



Situación educacional de la población

División Observatorio Social

agosto de 2026

CASEN²⁰²⁴



Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional

Serie de Resultados Casen 2024
Situación educacional de la población
Agosto de 2026

División Observatorio Social
Subsecretaría de Evaluación Social
Ministerio de Desarrollo Social y Familia

Participaron en la elaboración de este documento: Luis Felipe Hidalgo, Alejandra Calvo y Jenny Encina, con el apoyo de las y los profesionales del equipo de la División Observatorio Social.

NOTA PREVIA: CASEN 2024

La Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (Casen) constituye una herramienta fundamental para el diagnóstico y la formulación de política social en Chile. Con el propósito de profundizar en el análisis de la información que genera esta encuesta, el Ministerio de Desarrollo Social y Familia publica la serie de documentos denominada "Resultados Casen". Esta serie tiene por objetivo profundizar en el análisis de la información de esta encuesta, poniendo énfasis en aquellos datos que resultan relevantes para la evaluación y diseño de políticas públicas.

Cada documento de la serie presenta una selección acotada de indicadores, los que tienen como complemento la serie de datos estadísticos publicados por el Ministerio de Desarrollo Social y Familia en formato Excel. Las series de datos estadísticos profundizan en distintos sectores y grupos de interés para la política social. Estos cuadros, así como toda la documentación vinculada a la Encuesta Casen 2024 y versiones anteriores, incluyendo bases de datos, libros de código, documentos metodológicos, cuestionarios, entre otros, se encuentran disponibles en el sitio web del Observatorio Social del Ministerio de Desarrollo Social y Familia:

<https://bidat.gob.cl/directorio/Encuestas%20Observatorio%20Social/casen-2024>.

La serie de documentos Resultados Casen presenta la evolución de indicadores incluidos en la encuesta, los que permiten examinar la trayectoria de los principales indicadores sociales en el país. De esta forma, el Ministerio de Desarrollo Social y Familia contribuye a evaluar la magnitud y la persistencia de los impactos sociales y económicos de dicha crisis sobre los hogares y las personas, proporcionando una base empírica sólida para la acción pública.

En diciembre de 2023 se inició el trabajo de una Comisión Asesora Presidencial de Expertos y Expertas para la Actualización de la Medición de la Pobreza, esta Comisión entregó su informe final en julio de 2025¹. A partir de las propuestas de la Comisión, y de las recomendaciones realizadas por una mesa técnica que evaluó las propuestas², el Ministerio de Desarrollo Social y Familia entrega la nueva metodología de medición de la pobreza (metodología 2024), que permite poner al día la forma en cómo se comprende el fenómeno de la pobreza en Chile, elevando el estándar de medición y ajustándolo a las nuevas condiciones de vida de la población. Dada la actualización de la metodología de medición, las cifras de pobreza por ingresos y pobreza multidimensional difieren de las cifras presentadas en años anteriores³.

¹ El informe final y otros materiales producidos por la Comisión Asesora Presidencial se encuentran disponibles en el sitio web de la Comisión, <https://www.comisionpobreza.cl/> y en el sitio del Observatorio Social del Ministerio de Desarrollo Social y Familia:

https://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/storage/docs/casen/2024/Comision_Pobreza_2024_Informe_Final_Recomendaciones.pdf

² Esta mesa técnica fue convocada por la División Observatorio Social del Ministerio de Desarrollo Social y Familia (MDSF) e integrada, por equipos del Instituto Nacional de Estadísticas (INE), la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).

³ La serie comparable de pobreza por ingresos con la metodología 2024 puede ser estimada desde 2009. La serie de pobreza multidimensional con la metodología 2024 puede ser estimada para 2022 y 2024.

Resumen Ejecutivo

Este documento presenta los principales resultados en materia educacional a partir de la Encuesta Casen 2024, actualizando la serie de indicadores para el periodo 2006-2024 y profundizando en las brechas entre distintos grupos de la población.

En cuanto a la caracterización general de la población, la escolaridad promedio de la población de 18 años o más superó por primera vez el umbral de los 12 años en 2024 —equivalente a la duración de la educación escolar obligatoria—, aumentando 2 años respecto a 2006. La brecha de escolaridad por sexo se ha reducido de 0,5 a 0,2 años en el mismo periodo, mientras que persisten brechas relevantes según quintil de ingreso, pertenencia a pueblos indígenas y situación de discapacidad.

En educación parvularia, la tasa de asistencia neta se recuperó de la caída registrada durante la pandemia, alcanzando en 2024 un 55% a nivel nacional, con una brecha importante entre los tramos de sala cuna y nivel medio (0 a 3 años, 38,5%) y el nivel de transición (4 a 5 años, 85,1%). La asistencia aumenta de forma consistente con el ingreso del hogar, siendo el tercer quintil el que más ha crecido en cobertura desde 2017 (+7,1 p.p.).

En educación básica, la cobertura se mantiene sobre el 90%, recuperando los niveles previos a la pandemia, con brechas acotadas entre grupos, a excepción de los niños y niñas con discapacidad, cuya asistencia ha disminuido. Por otro lado, la carencia de aprendizaje escolar en el establecimiento bajó de 6,8% en 2022 a 1,9% en 2024.

En educación media, la tasa de asistencia neta alcanzó un máximo histórico de 78,3% en 2024, con un alza inédita de casi 5 p.p. desde 2017. La desvinculación escolar reciente se redujo a niveles mínimos (bajo 2%), aunque la carencia de aprendizaje escolar a nivel de establecimiento continúa siendo crítica, afectando al 37% de los y las estudiantes de este nivel.

En cuanto a educación superior, la asistencia neta del quintil de menores ingresos aumentó de 13,5% en 2006 a 42,1% en 2024, cerrando brecha respecto al promedio nacional (44,3%). La cobertura de gratuidad ha continuado en expansión, consolidándose como el principal mecanismo de financiamiento estudiantil, aunque el instrumento del crédito universitario continúa operando como un soporte de financiamiento para población no cubierta por este beneficio.

En conjunto, los resultados muestran una recuperación sostenida de los indicadores educacionales tras la crisis generada por la pandemia, con avances significativos en cobertura en todos los niveles del sistema. No obstante, persisten brechas estructurales asociadas al nivel socioeconómico, área de residencia, el lugar de nacimiento y la situación de discapacidad, que constituyen los principales desafíos pendientes para la política educacional.

1. Introducción

Han transcurrido cinco años desde una de las crisis socioeducativas más relevantes que ha atravesado el país, originada por la emergencia sanitaria del COVID-19. Tras experimentar uno de los cierres de escuelas presenciales más prolongados entre los países de la OCDE⁴, las proyecciones iniciales sobre el impacto educacional advertían un escenario complejo: un incremento del 43% en la desvinculación escolar (llegando a 81.000 estudiantes) y una disminución de 1,3 años en la escolaridad ajustada por aprendizaje (MINEDUC, 2020, 2021).

Las nuevas mediciones dieron cuenta de una resiliencia del sistema educativo por sobre lo esperado: la tasa de asistencia a educación escolar⁵ muestra un alza de 2,6 puntos porcentuales (p.p.) entre 2023 y 2025, y la tasa de desvinculación escolar⁶ llega a mínimos históricos desde 2010, situándose en 1,3% para el año académico 2024, con mejoras sustantivas para grupos más vulnerables (MINEDUC, 2026, 2025a, 2025b). Asimismo, el Sistema de Indicadores Sociales⁷ del Ministerio de Desarrollo Social y Familia muestra que la matrícula neta en educación de la población de 0 a 24 años –definida como el porcentaje de población de 0 a 24 años matriculada en un establecimiento educacional– se ha incrementado en 4,5 puntos porcentuales entre 2018 y 2024, aumentando de un 71,6% a 76,1%.

Esta recuperación se da en un contexto de transformaciones sociales que están reconfigurando el panorama educativo. Por un lado, Chile experimenta una reducción sostenida de su población infantojuvenil: desde 2000 a la fecha, la población de 0 a 17 años se ha reducido en un 16,2%, y se proyecta una reducción, respecto a 2026, de 50,9% para 2050⁸, lo que impacta directamente al nivel de matrícula futura (MINEDUC, 2025c). Por otro lado, la población migrante ha incrementado rápidamente su participación en el sistema educativo, creciendo de un 1,7% en el 2016 al 7,7% en 2024, en paralelo a una reducción de su tasa de desvinculación escolar (MINEDUC, 2025b).

Pese a la tendencia general de recuperación y mejora, han reaparecido desafíos para el sistema educativo, especialmente en temas de aprendizaje y bienestar entre estudiantes de educación media. En efecto, el puntaje promedio del SIMCE de matemática en educación media bajó 12 puntos entre 2018 y 2022, y en 2025 recién se recuperaron los niveles previos a la pandemia (Agencia de Calidad de la Educación, 2026)⁹.

En términos de equidad, los resultados de la Prueba PISA 2022, mostraron que Chile fue el único país de Latinoamérica y el Caribe donde la brecha de género en matemáticas creció tras la pandemia, más que duplicándose respecto a 2018 y situando al país en el tercer lugar mundial de brechas de género en esta disciplina (CIAE, 2025). Esta diferencia de rendimiento no solo afecta de manera desigual al aprendizaje

⁴ Mientras el promedio de días de cierre parcial de las escuelas en países OCDE fue de 48 días en 2020 y 68 días en 2021, en Chile fue de 147 días en 2020 y 112 días en 2021. Ver OECD (2022). *Education at a Glance 2022: OECD Indicators. Chile*. OECD Publishing.

⁵ Se define como el porcentaje de días asistidos en el año, sobre días trabajados en el establecimiento escolar (MINEDUC, 2026).

⁶ La desvinculación escolar refiere al fenómeno de estudiantes que salen del sistema escolar obligatorio sin haberse graduado, lo que conlleva no presentar matrícula en el sistema regular (MINEDUC, 2025a).

⁷ El Sistema de Indicadores Sociales del Ministerio de Desarrollo Social y Familia, basado en la Base de Residentes (registros administrativos), permite monitorear dimensiones como ingresos, empleo, salud, educación y migración interna, así como caracterizar poblaciones o territorios que no son adecuadamente capturados por encuestas tradicionales. Disponible en: <https://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/registros-administrativos>.

⁸ Según las proyecciones, el total poblacional equivale a 4.138.171 para 2026, y a 2.031.550 para 2050. Datos disponibles en: <https://www.ine.gob.cl/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/estimaciones-y-proyecciones-de-poblacion>.

⁹ Para ver los resultados educativos de SIMCE 2025, visitar:

<https://s3.us-east-1.amazonaws.com/archivos.agenciaeducacion.cl/Entrega+Resultados+Simce+e+IDPS+2025.pdf>

inmediato, sino también las trayectorias educativas, pudiendo influir en las decisiones de las mujeres de continuar estudios superiores en áreas STEM¹⁰ (Herskovic y Silva, 2024).

En términos de bienestar, los resultados de la Encuesta Longitudinal de Primera Infancia (ELPI) 2024 muestran que el 19,5% de los adolescentes varones de 14 a 18 años presentan síntomas moderados o severos de ansiedad y/o depresión, cifra que aumenta a 33,9% en las mujeres. Estos datos representan un factor de riesgo educacional, en tanto el deterioro de la salud mental está asociado a mayor probabilidad de desvinculación en la educación media y superior (Hjorth *et al.*, 2016; Maynard *et al.*, 2015).

En el nivel de educación parvularia, la evidencia nacional e internacional confirma la relevancia de este ciclo formativo para el desarrollo cognitivo y socioemocional temprano, con efectos que se prolongan hasta la vida adulta, y que benefician en mayor medida a niños y niñas de hogares de menores ingresos (Cortázar, 2015). Sin embargo, al no ser un nivel completamente obligatorio, la educación parvularia continúa siendo el nivel educacional no terciario con menor cobertura del sistema, brecha que se explica, sobre todo, por la baja cobertura en los niveles de sala cuna y nivel medio (0 a 3 años).

Si bien los registros oficiales muestran un descenso en la matrícula consolidada de educación parvularia, pasando de un máximo de 816.801 en 2019 a 678.912 en 2025¹¹, la tasa de asistencia neta a educación parvularia¹², según datos Casen, se ha recuperado de manera consistente y en 2024 se sitúa en torno al 54,8% a nivel nacional, aumentando 6 p.p. desde 2020. La tasa de asistencia en ascenso, mientras la matrícula total disminuye, es reflejo del descenso del número total de niños(as) de 0 a 5 años, que, según datos de Censo 2024, han disminuido de 1.473.198 en 2019 a 1.098.801 para la proyección de 2025¹³.

Con respecto a la educación superior, el aumento de beneficios sociales para el financiamiento, como es el caso de la gratuidad, ha facilitado que cada vez más estudiantes se matriculen en este nivel educativo, con especial crecimiento en los primeros deciles de ingreso. El Informe de “Situación educacional de la población”, a partir de Casen 2022¹⁴ muestra que la tasa neta de asistencia a educación superior del quintil I aumentó de 13,5% en 2006 a 37,7% en 2022, cerrando su brecha respecto a la tasa neta promedio del país, del orden de 41,1% para el respectivo año (MDSF, 2024). Los datos de Casen 2024 confirman esta tendencia, situando a la tasa de asistencia neta a educación superior del primer quintil en un 42,1%.

En este sentido, un sistema de educación superior en expansión, con una matrícula cada vez más amplia y diversa, se enfrenta al desafío de adaptación a nuevos contextos, manteniendo su calidad y coherencia con las demandas del mercado laboral. Esto último es relevante, toda vez que las expectativas de quienes continúan estudios terciarios se relacionan, entre otros factores, con retornos en ingresos laborales e

¹⁰ *Science, technology, engineering and mathematics*, por su sigla en inglés. Estas áreas de especialización del conocimiento son las que presentan menor proporción de matrícula de mujeres en educación superior, a la vez que tienden a una mayor empleabilidad y ofrecen mejores retornos económicos (CIAE, 2025).

¹¹ Datos de matrícula oficial en educación parvularia consideran como fuentes de información a el Sistema de Información General de Estudiantes (SIGE), Sistema de captura JUNJI y Sistema de captura INTEGRAL. Disponible en: <https://datosabiertos.mineduc.cl/matricula-educacion-parvularia/>.

¹² En contexto Casen, la tasa de asistencia neta a un nivel educacional se define como el porcentaje de personas con edad correspondiente a ese nivel educacional que efectivamente asiste a ese nivel educacional. Cabe precisar que, en la metodología Casen, se considera asistencia a un establecimiento educacional para el año escolar respectivo, según lo declarado por el hogar, y no corresponde a un registro de asistencia diaria o regular a clases —concepto que se utiliza, por ejemplo, en los registros administrativos del Ministerio de Educación.

¹³ Ver <https://www.inec.cl/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/estimaciones-y-proyecciones-de-poblacion>.

¹⁴ Disponible en: https://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/storage/docs/casen/2022/Resultados_Educacion_Casen2022.pdf.

inserción laboral; sin embargo, un estudio realizado por la Fiscalía Nacional Económica sobre la competitividad y calidad del sistema de educación superior chileno, evidencia una alta heterogeneidad en el retorno económico, entre los subsistemas universitario y técnico-profesional, y entre los distintos programas académicos. Asimismo, muestra un aumento en el porcentaje de personas que se matriculan en carreras con valor presente neto negativo¹⁵ (FNE, 2025).

En este escenario, se vuelve imprescindible contar con un diagnóstico actualizado de la realidad educacional de la población. El Informe Casen 2024 aporta evidencia sobre la trayectoria de indicadores clave, tales como la escolaridad de la población, la asistencia a establecimientos educacionales en los distintos niveles, el rezago y la desvinculación escolar, la participación en educación superior y la cobertura de programas y becas, entre otros. Además, el análisis permite comparar las trayectorias en el tiempo y examinar las brechas entre los distintos grupos prioritarios de la política social, contribuyendo a una mejor comprensión del estado actual de la educación.

2. Principales Resultados en Indicadores Educativos, 2006-2024

El módulo de educación permite asegurar la comparabilidad y analizar la evolución de indicadores de caracterización educacional de la población, como la escolaridad y su retorno económico, o la cobertura, medida a través de la tasa de asistencia. Al mismo tiempo, la encuesta Casen se adapta a cambios relevantes en el sistema educativo, como la evolución en los métodos de financiamiento de la educación superior.

El uso de Casen para analizar el sector educativo presenta dos fortalezas. La primera es que, al ser una encuesta de hogares, recolecta información tanto de aquellos que asisten a un establecimiento educacional como de los que no asisten. Cuando se trata de personas en edad de asistir a educación, cuantificar a aquel grupo excluido es un aporte relevante a la política social y educacional, entregando información muy difícil de capturar por no encontrarse en los registros oficiales. La segunda es que, al contar con distintas variables de caracterización socioeconómica, se pueden observar y advertir brechas según distintos grupos de mayor vulnerabilidad.

Dado que la estimación de diferencias entre grupos (o entre años) está sujeta a error muestral, en cada indicador se estima la prueba de hipótesis de estas diferencias a un 95% de confianza. El análisis de este informe se enfoca en los indicadores cuyos cambios son estadísticamente significativos entre periodos o grupos.

