



¿Cómo bajó la segregación escolar en Chile?

Tendencias sociodemográficas e
intergeneracionales en el sistema escolar

Mauricio Bravo Rojas
Isaac Fierro Silva

¿Cómo bajó la segregación escolar en Chile?

Tendencias sociodemográficas e intergeneracionales en el sistema escolar

Mauricio Bravo Rojas¹

Isaac Fierro Silva²

MENSAJES CLAVE

- **33% y 28%.** Es lo que cayó la segregación escolar por escolaridad de los padres entre 2008 y 2025 en 4° básico y II medio. El cambio de tendencia se produjo en 2013–2014.
- **58% de la caída** en 4° básico (74% en II medio) se explica por la expansión educacional de los padres, un proceso intergeneracional iniciado décadas antes.
- **Más universitarios donde eran escasos:** el reparto más parejo entre comunas explica 32% de la caída y el acercamiento entre escuelas de una misma comuna, 34%. Cerca de la mitad de este último se asocia a familias extranjeras con título universitario.
- **La fuerza contraria:** la reasignación de matrícula hacia escuelas más homogéneas, incluido el crecimiento de 25% de la matrícula particular pagada desde 2015, compensó el equivalente a 24% de la caída.
- **Aprendizajes:** la brecha SIMCE entre escuelas de GSE alto y bajo se redujo de 72 a 39 puntos, aunque dentro de cada escuela persiste una ventaja de 11 a 13 puntos de los hijos de padres universitarios.

¹Cientista Político. Doctor en Educación Superior por la Universidad de Leiden, Países Bajos .- UDP.

²Sociólogo. Candidato a Doctor en Sociología por la Universidad Autónoma de Barcelona, España.

Resumen ejecutivo

Entre 2008 y 2025, la segregación escolar medida por el nivel educacional de los padres disminuyó de manera importante en Chile, ya que cayó 33% en 4° básico y 28% en II medio. En 4° básico alcanzó su máximo en 2008, se mantuvo casi sin cambios hasta 2014 y desde entonces bajó de forma sostenida, mientras en II medio el máximo se produjo en 2012 y la caída comenzó en 2013.

El principal resultado del estudio es que la mayor parte de la desegregación se explica por transformaciones en las propias familias, impulsadas por políticas y reformas educativas cuyo propósito original no era reducir la segregación escolar. La descomposición utilizada distingue cuatro componentes: (i) la expansión educacional de los padres que en 4° Básico explica 58% de la caída, (ii) la distribución más equilibrada de las familias entre comunas explica 32% y (iii) el acercamiento entre escuelas dentro de una misma comuna, otro 34%. En sentido contrario, (iv) la reasignación de matrícula entre escuelas y sectores aumentó la segregación y compensó parte de estos avances. Junto con lo anterior, en II medio, la expansión educacional tiene todavía mayor importancia y explica 74% de la disminución observada.

Por tanto, la transformación más relevante es el aumento sostenido del nivel educacional de los padres. Por ejemplo, en 4° básico, la proporción de estudiantes cuyos padres no habían completado la enseñanza media cayó de 31% en 2008 a 11% en 2025, mientras la de aquellos con al menos un padre universitario aumentó de 18% a 35%. Es decir, se trata de un proceso intergeneracional que comenzó varias décadas antes con la expansión de la enseñanza media en los años ochenta y noventa, su obligatoriedad desde 2003, la apertura de la educación superior a nuevas instituciones privadas desde 1981 y, más tarde, el Crédito con Aval del Estado (2005) ampliaron progresivamente el acceso a mayores niveles educativos.

Esta expansión también modificó quiénes son y dónde viven los universitarios porque los nuevos titulados tienen una composición socioeconómica y geográfica más diversa que las generaciones anteriores. Esto contribuyó a que aumentara la presencia de universitarios en comunas donde antes eran escasos. Por ejemplo, entre 2015 y 2025 su proporción pasó de 5% a 16% en Cerro Navia, de 7% a 19% en Renca y de 9% a 24% en Pedro Aguirre Cerda. Así, una parte relevante de la desegregación escolar se origina fuera de las escuelas, como consecuencia de cambios educacionales, económicos y geográficos de largo plazo.

El título universitario, además, sigue siendo un indicador relevante del capital cultural de las familias (Bourdieu, 1986), aunque sus retornos económicos varían según la institución y la carrera (Rodríguez, Urzúa & Reyes, 2016). En este sentido, dentro de una misma escuela, los hijos de padres universitarios obtenían 11 puntos SIMCE más que sus compañeros en 2008 y 13 puntos más en 2025. Al mismo tiempo, la reducción de la segregación por escolaridad de los padres coincidió con una mejora particularmente importante de las escuelas que inicialmente estaban más rezagadas. Entre 2008 y 2025, la brecha SIMCE entre establecimientos de grupo socioeconómico alto y bajo cayó de 72 a 39 puntos, y casi toda esa reducción vino de la mejora de las escuelas de grupo socioeconómico bajo.

Un segundo hallazgo relevante es el papel de los inmigrantes con educación universitaria, que en 2025 representan 18% de las familias universitarias de estudiantes de 4° básico y presentan patrones de elección escolar distintos de los de las familias chilenas. Por ejemplo, postulan con mayor frecuencia a establecimientos públicos y a escuelas menos demandadas, y como resultado, 51% queda asignado a escuelas que en 2008 tenían pocos padres universitarios en comparación con el resto de su comuna, frente a 30% de las familias universitarias chilenas. Al excluir a las familias extranjeras del análisis, la reducción de la segregación por escolaridad de los padres dentro de las comunas disminuye aproximadamente a la mitad, lo que convierte a la inmigración calificada en uno de los factores relevantes de la desegregación de los establecimientos públicos y de las escuelas menos demandadas. Por último, el margen de las reformas escolares recientes tuvo limitantes estructurales, porque actuaron sobre una tendencia que ya estaba en curso y que respondía a procesos de más largo plazo. Entre las familias chilenas, el acercamiento entre escuelas de una misma comuna, que es el componente sobre el que pueden actuar las reglas de admisión, equivale a cerca de un sexto de la caída en 4° básico y no contribuye a ella en II medio.

La reasignación de matrícula muestra, de hecho, una dinámica en sentido contrario porque después de 2015, mientras la matrícula total permaneció prácticamente estable, la matrícula particular pagada creció 25%. Parte de este movimiento se relaciona con establecimientos que abandonaron el sector subvencionado tras la publicación de la Ley de Inclusión en 2015 (Ley 20.845; Arzola & Troncoso, 2024). El informe encuentra que este desplazamiento hacia escuelas más homogéneas aumentó la segregación y constituye el componente que contrarrestó las fuerzas de desegregación.

En síntesis, la reducción de la segregación por escolaridad de los padres entre 2008 y 2025 coincide con transformaciones educacionales y demográficas iniciadas décadas atrás. El aumento de la escolaridad de los padres, la aparición de una generación de universitarios social y geográficamente más diversa y, más recientemente, la llegada de familias extranjeras con estudios superiores hicieron que comunas y escuelas fueran más diversas. El resultado obliga a ampliar la mirada sobre la segregación escolar porque la composición de las escuelas también depende de procesos intergeneracionales, geográficos y demográficos que se desarrollan mucho antes de que una familia elija dónde matricular a sus hijos.

I. Introducción

La segregación escolar mide cuánto se separan los estudiantes entre escuelas según el origen de sus familias. Las escuelas tienden a reunir a estudiantes de un mismo nivel socioeconómico, porque reflejan la composición de los barrios donde se ubican, y esa coincidencia entre origen y escuela es lo que miden los índices de segregación (Frankel & Volij, 2011; Mora & Ruiz-Castillo, 2011).

En este sentido, los estudiantes que hoy asisten a escuelas segregadas de baja calidad ocuparán en una o dos décadas los puestos de trabajo del país. El problema no es que los estudiantes se eduquen cerca de donde viven, sino que, cuando la segregación residencial los concentra en escuelas de menor calidad, sus oportunidades de aprendizaje quedan condicionadas por el barrio en que nacieron (Anderson, 2010; Pourtois, 2023). Por tanto, un sistema que reproduce esas diferencias forma menos capital humano del que podría.

El argumento más utilizado en esta discusión, el efecto de los compañeros —o efecto par— sobre el aprendizaje, tiene una evidencia menos consistente de lo que suele suponerse. Aunque la composición del aula se asocia con los resultados académicos, la magnitud de sus efectos varía considerablemente entre estudios y contextos (van Ewijk & Sleegers, 2010; Reardon & Owens, 2014; Barrios-Fernández, 2023). Una de las principales dificultades para establecer esta relación es el denominado problema de la reflexión, que impide distinguir con facilidad cuánto influye el desempeño de los compañeros sobre un estudiante y cuánto responde a características compartidas o influencias recíprocas. Esta dificultad puede llevar a sobreestimar los efectos causales de la composición escolar (Angrist, 2014). Sin embargo, la evidencia también muestra beneficios de largo plazo asociados a la integración, particularmente en escolaridad, ingresos y redes sociales, cuando esta se acompaña de recursos y oportunidades efectivas de interacción entre estudiantes de distintos orígenes (Johnson, 2011; Chetty et al., 2022a, 2022b).

Por su parte, Chile alcanzó la universalización escolar con un sistema que reflejaba una segregación heredada. La literatura coincide en que en ello confluyeron la segregación de las ciudades, las preferencias de las familias, entre otras. Un estudio sobre la demanda encontró, además, que el reparto de las familias entre escuelas respondía sobre todo a su propia elección, guiada por los resultados y la distancia, más que a la selección que hacían los establecimientos (Gallego & Hernando, 2009). Lo que sigue en discusión es cuánto pesó cada factor (Hsieh & Urquiola, 2006; Beyer & Eyzaguirre, 2014; Valenzuela, Bellei & de los Ríos, 2014; Kutscher, Nath & Urzúa, 2020; Arzola & Troncoso, 2024). En cambio, los estudios coinciden en que desde 2008 la segregación comenzó a bajar, con diferentes medidas de educación y de ingresos (Arzola & Troncoso, 2024; Valenzuela, Meneses & Allende, 2025).

Las razones siguen siendo poco claras, pues se tiende a asociar la caída a políticas específicas, pero incluso los estudios que la vinculan con la Subvención Escolar Preferencial (SEP, 2008), la Ley de Inclusión (2015) y el Sistema de Admisión Escolar (SAE) advierten que no pueden probar que sean su causa (Valenzuela, Meneses & Allende, 2025). Otros estudios aíslan el efecto de cada política y encuentran efectos nulos o moderados (Kutscher, Nath & Urzúa, 2023; Honey & Carrasco, 2023; Arzola & Troncoso, 2024; Elacqua & Kutscher, 2025). Como la discusión no está zanjada, este informe examina cómo se compone esta caída antes de preguntarse por sus causas.

Detrás de esa discusión está el supuesto de que una política que apunta a la segregación escolar la mueve pronto y en la dirección buscada, pero no todas las políticas operan en el mismo plazo. Las que amplían la educación de los jóvenes, como la obligatoriedad de la enseñanza media o el crédito universitario, pueden cambiar la segregación escolar veinte o treinta años después, cuando esos jóvenes —ya en edad adulta— matriculan a sus hijos. Otras reformas escolares, en cambio, actúan sobre los estudiantes que entran al sistema cada año y solo alcanzan algunas de las vías por las que la segregación puede bajar.

Este informe pregunta de qué está hecha la caída de la segregación escolar entre 2008 y 2025. Para responder, separa el cambio en cuatro factores: a) la educación de los padres, b) su distribución entre comunas, c) su distribución entre las escuelas de una misma comuna y d) el movimiento de matrícula entre escuelas (Elbers, 2023). El análisis usa los cuestionarios de padres del SIMCE de 4° básico y II medio, quince encuestas CASEN entre 1990 y 2024, registros del Ministerio de Educación y las postulaciones al SAE.

La respuesta —en resumen— es que la mayor parte de la caída vino de cambios en las familias y no de las reformas escolares. En 4° básico, el cambio en la educación de los padres explica de forma importante la caída, y la distribución más pareja de las familias universitarias entre comunas y entre escuelas de una misma comuna, mientras el movimiento de matrícula empujó en sentido contrario.

II. Marco de referencia

La segregación escolar solo puede cambiar por las mismas vías por las que se formó que principalmente son cuatro: a) quiénes son los padres, b) en qué comuna estudian sus hijos, c) a qué escuela de esa comuna asisten y d) qué escuelas ganan o pierden estudiantes. Cada una produjo segregación en el pasado, y por esas mismas vías la segregación puede disminuir (Mora & Ruiz-Castillo, 2011; Elbers, 2023). Los estudios coinciden en que las cuatro operaron en Chile, aunque discuten cuánto pesó cada una (Beyer & Eyzaguirre, 2014; Valenzuela, Bellei & de los Ríos, 2014; Arzola & Troncoso, 2024).

2.1 La educación de los padres

Durante buena parte del siglo pasado la mayoría de los padres chilenos no había terminado la enseñanza media, y los que tenían título universitario eran pocos y se concentraban en los mismos barrios y en las mismas escuelas (Sabatini, Cáceres & Cerda, 2001; Valenzuela, Bellei & de los Ríos, 2014). En este contexto, cuando los padres se educan más, las escuelas pueden parecerse más entre sí sin que ninguna familia cambie su forma de elegir. No obstante, eso no está garantizado, porque depende de dónde terminen los nuevos padres educados, y si llegan a las mismas escuelas que ya concentraban a los padres universitarios la segregación podría incluso aumentar. En este informe, ese cambio se llama expansión educacional.

La expansión chilena respondió a decisiones tomadas décadas antes de que sus beneficiarios fueran padres. La reforma de 1981 abrió la educación escolar y superior a instituciones privadas (DFL N.º 1 de 1980; DFL N.º 5 y N.º 24 de 1981), la enseñanza media se hizo obligatoria en 2003 (Ley 19.876) y el Crédito con Aval del Estado, desde 2005 (Ley 20.027), llevó a la universidad a estudiantes que antes no llegaban (Solis, 2017). Sin embargo, no todos los títulos que produjo esa expansión valen lo mismo en el mercado laboral (Rodríguez, Urzúa & Reyes, 2016; Bucarey, Contreras & Muñoz, 2020), de modo que un padre universitario de 2025 no es necesariamente igual a uno de 2008.

Así, este factor puede operar en los dos sentidos. Primero, reduce la segregación cuando disminuye el grupo de padres con menor escolaridad, porque las escuelas que lo concentraban pasan a componerse con hijos de padres con distintos y mejores niveles educativos, o cuando los nuevos padres universitarios se reparten entre escuelas que antes tenían pocos. Segundo, la aumenta cuando la expansión llega primero a las familias que ya estaban en mejor posición y estas se concentran en las mismas escuelas, porque esas escuelas se separan todavía más de las demás. Por tanto, cuando los universitarios son una minoría reunida en ciertos barrios y colegios, su crecimiento tiende a acentuar las diferencias entre escuelas. Luego, la dirección final depende de quiénes acceden primero a más educación y de dónde matriculan después a sus hijos.

2.2 La distribución de las familias entre comunas

Aunque las familias chilenas pueden elegir escuela desde 1981, el 78% estudia en su comuna de residencia, una proporción que no cambió con la llegada del SAE, y en 1º medio existe mayor desplazamiento, el 90% lo hace dentro de su provincia (Kutscher, Nath & Urzúa, 2020). Como las ciudades y comunas chilenas están marcadamente segregadas, la composición social de cada una de ellas condiciona la de sus escuelas (Rodríguez Vignoli, 2001; Sabatini, Cáceres & Cerda, 2001; Gallego & Hernando, 2009; Beyer & Eyzaguirre,

2014). La escuela, sin embargo, no se limita a replicar la composición de su barrio, porque la elección amplifica esa segregación. Los padres más educados se concentran en ciertas escuelas de sus comunas, y la segregación escolar termina siendo mayor que la residencial (Beyer & Eyzaguirre, 2014; Santos & Elacqua, 2016).

