprender cómo avanzar hacia los objetivos establecidos. Gracias a la retroalimentación proporcionada por este actor, los docentes pudieron identificar cómo ajustar la propuesta pedagógica de manera más efectiva. Es importante destacar que en esta cohorte se observaron desafíos similares en otros establecimientos:

“Recuerdo que cuando recién comenzamos fue un proceso de menos a más porque estaba la presión de cumplir con las 8 o 10 guías que implicaba la unidad cero, entonces, había que verlo en un tiempo equis porque después venía la prueba, y si no se lograba un porcentaje equis de aprobación no se pasaba a la siguiente unidad. Entonces, recuerdo que cuando recién comenzamos nos pasó eso, es decir, no llegamos al porcentaje que se requería, entonces, después se nos dio una instancia de hacer una retroalimentación, se hizo, y luego se aplicó la prueba y ahí ya se alcanzó el porcentaje. Entonces, yo creo que a todos los colegios que recién partimos nos fue pésimo (risas), no fue fácil” (Grupo Focal Docentes 2, Caso 3)

Red LBE

En otro aspecto, se encuentran las actividades de la red de LBE, que son valoradas especialmente por el equipo directivo y la coordinación del Programa. En primer lugar, se destaca que es un espacio de encuentro entre directivos, aunque también esto es una práctica ya realizada en la zona. Por otro lado, también se menciona el compartimiento de experiencias educativas para fortalecer el trabajo de docentes en el aula, donde el propio liceo expuso en más de una oportunidad, recibiendo retroalimentaciones de parte de los participantes y visualizando cómo trabajar el material, lo que se mantiene hasta el día de hoy de manera virtual principalmente:

“Bueno, ha sido... como la iniciamos en plena pandemia, se ha mantenido... virtual. Se da un calendario del semestre y se dice qué colegio se presenta para el área de matemáticas, qué días, y cuándo le corresponde a lenguaje, qué días, y qué colegio expone. Y lo que hacemos es compartir prácticas pedagógicas exitosas, eso es lo que hacemos” (Grupo Focal Docentes 2, Caso 3)

Como se observará en el siguiente punto de este subapartado, el Programa LBE no consideraba una acción específica para fortalecer las prácticas pedagógicas en el área TP. Sin embargo, se destaca que en la Red LBE se generó un intercambio y aprendizaje de prácticas relacionadas con la gestión de las modalidades, aspecto valorado por el coordinador del establecimiento, quien también se desempeña como coordinador del área TP. Este profesional menciona haber compartido su experiencia con otros establecimientos, especialmente en lo referente al componente de fortalecimiento pedagógico implementado:

*“todos los colegios Bicentenarios de la región nos reunimos periódicamente, una vez cada dos meses, para ir compartiendo experiencias y algunas situaciones exitosas que nosotros podamos estar enfrentando, **por ejemplo, el Ministerio de Educación me propuso hablar sobre las certificaciones, y cuando nos juntamos todos los colegios yo expuse sobre cómo hemos ido enfrentando la certificación y qué tipo de certificaciones estamos dando, cuáles son gratuitas y cuáles son pagadas.** Entonces, esa fue una herramienta muy bien valorada por parte de los otros colegios...**También, cuando los otros colegios hablan y mencionan alguna experiencia exitosa respecto al manejo con redes, al manejo con las prácticas profesionales, cómo les hacen el seguimiento a***

los estudiantes egresados, etc., de todo aprendemos” (Coordinador LBE, caso 3)

De todas formas, en este caso se hace el énfasis en que la Red LBE no fue una experiencia similar en todas las regiones. En ese sentido, el actor destaca que es la voluntad e insistencia de los encargados de la iniciativa en la zona los que definirían el que aún se mantenga la comunicación y retroalimentación, proyectándola en el tiempo:

“Nosotros sí tenemos consolidada una red de Colegios Bicentenarios con la que nos reunimos periódicamente y que nos permite sacar las mejores experiencias. Quizás en otras regiones no se da, pero en el caso nuestro, sí; tiene una coordinadora que ha sido bien persistente en reunirnos y no ceder. Nos reunimos como equipo directivo en una oportunidad y después, la semana siguiente, se reúnen los profesores de lenguaje y de matemáticas, y también comparten experiencias exitosas” (Coordinador LBE, caso 3)

Percepción del apoyo pedagógico en TP

Se hace escasa mención del apoyo ofrecido a los docentes del área técnico-pedagógica, ya que no reciben material y parece que tampoco destacan suficientemente las posibles instancias de coordinación de LBE en las que hayan participado. No obstante, de manera algo contradictoria, observan un cambio en su planificación y énfasis a raíz de la implementación y seguimiento de los estándares de los LBE. Este cambio ha supuesto una tarea más exigente, según lo perciben los propios docentes del área:

“Cuando el colegio pasa a ser Bicentenario, obviamente que las reglas del juego cambian, las exigencias son mayores, y si nosotros no calzamos en esas exigencias deberíamos haber dejado de ser Bicentenario. Eso significa que hay toda una maquinaria, toda una cantidad de profesores que están cumpliendo con las normas que exige este Programa.” (Grupo Focal Docentes 1, Caso 3)

Un elemento crucial para comprender el impacto del apoyo brindado en las prácticas pedagógicas del liceo es la disparidad en la organización interna entre el área de HC y el área TP del establecimiento. Esto cobra especial relevancia en un contexto donde se contempla la posibilidad de una formación dual, que implica una alternancia entre el tiempo dedicado a la empresa y el tiempo en el aula, generando discontinuidad en la experiencia educativa de estudiantes. De manera más específica, se destaca la disparidad de objetivos entre las asignaturas de matemáticas y lenguaje, y las de la modalidad TP. En esta última, se prioriza un enfoque más práctico y alineado con las necesidades específicas del sector.

“Por su organización interna, es complejo que sigan la misma línea de los HC, sobre todo en lo que es plan lector, y los trabajos de las distintas carreras necesitan un castellano instrumental, simplificado, y totalmente instrumental, por lo tanto, nuestras evaluaciones, las planificaciones, son distintas, y sobre todo en cuarto, porque, como dice la colega, ellos trabajan la dualidad y es más complejo retomar cuando ellos se van y los volvemos a ver la otra semana, es muy complicado, se pierde mucho la atmósfera para la lectura y todo, entonces, tenemos que hacerlo todo mucho más práctico, un trabajo de evaluar y trabajar teoría y práctica de inmediato, eso es lo más importante.” (Grupo Focal Docentes 1, Caso 3)

De esta manera, se observa que el apoyo pedagógico que se brindó al establecimiento implicó responsabilidades y distintas tareas de parte de docentes, sobre todo del área HC, sin un

impacto claro en términos de prácticas en docentes de la modalidad TP donde el efecto guardaría una mayor relación con el seguimiento y cumplimiento de estándares propuestos.

Proyecto pedagógico actual del Liceo

Como se mencionó en un principio, el proyecto actual del Liceo, si bien menciona elementos relacionados a la inclusión y protección integral de los derechos de la infancia, recalca como sello el poder propiciar *“Una educación de calidad sustentada en principios humanistas cristianos, que permita a los estudiantes obtener rendimientos, idealmente, por sobre el promedio comunal y nacional en las mediciones oficiales del sistema educativo, como lo son el SIMCE, y PAES”* (PEI, 2023). El liceo ha sido clasificado por el MINEDUC como de excelencia académica, aunque integra también elementos del enfoque transversal que delimitan su proyecto educativo. Por ejemplo, se menciona constantemente las oportunidades de desarrollo personal que ofrecen las “academias”, siendo estos talleres en distinto ámbito, y donde han sido reconocidos, por ejemplo, en torneos locales.

Desde la percepción de entrevistadas y entrevistados, el proyecto educativo del liceo se compone en una serie de estrategias con enfoque en la integralidad del aprendizaje, abordando aspectos valóricos y el crecimiento personal, y también el poder generar las oportunidades, instancias y acciones necesarias para que se puedan desarrollar de manera adecuada y exitosa en las diversas trayectorias que pueden hoy en día elegir, como menciona su actual directora:

*“Nuestra idea es que ellos no sólo se eduquen en lo que es el conocimiento y la formación académica, sino que también en la parte integral. Tenemos muchas actividades sociales, tenemos un plan de trabajo valórico con ellos y **esperamos que egresen con todas las herramientas que les permitan insertarse en el campo laboral, al área técnico profesional, o a la educación superior.**”*
(Entrevista Director, Caso 3)

Considerando el contexto de alta vulnerabilidad del establecimiento educacional, también se menciona que el proyecto educativo tiene altas expectativas con respecto a sus estudiantes. Con ello, un elemento constantemente mencionado por todos los actores es el que se disponga de instancias y herramientas para esto, especialmente gestionadas con agentes externos e internos, como menciona también la directora:

“Entonces, también damos esas posibilidades, el trabajar en el área TP con las otras empresas, con la alternancia, y en el humanista científico, darles la posibilidad con las becas que ellos reciben y los beneficios con la preparación para la PAES con un agente externo, otro agente interno... Entonces, al final es como darles todas las posibilidades a todos ellos.” (Entrevista Director, Caso 3)

Mientras que en el área HC se cuenta con el apoyo de una beca de preuniversitario y talleres internos para reforzar contenidos para la prueba PAES, en el caso de la modalidad técnico profesional, se hace alusión a la importancia del proyecto de alternancia, lo cual es parte de su proyecto institucional. Como se ha mencionado anteriormente, este es un elemento reconocido en la zona, decidior también al momento de ingresar al establecimiento, y que ha requerido mantener una vinculación constante con la educación superior y sector productivo. Al respecto, se menciona que el Programa LBE ayudó a consolidar más este elemento del proyecto educativo, al otorgar mayor perspectiva a los aprendizajes de estudiantes:

*“Hace algunos años nosotros postulamos proyecto de alternancia y **el proyecto de alternancia considera cuatro facetas: las charlas técnicas y las visitas guiadas**, en primer lugar, en segundo lugar, todo lo que tiene que ver con*

certificación, en tercer lugar, las **pasantías**, y en cuarto lugar, **la formación dual**; nosotros ejecutamos las cuatro, pero no como iniciativa de un profesor, la presentamos como un proyecto institucional, nosotros presentamos un proyecto de alternancia y **eso nos obliga a tener relación con las empresas y con la educación superior.**” (Entrevista Coordinador de LBE, Caso 3)

La decisión de integrar un proyecto de educación que cuenta un sistema de alternancia también guarda relación con el poder entregar las mejores oportunidades a estudiantes que egresan de la EMTP. Otras acciones del área TP para esto, son la actualización constante de las especialidades según el estado del campo laboral y la orientación vocacional a estudiantes antes de escoger una especialidad, siendo ambas acciones apoyadas por las redes del establecimiento con actores de la localidad:

“Nos preocupamos mucho de lo que era el área técnico profesional, vamos visualizando lo que necesita la región o qué carreras podemos dar que sean de inquietud de los niños, y para eso también se hace un trabajo con ellos en segundo medio para ver sus inquietudes, de hecho, en algún período nosotros abrimos una carrera, la dimos dos años, y después nos dimos cuenta de que era un poco difícil poder lograr que los niños pudieran hacer sus práctica, por lo tanto, esa carrera está en receso y vamos visualizando, en ese período es cuando nos dimos cuenta de que podíamos entregar carreras duales.” (Entrevista Sostenedor, Caso 3)

Sin embargo, es importante destacar que el área técnico-profesional enfrenta desafíos comunes a esta modalidad, como el uso de tecnología por parte de los docentes en comparación con estudiantes. En este sentido, la insistencia en la necesidad de seguir estándares y buscar la innovación continua se sitúa en un momento en el que se están produciendo cambios significativos en las especializaciones disponibles, y con ello delimitan la importancia del Programa:

“Acá hay brechas de generación y si uno no se va adaptando a estos cambios, incluso como son los alumnos de hoy día, uno queda obsoleto, tú tienes que estar en constante actualización, ¿ya?, si no lo haces, obviamente ya no estarías acá, una de las razones es esa... Ayer, conversando con [nombre] ella decía que muchos colegas se tuvieron que ir en la pandemia porque la tecnología los pilló, y efectivamente es así. El área técnica te exige que tú estés en constante cambio, y ese cambio incluye desde las capacitaciones, desde tu forma de tratar nuevamente a los alumnos o ver cómo se está desarrollando el enfoque a nivel nacional... toda esta nueva generación” (Docentes 1)

Finalmente, sobre el proyecto educativo del área técnico profesional, también se rescata un enfoque integral que busca instalar capacidades y valores en estudiantes, para que no solo sean posicionados por su conocimiento y experiencia en los distintos rubros, sino también, reconocidos por sus capacidades de relacionamiento y responsabilidad en el trabajo:

*“Creo que ese es un aspecto fundamental para nosotros y lo repetimos siempre que hacemos algunas inducciones con los estudiantes, **que muchas empresas nos dicen que hoy día es más importante tener personas que sean leales, buenas personas, que sean responsables, que sean dedicadas**, por sobre personas que manejen mucho determinado tema.”* (Entrevista Coordinador de LBE, Caso 3)

En el caso del área HC, además de las oportunidades de reforzamiento para un buen desempeño en la PAES, se observa que el proyecto educativo de excelencia requiere de un importante nivel de coordinación, considerando la característica de “colegio masivo”. A diferencia del ámbito técnico profesional, que es percibido como más focalizado y acotado, en la formación HC es necesario mantener un nivel de avance en conjunto, siendo este el desafío del establecimiento:

*“Yo definiría el colegio como un colegio masivo, esa es la palabra que define al Liceo Domingo Santa María, la masividad, entonces, todo se hace a gran escala, son muchos niños, si planificamos un contenido es para los 11 cursos, se trabaja muy a la par, **salvo los cursos que son técnico profesional, que tienen otro enfoque, para todos los HC, por ejemplo, se hace la misma actividad, la misma prueba, el mismo contenido, y eso requiere un alto nivel de organización.**” (Grupo Focal Docentes 2, Caso 3)*

Respecto de las prácticas docentes que son rescatadas del establecimiento, se mencionan algunos elementos que se relacionan con un enfoque integral, y a la vez el enfoque de excelencia académica. La reiteración de los contenidos, el fortalecer las habilidades sociales de estudiantes, y la innovación, por ejemplo, a través de la práctica de ayudantías entre pares, son algunas de las acciones mencionadas y valoradas por la comunidad escolar.

