

# **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  
Centro de Justicia Educativa – CJE  
Pontificia Universidad Católica de Chile  
Mayo 2024

### Institución ejecutora

Este estudio fue realizado por el Centro de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE UC) y el Centro de Justicia Educativa (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

Sebastián Buzeta  
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](http://www.ceppeuc.cl)

#### Para citar

Carrasco, A., Villalobos, C., Gutiérrez, G., Honey, N., Dibona, G., Pereira, S., Rostagno, F., Buzeta, S. & Treviño, E. (2024). Evaluación contextualizada e histórica de los Liceos Bicentenario de Excelencia. Resumen Ejecutivo.

El presente documento contiene el Resumen ejecutivo 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) entre abril de 2023 y mayo de 2024 en el marco del Convenio de Colaboración entre la Pontificia Universidad Católica de Chile y el Ministerio de Educación (MINEDUC) para llevar a cabo una evaluación del Programa de Liceos Bicentenarios de Excelencia (en adelante, LBE).

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). En un contexto de crítica hacia el funcionamiento y los resultados del sistema educativo, y considerando los esfuerzos educativos presupuestarios que marcaron la década previa (Bellei, 2015), la inspiración detrás de crear esta red de establecimientos públicos de excelencia fue emular el “éxito” de los denominados liceos emblemáticos (Araya & Dussailant, 2019).

En su origen, el objetivo principal de los LBE era el 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) para, de esta forma, aumentar sus posibilidades de acceder a la educación superior y así

favorecer la movilidad social (Bravo et al., 2016; Araya & Dussailant, 2019). Este objetivo se ha modificado, pues, según la última convocatoria disponible (2023), el Programa LBE tendría 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).*

Además de los cambios en sus objetivos, el Programa se ha caracterizado por una expansión en el tiempo. Así, y al año 2022, existían 320<sup>1</sup> establecimientos educativos que han sido seleccionados (y denominados) como Liceos Bicentenario de Excelencia, distribuidos en 213 comunas de las 16 regiones del territorio nacional. Vistos en su conjunto, este grupo puede definirse como un conjunto de establecimientos altamente heterogéneo: hay establecimientos humanista-científicos, técnico-profesional y artísticos; están ubicados en zonas urbanas y rurales; y los hay con distintos niveles de desempeño. A pesar de estas diferencias, en términos declarativos todos

<sup>1</sup> Para julio de 2023 se realizó una nueva convocatoria, integrando 80 nuevos establecimientos al programa, alcanzando la suma de 400 LBE a nivel nacional. Esta cohorte no se incluye en los análisis del presente estudio.

los establecimientos debiesen cumplir con cinco principios orientadores: i) el desarrollo de altas expectativas de los y las estudiantes; ii) un foco en la sala de clases; iii) la generación de procesos de nivelación de aprendizajes y re-enseñanza; iv) el desarrollo de un proceso escolar en libertad y autonomía; y v) la promoción de espacios de liderazgo directivo (MINEDUC, 2021; Romero et. al, 2022).

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 & Dussailant, 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. 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. 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.

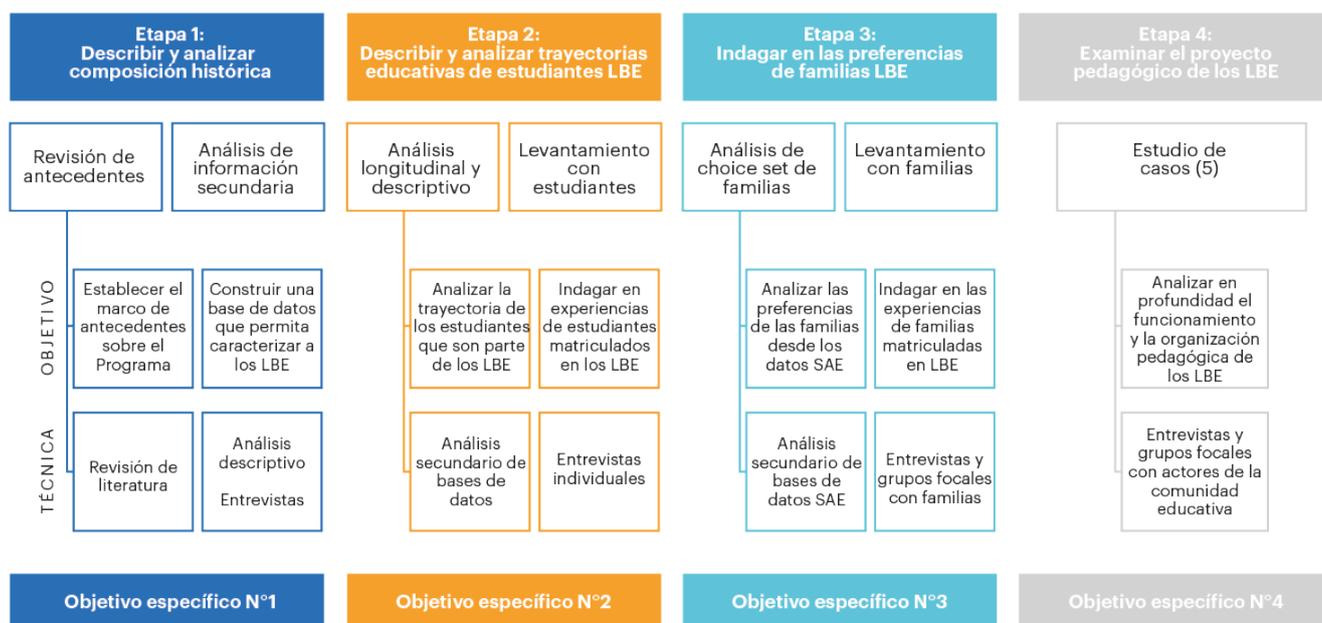
## II.