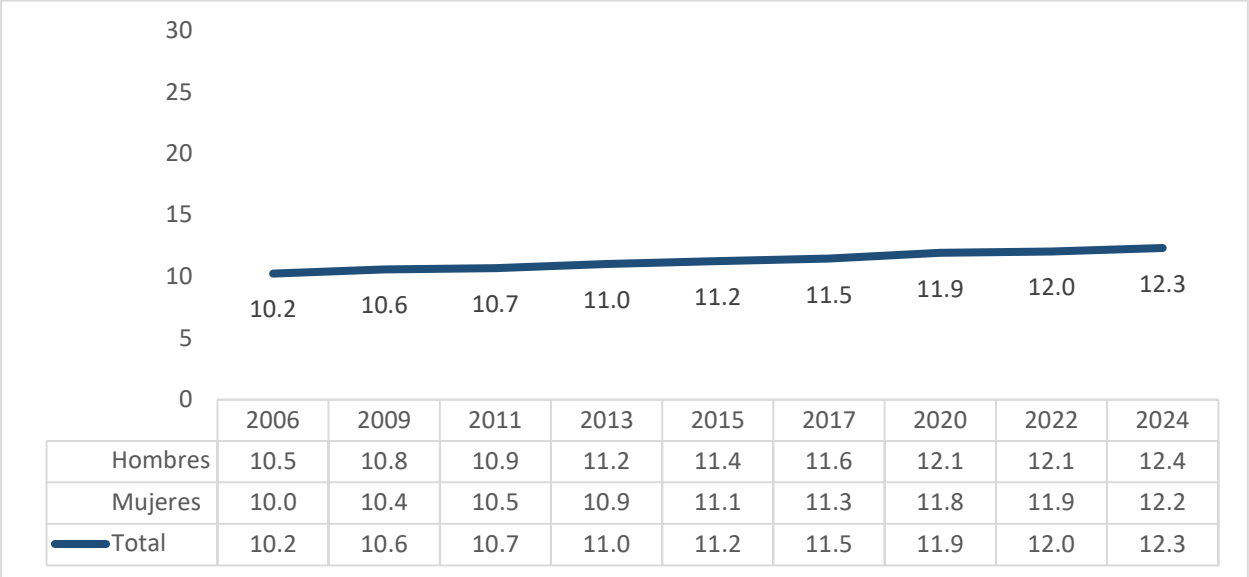
La primera parte de esta segunda sección analiza los indicadores educacionales de caracterización general de la población; luego, la segunda, tercera y cuarta subsección muestran los indicadores de la educación parvularia, básica y media, respectivamente. Los indicadores de educación parvularia y básica se concentran en cobertura, mientras que en educación media se incluye también el indicador de desvinculación escolar. La quinta subsección presenta indicadores de cobertura y financiamiento de la educación superior. Finalmente, la tercera sección incluye una síntesis de resultados.

¹⁵ Valor presente neto corresponde a una métrica que agrega beneficios y costos económicos asociados a la decisión de estudiar un determinado programa. Dentro de los beneficios se consideran aspectos como ingreso laboral y empleabilidad, mientras que, en costos, no solo es el costo del arancel y gastos asociados, sino también la valorización del tiempo empleado en estudiar dicha carrera (costo de oportunidad).

2.1. Caracterización general de la población

El sistema educativo chileno se articula en cuatro niveles secuenciales: la educación parvularia (0 a 5 años), la educación básica, la educación media —que en conjunto constituyen los 12 años de educación escolar obligatoria, consagrados desde la promulgación de la Ley 19.876 en 2003— y la educación superior. En las últimas dos décadas, el país ha registrado avances sostenidos en la cobertura de todos estos niveles, lo que constituye uno de los sellos distintivos de la trayectoria educacional reciente, aun cuando persisten brechas de acceso, permanencia y calidad entre distintos grupos de la población, que se detallan en las siguientes subsecciones.

Gráfico 1: Años de escolaridad promedio de la población de 18 años o más, según sexo (2006-2024)
(Años)



Nota: A un 95% de confianza, se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres para todos los años de la serie. En cuanto a las diferencias con respecto a 2024, éstas son estadísticamente significativas para todos los años presentados, para ambas categorías de sexo y para el total nacional.

Fuente: Elaboración del Ministerio de Desarrollo Social y Familia, a partir de encuestas Casen (2006-2024).

En este marco, y siguiendo la tendencia de los países en vías de desarrollo, la población chilena ha experimentado un alza sostenida en sus años de escolaridad promedio¹⁶. En efecto, en 2024, la escolaridad promedio de la población de 18 años o más superó el umbral de los 12 años (Gráfico 1)¹⁷, aumentando 2 años en comparación a 2006. Este umbral coincide, precisamente, con la duración de la educación escolar

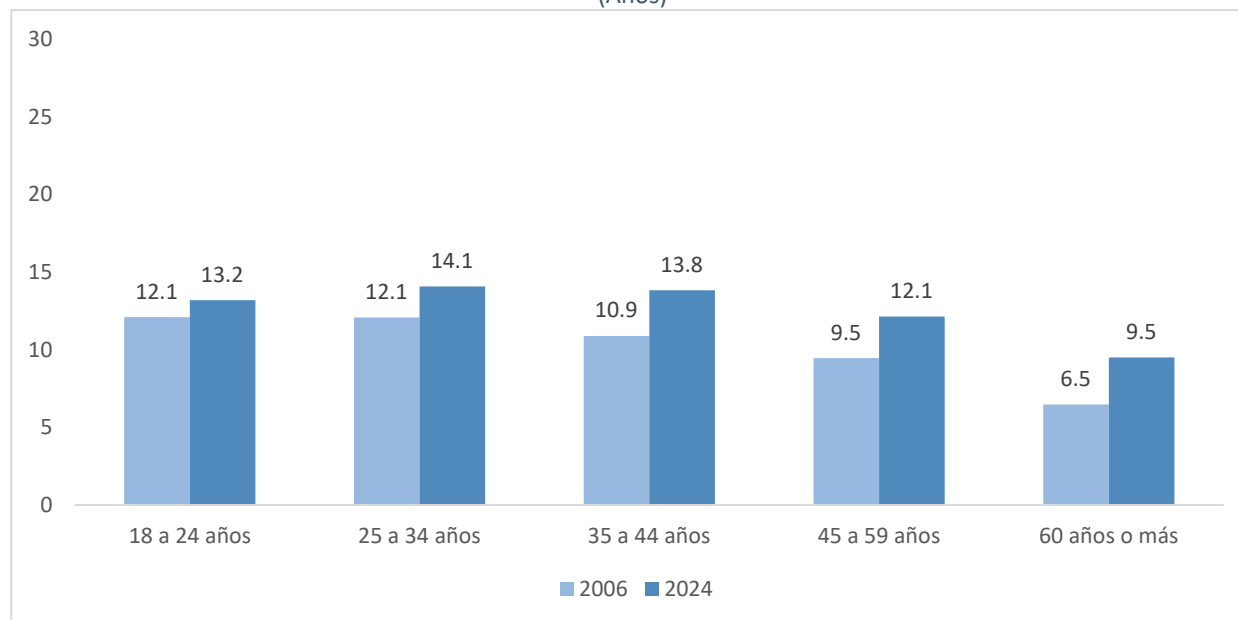
¹⁶ El índice de escolaridad de una población se obtiene promediando la suma de años totales de educación formal que posee una persona, a contar desde educación escolar, hasta educación de postgrado. No se consideran los casos de educación especial, de educación no formal, y sólo se cuentan los años curriculares de los programas de estudio, no cuántos años perduró la persona en el nivel educacional.

¹⁷ A lo largo del documento se debe tener en consideración que, debido a la situación sanitaria, la encuesta Casen en Pandemia 2020 se aplicó con cambios metodológicos respecto a otras versiones de Casen, lo que no asegura la comparabilidad con el resto de los periodos. Esto implica que las comparaciones deben realizarse con resguardo. Más antecedentes sobre los cambios metodológicos de Casen 2020 se pueden revisar en el documento “Nota técnica N°1: Modalidad de aplicación Casen en Pandemia 2020”, disponible en el siguiente enlace:

<https://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/encuesta-casen-en-pandemia-2020>

obligatoria (básica y media), lo que indica que, en promedio, la población chilena está alcanzando la escolaridad completa.

Gráfico 2: Años de escolaridad promedio de la población de 18 años o más, según tramo etario (2006 y 2024)
(Años)



Nota: A un 95% de confianza, las diferencias entre tramos etarios son estadísticamente significativas, a excepción de la diferencia entre tramos 18 a 24 y 25 a 34 para 2006. Las diferencias entre años son todas estadísticamente significativas.

Fuente: Elaboración del Ministerio de Desarrollo Social y Familia, a partir de encuestas Casen (2006 y 2024).

Al comparar por sexo, se aprecia que la escolaridad sigue siendo levemente más alta en los hombres, pero la brecha ha disminuido en el tiempo. Si en 2006 la diferencia era de 0,5 años menos para mujeres, ahora la brecha se sitúa en 0,2 años. Ambos grupos superan los 12 años de escolaridad en 2024.

El Gráfico 2, por otro lado, muestra los años de escolaridad según tramos etarios, para los años 2006 y 2024, y permite observar la diferencia de cómo evolucionan estos segmentos. En todos los tramos etarios ha aumentado la escolaridad, sobre todo desde los 35 años. Además, la estructura de los años de escolaridad en 2024 sigue mostrando que los segmentos adultos jóvenes y adultos (de 25 a 44 años) son los que poseen mayor escolaridad, lo que proyecta también una población más escolarizada en el futuro.

Si se analiza la trayectoria de los grupos prioritarios entre 2017 y 2024 (Tabla 1), se observan aumentos en la escolaridad promedio para todos los grupos, excepto para la población nacida fuera de Chile, en donde no se observa variación significativa, aunque para cada año, presentan mayor escolaridad que la población nacida en el país. Destacan, en especial, las personas cuyos hogares pertenecen al tercer y cuarto quintil, y el grupo perteneciente a pueblos indígenas, que aumentan su escolaridad promedio en 1 año o más en un periodo de 7 años (aumento mayor al promedio nacional de 0,8).

Por otro lado, se observa que el primer quintil aumenta en 0,6 años el promedio de escolaridad. Este aumento inferior al promedio nacional se puede explicar por un cambio en la composición etaria del quintil. Mientras que las personas de 18 a 44 años representaban un 35,3% de la población del primer quintil en 2017, este porcentaje disminuye a 30,3% en 2024. En ese mismo periodo, el grupo de 60 años o

más aumenta su participación de un 16,9% a un 27,6%. Al aumentar el grupo de mayor edad, que posee una escolaridad promedio menor al nacional, el aumento de la escolaridad en el primer quintil se modera.

Tabla 1: Años de escolaridad promedio de la población de 18 años o más, según pertenencia a pueblos indígenas, lugar de nacimiento y situación de discapacidad (2017, 2022 y 2024)

Desagregación		2017	2022	2024
Pertenencia a pueblos indígenas	No pertenece	11,5	12,1	12,4
	Pertenece	10,6	11,2	11,6
Quintil de ingresos	I	9,3	9,8	9,9
	II	10,3	10,8	11,2
	III	11,0	11,6	12,1
	IV	12,3	13,0	13,3
	V	15,0	15,6	15,8
Lugar de nacimiento	Nacido/a en Chile	11,4	11,9	12,2
	Nacido/a fuera de Chile	13,3	13,2	13,2
Situación de discapacidad	Sin discapacidad	11,8	12,5	12,8
	Con discapacidad	8,6	8,8	9,0

Nota: A un 95% de confianza, las diferencias de los años de escolaridad entre quienes pertenecen y no pertenecen a pueblos indígenas, entre quintiles de ingreso, entre personas nacidas dentro y fuera de Chile, y entre personas con y sin discapacidad, son estadísticamente significativas para todos los años de la serie. En cuanto a las diferencias respecto al año 2024, son todas estadísticamente significativas, a excepción de la población nacida fuera de Chile, para ambos años (2017 y 2022).

Fuente: Elaboración del Ministerio de Desarrollo Social y Familia, a partir de encuestas Casen (2017, 2022 y 2024).

Finalmente, destaca que el promedio de escolaridad entre las personas con discapacidad que asisten o asistieron a educación regular¹⁸ es el que presenta una mayor brecha respecto al promedio nacional y a los años obligatorios de educación. A su vez, el aumento de 0,4 años de escolaridad entre 2017 y 2024 también está por debajo —en términos relativos y absolutos— del aumento nacional.

Lo anterior está estrechamente ligado a la composición etaria del grupo en situación de discapacidad. Mientras la edad promedio de las personas mayores a 18 años sin discapacidad es de 44 años, el de las personas con discapacidad es de 63,2 años. En efecto, al estar más representado la población de tramos etarios más altos entre las personas con discapacidad, la escolaridad tiende a ser menor dentro de este grupo. En cambio, si se restringe el tramo etario a 18 a 44 años, la escolaridad de las personas con discapacidad, para el año 2024, sube a 12,5 años, disminuyendo la brecha en comparación al grupo sin discapacidad, que, para este mismo tramo etario, presenta una escolaridad de 13,9 años. Esto implica que, a mayor edad, la brecha de escolaridad entre población con y sin discapacidad aumenta.

Las primeras políticas de integración escolar de personas con necesidades educativas especiales (NEE) al sistema regular se produjeron en la década de los 90. Luego del Decreto N°170 de 2009, que establece el financiamiento y funcionamiento del Programa de Integración Escolar (PIE), y la Ley de Inclusión Escolar 20.845 de 2015, se marcan hitos que consagran el principio de educación inclusiva en la ley. Estos avances

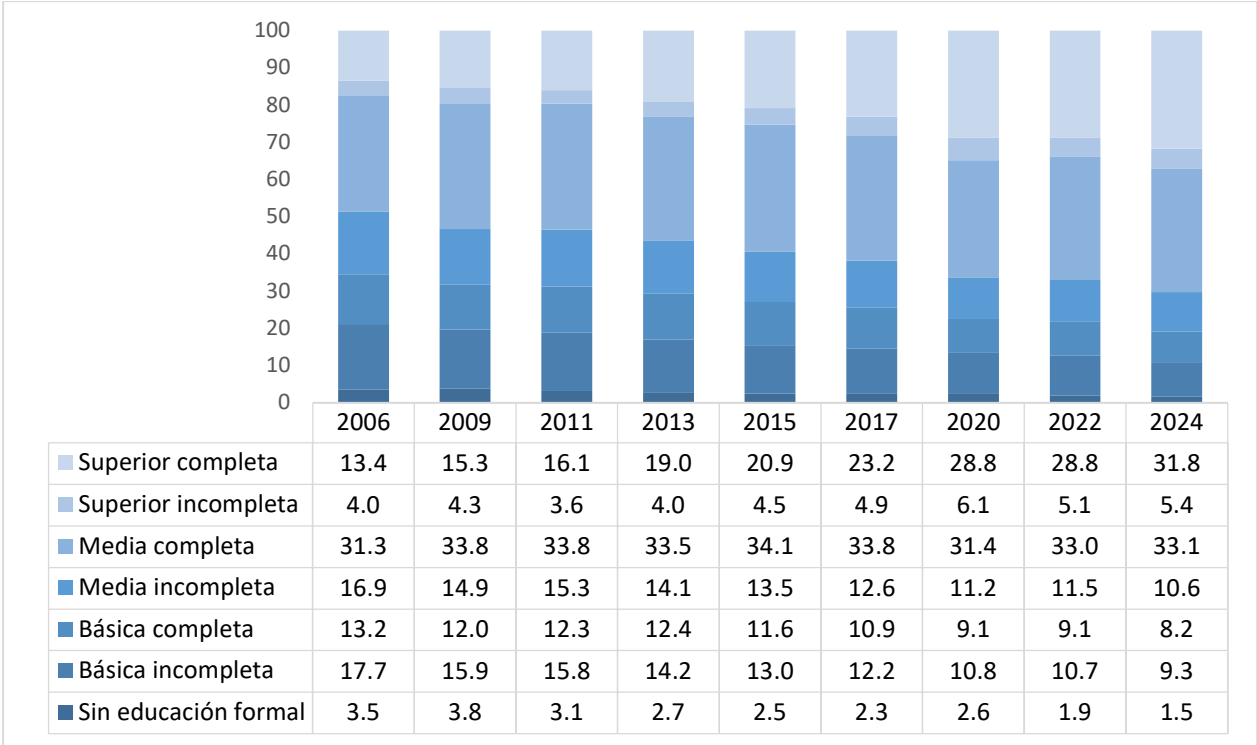
¹⁸ La escolaridad se construye usando los años cursados en educación regular. Por lo tanto, las personas que asisten o asistieron a educación especial (diferencial) no suman años de escolaridad. Como a la asistencia (previa o actual) a educación especial es mayor para personas con discapacidad (representó el 1,9% de personas mayores a 18 años con discapacidad para 2017, y un 2,4% tanto para 2022 como 2024, mientras que para personas sin discapacidad este porcentaje fue de un 0,2% para los tres periodos), y con el fin de hacer el análisis comparable, se marginó a esta muestra de la estimación de escolaridad según situación de discapacidad.

ofrecen mejores oportunidades de cobertura educacional para las nuevas generaciones de estudiantes con NEE en comparación al pasado. Dada la evidencia, se torna relevante seguir perfeccionando el sistema de inclusión en Chile para reducir la brecha de escolaridad entre la población con y sin discapacidad.

En cuanto a la distribución del nivel educacional alcanzado por la población adulta (18 años o más) que no se encuentra asistiendo a educación, el Gráfico 3 muestra una transformación estructural en las últimas dos décadas. Se observa una reducción sostenida en los niveles más bajos de escolaridad — particularmente “Sin educación formal” y “Básica incompleta”— junto con un incremento progresivo de la educación media completa y, especialmente, de la educación superior completa.

El nivel educacional con mayor prevalencia en la población es la educación media completa (33,1%), lo que se ha mantenido relativamente estable a lo largo del periodo. Lo que ha modificado la distribución del nivel de escolaridad de la población es la proporción de personas con educación superior completa: en 2006 este indicador era de 13,4%, cifra que aumentó a 31,8% en 2024. Asimismo, la proporción de quienes no concluyeron la enseñanza básica o no tienen educación formal disminuyó desde un 21,2% en 2006 a 11,3% en 2024.

Gráfico 3: Distribución del nivel educacional alcanzado por la población de 18 años o más (2006-2024)¹⁹
(Porcentaje)



Nota: a. Para la estimación de proporciones, se omite la categoría “No sabe / No responde”.
b. A un 95% de confianza, las diferencias respecto al año 2024 son estadísticamente significativas para todos los años presentados, a excepción de la proporción de “Media completa” para los años 2009, 2011, 2013, y 2022.
Fuente: Elaboración del Ministerio de Desarrollo Social y Familia, a partir de encuestas Casen (2006-2024).