*“Las certificaciones se trabajan con ayudantías, **alumnos destacados ayudan a sus compañeros menos destacados**, y los profesores también van haciendo un seguimiento a aquellos estudiantes que tienen más dificultades. **Acá se trabaja hardo el concepto de solidaridad, un alumno que aplica aprende.**” (Entrevista Coordinador LBE, Caso 3)*

Convivencia escolar e inclusión

Por último, se encuentra la percepción de la convivencia escolar, bajo la cual se desarrolla el proyecto educacional, a partir de los distintos actores del establecimiento. En este caso, no se mencionan problemáticas importantes, por ejemplo, de violencia o acoso escolar. En ese sentido, el estudiante del establecimiento, si bien es crítico, es caracterizado como respetuoso:

“Es un alumno crítico que, si siente que tiene un argumento, lo va a decir, si tiene algo que no le parece, lo va a decir. La mayoría de nuestros alumnos son bastante respetuosos con sus profesores, con sus pares, por supuesto que tenemos algunos que no lo son, pero en general el alumno es respetuoso con el profesor, con los pares, y ellos manifiestan cuando algo no les parece, lo dicen.” (Grupo Focal Docentes 2, Caso 3)

Mientras tanto, también se puede observar un perfil de estudiante distinto por modalidad, donde el estudiante de la educación técnico profesional, se caracteriza por su madurez y autonomía, ya sea por la educación dual o prácticas de colaboración que se busca instalar. Sin embargo, cabe señalar que la modalidad técnico profesional si tiene un proceso de selección interno para las carreras, lo que podría también relacionarse a las motivaciones que tienen estudiantes al momento de estudiar una especialidad y su comportamiento en clases, y en la empresa:

*“Sí, más que nada, pero en los técnicos realmente no, porque... Lo que sí se nos pidió para entrar al técnico fue nuestra hoja de vida, donde si uno andaba de peleador, no ibas a quedar (...) **el colegio fue bien selectivo a la hora de elegir a***

sus técnicos, de hecho, yo dije, no quedo (...) Nuestra profesora jefe sí nos dijo, si quieren entrar al técnico, cuiden su hoja de vida, cuidense de hacer negativas, cuidense de andarse peleando, no se peleen, no hagan negativas, contrólense, porque las notas pueden pasar un poco, las notas son un porcentaje, pero lo que más va a tener en cuenta el área técnica es que tú tengas valores como persona: que seas puntual, que no seas peleador, eso también, y que tú seas responsable, y quizás no tanto que tú seas el alumno.” (Entrevista Estudiante 4, Caso 3)

En otro aspecto, se encuentra la propia gestión de la inclusión y la convivencia en el establecimiento. Para ello se cuenta con un equipo multidisciplinario, con psicólogos, profesional encargado del área de convivencia y psicopedagogos, apoyados por el convenio PIE desde el 2014. Si bien los distintos actores dan cuenta de distintas experiencias de inclusión de niños y niñas, por ejemplo, con algún tipo de necesidad educativa especial, situación de salud mental y/o de tránsito en términos de identificación de género, lo cierto es que mientras apoderados/as y estudiantes mencionan que el personal sería escaso para abarcar la salud mental, docentes mencionan que también serían escasos para la diversificación de estrategias metodológicas:

“Nosotros tenemos tres psicólogos para la enseñanza media, para que te hagas una idea, y están súper ocupados. Entonces, es una psicopedagoga para media...porque siempre aparecen diagnósticos de nuevos alumnos... Po lo menos yo tengo dos alumnos diagnosticados, pero ellos no quisieron apoyo, son bien brillantes, son diagnóstico TEA, pero ellos, ninguno... y les va muy bien en matemáticas, entonces, yo no tengo apoyo, pero yo sé que la psicopedagoga hace un apoyo bien.” (Grupo Focal Docentes 2, Caso 3)

De esta manera, se observa que el liceo cuenta con un proyecto pedagógico que ha intentado mantener la excelencia, a pesar de sus dificultades. Sin embargo, esta excelencia es especialmente reconocida como la capacidad de otorgar las herramientas necesarias a estudiantes para su desarrollo posterior al paso por el establecimiento educacional, elemento que podría ser relacionado al proyecto LBE.

Valoración e importancia del Programa

El Programa como tal, es sobre todo valorado por el fortalecimiento que ofreció al área TP en el avance de certificaciones, por cumplir con las expectativas que se tiene sobre poder mejorar las trayectorias laborales de estudiantes, sin excepción, una vez que egresan del liceo. En ese sentido, se repite constantemente es que estudiantes de la modalidad podrán tener una ventaja al momento de buscar oportunidades laborales en comparación a otros egresados de la educación media técnico profesional en la zona:

“La calidad bicentenario nos permitió, en este caso, poder capacitar a los niños y no sólo a un curso, que tal vez es lo que hubiésemos hecho si no hubiésemos tenido los recursos bicentenario, con nuestros propios recursos, pero nos permitió hacer en todos los cursos, en los seis cursos que tenemos. Entonces, de alguna forma eso nos benefició el Liceo Bicentenario para que ellos también salgan con alguna certificación y que tengan una ventaja en función de otros niños TP de la región; esa era la forma y porqué tenía que ser una capacitación certificada.” (Entrevista Sostenedor, Caso 3)

De todas maneras, se valora el Programa en la medida que se percibe el que los recursos efectivamente fueron utilizados para mejorar la calidad de la educación recibida por

estudiantes del liceo, relevando nuevamente la importancia del sostenedor y la administración de recursos que entregó el Programa acorde a los objetivos expresados en su proyecto de postulación. Esto también se menciona en el contexto de relevar la importancia de iniciativas que incluyan a establecimientos particulares subvencionados, en búsqueda de mejores oportunidades para sus estudiantes:

*“El ser un Liceo Bicentenario ha permitido dar nuevas oportunidades y que los chicos, tanto en el técnico profesional como en el humanista científico, reciban apoyos que se obtienen gracias al liceo, a la adjudicación que tuvo, pero **también en lo que significó invertir con los recursos que se recibieron por este Programa**, ¿ya?, el liceo se ve distinto en su estructura, y que todo eso vaya en beneficio de los estudiantes.” (Entrevista Directora, Caso 3)*

Otro punto destacado en las entrevistas con el equipo directivo es la valoración del estándar utilizado, así como la apreciación de contar con una evaluación continua de dichos indicadores. No obstante, es importante contextualizar esta opinión, ya que este estándar es uno entre varios. Por ejemplo, en el año 2021 se publicaron los "Estándares Indicativos de Desempeño para los establecimientos que imparten Educación Técnico-Profesional"¹⁰⁴, elaborados por el Ministerio de Educación y aprobados por el Consejo Nacional de Educación, establecidos mediante Decreto Supremo. Estos estándares, actualmente evaluados en las visitas de la Agencia de la Calidad de la Educación, presentan indicadores similares a los propuestos por LBE. En este sentido, se utilizan como referencia conjunta con el objetivo de mantener y asegurar la calidad de la educación impartida.

“No de quedarnos solamente con los de los Liceos Bicentenarios, porque esos los consideramos a nivel institucional, ¿ya?, pero sí generamos este cruce entre ambos. No tenemos solamente los de los Liceos Bicentenarios porque no podemos, por la realidad a la cual nosotros nos enfrentamos como comunidad educativa, pero sí tratamos de ir trabajando e ir generando este cruce que al final te lleva a una sola meta que son los estudiantes y nada más.” (Entrevista Director, Caso 3)

Sin embargo, es importante destacar que el establecimiento reconoció y adoptó los elementos propuestos por los LBE, integrándolos en su Proyecto Educativo Institucional (PME). Se señala que la inclusión de los pilares del Programa en sus instrumentos ha permitido equilibrar los esfuerzos del TP y del área de HC, fortaleciendo especialmente esta última para garantizar el acceso de estudiantes a la ESUP, según lo afirma el sostenedor del establecimiento:

*“**Obviamente nuestro PME también se trabajó en función del proyecto Bicentenario que teníamos en paralelo.** Este proyecto estaba focalizado en lo técnico profesional y nosotros queremos que no sólo los niños del técnico profesional, sino que también los HC tengan un buen proceso de trabajo que les permita enfrentar de buena manera si van a ir a educación superior, ¿ya? Entonces, son cosas que se complementan, son cosas que se van fortaleciendo de alguna manera en paralelo.” (Entrevista Sostenedor, Caso 3)*

En contrapartida, en la modalidad HC, el Programa no es valorado de manera importante por docentes, quienes se encontraron con los efectos del SAE, percibiendo que limitó el trabajo en los objetivos planteados por el Programa. En general, sobre todo docentes de la modalidad

¹⁰⁴ Revisado en: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17527>

HC, mencionan las dificultades que han vivenciado a partir de la instalación del sistema, por la diversidad con la que se han encontrado en el aula de clases. En ese sentido, las estrategias planteadas por el Programa no conversarían con los desafíos actuales que tiene:

*“Hay un fortalecimiento en la educación técnico profesional, creo que ese perfil ha ido mejorando, y también tiene que ver con que se hace un filtro para el estudiante técnico profesional que no se puede hacer con el alumno HC, pero **también coincidió con que apareció el sistema SAE, entonces, eso nos ha dificultado un montón el trabajo. Entonces, en términos del perfil del estudiante, no sé si ha ido mejorando.**” (Grupo Focal Docentes 2, Caso 3)*

De todas maneras, esta diferencia de estudiantes puede, al igual que en el caso anterior, cobrar más importancia por variables actitudinales de quienes ingresan. Como dato de la diversidad y su avance, se observa que el colegio transitó desde un 70% de IVE en el año 2010 hacia un 85% en el año 2022. Pero, también se observa que los puntajes de SIMCE se han mantenido mientras que los de PSU han aumentado. En ese sentido, se rescata que el establecimiento ha podido hacer frente a su diversidad, que podría también relacionarse a su acercamiento al PIE desde el 2014, también diferencia con los casos anteriores. Esto, sin embargo, no está exento de los desafíos mencionados anteriormente.

Finalmente, también se menciona que la participación en el Programa ha permitido aumentar más aún la búsqueda de distintas oportunidades, tanto financieras como de apoyo pedagógico y de parte de redes locales. Estas en todo caso, buscan esta vez no solo abarcar la educación técnico profesional, sino también, al nivel de enseñanza básica y del área HC, esto, en el contexto de finalización de la implementación del Programa en el caso:

*“Mira, como son alumnos que ya han ido egresando, **nosotros tal vez lo focalizaríamos en lo mismo, o a lo mejor tendríamos que pensar en algo HC también, ¿ya?**, la verdad es que no nos hemos planteado eso, pero como es generacional, hay chicos que fueron parte y son chicos que ya no están, hoy día tenemos otras generaciones en el área técnico profesional, entonces, **puede que nos planteemos en el mismo, como puede que también busquemos alguna alternativa como HC o focalizar en enseñanza básica... tendríamos que ver ahí, estudiar en qué es lo más conveniente...**” (Entrevista Sostenedor, Caso 3)*

El LBE en el contexto actual y proyecciones

En el caso mencionado, se observa que el Programa se encuentra en una especie de pausa relativa, centrándose principalmente en las oportunidades que ofrece la Red de LBE. Desde otra perspectiva, se reconoce que, si bien el Programa ha brindado importantes beneficios al establecimiento, también destaca la necesidad de preparar, capacitar y apoyar a los docentes, quienes son los encargados de afrontar los numerosos cambios que están experimentando estudiantes en la actualidad.

“nos hemos olvidado de los docentes, cómo nos preparamos para este mundo tan distinto. Yo creo que ahí también se deben destinar recursos para hacer una formación, por ejemplo, para poder trabajar todos estos nuevos parámetros o estándares educacionales, ¿todos estarán preparados para poder hacerlo?, no podemos dejar de lado, hay personas, como yo te decía, hay personas, a lo mejor, de la cual formo parte, ¿cierto?, una generación más distanciada que a lo mejor no tiene las últimas actualizaciones en montón de parámetros educativos, entonces, qué hacemos para ponernos al día, porque hay mucha de esa gente que todavía va a hacer un tremendo aporte en la educación; hay algunos que no quieren sumarse a este aporte, entonces, nada que hacer, pero ¿y los que quieren sumarse?

Entonces, yo creo que hay una deuda con el profesor, yo creo que los profesores... nosotros hemos sido capacitados como colegio, pero yo creo que el proyecto Bicentenario debe incluir una temática relacionada con el docente” (Entrevista coordinador LBE, caso 3)

Por último, se destaca que la viabilidad de proyectar el Programa radica principalmente en su capacidad para monitorear y retroalimentar el trabajo realizado. Se aprecia un consenso en torno a la importancia de figuras como la Secretaría Técnica para garantizar una experiencia efectiva en la implementación de la propuesta pedagógica esperada por los LBE.

“De verdad que el deseo es que eso se mantenga, se vaya manteniendo en el tiempo. Y lo otro, que es todo lo que significa la autoevaluación, las evaluaciones, las coevaluaciones de los diferentes procesos que se han ido manteniendo con este sistema y con este Programa, que tampoco se vaya cambiando, entonces, que sea como parte de, porque al final eso es lo que permite que uno vaya detectando en qué área es donde se puede ir mejorando, ¿ya?, los monitoreos, las retroalimentaciones constantes” (Entrevista Director, Caso 3)

El caso 3, si bien se podría considerar como ejemplar, se trata de un liceo con prácticas consagradas que aseguran la calidad y trayectoria de estudiantes. Se observa, que el liceo implementó de manera estratégica el Programa, utilizando sus redes y sacando un máximo de provecho, más enfocado especialmente en el área técnico profesional. Si bien el área HC destaca algunas de las instancias de la Red, lo cierto es que identifican nuevos desafíos que no son respondidos con la propuesta y apoyo pedagógico entregado por el Programa LBE.

Caso 4 (2019)

El establecimiento es de la cohorte 2019 se ubica en la región del Bío-Bío, específicamente de Curanilahue. Es el único establecimiento público del territorio, ofreciendo una modalidad polivalente, que incorporan distintas propuestas educativas para estudiantes del territorio, tanto HC como técnico profesional. Además, es uno de los pocos establecimientos con modalidad artística en el país, y destaca particularmente por su orquesta sinfónica, la cual es reconocida a nivel nacional. Su IVE 2022 fue de 87% y su matrícula total en 2022 fue de 1156 estudiantes.