## Metodología

Tal como se indicó, el estudio tuvo un diseño mixto y con cuatro etapas principales (Figura 1). Las etapas no se desarrollaron de manera lineal, sino que se desarrollaron a través de un diseño mixto no secuencial, donde las etapas cuantitativas y cualitativas se

interrelacionaron. La Figura, a continuación, sintetiza la información sobre instrumentos y análisis que se realizaron para cada etapa.

**Figura 1.** Síntesis del diseño metodológico del estudio.



Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se describe cada etapa en términos metodológicos con sus respectivos hallazgos principales.



## Etapa 1: Describir y analizar la 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 busca.

Para lograr lo anterior, se realizó una revisión documental y un análisis de datos de bases administrativas, para comprender la evolución del Programa, generando un relato exhaustivo de las tensiones, continuidades y rupturas que ha presentado durante su implementación. En concreto, se revisaron 32 documentos, a saber: i) 18 investigaciones y evaluaciones relacionadas con la temática; ii) ocho publicaciones académicas focalizadas en los LBE (como tesis de magíster, u otras disponibles); y iii) seis documentos sobre la normativa, orientaciones y otros que regulen el Programa (por ejemplo, instrumentos legales y reformulaciones del Programa). Esta revisión se complementó con el análisis de información secundaria, utilizando distintas bases disponibles del sistema educativo y relacionados, que permitieran así responder a las preguntas de investigación.

### 3.1. Resultados de la Etapa I

Este capítulo tuvo tres principales análisis y resultados: i) el surgimiento, evolución y principales hitos del Programa; ii) los cambios en los objetivos y componentes del Programa y; iii) la descripción de los establecimientos que son parte del Programa.

En primer lugar, y sobre el surgimiento de la política pública, es importante mencionar que esta se inserta en un periodo caracterizado por una amplia oferta de programas de mejoramiento, pero con un bajo impacto en los indicadores de resultados (SIMCE principalmente), una disminución progresiva de la matrícula de la educación pública y un aumento de los mecanismos de rendición de cuentas. Ante dicho contexto, surgen iniciativas, entre ellas la creación del Liceo Nacional de Maipú en el año 2003 (Bravo et al., 2016), inspirado en el modelo de los liceos emblemáticos, que más tarde inspiraría a su vez la creación del programa de Liceos Bicentenarios.

A partir de la Revolución Pingüina (2006), se comienza a poner en juicio aspectos estructurales del sistema educativo chileno, como a calidad, la competencia y los fines de la educación (Bellei, 2015). La respuesta institucional a este momento fue la promulgación de la Ley General de Educación, que sienta las bases para la “nueva arquitectura del sistema educativo” (Bellei & Muñoz, 2021), que consideraría la Subvención Escolar Preferencial (2008) y la Ley que crea el Sistema de Aseguramiento de la Calidad (2011). Así también, se produjo y consolidó en estos años un marco de rendición de cuentas basado en resultados que dará una mayor relevancia al SIMCE y sus resultados, consolidando el rol evaluador del Estado (Bellei & Muñoz, 2021). Bajo dicho contexto, durante la campaña presidencial de 2009, y que dará lugar al primer gobierno de Sebastián Piñera (2010-2014), vuelve a aparecer la idea de generar una red de establecimientos públicos

de excelencia (Bravo et al., 2016), con el objetivo de favorecer la “movilidad social y la verdadera igualdad de oportunidades” (Piñera, 2009, p. 83).

Es en este contexto en el que comienza el primer periodo del programa (2010-2014). En este periodo, se seleccionan 60 proyectos educativos nuevos y/o a mejorar (con 30 para 2010 y los otros 30 para 2011). En este momento, el programa es coordinado por la Unidad de Coordinación de LBE en el Mineduc, y los esfuerzos de política estuvieron puestos principalmente en mejorar los procesos de aprendizajes, a partir de un diagnóstico de alto rezago en los contenidos por parte de estudiantes que ingresaban al Programa.