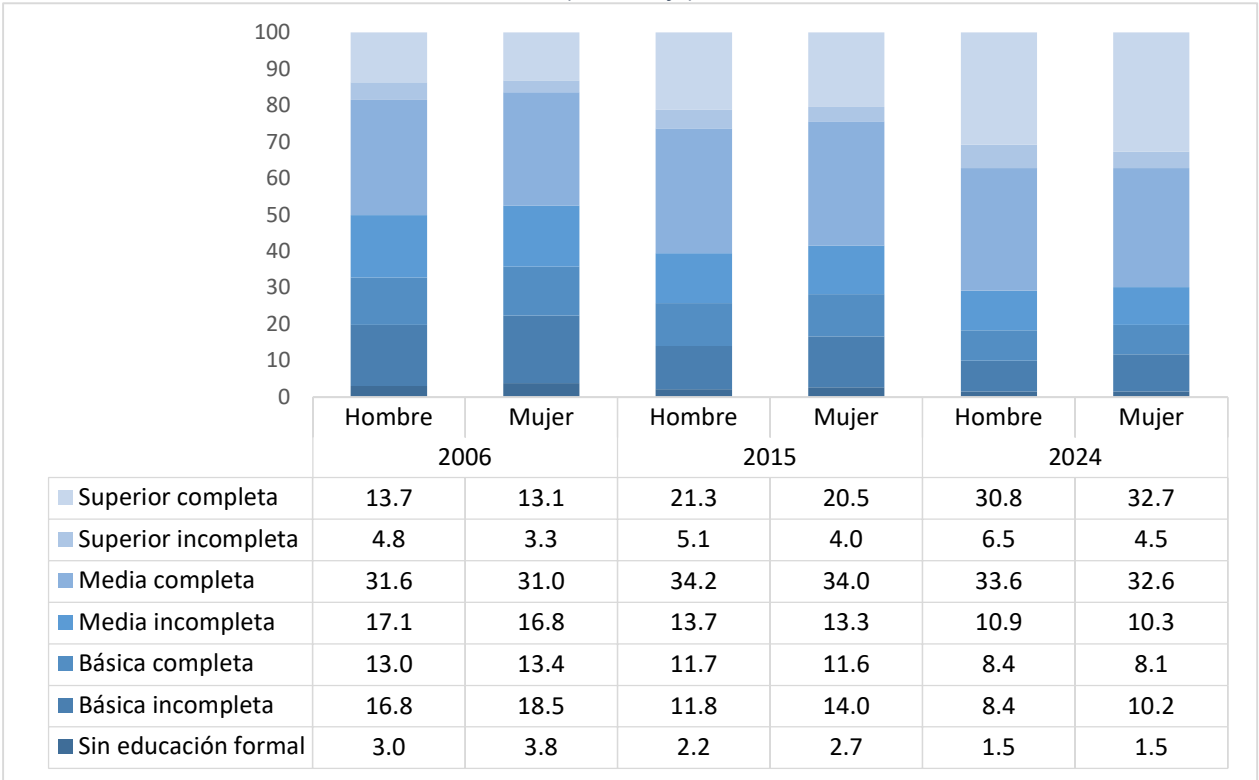
¹⁹ El indicador de nivel educacional alcanzado excluye a quienes, en el momento de recolección de Casen 2024, se encontraban estudiando.

En términos generales, se consolidó una transición de la estructura del nivel educacional de la población: el porcentaje de personas que no finalizaron la educación obligatoria pasó de cerca del 50% a poco menos del 30%. Se mantiene constante un tercio de población cuyo nivel alcanzado es la enseñanza media, mientras más de un tercio de la población alcanzó el nivel de educación superior.

Al desagregar por sexo para tres periodos de la serie (Gráfico 4), se advierte una convergencia progresiva en los niveles educativos alcanzados: la mayor representación de mujeres en los niveles por debajo de la educación obligatoria completa se redujo, y en educación superior completa logran una mayor participación que hombres, pasando de una diferencia no estadísticamente significativa en 2006 a una diferencia a favor de las mujeres de 1,9 p.p. en 2024 (32,7% de mujeres presentan educación superior completa en 2024, versus 30,8% de hombres). Mientras, el porcentaje de hombres que alcanzan educación superior incompleta es mayor que las mujeres (6,5% en hombres y 4,5% en mujeres).

Sin embargo, a lo largo de la serie, el porcentaje de mujeres con educación básica incompleta es sistemáticamente superior que el de hombres, fenómeno que se explica por un efecto generacional. En efecto, esta brecha comienza a manifestarse en el tramo de 45 años o más, y se agudiza desde los 60 años en adelante: mientras un 23% de hombres de ese tramo etario no completa la educación básica o carece de educación formal, en las mujeres esa cifra alcanza el 27%.

Gráfico 4: Distribución del nivel educacional alcanzado por la población de 18 años o más por sexo (2006, 2015 y 2024)
(Porcentaje)

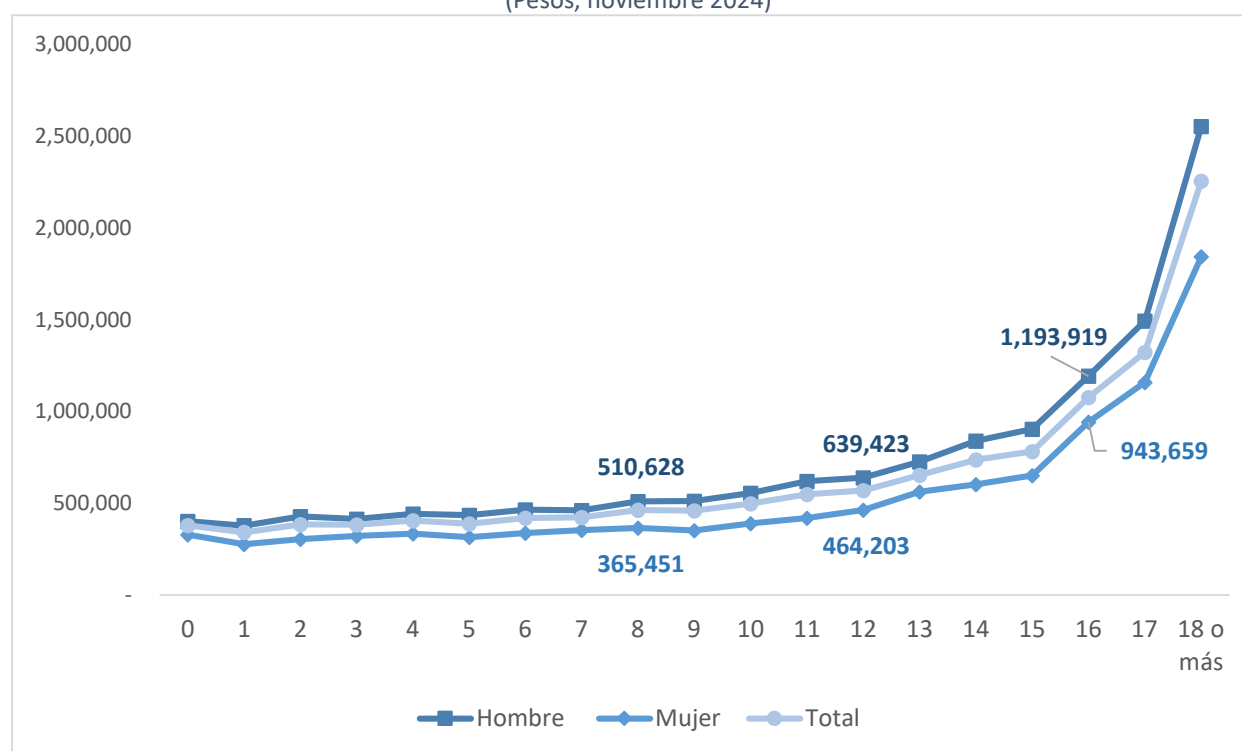


Nota: A un 95% de confianza, las diferencias con respecto al año 2024 son estadísticamente significativas, excepto la diferencia 2015-2024 para la proporción “Media completa” de hombres. Respecto a las diferencias entre hombres y mujeres, éstas son estadísticamente significativas, a excepción de (1) las categorías “Básica completa”, “Media incompleta”, “Media completa” y “Superior completa” para los años 2006 y 2015; y (2) las categorías “Sin educación formal” y “Básica completa” para el año 2024. Fuente: Elaboración del Ministerio de Desarrollo Social y Familia, a partir de encuestas Casen (2006, 2015 y 2024).

La educación acumulada de la población tiene, además, consecuencias económicas concretas, dado que el nivel educativo alcanzado incide directamente en los ingresos laborales: en la medida que la población alcanza más años de escolaridad, mayores son las posibilidades de mejorar su nivel de ingresos laborales. El Gráfico 5 muestra el promedio del ingreso de la ocupación principal, por años de escolaridad y según sexo para el año 2024, y se exponen los valores promedios de ingreso asociados a 8, 12 y 16 años de escolaridad para hombres y mujeres.

El ingreso medio de la ocupación principal exhibe una relación positiva y creciente con los años de escolaridad, confirmando el retorno económico de la educación. Los ingresos según años de escolaridad aumentan gradualmente hasta la educación media completa (12 años de escolaridad). Luego de los años de escolaridad que corresponden a educación superior completa (15 a 17 años), el ingreso promedio se eleva casi al doble para hombres y mujeres, y aumenta más en los años de escolaridad que corresponden a postgrado, lo que exhibe el alto retorno económico relativo de estos niveles educacionales.

Gráfico 5: Ingreso promedio de la ocupación principal de la población de 18 años o más, según años de escolaridad y sexo (2024)
(Pesos, noviembre 2024)



Nota: A un 95% de confianza, las diferencias de ingreso entre hombres y mujeres son estadísticamente significativas para todos los años de escolaridad. En cuanto a las diferencias de ingreso por sexo respecto al total nacional, éstas son estadísticamente significativas para las mujeres para todos los años de escolaridad, a excepción de los 0 años, y a excepción de los 0, 1 y 3 años de escolaridad para el caso de los hombres.

Fuente: Elaboración del Ministerio de Desarrollo Social y Familia, a partir de encuestas Casen (2024).

El gráfico destaca que, a igual nivel de escolaridad, las mujeres perciben ingresos inferiores a los hombres en todos los tramos educativos. La brecha salarial, a los 12 años de escolaridad es de un 37,7%²⁰; a los 16 años de escolaridad disminuye a 26,5%, y vuelve a aumentar a los 18 años de escolaridad o más, a 38,5%.

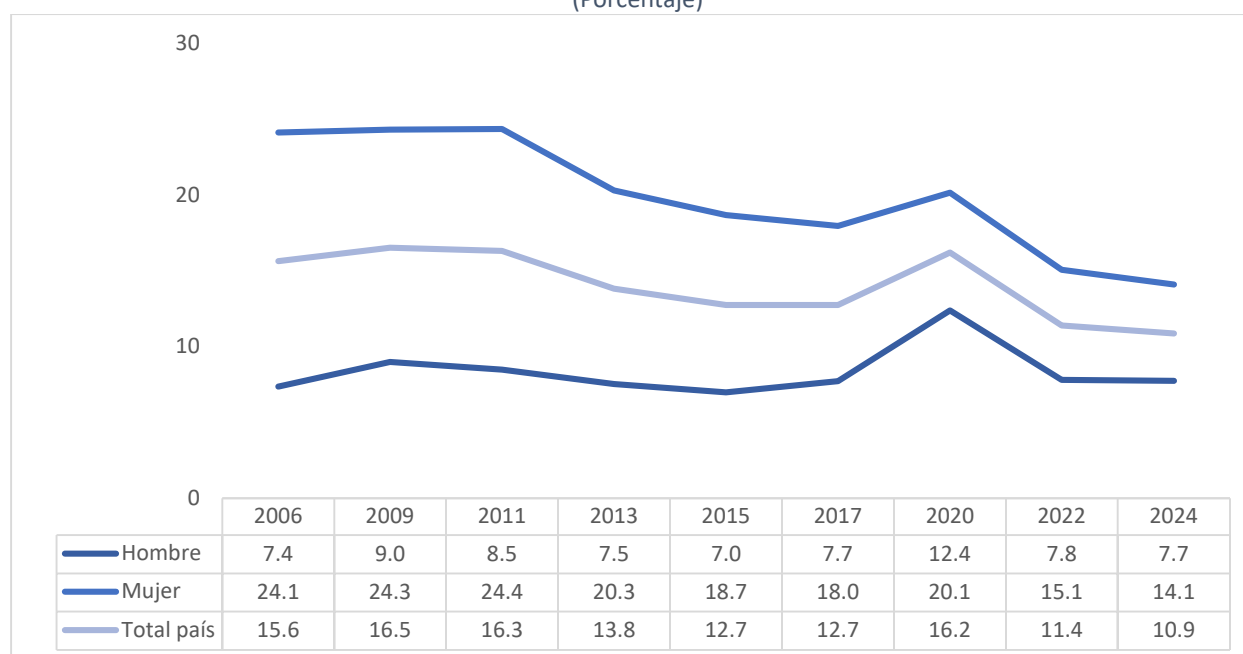
²⁰ Corresponde en qué porcentaje del ingreso promedio femenino sobresa el ingreso promedio de hombres.

Si bien esta brecha no controla por el tipo de ocupación, indica que las diferencias de ingreso no se explican exclusivamente por la acumulación de capital humano, sino que responden también a otros factores.

Por un lado, la literatura ha documentado que mujeres chilenas presentan menor elasticidad de la oferta de trabajo —es decir, menor sensibilidad de sus horas dispuestas a trabajar ante variaciones en el salario disponible—, lo que puede traducirse en un mayor poder de mercado de las empresas sobre los salarios femeninos (Sánchez *et al.*, 2020). Por otro, existe una porción de la brecha que no se explica por características personales observables como educación, experiencia u ocupación, y que la literatura ha relacionado con teorías de discriminación de género en el mercado laboral, entendida como un trato diferenciado hacia trabajadoras con productividad similar a la de sus pares hombres (Parada-Contzen y Jara, 2025).

Otro indicador que se ha documentado con diferencias de género es la situación de inactividad y no estudio en el tramo etario joven. El Gráfico 6 muestra el porcentaje de personas jóvenes de 15 a 29 años inactivas laboralmente que tampoco están estudiando, según sexo²¹.

Gráfico 6: Porcentaje de jóvenes de 15 a 29 años que se encuentran inactivos(as) laboralmente y no estudian, por sexo (2006 a 2024)
(Porcentaje)



Nota: A un 95% de confianza, se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres para todos los años de la serie. En cuanto a las diferencias respecto al año 2024, éstas son estadísticamente significativas para mujeres para todos los años restantes, y **no** son significativas para hombres, a excepción de los años 2009, 2017 y 2020.

Fuente: Elaboración del Ministerio de Desarrollo Social y Familia, a partir de encuestas Casen (2006-2024).

La proporción de jóvenes que no estudian ni participan en el mercado laboral presenta una trayectoria descendente en el largo plazo, interrumpida por el aumento coyuntural en el periodo de crisis económica

²¹ Para profundizar en indicadores de participación laboral a partir de Casen 2024, ver el documento de Informalidad Laboral: https://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/storage/docs/casen/2024/Resultados_Informalidad_Casen2024.pdf

por la pandemia COVID-19. Si bien entre 2006 y 2011 esta cifra se mantuvo o fue en alza, desde ese año en adelante ha disminuido significativamente.

Si bien las mujeres han experimentado una fuerte mejora en este indicador, disminuyendo de 24,1% en 2006 a 14,1% en 2024, mantienen una tasa sistemáticamente mayor que los hombres, configurando una brecha estructural en la serie. Mientras en 2006 esta tasa es más de 3 veces mayor en mujeres, en 2024, se mantiene en torno al doble, mostrando que, si bien ha habido una mejora importante, aún existen avances pendientes.

La persistencia de diferencias significativas por sexo evidencia la influencia de factores asociados a roles de cuidado, los cuales han recaído tradicionalmente en las mujeres. Los datos muestran que el 3,4% de los hombres entre 15 y 24 años declaran que no asisten a un establecimiento educacional por tener que realizar quehaceres en el hogar, cuidar de alguien o por paternidad, mientras que el 16,8% de mujeres declara no asistir por estas mismas razones, es decir, casi 5 veces más.

Las razones para la inactividad laboral en jóvenes entre 18 y 29 años, sigue patrones similares –aunque no tan pronunciados–. El 4% de hombres declaran estar inactivos laboralmente por razones de cuidado, mientras que en mujeres es un 8%. Esto refuerza la necesidad de políticas integrales que articulen educación, empleo y corresponsabilidad en los cuidados.

2.2. Educación Parvularia

La educación parvularia es el nivel educacional orientado a niños y niñas de 0 a 5 años, y es una etapa a la que se ha mostrado de vital importancia, principalmente por dos razones. La primera es que la literatura ha demostrado tanto a nivel internacional como nacional que la asistencia a este nivel tiene efectos positivos a mediano y largo plazo en habilidades socioemocionales, resultados académicos, retención escolar, logro académico y, consecutivamente, una mayor probabilidad de resultados laborales y económicos (Solang *et al.*, 2024; Cortázar *et al.*, 2020; McCoy *et al.*, 2017). En el contexto chileno, se ha demostrado que el impacto positivo de la asistencia a educación parvularia favorece en mayor medida a niños y niñas de hogares de menor estrato socioeconómico (Cortázar, 2015), constituyendo una herramienta de desarrollo y equidad social fundamental.

La segunda razón es que, a pesar de los beneficios expuestos, y en parte, por no ser un nivel obligatorio según la ley²², la educación parvularia es el nivel educacional no terciario con menor asistencia, planteando un desafío de cobertura e incentivo de asistencia para la política pública. No obstante, existen desafíos distintos si apuntamos al nivel de sala cuna o nivel medio (0 a 3 años) en comparación del nivel de transición (4 a 5 años), típicamente conocido como los cursos de prekínder y kínder.