Al revisar el documento sobre su proyecto educativo, se señala que el liceo tiene su origen en el año 1950, pero se reconoce como liceo fiscal hacia 1964 y en el 1989 transitó de HC a polivalente. Señalan que luego del terremoto del 2010 la infraestructura del liceo fue dañada severamente en un 80%, por lo que se reconstruyó con un nuevo diseño, apuntando a convertirse en un centro social para la comunidad, creando una plaza pública y otros espacios abiertos y semi cubiertos a partir fundamentalmente de madera de la zona, lo cual profundizó el sentido de pertenencia con la edificación. Además, indica que el establecimiento se caracteriza por atender la diversidad de estudiantes desde criterios de inclusión y calidad, lo cual se traduce en las diferentes alternativas educativas que se ofrecen, en cómo el edificio está dotado de accesibilidad universal y en un personal cualificado para el tratamiento específico de distintos tipos de discapacidad.

A su vez, señalan en su proyecto educativo los sellos institucionales que caracterizan al establecimiento: i) Polivalencia: Debido a la gran diversidad del alumnado, impartir los tres tipos de enseñanza le permite a la institución motivar y formar a distintos tipos de estudiantes; ii) Excelencia: Oportunidades de desarrollo académico y personal; iii) Identidad y compromiso: Orgullo, compromiso afectivo y valórico por la institución; iv) Diversidad: Se

valoran y toleran las diferencias individuales y del entorno; v) Afectividad: Promueven un “ser afectivo”, lo que implica un buen trato y relación armónica con los integrantes de la comunidad escolar.

Tabla 53. Síntesis características Caso 4

Región	Bío-Bío
Tipo de enseñanza	Polivalente-Artístico
Niveles	Media
Especialidades	Electrónica, mecánica industrial
Nivel socioeconómico	IVE 2022: 0,870
Categoría de desempeño	Medio
Dependencia	Municipal
Año de ingreso al Programa	2019
Convenios y programas	PIEPACE

Fuente: Elaboración propia

Percepciones sobre el establecimiento LBE

El establecimiento es valorado por los valores morales y éticos que imparte, y por la diversidad de opciones a través de sus modalidades. Mientras se ofrece una amplia gama de posibilidades tanto para insertarse al mundo laboral como para la continuidad de estudios, ya sea en carreras técnicas, profesionales o artísticas, también se promueve una educación integral, desarrollando habilidades artísticas, deportivas y emocionales. Además, cabe mencionar que las expectativas de las familias y estudiantes han variado en el tiempo, habiendo un interés generalizado en ingresar a la educación superior:

*“También yo creo que el liceo tiene, a ver, ¿cómo llamarlo? como un enfoque más humano también. El otro día yo hablaba con una apoderada y me decía que, por ejemplo, hay otro liceo acá, que es netamente academicista, o sea el contenido, el contenido, contenido, contenido. Y el resultado, el resultado, el resultado... Entonces me decía: "yo puse a mi hijo en el liceo, porque yo no quería que él fuera una esponja que solamente aprendiera contenido", entonces eso también habla de que **el liceo también tiene una impronta también como de ese trabajo más cercano, más que se da más importancia a lo humano, a trabajar de pronto las emociones, por ejemplo...**” (Grupo Focal Docentes 2, Caso 4).*

Características de la comunidad escolar y sus necesidades

Los actores participantes del levantamiento de información destacan constantemente que son el único establecimiento municipal del territorio, por lo que la mayoría de sus estudiantes ingresan a la educación media del establecimiento, al terminar su educación básica en otros aledaños a la comuna. Esta particularidad demarca la preferencia por el Liceo, como menciona su sostenedor:

*“Porque siempre dicen que el Mariano Latorre, como el **único liceo en la comuna, no tiene otras opciones de educación media, sino los colegios que le comenté, es como, “ya, estás obligado a entrar al Mariano Latorre.”** (Entrevista Sostenedor, Caso 4)*

A su vez, se señala que el establecimiento se adecúa a las necesidades de estudiantes del territorio. En particular, relevan que son un establecimiento vulnerable económicamente, con estudiantes de diversos intereses y con distintas necesidades, por lo que naturalmente se

convirtieron en un establecimiento polivalente y artístico, con el objetivo de proponer distintas sendas para facilitar el desarrollo educativo de cada uno de acuerdo a sus capacidades. Al respecto, habría un alto porcentaje de estudiantes PIE, particularmente estudiantes con trastornos del espectro autista (TEA), por lo que el equipo pedagógico se preocupa constantemente de adaptar las clases a las capacidades del estudiantado.

“... y la verdad, es cierto que han pasado dinámicas distintas, dentro de estos 59 años. Hemos sido un colegio Monte grande, hemos pasado de un colegio eminentemente humanístico-científico, a un liceo polivalente. Y finalmente, también en este momento, y atendiendo a los requerimientos de los jóvenes, somos un liceo que imparte la modalidad humanístico-científico, la modalidad técnico-profesional y también tenemos el reconocimiento de escuela artística. Por lo tanto, la filosofía nuestra es ofrecerle a los jóvenes un abanico de posibilidades, para que ellos puedan desarrollar ahí su potencialidad.” (Entrevista Director, Caso 4).

Por otro lado, los integrantes de la comunidad educativa se caracterizan por tener historia familiar en el establecimiento, por ejemplo, algunos egresados vuelven a hacer clases como profesores, matriculan a sus hijos en el establecimiento o simplemente lo recomiendan a otros familiares, como menciona el coordinador del área TP:

“Yo estudié acá. Yo salí del área técnica de acá del liceo... Bueno, ahora mis colegas son... Fueron mis profesores, mis papás igual, casi todos hemos pasado por acá por el liceo.” (Entrevista Coordinador TP, Caso 4).

En síntesis, el establecimiento se caracteriza por ser el único municipal del territorio, por lo que su proyecto educativo busca integrar a estudiantes con distintas capacidades e intereses. De la misma forma, la matrícula del establecimiento responde a: i) ser el único establecimiento municipal que imparte educación media en el sector; ii) tradición familiar; iii) valoración positiva del proyecto educativo del establecimiento

Percepciones sobre el LBE

En el caso 4, se nota una menor cantidad de referencias sobre que significa pertenecer a un Liceo Bicentenario. En términos generales, algunas menciones lo relacionan con un reconocimiento basado en la trayectoria y los resultados de los establecimientos educativos. Aunque no se comprendían completamente los postulados del Programa, su adjudicación fue recibida como una noticia positiva, como mencionaron en el grupo focal de apoderados:

M: ¿Y a qué les suena?, ¿qué se les viene a la mente cuando uno les dice liceo Bicentenario de excelencia?

E2: Excelencia es mejor calidad.

E1: Que está dentro de uno de los mejores

E3: Por la radio, un día escuchando radio me apareció, estaban hablando del Liceo Mariano Latorre, que antes era polivalente nada más, que pasaba a ser Bicentenario.

M: ¿Y usted, qué pensó en ese momento?

E3: No, yo me alegré por un tema de que iban a mejorar muchas cosas, mejor calidad de todo, en todo el sentido de la palabra” (Grupo Focal Apoderados, Caso 4)

Sin embargo, es clave mencionar que el equipo directivo del establecimiento, si bien lo visibilizó como una oportunidad de mejora, lo que será desarrollado en los siguientes apartados, mostró dudas sobre el objetivo que tiene la política pública y las expectativas respecto a esta:

“Sí, yo creo que eso falta mayormente, la marca, y qué es lo que es ser Bicentenario. La expectativas que tiene el Bicentenario a nivel nacional, porque yo eso me pregunto... El Ministerio de Educación cuando quiso hacer este Programa de liceos Bicentenario, ¿cuáles fueron los objetivos?” (Entrevista Actor, Cas 4)

Postulación al Programa

A continuación, se presentan percepciones, acciones y procesos relacionados con la postulación del establecimiento al Programa, cuyos principales hallazgos son:

- El establecimiento decide participar motivado por el apoyo pedagógico que se brindaría.
- Se decide postular por el área artística por su consolidación y resultados satisfactorios en el establecimiento.

Necesidad y expectativa del beneficio

En particular, el establecimiento postuló principalmente con el objetivo de mejorar sus resultados académicos: se esperaba poder fortalecer su propuesta pedagógica y la organización de las clases a partir del apoyo pedagógico derivado del MINEDUC. Así, distintos actores señalaron tener expectativas altas con respecto al proyecto de los LBE, sobre todo por experiencias positivas de liceos conocidos, relacionados a sus resultados, esperando conocer a través de él como funcionaban proyectos educativos exitosos. Cabe destacar, que a diferencia del caso 3, no se contaría con un foco en específico relacionado al fortalecimiento de la modalidad artística:

*“Bueno, **queríamos postular como Bicentenario por esto mismo, por el trabajo pedagógico.** Eso a mí me llamaba la atención, porque yo veía de otros liceos, que eran liceos Bicentenario, de hecho aquí tenemos el [liceo] en Lebu, y el liceo... sí, **ellos son muy exitosos en la parte académica, tienen todo muy ordenado. Entonces, yo quería también eso un poco para nosotros, eso me llamaba la atención. Entonces, que entráramos como liceo TP, Bicentenario TP o artístico, en realidad, me daba lo mismo, sino que era más que nada por la parte pedagógica, por esa línea pedagógica que encontraba que era una forma...**” (Entrevista Jefa de UTP, Caso 4)*

Sin embargo, desde el área artística si se presentan algunas expectativas con las que contaban, especialmente referidas a poder establecer nuevos vínculos con actores de la región y el país, considerando la lejanía del establecimiento con los centros culturales, como menciona su coordinador de área:

*“Tener nexos con instituciones culturales, que en parte... que realizan acciones culturales que tienen un peso en la región y en el país igual ¿ya? Entonces, **no ser***

como alguien que está haciendo cultura aquí de manera aislada, sino que tener una relación con eso ¿ya? con los otros centros culturales de la región, del país, eso también a nosotros nos ha importado mucho eso, siempre nos ha importado... así que, como que nos llamaba la atención”
(Entrevista actor 1, caso 4)

Gestión de la postulación

En primer lugar, el establecimiento, reconocido como un referente en la zona, fue directamente invitado por la Seremi a postular al Programa. Se indica que se postuló en dos ocasiones: primero como liceo técnico y luego como liceo artístico, logrando finalmente adjudicarse el Programa en esta última postulación. Durante este proceso, diversos participantes desempeñaron roles específicos: la jefa de UTP se involucró en el aspecto pedagógico de la propuesta, los coordinadores de cada área presentaron propuestas para el uso de los recursos, y el director tuvo un rol de gestión integral de toda la propuesta. Se percibe que, desde el momento de la implementación, el equipo directivo del liceo consideraba la participación en el Programa como una de sus opciones.

*“... la secretaría ministerial siempre nos ha considerado como un referente, yo participé con la jefa de UTP en la zona en una reunión que tuvimos invitada a la Secreduc, para postular la primera vez, si no me equivoco, en el área HC a los liceos Bicentenario. Así que **estuvimos en esa charla, nos invitaron directamente y después revisamos aquí con un equipo y dijimos que no estábamos en condiciones de poder postular. Después ya con el jefe del DAEM postulamos, hicimos el intento, hicimos las consultas, todo, y sí, hicimos un buen proyecto, pero no fuimos adjudicados. La tercera vez dijimos, o sea, cuando se llamó desde nuestro punto, tal vez anteriormente ya había otros colegios, pero para nosotros la segunda vez, cuando dijimos la escuela artística, veamos por esa, por esa faceta, y ahí nos fue bien.**”* (Entrevista Director, Caso 4)

Sobre la decisión de postular en el área artística, esta tendría un carácter estratégico, en la medida que el equipo directivo diagnosticaba un avance importante en el área que llevaba años consolidándose y presentando resultados en sus estudiantes, como menciona su coordinador:

*Claro, el proyecto tuvo una línea artística, fue como la posibilidad de decir que somos un colegio artístico y que estamos postulando al Bicentenario por esa línea. **¿Y cuál es la defensa de decir que es un colegio artístico? Que está organizado, que tiene años de experiencia, que tiene una cantidad de estudiantes, que los logros que ha obtenido, los elencos que hay, los estudiantes que han salido a estudiar ¿ya? estudiantes que han elegido carreras artísticas, bueno, de otros ámbitos también, pero hay muchos estudiantes que han elegido, que son profesionales, que están, no sé, en*** (Entrevista actor 1, Caso 4)

En ese sentido, se observan particularidades en la decisión de postular, referidas a que ya en ese momento se contaba con liceos referentes que invitaban a generar proyectos pedagógicos similares. Por otro lado, el foco en modalidades de las postulaciones también permitió una forma estratégica de abordar el proceso de postulación, que finalmente define la adjudicación del Programa para el LBE.

Implementación del Programa

Sobre la implementación del Programa, esta estuvo delimitada por sus dificultades. En ese sentido, sus principales hallazgos refieren a:

- El Programa contaba con obstaculizadores en su diseño para la ejecución de los recursos, principalmente porque la entrega de recursos por cuotas por avance no se condecía con las acciones que se buscaba implementar.
- El contexto de pandemia encareció los materiales necesarios para llevar a cabo el componente de infraestructura, siendo este un elemento clave para reconocer el Programa en la comunidad escolar.
- Las acciones relacionadas a los componentes no son percibidas claramente por la comunidad escolar. Se menciona que su extensión en el tiempo impidió generar una identidad como LBE.

Características del convenio

En la convocatoria del año 2019, se diversifican las modalidades y sus indicadores a considerar, además del objetivo del Programa siendo así: *“Apoyar a los EE que imparten las modalidades humanístico-científico, Técnico-Profesional y Artística para alcanzar, recuperar y/o mantener estándares de excelencia, centrados en asegurar la calidad de los aprendizajes”* (Resolución exenta N°3911, 2019, MINEDUC).

Mientras tanto la convocatoria introduce los denominados “Estándares de Liceos Bicentenarios de excelencia” (MINEDUC, s.f) los cuales guían el proceso de selección, y el posterior seguimiento del convenio. Hay indicadores de resultado y de proceso en dichos estándares que, a su vez, se diferencian por modalidad (humanista científico, técnico profesional y artístico). En la convocatoria, los proyectos educativos consideraron dos componentes: La propuesta de fortalecimiento educativo, que buscaba financiar completa o parcialmente iniciativas para alcanzar, recuperar y/o mantener los estándares y mejorar la calidad de los aprendizajes, y la propuesta de mejoramiento de infraestructura y/o adquisición de equipamiento y/o mobiliario.