Junto con lo anterior, la segregación entre comunas baja cuando las comunas se vuelven más parecidas entre sí, porque sus residentes se educan más, porque llegan familias de otros lugares o porque las políticas de vivienda mezclan en los mismos barrios a familias de distinto nivel. Por su parte, sube cuando las familias se ordenan dentro de la ciudad según su ingreso y su educación, como ocurrió en las ciudades chilenas cuando la vivienda social se construyó en la periferia y alejó a las familias más pobres del resto de la ciudad (Sabatini, Cáceres & Cerda, 2001). En los dos casos el cambio ocurre fuera de la escuela, y las políticas de admisión escolar apenas logran tocar este factor (Beyer & Eyzaguirre, 2014).

2.3 La distribución de las familias entre escuelas de una misma comuna

Dentro de cada comuna, el reparto de las familias entre escuelas responde a la vez a lo que buscan las familias y a lo que las escuelas ofrecen. Las familias eligen por cercanía y resultados, pero también por el clima escolar, la seguridad, la orientación religiosa o la composición social de la escuela, y están dispuestas a pagar por algunos de esos atributos (Gallego & Hernando, 2009; Kutscher, 2014; Elacqua & Kutscher, 2025). Del lado de la oferta, el copago y los procesos de admisión dieron a algunas escuelas herramientas para elegir a sus estudiantes (Epple, Romano & Urquiola, 2017; Zancajo & Bonal, 2022). La residencia, las preferencias y la oferta operan así en el mismo plano, y los estudios difieren sobre todo en el peso que asignan a cada una (Hsieh & Urquiola, 2006; Valenzuela, Bellei & de los Ríos, 2014; Arzola & Troncoso, 2024).

Algunas reformas escolares de las últimas dos décadas pretendían disminuir la segregación. La SEP (Ley 20.248, de 2008) entregó recursos adicionales por cada estudiante prioritario, la Ley General de Educación (Ley 20.370, de 2009) prohibió seleccionar hasta 6° básico, la Ley de Inclusión (Ley 20.845, de 2015) puso fin gradual al copago y a la selección hasta cuarto medio, y el SAE reemplazó entre 2016 y 2020 la admisión de cada escuela por una postulación centralizada. No obstante, estas reglas pueden cambiar poco la composición de las escuelas porque la elección depende sobre todo de las preferencias de los padres, y en ellas la cercanía al hogar pesa mucho, en especial entre las familias de menor nivel socioeconómico (Elacqua & Kutscher, 2025). Por tanto, estas políticas cambian el comportamiento de los establecimientos, pero no el de las familias, que no modificaron mucho su distribución aunque aumentó la oferta gratuita (Arzola & Troncoso, 2024).

A su turno, dentro de la comuna, la segregación baja cuando las familias con más escolaridad matriculan a sus hijos en escuelas que antes reunían a familias de menor escolaridad, sea porque cambian sus preferencias, porque las reglas de admisión les abren esas escuelas o porque llegan familias nuevas, como las migrantes con estudios superiores. Sube cuando las familias con más recursos buscan escuelas donde sus hijos estudien con compañeros parecidos y cuando las escuelas pueden cobrar o elegir a sus estudiantes. En este sentido, los colegios con financiamiento compartido pasaron de 232 en 1993 a 2.279 en 2012 (Kutscher, 2014), y la segregación era mayor donde el copago era más alto (Valenzuela, Bellei & de los Ríos, 2014). El copago tiene un efecto en esa separación, pero ese efecto depende del monto que se

cobra (Paredes et al., 2013) y es difícil de distinguir de la residencia y de las preferencias, porque el copago era más alto justamente en las comunas menos vulnerables (Beyer & Eyzaguirre, 2014). Por su parte, la migración puede empujar en cualquiera de las dos direcciones, porque su llegada también puede provocar la salida de las familias chilenas de las escuelas donde se matriculan los migrantes (Eyzaguirre & Guzmán, 2025).

2.4 El movimiento de matrícula entre escuelas y sectores

Las políticas que buscan integrar pueden llevar a algunas familias a cambiar de escuela o de sector, como ocurrió con la desegregación de las escuelas en Estados Unidos (Reber, 2005; Baum-Snow & Lutz, 2011). En Chile, cuando la Ley de Inclusión obligó a las escuelas subvencionadas a elegir entre dejar de cobrar o dejar la subvención, cerca de un cuarto de las que cobraban más se pasó al sector particular pagado o cerró (Arzola & Troncoso, 2024). Un estudio sobre el SAE encuentra, además, que la segregación dentro de las escuelas aumentó en las comunas con más oferta particular pagada, y propone como posible mecanismo el traslado de familias de mayor nivel socioeconómico desde las escuelas subvencionadas hacia ese sector (Kutscher, Nath & Urzúa, 2023).

Esta vía, que el informe llama reasignación de matrícula, no cambia la composición de ninguna escuela, sino el peso de cada escuela en el total. Si las escuelas que ganan estudiantes son las más homogéneas, la segregación del sistema aumenta aunque ninguna escuela se haya vuelto más segregada.

Como las otras tres vías, esta puede empujar en cualquiera de los dos sentidos. Baja la segregación cuando crecen las escuelas más mezcladas, que era el propósito del fin del copago, por ejemplo, cuando se abren escuelas en barrios diversos o cuando las familias permanecen en escuelas con financiamiento público de composición variada. La sube cuando crecen las escuelas más homogéneas o cuando la matrícula se desplaza hacia sectores cuyas escuelas se parecen más entre sí (Hsieh & Urquiola, 2006), y también cuando una política que busca integrar lleva a una parte de las familias hacia el sector pagado, un riesgo advertido antes de la Ley de Inclusión (Beyer & Eyzaguirre, 2014) que se concretó en parte después de ella (Arzola & Troncoso, 2024).

III. Datos y método

3.1 Datos

La fuente principal son los cuestionarios que las familias responden junto con la prueba SIMCE, en 4° básico entre 2002 y 2025 y en II medio entre 2001 y 2025, en todos los establecimientos del país. La educación de cada familia es la más alta entre la madre y el padre, agrupada en tres niveles: sin enseñanza media completa, media completa o técnica superior, y universitaria.³ Los niveles son fijos, de modo que un padre con enseñanza media completa pertenece al mismo grupo en 2008 y en 2025, lo que permite ver que los padres cambiaron.

El cuestionario informa la educación de los padres del 85% de los estudiantes de 4° básico en 2008 y del 71% en 2025. La CASEN, que no depende de quién responde ese cuestionario, muestra la misma trayectoria (Anexo A.2). La Tabla 1 resume las demás fuentes.

Tabla 1. Fuentes de datos

Fuente	Años	Uso en el informe
Cuestionario de padres del SIMCE	4° básico 2002–2025 y II medio 2001–2025	Educación, ingreso y país de nacimiento de los padres, y puntajes SIMCE
Encuesta CASEN	1990–2024, quince encuestas	Educación de los padres antes del SIMCE y comparación con una fuente independiente
Matrícula oficial y Directorio de Establecimientos	2013–2025	Matrícula por sector y cambios de dependencia de las escuelas
Sistema de Admisión Escolar	2016–2025	Postulaciones y asignaciones, vinculadas al SIMCE por el identificador del estudiante

Nota: el Anexo A.1 detalla la cobertura del cuestionario de padres en cada medición.

3.2 Método

La segregación se mide con el índice de información mutua (M), que compara la composición de cada escuela con la del país (Theil & Finizza, 1971; Frankel & Volij, 2011). El índice vale cero cuando todas las escuelas tienen la misma mezcla de familias y sube a medida que se diferencian entre sí. La elección responde a los problemas del índice de Duncan⁴ —frecuente en los estudios chilenos— que divide a la

³ educación de ambos padres, y no con la de uno solo (OECD, 2024; Korupp, Ganzeboom & Van der Lippe, 2002). Al replicar los análisis solo con la educación de la madre y solo con la del padre, se mantienen la caída de la segregación (27% y 26% en 4° básico, y 27% y 21% en II medio), los años en que ocurre, el acercamiento entre comunas y el efecto contrario de la reasignación de matrícula. Cambia la magnitud de los componentes, no su dirección, y el cambio más visible es el peso de la expansión educacional en 4° básico, que baja a cerca de un quinto de la caída. El índice de disimilitud de Duncan mide qué tan desigualmente se distribuyen dos grupos entre distintas unidades —en este caso, escuelas—. Puede interpretarse como la proporción de uno de los grupos que tendría que cambiar de

población en solo dos grupos, el cual no se puede descomponer y sobrestima la segregación de las escuelas pequeñas (Kutscher, Nath & Urzúa, 2020; Arzola & Troncoso, 2024). Por razones parecidas, la literatura metodológica recomienda los índices basados en la entropía cuando se comparan más de dos grupos (Reardon & Firebaugh, 2002; Mora & Ruiz-Castillo, 2011). Junto con lo anterior, el índice M se corrige por el sesgo propio de las escuelas pequeñas (Miller, 1955).

donde p_j es la proporción de estudiantes que asiste a la escuela j , $p_{g|j}$ es la proporción del grupo g dentro de esa escuela y p_g es la proporción del grupo g en el país. El término $\ln(p_{g|j}/p_g)$ compara la composición de cada escuela con la del país, y M promedia esas diferencias ponderando por el tamaño de cada escuela, por lo que vale cero cuando todas reproducen la composición del país. Como la misma expresión puede calcularse entre comunas y dentro de cada una, la segregación total se separa exactamente en esas dos partes (Mora & Ruiz-Castillo, 2011).

Para separar el cambio en sus cuatro factores, el informe hace una pregunta por cada uno. ¿Cuánto habría cambiado la segregación entre 2008 y 2025 si solo hubiera cambiado la educación de los padres y todo lo demás hubiera seguido igual? La misma pregunta se repite para la distribución entre comunas, la distribución dentro de ellas y la reasignación de matrícula. Luego, el cálculo avanza en tres pasos, que cambian la educación de los padres, el tamaño de las escuelas y el reparto de las familias entre ellas. Como el resultado depende del orden de esos pasos, se promedian los seis órdenes posibles, siguiendo el método de Shapley (Shorrocks, 2013; Elbers, 2023), y el reparto se divide luego en la parte entre comunas y la parte dentro de ellas. En síntesis, las cuatro partes suman exactamente el cambio observado y el cálculo compara las mismas escuelas en ambos años, y las escuelas que abrieron o cerraron en el período se suman a la reasignación de matrícula, porque también cambian qué escuelas reciben a los estudiantes.

La descomposición es una desagregación por factores y no una explicación causal. Dice por cuál de los cuatro factores pasó el cambio, pero no qué lo produjo. Para fechar el cambio de tendencia, la serie anual del índice se ajusta además con un modelo que permite un quiebre en la pendiente en un año desconocido y elige el año que mejor se ajusta a los datos (Anexo A.8). El Anexo A reúne las pruebas de consistencia de los datos y del método, incluida la incertidumbre de cada cifra.

escuela para que ambos grupos presentaran la misma distribución entre establecimientos.

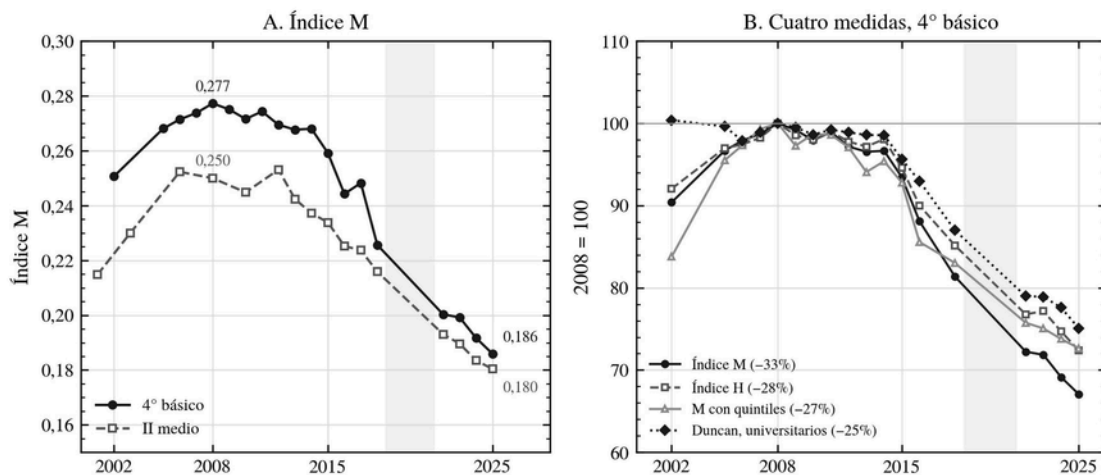
IV. Resultados

4.1 La segregación cambió de tendencia en 2013–2014

En los últimos quince años la segregación escolar por educación de los padres bajó de forma clara, en 4° básico, el índice de información mutua pasa de 0,277 en 2008 a 0,186 en 2025, una caída de 33%, y en II medio pasa de 0,250 a 0,180, una caída de 28% (Figura 1, panel A). Dicho de manera simple, hoy saber a qué escuela asiste un estudiante dice bastante menos que en 2008 sobre el nivel educacional de sus padres.

El panel B de la Figura 1 compara cuatro índices en 4° básico, con 2008 como referencia, y muestra que el resultado no depende de la medida que se use. El índice H, que ajusta el índice de información mutua por la diversidad de familias de cada año, cae 28%. El mismo índice calculado con quintiles, que por construcción mantiene siempre cinco grupos del mismo tamaño y por eso no se ve afectado por el aumento de padres con más escolaridad, cae 27%. El índice de Duncan, que mide qué proporción de los hijos de universitarios tendría que cambiarse de escuela para que todas tuvieran la misma proporción de universitarios, cae 25%. Con cualquiera de estas medidas, la segregación bajó entre un cuarto y un tercio. Asimismo, medida con el ingreso del hogar, la caída también existe, aunque es menor y comienza algo más tarde (Anexo A.3). Por tanto, lo que este informe discute son las explicaciones de la caída, no su existencia.

Figura 1. Segregación escolar por educación de los padres, 2001–2025

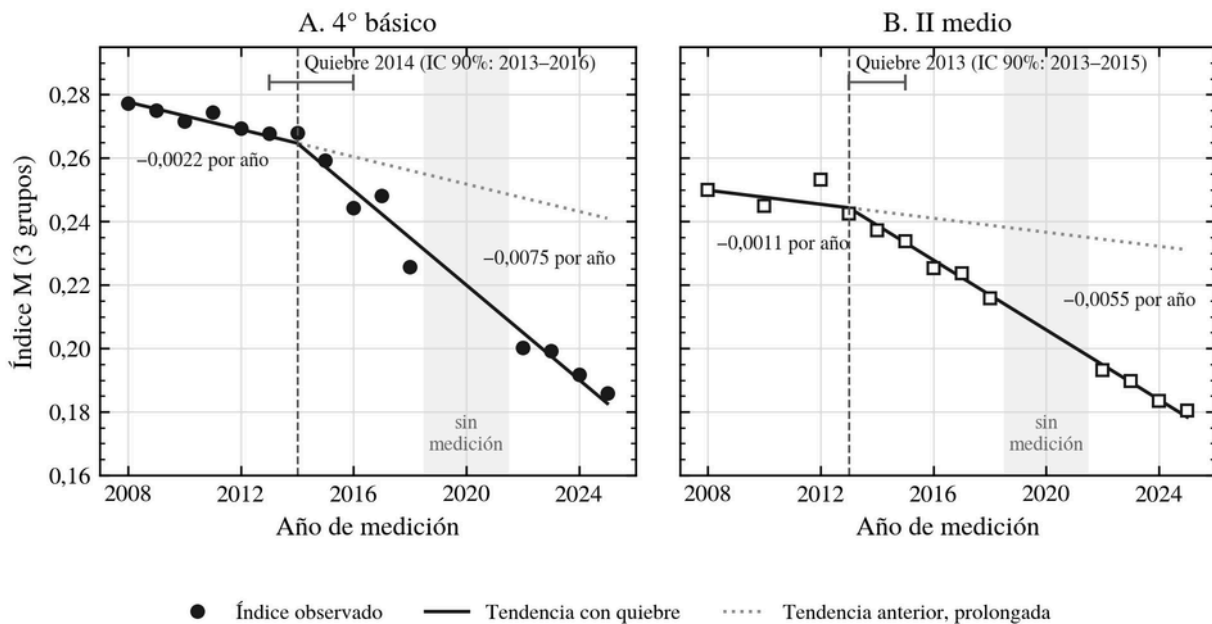


Nota: el panel A muestra el índice de información mutua calculado con tres grupos según la educación más alta de la madre o el padre (sin enseñanza media completa; media completa o técnica superior; universitaria). El panel B muestra, para 4° básico, cuatro índices expresados con base 2008 = 100 y su variación entre 2008 y 2025; se omite 2017 por la baja cobertura del cuestionario ese año. La franja gris marca los años sin medición. Fuente: SIMCE 4° básico 2002–2025 y II medio 2001–2025, cuestionario de padres.