El Gráfico 7 muestra la evolución de la tasa de asistencia neta²³ a educación parvularia, para el total nacional y según tramos etarios. Sobre la tasa de asistencia a nivel nacional, esta presenta una tendencia

²² Si bien existe una Ley que establece la obligatoriedad del nivel de transición mayor (o kínder) como obligatorio, ésta aún no ha sido implementada, ya que no se ha dictado la ley necesaria para hacerla operativa. Para más información, ver: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1057032>

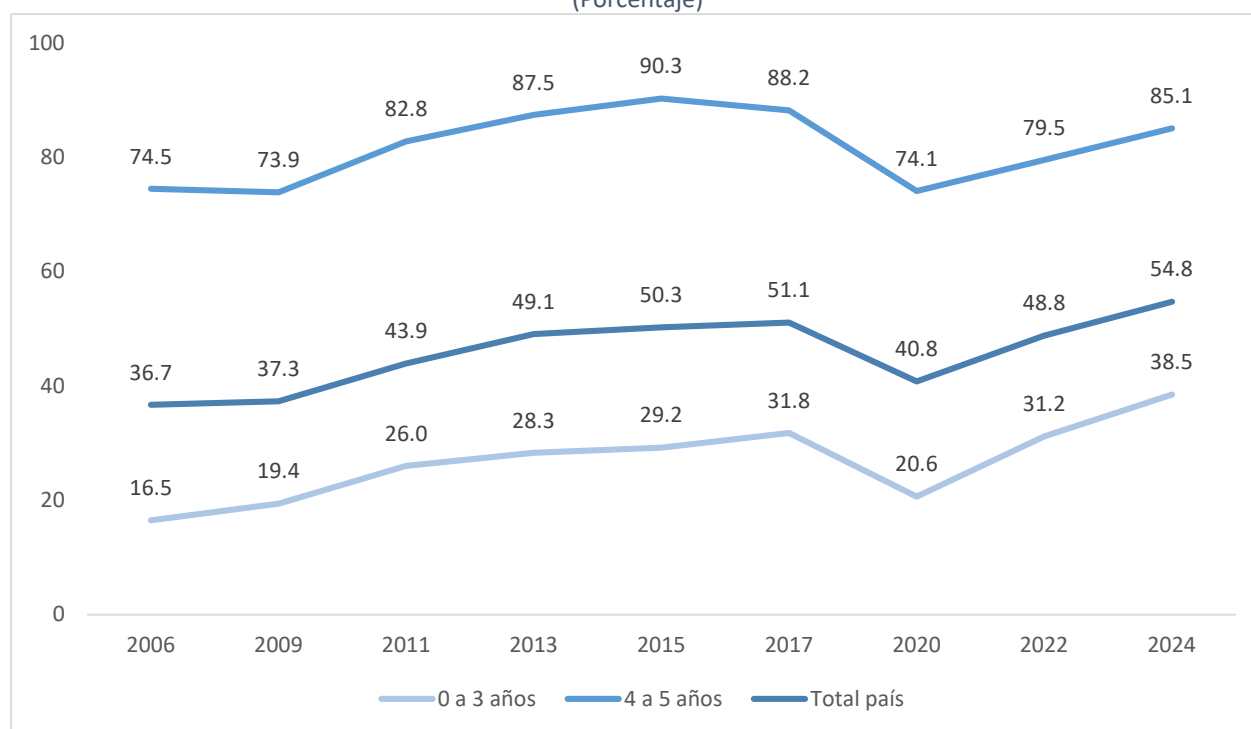
²³ La tasa de asistencia neta a un nivel educacional se define como el porcentaje de personas con la edad correspondiente a ese nivel educacional que efectivamente asisten. Para mayor detalle sobre la definición de indicadores Casen, ver el Manual de Investigación, disponible en:

creciente en la serie, con una caída transitoria durante el periodo de pandemia y una recuperación que, en 2024, se sitúa por sobre los niveles previos, situándose en torno al 55%.

Esta recuperación adquiere especial relevancia considerando la evidencia técnica sobre los efectos negativos de la pandemia en la calidad del aprendizaje, impacto que, además, se distribuye de forma inequitativa según origen socioeconómico (Kuzmanic *et al.*, 2023; Kuzmanic y Valenzuela, 2024), y del potencial igualador de la educación temprana en el desarrollo cognitivo y social. Consolidar esta recuperación resulta clave para mitigar brechas de origen socioeconómico desde la primera infancia.

En cuanto a los tramos etarios, se marca una notable diferencia si observamos los tramos etarios correspondiente a sala cuna y nivel medio en comparación al tramo etario que corresponde a nivel de transición. Este último tuvo un máximo en la serie para el año 2015, cuyo nivel llegó a ser comparable a las tasas de asistencia neta de educación escolar básica (las más altas históricamente). Luego de pandemia ha logrado volver a subir, pero aún se encuentra 5 p.p. por debajo de ese máximo.

Gráfico 7: Tasa neta de asistencia a educación parvularia por sexo (2006-2024)
(Porcentaje)



Nota: A un 95% de confianza, las diferencias entre tramos etarios son estadísticamente significativas. En cuanto a las diferencias respecto a 2024, son estadísticamente significativas en ambos tramos etarios, para todos los años de la serie.

Fuente: Elaboración del Ministerio de Desarrollo Social y Familia, a partir de encuestas Casen (2006-2024).

En cuanto al tramo de 0 a 3 años, se exhibe un nivel de asistencia mucho menor, pero destaca que, a pesar de la baja transitoria por el periodo de pandemia, existe una tendencia que sigue siendo al alza, llegando a un porcentaje de asistencia de 38,5% en 2024, el máximo histórico de la serie.

La Tabla 2 muestra la tasa de asistencia neta a educación parvularia según grupos prioritarios para la política pública²⁴. Las diferencias por área geográfica muestran una brecha persistente en desmedro de áreas rurales, lo que sugiere una necesidad de corregir limitaciones de oferta o acceso territorial. Asimismo, la asistencia aumenta de manera consistente con el nivel de ingresos del hogar, reflejando desigualdades socioeconómicas tempranas. En cuanto a la recuperación, el segmento que más ha crecido en asistencia parvularia es el tercer quintil, con un aumento de 7,1 puntos porcentuales (p.p.) entre 2017 y 2024 (aumento relativo de 14%). Si bien la tasa del primer quintil aumentó 2,6 p.p. en este periodo, sigue presentando, junto al segundo quintil, las menores tasas de asistencia neta a educación parvularia.

Este patrón según quintil de ingresos del hogar resulta relevante a la luz de la evidencia que documenta que la asistencia a educación parvularia beneficia en mayor medida a niños y niñas de hogares de menor estrato socioeconómico, tanto en habilidades socioemocionales como en resultados académicos posteriores (Heckman, 2006; Cortázar, 2015). Para estos efectos, importa tanto la cobertura como la calidad de la oferta educativa, en tanto puede mitigar desigualdades de origen socioeconómico desde la primera infancia, y, en consecuencia, desigualdades futuras (McCoy *et al.*, 2017). En este sentido, se vuelve relevante incentivar la asistencia a educación parvularia en los estratos socioeconómicos más rezagados.

Tabla 2: Tasa neta de asistencia a educación parvularia según área de residencia, quintil de ingresos autónomos del hogar, pertenencia a pueblos indígenas y lugar de nacimiento (2017, 2022 y 2024)
(Porcentaje)

Desagregación		2017	2022	2024
Área	Urbano	51,9	49,8	56,0
	Rural	44,6	39,8	43,7
Quintil de ingreso	I	45,9	43,1	48,5
	II	51,5	46,7	52,3
	III	50,3	50,2	57,4
	IV	55,9	51,9	58,2
	V	59,1	59,7	63,4
Pertenencia a pueblos indígenas	No pertenece	51,1	48,7	55,1
	Pertenece	51,3	49,4	52,4
Lugar de nacimiento	Nacido/a en Chile	51,1	48,8	54,4
	Nacido/a fuera de Chile	51,3	48,8	67,9

Nota: A un 95% de confianza, las diferencias entre áreas urbano y rural son estadísticamente significativas para los 3 años incluidos; entre quintiles de ingreso, son estadísticamente significativas a excepción de la diferencia II-III para los años 2017 y 2022, III-IV para 2022 y IV-V para 2024; las diferencias no son estadísticamente significativas entre quienes pertenecen y no pertenecen a pueblos indígenas; la diferencia entre nacido/as en Chile y fuera de Chile es significativa sólo para el año 2024. En cuanto a la diferencia respecto al año 2024, las de categoría urbano, no pertenecientes a pueblos indígenas y ambos grupos de lugar de nacimiento son significativas para ambos años (2017 y 2022). Para quintil de ingresos, las diferencias son significativas para los quintiles I-IV para 2022 y el quintil III para 2017.

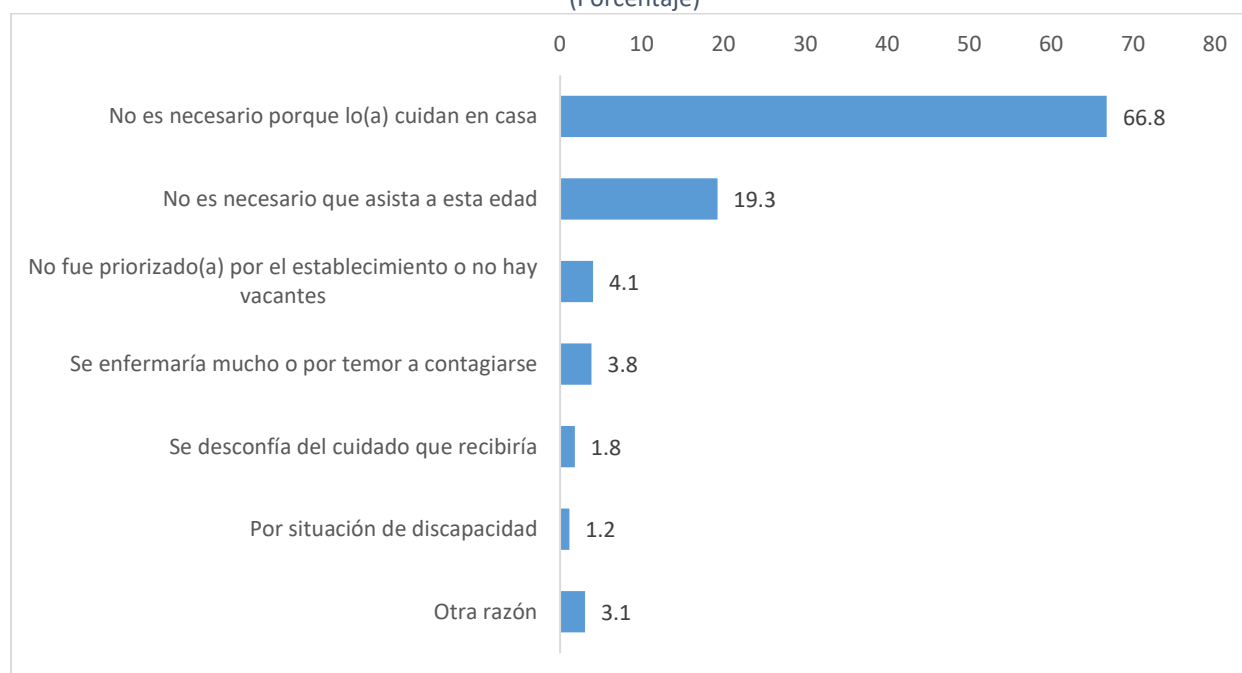
Fuente: Elaboración del Ministerio de Desarrollo Social y Familia, a partir de encuestas Casen (2017, 2022 y 2024).

²⁴ La tasa de asistencia neta según situación de discapacidad no se presenta ya que el instrumento de medición de discapacidad en Casen es el de *Washington Group*, que está disponible para personas de 5 años o más. Por lo tanto, no logra capturar este grupo entre niños y niñas en edad de asistir a educación parvularia.

Destaca el incremento significativo en la asistencia de niños y niñas nacidos fuera de Chile en 2024, superando incluso el promedio nacional. Este cambio representa una mayor integración de la población migrante al sistema educativo formal.

En cuanto a las razones de no asistencia a educación parvularia, el Gráfico 8 muestra la distribución de niños y niñas de 0 a 5 años según la principal razón de no asistencia a educación que se reporta en los hogares. Se observa que cerca de dos tercios de la población de 0 a 5 años no asiste debido a que “No es necesario porque lo(a) cuidan en casa”, mientras que la segunda categoría más frecuente es “No es necesario que asista a esta edad”. Esto refleja la persistencia de razones culturales relacionadas al cuidado y a la valoración intrínseca de la educación parvularia, por sobre razones de acceso, disponibilidad o dificultad.

Gráfico 8: Distribución de niños(as) de 0 a 5 años según razón de no asistencia a educación parvularia (2024)
(Porcentaje)



Nota: Las categorías de respuesta provienen de la pregunta e4a del cuestionario Casen 2024, y se presentan de manera descendente según frecuencia relativa. Las categorías con una proporción menores a 1% se han agrupado de la siguiente forma: “7. No fue priorizado por el establecimiento” y “8. No hay matrícula (vacantes)” se agrupan en “No fue priorizado(a) por el establecimiento o no hay vacantes”; “4. Se enfermaría mucho” y “12. Por temor a contagiarse de una enfermedad” se agrupan en “Se enfermaría mucho o por temor a contagiarse”; “5. Dada su discapacidad, se prefiere que no asista” y “10. Dada su discapacidad, el establecimiento educacional no lo(a) acepta o no ofrecen las condiciones adecuadas” se agrupan en “Por situación de discapacidad”. Finalmente, las categorías “6. Dificultad económica”, “9. No lo(a) aceptan” y “11. Dificultad de acceso o movilización” se suman a la categoría “Otra razón”.

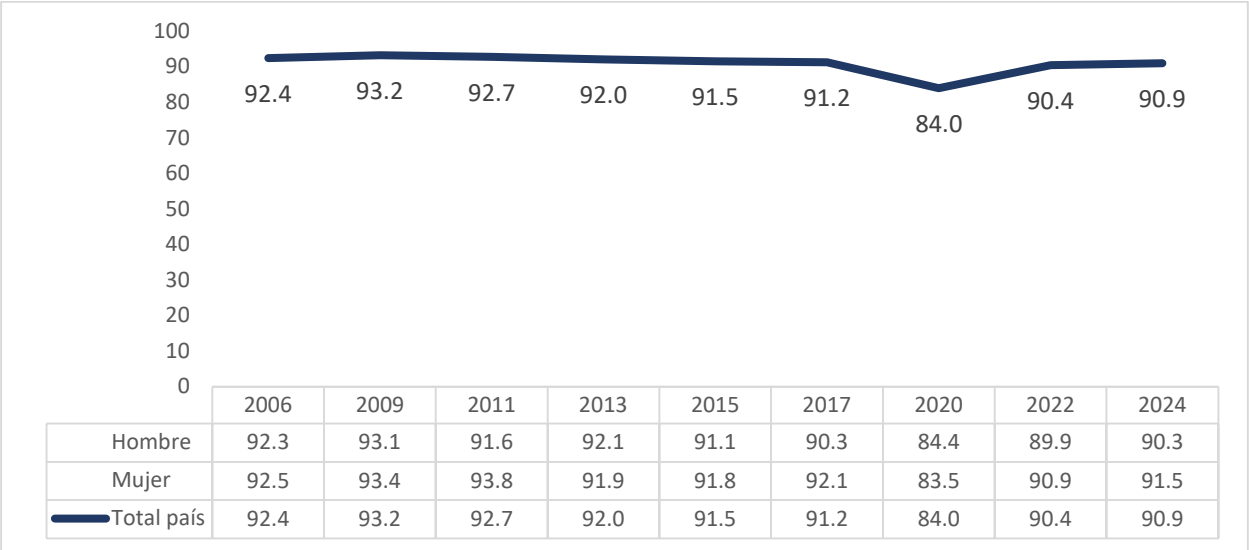
Fuente: Elaboración del Ministerio de Desarrollo Social y Familia, a partir de Encuesta Casen (2024).

Quando se estiman las proporciones de las categorías mencionadas en el subgrupo de 4 a 5 años, bajan a 56,2% y 13,3% respectivamente, pero siguen mostrando una prevalencia mayoritaria. Mientras, entre el grupo de 0 a 3 años, se mantiene en 67,7% y 19,7%, respectivamente.²⁵

2.3. Educación escolar básica

La educación escolar básica forma parte de la educación obligatoria en Chile, y está orientada a los niños y niñas de 6 a 13 años. Hace décadas que este nivel exhibe una alta cobertura, por sobre el 90% en su tasa neta de asistencia, a excepción del periodo de pandemia (ver Gráfico 9). Luego de esta coyuntura, la tasa de asistencia ha vuelto a sus niveles prepandemia. No obstante, se mantiene por debajo de los niveles máximos de asistencia en los periodos 2009 y 2011, con una diferencia estadísticamente significativa.

Gráfico 9: Evolución de la tasa neta de asistencia a educación básica (2006-2024)
(Porcentaje)



Nota: A un 95% de confianza, las diferencias entre hombres y mujeres **no** son estadísticamente significativas, a excepción de los años 2011, 2017 y 2024. En cuanto a las diferencias respecto al año 2024, son estadísticamente significativas para hombres en los años 2006, 2009, 2013 y 2020; en el caso de mujeres, en los años 2009, 2011 y 2020.
Fuente: Elaboración del Ministerio de Desarrollo Social y Familia, a partir de encuestas Casen (2006-2024).

Desde 2024, el módulo de educación en Casen mide una nueva razón de no asistencia a educación: rendir exámenes libres, lo que podría explicarse por aumento de establecimientos no reconocidos por el Estado o por incremento de familias que optan por educación en el hogar. Al respecto, se observa que el 53,5% de los niños entre 6 y 13 años que no asisten a un establecimiento educacional –que representa a poco más de 10.000 niños y adolescentes– rinden exámenes libres. Debido a la importancia relativa en las razones de no asistencia, se vuelve necesario monitorear esta cifra con precisión y constancia en el tiempo, y así evaluar el potencial fenómeno de sustitución de la educación regular por mecanismos alternativos junto a la rendición de exámenes libres.

²⁵ La ponderación que tiene el grupo de 0 a 3 años en la distribución de razones de no asistencia es más de 10 veces mayor a la del grupo de 4 a 5 años. Mientras el primer grupo tiene 4.328 casos muestrales (que representan a 557.321 individuos), el segundo cuenta con 418 casos muestrales (que representan a 46.561 individuos). Debido al bajo número muestral del subgrupo de 4 a 5 años que no asiste a educación, se omite la desagregación por edad para el Gráfico 8. Esto, ya que más de la mitad de las categorías no logran la fiabilidad estadística.

Respecto a las diferencias por quintil de ingreso y pertenencia a pueblos indígenas, según se observa en la Tabla 3, son acotadas y, en general, no estadísticamente significativas en 2024, lo que evidencia una cobertura transversal. En el caso de la población nacida fuera de Chile, la brecha observada en años anteriores se reduce considerablemente en 2024, mostrando una convergencia. No obstante, la tasa de asistencia neta de niños y niñas con discapacidad ha disminuido, confirmando una brecha en este nivel. Entender y atender las causas de inasistencia a educación básica entre niños y niñas con necesidades educativas especiales se erige como uno de los importantes desafíos de la política educacional.

Tabla 3: Tasa de neta de asistencia a educación básica según área, quintil de ingresos, pertenencia a pueblos indígenas y lugar de nacimiento (2017, 2022 y 2024).