Los proyectos, podían tener un tope global de 3mil 500 UTM, donde el 30% podía ser destinado al primer componente y el 70% al segundo. Cabe señalar que en dicha convocatoria se menciona además que se seleccionará a lo menos un proyecto por región y un proyecto de cada SLEP existente (Resolución exenta N°3911, 2019, MINEDUC)

Proyecto Adjudicado

El Programa, ha tenido una serie de dificultades para ejecutar los recursos comprometidos en función de las acciones según los componentes postulados, los cuales referían a:

- 1. Infraestructura:** Se esperaba utilizar recursos para reponer el revestimiento exterior del establecimiento y hacer arreglos en el establecimiento para tolerar el clima de la zona (paliar inconvenientes en la cubierta, en las canaletas y reparar las partes más dañadas del establecimiento), lo que aún no es concretizado. A su vez, se menciona el uso de recursos en la compra de computadores (aunque esta es una base de los adjudicados) y compra de mesones para las salas del área técnico profesional.
- 2. Fortalecimiento pedagógico:** Se realizan capacitaciones a docentes coordinadores de áreas, en liderazgo instruccional. Además, se destinaron recursos para difusión.

Dificultades en la ejecución de recursos

Al respecto, el componente que ya ha sido ejecutado fue el de fortalecimiento pedagógico. La expectativa era que, al capacitar a docentes con mayor jerarquía, a cargo de la coordinación de las áreas, pudieran conocer nuevas estrategias pedagógicas para transferirla al estamento, como menciona la jefe de UTP:

“Hicimos capacitación para un equipo de profesores, prácticamente los profesores que son coordinadores, y se capacitaron casi todos haciendo un diplomado en liderazgo instruccional. De manera de que fueran ellos los que trabajaran con su equipo, con sus profesores, en el tema de didáctica, en el tema de los procesos pedagógicos en el aula. Eso es lo que, por lo menos dentro del área académica, el uso de los recursos. Personas también dentro del área de difusión, también entiendo que se ha contratado algunas personas, eso.” (Entrevista Jefe de UTP, Caso 4)

Sin embargo, lo cierto es que dicha acción vio complejizada su ejecución por el diseño del convenio. El convenio, entregaba en 3 cuotas el monto adjudicado, donde en cada una se debían de justificar de manera separada los gastos. En concreto, por ejemplo, en el caso de capacitaciones, la duración de estas no se correspondía con el plazo de las cuotas, como menciona su sostenedor:

“Lo mismo, pedagógico, por ejemplo, ellos postularon a la capacitación de docente. Entonces, la capacitación duraba por lo menos seis meses, entonces, ¿cómo yo iba a pedir la segunda cuota, si tenía que esperar que la capacitación se terminara en seis meses?. Entonces ahí quedamos atrapados.” (Entrevista Sostenedor, Caso 4).

Sobre esta característica del convenio, sería un importante obstaculizador sobre todo en la ejecución del componente de infraestructura. Nuevamente, la característica de verificar los gastos de una cuota para acceder a la otra impedía llevar a cabo las mejoras a la infraestructura que habían propuesto, considerando que requerían de un tiempo importante para ser llevadas a cabo. Esto, ha imposibilitado hasta el día de hoy llevar a cabo el componente, y con ello ha dificultado la percepción de efectos del Programa, considerando, como se vio en caso anteriores, que es uno de los componentes es más reconocidos del Programa. El sostenedor explica sobre la imposibilidad para llevar a cabo una obra de la manera en que propone el Programa:

“Primera vez que nosotros ejecutábamos un proyecto Bicentenario y el convenio es engorroso. A diferencia de otros convenios, por ejemplo, que depositan el 80 por ciento de los recursos y el 20 contra recepción, aquí depositaron como parte de... para ir avanzando. Y partes, en infraestructura, no sirven, porque la construcción es continua. Entonces, si a mí me depositan, por ejemplo, el 30 por ciento del proyecto y yo tengo que presentar el avance para que me llegue un 30 por ciento más, por decir algo, la obra está parada y el contratista se quiebra. Es por eso que nosotros no hemos podido, esa es una parte que nosotros no hemos podido ejecutar, el proyecto de infraestructura.” (Entrevista Sostenedor, Caso 4).

Por su parte, la ejecución de los recursos también se vio afectada por la pandemia de Covid-19, que impidió una comunicación continua con el Programa, para poder resolver dudas de manera adecuada, y con ello poder elaborar un plan de acción para efectivamente llevar a cabo los componentes comprometidos, como menciona nuevamente su sostenedor:

“¿Y tiene que ser licitado de uno? Sí, entonces nosotros hicimos las consultas al ministerio y entre el tira y encoge, aparte que esto ocurre justo con el tema de la pandemia, que nosotros consultábamos, no venían las respuestas, entonces el feedback no era automático y había que esperar por lo menos 20, 30 días que respondieran. Respondían a través de electrónico, nosotros no sabíamos si era un medio oficial, porque a nosotros nos dijeron “sí, pueden segmentar las tres partidas”, pero no sabíamos si ese era un medio oficial, si había que hacer una modificación al convenio, si había que esperar un oficio de la DEM, entonces, todas esas cositas fueron demorando la ejecución de este proyecto, cosa que en otros convenios no nos figuran así.” (Entrevista Sostenedor, Caso 4).

De esta manera, el sostenedor del establecimiento en conjunto con el equipo directivo, deciden proponer una extensión del convenio, que fue aceptada, y con ello esperan poder seguir ejecutando los recursos adjudicados:

*“Lo primero que tuvimos que hacer es aumentar el plazo del convenio. Sí o sí, eso nosotros eso ya lo solicitamos, nos llegaron observaciones, las subsanamos. **Y la semana que pasó, yo ingresé los documentos para la extensión del plazo del convenio, entonces ya con eso, por lo menos nos da una tranquilidad para seguir ejecutando lo que está. La capacitación de los docentes, eso ya terminó, por ende con esa factura yo voy a poder rendir**, y después de la rendición, nosotros vamos a solicitar la segunda cuota, que lo que nos piden a nosotros, es un avance de la plata, para poder pedir la segunda cuota.” (Entrevista Sostenedor, Caso 4).*

Otro aspecto que se perfila como un desafío a la implementación del Programa es la variabilidad de actores en la contraparte del establecimiento. En este sentido, el hecho de que el Programa sea una política de gobierno y no una de Estado pareciera ser una dificultad en el desarrollo del Programa ya que dificulta las comunicaciones y la organización del mismo. En este caso, se observa que el cambio de la administración municipal habría afectado a la implementación del Programa, como menciona su director:

*“O sea, está bien que quieran resguardar recursos y todo eso, pero **de repente imagínate que cambió alcalde, cambió la coordinación, cambió esto, lo otro, había que empezar todo de cero**. Y eso es lo que yo no entiendo, porque voy a decir que... por ejemplo, aquí, el Seremi era, todos los diplomas se iban bajo él, porque él estaba de Seremi y llegaron allá, y ya no estaba él, era otro. **Entonces, bueno, lo mismo yo creo que pasa porque no hay política estatal, es decir, digamos, esta misma línea**. Yo creo que a lo mejor, no sé, si tal vez los bicentenarios puedan tener esa línea, de seguir creciendo bajo esa figura.” (Entrevista Director, Caso 4)*

Finalmente, las dificultades en la implementación dificultaron el comprender como comunidad escolar, lo que implica participar en el Programa LBE. Se mencionan distintas acciones, pero no fueron visibilizadas como parte del Programa, sino más bien como gestión de áreas específicas. Por otro lado, algunas iniciativas no son posibles de seguir siendo financiadas por los establecimientos, como lo menciona el coordinador del área artística del LBE.

*“¿qué pasa con el Bicentenario? Entonces, en lenguaje, matemáticas, al final se transformó esto en una especie de carga y ellos mismos lo dicen. Porque **perdió el sentido, porque se extendió demasiado. Se extendió mucho, se***

hicieron cosas, se han hecho muchas cosas en el área artística, a nosotros nos sirvió para firmar convenios. Logramos hacer eso. Se pudo contratar a alguien que hiciera gestión cultural igual, porque la podíamos hacer nosotros, pero también tenemos que hacer clases, hacer otras actividades docentes... Se contrató alguien, porque se vio la necesidad de que tuvieran que haber otras personas que hicieran estas actividades, pero duró un tiempo eso no más. Entonces... (...) No se ha mantenido por los dineros... los contratos no se podían extender más” (Actor 1, caso 4)

Apoyo pedagógico del Programa

Respecto del apoyo pedagógico entregado por el Programa, en este caso se demarcan percepciones sustancialmente distintas a los casos anteriores, mencionando que:

- El rol de la Secretaría Técnica fue más difuso, perdiéndose su protagonismo y relación con el establecimiento con el contexto de pandemia.
- Además de considerar las dificultades anteriores para el uso de guías y pruebas, se menciona la imposibilidad de adaptarlas al contexto a partir de su diversidad.

Acciones relacionadas al apoyo pedagógico y rol de la Secretaría Técnica

En este caso en particular, como se mencionó anteriormente, la implementación del apoyo pedagógico fue una de las principales razones para postular al Programa. En dicho momento, liceo tenía bajos indicadores y consideraba que los objetivos del Programa eran ambiciosos para las condiciones materiales de la comunidad educativa. De todas formas, hoy en día estos indicadores se encuentran más débiles que al momento de postular lo que, si bien se debe a variables contextuales, lo cierto es que tampoco se visibiliza el apoyo que puede otorgar el Programa en dicho contexto:

“Bueno, en cuanto a nuestros indicadores, la verdad es que comenzamos con indicadores bajos y terminamos con indicadores muy bajos. Bueno, tal vez no eran tan bajos tampoco, comparado con nuestros grupos similares de liceos, pero igual, nos hubiese gustado tener un mejor resultado y eso era lo que pretendíamos.” (Entrevista Jefa de UTP, Caso 4)

Se planteó la intención de no solo integrar el modelo pedagógico en matemáticas y lenguaje, sino también internalizar la metodología en otras asignaturas. Sin embargo, este objetivo no se materializó ni en las áreas mencionadas ni en otras, a pesar de que se reconocía y valoraba la propuesta. Según lo expresado por la Jefa de UTP, la dificultad para incorporar el modelo se debió principalmente al contexto de la pandemia. Es importante destacar que en este caso, y en el siguiente, el apoyo de la secretaría técnica se percibió como más distante, lo que sugiere una falta de comprensión total sobre el rol de este actor.

“Es que faltó tiempo para eso, porque después vino la pandemia. Entonces faltó, no se alcanzó a, digamos, a internalizar esa forma de trabajo, que era muy buena, pero no, ni siquiera en matemáticas y lenguaje, porque la idea hubiese sido haber avanzado de la misma forma en las otras asignaturas también. Pero ni siquiera en matemáticas y lenguaje se alcanzó a definir una forma de trabajo distinta (...) como que es otra cosa. Y que él venga y haga el seguimiento, hay una preocupación mayor también. Entonces, yo creo que el Bicentenario... Yo no sé, si estaba considerado también una asesoría, porque como después vino la pandemia, nosotros no supimos si había asesores o no. Sí teníamos contacto directo con

algunas personas del Bicentenario, más por la gestión” (Entrevista Jefa de UTP, Caso 4)

Evaluación de guías y pruebas

Sobre el material, exclusivo de las materias de matemáticas y lenguaje, es evaluado positivamente en cuanto a sus contenidos, pero en cuanto al material entregado, se caracteriza como un material muy extenso, poco atractivo y que requiere de diversas adaptaciones tanto para los estudiantes PIE como para estudiantes con menor rendimiento académico. Además, como se mencionó anteriormente, no se ha integrado al proyecto educativo al trabajo corriente de los docentes, dado que implica un mayor trabajo y gasto de material (impresión específicamente). Por último, desde la perspectiva del estudiantado, son guías extra de material especializado.

*“Las guías vienen hechas y viene una estructura de hacer la clase, que si el profesor lo toma tal cual, yo creo que le iría bien. **El problema es que los profesores no lo toman tal cual, porque las guías son extensas, porque tienen un nivel de profundidad que para ver algo el estudiante necesita un conocimiento previo y no lo tiene, el profesor se detiene ahí y no avanza.** Y ahí se queda, y entendieron algunos y pueden avanzar, pero otros se quedan atrás, no pueden avanzar. Entonces, esa es la dificultad. Pero la metodología de las guías, como viene estructurada la parte inicial, después la de ejercitación, después la revisión, la retroalimentación, tal como viene, encuentro que es muy buena. Y como digo, después de las ocho clases que tiene, viene la evaluación y de la evaluación entregan mucha información.” (Entrevista Jefa de UTP, Caso 4).*

Igualmente, el uso del apoyo pedagógico se percibe como forzado ya que exige un esfuerzo extra en su incorporación a las clases y no se visualiza un soporte o monitoreo por parte del MINEDUC durante el proceso de implementación. De esta manera, se utiliza el material como un insumo para construir o complementar las clases de lenguaje y matemáticas. Esto fue sobre todo patente en el contexto postpandemia, donde se realizó una selección de contenido, generando un nuevo material distinto al provisto.