En 4° básico, la segregación sube hasta 2008, se mantiene casi sin cambios hasta 2014, cuando el índice ha perdido menos de 0,01 puntos (de 0,277 a 0,268), y desde entonces baja de forma sostenida, hasta acumular una baja de 0,09 puntos en 2025. En II medio el máximo llega en 2012 y la caída comienza en 2013. El cambio no ocurre de un año para otro, sino que primero se detiene el alza y después comienza la

baja, lo que es propio de procesos macrosociales más que de una regla que cambia en una fecha determinada. El modelo de tendencia con un quiebre ubica el cambio de pendiente en 2014 en 4° básico, con un intervalo de 90% entre 2013 y 2016, y en 2013 en II medio, con un intervalo entre 2013 y 2015 (Figura 2). Desde el quiebre, la segregación baja a un ritmo entre tres y cinco veces mayor que antes, y el resultado se repite con el índice H y con la educación de la madre o del padre por separado (Anexo A.8).

Figura 2. Tendencia de la segregación escolar con un quiebre en la pendiente, 2008–2025



Nota: índice de información mutua con tres grupos según la educación más alta de la madre o el padre, con corrección para escuelas pequeñas. La línea continua es la tendencia lineal con un quiebre en el año que mejor se ajusta a los datos, y la línea punteada prolonga la pendiente anterior al quiebre. La barra horizontal marca el intervalo de 90% del año de quiebre y la franja gris, los años sin medición. Fuente: SIMCE 4° básico y II medio 2008–2025, cuestionario de padres.

El calendario de implementación de las leyes ayuda a leer este cambio. El año estimado del quiebre es anterior a la publicación de la Ley de Inclusión, en junio de 2015, y a la llegada de sus principales mecanismos, que se implementaron de manera gradual. El Sistema de Admisión Escolar tuvo su primer proceso de postulación en 2016, solo en la Región de Magallanes y para el año escolar 2017. En los procesos siguientes se sumaron Tarapacá, Coquimbo, O'Higgins y Los Lagos (2017), el resto de las regiones salvo la Metropolitana (2018) y la Región Metropolitana (2019), y en cada región el primer año incluyó solo los cursos de entrada (Kutscher, Nath & Urzúa, 2023). El fin del copago también fue gradual, porque los establecimientos pasaron a la gratuidad en distintos años. Por ello, durante buena parte del período en que se acelera la caída, los estudiantes de 4° básico habían ingresado a sus escuelas con las reglas de admisión anteriores.

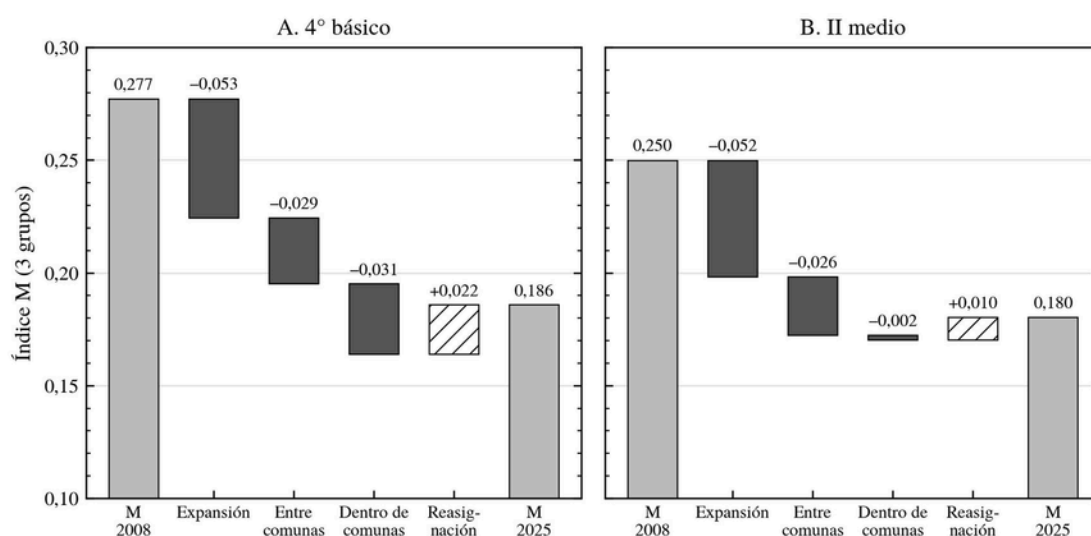
Hay, además, un patrón entre cohortes que apunta hacia un mecanismo distinto porque la segregación en II medio alcanza su máximo cuatro años después que en 4° básico, mientras que los padres de los estudiantes de II medio son, en promedio, unos seis años mayores que los de 4° básico. Este desfase es

consistente con un recambio generacional de las familias porque si la reducción de la segregación está relacionada con la incorporación progresiva de generaciones de padres con mayor escolaridad, el cambio debería observarse primero entre los estudiantes más pequeños y posteriormente entre los mayores, precisamente el patrón que muestran los datos. Una reforma escolar implementada para distintos niveles educativos en un período común no predice de manera inmediata este mismo desfase. Las secciones siguientes examinan directamente cuánto de la caída puede asociarse a este cambio en la composición educacional de las familias.

4.2 De qué está hecha la caída

La caída de 0,091 puntos en 4° básico se explica por cuatro movimientos, que la Figura 3 muestra en orden y de los cuales el primero es que los padres cambiaron porque hay más padres con título universitario y menos sin enseñanza media completa, y ese cambio, por sí solo, explica 0,053 puntos, el 58% de la caída. El segundo es que las familias universitarias se repartieron de forma más pareja entre comunas, lo que explica 0,029 puntos (32%). El tercero es que, dentro de cada comuna, las familias universitarias llegaron a escuelas donde antes eran pocas, lo que explica 0,031 puntos (34%). El cuarto va en sentido contrario, porque la matrícula se desplazó hacia escuelas y sectores donde las familias se parecen más entre sí, y eso aumentó la segregación en 0,022 puntos, el equivalente a 24% de la caída.

Figura 3. Descomposición de Shapley del cambio en la segregación escolar entre 2008 y 2025



Nota: cada barra oscura es la parte de la caída del índice de información mutua que corresponde a cada movimiento; la barra con trama es el movimiento que aumenta la segregación. "Expansión" corresponde al cambio en la educación de los padres; "entre comunas" y "dentro de comunas", al cambio en dónde estudian las familias de cada nivel educacional; "reasignación", al cambio en qué escuelas ganan o pierden alumnos, incluidas las que abren y cierran. Fuente: SIMCE 4° básico y II medio, cuestionario de padres.

En II medio el cambio en los padres explica una parte todavía mayor de la caída (74%), la distribución entre comunas otra parte importante (37%) y la reasignación de matrícula vuelve a empujar en contra. La diferencia está en la distribución dentro de las comunas, que casi no se movió (0,002 puntos, 3%): en la

educación media, las escuelas de una misma comuna siguen recibiendo a familias tan diversas como en 2008. Es la diferencia más relevante entre ambos niveles y se retoma en la discusión.

Tabla 2. Descomposición de la caída de la segregación escolar entre 2008 y 2025

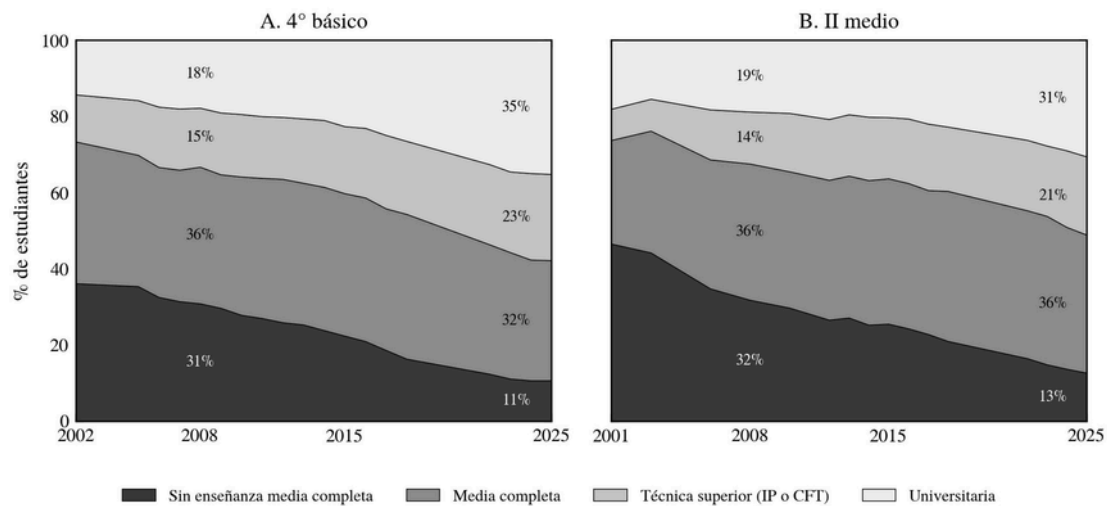
Movimiento	4° básico: cambio en el índice	4° básico: % de la caída	II medio: cambio en el índice	II medio: % de la caída
Cambio en la educación de los padres	-0,053	58%	-0,052	74%
Distribución entre comunas	-0,029	32%	-0,026	37%
Distribución dentro de las comunas	-0,031	34%	-0,002	3%
Reasignación de matrícula	+0,022	-24%	+0,010	-14%
Caída total	-0,091	100%	-0,070	100%

Nota: índice de información mutua con tres grupos según la educación más alta de los padres. Un signo negativo indica que el movimiento redujo la segregación. Los porcentajes se calculan sobre la caída total de cada nivel. Fuente: SIMCE 4° básico y II medio, cuestionario de padres.

Si el cálculo se repite 300 veces, cambiando en cada repetición el peso de cada escuela (Rubin, 1981), cada componente varía en menos de 0,01 puntos, de modo que estas cifras son estables. La única cifra que conviene leer con cautela es, cuánto de la caída se atribuye al cambio en los padres y cuánto al reparto de las familias entre comunas y escuelas, porque ambos movimientos ocurrieron al mismo tiempo y el reparto entre ellos depende del orden en que se calculan. En todas las formas de estimarlo, sin embargo, los dos reducen la segregación y la reasignación de matrícula la aumenta. El Anexo A presenta el detalle.

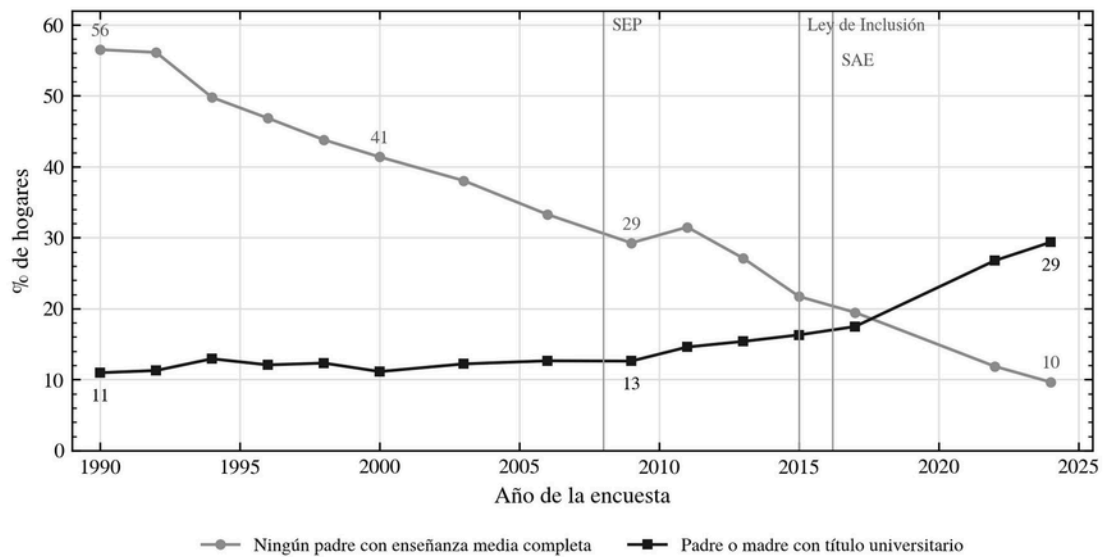
4.3 Expansión educacional: cambiaron los padres

El movimiento que más pesa en la caída es también el más simple de describir. En 2008, el 31% de los estudiantes de 4° básico tenía padres sin enseñanza media completa, el 36% padres con media completa, el 15% padres con educación técnica superior y el 18% al menos un padre con título universitario. Más tarde, en 2025 esas proporciones son 11%, 32%, 23% y 35% y en II medio el cambio es del mismo tipo, con los padres sin media completa bajando de 32% a 13%, la técnica superior subiendo de 14% a 21% y los universitarios de 19% a 31%, mientras la media completa se mantiene en 36% (Figura 4). Por tanto, en menos de dos décadas, la población de padres que llegan a matricular a sus hijos a la escuela cambió de forma profunda.

Figura 4. Educación más alta de los padres de los estudiantes, 2001-2025

Nota: porcentaje de estudiantes según la educación más alta de la madre o el padre. Fuente: SIMCE 4° básico 2002-2025 y II medio 2001-2025, cuestionario de padres.

Este cambio comenzó, como se ve al seguir la encuesta CASEN, entre 1990 y 2024, a los hogares con un hijo en 4° básico (Figura 5) donde la proporción de hogares en el cual ningún padre terminó la enseñanza media, baja de 56% en 1990 a 41% en 2000, 29% en 2009 y 10% en 2024. Es una caída continua de más de tres décadas, que ya estaba en curso cuando se aprobó la SEP y que no se acelera con la Ley de Inclusión ni con el SAE. Por su parte, la proporción de hogares con un padre universitario, se mantiene entre 11% y 13% hasta 2009, sube a 15% en 2011 y a 29% en 2024.

Figura 5. Educación de los padres en hogares con hijos en edad de 4° básico, 1990–2024

Nota: hogares con al menos un hijo de 8 a 10 años; educación más alta entre el jefe de hogar y su pareja. El título universitario excluye los títulos de institutos profesionales y centros de formación técnica. Las líneas verticales marcan la SEP (2008), la Ley de Inclusión (2015) y el primer proceso del SAE (2016). Fuente: encuestas CASEN 1990–2024.

Son dos procesos con tiempos distintos, por una parte, la salida de los padres que no completan enseñanza media, un proceso largo y parejo que resulta de la expansión de la enseñanza media en los años ochenta y noventa y, por otra parte, la llegada de padres universitarios, que empieza alrededor de 2011 y se acelera después de 2017, cuando llegan a la escuela como padres las generaciones que ingresaron a la educación superior durante su expansión. Ninguno de los dos depende de lo que hicieron las escuelas —o las políticas impulsadas— entre 2008 y 2025.

En este sentido, que la CASEN y el SIMCE coincidan descarta además que el cambio sea un efecto del cuestionario, porque si la caída de los padres sin enseñanza media se debiera a cambios en quién responde el cuestionario del SIMCE o en cómo lo responde, una encuesta de hogares independiente no mostraría la misma trayectoria. Por tanto, la diferencia entre ambas fuentes se mantiene estable en el tiempo, cercana a cero en los padres sin media completa y de unos seis puntos en los universitarios, en parte porque en el SIMCE muchos titulados de institutos profesionales se declaran universitarios. El Anexo A presenta la comparación completa.

4.4 Entre comunas: universitarios donde eran escasos

Hoy hay muchos más padres universitarios que hace veinte años, y no se parecen a los universitarios de generaciones anteriores porque estudiaron en otras instituciones, tienen otros ingresos y no se instalan a vivir en los barrios, tradicionalmente de clases medias-altas y altas. El resultado es que las comunas que tenían pocos universitarios ganaron más que las que ya tenían muchos.