Un segundo periodo del programa comienza en 2014, con la detención de las convocatorias durante el segundo gobierno de Michelle Bachelet (2014-2018). Si bien en estos años se mantiene la denominación de Bicentenario, este se ejecuta de manera más autónoma. Además, en dicho periodo se comienza con la implementación de la Ley de Inclusión, que impacta a muchos Liceos Bicentenarios, principalmente por la incorporación del Sistema de Admisión Escolar (SAE), poniendo fin a prácticas selectivas, que caracterizaban a varios de los LBE. Al mismo tiempo, comienza la implementación de la Nueva Educación Pública en 2017, que buscó cambiar aspectos centrales del funcionamiento del sistema educativo chileno (Treviño, 2018), y que insta la instalación de 70 Servicios Locales de Educación Pública (SLEP) desde los municipios a un nuevo ente, coordinado por la -también creada- Dirección de Educación Pública (DEP), impactando también a parte importante de los LBE.

Un tercer periodo identificado comienza con la ejecución del programa en el segundo gobierno de Sebastián Piñera (2018-2021). En este periodo, se abren tres postulaciones anuales para nuevos LBE, y

se renuevan también los establecimientos suscritos anteriormente. Además de esta apertura, este periodo es caracterizado por la readecuación del Programa a la nueva arquitectura educacional. En ese sentido, el Programa se focaliza en la mejora los procesos de establecimientos (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2019), sin mencionar su foco en estudiantes “sobresalientes”, característico del primer periodo (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2012). Además, también se comienza a desarrollar y promover un foco específico en establecimientos que imparte educación media técnico profesional (en adelante EMTP). Adicionalmente, durante estos años, se destaca el objetivo de crear la “Red Pública de excelencia escolar” y se profundiza el funcionamiento del Programa estableciendo los Estándares Bicentenario (MINEDUC, 2021). 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 mediante webinars y mediante la difusión de “prácticas bicentenario”.

Finalmente, es posible detectar un último periodo, que comienza el 2022. Este periodo puede caracterizarse por un proceso de revisión del sentido y lógica del LBE (del que este estudio es parte), por una reducción inicial del presupuesto destinado al Programa y por la apertura de un nuevo concurso, que permite al 2024 tener ya 400 establecimientos dentro del Programa.

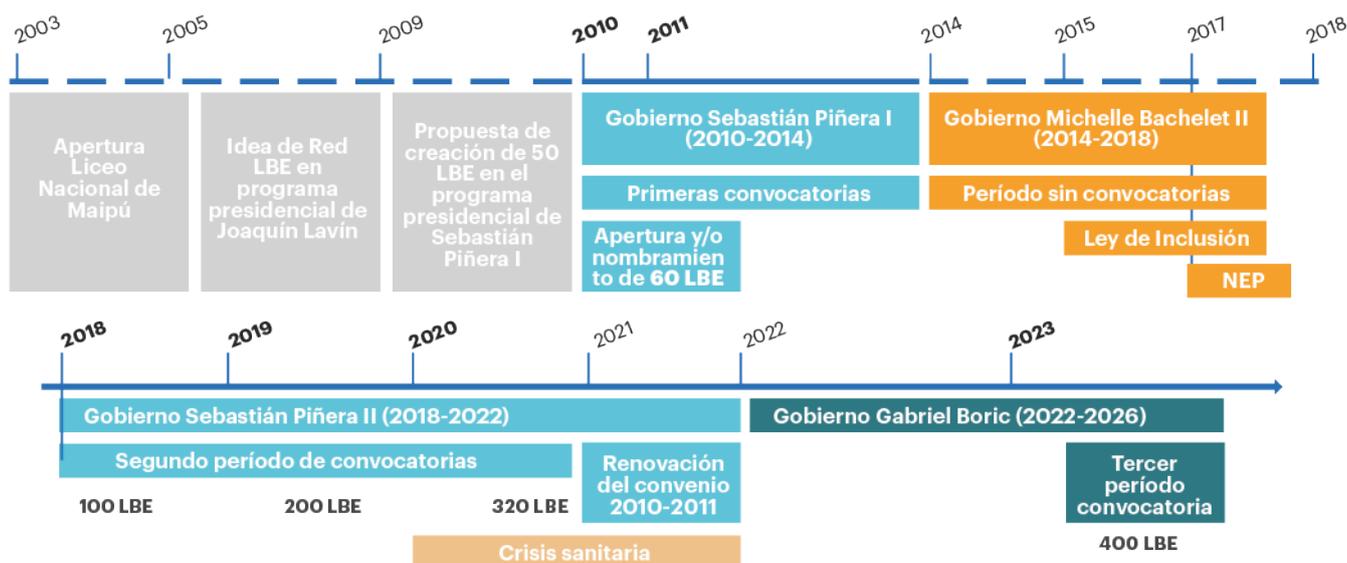
En síntesis, de la revisión contextual de la implementación, se pueden destacar tres elementos importantes. En primer lugar, el Programa LBE agrupa a un conjunto heterogéneo de establecimientos, tanto entre cohortes como al interior de las mismas, mostrando una historia dispar en cuanto a los objetivos, focos, tipos e intensidades de apoyo 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, incluyendo los vaivenes políticos y el acomodo frente a políticas y reformas educativas de envergadura. Por último –y considerando los anteriores puntos– el Programa pareciera hoy 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 2, 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.