*“Es que fue como, de la nada, implementar tantas cosas que algunas no tenían relación con la otra, entonces hubo como una implementación un poco forzada a lo que ya había establecido... porque nosotros, este proyecto fue el 2019, 2020 con pandemia, 2021, **la guía no tenía relación con los objetivos priorizados en ese minuto, no estaban alineados, venían emanados con el Ministerio de educación. Entonces tuvimos que empezar a recortar las guías, tomar, “esto me sirve, esto no sirve” y hacer nuestras propias guías, ahí sí nos produjo ese...”** (Grupo Focal Docentes 1, Caso 4)*

Finalmente, respecto al concepto de re-enseñanza y nivelación, los participantes señalan que el Programa no influyó particularmente en los procesos de nivelación del establecimiento, y en general no hay suficientes referencias en torno a las pruebas de diagnóstico, que delimitan en mayor medida dicho pilar. Si bien las bajas referencias pueden tener que ver con el contexto de pandemia, también podrían derivarse de los primeros resultados, donde se evidenció especialmente, para bien o para mal, la complejidad de llegar a las metas propuestas en el contexto de vulnerabilidad del establecimiento, como sostiene su director al comparar resultados con el IVE del LBE:

“A comienzos de año, el encargado de evaluación y el equipo de UTP entregaron un resultado de las pruebas guías diagnóstico, que es el del aprendizaje, y pruebas aplicadas a primero y segundo, que están también vinculadas con lo LBE y todo lo que significa. Y lo que me llamó la atención a mí fue lo siguiente, de esos resultados, un 95 por ciento de los estudiantes no llegaban al 50 por ciento, o sea, el 95 por ciento. Nuestro IVE es de un 95 por ciento, o sea, hay una correlación tremenda ahí. Y, ¿qué significa eso?, que esas pruebas eran para alumnos de primero y segundo. Pero también, eso significa de que estos chiquillos de acá, que son muy vulnerables en un 95 por ciento, se ve reflejado ahí en su... ahí en los indicadores, en las pruebas que se les aplicó.” (Entrevista Director, Caso 4)

De todas formas, se menciona que, si se realizaron las evaluaciones, aunque solo las primeras dos, durante el periodo de pandemia, y utilizando el Programa para otorgado para el cálculo de sus resultados;

“Sí. Bueno, cuando estábamos en la pandemia, en realidad, la unidad cero yo creo que se hizo, bueno, se avanzó al... Porque eran cinco evaluaciones. Yo creo que la 1 y la remedial. De casi todo, se hizo eso, pero nada más. Y los resultados, o sea, el Programa era súper bueno porque se escaneaba con el teléfono. Era muy bueno el sistema.” (Entrevista Jefa de UTP, Caso 4).

Red LBE

En otro aspecto, se valoró positivamente el trabajo en red que el Programa pudo ofrecer, especialmente durante la pandemia, al conectar con otros establecimientos participantes. A pesar de esta apreciación, se señala que esta conexión no pudo mantenerse en el tiempo, y actualmente, los participantes indican que el trabajo en red con otros Liceos Bicentenarios es poco frecuente y carece de lineamientos claros.

“Ahora hay una red que todavía sigue en el WhatsApp... pero fue genial con el tema de la pandemia. Datos, qué sé yo, ahí era día y noche, teníamos esa red y compartíamos, a veces cosas que uno hace y siente que nadie las ve y todo, y compartíamos cosas que se hacían y los demás retroalimentaban, “qué bien, qué sé yo, y cómo lo hiciste y qué sé yo”. O sea, eso fue muy importante esa red, aunque fue una sencilla red de WhatsApp, pero más cercano, y tener a quién preguntarle algo. Si esa es la cosa. Uno se siente aquí muy aislado. Yo en la parte técnica me siento como muy aislada, porque tengo que tener una mirada también un poquito más técnica, más actual, y eso de repente falta.” (Jefa de UTP, Caso 4).

Además, cabe destacar que docentes, si bien valoran las instancias, mencionan que varias de las experiencias mencionadas no correspondían a la realidad, y así también, que no era posibles de corroborar si se estaba exponiendo la realidad de la dinámica en clases cuando eran implementadas:

“Pero volviendo al tema del apoyo de las redes, creo que sí llega un momento que servía para compartir y ver en qué coincidíamos, en qué no, compartir, que siempre eso es bien recibido, así que creo que igual era una instancia, pero no sé si para todos, porque creo que no íbamos todos a la reunión, entonces tampoco... bueno, no se extendía tanto pero servía. E4: Y como dice Macarena, igual de repente son poco realistas las presentaciones

que se hacen de cada institución, porque como decía Macarena, todos quieren mostrar lo mejor que hacen, pero tampoco tenemos la seguridad que sean 100% aplicables, o que hayan sido aplicado, entonces igual te genera extrañeza” (Grupo Focal docentes 2, caso 4)

El caso, presenta una diferencia importante con los demás, ya que el equipo directivo y docentes se encuentran especialmente llamados a participar por el avance en términos de resultados (SIMCE y PSU) que ofrecía el Programa, teniendo expectativas sobre cómo iba a impactar en su dinámica de aula. Sin embargo, se observa que el apoyo pudo adolecer de entregar herramientas y estrategias en un ambiente ampliamente distinto a los demás, donde hay una menor identificación con el liceo (antes de ser LBE), menores oportunidades de desarrollo para estudiantes y altos niveles de vulnerabilidad, complejizado aún más por los efectos de la pandemia. En ese sentido, la implementación del Programa también se encontró con un alto nivel de apoyo requerido por estudiantes, que como se verá a continuación, delimita el proyecto pedagógico del LBE.

Proyecto pedagógico actual del establecimiento

Como se mencionó, la propuesta educativa del establecimiento es entregar una educación integral al estudiantado, ofreciendo diversas modalidades que se adecúan a sus intereses, capacidades y a las expectativas de sus familias:

“Bueno, yo creo que nosotros, el sello que nos caracteriza es la polivalencia... La polivalencia significa varias modalidades. Y eso es lo que a nosotros nos ha dado esta característica, este sello de generar un abanico de posibilidades para los estudiantes y que puedan tener ellos más opciones para enfrentar, no sé, el campo laboral, el campo educacional y todas las... Tuvimos hasta hace dos años atrás, carreras también uniformadas.” (Entrevista Director, Caso 4)

Por otro lado, el establecimiento se caracteriza por sus prácticas en inclusión. Destaca en particular la relación del equipo docente con las educadoras PIE, en donde se especializa el trabajo con los distintos estudiantes según sus necesidades particulares. Al mismo tiempo, el equipo docente se preocupa de generar un ambiente de convivencia sana y apoyo mutuo entre estudiantes, independiente a sus capacidades o a su nivel socioeconómico. De esta manera, en general se evalúa positivamente la convivencia y la capacidad de inclusión del establecimiento.

“Claro, entonces, en aula asisten las colegas PIE a trabajar, a colaborar con los docentes en distintas asignaturas, donde trabajan más individualizados, más personalizado con los estudiantes que tienen otras necesidades. Creo que eso da buenos resultados, en cuanto a la inclusión... Y se da en todas las áreas de la polivalencia porque nosotros hasta en los talleres igual tenemos colegas PIE, entonces están siempre presentes ahí ayudando en estos casos.” (Grupo Focal Docentes 2, Caso 4)

A su vez, el equipo docente se caracteriza por poseer vasta experiencia en este y en otros establecimientos educativos de la zona. Además, una parte importante son nativos de la región, por lo que destacan su capacidad de identificar las necesidades de estudiantes y del territorio en general. En este sentido, el equipo docente se ha preocupado de mejorar la motivación de estudiantes por los estudios en general, que se vio afectada posterior a la pandemia. Por lo tanto, destacan prácticas como clases fuera del horario curricular reforzamientos y visitas a instituciones de educación superior, entre otras.

*“Sí... han habido beneficios, sobre todo en lo que es, la parte de desmotivación, de lo mismo que estábamos hablando de la desmotivación de nuestro alumnos. **Hemos tratado de motivar, de dar clase fuera de nuestro horario igual, para los alumnos que están más descendidos, se están haciendo...** bueno, acá este lugar lo ocupan con la psicopedagoga y los profesores para hacer reforzamiento a los alumnos también...” (Entrevista Coordinador TP, Caso 4)*

Ligado a lo anterior, actualmente el equipo docente identifica como desafío el incorporar a las familias y al territorio de forma más activa en su proyecto educativo. En este sentido, se destaca que las familias no tienen mayor agencia en el establecimiento o que presentan poco interés en el rendimiento escolar del estudiante, lo cual se evalúa como una actitud negativa por el equipo docente y directivo en general.

*“Bueno, a eso hay que agregarle la vida cotidiana que es todo muy ajetreada, **nadie tiene tiempo de nada. Pero sí creo que falta mucho más esa vinculación, esa pertenencia que se podría generar de los apoderados hacia el establecimiento, y yo creo que también se transmite eso o se ve también reflejado en los estudiantes, tuvimos un aniversario recientemente y también: baja participación. Entonces uno va viendo que cada año hay menos entusiasmo y con los apoderados también pasa eso.**” (Grupo Focal Docentes 2, Caso 4)*

Asimismo, se destacan sus relaciones con instituciones de educación superior y algunos grupos relacionados a actividades artísticas, donde la motivación es poder acceder a convenios y programas que mejoren y aseguren la trayectoria educativa y laboral de sus estudiantes.

*“Yo de hecho, en este momento debería estar en una reunión en Los Álamos, en el DEM de Los Álamos, de una red de TP que formamos parte de esa red... **Estamos en el Programa PACE con la Universidad del Bío-Bío, estamos en convenio con el Duoc UC, tenemos reuniones con empresas, entonces, es un abanico tremendo de...**” (Entrevista Director, Caso 4)*

Valoración e importancia del Programa

Como contexto a la valoración del Programa, se identifica la falta de un involucramiento cabal por parte de la comunidad educativa, donde la mayor parte no identifica los objetivos, implicancias o herramientas que traería consigo. Mientras tanto, quienes tienen mayores nociones sobre el Programa son participantes en la postulación (jefa de UTP, director, representante del sostenedor, coordinadores de área técnico-profesional y artística) dan cuenta la dificultad para comprender exactamente las expectativas del Programa en su contexto, siendo un elemento que, como se observó anteriormente, se vuelve difuso a medida que transcurre su ejecución y el apoyo pedagógico, y donde en general, se reconoce la exigencia de un rendimiento académico por sobre las oportunidades al proyecto educativo propio:

“Bueno, en ese aspecto yo pienso que, al igual que a nosotros nos agarró por sorpresa, para el estudiante también fue una sorpresa lo de pertenecer al liceo Bicentenario, por lo tanto, tampoco comprendían muy bien cuáles eran las expectativas que había que tener de ellos, ellos solamente entendían que había una exigencia, pero tampoco, no estaban... no se apropiaban de la situación, entonces todo esto de la evaluación, de la aprobación del 80%, para ello fue un sentimiento de "chuta, estamos aquí frente a una evaluación que podría tener una

consecuencia", entonces igual para ellos fue una situación compleja de abordar."
(Grupo Focal Docentes 1, Caso 4).

En este sentido, surgen visiones sobre la necesidad de informar a las familias, estudiantes, docentes, e incluso al territorio sobre el Programa en su totalidad. Este dato, de todas formas, podría relacionarse con una dificultad de comprender cómo efectivamente el Programa permite lograr mayores resultados. Con ello, un caso como este, desventajado al momento de la postulación, pudo requerir de un proceso anterior a la implementación del apoyo pedagógico, referido a identificar las expectativas y valor que se le otorga al establecimiento, para valorarlo como proyecto educativo, y con ello motivar a su mejora, acorde a los pilares propuestos, pero contextualizados en su realidad. Sin embargo, esta tarea no era posible de realizar solo con el personal del establecimiento, considerando la multiplicidad de sus funciones:

"Tenemos que repuntar, tenemos que mejorar académicamente, tenemos que tener una exigencia mayor con esto del Bicentenario. Entonces eso tenía que haber, no sé, un equipo o alguien a cargo para eso. Yo de repente me sentía como muy sola, muy aislada, porque cada uno haciendo su pega y a veces el tema del Bicentenario, no dijo que lo dejamos de lado, pero era como... No era parte, a mí me hubiese gustado que hubiese sido como parte del colegio en sí, que todo el colegio se hubiese notado este cambio, este sello, pero no pudo ser así porque éramos los mismos, nos teníamos que preocupar de todo lo demás, no solo de Bicentenario, teníamos necesidades en distintas áreas. Entonces, no avanzar solamente con lenguaje y matemáticas." (Entrevista Jefa de UTP, Caso 4)

En la misma línea, el consenso es que el Programa de LBE no ha tenido mayor incidencia en el establecimiento y es catalogado como un proyecto engorroso por las dificultades en el uso de los recursos. Es importante destacar que en este aspecto surgen naturalmente comparaciones con otros programas que se han incorporado al establecimiento, en particular, se compara repetidamente con el proyecto Montegrande, el cual es evaluado positivamente por los participantes, principalmente por la entrega de recursos mayores para invertir en el establecimiento, pero sobre todo por la posibilidad de que el propio establecimiento educacional y equipo directivo administre los recursos dispuestos, opinión que de todas maneras es necesario matizar con respecto a la forma de rendición de aquel periodo:

"Con respecto al proyecto Monte Grande, ¿por qué nos marcó?, porque, efectivamente, como estábamos trabajando en eso, crear algo distinto, con un equipo y algunos compañeros de trabajo, dijimos "bueno, seguimos en esta beca nueva o aprovechamos la oportunidad de Monte Grande". Así que los que estábamos participando, que eran como seis, siete profesionales dijimos Monte grande. Y elaboramos un proyecto, postulamos y nos adjudicamos. El proyecto significó un vuelco ahí tremendo, porque antes nosotros postulamos a los proyectos de mejoramiento educativo, del Ministerio, que eran nueve millones de pesos. Y resulta que en un proyecto Monte Grande pasamos a administrar 100 millones de pesos. Por lo tanto, se abrió un mundo distinto de profesionales para seguir, lograr ejecutar ese proyecto." (Entrevista Director, Caso 4)

De todas maneras, el principal efecto y/o valor del Programa es que sirvió para formalizar algunos convenios con otras instituciones del territorio. En este sentido, el Programa de LBE

sirvió para fortalecer el trabajo en red del establecimiento, en beneficio del el área técnico-profesional y el área artística, que corresponde también a lo planteado por los estándares LBE:

*“Bueno, convenio, siempre hablábamos... antes del Bicentenario, claro, dijimos “no, sí tenemos convenio con esto”. De hecho, hablábamos, ahí llamábamos y todo, pero nunca concretamos, o sea, de tener los convenios firmados, eran muy pocos los convenios firmados que podíamos tener. Entonces, con el Bicentenario, ahí nos vimos en la obligación ya de formalizar más, porque nos piden, ese era un estándar, de tener convenios firmados y de formalizar más el tema. **Pero antes, claro, teníamos muchas redes, pero de palabras, de llamado, pero nada formal. Entonces, eso aprendimos, que hay que formalizar las cosas.**”*
(Entrevista Jefa de UTP, Caso 4)

El LBE en el contexto actual y proyecciones

Respecto del rol de los LBE en el sistema escolar -considerando sus dificultades- es relacionado a la excelencia académica, y su posicionamiento como un referente académico en el sistema educativo a nivel nacional. Sin embargo, se menciona que, para la consecución de dicho objetivo, es necesario poder generar procesos más paulatinos y flexibles de inversión por metas del liceo. En ese sentido, se releva que, en los establecimientos, los convenios y subvenciones más estables, son las que finalmente determinan un efecto en la calidad de la educación que ofrecen, como acota su director:

“Entonces, yo creo que los liceos bicentenarios, y me imagino que ese era el sentido, deben transformarse en referentes para otros colegios, pero tienen que estar los lineamientos, a lo mejor, ser más operativos, más expeditos, no tan burocráticos y por supuesto, que sean al estilo SEP, es decir... Más con metas que con recursos. Claro, o sea, mi proyecto es este primer año y para esto, yo voy a conseguir esta meta el primer año. Y para eso necesito tantas lucas. El segundo año voy a potenciar esta otra cosa y voy arrastrando la meta del primer año, pero para eso voy a necesitar tanto, ya. Y a cuatro años, a lo mejor podría ser a cuatro años tener un producto, o sea, haber quedado con una capacidad instalada en los colegios como corresponde.” (Entrevista Director, Caso 4)

En síntesis, el Programa es valorado negativamente ya que no existe un conocimiento compartido de las implicancias de ser un LBE. En este sentido, las expectativas principales al postular al Programa no han logrado ser cubiertas: no se ha fortalecido el proyecto educativo y no se ha podido concretar el gasto de recursos en infraestructura, el cual era el grueso de la inversión. En este caso, ya es posible de observar que cuando el Programa deja de ejecutar su componente de infraestructura, se dificulta el entendimiento de su objetivo y efecto esperado, además de contar con una baja alineación con desafíos de ambientes diversos y vulnerables.