(Porcentaje)

Desagregación		2017	2022	2024
Área	Urbano	91,0	90,2	90,7
	Rural	92,5	92,0	92,8
Quintil de ingreso	I	92,1	91,2	91,5
	II	92,6	90,4	90,9
	III	89,7	90,8	90,1
	IV	90,0	90,2	91,4
	V	89,2	87,8	90,4
Pertenencia a pueblos indígenas	No Pertenece	92,0	92,0	90,9
	Pertenece	91,1	90,2	90,9
Lugar de nacimiento	Nacido/a en Chile	91,7	90,8	90,9
	Nacido/a fuera de Chile	76,8	86,0	91,1
Situación de discapacidad	Sin discapacidad	91,5	90,9	91,6
	Con discapacidad	82,4	79,4	78,5

Nota: A un 95% de confianza, las diferencias entre área urbana y rural son estadísticamente significativas para todos los años incluidos; las diferencias entre quintiles **no** son estadísticamente significativa, a excepción de las diferencias II-III, I-V y II-V para el año 2017, y I-V y III-V para 2024; las diferencias según pertenencia a pueblos indígenas no son estadísticamente significativas, a excepción del año 2017; y por último, las diferencias según lugar de nacimiento y según situación de discapacidad son significativas para los años 2017 y 2022. En cuanto a las diferencias respecto a 2024, éstas **no** son estadísticamente significativas, a excepción del quintil II para 2017 y para el grupo nacido fuera de Chile, para ambos años (2017 y 2022).

Fuente: Elaboración del Ministerio de Desarrollo Social y Familia, a partir de encuestas Casen (2017, 2022 y 2024).

En general, hay importantes avances en la recuperación de la cobertura luego del periodo de pandemia. No obstante, para consolidar estos avances, también importa que la calidad educacional sea equitativa. Para evaluar aquello, se estima la distribución de la matrícula de los grupos antes mencionados según el tipo de establecimiento en términos de resultados de aprendizaje escolar.

El indicador de aprendizaje escolar en el establecimiento del Índice de Pobreza Multidimensional²⁶, muestra el porcentaje de personas entre 5 y 21 años que asiste a un establecimiento donde más del 55%

²⁶ Para mayor detalle, ver el manual metodológico de medición de pobreza multidimensional en Chile, 2024, disponible en: https://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/storage/docs/casen/2024/Metodologia_2024_de_medicion_de_pobreza_multidimensional.pdf

de sus estudiantes son clasificados en un nivel de aprendizaje insuficiente tanto en matemáticas como en lectura, según los estándares de aprendizaje de la prueba SIMCE del año respectivo²⁷.

La Tabla 4 presenta el porcentaje de niños y niñas que asisten a un establecimiento de educación básica en situación de carencia de aprendizaje escolar. Al respecto, se destaca que el porcentaje de estudiantes de educación básica que asisten a un establecimiento con carencia en aprendizaje escolar bajó de un 6,8% en 2022 a un 1,9% en 2024.

Los resultados son consistentes con los aquellos reportados por la Agencia de Calidad de la Educación, que muestran que el porcentaje de estudiantes de 4° básico en categoría de aprendizaje insuficiente en matemáticas descendió de 44,9% a 33,9% entre 2022 y 2024. Por el lado de lectura, la cifra pasó de 31,8% a 25,1% entre los años mencionados. De manera análoga, el puntaje promedio de la prueba SIMCE de 4° básico subió 14 y 11 puntos en matemáticas y lectura, respectivamente.

La disminución de resultados insuficientes entre 2022 y 2024 también tiene que ver con que el 2022 fue la primera evaluación de SIMCE luego del periodo de pandemia. La última aplicación de la prueba antes de aquello fue el 2018. Por lo tanto, los resultados 2022 evidencian los resultados educativos y efectos acumulados que la pandemia tuvo en el aprendizaje.

No obstante, junto con la mejora general, persiste una brecha importante según el lugar de nacimiento. Entre 2022 y 2024, la carencia de los niños y niñas nacidos en Chile cayó de 6,5% a 1,7%, mientras que la de los nacidos fuera del país descendió de 10,3% a 3,6%. Como esta reducción fue proporcionalmente menor, la brecha relativa se amplió: si en 2022 los nacidos en el extranjero tenían 1,6 veces la carencia de sus pares, en 2024 pasan a más del doble, lo que sugiere cierta concentración de este grupo en establecimientos con resultados más bajos.

Por otro lado, el Gráfico 10 muestra que el porcentaje de estudiantes en educación primaria con carencia de aprendizaje escolar en el establecimiento también muestra cierto nivel de correlación con el quintil de ingresos del hogar. El efecto de la pandemia, que se ve reflejado en los resultados SIMCE de 2022, afectó en mayor medida a los estudiantes de los primeros quintiles. La mejora es transversal, pero el problema sigue existiendo en mayor medida para los estratos de ingreso más bajos del país.

²⁷ Si bien no es posible vincular los datos de resultados SIMCE a nivel de personas en la Encuesta Casen, si es posible hacerlo a nivel de establecimiento. Para las personas que asisten a educación básica, se utilizan como referencia los resultados del establecimiento en la prueba SIMCE de 4° básico, y para las personas que asisten a educación media, los de 2° medio.

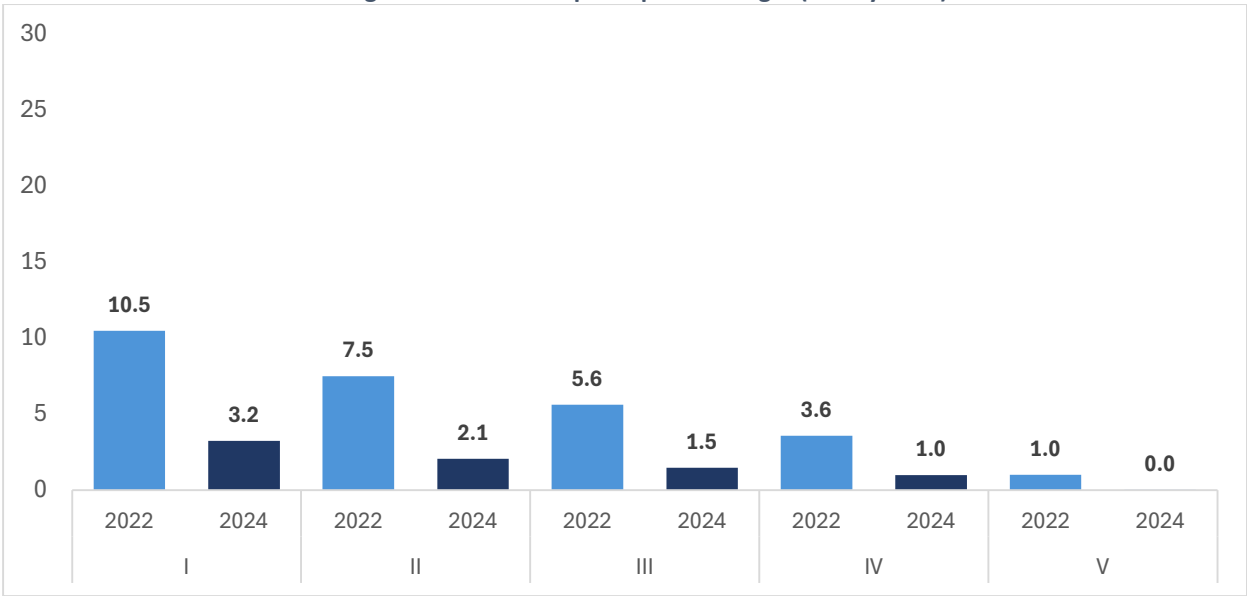
Tabla 4: Porcentaje de niños(as) que asisten a un establecimiento de educación básica en situación de carencia de aprendizaje escolar, (2022 y 2024)
(Porcentaje)

Desagregación		2022	2024
Total país	Total país	6,8	1,9
Área	Urbano	6,7	1,9
	Rural	7,9	1,9
Pertenencia a pueblos indígenas	No Pertenece	6,7	1,9
	Pertenece	7,6	2,2
Lugar de nacimiento	Nacido/a en Chile	6,5	1,7
	Nacido/a fuera de Chile	10,3	3,6
Situación de discapacidad	Sin discapacidad	6,8	1,9
	Con discapacidad	6,8	2,8

Nota: A un 95% de confianza, las diferencias entre los porcentajes de población carente que reside en área urbana y rural, las diferencias de porcentaje entre pertenecientes y no pertenecientes a pueblos indígenas, y las diferencias de porcentaje entre personas con y sin discapacidad no son estadísticamente significativas; las diferencias de porcentaje entre la población nacida en Chile y nacida fuera de Chile son estadísticamente significativas tanto para 2022 como para 2024. En cuanto a las diferencias respecto al año 2024, las diferencias del porcentaje de población carente del año 2022 son estadísticamente significativa tanto para el total país como para todos los grupos analizados.

Fuente: Elaboración del Ministerio de Desarrollo Social y Familia, a partir de encuestas Casen y datos SIMCE en años respectivos.

Gráfico 10: Porcentaje de niños(as) que asiste a educación básica con carencia de aprendizaje escolar, por quintil de ingresos autónomos per cápita del hogar (2022 y 2024)



Nota: A un 95% de confianza, las diferencias entre los porcentajes de población carente según quintil son estadísticamente significativas para todos los pares de quintiles, excepto las diferencias entre los quintiles II-III y III-IV para el año 2022. En cuanto a las diferencias respecto al año 2024, son estadísticamente significativas para todos los quintiles de ingreso.

Fuente: Elaboración del Ministerio de Desarrollo Social y Familia, a partir de encuestas Casen y datos SIMCE en años respectivos.

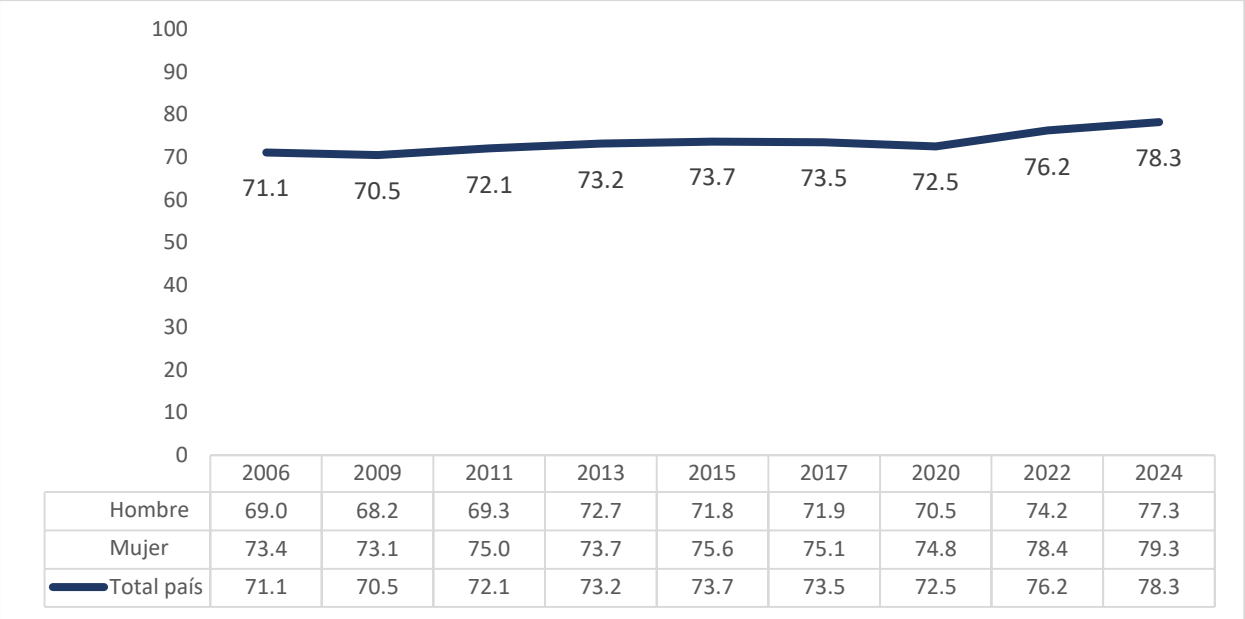
2.4. Educación escolar media

La educación media es el último nivel educacional obligatorio en Chile. A pesar de su relativa antigüedad como educación formal obligatoria (desde 2003), su cobertura se ha mantenido estable en niveles más bajos que los de educación básica.

El Gráfico 11 muestra que entre 2006 y 2017 la tasa de asistencia neta subió 2,4 p.p., llegando a 73,5%. Luego, el aumento que se exhibe entre el periodo 2017 y 2024 es inédito para Chile en las décadas recientes: en 7 años la tasa de asistencia neta creció en casi 5 p.p., llegando a 78,3%. Si se observa la serie completa, el aumento ha sido de 7 p.p., lo que muestra un avance en la cobertura educacional de este nivel.

Respecto al porcentaje de personas de 14 a 17 años que no están consideradas dentro de la asistencia neta en 2024 (21,7%), lo que representa casi 225.000 adolescentes, cabe señalar que un 90,5% de aquel grupo se encuentra asistiendo a un establecimiento educacional en un nivel distinto a enseñanza media²⁸. Por lo tanto, el porcentaje de personas de 14 a 17 años que no asisten a un establecimiento educacional en 2024 es de 2,1%, lo que representa casi 21.400 adolescentes en este rango etario.

Gráfico 11: Evolución de la tasa neta de asistencia a educación escolar media (2006-2024)
(Porcentaje)



Nota: A un 95% de confianza, las diferencias entre hombres y mujeres son estadísticamente significativas, a excepción del año 2013. En cuanto a las diferencias respecto al año 2024, son estadísticamente significativas para hombres y mujeres, a excepción de la diferencia 2022-2024 para mujeres.

Fuente: Elaboración del Ministerio de Desarrollo Social y Familia, a partir de encuestas Casen (2006-2024).

Por otro lado, si bien la brecha en asistencia según sexo es persistente en la serie, registrando una mayor asistencia para mujeres, la tasa de asistencia ha subido proporcionalmente más para hombres, lo que

²⁸ Dentro del grupo de personas de 14 a 17 años que asisten a un nivel educacional distinto a enseñanza media, un 95,7% asiste a enseñanza básica, y un 4% a educación especial. El resto de los casos asisten a educación superior.

reduce la brecha. Mientras las mujeres entre 14 y 17 años aumentaron su tasa de asistencia en 5,9 p.p. entre 2006 y 2024, los hombres del mismo tramo etario aumentaron su tasa de asistencia en 8,3 p.p.

Si observamos la asistencia según características (Tabla 5), vemos que las tendencias se han mantenido similares para las áreas urbano y rural, con una tasa levemente mayor para esta última pero cuya diferencia no es estadísticamente significativa. Mientras, pertenecer a pueblos indígenas es indicativo de un leve rezago en asistencia a educación media. Si bien la asistencia ha aumentado en ambos grupos, entre 2022 y 2024 lo hizo en menor proporción en la población perteneciente a pueblos indígenas.

El lugar de nacimiento también marca diferencias significativas. Este grupo registró durante 2017 una tasa de asistencia neta 14 p.p. más baja que la población nacida en Chile. No obstante, luego de un aumento importante en la migración desde 2017 y un periodo de integración al sistema educativo de las personas extranjeras²⁹, la tasa de asistencia de este grupo aumentó rápidamente, para situarse en casi 72%.

Tabla 5: Tasa de neta de asistencia a educación media según área, quintil de ingresos, pertenencia a pueblos indígenas y lugar de nacimiento (2017, 2022 y 2024).
(Porcentaje)

Desagregación		2017	2022	2024
Área	Urbano	73,3	76,1	78,2
	Rural	74,9	77,5	79,4
Quintil de ingreso	I	69,8	74,2	76,6
	II	73,8	75,4	78,3
	III	72,6	77,5	80,5
	IV	79,8	79,3	80,1
	V	79,4	78,3	75,7
Pertenencia a pueblos indígenas	No pertenece	76,4	77,9	82,4
	Pertenece	73,0	76,0	77,6
Lugar de nacimiento	Nacido/a en Chile	73,8	77,2	78,9
	Nacido/a fuera de Chile	59,8	64,3	71,8
Situación de discapacidad	Sin discapacidad	74,1	76,1	79,0
	Con discapacidad	57,5	65,9	65,6

Nota: A un 95 % de confianza, las diferencias de tasas de asistencia entre área urbano y rural **no** son estadísticamente significativas; las diferencias entre quintiles son significativas en 2017, a excepción de las diferencias I-III, II-III y IV-V; en el año 2022 **no** son estadísticamente significativas, a excepción de las diferencias I-III, I-IV y II-IV; en 2024 tampoco son significativas, a excepción de las diferencias I-III, I-IV y III-V; entre categorías de pertenencia a pueblos indígenas son estadísticamente significativas, a excepción del año 2022; y tanto las diferencias entre personas con y sin discapacidad como las diferencias entre personas nacidas dentro y fuera de Chile son estadísticamente significativas, para todos los años incluidos. En cuanto a las diferencias respecto al año 2024, son todas estadísticamente significativas, a excepción de la diferencia del grupo rural en 2022, personas con discapacidad en 2022, quintiles IV y V en 2017, y quintiles I, III, IV y V en 2022.

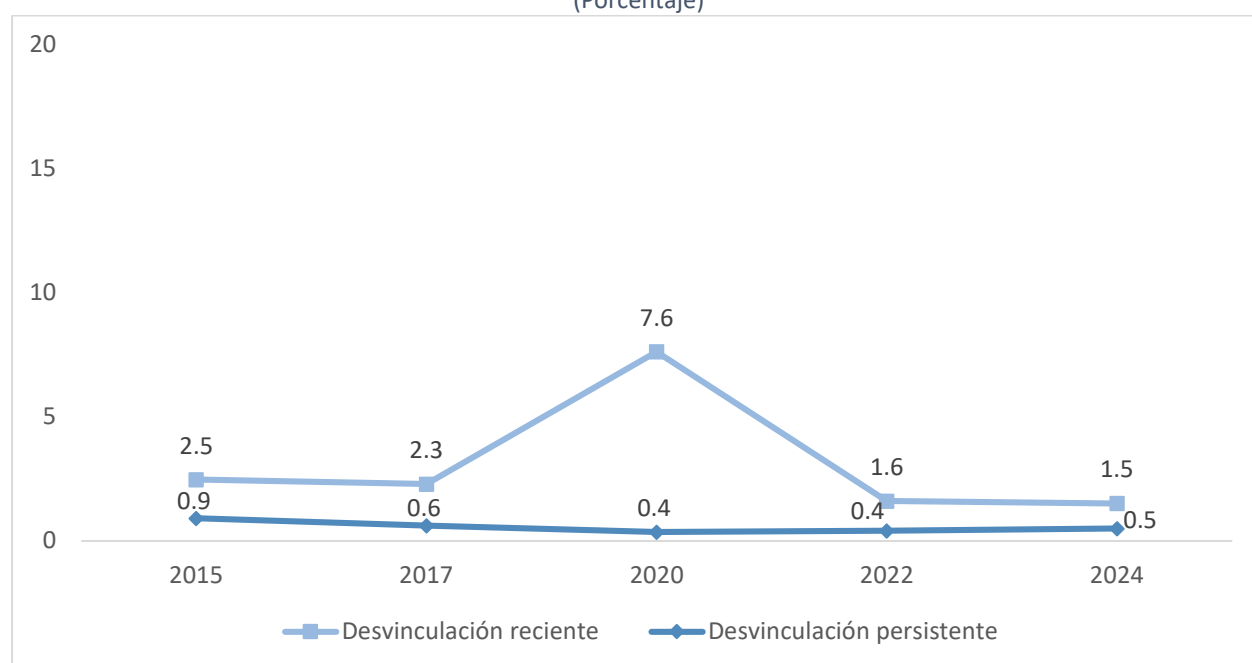
Fuente: Elaboración del Ministerio de Desarrollo Social y Familia, a partir de encuestas Casen (2017, 2022 y 2024).