Un segundo análisis de este capítulo está relacionado con las características y comparación entre las distintas convocatorias del Programa LBE. A partir de la revisión documental, de las convocatorias y de los datos administrativos, es posible destacar los siguientes aspectos:

- **Objetivo:** El Programa transita desde la generación de oportunidades para que alumnos sobresalientes alcancen mejores resultados y accedan a la educación superior (2010-2011), hasta la mejora de procesos educativos (2019). Además, en el 2018, hubo una convocatoria en específico para mejorar los procesos de establecimientos EMTP, que también modifica los objetivos nucleares del Programa.

- **Proyectos a financiar:** Entre el 2010 y 2011, la postulación de los proyectos era para ejecutar el componente de infraestructura, para construir o remodelar establecimientos. Luego, se incorpora un componente de fortalecimiento pedagógico, con iniciativas de capacitación para la comunidad escolar principalmente. Finalmente, en el 2020 se reduce solo a este último punto los ítems a financiar, mostrando así un vaivén importante en torno a los apoyos y forma de ejecución de los gastos asociados al proyecto.

- **Monitoreo:** Acorde a los objetivos del Programa, el monitoreo primero buscó seguir los resultados SIMCE y PSU, para luego incorporar los indicadores para EMTP en 2018, que se trasladan a todos los LBE

como estándares de LBE al año siguiente (2019). La principal diferencia en este punto fue el incluir indicadores de proceso, para la convocatoria, adjudicación y monitoreo, generando así procesos distintos para las distintas cohortes de los establecimientos.

- **Monto por proyecto:** Acorde a la simplificación de sus componentes, el monto destinado para ejecutar los proyectos adjudicados disminuye progresivamente desde 1.000.000.000 para nuevos y 500.000.000 para liceos reconvertidos y ampliados, hasta 50.674.000 para ejecutar el fortalecimiento pedagógico.

Finalmente, y para responder a los objetivos de investigación, se realizó una caracterización de los establecimientos que componen hoy al Programa LBE, en aspectos como su ubicación, tipo de dependencia, características socioeconómicas, entre otros aspectos. De lo anterior se puede destacar que:

- Hasta 2023, el Programa constaba de 320 establecimientos, distribuidos en 213 comunas en las 16 regiones del país, estando concentrados en su gran mayoría en establecimientos clasificados como urbanos (92%).
- La mayoría de los establecimientos del Programa son públicos<sup>2</sup> (N=210), seguidos de particulares subvencionados (N=89), así como de establecimiento de administración delegada (N=21), que, aunque menos numerosos, representan parte importante de este tipo de dependencia. Durante los años, se evidencia un aumento sostenido de establecimientos subvencionados.
- En cuanto a modalidad, el 43% de los establecimientos son polivalentes, seguido de 41% que son Científico-

Humanistas. Por otra parte, solo el 17% de los establecimientos son Técnico-Profesionales (N=53), mientras que sólo un 2% tienen reconocimiento artístico (N=8).

- La mayoría de los LBE fueron clasificados en la categoría de desempeño medio (58%), seguido por alto (22%) y medio-bajo (19%), dando cuenta de una diversidad en torno a estos aspectos.

Esta diversidad de establecimientos también es observada, por ejemplo, en sus indicadores de resultados académicos. Así, los LBE presentan diferencias sustantivas entre las distintas cohortes en los resultados SIMCE y prueba de acceso a la educación superior, pudiendo distinguir claramente dos etapas de implementación. Para las cohortes de la primera etapa (cohortes 2010 y 2011), se observa una tendencia al aumento de puntajes, que luego se estabiliza en los años posteriores. Para las cohortes de la segunda etapa (cohortes 2018-2020), se presentan resultados académicos cada vez más bajos y solo mostrando leves mejoras luego de su denominación.

### 3.2. Claves de la Etapa I

El programa LBE se caracteriza por sus objetivos y componentes cambiantes a lo largo del tiempo que, en perspectiva, también responden a un mayor énfasis a los cambios promovidos por el Estado en los indicadores de procesos, como parte del rediseño y profundización del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación. En dicha línea, se puede hipotetizar que se trata de un programa que se vio afectado por las discusiones y nuevos paradigmas que se implementan en el ámbito educacional, sobre todo referente

<sup>2</sup>Para efectos de este informe, se consideró públicos a establecimientos municipales y SLEP.

a la Ley de Inclusión, la implementación de sistemas de acompañamiento y monitoreo de la Agencia de Calidad de la Educación y la puesta en marcha del SAE. A pesar de estos cambios, el eje transversal que se mantiene es ser un Programa que busca financiar proyectos autónomos de establecimientos que reciben un financiamiento del Estado. Sin embargo, pareciera haber un impacto diferenciado en las cohortes del Programa, considerando: i) la baja sostenida de recursos entregados; ii) la baja en indicadores de resultados en el segundo periodo.

Sobre su alcance, los resultados de este capítulo indican que es posible observar

que el Programa cumple con su objetivo -declarado en distintos documentos y estudios- de convertir a los establecimientos en una alternativa a nivel nacional para los y las estudiantes, en tanto muestran mejoras durante su primer período de implementación en términos de resultados, y aumentan su cobertura a nivel nacional. Finalmente, en términos de funcionamiento del Programa, se observa que este mantuvo un acompañamiento con establecimientos tanto desde lo pausado durante el segundo gobierno de Michelle Bachelet, además de mantener la idea de la mejora educativa a través de la conformación de una red de excelencia.