Mientras tanto, cabe destacar que este es un establecimiento con un contexto y diversidad de estudiantes que presentaba mayores desafíos que en los casos anteriores, y con ello, se menciona que para lograr un objetivo como es la mejora de los procesos educativos, se requerirían inversiones más amplias y a largo plazo. Es necesario mencionar en este caso, que el Programa LBE parte desde la premisa de haber tenido un alto impacto en un corto periodo de tiempo, y utilizando menos recursos que iniciativas similares. Sin embargo, podría

ser evidente que esta aseveración es posible solo en el caso de establecimientos que ya cuentan con algún tipo de ventaja, ya sea contextual o por las posibilidades de selección.

Caso 5 (2020)

El establecimiento, de carácter Técnico Profesional, se encuentra emplazado en una zona urbana residencial de la comuna de Macul, en la Región Metropolitana. Dependiente del Servicio Local de Educación Gabriela Mistral, destaca por tener el menor número de matrícula en 2022 y el menor ratio docente/matrícula en ese año. El declive de la matrícula se arrastra desde hace varios años, situación que ha incrementado su ritmo a partir de la pandemia. Así, si en 2019 contaba con 267 estudiantes, en 2023 bordea los 120, distribuidos entre 1° medio y 4° medio. Las especialidades impartidas a contar de 3° medio corresponden a Electrónica, Atención de Párvulos y Contabilidad.

En el “Proyecto Educativo Institucional 2019-2022” se señala que el liceo nació en 1965 con el nombre de “Centro Educacional n°2 de Ñuñoa”, en el marco de la reforma educacional promovida por el presidente Eduardo Frei Montalva. Tras varios cambios de nombre, en 1989 adquiere su nombre definitivo previo al que recibe en 2020, al ingresar a la iniciativa. Sus sellos educativos se establecen en tres dimensiones complementarias: i) Formación Técnico Profesional, ii) Deportivo artístico, y iii) Continuidad de estudios superiores. Su IVE fue de 0,844 en 2019. Asimismo, su categoría de desempeño se encuentra actualmente en el nivel “Medio-bajo”. Por estas razones, el establecimiento integra desde hace años el Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior PACE-UMCE, cuenta con un Programa PIE y promueve espacios integradores y con buena convivencia través de su Equipo de Convivencia Escolar.

Tabla 54. *Síntesis características Caso 5*

Región	Metropolitana
Tipo de enseñanza	Técnico Profesional
Niveles	Media HC (1°-2° medio), Media TP (3°-4° Medio)
Especialidades	Electrónica, Atención de Párvulos, Contabilidad
Nivel socioeconómico	IVE 2019 de 0,844
Categoría de desempeño	Medio-bajo
Dependencia	SLEP Gabriela Mistral
Año de ingreso al Programa	2020
Convenios y programas	PIE PACE

Fuente: Elaboración propia.

Percepciones sobre el establecimiento LBE

A modo general, se observa que estudiantes y sus familias valoran el establecimiento. Mencionan que, si bien guarda una serie de complicaciones, principalmente por las características de su comunidad escolar, cuenta con herramientas e infraestructura básica para la enseñanza. Sin embargo, también es constantemente aludido la falta de algunas acciones y recursos, que podrían mejorar la experiencia educativa. Esta constante falta, es lo que, como se observará más adelante, delimita el ingreso al Programa, pero también su negativa evaluación:

“Yo lo evaluaría diciendo que está bien como está, pero tendrían que seguir mejorando como colegio, la estructura de los docentes, no sé, qué sé yo, actividades o cosas así, seguir mejorando para que los alumnos se sientan seguros en el colegio, se sientan bien.. Qué sé yo, un campo más grande, no sé, más cosas que ayuden a los estudiantes a, no sé, una biblioteca, una biblioteca mejor, qué sé yo, más computadores o que nos den acceso a los computadores también, más concurridamente” (Entrevista estudiante 4, Caso 5)

Características de la comunidad escolar

Entrevistadas y entrevistados relevan sobre el liceo una baja matrícula, instalada en una infraestructura espaciosa y en relativamente buenas condiciones. Ubicado en la comuna de menor vulnerabilidad entre las que tiene a su cargo el SLEP, actores del equipo de gestión y de docencia enfatizan la alta vulnerabilidad de estudiantes a su cargo, provenientes en su mayoría de diversas comunas aledañas. Ello supone una serie de desafíos que contrastan con la oferta de la zona.

“La verdad es que es bien rotativa la matrícula en los primeros y segundos medios. Nosotros recibimos octavos de no necesariamente de la comuna de Macul, sino de las comunas aledañas, por ejemplo, mucha matrícula proviene de La Florida, de Peñalolén, de San Joaquín, y no es mucha la matrícula que proviene de nuestra misma comuna, pero sí tenemos matrícula de Macul, pero siempre son de los sectores más vulnerables o de las poblaciones aledañas al establecimiento, eso es lo que ingresa primero.” (Entrevista Jefe de UTP Subrogante, Caso 5).

De este modo, el liceo evidencia problemas de convivencia y de consumo de sustancias, y se encuentra sujeto a procesos de estigmatización. En ese sentido, tiende a quedar aislado frente a potenciales redes con liceos de educación básica, que podrían contribuir a vincular trayectorias con las especialidades que ofrece.

*“Entonces, todo eso ha generado que los demás directores no sientan que es un buen lugar para que vayan sus estudiantes a continuar su enseñanza media, o sea, se inserta en esa situación; está muy bien emplazado, tiene una visión, cuando uno va por la calle lo ve claramente, se ve un lugar llamativo, no tiene una infraestructura que esté en muy mal estado, se ve bastante bien, aun así, **dado el cómo los otros directores reconocen el establecimiento frente a las dificultades que tuvo en el estallido social, por ejemplo, de fugas de estudiantes, de muchas dificultades, se emplaza siendo un lugar poco reconocido por los demás establecimientos y por las familias.**” (Entrevista Representante del Sostenedor, Caso 5)*

Mientras tanto, también estudiantes mencionan en diversos relatos, distintos perfiles de estudiantes y con ello actitudes dispares en el aula, diferencia importante con los demás casos, como menciona una estudiante:

*“La verdad, no, porque **hay compañeros que simplemente no prestan atención a las clases y se les dice, oye, haz la tarea o presta atención...** y a veces lo hacen y a veces no, pero no, no afecta negativamente”. (Entrevista Estudiante 4, caso 5)*

Esta situación, en todo caso, se contrasta con la opinión sobre docentes. Estudiantes, sobre todo, aluden a su alta calidad y entrega a la educación:

“Bien, a mí me gusta mi colegio. Si yo tuviera que gritarlo por todo el mundo, diría, vénganse para acá, estudien acá, van a haber excelentes profesores que los van a ayudar a estudiar, los inspectores, el director, super bien” (Entrevista centro de estudiantes, Caso 5)

Situando sus desafíos, su proyecto pedagógico ha presentado dificultades a causa de una relación tensa, aunque poco especificada en las entrevistas, entre el equipo directivo y las y los docentes del establecimiento. De todas maneras, un antecedente clave es que durante el período de implementación de LBE se registraron licencias prolongadas en el equipo directivo, mientras que el director del establecimiento pidió su retiro anticipado este año. El liceo evidencia márgenes reducidos para implementar nuevas acciones, lo que se relaciona con una cultura y una carencia de recursos que llegan al punto de no haber dispuesto implementos que permitan reconocer que se trata de un Liceo Bicentenario:

*“Creo que el liceo de a poco ha tratado de salir adelante con los directores que han pasado, hemos tratado de salir adelante con los profesores... sí, pero lamentablemente hay cosas que pasan de repente y eso... **No hemos podido salir adelante porque los profesores a veces no vamos acorde con el equipo directivo, no tenemos mucha afinidad, entonces, ahí la cosa flaquea.** Entonces, nosotros queremos sacar adelante el liceo, en el caso mío, y no tiene mucha coherencia con lo que piensan los de más arriba, entonces, no hemos podido salir adelante por eso, porque no tenemos el mismo pensamiento, entonces, uno quiere salir adelante y resulta que hay trabas... o sea, es mi forma de pensar, no sé si pensarán lo mismo los compañeros, no tengo idea.” (Grupo focal Docentes 2, Caso 5)*

Ahora bien, el establecimiento presenta otros elementos que pueden ser considerados promisorios, y que fueron evidenciados en la postulación al Programa. Por lo tanto, serán tratados en el próximo apartado.

Postulación al Programa

Sobre la postulación al Programa, en este caso, se menciona que:

- Se postula a partir de necesidades de reconocimiento del establecimiento, que actualmente lo mantiene con una matrícula baja.
- Se cuentan con bajas expectativas del Programa, sobre todo por la percepción de que el Programa era para reconocer a establecimientos que contaban con buenos resultados.
- La postulación es principalmente realizada por la unidad sostenedora, en este caso SLEP y su director Ejecutivo, ex Coordinador Nacional del Programa Liceos Bicentenario.

Necesidad del beneficio en el contexto

Independiente de la posibilidad de adjudicación, se observó la oportunidad para dinamizar el liceo y obtener nuevos recursos, para con ello lograr un mejoramiento general de la educación impartida. Como se comentó anteriormente, el liceo es reconocido por tener una baja en su matrícula, aspecto que se esperaba mejorar, como lo menciona un docente:

*“En algún momento nos... o sea, cuando nos dieron la noticia Bicentenario, perfecto, qué bueno, vamos a cambiar, o sea, **en primer lugar, lo que esperábamos la mayoría era una mayor matrícula, porque siempre lo hemos querido, y no se dio.**” (Grupo focal Docentes 1, Caso 5)*

Por otro lado, cabe destacar que, en relación con otros casos con área técnico profesional, el proyecto educativo también se encuentra en una diversificación de oportunidades para sus estudiantes, donde se espera que puedan ingresar a la educación superior, y no solo insertarse en sus especialidades, como menciona el jefe de UTP:

“Nosotros tomamos Bicentenario porque iba a dar una buena base para nuestros estudiantes TP y darles más opciones, o sea, si tú no quieres ser TP y el día de mañana quieres dar la PAES, bueno, por lo menos vas a tener una buena base en primero y segundo medio, ¿cachai?, ya que en tercero y cuarto son tres horas, eso no es excluyente para los alumnos con necesidades educativas especiales, ni para los alumnos extranjeros, incluso, los extranjeros son los que tienen mejores resultados.” (Entrevista Jefe de UTP, Caso 5)

Gestión de la postulación

En parte este contexto local, que puede catalogarse de deprimido, motivó a que el recientemente instalado SLEP y su director Ejecutivo, ex Coordinador Nacional del Programa Liceos Bicentenario, presentaran en una reunión conjunta con el liceo y otros cinco establecimientos a su cargo la iniciativa de postular al Programa Bicentenario. De estos establecimientos, tanto HC como Técnico profesionales, cuatro aceptaron participar. Desde el sostenedor, el proceso de acompañamiento técnico inició con la construcción de una planilla para el levantamiento de información por parte de los liceos, destinada a resultar de fácil sistematización para sus encargadas/os.

“Tengo entendido que fue bien acompañado por el Servicio Local, no fue algo que el liceo haya generado solo, no, hubo algunos indicadores que solicitaron, armaron una carpeta importante sobre los requisitos que se necesitaban, pero el SLEP no dejó solo al liceo armando este Proyecto Bicentenario porque era un proyecto que también venía desde Servicio Local, en el fondo, no somos solitos, como a lo mejor pudo haber sido antes, cuando éramos corporación, que éramos más autónomos.” (Entrevista Jefa de UTP, Caso 5)

En el caso, el proceso de la postulación fue llevado adelante por la UTP subrogante, curricularista del mismo establecimiento, quien redactó un proyecto que fue comentado y luego complementado por el SLEP. Al respecto, las condiciones del liceo, en su precariedad histórica y clima organizacional, junto con percibir que el Programa tenía como beneficiarios establecimientos sobresalientes, influían en la baja expectativa de adjudicación:

“Sin mucha fe, debo decir, ni del cuerpo docente, ni del equipo directivo, ni de nadie, sino que era una postulación más, porque nunca nadie pensó que el proyecto me iba a quedar tan bueno y que nos iba a ir bien, entonces, fue una muy grata sorpresa... pero teníamos las evidencias, las acciones que se realizaban, y el ministerio creyó en nosotros, Bicentenario creyó en nosotros, que teníamos posibilidades de crecimiento y de mejora, y eso es lo que finalmente adjudicamos, el proyecto, en ese tiempo.” (Entrevista Jefe de UTP Subrogante, Caso 5)

Mientras tanto, en términos de proceso, la postulación puso en valor la relación del establecimiento con otras instituciones y organismos. En ese momento, el establecimiento contaba, por ejemplo, con un convenio con la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile para el uso de la piscina semiolímpica temperada ubicada en las instalaciones deportivas del Campus Juan Gómez Millas, localizado en Ñuñoa, a pocos kilómetros del liceo -aunque esta articulación se perdió tras la pandemia-. De igual modo, se evidenciaron diversas actividades en el marco de las especialidades, como la Semana técnico

profesional. Además, y acorde a los estándares de LBE publicados en ese momento, aunque el indicador más descendido lo representaban las certificaciones, el liceo contaba con un compromiso del SLEP para su mejora.