Si las comunas se agrupan en cinco grupos según la proporción de padres universitarios que tenían en 2008, cada uno con una quinta parte de los estudiantes, en el grupo con menos universitarios la proporción

pasa de 5% en 2008 a 19% en 2025, casi cuatro veces más, y en el grupo con más universitarios pasa de 36% a 55%, una vez y media (Figura 6, panel A).

Así, la diferencia de escolaridad promedio de los padres entre ambos extremos se mantuvo entre 3,0 y 3,3 años hasta 2015, y desde entonces baja hasta 2,4 años en 2025, un acercamiento mayor que el que habría producido el solo aumento de universitarios si cada comuna hubiera mantenido su parte de 2008. En ese caso hipotético, el grupo de comunas con menos universitarios habría llegado a 15% y no a 19%.

Como ejemplo, la Tabla 3 muestra que entre las comunas que en 2015 estaban en el quinto con menos padres universitarios, la proporción de universitarios se multiplicó por más de dos en diez años. En Cerro Navia pasa de 5% a 16%, en Renca de 7% a 19% y en Pedro Aguirre Cerda de 9% a 24%, mientras el promedio del país pasa de 23% a 35%.

Tabla 3. Padres universitarios en comunas que en 2015 tenían pocos universitarios, 4° básico

Comuna	2015	2025	Aumento (veces)
Cerro Navia	5,3%	16,2%	3,1
Molina	7,3%	20,2%	2,8
Pedro Aguirre Cerda	8,9%	24,2%	2,7
San Carlos	10,3%	28,0%	2,7
San Joaquín	10,7%	29,1%	2,7
Renca	7,1%	19,0%	2,7
San Ramón	8,2%	21,8%	2,7
La Granja	7,6%	18,0%	2,4
Coronel	10,7%	25,1%	2,4
Lo Espejo	6,5%	15,2%	2,3
Padre Las Casas	7,1%	16,5%	2,3
La Pintana	4,4%	9,4%	2,1
Total país	22,7%	35,2%	1,6

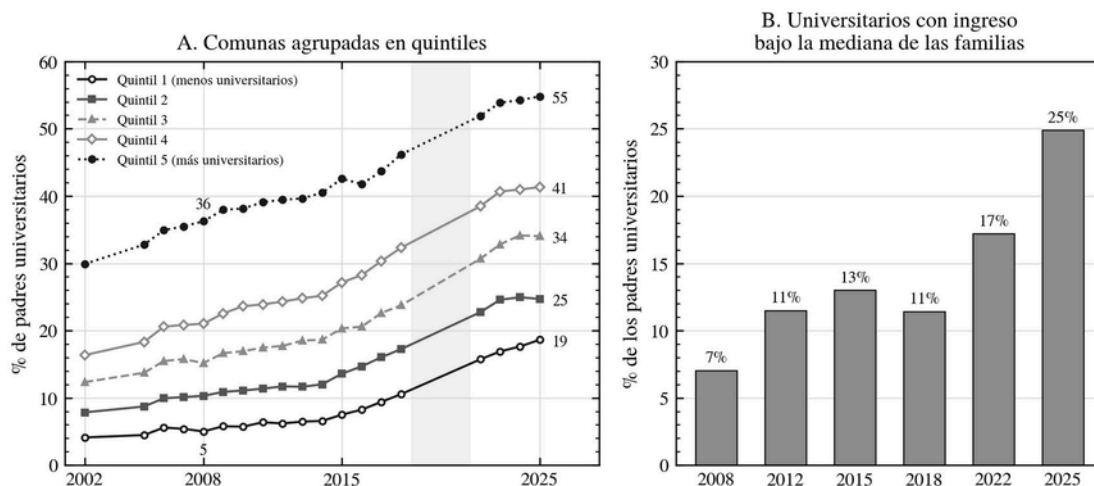
Nota: porcentaje de estudiantes de 4° básico con al menos un padre con título universitario, según la comuna del establecimiento. Se incluyen las comunas del quinto con menor proporción de universitarios en 2015 que tenían al menos 500 estudiantes con cuestionario ese año, ordenadas según cuánto se multiplicó la proporción. Fuente: SIMCE 4° básico 2015 y 2025, cuestionario de padres.

¿Por qué los nuevos universitarios se distribuyen de otra forma? La explicación más razonable es que son una población distinta, porque la expansión de la educación superior no multiplicó a los universitarios de antes, sino que creó un grupo nuevo. Entre los padres nacidos entre 1965 y 1969, el 22% de los que tienen título universitario lo obtuvo en una universidad privada que no pertenece al Consejo de Rectores. Entre los nacidos entre 1990 y 1994, esa proporción llega a 41%.

Tampoco tienen la misma capacidad de pago porque en 2008, solo el 7% de los padres universitarios tenía un ingreso familiar menor que la mediana de las familias de 4° básico, y en 2025 esa proporción es 25% (Figura 6, panel B). Así, cuando el acceso a un nivel educativo se masifica, las diferencias entre grupos no

desaparecen, sino que se desplazan desde cuántos acceden hacia qué tipo de título obtienen (Lucas, 2001). Por tanto, con más titulados en el mercado laboral, el título deja de garantizar por sí solo un ingreso alto, y sus retornos pasan a depender de la institución y de la carrera (Rodríguez, Urzúa & Reyes, 2016). Como las familias viven donde sus ingresos se lo permiten y suelen elegir escuelas cercanas a su hogar, un universitario de ingresos medios o bajos buscará la mejor alternativa para sus hijos entre las escuelas disponibles en barrios de ingresos similares.

Figura 6. Padres universitarios según la comuna y según el ingreso, 2002-2025



Nota: en el panel A, las comunas se agrupan en quintiles según la proporción de padres universitarios que tenían en 2008; cada quintil reúne a una quinta parte de los estudiantes de ese año y se mantiene fijo en el tiempo. La comuna es la del establecimiento. En el panel B, el ingreso corresponde al tramo de ingreso familiar declarado en el cuestionario de padres. Fuente: SIMCE 4° básico, cuestionario de padres; CASEN 2017, 2022 y 2024 para la institución del título.

Una consecuencia de lo anterior es que parte de la caída de la segregación por educación de los padres refleja que el título universitario dejó de indicar con la misma precisión la posición económica de una familia. No obstante, eso no impide que el capital cultural, las disposiciones educativas y las expectativas de los padres sigan influyendo en sus hijos, como muestra la sección 4.7. El ingreso, en cambio, pesa sobre todo en dónde viven las familias.

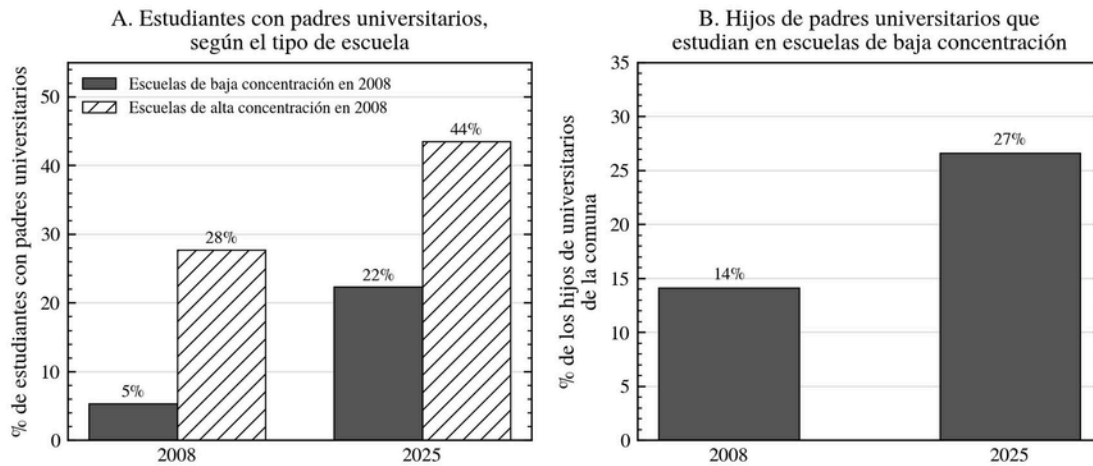
4.5 Dentro de las comunas: escuelas que se acercaron

Dentro de cada comuna ocurrió algo parecido a lo que ocurrió entre comunas. Para verlo, las escuelas de cada comuna se ordenan según la proporción de padres universitarios que tenían en 2008 y se dividen en dos grupos con el mismo número de escuelas, las de alta y de baja concentración de padres universitarios. Cada escuela se sigue en el tiempo sin cambiar de grupo.

En 2008, las escuelas de baja concentración tenían 5% de padres universitarios, y las de alta concentración, 28%. En 2025 esas proporciones son 22% y 44% (Figura 7, panel A). Por tanto, en 2008, las escuelas de alta concentración tenían cinco veces más padres universitarios que las de baja concentración, y en 2025, el doble. Además, la proporción de los hijos de universitarios de cada comuna que estudia en escuelas de baja concentración pasó de 14% a 27% (panel B). De todos los universitarios que matricularon a sus hijos en las

escuelas de la comuna entre 2008 y 2025, el 43% llegó a las escuelas de baja concentración de padres universitarios.

Figura 7. Escuelas de alta y baja concentración de padres universitarios en 2008, dentro de cada comuna, 4° básico



Nota: en cada comuna con al menos cuatro escuelas, los establecimientos se dividen en dos grupos con el mismo número de escuelas según su proporción de padres universitarios en 2008, de alta y de baja concentración, y cada escuela permanece en su grupo. El panel B muestra qué parte de los hijos de padres universitarios de cada comuna asiste a escuelas de baja concentración. Fuente: SIMCE 4° básico 2008 y 2025, cuestionario de padres; 5.172 escuelas en 295 comunas.

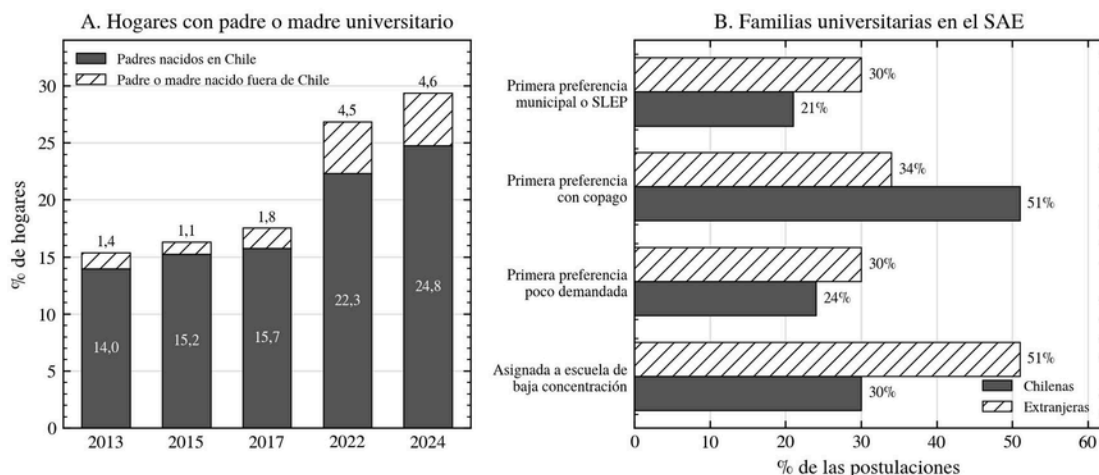
Este acercamiento tiene dos fuentes. La primera son las familias chilenas universitarias, que se distribuyen algo más balanceado que antes, por ejemplo, entre 2017 y 2025, la proporción de ellas cuyos hijos estudian en escuelas de baja concentración de padres universitarios de su comuna, sube de 16% a 22%. Es un cambio lento, pero sostenido, y es coherente con lo que se describió en la sección anterior porque los nuevos universitarios chilenos se parecen más al resto de las familias de su comuna.

La segunda fuente son las familias extranjeras con título universitario, que no son una mayoría pero cuyo número creció mucho más rápido que el de las chilenas. Entre 2015 y 2024, la proporción de hogares con hijos en edad de 4° básico donde un padre extranjero tiene título universitario pasó de 1,1% a 4,6%, cuatro veces más. En el mismo período, los hogares con padres chilenos universitarios pasaron de 15,2% a 24,8%, 1,6 veces más (Figura 8, panel A). En 2025, las familias extranjeras son el 18% de todas las familias universitarias de 4° básico.

Estas familias eligen escuela de otra forma, aunque postulan por el mismo sistema que las chilenas, el SAE, con las mismas reglas y el mismo algoritmo de asignación, lo que cambia son sus preferencias. En este contexto, entre las familias universitarias que postulan, las extranjeras ponen en primer lugar una escuela municipal o de un SLEP con más frecuencia que las chilenas (30% frente a 21%), eligen menos escuelas con copago (34% frente a 51%) y eligen más escuelas poco demandadas, con menos de un postulante por vacante (30% frente a 24%). El resultado es que el 51% de ellas queda asignada a una escuela de baja concentración de universitarios de su comuna, frente al 30% de las chilenas (Figura 8, panel B). En este

sentido, las escuelas donde estudian sus hijos obtienen, en promedio, 272 puntos en el SIMCE de 4° básico de 2025, frente a 280 en las escuelas de los hijos de universitarios chilenos.

Figura 8. Padres universitarios nacidos en Chile y en el extranjero



Nota: el panel A muestra el porcentaje de hogares con un hijo de 8 a 10 años en que al menos un padre tiene título universitario, según el país de nacimiento de los padres (CASEN 2013–2024). El panel B compara las postulaciones al SAE de familias universitarias chilenas y extranjeras entre 2016 y 2025; una escuela poco demandada es la que recibe menos de una primera preferencia por vacante. Fuente: CASEN 2013–2024; Sistema de Admisión Escolar 2016–2025 vinculado a los cuestionarios de padres del SIMCE.

Los datos no permiten saber cuánto de esta diferencia se debe a que las familias extranjeras conocen menos la composición y jerarquía de las escuelas chilenas, cuánto a que valoran la escuela pública y cuánto a restricciones de llegada, como la vivienda o los plazos de postulación. Sí permiten medir su efecto sobre la segregación porque si se excluye a las familias extranjeras del cálculo, la caída de la segregación dentro de las comunas se reduce de 0,031 a 0,015 puntos. Cerca de la mitad de este movimiento se explica, por tanto, por la llegada de familias extranjeras con título a escuelas que antes tenían pocos universitarios.

Estas dos fuentes de reducción de la segregación ya estaban operando antes de las principales reformas escolares de la última década, y la segregación al interior del sector particular subvencionado venía disminuyendo desde 2008, antes de la entrada en vigencia de la Ley de Inclusión y del SAE.

Un cambio particularmente relevante ocurrió en las prácticas de admisión porque entre 2006 y 2014–2015, la proporción de familias del sector particular subvencionado que reportaba haber enfrentado procesos de selección cayó de 45% a 22% (Anexo B.3). Es decir, antes de que el SAE eliminara formalmente la selección en los establecimientos financiados por el Estado, la incidencia reportada de estas prácticas se había reducido aproximadamente a la mitad. Este antecedente muestra que parte de la transformación de los mecanismos de admisión precedió a la reforma y que, por tanto, la reducción posterior de la segregación no puede atribuirse mecánicamente a la eliminación formal de la selección.

La coincidencia temporal es consistente con un proceso de cambio más largo en el sector particular subvencionado, cuya composición y prácticas de admisión comenzaron a modificarse antes de la Ley de Inclusión.