## IV.

### **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.

En términos metodológicos, se optó por un análisis principalmente cuantitativo que consistió de dos preguntas específicas. 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. 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, vía de ingreso, e instituciones y carreras escogidas con mayor frecuencia por exalumnos de establecimientos del programa. cuyo primer objetivo fue el analizar trayectorias de estudiantes antes y después de estar en un LBE. Finalmente, los datos analizados fueron complementados con las experiencias de los estudiantes según la forma en que los LBE transforman sus trayectorias, parte del componente cualitativo del estudio, analizando las entrevistas realizadas a estudiantes (N=27).

## 4.1. Resultados de la Etapa II

Tres principales resultados se pueden destacar del análisis realizado sobre los cambios y flujos de estudiantes entre LBE y otros establecimientos. En primer lugar, y respecto de la procedencia de los y las estudiantes de los LBE, se observa que existe una tendencia marcada a mantener la dependencia de origen, esto es, que el movimiento sea entre establecimientos públicos o entre establecimientos particulares subvencionados cuando los y las estudiantes se incorporan a un LBE. 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 (así, si hasta antes de 2019 oscilaba entre 35-100 estudiantes, posterior a ello aumenta por sobre los 1.500 estudiantes). Vistos en su conjunto, estos resultados permiten evidenciar que los LBE logran atraer a estudiantes que provienen de otras dependencias, generando un cambio o trasvasije entre estudiantes de establecimientos públicos y particulares subvencionados, aunque con tendencias que son distintas según las cohortes del Programa. Así, y 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.

Otro aspecto analizado fueron los flujos de estudiantes según rendimiento académico. Al respecto, se pudo observar que 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 mayoritariamente 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, y al analizar por cohorte, se observa que las primeras dos cohortes (2010 y 2011) mantienen promedios de estudiantes más altos (por encima del 70% y 60%, respectivamente) de estudiantes de alto rendimiento, cuestión que se mantiene hasta 2017, y desciende en los años posteriores. Finalmente, las cohortes posteriores del Programa, muestran promedios de notas y percentiles considerablemente más bajos en comparación con las dos primeras. En el análisis de los discursos de estudiantes estos resultados también son visibles. Así, se observa que los estudiantes que están en LBE de las primeras dos cohortes tienen una mención importante hacia las exigencias de los establecimientos educacionales, lo que trajo un cambio importante en sus experiencias dentro del sistema educacional. Por otra parte, se observa que en el segundo periodo habría un menor interés en que la exigencia sea el motivo por el cual se elige un LBE y a su vez, se detallan dificultades para generar una nivelación acorde a los objetivos del programa, principalmente por la diversidad social y cultural de estudiantes.

Finalmente, y respecto de los procesos de flujos de estudiantes LBE, se analizaron los cambios según el nivel de vulnerabilidad de los estudiantes. Al respecto, se pudo observar 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. En síntesis, todos estos resultados muestran que los y las 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, dando así cuenta de un perfil bifurcado de estudiantes.

Ahora bien, sobre el ingreso a la educación superior, cuatro resultados se pueden destacar. En primer término, se observa que, en su conjunto, 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, que es de 42, 5%(Centro de Estudios Mineduc, 2021). Sin embargo, y si se analiza la trayectoria, los resultados son muy disímiles. Así, 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 de ingreso a la educación superior. Por otro lado, 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).

En segundo término, 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 estas instituciones, mientras que solo un 21% y 29% optan por institutos profesionales o centros de formación técnica. 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 pareja entre ambos tipos de instituciones. Como es de esperar, la cohorte 2018 (con mayoría de establecimientos TP) destaca por su preferencia marcada por los institutos profesionales y centros de formación técnica. Al analizar la información por año, los datos revelan que la tendencia se mantiene estable: en el tiempo y durante los años, las primeras dos cohortes tienen un marcado ingreso hacia universidades y las tres de la segunda etapa hacia institutos profesionales y centros de formación técnica.

En tercer término, el estudio también buscó analizar cualitativamente la preferencia por educación superior, para lo cual se hizo un énfasis en estudiantes que escogieron y/o accedieron a universidades consideradas prestigiosas, específicamente la Universidad de Chile y la Pontificia Universidad Católica de Chile, en la medida que representan de manera más clara la movilidad social en la parte superior del sistema. Al respecto, los resultados muestran que solo una pequeña porción de los egresados de los LBE se matricula en alguna de dichas instituciones (8% del total de egresados se matriculó en alguna de esas dos instituciones durante el período estudiado). Dicho de otra forma, y aunque el ingreso a universidades es mayor que el promedio y especialmente alto en las primeras cohortes, la matrícula a las instituciones prestigiosas no es alta. Así, las cinco instituciones que más se han matriculado (en términos absolutos) los

egresados de los LBE son la Universidad de Concepción (UDEC), la Universidad de Chile (UCH), la Universidad Austral de Chile (UACH), la Universidad del Bío-Bío (UBB) y la Universidad San Sebastián (USS). Porcentualmente, 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, dos de ellas (UDEC y UCH) son universidades de larga tradición y cuentan con altos niveles de selectividad, a diferencia de las otras tres, que pueden ser consideradas universidades de masas y de baja selectividad (Quaresma et al., 2022). 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.