²⁹ La brecha de asistencia neta a educación media según lugar de nacimiento presenta su mayor cifra en 2017 (ver Estadística de Educación Casen 2024, disponible en <https://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/encuesta-casen-2024>). Esto tiene que ver con el flujo migratorio de Chile, cuyo saldo de inmigración durante 2017 es el más elevado para la historia reciente (INE, 2024). Esto implica más hogares con personas nacidas fuera de Chile, cuya integración al sistema educativo sucede con rezago.

Otro grupo cuya brecha de asistencia persiste es el de personas de 14 a 17 años con discapacidad. Si bien se muestra un aumento relevante de la tasa de asistencia entre 2017 y 2022 (8 p.p.), ésta se estancó entre 2022 y 2024, generando una diferencia de más de 13 p.p. en la tasa de asistencia entre personas con y sin discapacidad, mostrando una brecha estructural a nivel escolar³⁰.

Por último, la desagregación por quintil de ingresos muestra cierto nivel de convergencia en las tasas de asistencia. Durante 2017, la gradiente socioeconómica es clara, mientras la tasa de asistencia era más elevada en los quintiles IV y V, se encontraba más rezagada en los quintiles I a III, sobre todo para el primer quintil. Tras el periodo de pandemia, la asistencia neta a educación media subió en los primeros 3 quintiles, diferencia que es estadísticamente significativa respecto a 2017, mientras que la asistencia de los quintiles IV y V se mantuvo relativamente estable³¹.

Gráfico 12: Porcentaje de desvinculación escolar en educación media, por tipo de desvinculación (2015-2024)
(Porcentaje)



Nota: A un 95% de confianza, las diferencias de desvinculación reciente entre años anteriores y el año 2024 son estadísticamente significativas, a excepción del año 2022. Respecto a las diferencias de la desvinculación persistente entre años anteriores y el 2024, éstas **no** son estadísticamente significativas, a excepción del año 2015.

Fuente: Elaboración del Ministerio de Desarrollo Social y Familia, a partir de encuestas Casen (2015-2024).

Otro indicador que se siguió con atención luego de la pandemia fue el de desvinculación escolar. Una persona de 7 a 25 años, en el contexto de Casen, se define como desvinculada del sistema escolar si reporta no asistir a un establecimiento educacional, y reporta haber dejado de asistir en un periodo pasado. A su vez, la desvinculación se divide en dos categorías: la desvinculación reciente corresponde a personas que reportan dejar de haber asistido a un establecimiento educacional el año actual (2024) o el año anterior

³⁰ Sobre esto, se debe considerar que el porcentaje de estudiantes de 14 a 17 años en este rango que asisten a educación especial es mayor en el caso de personas con discapacidad: 38% en comparación al 1,5% para personas sin discapacidad. Dado que la asistencia a educación especial no se considera en asistencia neta a educación, aumenta la brecha.

³¹ Si bien se exhibe una disminución en la tasa de asistencia neta entre aquellas personas de 14 a 17 años provenientes de hogares del quintil V, notar que la diferencia entre 2017 y 2024 no es estadísticamente significativa.

(2023). Por otro lado, la desvinculación persistente corresponde a personas que reportan haber dejado de asistir hace 2 años o más. La desvinculación escolar para enseñanza básica se calcula en el universo de personas de hasta 13 años, y, en enseñanza media, hasta 17 años.

El Gráfico 12 muestra que la evolución de la desvinculación depende de qué tipo de desvinculación se esté observando. La desvinculación reciente fue muy sensible al contexto de pandemia, y en 2022 mostró una recuperación mayor a lo esperado según los niveles previos a la pandemia. Luego, en 2024, se consolidó una desvinculación reciente inferior al 2%.

Una preocupación importante luego del cierre prolongado de los establecimientos educacionales fue si la desvinculación reciente observada en 2020 se convertiría en una desvinculación persistente en años posteriores. Sin embargo, la información muestra que la desvinculación reciente disminuyó fuertemente en 2022 y que la desvinculación persistente se mantiene relativamente estable en el tiempo, sin reducciones ni aumentos estadísticamente significativos para 2024. Esto implica que la pandemia no generó una interrupción permanente en las trayectorias educativas.

Si bien aún queda por estudiar los efectos a largo plazo de la desvinculación escolar a partir de la pandemia, la evidencia actual recabada por MINEDUC también señala una reducción de la tasa de desvinculación escolar (alcanzando en 2024 el mínimo histórico de 1,3%), y una mejora en la asistencia escolar en todas las regiones y estratos sociales entre 2023 y 2025 –factor clave para predecir la futura desvinculación– (MINEDUC, 2025a, 2026)³². Esto sugiere la recuperación de la desvinculación asociada a factores coyunturales, y la existencia de un núcleo de exclusión educativa, asociada a características individuales y sociales de vulnerabilidad.

Desde la política pública, esta diferenciación es clave: mientras la desvinculación reciente puede abordarse con estrategias de revinculación y apoyo focalizado, la desvinculación persistente requiere intervenciones intersectoriales más profundas, asociadas a vulnerabilidad socioeconómica, rezago acumulado y trayectorias escolares fragmentadas (Valenzuela *et al.*, 2019).

Un ejemplo de lo anterior es el Programa de Reinserción Escolar del Ministerio de Educación (2005), cuyo propósito es promover y financiar iniciativas que provean una alternativa educativa de reinserción escolar. Está centrada en niños, niñas y jóvenes (NNAJ) que se encuentran fuera del sistema escolar, y se separa en 2 líneas estratégicas —reingreso y reinserción— según la situación del NNAJ³³.

En cuanto al indicador de carencia de aprendizaje escolar en el establecimiento (Tabla 6), los resultados en educación media son más críticos comparados a los de educación básica. Si bien se exhibe un progreso entre 2022 y 2024, propio de la mejora de aprendizaje en medio de la normalización después de la pandemia, el porcentaje de estudiantes de enseñanza media que están en establecimientos donde más del 55% de sus estudiantes logran resultados insuficientes en pruebas SIMCE, llega al 37%.

³² La metodología de cálculo de desvinculación escolar de MINEDUC, que utiliza registros administrativos, difiere levemente a la de Casen: las personas desvinculadas corresponden a estudiantes no matriculados en periodo t , sin haberse graduado del sistema escolar en el periodo anterior. Mientras que la tasa de incidencia mide la proporción de estudiantes que, estando matriculados/as en el periodo $t - 1$, no presentan matrícula en el periodo t , sin haberse graduado con anterioridad. Esta tasa refleja una estimación interanual de la desvinculación.

³³ Para más información, ver: <https://epja.mineduc.cl/que-es-el-programa-de-reinsercion-escolar/>

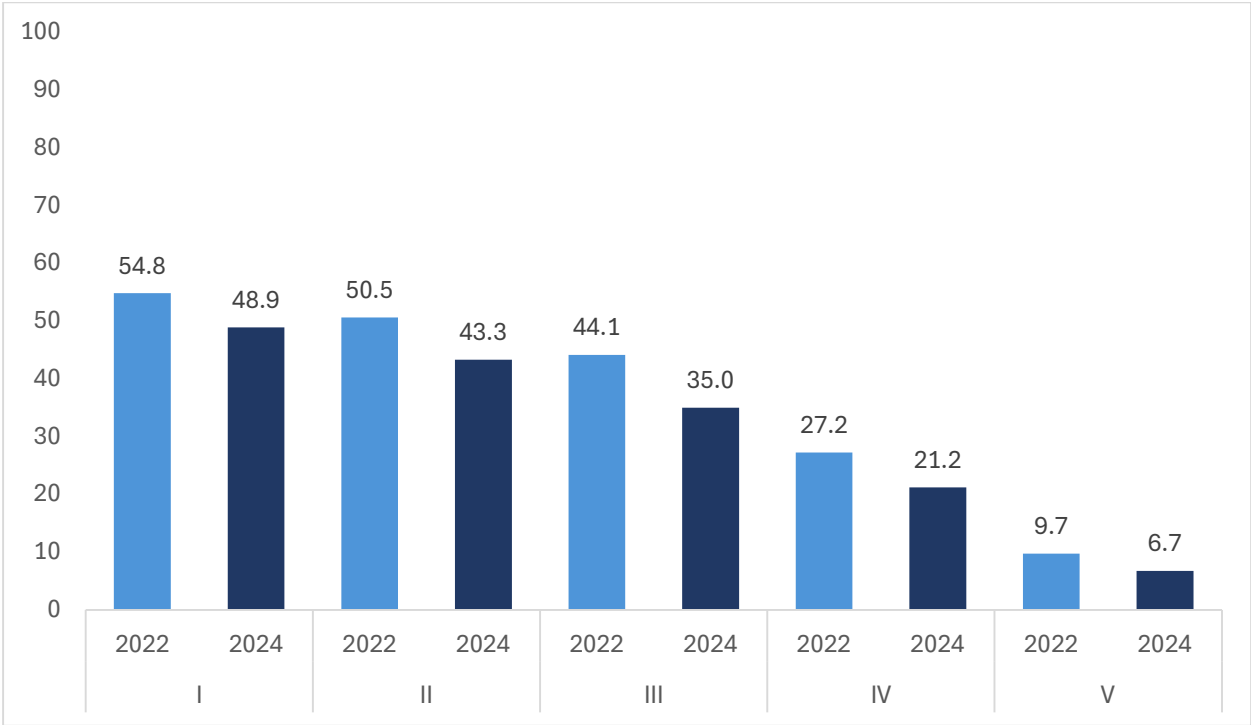
Tabla 6: Porcentaje de personas de 14 a 17 años que asisten a un establecimiento en situación de carencia de aprendizaje escolar (2022 y 2024)
(Porcentaje)

Desagregación		2022	2024
Total país	Total país	43,6	37,0
Área	Urbano	41,6	35,1
	Rural	59,5	53,5
Pertenencia a pueblos indígenas	No pertenece	42,5	36,0
	Pertenece	50,4	43,0
Lugar de nacimiento	Nacido/a en Chile	43,3	36,4
	Nacido/a fuera de Chile	49,4	44,8
Situación de discapacidad	Sin discapacidad	43,3	36,6
	Con discapacidad	52,0	47,0

Nota: A un 95% de confianza, las diferencias de porcentaje de carencia entre población nacida en Chile y fuera de Chile **no** es estadísticamente significativa en 2022 y sí lo es en 2024; las diferencias de porcentaje de carencia entre los grupos según área, pertenencia a pueblos indígenas, y situación de discapacidad son estadísticamente significativas en ambos años. En cuanto a las diferencias respecto a 2024, las diferencias de porcentaje de población carente son estadísticamente significativas tanto para el total país como para las subpoblaciones analizadas.

Fuente: Elaboración del Ministerio de Desarrollo Social y Familia, a partir de encuestas Casen y datos SIMCE años respectivos.

Gráfico 13: Porcentaje de la población que asiste a educación media con carencia de aprendizaje escolar, por quintil de ingresos autónomos per cápita del hogar (2022 y 2024)



Nota: A un 95% de confianza, las diferencias entre los porcentajes de población carente según quintil son estadísticamente significativas para todos los pares de quintiles, tanto para el año 2022 como 2024. En cuanto a las diferencias respecto al año 2024, son estadísticamente significativas para los porcentajes de población con carencia de todos los quintiles de ingreso, excepto la diferencia del quintil V.

Fuente: Elaboración del Ministerio de Desarrollo Social y Familia, a partir de encuestas Casen y datos SIMCE en años respectivos.

Si se observan grupos históricamente más rezagados, como estudiantes de las áreas rurales, se ve que más de la mitad de los estudiantes de enseñanza media aún se encuentran en establecimientos que superan el umbral de 55% de estudiantes con resultados insuficientes. Asimismo, muy por sobre el promedio, esta cifra llega a 43% para los estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas; 44,8% para los estudiantes nacidos/as fuera de Chile; 47% para estudiantes con discapacidad, y a 48,9% en estudiantes que pertenecen al primer quintil de ingresos (Gráfico 13).

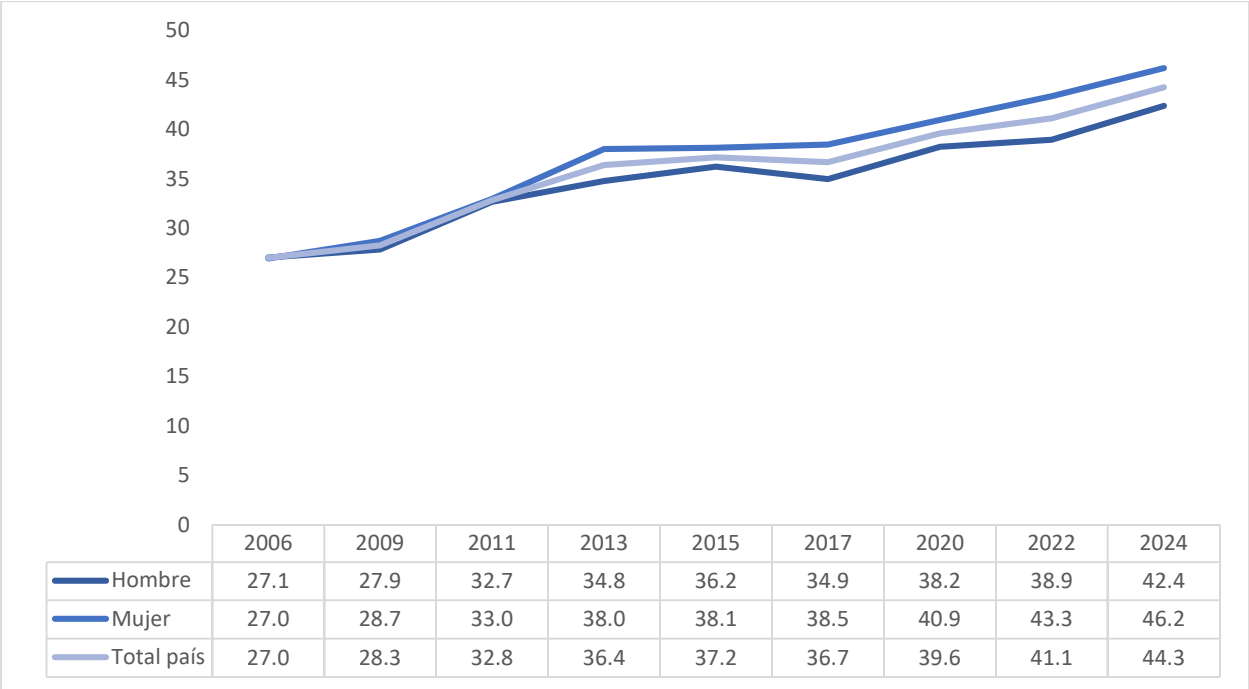
Estos resultados permiten inferir que los estudiantes de enseñanza media de menores recursos en el hogar aún siguen concentrados en establecimientos de bajos resultados de aprendizaje estandarizado. Si bien la mejora es transversal, es relativamente constante entre quintiles de ingreso, lo que hace que, la mejora relativa de los primeros quintiles sea menor que la de quintiles superiores.

A la luz de los resultados, se vuelve clave el análisis de trayectorias educativas, que aporten a dilucidar los factores del logro académico, que presenta una segregación mucho mayor en enseñanza media que en los primeros ciclos educativos.

2.5. Educación superior: cobertura y financiamiento

La educación superior, a través de sus instituciones académicas formales, se erige como una condición esencial –mas no suficiente– de formación de capital humano, desarrollo de habilidades técnicas, avanzadas o especializadas, aumento de innovación y productividad, y generación de valor agregado a la economía (Heckman, 2000; Burgess, 2016).

Gráfico 14: Tasa neta de asistencia a educación superior según sexo (2006 a 2024)
(Porcentaje)



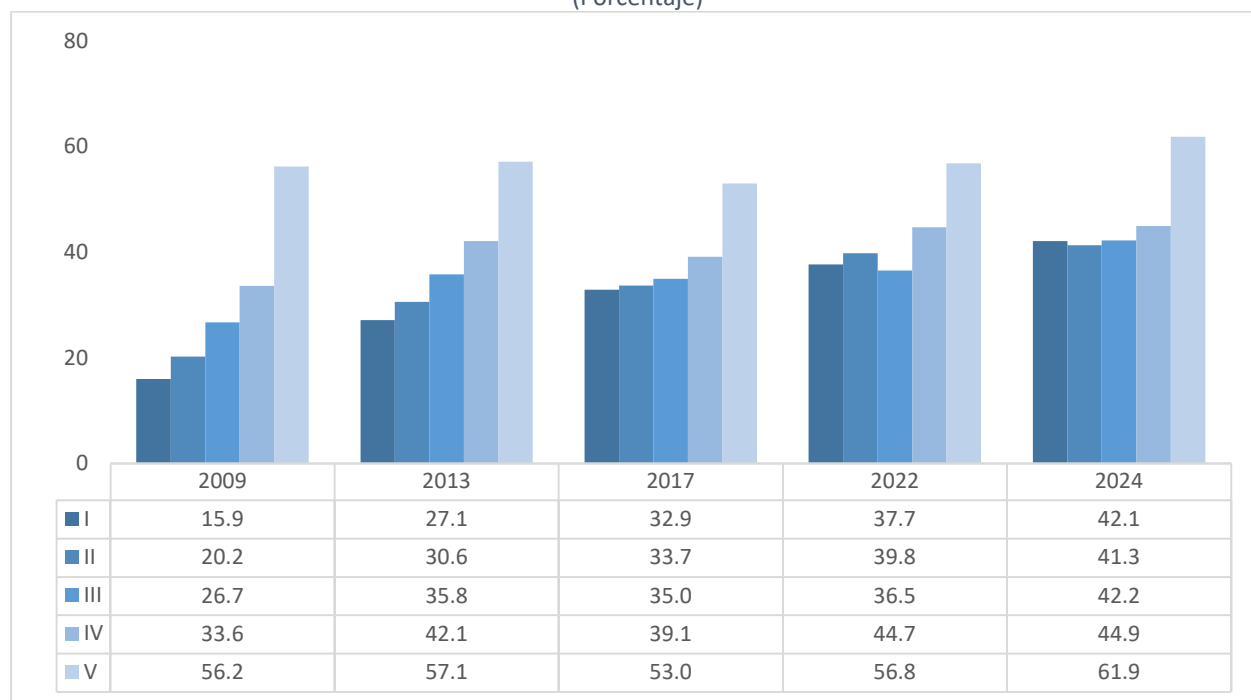
Nota: A un 95% de confianza, las diferencias entre hombres y mujeres no son estadísticamente significativas, a excepción de los años 2013, 2017, 2020, 2022 y 2024. En cuanto a las diferencias respecto a 2024, son estadísticamente significativas para hombres y mujeres en todos los años de la serie.