Por último, el documento presentado tuvo como fortaleza la elaboración de un plan con acciones concretas y delimitadas en un conjunto acotado de oportunidades de mejora, lo cual es una práctica propia de un establecimiento que cuenta con recursos limitados, donde las acciones deben comprender un hilo conductor para poder ser utilizadas estratégicamente. Esto sería lo que delimitó su adjudicación:

*“Yo creo que la diferencia... bueno, efectivamente, los proyectos tienen una mayor consistencia en cuanto a lo que se planteaba, y a qué me refiero con eso, **a que no trataban de abarcar muchas temáticas; lo que nos pasa a nosotros cuando tenemos iniciativas que llevan dineros de por medio es que tratamos de explotar lo máximo esa plata porque tenemos pocos recursos en general. Por lo tanto, las de ellos se concentró en temáticas y acciones con mayor hilo conductor entre sí, en cambio, el de otros colegios eran muy diversas, trataban de abarcar mucho, y no se veía una situación más estratégica en el porqué proponían esas acciones, y ese fue el principal elemento diferenciador estos dos establecimientos, sí hilaban mucho mejor lo conceptual del proyecto a sus acciones, a los recursos asociados.**” (Entrevista Representante del Sostenedor, Caso 5)*

Implementación del Programa

A diferencia de los demás casos, la implementación del Programa se está aun llevando a cabo, ya que la ejecución se ha pausado ante dificultades por la forma de administración de los SLEP. La encargada del Programa, en ese sentido, se ha encargado más bien de poder llevar a cabo la propuesta pedagógica.

Características del convenio

En el año 2020, se continúa con los estándares de calidad de los LBE como rector tanto para postular como para la selección. Sin embargo, esta convocatoria solo permite financiar el componente de fortalecimiento educativo, con similares actividades. De esta manera, para dicha ocasión el aporte basal podía ser de 500 UTM por establecimiento, con un tope de 1000 UTM (Resolución exenta N°3477, 2020, MINEDUC).

Proyecto Adjudicado

Sobre el proyecto postulado, el llamado a concurso de ese año permitía que los recursos sólo pudieran ser utilizados en el componente de fortalecimiento pedagógico. En ese sentido, se postula el uso de recursos en capacitaciones para docentes del área técnico pedagógico del liceo, donde la mayoría no contaba con estudios en pedagogía, situación que hasta hoy se mantiene en todo caso.

*“Se había pensado en capacitaciones docentes en términos de reforzar las competencias pedagógicas en los profesores del área técnica. Ahora, de las personas que se incluían en el área técnica, sólo uno es profesor con estudios de pedagogía, los otros son de otras profesiones afines o con estudios superiores de área técnica, pero tenemos un solo profesor con estudios de pedagogía, actualmente y en aquel entonces era la misma situación, entonces, **se pensó que el Proyecto Bicentenario, esos recursos de capacitación, iban a ir para ellos, para formarlos en esto.**” (Entrevista Jefe de UTP Subrogante, Caso 5)*

Dificultades en la ejecución de recursos

En términos de proceso, la implementación del Programa ha sido fragmentaria y restringida por el uso acotado de los recursos comprometidos. El equipo directivo, de gestión, docente y el representante del SLEP presentan valoraciones negativas de esta experiencia. Una percepción responsabiliza al SLEP como la fuente principal de estas dificultades, pero factores sistémicos y contextuales son también mencionados por entrevistadas y entrevistados. En términos simples, quizá la mayor complejidad y que atrasó en gran medida la entrega de recursos, es que los fondos de LBE deben de llegar a una cuenta única -lo que había sido valorado en el caso de administración municipal-, pero en el caso de la administración SLEP, no se conocía si esto era posible de realizar, considerando las características propias del servicio público, como menciona su sostenedor:

*“También, la poca expertiz interna frente a esta situación hizo que nos demoráramos más de lo que necesitábamos, porque, primero, se partía de que el Servicio Local... es una situación totalmente administrativa... **Servicio Local debía tener una cuenta única, o sea, que los sostenedores tienen cuentas únicas para recibir la plata Bicentenario, y nosotros no teníamos cuenta única, y para tener una cuenta única era un trámite que tenía que pasar por Contraloría, lo cual se iba a demorar una cantidad de tiempo impresionante, y finalmente nos informan que no, en realidad los Servicios Locales podían ocupar otro tipo de cuenta.**” (Entrevista Representante del Sostenedor, Caso 5)*

Por otro lado, se observa que además el Programa decide extender el plazo del convenio, más justificando un avance en la ejecución de recursos, que en este caso no se ha llevado a cabo, y con ello, actores de la comunidad escolar observan la posibilidad de no acceder a lo propuesto en el fortalecimiento pedagógico:

*“El año pasado decía que se iba a extender el plazo para hacer uso de los recursos Bicentenario, siempre y cuando usted como establecimiento tuviera el 50% del proyecto desarrollado, pero **nosotros tenemos desarrollo cero, 0%, y eso lo sabe el departamento provincial, se levantó la alarma, se le ha hecho ver en reiteradas oportunidades, en reiteradas reuniones oficiales, al Servicio Local, pero ellos dicen que están atados. Entonces, ahí desconozco cómo se mueve esta maquinaria administrativa burocrática que para nosotros fue pérdida absolutamente, no pudimos nada.**” (Entrevista Jefe de UTP Subrogante, Caso 5)*

Entre las limitaciones que el sostenedor ha debido afrontar se encuentra el proceso de compra y la escasa cantidad de oferentes dispuestos a participar. Al respecto, podría guardar relación con la situación expuesta en el caso cuatro, donde la división en cuotas del proyecto y lo ajustado de sus plazos, trae dificultades en la ejecución. En el caso específico del SLEP, al ser un servicio público, debe de licitar las distintas acciones que requiere, y al ser instancias fragmentadas, fue poco atractivo para quienes se encontraban ofertando capacitaciones.

“Y al ser menor el tiempo, no alcanzamos a implementar, por qué, porque nuestro proceso de compra y de ajuste presupuestario es mucho más complejo, nuestro sistema de compra para esta situación, lo más fácil, y por el monto, es hacer una licitación, no podíamos hacer un trato directo, una compra más ágil, sino que se tenía que hacer una licitación. Frente a la diversidad de las acciones, nosotros siempre tratamos de hacer compras de una sola vez para que no nos digan que estamos fragmentando compras y facilitando otras situaciones, lo cual hizo que tuviéramos pocos oferentes.” (Entrevista Representante del Sostenedor, Caso 5)

Mientras tanto, el liceo cuenta con una encargada permanente del Programa en el liceo, la curricularista y UTP subrogante que redactó la postulación. En un principio, su papel consistía en preparar reuniones periódicas con docentes y revisar en conjunto las retroalimentaciones de Bicentenario y los informes de Diagnóstico Integral de Aprendizaje (DIA), sello que ha buscado implementar el SLEP en la zona, instalándose en el establecimiento con anterioridad. Las reuniones con el equipo docente en este caso, considerando su foco en el fortalecimiento pedagógico, buscaron resolver situaciones sobre el uso del apoyo pedagógico entregado por el Programa:

“Entonces, ahí los profesores de lenguaje y matemáticas trabajan directamente conmigo, como “coordinadora”, aquí, en la interna del Programa, con reuniones de forma periódica en donde se iban revisando los objetivos de trabajo, cuál era el desarrollo o la selección de guías del Programa, de las guías Bicentenario.” (Entrevista Jefe de UTP Subrogante, Caso 5)

De esta manera, desde la implementación del Programa, se observa como una iniciativa que no ha generado importantes cambios en el establecimiento en términos de inyección de recursos, como lo fue en los tres primeros casos analizados, y en parte, en el cuarto. Esto demarca también la valoración de la iniciativa y la posibilidad de poder instaurar un “Sello LBE”.

Apoyo pedagógico del Programa

Al igual que lo relacionado a la implementación, en el caso del apoyo pedagógico, se menciona principalmente la acción de aplicar las guías y pruebas. En este caso, no se observa un apoyo como tal de la Secretaría Técnica, y con ello, hay menos acciones reconocidas en torno a la propuesta pedagógica de LBE.

Organización del apoyo pedagógico

Como se mencionado, el liceo tenía como expectativa el poder mejorar sus indicadores de SIMCE y PSU principalmente, y con ello, la mayor parte de la ejecución del Programa es referido al apoyo pedagógico. En ese sentido, cabe destacar que, a diferencia de otros casos, se releva el que, por decisión del director del establecimiento, la implementación de la estrategia pedagógica de los LBE fuese gradual, introduciéndose en el primer año sólo a los primeros medios.

“En aquel entonces, nuestro director decidió que no incorporemos tantos niveles a este Programa para ir ajustando metodología de trabajo y ver cómo esto va a ir fluyendo, por así decirlo, entonces, un primer año se incorporaron solamente los primeros medios, que tenemos dos, al año siguiente se sumaron los segundos, dos cursos más, y al año siguiente se incorporaron los terceros medios, que serían tres.” (Entrevista Jefe de UTP Subrogante, Caso 5)

Evaluación de guías y pruebas

Respecto al apoyo pedagógico entregado al establecimiento refiere, similar a los demás casos, al material de apoyo –guías y recursos disponibles en la plataforma de MINEDUC – y las pruebas de diagnóstico. Entre docentes del área HC, el uso de guías recibe valoraciones ambivalentes, generalmente negativas, y medianamente favorables en integrantes del equipo de gestión. Las áreas de incertidumbre radican en reacciones desfavorables del estudiantado, la imposibilidad de su adaptación al contexto, un bajo acompañamiento y una baja articulación con las priorizaciones curriculares que hoy vivencian los establecimientos:

“El Bicentenario, claro, siento que las guías están como muy elevadas, pero a lo mejor es una percepción mía, pero también lo veo por los resultados, que nos ha

costado subir, entonces, siento que son muy elevadas y que a lo mejor uno necesitaría más asesoría, más apoyo en eso.” (Entrevista Actor, Caso 5)

Sin embargo, también se considera que estos materiales son de buena calidad, y a veces se plantea que permiten una mejor organización de sus labores. Hay visiones que sostienen que fue posible producir experiencias de nivelación a partir de las guías. Esto quizá guardaría relación con la diferencia entre matemáticas y lenguaje, o la experiencia y nivel del establecimiento en esta materia, pero también, por su uso diferenciado entre estudiantes:

*“Mira, te puedo hablar por matemáticas. La forma como está estructurado el contenido, desde mi punto de vista, sí benefició porque le dedico, o sea, tengo una cantidad de guías para hacer un repaso y esto me permite a mí como profesor nivelar a ciertos estudiantes con lo que ya te mencionamos, **que hay chicos que ni siquiera recuerdan qué es sumar, chicos que tienen dos o tres años y que si lo habían visto, ya se les olvidó, o sea, esto nos permite nivelar a los estudiantes, ¿ya?, a este grupito que normalmente está muy descendido. Está bien.**” (Grupo focal Docentes 1, Caso 5)*

La utilización de los materiales inició de forma esquemática, orientada por los lineamientos de LBE. Progresivamente se abrieron oportunidades de adaptación y actualmente, si bien no de manera sistemática, aún es utilizado de forma parcelada, en distintos momentos del año:

“No, lo aplicaron el primer semestre en Matemáticas y en lenguaje lo están aplicando ahora.” (Entrevista Estudiante 1, Caso 5)

En cualquier caso, el trabajo de selección y transformación de los materiales disponibles se experimenta como una sobrecarga indebida para los docentes, siendo este un punto común y relevante en los casos del 2018 en adelante, relacionado con las características y composición de establecimientos, que se diferencian de los primeros, los cuales contaban desde ya con un proyecto pedagógico de excelencia, basado en la selección. Docentes mencionan la dificultad de utilizar el material de manera virtuosa, además de no confiar en que estos mejorarán los resultados de estudiantes de manera efectiva, por sus condiciones contextuales:

“Tienes que tener tiempo para leer el objetivo de aprendizaje del Bicentenario, tienes que pensar cómo lo vas a bajar a tus estudiantes, tienes que ver qué parte del Bicentenario vas a ocupar y no vas a ocupar, porque muchos de los textos después vienen en consonancia con las pruebas, ¿cierto?, entonces, es ahí donde esa consonancia nosotros no logramos implementarla, porque la relación entre lo que se espera del desempeño del estudiante en su conducta para lograr ese aprendizaje es lo que nosotros no tenemos debido a todos los factores que ya te mencionamos.” (Grupo focal Docentes 1, Caso 5)

Sobre las pruebas, y con ello la nivelación de contenidos propuesta, se presentaron dificultades, considerando el impacto de las condiciones de vulnerabilidad. Se señala la imposibilidad práctica de cubrir todas las etapas propuestas, lo que resultó en un aumento de la exigencia que no necesariamente se tradujo en mejores resultados. Esto generó una alta frustración en el cuerpo docente:

“Entonces, ahí es donde nosotros como profesores, como dice mi colega [nombre], nosotros tenemos que ir seleccionando puntualmente cuáles son las cosas que vamos a ocupar para que nosotros veamos un crecimiento del aprendizaje de mis

*estudiantes, mirando el Bicentenario, pero no todo el tiempo Bicentenario, porque si nosotros miramos todo el tiempo Bicentenario, nos va a pasar como el año pasado, que fracasamos, o sea, **yo me siento fracasada en el aspecto de que hice etapa uno, etapa dos, etapa tres, pero el Bicentenario son seis etapas, entonces, no alcanzo a llegar a las seis etapas, de hecho, en este momento ni siquiera he terminado la dos.*** (Grupo focal Docentes 1, Caso 5)

En ese sentido, y sobre las pruebas de diagnóstico, se menciona que no permiten tomar en cuenta las necesidades especiales y las deficiencias transversales de estudiantes, sin presentar márgenes de adaptación semejantes a las guías. En esa línea, que hoy en día estos dispositivos no se estén aplicando otorga a los docentes más libertades en el uso de los apoyos:

*“Pero yo también siento que es poco inclusivo, porque, por ejemplo, claro, **las guías de trabajo se pueden adecuar, pero la prueba, cuando se rendía, no se podía adecuar, entonces, ahí todos los niños que requieren de alguna adecuación en su evaluación salían mal.*** (Grupo focal Docentes 1, Caso 5)

Por otro lado, las retroalimentaciones de las evaluaciones no se producían en los plazos que los equipos del establecimiento consideraban pertinentes, de manera que estableció una preferencia por el DIA para el monitoreo de aprendizajes. No obstante, la combinación de evaluaciones, herramientas de evaluación y materiales dio lugar a experiencias de frustración y conflicto, al ocurrir un desfase entre los contenidos impartidos y los contenidos evaluados, y más aún en el contexto de priorización curricular:

*“Entonces, en mi caso particular, yo lo ocupo de manera de organización de contenidos, o sea, mira, primero repaso, y tengo que repasar esto, tengo que repasar lo otro, y luego empiezo a dar los contenidos en función de las mismas guías, de la misma organización que tienen Bicentenario, pero sin dedicarme tanto a esto con la intención de cumplir con DIA como tal, ¿ya? Entonces, como dice la profe, **voy dándole priorización curricular apoyándome en el Bicentenario, apoyándome de lo que es el currículum como tal, y allí cumplimos con todo, o sea, uso esto, uso aquello, y tratamos de cumplir con las dos cosas.*** (Entrevista Jefe de UTP Subrogante, Caso 5)

No se registran comentarios, ni positivos ni negativos, sobre las reuniones con la coordinadora de LBE dentro del establecimiento, ni tampoco sobre certificaciones. De todas maneras, por el ingreso al Programa cercano a la pandemia, pudo no haberse generado un mayor acercamiento con dicha instancia, al igual que en el caso anterior.

Proyecto pedagógico actual del Liceo

Sobre el proyecto pedagógico actual del Liceo, no habría sufrido cambios importantes desde su estado anterior al Programa LBE. En general, se menciona que ha ido cambiando a lo largo de los años, acercándose cada vez más a un enfoque integral y visibilizando también la oportunidad de continuar estudios en estudiantes, con lo que el foco es otorgar herramientas para su crecimiento personal, además del laboral:

“El proyecto educativo es interesante, lo hemos ido modificando, soy parte de aquello, y le hemos dado un giro importante porque ya no buscamos generar personas que solamente salgan del técnico profesional a trabajar, trabajar, trabajar, sino que queremos dar una visión más amplia a nuestros estudiantes para que también tengan esto como una herramienta, pero que esa herramienta les sirva para seguir creciendo.” (Entrevista Jefe de UTP, Caso 5)

De parte de estudiantes, se observa que hay distintas expectativas a futuro, y también mencionan esta diversidad entre sus compañeros. Varias de estas expectativas guardan relación con entrar a la universidad, y relacionado a sus especialidades. Al respecto, se menciona, en relación al punto anterior, el trabajo de orientación que reciben estudiantes y cómo se van motivando con su crecimiento personal, laboral y educacional. Como relata una apoderada:

“yo entré al colegio sin expectativas porque era lo que había en ese momento, por la pandemia... era lo que había, pero me ha ido sorprendiendo gratamente porque, bueno, de partida, yo pensé que iba a estudiar párvulos y me salió con que iba a estudiar electrónica, y bien, sabes que a mí me sorprende, no sé, que sepa armar cositas, me muestra una foto, unos videos, con las manos, que las arma y las mueve... y de verdad, sí, muy... o sea, sorprendida muy gratamente, sí.” (Grupo Focal apoderados, Caso 5)

Mientras tanto, también se observa que es un proyecto educativo que está buscando actualizarse acorde a la demanda de trabajo actual en el lugar. Las especialidades impartidas -electrónica, contabilidad y técnico en educación parvularia- han sido escogidas bajo ese parámetro, sin obedecer a una característica común, como lo son liceos comerciales o industriales. Sin embargo, lo cierto es que hoy en día se ha diagnosticado que estas no cuentan con la inserción de años anteriores, por lo que el liceo se encuentra en la constante búsqueda de redes para poder actualizar sus contenidos:

“Y en estos momentos estamos en una mirada de levantar un diagnóstico respecto a la efectividad de las carreras, porque me he encontrado con una distancia importante entre lo que el liceo genera y el mundo empresarial, qué es lo que necesita (...) hoy día las empresas están hablando de inteligencia artificial, están hablando de energías sustentables, renovables, están hablando del cuidado del medio ambiente, y creo que el liceo tiene que tener un ajuste de su proyecto educativo hacia una mirada del nuevo período, pensando en 10-20 años más.” (Entrevista Director Subrogante, Caso 5)

Cabe mencionar, que desde el discurso de docentes del área técnico profesional, se observa que hay posibilidades y oportunidades para innovar en el aula, compartiendo experiencias significativas, que han nacido, por ejemplo, desde docentes más jóvenes y que han permitido a los demás nivelar sus conocimientos. De esta manera, podría ser un proyecto educativo maleable y participativo, acorde a sus posibilidades:

*“Yo tendría que decir que la experiencia significativa que hemos tenido como especialidad de electrónica ha sido la última parte de programación que hemos visto con los estudiantes, programación y armado de robot. Eso ha sido algo nuevo, lo que viene ahora, las nuevas tecnologías. **Entonces, con los chicos de tercero y cuarto ya estamos trabajando en automatización, la programación en sistemas... en este caso, la mecatrónica, robótica. Entonces, eso ha sido un cambio generacional que hemos tenido últimamente y que yo también he tenido que estudiar eso, entonces, eso también ha sido nuevo para mí.**” (Grupo Focal Docentes, Caso 5)*

Otro punto relevante sobre el proyecto educativo del establecimiento es la conformación de un equipo multidisciplinario para abarcar la diversidad. El establecimiento cuenta con PIE de manera sostenida, donde se menciona que dicho trabajo no solo se enfoca en estudiantes

con NEE, sino que ha instalado prácticas, por ejemplo, al momento de detección o para abarcar la heterogeneidad de los cursos:

“Bueno, desde hace mucho tiempo tenemos Programa de Integración con educadoras diferenciales, con terapeutas, con psicólogas, pero finalmente no es un Programa que se enfoque solamente a los estudiantes que existen en plataforma dentro del Programa, porque, bueno, el docente habla... para él es rápido, en marzo, detectar estudiantes que tienen necesidades educativas, tenemos estudiantes permanentes... y hay mucha dispersión en términos de logros de aprendizajes porque los cursos son muy heterogéneos.” (Jefe de UTP Subrogante, Caso 5)

En ese sentido, el establecimiento también percibe al momento de la postulación que, si bien contaba con una diversidad importante de estudiantes, lo cierto es que tendría una forma de trabajar consolidada para que no representara una dificultad:

*“Para tomar el Proyecto Bicentenario para nosotros nunca fue excluyente a nuestros niños con necesidades educativas especiales, al contrario, de hecho, **tenemos los profesionales necesarios e idóneos para trabajar en Bicentenario con ellos, ahí tenemos educadores diferenciales, psicóloga, terapeuta ocupacional.**” (Entrevista Jefe de UTP, Caso 5)*

Sobre el efecto del Programa en el proyecto educativo como tal, no hay una definición clara ni transversal de la calidad que busca proponer el Programa LBE, pero se tiene claro que el establecimiento no cumple con las condiciones de una educación de calidad, atribuyéndose esa realidad a los desafíos que supone la vulnerabilidad de estudiantes y familias y la falta de recursos. Puesto que LBE no plantea orientaciones sobre cómo tratar con casos típicos de la realidad del establecimiento ni de cómo acercarlos a los estándares de exigencia o de calidad, lo que no relacionan con su nivel académico, sino más bien a una actitud ante la enseñanza:

“Siempre hay desafíos, y no solamente en lo que es el aprendizaje formal de una asignatura, sino desafíos diarios en cómo se relacionan, cómo llevan la convivencia, en cómo llegan al liceo, porque la mayoría de nuestros estudiantes cargan con problemáticas sociales, familiares, muy grandes, y cada día es un desafío verlos llegar aquí, porque muchos de ellos quizás ni siquiera deberían estar por todos los problemas que tienen, pensando en llegar a este colegio, pero por qué llegan, por lo que dice la profesora [nombre], nosotros somos el lugar que los acoge, que les da el abrazo que necesitan y que, más allá del aprendizaje formal, estamos aquí para acompañarlos.” (Grupo focal Docentes 1, Caso 5)

De todas maneras, sí se reconoce una oportunidad en la consolidación progresiva de los equipos a cargo de implementar LBE en el establecimiento, capaz de permitir un fortalecimiento del liderazgo educativo, en buena medida considerado ausente en el período anterior, por ejemplo, se desataca la labor que desempeñó la curricularista del liceo:

“Podría decir que en el colegio facilitó que ciertos liderazgos afloraran... voy a tratar de ser más claro: la persona que se hizo cargo de Liceo Bicentenario, que era la curricularista del colegio, y que tiene un gran potencial técnico pedagógico para tomar liderazgo dentro de la escuela, hizo visualizar a esa persona, por lo tanto, el tener que llevar y trabajar las evaluaciones, también los estándares, porque todavía se están realizando estándares Bicentenario, ahora, que está más reactivado, hizo que eso... como no se puede hacer cargo de todo el director o la jefa de UTP, se

visualizaron otros liderazgos pedagógicos dentro del liceo.” (Entrevista Representante del Sostenedor, Caso 5)

Valoración importancia del Programa

La implementación del LBE ha sido parcial y difusa, sin grandes efectos reconocibles. Puesto que existe una importante presencia migrante, muchas familias y estudiantes no tienen experiencia con la política y el período en que se pretendió instalar, un aspecto que no está restringido a estas realidades específicas, dado que también ocurre en casos de chilenas y chilenos quienes, por ejemplo, adjudican el sello de LBE a la antigüedad del establecimiento.

*“Lo que me explicaban antes era que... **los colegios más antiguos que llevan mucho tiempo, los renombraron, y yo creo que a lo mejor eso equivale**, no sé, a más recursos o algún Programa de educación o de ayuda para los profesores... no sé. Uno, como Bicentenario, dice, ah, ya, debe ser un colegio muy antiguo y como que vienen a renombrarlo.” (Grupo focal Familias 2, Caso 5)*

El LBE en el contexto actual y proyecciones

En los equipos encargados del establecimiento, se perciben frustraciones generalizadas debido a la incapacidad demostrada para aumentar la matrícula y mejorar en general los indicadores. Se vislumbra una oportunidad pendiente con el LBE, sobre la introducción de innovaciones y el eventual cumplimiento de los recursos comprometidos. Sin embargo, persisten dudas sobre la viabilidad de que un establecimiento de educación TP sea parte de LBE, incluso con la versión reformulada, como menciona la Jefa de UTP:

*“**Puede ser que a lo mejor al ser TP también tengamos un error de haber postulado al Bicentenario**, no sé... porque a lo mejor sólo había que relacionarse con lo técnico profesional y enfocarse a eso... pero la verdad es que no sé, creo que ese puede ser un obstáculo.” (Entrevista Jefa de UTP, Caso 5)*

En línea con lo anterior, los actores del establecimiento expresan una valoración tácita de LBE, manifestada en los momentos en que se ha discutido acerca del posible fin del Programa y en los temores que circundaron los anuncios del gobierno, sobre todo a partir de un decreciente apoyo y comunicación con la iniciativa. Esto, sin embargo, también guarda relación con lo mencionado anteriormente, sobre que se espera que el proyecto no termine o cambie antes de que ejecuten lo comprometido:

*“No había ni una persona encargada, ni un contacto directo, no había nada, entonces, eso sí dañó la visión del Bicentenario en estos liceos más que el que no podamos ejecutar, porque **finalmente sí trabajamos en que entendieran que el sistema no nos apoyaba, cómo funciona el sistema, no nos apoyaba al logro de la ejecución del proyecto... pero cuando empezó a desaparecer, eso sí fue como, pucha, se acabó.**” (Entrevista Representante del Sostenedor, Caso 5)*

En el ámbito familiar, y también al interior del liceo, se valora cualquier iniciativa que pueda implicar más recursos, acompañamiento o un mejoramiento general del establecimiento, pero esta disposición coexiste con lecturas que propenden hacia el fortalecimiento común de la red pública. Esto también guarda relación con que no es suficientemente claro porque algunos establecimientos son bicentenarios y otros no, considerando que en este caso no hay una visión generalizada de “reconocimiento” por sus resultados, como si fue en los primeros tres casos.

“No me parece, debiera ser para todos los colegios, todos los colegios tienen necesidades y los niños, por ejemplo, de esta clase social, tienen muchas necesidades, y ver que hay un colegio que sí y otro que no, entonces, estamos jugando a la lotería, unos van a tener más apoyo y otros... No me parece.” (Grupo focal Familias 2, Caso 5)

Finalmente, uno de los elementos que genera también una impresión negativa con el Programa, y que puede ser un elemento diferenciador de los demás casos, es que en esta ocasión no se observan mayores referencias a un apoyo técnico o acompañamiento de parte del Programa, lo que pudo haber influido en las dificultades para entender y desarrollar sus objetivos:

“Entonces, sí encuentro que ha sido un poco fome y que hay muy poco acompañamiento, nosotros no tenemos articulación, no hay alguien visible del Bicentenario que venga a visitarnos y nos pregunte. Yo tampoco apelo a recursos monetarios, ni nada, sino a temas administrativos, que venga alguien, que nos reúna, como tú estás ahora, y nos pregunte y le pregunte al profesor cómo se ha sentido, que le dé la esperanza de decir, no, profesor, no importa, usted no alcanzó el mínimo, pero pasó esto y pasó esto otro... Eso no lo veo y me gustaría que se pudiese hacer.” (Grupo focal Docentes 1, Caso 5)

Este último caso, y en parte el caso anterior, pueden ser ejemplificadores de las dificultades de implementar un Programa de estas características, considerando un menor avance en indicadores, y a la vez un foco en la diversidad en el aula. Por su parte, también se observa que no se generan acciones del Programa, por ejemplo, para concientizar a la comunidad sobre su significado, aunque de fondo, también podría indicar que adolecería de objetivos para realidades como la descrita en este último caso.