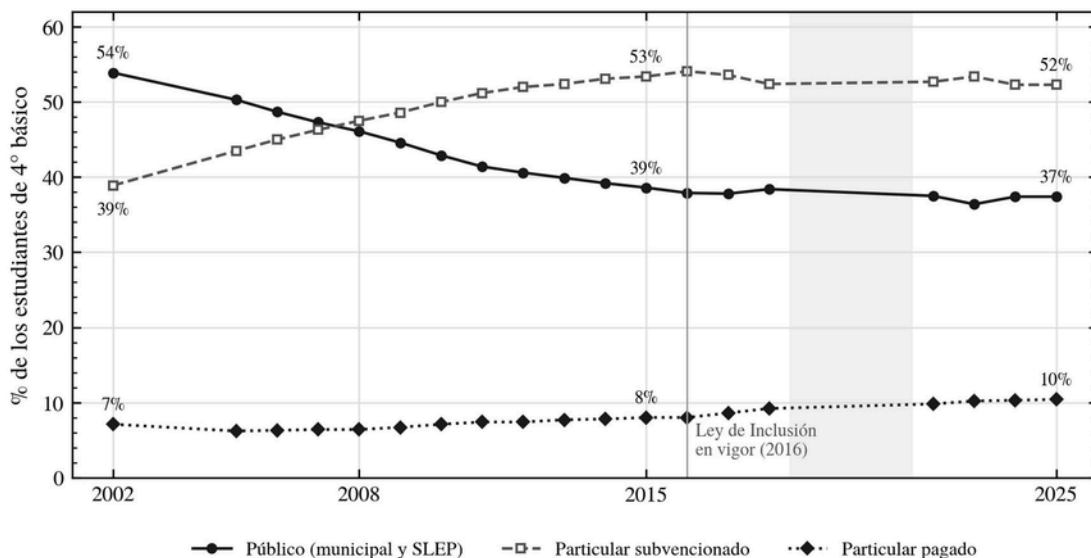
4.6 Matrícula: la fuerza contraria

Mientras los tres movimientos anteriores reducían la segregación, la matrícula empujó en sentido contrario, y lo hizo en dos etapas. Primero, entre 2002 y 2015, la matrícula municipal se trasladó hacia el sector particular subvencionado. En 4° básico, la educación pública pasa de 54% a 39% de los estudiantes y la particular subvencionada de 39% a 53% (Figura 9). Este traslado coincide con la mayor preferencia de las familias de nivel medio por el sector particular subvencionado, un patrón que la literatura identifica desde la introducción de la subvención por asistencia por alumno (Hsieh & Urquiola, 2006; Kutscher, Nath & Urzúa, 2020).

En este mismo sentido, las postulaciones al Sistema de Admisión Escolar muestran que este sector ha mantenido una participación relevante en las primeras preferencias de las familias. No obstante, la Ley de Inclusión Escolar eliminó progresivamente el copago y la selección y estableció nuevas reglas para la apertura y ampliación de establecimientos subvencionados. De este modo, la estabilización de la participación del sector particular subvencionado debe distinguirse de las preferencias de las familias porque una demanda persistente por este sector puede coexistir con una menor capacidad de expandir su oferta y captar nueva matrícula.

Después, con la implementación de la Ley de Inclusión y la eliminación progresiva del copago, una parte de las familias que pagaban por la educación de sus hijos se trasladó al sector particular pagado, que pasa de 8% en 2015 a 10% en 2025.

Figura 9. Estudiantes de 4° básico según la dependencia del establecimiento, 2002-2025



Nota: porcentaje de estudiantes de 4° básico que rinden el SIMCE en cada tipo de establecimiento. La educación pública incluye los establecimientos municipales y los de los Servicios Locales de Educación Pública. Fuente: SIMCE 4° básico 2002-2025.

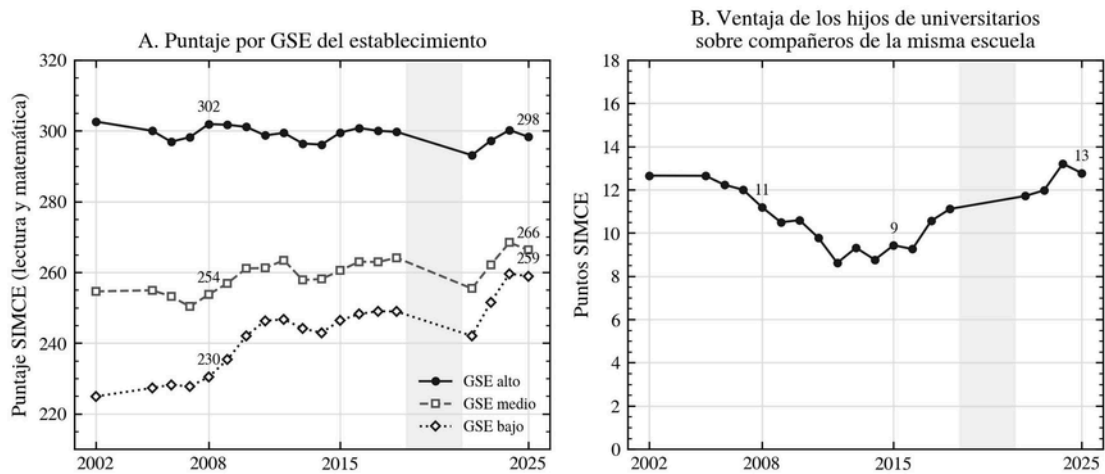
El cambio parece pequeño en porcentaje, pero ocurrió en un sistema cuya matrícula total no creció, ya que entre 2015 y 2025, según la matrícula oficial del Ministerio de Educación, el total de estudiantes del país se mantuvo prácticamente igual, la matrícula pública cayó 4% y la particular subvencionada 1%, mientras la particular pagada creció 25%. Parte de ese crecimiento vino de escuelas que cambiaron de sector cuando la ley exigió a los sostenedores subvencionados constituirse como entidades sin fines de lucro y eliminar gradualmente el copago, ya que 141 establecimientos pasaron de particular subvencionado a particular pagado entre 2016 y 2019, 95 de ellos en 2018, aunque desde 2020 casi ninguno lo ha hecho. En las comunas donde más escuelas subvencionadas se volvieron gratuitas, el sector pagado creció más (Anexo B.2).

Las intenciones de la política de inclusión no coincidían con lo que querían todas las familias, porque para las que valoraban pagar por una escuela donde sus hijos estudiaran con compañeros parecidos, el fin del copago no las acercó a la escuela gratuita, sino que las llevó a una escuela más cara. Como las escuelas pagadas reúnen a familias muy parecidas entre sí, cada estudiante que se traslada a ellas aumenta la segregación del sistema aunque ninguna escuela haya cambiado su composición. Es, además, el único de los cuatro movimientos que coincide en el tiempo con la implementación de la ley, y va en sentido contrario al buscado.

4.7 Aprendizajes

El aumento de la masificación educativa que redujo la segregación por escolaridad de los padres coincidió con una mejora de los aprendizajes en los sectores que estaban más atrás. En 2008, las escuelas de grupo socioeconómico alto obtenían en el SIMCE de 4° básico 72 puntos más que las de grupo socioeconómico bajo, mientras que en 2025 esa diferencia era de 39 puntos (Figura 10, panel A). Casi toda esta reducción proviene de la mejora de las escuelas de grupo socioeconómico bajo y, en la misma dirección, las escuelas que en 2008 tenían una menor proporción de padres universitarios aumentaron sus resultados en 24 puntos entre 2008 y 2025, nueve puntos más que el promedio del país, al mismo tiempo que la proporción de padres universitarios en ellas pasó de 3% a 20%.

Este proceso de convergencia entre escuelas no implica, sin embargo, que hayan desaparecido las diferencias asociadas al origen familiar dentro de ellas. El panel B muestra precisamente esta segunda dimensión porque a lo largo de todo el período, los hijos de padres universitarios obtienen mayores puntajes que sus compañeros de la misma escuela cuyos padres tienen enseñanza media completa. La diferencia era de 11 puntos en 2008 y de 13 puntos en 2025, aunque con variaciones en los años intermedios. Por tanto, ambos paneles describen procesos distintos y compatibles, ya que mientras disminuyeron las brechas de aprendizaje entre escuelas de distinto nivel socioeconómico, dentro de los establecimientos persistió una ventaja asociada a la educación universitaria de los padres.

Figura 10. Puntajes SIMCE y ventaja de los hijos de padres universitarios, 4° básico, 2002–2025

Nota: El panel A presenta la diferencia de resultados entre establecimientos según su grupo socioeconómico, de acuerdo con la clasificación de la Agencia de Calidad de la Educación. El panel B presenta la diferencia de puntaje, dentro de una misma escuela, entre estudiantes cuyos padres tienen educación universitaria y aquellos cuyos padres tienen enseñanza media completa. Los paneles representan, por tanto, dimensiones distintas: el primero muestra la evolución de las brechas entre escuelas y el segundo, la persistencia de diferencias asociadas a la educación de los padres dentro de ellas. La caída de 2022 corresponde a la primera medición posterior a la pandemia. Fuente: SIMCE 4° básico 2002–2025.

Esta asociación permite retomar la pregunta planteada en la sección 4.4. Si la expansión de la educación superior hubiera debilitado sustantivamente el significado del título universitario como indicador de ventajas educativas del hogar, cabría esperar que la diferencia de resultados entre los hijos de padres universitarios y sus compañeros disminuyera con el tiempo. Sin embargo, los datos no muestran ese patrón de manera clara porque a lo largo de todo el período analizado, tener padres universitarios mantiene una asociación positiva con el rendimiento, incluso al comparar estudiantes dentro de una misma escuela. La diferencia era de 11 puntos en 2008 y de 13 puntos en 2025 (Figura 10, panel B), con variaciones durante los años intermedios, más que una tendencia lineal, estos resultados muestran la persistencia de una ventaja asociada a la educación universitaria de los padres. Por su parte, los hijos de familias extranjeras con título universitario obtienen resultados similares o superiores a los de familias chilenas con título dentro de una misma escuela.

Como fue mencionado anteriormente, el título universitario tiene, hoy día, un menor valor como indicador del ingreso de una familia, pero no como indicador del capital cultural que esa familia aporta a la educación de sus hijos. Esa es la razón por la que la caída de la segregación por educación de los padres importa porque aunque las escuelas sigan separando a las familias según su ingreso, hoy reúnen en mayor medida a niños cuyos padres tienen distintos niveles de educación, y en las escuelas que recibieron más universitarios los aprendizajes mejoraron.

Estos datos muestran una asociación y no permiten afirmar que la desegregación haya causado la mejora. Son, con todo, coherentes con el argumento de la sección I, según el cual reducir la segregación es una vía para que el sistema escolar aproveche mejor las capacidades de todos sus estudiantes.

V. Discusión y conclusiones

5.1 La baja proviene principalmente de las familias y no de reformas escolares

Los resultados de este estudio muestran una disminución significativa de la segregación escolar por nivel educacional de los padres y permiten identificar los principales factores que la explican. Primero, la reducción comenzó antes de la implementación de la Ley de Inclusión y del SAE. Segundo, casi seis de cada diez puntos de la caída se explican por el aumento en la escolaridad de los padres respecto de 2008, una transformación demográfica y educacional sobre la cual las reglas de admisión y financiamiento escolar no tienen incidencia directa. Finalmente, en el componente correspondiente a la redistribución de las familias entre escuelas dentro de una misma comuna, cerca de la mitad de la reducción se asocia a la llegada de familias migrantes con educación universitaria. En conjunto, estos resultados indican que una parte sustantiva de la desegregación observada se explica por transformaciones en la composición educacional y geográfica de las familias, más que por cambios en las reglas de funcionamiento del sistema escolar.

El título universitario, además, dejó de ser un indicador tan preciso del nivel de ingresos de una familia. Por esta razón, la reducción de la segregación es menor cuando se consideran conjuntamente ambas dimensiones. Al distinguir a los padres universitarios según su nivel de ingresos, la caída de la segregación entre 2008 y 2025 se reduce de 33% a 18%. Esto muestra que, aunque hoy las escuelas reúnen en mayor medida a familias con distintos niveles de educación, las familias siguen eligiendo escuelas de ingresos similares a los suyos.

Al mismo tiempo, hubo un movimiento que operó en sentido contrario y que también estuvo impulsado por las decisiones de las familias. Entre 2002 y 2015, la preferencia de las familias por establecimientos particulares subvencionados originó una reducción en la matrícula del sector público. Después de 2015, en cambio, una parte de las familias que pagaban copago se trasladó al sector particular pagado. Mientras el primer desplazamiento respondió principalmente a las preferencias de las familias, el segundo estuvo asociado a la reacción tanto de algunas familias como de las escuelas frente al fin del copago.

Por su parte, las reformas escolares de la última década actuaron sobre una tendencia que ya estaba en curso. La segregación cambió de pendiente en 2013 y 2014, antes de la Ley de Inclusión y del SAE, y su caída respondía a procesos que venían con fuerza desde antes, como el aumento de la escolaridad de los padres y la llegada de universitarios a comunas donde eran escasos. Ninguno de esos procesos depende de las reglas de admisión o del financiamiento de las escuelas. El espacio en que esas reglas podían operar era, por tanto, acotado. El componente sobre el que actúan la admisión y el copago, el acercamiento entre escuelas de una misma comuna, explica 34% de la caída en 4° básico, y cerca de la mitad de ese acercamiento corresponde a familias extranjeras con título universitario, que postulan con las mismas reglas que las chilenas pero eligen escuelas distintas. Entre las familias chilenas, ese componente equivale a cerca de un sexto de la caída en 4° básico, y en II medio el acercamiento dentro de las comunas no aporta a la caída. Las reformas pueden haber sumado en ese margen, pero se implementaron por etapas y por regiones desde 2016, sobre un movimiento que ya estaba en marcha, por lo que no es posible atribuirles el conjunto de la caída.

Además, la parte de la caída que se atribuye al cambio en los padres depende del orden de cálculo, entre 29% y 91%, aunque en todos los órdenes ese cambio reduce la segregación (Anexo A.4). La descomposición, además, indica por qué componente pasó el cambio, pero no qué lo produjo. La educación de los padres es la que declaran las familias en el cuestionario del SIMCE, que en 2025 respondió el 71% de los estudiantes de 4° básico, y la serie no tiene mediciones entre 2018 y 2022. La comuna es la del establecimiento y no la del hogar. En las familias extranjeras no es posible separar cuánto de su forma de elegir escuela se debe a información, a preferencias o a las condiciones de su llegada. El informe, por último, mide sobre todo la segregación que separa a las familias según su educación, y otras formas de segregación, como la que separa por origen nacional, pueden haber seguido trayectorias distintas.

La segregación escolar por escolaridad de los padres bajó en Chile porque cambiaron las familias que llegan a la escuela, y ese cambio refleja la expansión educacional de las décadas anteriores, impulsada por políticas que alcanzaron a esos padres cuando eran estudiantes. Las reformas escolares recientes cambiaron las reglas de admisión y de financiamiento sobre una tendencia que ya estaba en curso, y el margen en que podían operar era acotado.

Finalmente, la expansión educacional de los padres importa porque cambia con quién aprende cada estudiante, y el período en que las escuelas se mezclaron más coincide con una mejora de los aprendizajes en los sectores que estaban más atrás. Los datos no permiten afirmar que lo primero haya causado lo segundo, pero sí muestran que el país tiene hoy escuelas menos separadas por la educación de los padres que en 2008, y que ese cambio vino, sobre todo, de la educación que esos padres recibieron cuando eran jóvenes.

Referencias

- Anderson, E. (2010). *The imperative of integration*. Princeton University Press.
- Angrist, J. D. (2014). The perils of peer effects. *Labour Economics*, 30, 98–108.
<https://doi.org/10.1016/j.labeco.2014.05.008>
- Arzola, M. P., & Troncoso, R. (2024). *El mito del fin del copago: No redujo la segregación socioeconómica* (Serie Informe Social N.º 204). Libertad y Desarrollo.
https://lyd.org/wp-content/uploads/2024/08/SISO_204_Fin_del_copago-ago2024.pdf
- Barrios-Fernández, A. (2023). Peer effects in education. En *Oxford Research Encyclopedia of Economics and Finance*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190625979.013.894>
- Baum-Snow, N., & Lutz, B. F. (2011). School desegregation, school choice, and changes in residential location patterns by race. *American Economic Review*, 101(7), 3019–3046.
<https://doi.org/10.1257/aer.101.7.3019>
- Beyer, H., & Eyzaguirre, S. (2014). *Fin del financiamiento compartido: Análisis del proyecto de ley y propuestas* (Puntos de Referencia N.º 374). Centro de Estudios Públicos.
https://static.cepchile.cl/uploads/cepchile/2022/09/pder374_HBeyer-SEyzaguirre.pdf
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. En J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). Greenwood.
- Bucarey, A., Contreras, D., & Muñoz, P. (2020). Labor market returns to student loans for university: Evidence from Chile. *Journal of Labor Economics*, 38(4), 959–1007.
<https://doi.org/10.1086/706486>
- Chetty, R., Jackson, M. O., Kuchler, T., Stroebe, J., Hendren, N., Fluegge, R. B., Gong, S., Gonzalez, F., Grondin, A., Jacob, M., Johnston, D., Koenen, M., Laguna-Muggenburg, E., Mudekerez, F., Rutter, T., Thor, N., Townsend, W., Zhang, R., Bailey, M., . . . Wernerfelt, N. (2022a). Social capital I: Measurement and associations with economic mobility. *Nature*, 608(7921), 108–121.
<https://doi.org/10.1038/s41586-022-04996-4>
- Chetty, R., Jackson, M. O., Kuchler, T., Stroebe, J., Hendren, N., Fluegge, R. B., Gong, S., Gonzalez, F., Grondin, A., Jacob, M., Johnston, D., Koenen, M., Laguna-Muggenburg, E., Mudekerez, F., Rutter, T., Thor, N., Townsend, W., Zhang, R., Bailey, M., . . . Wernerfelt, N. (2022b). Social capital II: Determinants of economic connectedness. *Nature*, 608(7921), 122–134.
<https://doi.org/10.1038/s41586-022-04997-3>
- Elacqua, G., & Kutscher, M. (2025). Navigating centralized admissions: The role of parental preferences in school segregation in Chile. *International Journal of Educational Research*, 134, Artículo 102764.
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2025.102764>
- Elbers, B. (2023). A method for studying differences in segregation across time and space. *Sociological Methods & Research*, 52(1), 5–42. <https://doi.org/10.1177/0049124121986204>

- Epple, D., Romano, R. E., & Urquiola, M. (2017). School vouchers: A survey of the economics literature. *Journal of Economic Literature*, 55(2), 441–492. <https://doi.org/10.1257/jel.20150679>
- Eyzaguirre, S., & Guzmán, I. (2025). Inmigración y educación en Chile: Explorando los efectos en el rendimiento y la segregación escolar. *Estudios Públicos*, (177).
- Frankel, D. M., & Volij, O. (2011). Measuring school segregation. *Journal of Economic Theory*, 146(1), 1–38. <https://doi.org/10.1016/j.jet.2010.10.008>
- Gallego, F. A., & Hernando, A. E. (2009). *School choice in Chile: Looking at the demand side* (Documento de Trabajo N.º 356). Instituto de Economía, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Honey, N., & Carrasco, A. (2023). A new admission system in Chile and its foreseen moderate impact on access for low-income students. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 45(1), 108–133. <https://doi.org/10.3102/01623737221093374>
- Hsieh, C.-T., & Urquiola, M. (2006). The effects of generalized school choice on achievement and stratification: Evidence from Chile's voucher program. *Journal of Public Economics*, 90(8–9), 1477–1503. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2005.11.002>
- Johnson, R. C. (2011). *Long-run impacts of school desegregation & school quality on adult attainments* (NBER Working Paper N.º 16664). National Bureau of Economic Research. <https://doi.org/10.3386/w16664>
- Korupp, S. E., Ganzeboom, H. B. G., & Van der Lippe, T. (2002). Do mothers matter? A comparison of models of the influence of mothers' and fathers' educational and occupational status on children's educational attainment. *Quality & Quantity*, 36(1), 17–42. <https://doi.org/10.1023/A:1014393223522>
- Kutscher, M., Nath, S., & Urzúa, S. (2020). *Centralized admission systems and school segregation: Evidence from a national reform* (IZA Discussion Paper N.º 13305). IZA Institute of Labor Economics.
- Kutscher, M., Nath, S., & Urzúa, S. (2023). Centralized admission systems and school segregation: Evidence from a national reform. *Journal of Public Economics*, 221, Artículo 104863. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2023.104863>
- Kutscher, M. (2014). *Financiamiento compartido y su efecto en diferentes indicadores de calidad educativa* (Documento de Trabajo N.º 9). Clapes UC. https://s3.us-east-2.amazonaws.com/assets.clapesuc.cl/media_post_1914_a701b0acc3.pdf
- Lucas, S. R. (2001). Effectively maintained inequality: Education transitions, track mobility, and social background effects. *American Journal of Sociology*, 106(6), 1642–1690. <https://doi.org/10.1086/321300>
- Miller, G. A. (1955). Note on the bias of information estimates. En H. Quastler (Ed.), *Information theory in psychology: Problems and methods* (pp. 95–100). Free Press.

- Mora, R., & Ruiz-Castillo, J. (2011). Entropy-based segregation indices. *Sociological Methodology*, 41(1), 159–194. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9531.2011.01237.x>
- OECD. (2024). *PISA 2022 technical report*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/01820d6d-en>
- Paredes, R., Volante, P., Zubizarreta, J. R., & Opazo, M. (2013). Financiamiento compartido en la educación subvencionada chilena. En I. Irarrázaval, M. Á. Morandé y M. Letelier (Eds.), *Propuestas para Chile: Concurso Políticas Públicas 2013* (pp. 51–83). Centro de Políticas Públicas UC, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Pourtois, H. (2023). What's wrong with social segregation between schools? Ethical perspectives. En V. Dupriez, J. P. Valenzuela, M. Verhoeven y J. Corvalán (Eds.), *Educational markets and segregation: Global trends and singular experiences from Belgium and Chile* (pp. 17–33). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-36147-0_2
- Reardon, S. F., & Firebaugh, G. (2002). Measures of multigroup segregation. *Sociological Methodology*, 32(1), 33–67. <https://doi.org/10.1111/1467-9531.00110>
- Reardon, S. F., & Owens, A. (2014). 60 years after Brown: Trends and consequences of school segregation. *Annual Review of Sociology*, 40, 199–218. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-071913-043152>
- Reber, S. J. (2005). Court-ordered desegregation: Successes and failures integrating American schools since Brown versus Board of Education. *Journal of Human Resources*, 40(3), 559–590. <https://doi.org/10.3368/jhr.XL.3.559>
- Rodríguez, J., Urzúa, S., & Reyes, L. (2016). Heterogeneous economic returns to post-secondary degrees: Evidence from Chile. *Journal of Human Resources*, 51(2), 416–460. <https://doi.org/10.3368/jhr.51.2.0213-5474R1>
- Rodríguez Vignoli, J. (2001). *Segregación residencial socioeconómica: ¿Qué es?, ¿cómo se mide?, ¿qué está pasando?, ¿importa?* (Serie Población y Desarrollo N.º 16). CEPAL.
- Rubin, D. B. (1981). The Bayesian bootstrap. *The Annals of Statistics*, 9(1), 130–134. <https://doi.org/10.1214/aos/1176345338>
- Sabatini, F., Cáceres, G., & Cerda, J. (2001). Segregación residencial en las principales ciudades chilenas: Tendencias de las tres últimas décadas y posibles cursos de acción. *EURE*, 27(82), 21–42. <https://doi.org/10.4067/S0250-71612001008200002>
- Santos, H., & Elacqua, G. (2016). Segregación socioeconómica escolar en Chile: Elección de la escuela por los padres y un análisis contrafactual teórico. *Revista de la CEPAL*, (119). <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/40396>
- Shorrocks, A. F. (2013). Decomposition procedures for distributional analysis: A unified framework based on the Shapley value. *Journal of Economic Inequality*, 11(1), 99–126. <https://doi.org/10.1007/s10888-011-9214-z>

- Solis, A. (2017). Credit access and college enrollment. *Journal of Political Economy*, 125(2), 562–622.
<https://doi.org/10.1086/690829>
- Theil, H., & Finizza, A. J. (1971). A note on the measurement of racial integration of schools by means of informational concepts. *Journal of Mathematical Sociology*, 1(2), 187–193.
<https://doi.org/10.1080/0022250X.1971.9989795>
- Valenzuela, J. P., Bellei, C., & de los Ríos, D. (2014). Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational system. The case of Chile. *Journal of Education Policy*, 29(2), 217–241.
<https://doi.org/10.1080/02680939.2013.806995>
- Valenzuela, J. P., Meneses, F., & Allende, C. (2025). *Cambios en la segregación del sistema educativo chileno: 20 años de exclusión y reformas de inclusión* (Nota técnica). Centro de Investigación Avanzada en Educación, Universidad de Chile.
- van Ewijk, R., & Slegers, P. (2010). The effect of peer socioeconomic status on student achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 5(2), 134–150.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.02.001>
- Zancajo, A., & Bonal, X. (2022). Education markets and school segregation: A mechanism-based explanation. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 52(8), 1241–1258.
<https://doi.org/10.1080/03057925.2020.1858272>

Normativa citada

- Decreto con Fuerza de Ley N.º 1 de 1980. Fija normas sobre universidades. Ministerio de Educación Pública.
- Decreto con Fuerza de Ley N.º 5 de 1981. Fija normas sobre institutos profesionales. *Diario Oficial*, 16 de febrero de 1981.
- Decreto con Fuerza de Ley N.º 24 de 1981. Fija normas sobre centros de formación técnica. *Diario Oficial*, 16 de abril de 1981.
- Ley 19.876. Reforma constitucional que establece la obligatoriedad y gratuidad de la educación media. *Diario Oficial*, 22 de mayo de 2003.
- Ley 20.027. Establece normas para el financiamiento de estudios de educación superior. *Diario Oficial*, 11 de junio de 2005.
- Ley 20.248. Establece Ley de Subvención Escolar Preferencial. *Diario Oficial*, 1 de febrero de 2008.
- Ley 20.370. Establece la Ley General de Educación. *Diario Oficial*, 12 de septiembre de 2009.
- Ley 20.845. De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. *Diario Oficial*, 8 de junio de 2015.

Anexo A. Consistencia metodológica

Este anexo reúne las pruebas que respaldan las cifras de las secciones III y IV. Cada apartado responde una pregunta concreta sobre los datos o el método, y su resultado se resume al final de cada uno.

A.1 Armonización del cuestionario de padres y cobertura

El cuestionario de padres del SIMCE cambió varias veces entre 2001 y 2025. En algunas mediciones la educación se preguntaba por tipo de estudio y último curso aprobado, en otras con una lista de opciones y en otras con casillas que podían marcarse más de una vez. Desde 2012 en 4° básico, y desde 2010 en II medio, la escala es la misma. Todas las mediciones se llevaron primero a siete categorías comunes (sin estudios o básica incompleta, básica completa, media incompleta, media completa, técnica superior, universitaria incompleta y universitaria completa o más) y luego a los tres niveles del informe.

La armonización obligó a resolver algunos problemas puntuales. En 2002, el 37% de las respuestas no informa el último curso aprobado, y se asignó el nivel completo del tipo de estudio declarado. En 2008 y 2009 algunas familias marcaron más de una casilla, y se tomó la más alta. En 2011 y 2014 la documentación oficial no coincide con los datos, porque en 2011 rotula como "padre" la pregunta sobre la madre y en 2014 describe una escala distinta de la que tienen las respuestas, y en ambos casos se siguió lo que muestran los datos. En 2022 y 2023 el orden de las preguntas sobre la madre y el padre se invierte. En II medio, el archivo de 2014 rotulado como cuestionario de padres contiene el de estudiantes, y se usó el archivo alternativo publicado ese año.

La cobertura del cuestionario es alta en casi todas las mediciones, pero tiene tres excepciones (Tabla A1). En 2007 una parte de los cuestionarios de 4° básico no puede asociarse a un estudiante, y los datos solo sirven a nivel de escuela. En 2017 se aplicaron dos formularios distintos y solo uno preguntaba por la educación de los padres, lo que deja una cobertura de 38%, parecida en todas las escuelas. En 2025 la base disponible es preliminar y excluye el 10,9% de los registros por razones de resguardo, lo que baja la cobertura a 71%. Desde 2012 las familias de escuelas municipales responden algo menos que las de escuelas particulares subvencionadas, con una diferencia de 4 a 6 puntos.

Tabla A1. Estudiantes y cobertura del cuestionario de padres por medición

Año	4° básico: estudiantes	4° básico: % con dato	II medio: estudiantes	II medio: % con dato
2001	—	—	206.626	78,8%
2002	289.760	84,6%	—	—
2003	—	—	259.580	79,9%
2005	277.804	84,1%	—	—
2006	274.348	85,7%	280.753	71,5%
2007	267.471	68,9%	—	—
2008	264.120	84,9%	270.897	74,1%
2009	254.823	77,7%	—	—
2010	255.448	85,6%	258.172	78,3%
2011	247.666	84,8%	—	—
2012	244.513	81,1%	244.826	63,6%
2013	246.055	81,0%	254.580	60,8%
2014	241.392	80,8%	241.730	62,0%
2015	243.987	79,1%	245.160	66,3%
2016	247.526	77,2%	248.158	65,2%
2017	256.280	38,4%	245.197	67,6%
2018	267.769	78,6%	250.379	67,1%
2022	256.744	76,9%	246.754	65,8%
2023	249.837	79,5%	253.129	68,2%
2024	263.019	79,9%	263.829	66,9%
2025	260.969	70,5%	268.527	63,9%

Nota: un estudiante tiene dato cuando el cuestionario informa la educación de al menos uno de sus padres. En 2007 la cobertura se calcula agregando los cuestionarios por escuela. La base de 2025 es preliminar. Fuente: SIMCE 4° básico 2002–2025 y II medio 2001–2025, cuestionario de padres.

La serie armonizada no muestra saltos en los años en que cambió el formato del cuestionario, lo que indica que el mapeo no introduce quiebres. La prueba más exigente es externa y se presenta en el apartado siguiente.

A.2 Comparación entre el SIMCE y la CASEN

Si la caída de los padres sin enseñanza media se debiera a cambios en quién responde el cuestionario del SIMCE, una encuesta de hogares independiente no la mostraría. La Tabla A2 compara ambas fuentes en los años en que coinciden, con los hogares de la CASEN que tienen al menos un hijo de 8 a 10 años.

Tabla A2. Educación más alta de los padres según el SIMCE de 4° básico y la CASEN

Año	Sin media completa: CASEN	Sin media completa: SIMCE	Universitaria: CASEN	Universitaria: SIMCE
2009	29,3%	29,7%	12,6%	19,1%
2011	31,5%	27,0%	14,6%	20,0%
2013	27,1%	25,3%	15,4%	20,6%
2015	21,7%	22,4%	16,3%	22,7%
2017	19,5%	18,6%	17,5%	25,0%
2022	11,9%	12,4%	26,8%	32,6%
2024	9,6%	10,6%	29,4%	35,0%

Nota: CASEN, hogares con al menos un hijo de 8 a 10 años, educación más alta entre el jefe de hogar y su pareja, ponderada con el factor de expansión. El título universitario de la CASEN excluye los de institutos profesionales y centros de formación técnica. SIMCE, estudiantes de 4° básico del mismo año. Fuente: encuestas CASEN 2009–2024; SIMCE 4° básico, cuestionario de padres.

En los padres sin enseñanza media completa las dos fuentes coinciden casi punto por punto. La excepción es 2011, cuando el SIMCE registra 4,5 puntos menos que la CASEN, probablemente porque ese año respondieron menos las familias de menor escolaridad. En los universitarios el SIMCE registra unos seis puntos más que la CASEN en todos los años. La diferencia no cambia en el tiempo, de modo que no afecta a la tendencia, y se explica en parte porque en el cuestionario del SIMCE muchos titulados de institutos profesionales se declaran universitarios. La proporción de padres nacidos fuera de Chile también coincide, con 7%, 13% y 15% en la CASEN de 2017, 2022 y 2024, frente a 6%, 13% y 16% en el SIMCE de 2017, 2022 y 2025.

La CASEN permite además extender la serie hacia atrás. Entre 1990 y 2009 la proporción de hogares con hijos de 8 a 10 años sin ningún padre con enseñanza media completa baja de 56% a 29%, mientras la proporción con un padre universitario se mantiene entre 11% y 13%. La caída del grupo de menor escolaridad es, por tanto, un proceso de tres décadas, y el aumento de los universitarios comienza después de 2009.

A.3 Medidas alternativas de segregación

La Tabla A3 muestra la evolución de seis medidas de segregación en 4° básico. Las cuatro primeras corresponden al panel B de la Figura 1. Las dos últimas agregan información que el índice de información mutua resume en un solo número.