Fuente: Elaboración del Ministerio de Desarrollo Social y Familia, a partir de encuestas Casen (2006-2024).

La política educacional chilena ha avanzado en sus mecanismos de financiamiento y cobertura para incentivar su acceso. La Ley 20.027, del año 2005, estableció el Crédito con Aval del Estado (CAE), permitiendo financiar estudios superiores mediante crédito con garantía estatal. Por otro lado, la Ley 21.091, promulgada el año 2018, reestructuró el Sistema de Educación Superior, creando organismos rectores y consagrando la gratuidad para el 60% de la población con menores ingresos.

Respecto a la asistencia a educación superior, en los últimos años se observan diferencias estadísticamente significativas por sexo, con una mayor participación femenina (Gráfico 14). Este patrón es consistente con la tendencia internacional de feminización de la matrícula en educación superior (UNESCO, 2022) y con evidencia nacional que muestra mayores niveles de retención y titulación femenina en varios subsistemas (SIES, 2023). Sin embargo, como se observó en el análisis de ingresos laborales, esta mayor acumulación de capital humano no elimina las brechas salariales posteriores, lo que plantea interrogantes sobre la segmentación por campo de estudio, la estructura del mercado laboral y la calidad de la educación.

Gráfico 15: Tasa de asistencia neta a educación superior según quintil de ingresos del hogar (2009-2024)
(Porcentaje)



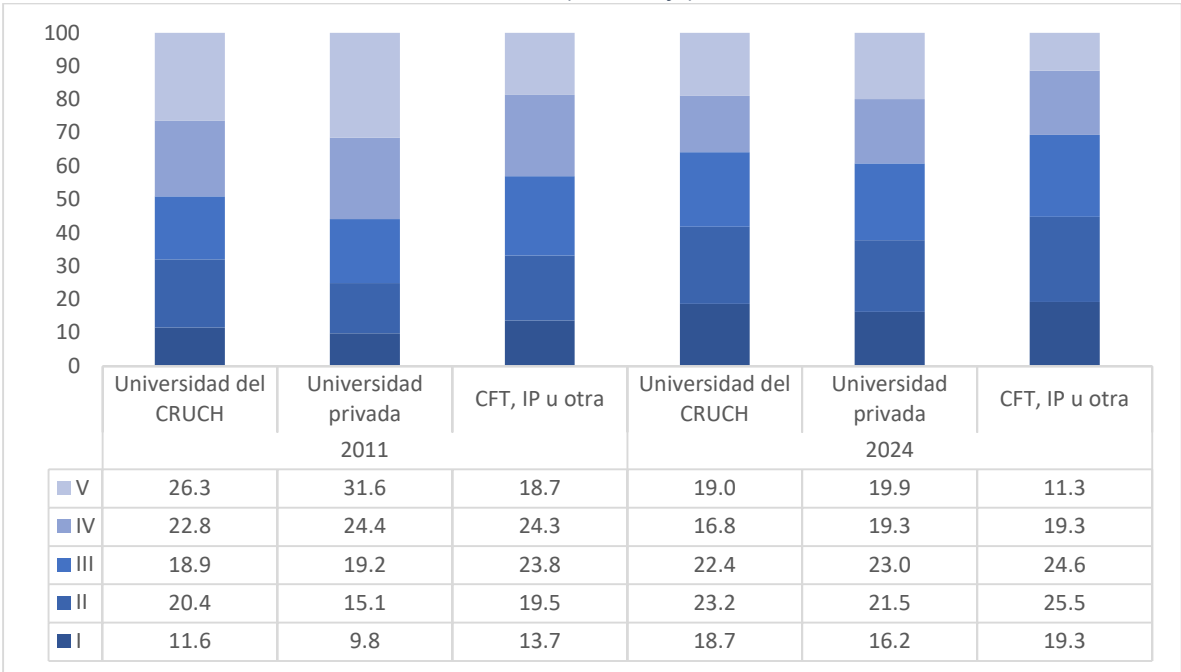
Nota: A un 95% de confianza, las diferencias entre quintiles son estadísticamente significativas, a excepción de (1) la diferencia I-II para los años 2013, 2017, 2022 y 2024; (2) la diferencia I-III para los años 2017, 2022 y 2024; (3) la diferencia II-III para los años 2017 y 2024; (4) la diferencia I-IV y III-IV para el año 2024. En cuanto a las diferencias respecto al año 2024, son estadísticamente significativas, a excepción de (1) la diferencia 2022-2024 para los quintiles II y IV; y (2) las diferencias 2013-2024 para el quintil IV. Fuente: Elaboración del Ministerio de Desarrollo Social y Familia, a partir de encuestas Casen (2006-2024).

La expansión de la educación superior ha sido especialmente significativa en los quintiles de menores ingresos, reduciendo la brecha histórica respecto a los quintiles superiores. Si bien aún existen diferencias estadísticamente significativas entre el quintil V y el resto de la población, se aprecia una convergencia de cobertura entre los quintiles I, II, III y IV, lo que refleja que la población de menores ingresos se ha visto, en términos relativos, más favorecida por las políticas de acceso y financiamiento (Gráfico 15).

Este patrón es coherente con la evidencia sobre el impacto de políticas de financiamiento como la gratuidad y la expansión de becas, que han reducido las barreras de acceso para hogares de menores ingresos. No obstante, la persistencia de diferencias con los quintiles superiores sugiere que el acceso aún no es plenamente equitativo. Además, la literatura advierte que la masificación puede coexistir con segmentación institucional y diferencias en calidad y retornos económicos (FNE, 2025), por lo que la convergencia en tasas de asistencia no implica necesariamente convergencia en oportunidades futuras.

Respecto al impacto de la pandemia en la cobertura de educación superior, se observó que las instituciones de educación superior y sus estamentos fueron particularmente resilientes y lograron adaptarse a los cambios telemáticos (IESALC, 2022). Aquello se refleja en el aumento de la tasa de asistencia neta a educación superior durante 2020. Sin embargo, se ha presentado evidencia mostrando brechas de rendimiento académico asociadas a las desiguales condiciones socioeconómicas y materiales para enfrentar el estudio y la asistencia a clases desde el hogar, las que se vieron acentuadas por la crisis económica (Acuña *et al.*, 2025). Esto provoca un efecto inequitativo a mediano y largo plazo, en la medida en que las notas de pregrado constituyen un predictor de la continuidad de los estudios de postgrado.

Gráfico 16: Distribución de la población que asiste a educación superior según quintil de ingresos del hogar, por dependencia administrativa (2011 y 2024)
(Porcentaje)



Nota: CRUCH: Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas; CFT: Centro de Formación Técnica; IP: Instituto Profesional. A un 95% de confianza, las diferencias entre 2011 y 2024 son estadísticamente significativas para todos los quintiles de ingreso por dependencia, a excepción de (1) la diferencia de los quintiles II y III para Universidades del CRUCH; y (2) la diferencia del quintil III para CFT, IP u otra.

Fuente: Elaboración del Ministerio de Desarrollo Social y Familia, a partir de encuestas Casen (2011 y 2024).

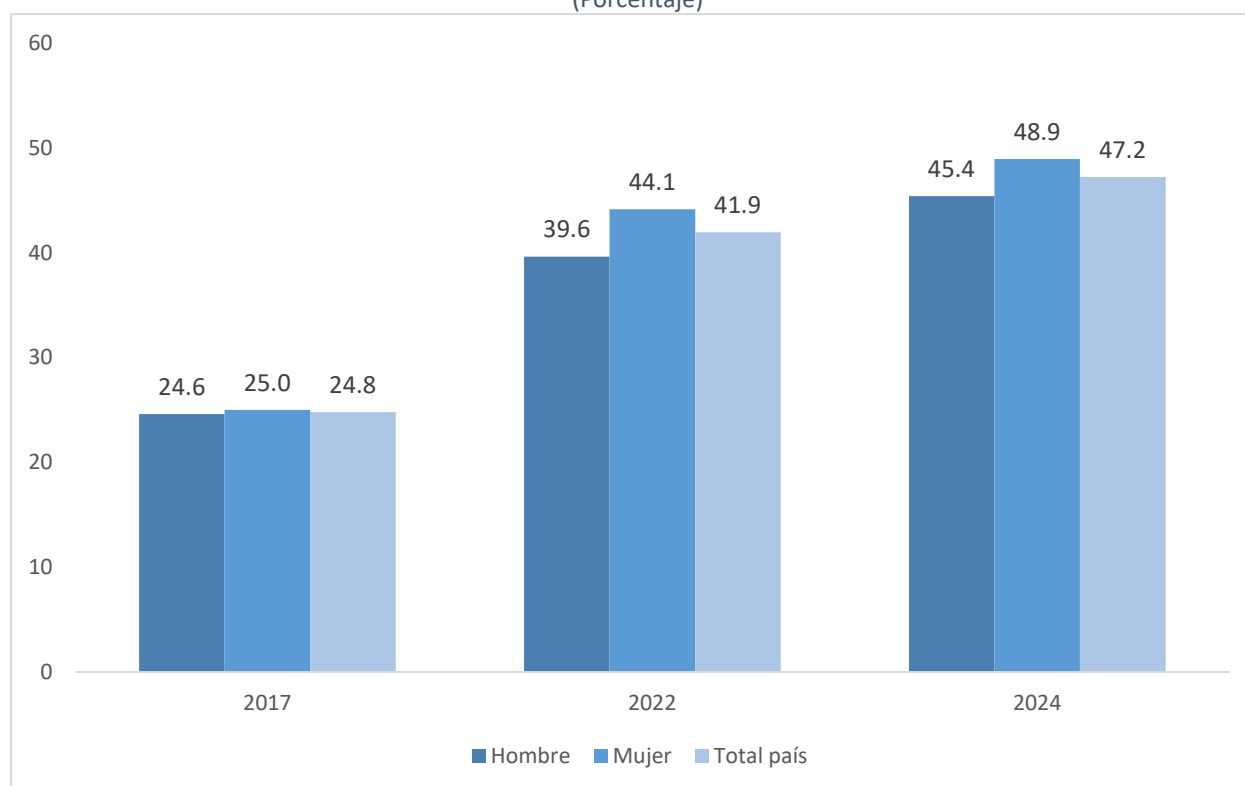
Luego de observar *cuánto* asisten los jóvenes a educación superior según quintil de ingresos del hogar, el Gráfico 16 muestra *hacia dónde van* según su origen económico. Entre 2011 y 2024 se observa una recomposición de la matrícula por quintil al interior de las distintas dependencias administrativas. Aumenta la participación relativa de estudiantes de menores quintiles tanto en universidades adscritas al

CRUCH como en el subsistema técnico-profesional (CFT e IP), lo que sugiere una mayor democratización del acceso en instituciones tradicionalmente más selectivas.

Este proceso es consistente con la expansión de la gratuidad y con los cambios regulatorios posteriores a la Ley de Educación Superior. Sin embargo, la literatura nacional ha documentado que los retornos económicos y tasas de titulación varían considerablemente entre subsistemas y programas (FNE, 2025; Urzúa, 2012). Por tanto, la política pública enfrenta el desafío no solo de ampliar el acceso, sino de apuntar hacia un sistema con trayectorias y retornos adecuados, que responda a la proyección de movilidad social entre estudiantes de menores ingresos, especialmente en el sector técnico-profesional.

Respecto a la cobertura de la política de gratuidad, el Gráfico 17 muestra que el acceso aumenta entre 2017 y 2024 en ambos sexos, consolidándose como un instrumento central del financiamiento estudiantil. Las diferencias significativas observadas en 2017 y 2024, reflejan la composición diferencial de la matrícula por sexo y nivel socioeconómico.

Gráfico 17: Porcentaje de acceso a gratuidad en educación superior según sexo (2017, 2022 y 2024)
(Porcentaje)



Nota: A un 95% de confianza, las diferencias entre hombres y mujeres son significativas para los años 2017 y 2024. En cuanto a las diferencias respecto a 2024, son estadísticamente significativas para ambos sexos, en ambos periodos.

Fuente: Elaboración del Ministerio de Desarrollo Social y Familia, a partir de encuestas Casen (2017-2024).

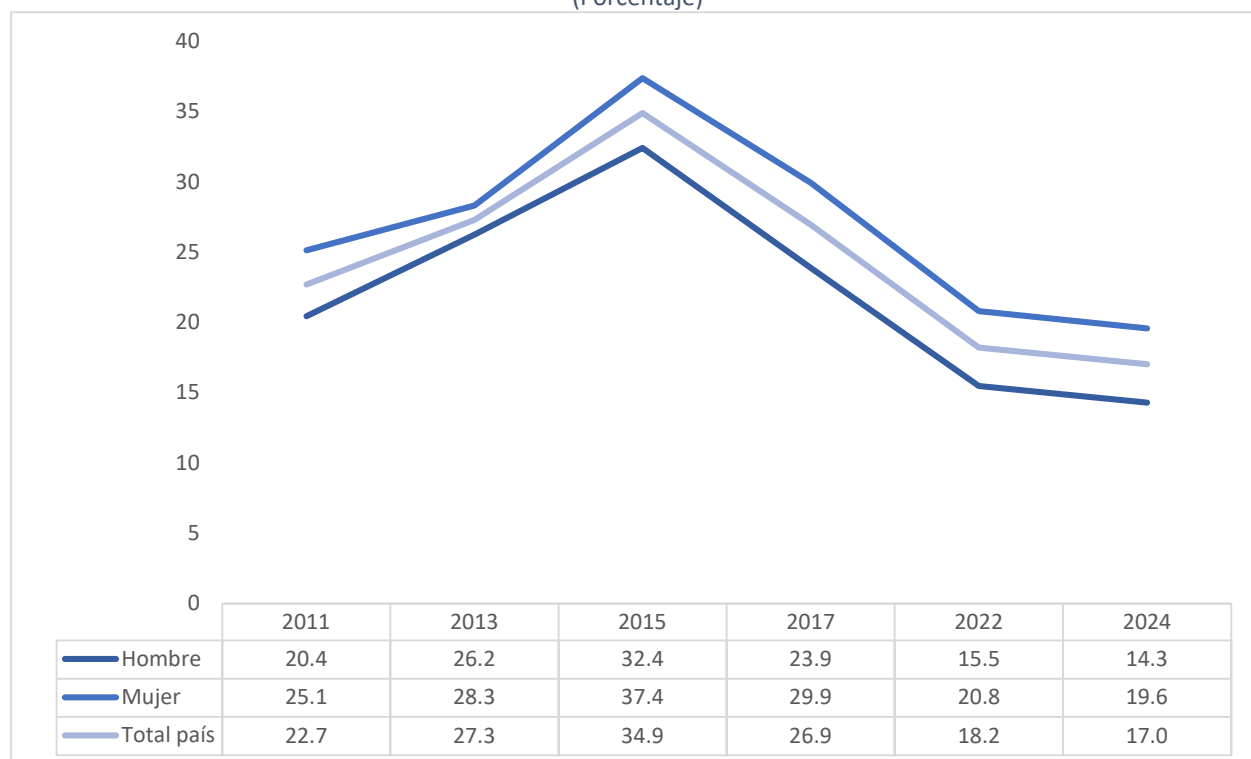
Dado que la gratuidad se focaliza en los deciles de menores ingresos, su expansión ha sido clave para sostener la matrícula postpandemia y reducir la sensibilidad del acceso a factores económicos. La política de gratuidad ha mejorado las tasas de matrícula en educación superior entre los sectores más vulnerables de la sociedad (Ruff *et al.*, 2023), pero, a la vez, la evidencia muestra que el efecto de la gratuidad en la persistencia y los resultados académicos es heterogéneo (Espinoza *et al.*, 2023, 2025; Barroilhet *et al.*,

2026). El desafío de la futura política radica en monitorear no solo el acceso, sino la progresión y titulación efectiva bajo este esquema.

Por otro lado, el Gráfico 18 muestra una trayectoria de acceso a becas crecientes hasta 2015, seguida por una disminución y estabilización de la cobertura, lo que ocurre tras la implementación de la política de gratuidad. Nuevamente, las diferencias significativas por sexo en varios años reflejan cambios en la composición de la matrícula y en los criterios de focalización.

Si bien existe una tendencia a la baja en el acceso a becas de educación superior, al mismo tiempo que hay un alza de la cobertura en gratuidad, no sólo hay una sustitución de financiamiento entre gratuidad y becas, dado que estudiantes con este beneficio también pueden acceder a becas de apoyo o manutención.