Finalmente, se realizó un análisis de las carreras universitarias más elegidas por los egresados LBE en el período. En términos generales, se observa que existe una alta dispersión de las carreras a las que ingresan. Es importante destacar que cuatro de las cinco primeras preferencias (con excepción de psicología) se encuentran dentro de las profesiones con más altos retornos económicos 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. Esto pudo ser confirmado en el análisis de los discursos de estudiantes, donde se observa una marcada tendencia y motivación para ingresar a la educación superior, dinamizada en los establecimientos TP, donde también

se encuentra la motivación de trabajar y perfeccionarse como principales horizontes declarados de futuro.

## 4.2. Claves de la Etapa II

Los resultados de esta etapa, focalizados en los estudiantes LBE, dieron cuenta de la diferencia entre los periodos de implementación del Programa. En general, el aumento de la diversidad es un punto central de este capítulo. Así, los resultados muestran que, con el tiempo, los y las estudiantes de LBE tienen mayor diversidad académica y socioeconómica. Este elemento, también es observado en las trayectorias postsecundarias, pues se observa un descenso hacia el final de las cohortes en el acceso y/o preferencia por instituciones reconocidas. En ese sentido, las trayectorias educativas de estudiantes hoy no serían homogéneas, en términos de desempeño, a pesar de que estos mantienen la expectativa de ingreso a la educación superior.

Una conclusión observable en la etapa es que el programa tuvo un resultado diferenciado durante las primeras cohortes las trayectorias de estudiantes, tanto en las características de ingreso a los LBE como en las formas de egreso a la educación superior. Sin embargo, este posible impacto pierde su fuerza en las siguientes cohortes, y no considera de forma especial los cambios en las políticas educativas de las últimas décadas, como el SAE, el PACE o la política de gratuidad, que podrían estar modelando estos resultados.

En esta etapa, se buscó indagar en las preferencias de las familias que han matriculado a sus hijos e hijas en un LBE. En términos sintéticos, y a partir de las bases de datos que provienen del SAE, se realizaron análisis cuantitativos para determinar las características de los estudiantes y de las escuelas a las que postulan las familias. Este análisis se realizó de manera transversal (para el proceso 2023) y longitudinal (entre 2020 y 2023), así como también entre cohortes del Programa. Para todos estos análisis fue común establecer comparaciones entre 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. Adicionalmente, se realizaron análisis para determinar el efecto de obtener el sello Bicentenario, el cual estuvo concentrado en las cohortes 2018-2020 (para las que se cuenta con la información para establecer dicha comparación). De manera de complementar los análisis cuantitativos, se analizaron las entrevistas con familias realizadas en el marco del estudio de casos, para indagar en las experiencias de postulación y de proyecciones que tienen al entrar a un LBE (N=17).

Como se podrá observar, los resultados de esta etapa contienen datos desde la creación del SAE (2018 en adelante), no pudiendo, por lo mismo, captar todo el trayecto histórico de implementación y preferencias de los LBE. Esto implica, evidentemente, que los resultados de esta etapa deben analizarse con cautela, y sin expandir los resultados al conjunto de los LB o los primeros años de los LB, sobretodo

considerando los resultados parciales de las etapas anteriores.

### 5.1. Resultados de la Etapa III

En cuanto a las características de los estudiantes que postulan a un LBE, se pueden destacar a lo menos cuatro resultados. 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 analizados, 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 perciben de estos. No obstante, esta tendencia cambia si se analiza por cohorte: las familias que postulan a los establecimientos de las cohortes 2010 y 2011 muestran menos niveles de vulnerabilidad que quienes lo hacen a las cohortes 2018-2020.

En tercer lugar, y aunque el porcentaje de estudiantes de alto rendimiento es más bajo en todos los grupos, se evidencia 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). Al igual que en el caso anterior, los resultados revelan diferencias

entre cohortes: un menor porcentaje de estudiantes de alto rendimiento tiene entre su primera preferencia a un LBE de las cohortes 2018-2020.

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 medio, 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.

En cuanto a las características de los establecimientos a los que postulan no se observan diferencias significativas entre los grupos: en términos generales, pareciera que se prefieren establecimientos públicos, sin copago y con sobredemanda, mostrando algunas diferencias entre cohortes.

En relación con la declaración de establecimientos como LBE los hallazgos fueron, en primera instancia, que existe una tendencia al aumento en el porcentaje de estudiantes prioritarios que postulan a los establecimientos tras ser declarados como LBE. En contraste, desde el punto de vista de los estudiantes de alto rendimiento, no se detectaron cambios significativos en la proporción de este perfil de estudiante que postulan a los LBE en los años inmediatamente adyacentes a su declaración, lo que implicaría que, a lo menos de forma inmediata, el “convertirse” en LBE no cambia el set de preferencias por ese establecimiento en el corto plazo. Por otro lado, también 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.

En síntesis, estos hallazgos sugieren que la declaración de un establecimiento como LBE tiene efectos positivos en términos de demanda (principalmente, mayor preferencia), pero estos efectos pueden ser más notorios a largo plazo y no necesariamente inmediatos tras la declaración.

En parte, estos resultados también son evidenciados por los hallazgos cualitativos. Así, los testimonios de los y las apoderados revelan las motivaciones personales y las percepciones sobre los LBE. Al respecto, 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. Sin embargo, no es claro que estos aspectos sean valorados por el “sello” LBE o son características preferibles de los establecimientos educativos.

Asimismo, la cercanía del establecimiento al hogar es un elemento altamente valorado por los y las apoderados, de manera transversal a todas las cohortes

y no muestra cambios significativos a lo largo del tiempo. Asimismo, se observa que es un factor motivado de preferencia es 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, cuestión que podría ser un aspecto más distintivo de los LBE. Finalmente, la oferta de educación sin costo es otro aspecto valorado ampliamente, lo que podría dar cuenta de un efecto de la Ley de Inclusión sobre las razones de la elección, aunque este es un tema a indagar en futuros estudios.

Finalmente, los y las apoderados de diferentes cohortes expresan valoraciones similares con respecto a la política de LEB, indicando preocupaciones que exceden los fundamentos de la política educativa y que son consistentes independientemente del año en que los establecimientos fueron declarados bicentenarios. De esta forma, pareciera ser que, aunque es reconocido el establecimiento como LBE, esto no implica que se tenga claro que es lo que lo hace un establecimiento LBE ni que sea valorado como un establecimiento particular.

## 5.2. Claves de la Etapa III

En general, los resultados de esta etapa muestran que existe un aumento moderado

en la demanda de los LBE posterior a que estos obtienen esa declaración, aunque este crecimiento no indica un cambio sustantivo en el perfil de los estudiantes. De esta manera, los resultados indican que la designación como LBE atrae a un mayor número de estudiantes prioritarios y posiblemente a más estudiantes de alto rendimiento a largo plazo, pero esto no resulta en una diversificación inmediata o significativa en el perfil de los estudiantes en estos establecimientos. Por lo tanto, no es posible inferir que la declaración de un LBE genere un cambio significativo basándose solo en la designación como tal.

En cualquier caso, las familias consultadas señalan que prefieren los LBE debido a su calidad educativa, disciplina escolar, reputación en resultados académicos y enfoque en la preparación para la educación superior, cuestión que, a lo menos en parte, indicaría un ajuste de expectativas entre apoderados y proyectos educativos (en las primeras cohortes). Las y los apoderados también valoran la infraestructura de los LBE y los programas de apoyo estudiantil que ofrecen, así como su ubicación cercana y la seguridad del entorno escolar, aspectos valorados de forma transversal por los apoderados del país. Sin embargo, también se ha observado que las familias no siempre están familiarizadas con los detalles del Programa o si la escuela forma parte del mismo, dándole más importancia a su reconocimiento local, lo que permite poner una hipótesis sobre si las preferencias se dan efectivamente por la condición LBE o son una señalización de estos posibles atributos positivos.

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.

Para lograr lo anterior, se realizó un estudio de casos, considerando técnicas cuantitativas y cualitativas. 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 realizó una 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, eligiendo un establecimiento de cada cohorte. Además de lo anterior, se procuró tener diversidad en términos de distribución regional (se consideraron tres establecimientos fuera de la RM), de modalidades (un establecimiento Humanístico-Científico, dos técnico-profesional y dos polivalentes, con uno de ellos con reconocimiento artístico), y de dependencias (tres municipales, uno SLEP y uno particular subvencionado).

De esta manera, se realizaron un total de 75 actividades, entre entrevistas a sostenedores, directores, jefes de UTP, estudiantes y actores claves, además de grupos focales a apoderados/as y docentes. Las actividades se distribuyeron de manera distinta entre los casos a partir de la disponibilidad de actores y organización propia del LBE.

### 6.1. Resultados de la Etapa IV

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, aunque existen algunas cuestiones comunes.

En primer lugar, se observa que 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.

En segundo lugar, la valoración del Programa por parte de los actores escolares estuvo mediado en importante medida de la oportunidad en la ejecución de recursos, ya que permite desarrollar un hilo conductor entre las distintas iniciativas mencionadas. 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. En contraste, 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.

En tercer lugar, 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. En este sentido, 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.

Este resultado es coincidente con la noción de 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.

En cuarto lugar, se relevó que 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 establecimiento. 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. 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. 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.

En quinto lugar, es importante mencionar que 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. Esto ocurrió por múltiples razones. Por una parte, 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. Por otra parte, y respecto de 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, 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 modalidad.

Finalmente, el análisis cualitativo releva que el contexto actual del sistema educativo y sus diferentes reformas no están siendo recogidas o consideradas con la propuesta pedagógica de los LBE. Así, 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. En esta misma, línea, la implementación del SAE (parte de la Ley de Inclusión), y con ello la prohibición de selección, en conjunto con la imposibilidad de poder llevar a cabo de manera inmediata procesos de selección, es vivenciada como un obstáculo para 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. Esto también es observado en las familias, que en varios casos caracterizan a los establecimientos como espacios distantes, 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.

De todas formas, más que cambiar prácticas o dinámicas, lo clave es que los y las entrevistados encuentran que estas políticas han desdibujado la identidad

del establecimiento, pero sin conectar la política LBE con pérdidas en prácticas o procesos pedagógicos específicos.

## 6.2. Claves de la Etapa IV

Los resultados muestran que, en general, los miembros de la comunidad educativa valoran la autonomía de los proyectos educativos postulados, ya que facilita una percepción positiva del Programa en la comunidad escolar. Por otra parte, si bien el Programa no presentó cambios en la forma de enseñar dentro de las modalidades TP y Artística, su enfoque en la articulación territorial y certificación de habilidades permitió un avance en las oportunidades de sus estudiantes. De todas maneras, dicho hallazgo se debe de matizar debido las diferencias en el diseño e implementación no permiten visualizar efectos comunes.

Por otra parte, la propuesta pedagógica del Programa, especialmente enfocada en el pilar de “nivelación y re-enseñanza”, no resultó sostenible en la mayoría de los casos. Al respecto, se ha notado que los materiales proporcionados como apoyo pedagógico se utilizan de manera fragmentada según el contexto, pero la propia propuesta ha ido perdiendo su utilidad general. Este declive en la aplicación se ha observado principalmente durante el segundo período, evidenciando su dificultad para adaptarse a distintos entornos, especialmente después de la pandemia y en momentos de priorización curricular. Además, hay una disminución en el apoyo técnico brindado por el programa, dejando la dependencia exclusiva en la Red LBE y su eficacia, lo cual está sujeto a las capacidades y voluntades de las diferentes regiones.

Finalmente, los y las entrevistados indican que el Programa no conversaría con el contexto actual y paradigma bajo los cuales se configura, gestiona y evalúa el sistema educacional, que apuesta a su diversidad e

inclusión, y requiere la atención de distintos aspectos por fuera de lo académico. En ese sentido, los pilares del Programa son elementos a desarrollar de manera sistemática en la comunidad escolar, y que no pudieron ser transferidos en las nuevas

cohortes. De esta forma, la percepción sobre los LB es que es, considerando sus pausas y cambios, el sería política de Gobierno y no de Estado, y con ello, no se reconoce con claridad su actual objetivo en el sistema educacional.

## VII. Conclusiones del estudio

### 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 LB 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 LB 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 LB 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.

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 Liceos Bicentenarios de Excelencia

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 LB 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 Nueva Educación Pública, 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 Sistema de Aseguramiento de la Calidad. 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 Liceos Bicentenario de Excelencia**

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 Ministerio de Educación 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, pareciera 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 expansor 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.

**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.

**Araya, P. & Dussillant, 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.

**Becerra, S.F. (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.

**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.

**Bravo, M., Lavín, J., Ruiz, J. & Wilkins, A. (2016).** Liceos de Excelencia Bicentenario. Vía rápida de inclusión y movilidad social. RIL Editores. Santiago.

**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. Recuperado de CEPPE: <http://ceppe.uc.cl/index.php/publicaciones/policy-briefs/570-ceppe-n-8-liceos-bicentenario-de-excelencia-dilemas-de-equidad-educativa-y-movilidad-social>

**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>

**Ministerio de Desarrollo Social y Familia. (2012).** Ficha de seguimiento del Programa Liceos Bicentenarios de Excelencia. Visto en: <https://datasocial.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/programas/getFichaDigital/274/2012>

**Ministerio de Desarrollo Social y Familia. (2019).** Evaluación Ex Ante reformulación. Programa Liceos Bicentenario de Excelencia (ex Liceos Bicentenario de Educación Técnico Profesional). Visto en: <https://datasocial.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/programas/getFichaDigital/77083/2019>

**Ministerio de Educación. (2021).** Programa Liceos Bicentenarios.

**Piñera, S. (2009).** Programa de Gobierno para el Cambio, el Futuro y la Esperanza. Chile 2010-2014. de: <https://www.sebastianpinera.cl/wp-content/uploads/2019/04/Programa-Gobierno-2010-2014.pdf>

**Quaresma, M. L. (2017).** Excellence in High-Performing Public Schools in Chile: Students' Perceptions and Experiences. *Schools*, 14(1), 28-53.

**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., Allende, C., Villalobos, C. & Araneda, S. (2022).** Students' Perceptions of Excellence in Chilean High-Performing Public Schools. *Frontiers in Education*. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.732295>

**Romero C., Pezoa M., Bustamante E., & Farías F. (2022).** Liceos Bicentenarios. Treviño, E. (2018). Capítulo 5. Diagnóstico del sistema escolar: las reformas educativas 2014-2017. Pontificia Universidad Católica de Chile. <https://www.researchgate.net/publication/326427017>

**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.