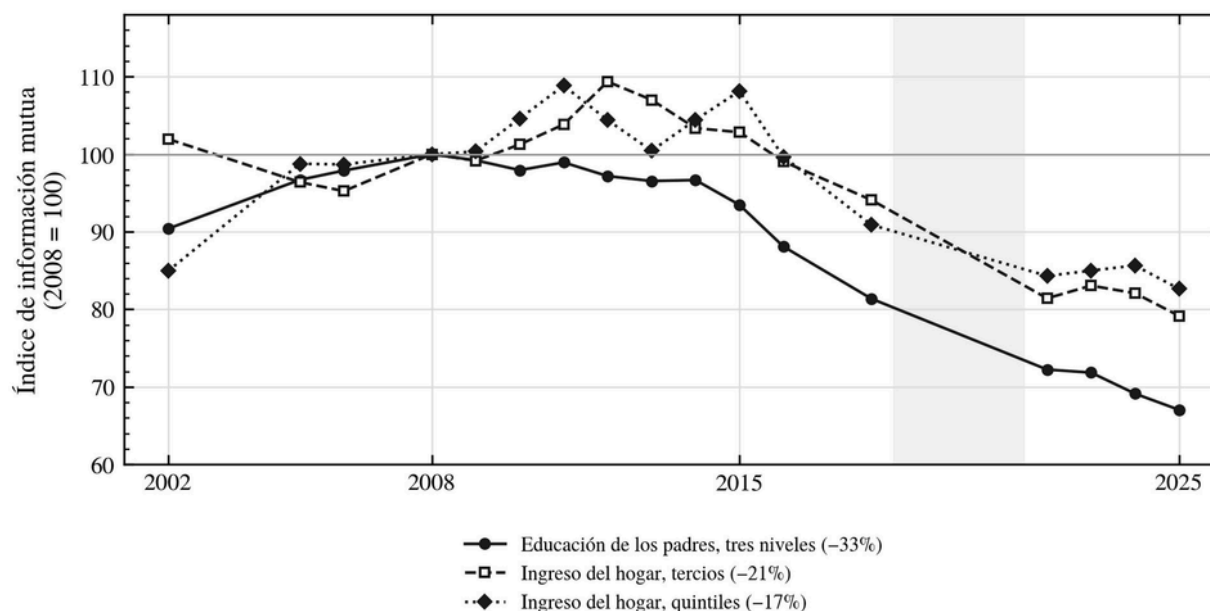
Tabla A3. Medidas de segregación escolar por educación de los padres, 4° básico

Año	M, tres niveles	H, tres niveles	M, quintiles	M, siete categorías	Duncan, universitarios	Duncan, sin media completa
2002	0,251	0,252	0,296	0,320	0,595	0,475
2008	0,277	0,274	0,354	0,367	0,592	0,510
2015	0,259	0,259	0,328	0,343	0,567	0,493
2018	0,226	0,233	0,294	0,302	0,515	0,486
2022	0,200	0,210	0,268	0,273	0,468	0,482
2025	0,186	0,198	0,257	0,259	0,445	0,478
Cambio 2008-2025	-33%	-28%	-27%	-30%	-25%	-6%

Nota: M es el índice de información mutua y H el índice de información mutua dividido por la diversidad de familias de cada año, ambos con corrección para escuelas pequeñas. Los quintiles se calculan cada año sobre los años de escolaridad de los padres. El índice de Duncan compara a cada grupo con el resto de las familias. Fuente: SIMCE 4° básico, cuestionario de padres.

Las cuatro medidas que resumen a todas las familias caen entre 27% y 33%, y el índice con siete categorías de educación da el mismo resultado que el de tres niveles. El índice de Duncan muestra algo que las demás medidas no separan. La distribución de las familias universitarias entre escuelas se volvió bastante más pareja, mientras la de las familias sin enseñanza media completa casi no cambió.

La segregación también se puede medir con el ingreso del hogar, que el cuestionario de padres pregunta en tramos. Como esos tramos no se actualizan desde 2009 y la inflación desplazó a las familias hacia los tramos superiores, se usan grupos relativos, formados con los tercios y quintiles de la distribución del ingreso de cada año (Figura A1). Medida con el ingreso, la segregación también baja, aunque menos, 21% con tercios y 17% con quintiles entre 2008 y 2025, y desde un máximo más tardío, hacia 2011 y 2012. En los dos casos el descenso se concentra después de 2015. La diferencia de magnitud es coherente con lo que muestra la sección 4.4, porque el título universitario dejó de indicar con la misma precisión el ingreso de una familia.

Figura A1. Segregación escolar por educación de los padres y por ingreso del hogar, 4° básico, 2002-2025

Nota: índice de información mutua con corrección para escuelas pequeñas, con base 2008 = 100; entre paréntesis, el cambio entre 2008 y 2025. Los grupos de ingreso se forman cada año con los tramos de ingreso familiar declarados en el cuestionario de padres, y cuando un tramo queda dividido entre dos grupos, sus familias se reparten en proporción. Se omite 2017 por la baja cobertura del cuestionario. La franja gris marca los años sin medición. Fuente: SIMCE 4° básico 2002-2025, cuestionario de padres.

A.4 Sensibilidad de la descomposición e incertidumbre

La descomposición de Shapley promedia seis órdenes posibles de cálculo. En 4° básico, el aporte del cambio en la educación de los padres va de -0,083 a -0,026 según el orden, el de la reasignación de matrícula de +0,014 a +0,032 y el del reparto de las familias entre escuelas y comunas de -0,090 a -0,034. En todos los órdenes el cambio en los padres y el reparto reducen la segregación y la reasignación la aumenta. El aporte del cambio en los padres se puede dividir, a su vez, en dos movimientos. La disminución de las familias sin enseñanza media completa resta 0,069 puntos, y el aumento de las familias universitarias, con el reparto entre escuelas de 2008, suma 0,016, porque es el grupo que más se concentra en ciertas escuelas. En el medio esos valores son -0,065 y +0,013.

Para medir la variabilidad de los datos, el cálculo se repitió 300 veces cambiando en cada repetición el peso de cada escuela del panel según el bootstrap bayesiano (Rubin, 1981). Los errores estándar son 0,002 para la distribución entre comunas (intervalo de 95% de -0,036 a -0,027), 0,003 para la distribución dentro de las comunas (-0,034 a -0,023), 0,002 para el cambio en la educación de los padres (-0,058 a -0,048) y 0,002 para la reasignación de matrícula en el panel (+0,020 a +0,028).

Dos definiciones alternativas de los grupos confirman que la de tres niveles es la adecuada. Con siete categorías de educación, el componente de reparto cambia de signo según el orden de cálculo (-0,109 en un orden y +0,039 en otro), lo que impide interpretarlo. Con quintiles, el cambio en la educación de los padres vale cero por construcción (+0,001) y el reparto absorbe toda la caída (-0,120). Por eso, cuando los grupos se definen en quintiles, toda la caída aparece como redistribución de las familias entre escuelas.

La descomposición se repitió también para cada período entre mediciones (Tabla A4). Entre 2002 y 2008 la segregación subió, sobre todo por la distribución dentro de las comunas y por la reasignación de matrícula. Desde 2008, el cambio en la educación de los padres reduce la segregación en todos los períodos, y la reasignación la aumenta en todos salvo en 2015–2018.

Tabla A4. Descomposición del cambio en la segregación por período

Período	Cambio total	Educación de los padres	Entre comunas	Dentro de las comunas	Reasignación en el panel	Cierres y aperturas
4° básico 2002–2008	+0,027	–0,001	+0,002	+0,016	+0,011	–0,002
4° básico 2008–2015	–0,018	–0,012	–0,008	–0,007	+0,011	–0,001
4° básico 2015–2018	–0,034	–0,016	–0,006	–0,012	0,000	0,000
4° básico 2018–2022	–0,025	–0,015	–0,008	–0,008	+0,005	0,000
4° básico 2022–2025	–0,014	–0,012	–0,006	–0,002	+0,006	–0,001
4° básico 2008–2025	–0,091	–0,053	–0,029	–0,031	+0,024	–0,002
II medio 2001–2008	+0,035	–0,025	+0,020	+0,035	+0,015	–0,009
II medio 2008–2015	–0,016	–0,013	–0,004	+0,003	+0,001	–0,003
II medio 2015–2018	–0,018	–0,010	–0,005	–0,006	+0,003	0,000
II medio 2018–2022	–0,023	–0,012	–0,010	–0,001	+0,001	–0,001
II medio 2022–2025	–0,013	–0,013	–0,006	0,000	+0,007	0,000
II medio 2008–2025	–0,070	–0,052	–0,026	–0,002	+0,016	–0,006

Nota: cada fila es una descomposición independiente entre las dos mediciones indicadas, calculada sobre las escuelas presentes en ambas, por lo que las filas 2008–2025 no son la suma de los períodos. Fuente: SIMCE 4° básico y II medio, cuestionario de padres.

A.5 La división entre comunas con otras definiciones

La división entre comunas y dentro de las comunas se sostiene con distintas unidades geográficas. La Tabla A5 muestra su evolución en 4° básico, junto con la parte de la segregación dentro de las comunas que ocurre entre sectores (municipal, particular subvencionado y particular pagado) y la que ocurre entre escuelas del mismo sector.

Tabla A5. Segregación entre comunas y dentro de las comunas, 4° básico

Año	Total	Entre comunas	Dentro de las comunas	Dentro de la comuna, entre sectores	Dentro de la comuna y del sector
2002	0,251	0,084	0,167	0,089	0,077
2008	0,277	0,087	0,190	0,093	0,098
2015	0,259	0,078	0,181	0,092	0,089
2018	0,226	0,069	0,156	0,082	0,074
2022	0,200	0,061	0,139	0,074	0,065
2025	0,186	0,059	0,127	0,069	0,058

Nota: índice de información mutua con tres niveles de educación de los padres. Las columnas de la derecha dividen la segregación dentro de las comunas. Fuente: SIMCE 4° básico, cuestionario de padres.

Si en lugar de comunas se usan provincias o regiones, la parte entre unidades de la descomposición se reduce de $-0,029$ a $-0,012$ y $-0,009$, porque unidades más grandes mezclan comunas muy distintas y dejan esa diferencia dentro de cada unidad. La comuna se mantiene como unidad porque es el espacio donde las escuelas compiten por las mismas familias.

La comuna del establecimiento no siempre es la del hogar. Con los postulantes georreferenciados del SAE, el 20% queda asignado fuera de su comuna de residencia en 2021 y el 18% en 2025. La segregación entre comunas es algo mayor con la comuna del hogar ($0,024$ frente a $0,022$ en 2021 y $0,018$ frente a $0,016$ en 2025), pero la diferencia es la misma en ambos años.

Los grupos de comunas de la sección 4.4 tampoco dependen del año base. Con 2008 como base, la diferencia de escolaridad de los padres entre el grupo de comunas con más y con menos universitarios pasa de 3,25 a 2,4 años, y con 2002 como base, de 3,13 a 2,43 años. La CASEN, con adultos de 30 a 44 años de los mismos grupos de comunas, muestra el mismo acercamiento. La razón entre la proporción de universitarios del grupo con más y con menos universitarios baja de 5,3 en 2009 a 3,1 en 2024, y la proporción sin enseñanza media completa en el grupo con menos universitarios baja de 55% a 21%.

A.6 Panel, cierres, aperturas y reasignación de matrícula

El panel de 4° básico tiene 5.242 escuelas presentes en 2008 y en 2025, con el 86% de los estudiantes con dato de 2008 y el 91% de los de 2025. El de II medio tiene 2.234 liceos, con el 93% y el 82%, respectivamente. Las escuelas que cierran y las que abren se miden fuera del panel. En 4° básico los cierres restan 0,007 puntos y las aperturas suman 0,005. En II medio los cierres no cambian el índice y las aperturas restan 0,006, porque los 764 liceos que no estaban en 2008, que reúnen al 18% de los estudiantes con dato de 2025, son menos segregados entre sí que los antiguos ($0,151$ frente a $0,187$).

La reasignación de matrícula se puede dividir entre el traslado de estudiantes de un sector a otro y los cambios de tamaño entre escuelas de un mismo sector (Tabla A6). El traslado entre sectores aumentó la segregación en todos los períodos. Dentro de los sectores ocurrió lo contrario, sobre todo entre 2015 y

2018, cuando crecieron las escuelas menos segregadas de cada sector y ambos movimientos se compensaron.

Tabla A6. Reasignación de matrícula entre sectores y dentro de los sectores, 4° básico

Período	Reasignación en el panel	Entre sectores	Dentro de los sectores	Municipal	Particular pagado
2002–2008	+0,011	+0,006	+0,005	54% → 49%	6,4% → 7,0%
2008–2015	+0,011	+0,011	0,000	45% → 38%	6,5% → 7,7%
2015–2018	0,000	+0,013	–0,013	37% → 37%	7,9% → 9,2%
2018–2022	+0,005	+0,006	–0,001	37% → 36%	9,2% → 9,9%
2022–2025	+0,006	+0,006	0,000	38% → 38%	9,4% → 10,0%
2008–2025	+0,024	+0,033	–0,009	48% → 41%	6,1% → 9,5%

Nota: las participaciones se calculan sobre las escuelas presentes en ambas mediciones de cada período, por lo que difieren levemente de las de la Figura 9. En II medio, entre 2008 y 2025, la reasignación en el panel es +0,016, con +0,020 entre sectores y –0,004 dentro de ellos. Fuente: SIMCE 4° básico y II medio, cuestionario de padres; Directorio de Establecimientos.

A.7 Descomposición sin familias extranjeras

Para medir el aporte de las familias extranjeras, la descomposición se repitió excluyendo a las familias en que al menos uno de los padres nació fuera de Chile (Tabla A7). En 4° básico, sin ellas, la distribución entre comunas aporta –0,019 en vez de –0,029 y la distribución dentro de las comunas –0,015 en vez de –0,031. El cambio en la educación de los padres, en cambio, es mayor sin ellas (–0,061), porque la migración trajo tanto familias con título como familias sin enseñanza media completa, y estas últimas frenaron la disminución del grupo de menor escolaridad.

Tabla A7. Descomposición 2008–2025 con y sin familias extranjeras

Nivel y muestra	Entre comunas	Dentro de las comunas	Educación de los padres	Reasignación en el panel
4° básico, todas las familias	–0,029	–0,031	–0,053	+0,024
4° básico, sin familias extranjeras	–0,019	–0,015	–0,061	+0,023
II medio, todas las familias	–0,026	–0,002	–0,055	+0,016
II medio, sin familias extranjeras	–0,017	+0,010		

Nota: familia extranjera es aquella en que al menos uno de los padres nació fuera de Chile, según el cuestionario de la medición final. El cuestionario de 2008 no pregunta el país de nacimiento, y en ese año las familias extranjeras eran menos del 2%. Fuente: SIMCE 4° básico y II medio, cuestionario de padres.

A.8 Año del cambio de tendencia

Para fechar el cambio de tendencia, la serie anual de 2008 a 2025 se ajustó con un modelo de tendencia lineal que permite un quiebre en la pendiente en un año desconocido y elige el año que mejor se ajusta a los datos. La significancia del quiebre se evaluó con la prueba sup-F, con un valor p obtenido por remuestreo de los residuos, y el intervalo del año de quiebre se obtuvo con el mismo remuestreo bajo el modelo con quiebre. En 4° básico el quiebre se ubica en 2014 y en II medio en 2013, y desde entonces la pendiente es entre tres y cinco veces más pronunciada (Figura 2). El resultado no depende de la medida, porque el índice H y las versiones con la educación de la madre o del padre por separado ubican el quiebre en los mismos años, y al excluir 2017, por su baja cobertura, el de 4° básico se adelanta a 2013 (Tabla A8). Con el ingreso del hogar, la serie sube hasta 2011 o 2012 y baja desde entonces.

Tabla A8. Año del cambio de tendencia según la medida de segregación, 2008–2025

Nivel y medida	Año de quiebre	Intervalo de 90%	Pendiente antes	Pendiente después	Valor p
<i>4° básico</i>					
Índice M, educación más alta	2014	2013–2016	–0,0022	–0,0075	<0,001
Índice H, educación más alta	2014	2013–2016	–0,0013	–0,0062	<0,001
Índice M, educación de la madre	2014	2013–2016	–0,0012	–0,0059	<0,001
Índice M, educación del padre	2014	2012–2017	–0,0018	–0,0060	0,009
Índice M, educación más alta, sin 2017	2013	2012–2014	–0,0015	–0,0072	<0,001
Índice M, ingreso del hogar en tercios	2012	2011–2013	+0,0065	–0,0056	<0,001
Índice M, ingreso del hogar en quintiles	2011	2011–2014	+0,0088	–0,0057	0,008
<i>II medio</i>					
Índice M, educación más alta	2013	2013–2015	–0,0011	–0,0055	<0,001
Índice H, educación más alta	2013	2013–2015	–0,0003	–0,0044	<0,001
Índice M, educación de la madre	2013	2013–2014	–0,0008	–0,0046	<0,001
Índice M, educación del padre	2013	2013–2015	–0,0003	–0,0043	<0,001

Nota: modelo de tendencia lineal con un quiebre en la pendiente en un año desconocido, estimado con la serie anual de 2008 a 2025 (15 mediciones en 4° básico y 13 en II medio). Las pendientes están en puntos del índice por año, y las del índice H no se comparan con las del índice M porque tiene otra escala. El valor p corresponde a la prueba sup-F, con 4.999 remuestreos de los residuos bajo la tendencia sin quiebre, y el intervalo del año de quiebre se obtiene con 999 remuestreos bajo el modelo con quiebre. Fuente: SIMCE 4° básico y II medio, cuestionario de padres.

Anexo B. Cómo eligen las familias

Este anexo reúne información descriptiva sobre cómo postulan y dónde se matriculan las familias, que complementa los resultados de la sección IV.

B.1 Cercanía al hogar y elección de escuela

Los postulantes georreferenciados a 1° básico del proceso 2021 muestran que las familias no piden la escuela más cercana. La distancia mediana a la escuela con 1° básico más cercana es 0,35 km, y a la primera preferencia, 1,28 km. Solo el 16% pide la más cercana y el 38% pide una que está fuera de las diez más cercanas. Cuando eligen, lo hacen hacia arriba, y la Tabla B1 lo muestra comparando la escuela pedida con las cinco más cercanas a cada hogar. El 73% de las familias pide una escuela con un SIMCE mayor que el promedio de su vecindario. Lo hacen tanto las familias prioritarias (69%) como las demás (77%), aunque las segundas con más intensidad, con 15 puntos de SIMCE por sobre sus vecinas frente a 10 entre las prioritarias.

Tabla B1. Escuela pedida en primera preferencia y escuelas cercanas al hogar, postulantes a 1° básico, proceso 2021

Indicador	Primera preferencia	Promedio de las cinco escuelas más cercanas	Diferencia
Puntaje SIMCE (lectura y matemática)	269,8	257,4	+12,4 puntos
Padres con título universitario	28,5%	18,8%	+9,7 puntos porcentuales
Escuelas con copago	34,7%	17,5%	+17,2 puntos porcentuales

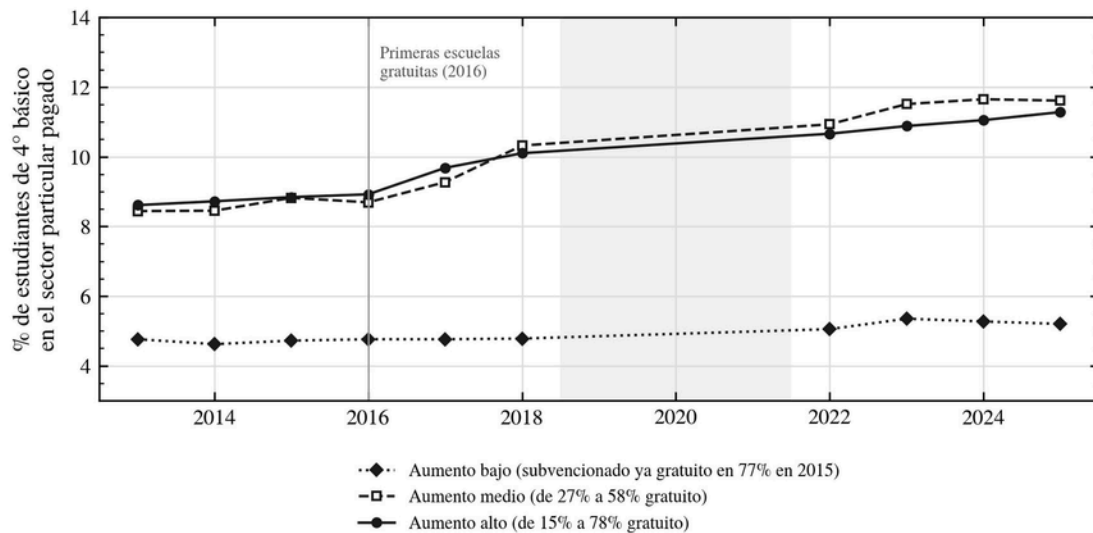
Nota: 45.297 postulantes a 1° básico con domicilio georreferenciado. Las características de las escuelas corresponden al SIMCE de 4° básico de 2018, el último que las familias podían consultar al postular. Fuente: Sistema de Admisión Escolar, proceso 2021; SIMCE 4° básico 2018.

B.2 Gratuidad y sector particular pagado

Este apartado sigue a 221 comunas entre 2013 y 2025, que reúnen al 95% de los estudiantes de 4° básico de 2025, y compara la participación del sector particular pagado según cuánto aumentó la proporción de estudiantes del sector subvencionado que estudia en escuelas gratuitas.

En las comunas donde la gratuidad aumentó poco, porque su sector subvencionado ya era mayoritariamente gratuito, el sector pagado se mantuvo en torno al 5% de los estudiantes (Figura B1). En las comunas donde aumentó de forma media o alta, el sector pagado pasó de cerca de 9% en 2015 a entre 11% y 12% en 2025, y el quiebre se produce en 2017 y 2018, justo después de la transición masiva a la gratuidad.

Figura B1. Participación del sector particular pagado en 4° básico según cuánto aumentó la gratuidad del sector subvencionado de la comuna, 2013–2025

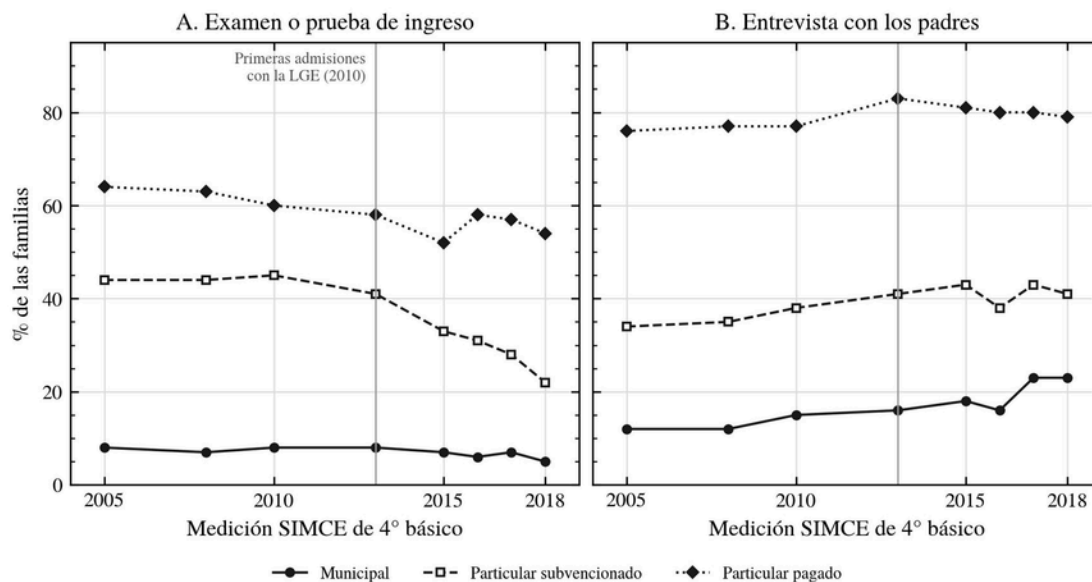


Nota: las 221 comunas se dividen en tres grupos de igual número según cuánto aumentó, entre 2015 y 2022, la proporción de estudiantes del sector subvencionado de la comuna en escuelas gratuitas. Entre paréntesis, esa proporción al inicio y al final del período. La franja gris marca los años sin medición. Fuente: SIMCE 4° básico 2013–2025; Directorio de Establecimientos.

B.3 Selección en la admisión

La Ley General de Educación prohibió en 2009 seleccionar estudiantes hasta 6° básico, y la Ley de Inclusión extendió la prohibición a todo el sistema subvencionado. Según los cuestionarios de padres, la proporción de familias del sector particular subvencionado a las que se les tomó un examen de ingreso bajó de 45% en las admisiones de 2006 y a 22% en las de 2014 y 2015, antes del SAE (Figura B2, panel A). En el sector particular pagado, al que no se aplican estas leyes, la práctica se mantuvo en torno a 55%, y la entrevista a los padres no disminuyó en ningún sector (panel B).

Figura B2. Familias a las que se les tomó un examen de ingreso o se les hizo una entrevista al postular, según dependencia, 4° básico



Nota: porcentaje de familias de 4° básico que declara que su hijo rindió un examen o prueba de ingreso (panel A) o que la familia tuvo una entrevista con la escuela (panel B) al postular. La admisión ocurrió entre tres y cinco años antes de cada medición, de modo que la medición de 2010 refleja las admisiones de alrededor de 2006 y la de 2018, las de 2014 y 2015. La línea vertical marca la primera medición con estudiantes admitidos después de la Ley General de Educación. Responde entre el 95% y el 98% de las familias. Fuente: SIMCE 4° básico 2005–2018, cuestionario de padres.

B.4 Cómo postulan las familias extranjeras

Este apartado describe cómo postulan las familias extranjeras con título universitario, que explican cerca de la mitad del acercamiento dentro de las comunas (sección 4.5). Se vincularon todas las postulaciones del SAE entre 2016 y 2025 con los cuestionarios de padres del SIMCE, lo que identifica a 763 mil niños con la educación y el país de nacimiento de sus padres. Para no confundir el origen con la educación, la comparación se hace solo entre familias universitarias, chilenas y extranjeras (Tabla B2).

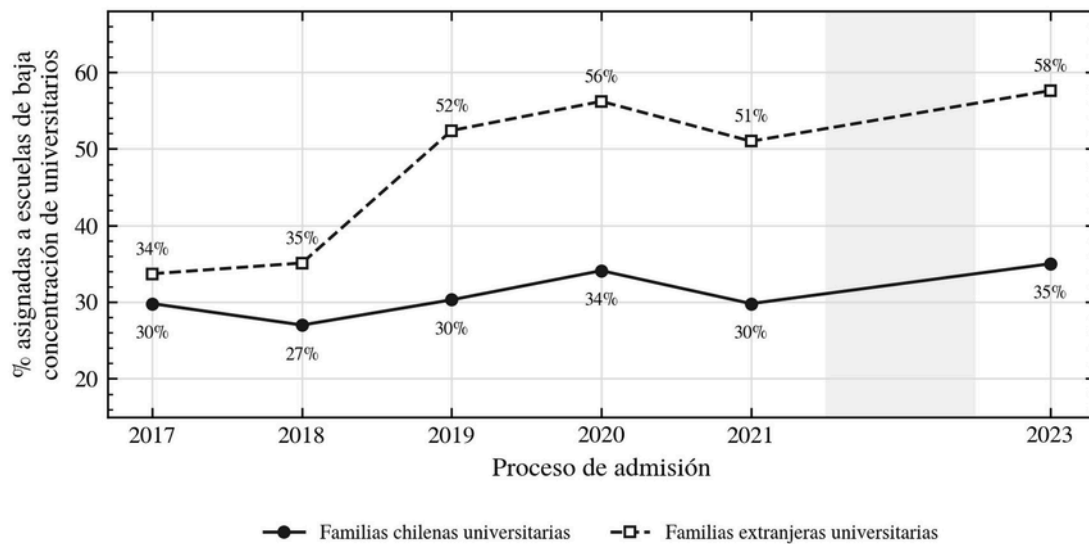
Tabla B2. Postulaciones al SAE de familias universitarias chilenas y extranjeras, 2016–2025

Indicador	Familias chilenas	Familias extranjeras
Primera preferencia municipal o de un SLEP	21%	30%
Primera preferencia con copago	51%	34%
Primera preferencia poco demandada		
Asignada a escuela de baja	24%	30%
concentración de universitarios de su comuna	30%	51%

Nota: familias en que al menos uno de los padres tiene título universitario. Una escuela poco demandada recibe menos de una primera preferencia por vacante. Las escuelas de alta y baja concentración se definen, dentro de cada comuna, según la proporción de padres universitarios que tenían en 2008. Fuente: Sistema de Admisión Escolar 2016–2025 vinculado a los cuestionarios de padres del SIMCE.

La diferencia se repite en todos los niveles de entrada, desde prekínder hasta 1° medio, y es mayor entre las familias venezolanas (58% asignadas a escuelas de baja concentración) y bolivianas (55%) que entre las no latinoamericanas (38%), cuya elección se parece a la de las chilenas. También cambió en el tiempo (Figura B3). Hasta 2018 las familias extranjeras con título quedaban en escuelas de baja concentración en una proporción parecida a la de las chilenas, de alrededor de un tercio. Desde 2019, con la llegada de la migración venezolana, lo hace la mitad o más, y la brecha con las chilenas se abre a más de 20 puntos.

Figura B3. Familias universitarias asignadas por el SAE a escuelas de baja concentración de universitarios de su comuna, chilenas y extranjeras, 2017-2023



Nota: porcentaje de familias con al menos un padre universitario asignadas a una escuela de baja concentración de universitarios de su comuna, según la composición de las escuelas en 2008. Se consideran solo las familias observadas en una medición SIMCE posterior al proceso, y la tasa se calcula dentro de cada nivel de entrada y se promedia con pesos fijos entre niveles. El proceso 2022 se omite por tener pocos casos. Fuente: Sistema de Admisión Escolar 2017-2023 vinculado a los cuestionarios de padres del SIMCE.

La matrícula confirma lo que muestran las postulaciones, porque incluye a toda la cohorte y no solo a quienes postularon por el SAE (Tabla B3). En 2017 las familias extranjeras con título eran un grupo distinto del actual, con 42% de sus hijos en colegios particulares pagados, más que las chilenas. En 2025 son 19% en colegios pagados, 40% en escuelas municipales y 49% en escuelas de baja concentración de su comuna, frente a 22% de los hijos de familias chilenas universitarias. El cambio coincide con la llegada reciente de estas familias, ya que la proporción de sus hijos nacidos fuera de Chile pasa de 39% a 65%. Entre las familias sin enseñanza media completa, en cambio, chilenas y extranjeras eligen de manera parecida.

Tabla B3. Escuela de los hijos de familias universitarias chilenas y extranjeras, 4° básico, 2017-2025

Indicador	2017	2018	2022	2023	2025
Chilenas: en escuela municipal Chilenas:	14%	15%	17%	16%	20%
en escuela particular pagada Chilenas:	31%	30%	30%	30%	28%
en escuelas de baja concentración de su comuna	16%	18%	20%	19%	22%
Extranjeras: en escuela municipal Extranjeras: en escuela particular pagada	23%	31%	40%	39%	40%
	42%	34%	21%	20%	19%
Extranjeras: en escuelas de baja concentración de su comuna	30%	37%	48%	48%	49%
		50%	67%	67%	65%
Extranjeras: hijos nacidos fuera de Chile	39%				

Nota: hijos de familias con al menos un padre universitario que rinden el SIMCE de 4° básico, en todas las dependencias. En 2025 son 52.573 estudiantes de familias chilenas y 11.863 de familias extranjeras. Fuente: SIMCE 4° básico 2017-2025, cuestionario de padres.

Los datos no permiten separar cuánto de esta diferencia se debe a información, a preferencias o a las condiciones de llegada. Sí muestran que el mecanismo de asignación es el mismo para todas las familias y que lo que cambia son las escuelas a las que postulan.