Gráfico 18: Porcentaje de acceso a becas de educación superior según sexo (2011-2024)
(Porcentaje)

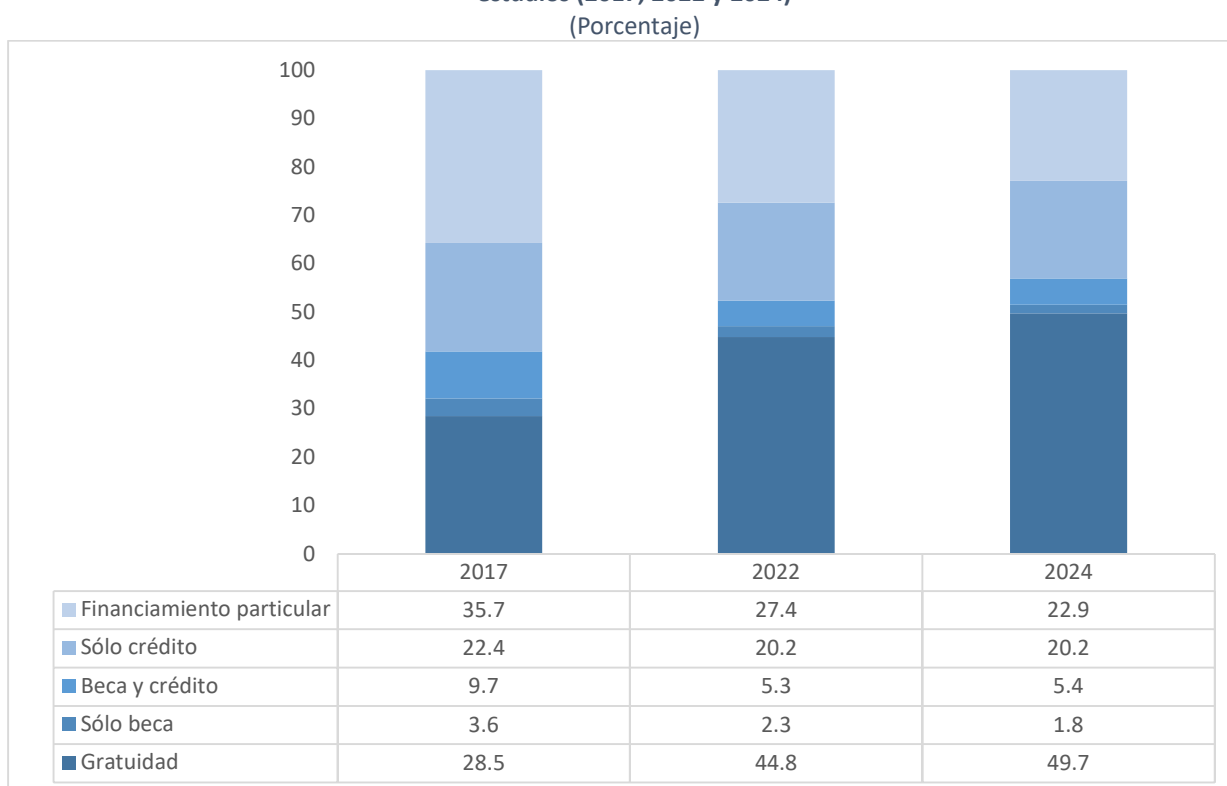


Nota: a. Se consideran tanto becas de apoyo a la manutención como becas de financiamiento parcial o total del arancel.

b. A un 95% de confianza, las diferencias entre hombres y mujeres son estadísticamente significativas, a excepción del año 2013. En cuanto a las diferencias respecto al año 2024, son estadísticamente significativas para hombres y mujeres para todos los años de la serie, a excepción del año 2022.

Fuente: Elaboración del Ministerio de Desarrollo Social y Familia, a partir de encuestas Casen (2011-2024).

El Gráfico 19 muestra la distribución de personas que asisten a educación superior según tipo de apoyo al financiamiento de estudios al que se accede. Se observa que, en 2017, durante los primeros años de implementación de la política de gratuidad, el tipo de financiamiento era mayoritariamente de origen privado: el porcentaje de personas con algún tipo de financiamiento particular o que recibe algún tipo de crédito sumaba 58,2%.

Gráfico 19: Distribución de personas que asisten a educación superior según acceso a apoyo al financiamiento de estudios (2017, 2022 y 2024)

Nota: a. Si la persona reporta tener gratuidad, se categoriza en “Gratuidad”; cuando no tiene gratuidad, recibe beca de educación superior y no recibe ninguna forma de crédito, se categoriza en “Sólo beca”; cuando no tiene gratuidad, recibe beca y crédito, se categoriza en “Beca y crédito”; cuando no tiene gratuidad, no recibe beca y sí crédito, se categoriza en “Sólo crédito”; Si no tiene gratuidad, y no recibe ni beca ni crédito, se categoriza en “Financiamiento particular”.

b. Las categorías “Sólo beca”, “Beca y crédito” y “Sólo crédito” no implica que la persona no deba financiar el programa de estudios por otra vía adicional, sino que cuenta con aquellos mecanismos de apoyo al financiamiento.

c. Se omiten las observaciones que reportan “No sabe / No responde” en la pregunta sobre pago por la carrera (e17 en Casen 2017, e16 en Casen 2022 y 2024). Esto implica que los porcentajes de gratuidad no son los mismos entre el Gráfico 17 y 19.

d. A un 95% de confianza, las diferencias respecto a 2024 son estadísticamente significativas para todas las categorías, excepto las diferencias 2022-2024 de las categorías “Beca y crédito” y “Sólo crédito”.

Fuente: Elaboración del Ministerio de Desarrollo Social y Familia, a partir de encuestas Casen (2017, 2022 y 2024).

No obstante, con el tiempo, la cobertura de la gratuidad se expandió, lo que redujo el espacio de acceso a otros tipos de financiamiento, sobre todo la proporción de estudiantes con financiamiento particular y estudiantes que solo acceden a beca. Una de las fuentes relevantes de financiamiento sigue siendo el crédito, manteniéndose en torno al quinto de estudiantes que sólo acceden a crédito para financiar estudios, y a un cuarto si se considera el complemento de crédito y beca. Estas proporciones se han mantenido constantes entre 2022 y 2024.

La coexistencia de becas y gratuidad configura un sistema mixto de apoyo estudiantil. La evidencia muestra que los esquemas combinados pueden ser efectivos para cubrir brechas residuales y atender a estudiantes que no cumplen estrictamente con los criterios de gratuidad, pero enfrentan restricciones financieras (Hastings et al., 2013). Desde la perspectiva de equidad, el monitoreo conjunto de ambos instrumentos resulta clave para evitar discontinuidades en la cobertura de apoyo y para asegurar que la expansión del acceso no derive en mayores tasas de deserción por motivos económicos.

3. Síntesis de hallazgos

Los resultados en educación de Casen 2024 dan cuenta de una trayectoria de mejora sostenida en los principales indicadores educacionales en el largo plazo, particularmente en escolaridad promedio, cobertura y acceso a educación superior. Esta evolución refleja transformaciones estructurales del sistema educativo chileno, donde la expansión de la educación media y superior ha permitido un desplazamiento progresivo hacia mayores niveles de capital humano en la población adulta. No obstante, estos avances conviven con brechas persistentes entre grupos socioeconómicos, territoriales y demográficos, que continúan configurando trayectorias educativas diferenciadas, y que se enmarcan en transformaciones sociodemográficas de la población del territorio nacional.

En términos de cobertura, la evidencia muestra una recuperación generalizada posterior a la pandemia en todos los niveles educativos, alcanzando en varios casos niveles similares o superiores a los observados previo a la crisis sanitaria. Este fenómeno es particularmente claro en educación parvularia y media, donde las tasas de asistencia aumentan de manera significativa respecto a 2017. Sin embargo, la educación media continúa siendo un nivel crítico, no solo por presentar mayores riesgos de rezago y desvinculación, sino también por concentrar parte importante de las brechas acumuladas en etapas previas de la trayectoria educativa.

En relación con la equidad, se observa una reducción de brechas en indicadores de acceso —especialmente en educación superior—, donde los quintiles de menores ingresos han incrementado significativamente su participación, evidenciando un proceso de convergencia en la asistencia. Sin embargo, esta convergencia es parcial: persisten diferencias relevantes en niveles educativos superiores y en indicadores más complejos, como el acceso a trayectorias educativas de calidad y los resultados de aprendizaje. En este sentido, la expansión del sistema ha sido más efectiva en igualar oportunidades de acceso que en asegurar condiciones homogéneas de permanencia y resultados.

Asimismo, los resultados evidencian que ciertas dimensiones estructurales continúan marcando diferencias relevantes. El nivel socioeconómico del hogar sigue siendo un determinante clave en la distribución de oportunidades educativas, particularmente en indicadores de aprendizaje. A esto se suman brechas por lugar de nacimiento, donde si bien se observa una rápida integración de la población migrante en términos de asistencia, persisten rezagos en otros ámbitos del sistema. De forma similar, algunas diferencias por sexo tienden a cerrarse en términos de acceso, pero se reconfiguran en etapas posteriores, como en los retornos laborales de la educación.

Finalmente, el sistema educativo enfrenta un escenario de recuperación con desafíos pendientes. Si bien la evidencia sugiere una resiliencia mayor a la esperada tras la pandemia —con mejoras en asistencia y reducción de la desvinculación reciente—, subsisten riesgos asociados a trayectorias educativas interrumpidas, deterioro en los aprendizajes y segmentación del sistema, particularmente en educación media y superior. En este contexto, el fortalecimiento de políticas orientadas a la permanencia, revinculación y calidad de los aprendizajes se vuelve central para consolidar los avances observados y reducir brechas estructurales en el mediano plazo.

4. Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación. (2026, 6 de marzo). *Entrega de resultados educativos Simce e IDPS 2025: 4° educación básica, 8° educación básica, II educación media* [Diapositivas]. <https://s3.us-east-1.amazonaws.com/archivos.agenciaeducacion.cl/Entrega+Resultados+Simce+e+IDPS+2025.pdf>
- Acuña, M., Álvarez, R., Avarca, C. (2025). The heterogeneous impact of COVID-19 on university student's academic performance. *International Review of Economics Education*, Volume 49, 100318, ISSN 1477-3880. <https://doi.org/10.1016/j.iree.2025.100318>.
- Barroilhet, A., Silva, M., Quiroga, B. (2026). Does free tuition promote equity in higher education? Impact on academic performance of low-income university students: a cautionary note. *Higher Education*. 10.1007/s10734-026-01660-y.
- Burgess, S. M. (2016). Human Capital and Education: The State of the Art in the Economics of Education. Burgess, Simon, Human Capital and Education: IZA Discussion Paper No. 9885. <https://ssrn.com/abstract=2769193>.
- CIAE (2025). La brecha de género en matemáticas que dejó la pandemia: ¿Qué hay detrás y cómo avanzar? Instituto de Estudios Avanzados en Educación, Universidad de Chile. *Serie Ideas en Educación*, Boletín N°5. Disponible: https://intranet.ciae.cl/uploads/resources/710/IE-IDEAS-BOLETIN-N5_V8_1750091409450.pdf
- Cortázar, A. (2015). Long-term effects of public early childhood education on academic achievement in Chile. *Early Childhood Research Quarterly*, Volume 32, Pages 13-22, ISSN 0885-2006. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.01.003>.
- Cortázar, A., Molina, M. de los Á., Sélman, J., Manosalva, A. (2020). Early Childhood Education Effects on School Outcomes: Academic Achievement, Grade Retention and School Drop Out. *Early Education and Development*, 31(3), 376–394. <https://doi.org/10.1080/10409289.2019.1666445>
- Espinoza, Ó., Corradi, B., González, L., Sandoval, L., McGinn, N., Maldonado, K., Larrondo, Y. (2023). The effects of free tuition on the persistence of university students in Chile. *International Journal of Educational Development*, Volume 101, 102838, ISSN 0738-0593, <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2023.102838>.
- Espinoza, Ó., Corradi, B., Sandoval, L. *et al.* (2025). Does free tuition promote equity in higher education? impact on academic performance of low-income university students. *High Educ.* <https://doi.org/10.1007/s10734-025-01523-y>
- FNE (2025). Estudio de Mercado sobre Educación Superior. EM09-2024, División de Estudios de Mercado. Disponible: https://www.fne.gob.cl/wp-content/uploads/2026/01/EM092024FNE_Informe_Final_VF.pdf
- Hastings, J., Neilson, C., Zimmerman S. (2013) Are Some Degrees Worth More than Others? Evidence from college admission cutoffs in Chile. NBER Working Paper 19241. <https://doi.org/10.3386/w19241>.
- Heckman, J. J. (2000). Policies to foster human capital. *Research in Economics*, Volume 54, Issue 1, Pages 3-56. ISSN 1090-9443. <https://doi.org/10.1006/reec.1999.0225>.
- Heckman, J. J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312(5782), 1900-1902. <https://doi.org/10.1126/science.1128898>.

- Herskovic, L., Silva, J. (2024). Links between performance in high school and the decision to major in STEM fields: evidence from Chile. *Educational Studies*, 50(6), 1575–1602. <https://doi.org/10.1080/03055698.2022.2117540>.
- Hjorth, C. F., Bilgrav, L., Frandsen, L. S. *et al.* (2016). Mental health and school dropout across educational levels and genders: a 4.8-year follow-up study. *BMC Public Health* 16, 976. <https://doi.org/10.1186/s12889-016-3622-8>.
- IESALC (2022). ¿Reanudación o reforma? Seguimiento del impacto global de la pandemia de COVID-19 en la educación superior tras dos años de disrupción. Caracas: I Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Disponible: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382402>.
- INE (2024). Informe de Resultados de la Estimación de Personas Extranjeras. Departamento de Estadísticas Demográficas y Sociales. Disponible: <https://www.ine.gob.cl/docs/default-source/demografia-y-migracion/publicaciones-y-anuarios/migraci%C3%B3n-internacional/estimaci%C3%B3n-poblaci%C3%B3n-extranjera-en-chile-2018/informe-resultados-epe2023.pdf>
- Kuzmanic, D., Valenzuela, J. P., Claro, S., Canales, A., Cerda, D., Undurraga, E. (2023). Socioeconomic disparities in the reopening of schools during the pandemic in Chile. *International Journal of Educational Development*, Volume 100, 102805, ISSN 0738-0593. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2023.102805>.
- Kuzmanic, D., Valenzuela, J. P. (2024) Post-pandemic learning trajectories in oral reading proficiency: Results from twelve Chilean schools. *Social Sciences & Humanities Open*, Volume 10, 100995, ISSN 2590-2911, <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.100995>.
- Maynard, B., Salas-Wright, C., Vaughn, M. (2015). High School Dropouts in Emerging Adulthood: Substance Use, Mental Health Problems, and Crime. *Community mental health journal*. 51. 289-299. 10.1007/s10597-014-9760-5.
- McCoy, D. C., Yoshikawa, H., Ziol-Guest K. M., Duncan, G. J., Schindler, H. S., Magnuson, K., Yang, R., Koepf, A., Shonkoff, J. P. (2017) Impacts of Early Childhood Education on Medium- and Long-Term Educational Outcomes. *Educ Res*. 2017 Nov;46(8):474-487. doi: 10.3102/0013189X17737739. Epub 2017 Nov 15. PMID: 30147124; PMCID: PMC6107077.
- Ministerio de Desarrollo Social y Familia (2024). Situación Educacional de la Población, Encuesta Casen 2006-2022. *Serie de Resultados Casen*, División de Observatorio Social. Disponible: https://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/storage/docs/casen/2022/Resultados_Educacion_Casen2022.pdf
- Ministerio de Educación, Centro de Estudios (2020). Deserción escolar: diagnóstico y proyección en tiempos de pandemia. Documento de trabajo 22. Santiago, Chile. Disponible: https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2020/10/DOCUMENTO-DE-TRABAJO-22_2020_f01.pdf
- Ministerio de Educación, Centro de Estudios (2021). Efectos de la suspensión de clases presenciales en contexto de pandemia por COVID-19. Evidencias 52. Santiago, Chile. Disponible: https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2021/05/EVIDENCIAS-52_2021.pdf

Ministerio de Educación, Centro de Estudios (2025a). Desvinculación de estudiantes en el sistema escolar chileno: Tendencias históricas 2010-2024. Apuntes 96. Santiago, Chile. Disponible: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/21778>

Ministerio de Educación, Centro de Estudios (2025b). Inclusión social y desvinculación/permanencia escolar en Chile: tendencias históricas en estudiantes con NEE, migrantes, pueblos originarios y provenientes de contextos socioeconómicos vulnerables, 2014-2024. Apuntes 100. Santiago, Chile. Disponible: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/21925>

Ministerio de Educación, Centro de Estudios (2025c). Radiografía de la matrícula escolar en Chile: evolución y proyecciones demográficas 2010-2050. Apuntes 103. Santiago, Chile. Disponible: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/21928>

Ministerio de Educación, Centro de Estudios (2026). Reporte ejecutivo de asistencia de marzo a noviembre del año 2025. Apuntes 107. Santiago, Chile. Disponible: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/22004>

OECD (2022). Education at a Glance 2022: OECD Indicators. Chile. OECD Publishing. Disponible: https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2022_3197152b-en.html

Parada-Contzen, M., Jara, F. (2025). Gender wage gap among the educated: evidence from fields of study in Chile. *Humanit Soc Sci Commun* **12**, 961. <https://doi.org/10.1057/s41599-025-05312-x>

Ruff, C., Matheu, A., Ruiz, M., Juica, P., Gómez, M. (2023). Cost-free education as a new variable of mixed financing policies in Chilean higher education and its impact on student trajectory and social mobility. *Heliyon*, 9. Disponible: <https://www.cell.com/action/showPdf?pii=S2405-8440%2823%2904623-6>.

Sánchez, R., Finot, J., & Villena, M. G. (2020). Gender Wage Gap and Firm Market Power: Evidence from Chile. IZA Discussion Paper, 13856.

SIES (2023). Informe de Retención de 1er año de pregrado. Cohortes 2018-2022. Disponible: https://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2021/08/Informe_Retencion_SIES_2021.pdf

Solang, D., Yunus, M., Rukmini, B., Kurnia, K., Umam, K. (2024). The Impact of Early Childhood Education on Long-Term Outcomes. *The Journal of Academic Science*, 1. Doi: 350-361. 10.59613/7pvaa271.

UNESCO (2022). Global education monitoring report 2022: gender report, deepening the debate on those still left behind. ISBN: 978-92-3-100524-4. Disponible: <https://doi.org/10.54676/RCZB6329>

Urzúa, S. (2012). La Rentabilidad de la Educación Superior en Chile ¿Educación Superior para Todos? Centro de Estudios Públicos. Documento de trabajo N° 386. Disponible: https://static.cepchile.cl/uploads/cepchile/2022/09/DOC_SURZUA_La-rentabilidad-de-la-educacion-superior-en-Chile.pdf

Valenzuela, J. P., Ruiz, C., Contreras, M. (2019). Revisión de antecedentes sobre exclusión educativa: una mirada a la deserción y repitencia escolar. *Proyecto FONDEF IT17I1006 “Un sistema nacional de protección de trayectorias educativas: disminuyendo la exclusión educativa en la enseñanza escolar y previniendo la deserción en educación superior”*. CIAE, Universidad de Chile, 4. Disponible: https://intranet.ciae.cl/uploads/news/2215/00_1619125708.pdf



CASEN²⁰²⁴

Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional