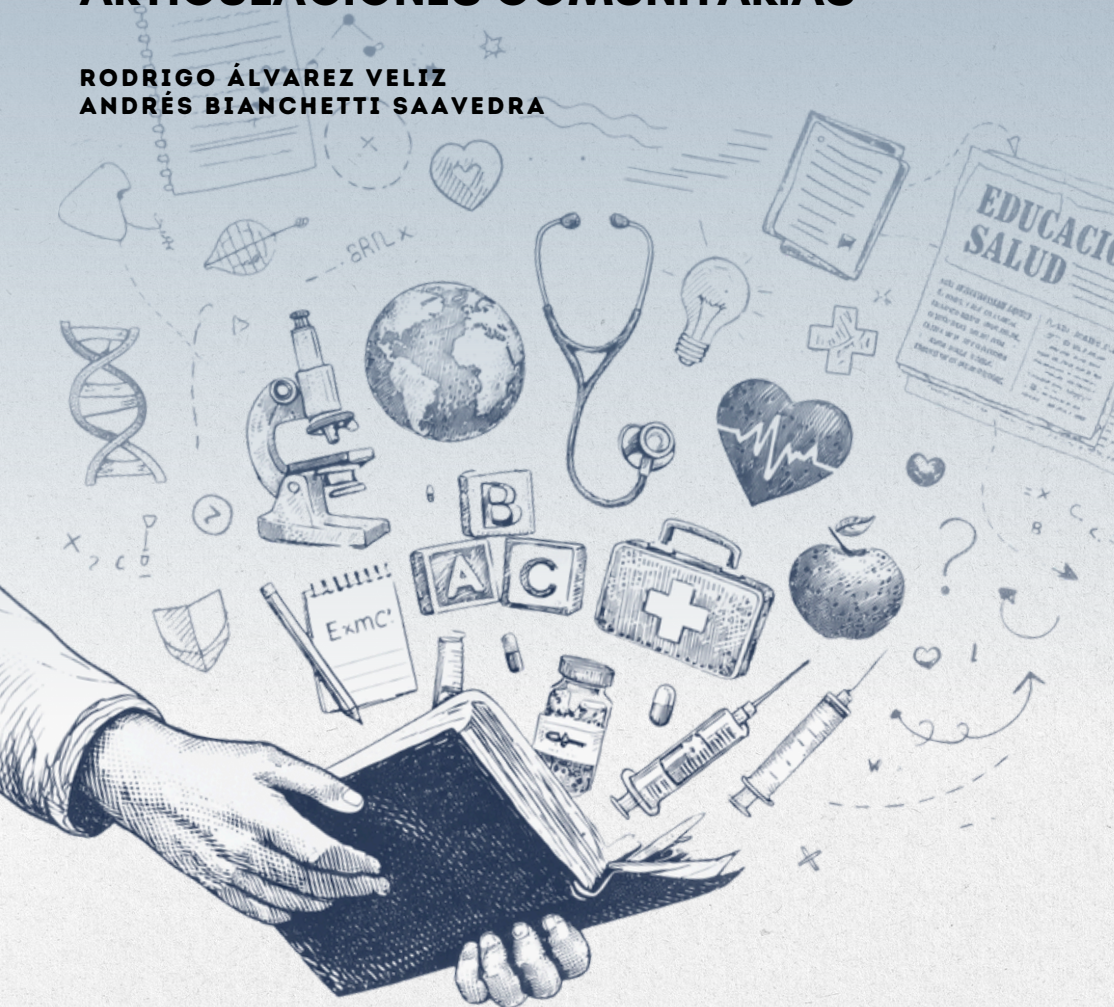


OBSERVATORIO DEL SALAR DE ATACAMA

EDUCACIÓN Y SALUD EN SAN PEDRO DE ATACAMA: TENSIONES TERRITORIALES Y ARTICULACIONES COMUNITARIAS

RODRIGO ÁLVAREZ VELIZ
ANDRÉS BIANCHETTI SAAVEDRA



**Se busca dar continuidad al último informe "Educación y Salud: brechas y oportunidades en San Pedro de Atacama" del Observatorio Salar de Atacama del Instituto de Políticas Públicas de la Universidad Católica del Norte, publicado en agosto de 2025 y presentado a la comunidad en el Directorio realizado el 12 de agosto.*

ÍNDICE

Introducción	04
--------------	----

Marco Teórico	07
---------------	----

Metodología	10
-------------	----

Resultados	13
------------	----

1. Acceso Educativo	13
2. Calidad Educativa y Permanencia	22
3. Educación Intercultural	32
4. Trayectorias Educativas	36
5. Participación Comunitaria	41
6. Rol Público-Privado en Procesos Educativos Locales	43
7. Problemáticas en Salud Colectiva	48

Puntos Críticos y Recomendaciones de Políticas Públicas	54
---	----

Educación	55
A. Brechas Territoriales de Acceso y Capacidad Instalada	55
B. Desigualdad en Equipos Educativos y Calidad	55
C. Desajuste entre Inversión y Resultados	56
D. Recomendaciones para Fortalecer la Gobernanza Territorial en Educación	57

ÍNDICE

Salud	58
A. Brechas territoriales en el acceso a la atención, personal, infraestructura, salud intercultural y la dependencia público privada	58
B. Recomendaciones para fortalecer la gobernanza territorial en salud	60
Conclusiones	61
Referencias	63



INTRODUCCIÓN

San Pedro de Atacama, comuna rural ubicada en la Región de Antofagasta, constituye un territorio de alta relevancia cultural y ecológica, con una presencia importante de pueblos originarios —un 62 % de la población, según datos del CENSO (2024)— y una población migrante creciente —de un 19 % en 2017 a un 28 % en 2024—, inserto en un ecosistema desértico expuesto a importantes desafíos frente al cambio climático, además de ser protagonista de la mayor extracción de litio por salmueras del mundo. Dentro de sus desafíos se encuentra el acceso a servicios básicos por parte de sus habitantes, así como manifestaciones locales de un contexto de complejidades socioeconómicas más amplias, donde conviven intereses públicos, privados y comunitarios (Chamorro & Tocornal, 2005).

Chile, dentro de sus compromisos con la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de Naciones Unidas, plantea distintas iniciativas en el ámbito de la educación y la salud. Una de ellas es la educación multicultural en la primera infancia y las capacitaciones para especialistas de la salud de comunidades indígenas y territorios rurales alejados (INV, 2023). Asimismo, ambas variables forman parte del tercer eje de la Política Nacional de Desarrollo Rural (PNDR). En educación, se busca “procurar el acceso a una educación de calidad que fomente la continuidad de estudios y contemple características territoriales y culturales que hagan pertinente la enseñanza”. En salud, se apunta a “fomentar el acceso a una atención en salud oportuna, de calidad, especializada e integral, de acuerdo con las necesidades del medio rural” (PNDR, 2020). Por lo tanto, ambos temas representan objetivos relevantes en la agenda nacional.

De acuerdo con la Encuesta CASEN 2022, la pobreza en la Región de Antofagasta en zonas urbanas registra una tasa de 16,1 %, mientras que en zonas rurales se eleva a un 44,8 %, lo que evidencia inequidades a escala territorial. A nivel comunal, San Pedro de Atacama muestra una baja incidencia de pobreza por ingresos, pero lidera la tasa de pobreza multidimensional de la región (22,5 %), con mayores carencias en vivienda y entorno (30,4 %), trabajo y seguridad social (30,5 %), educación (20,7 %) y salud (10,9 %). Esta situación refleja no solo un déficit material, sino también una expresión de desigualdades históricas persistentes.

San Pedro de Atacama presenta una de las tasas más altas de rezago escolar en la región (15,9 %) y altos índices de exclusión escolar entre niños, niñas y adolescentes (CASEN, 2022). En materia de salud, los desafíos son igualmente complejos, sobre todo en lo relacionado con infraestructura y especialistas. Desde un enfoque de justicia territorial, estas desigualdades en el acceso y la calidad de la educación y la salud deben ser comprendidas como expresiones de una baja consideración de las particularidades del territorio. En este informe se plantea como prioritario el derecho a la salud y a la educación pública en territorios rurales, así como su vínculo intrínseco con la interculturalidad en los distintos territorios que conforman la comuna de San Pedro de Atacama.

Además, existe la necesidad de una perspectiva localizada de los datos, profundizando el análisis a una escala detallada, integrando las variables internas de cada territorio y comprendiendo su heterogeneidad socioespacial como una serie de realidades disímiles que requieren miradas integradoras. De esta manera, la pregunta de investigación que guía este estudio es: ¿Cómo la salud y la educación pública en San Pedro de Atacama responden a las necesidades de las comunidades territoriales y, al mismo tiempo, dialogan con saberes interculturales y los distintos actores sociales involucrados?

Como objetivo general, se busca comprender cómo la salud y la educación pública en San Pedro de Atacama responden a las necesidades territoriales de las comunidades locales, analizando las articulaciones, tensiones y límites entre políticas públicas y actores sociales del territorio. Se plantean tres objetivos específicos: (1) examinar las sinergias y tensiones entre los diversos actores que componen el ecosistema educacional y de salud en San Pedro de Atacama; (2) analizar las brechas entre las percepciones de los actores locales y las cifras oficiales en materia de salud y educación; y (3) proponer lineamientos de mejora en política pública que contribuyan a fortalecer el diálogo territorial y las acciones en salud y educación.

Para responder a estos objetivos, se plantea una metodología mixta enfocada, por una parte, en el diálogo con actores sociales clave, buscando atender el llamado de la comunidad de San Pedro de Atacama a proponer análisis que reflejen la realidad de los

distintos territorios dentro de la comuna. Por otra parte, se analizaron datos cuantitativos provenientes de bases de datos del Ministerio de Educación y del Ministerio de Salud para complementar y contrarrestar los relatos de los participantes.

Este informe está organizado en base a siete categorías que se construyeron a partir de lo percibido en los relatos: (1) Acceso educativo, relacionada con las posibilidades educativas que ofrece la comuna; (2) Calidad educativa y permanencia, vinculada con la experticia docente y las necesidades educativas de los establecimientos para mejorar su enseñanza; (3) Educación intercultural, vinculada con el currículum intercultural y las competencias docentes; (4) Trayectorias educativas, que aborda las proyecciones de los estudiantes hacia la educación técnica o superior; (5) Participación comunitaria, en relación con el rol de la comunidad en los establecimientos y sus procesos educativos; (6) Rol público y privado en procesos educativos locales, que hace referencia a los mecanismos de financiamiento y de participación del Estado y las empresas en la educación; y (7) Problemáticas de salud colectiva, relacionadas con las necesidades de atención y las problemáticas en los servicios sanitarios de la comuna. En base a estas categorías, se describen los principales hallazgos y se proponen algunas recomendaciones en la última sección.



MARCO TEÓRICO

La investigación se construye desde una perspectiva geográfica y antropológica que entiende las relaciones entre comunidades y territorio como parte estructurante de una cultura, así como el derecho a la educación y a la salud como una condición fundamental para la preservación y reproducción de prácticas culturales y saberes locales (Freire, 1970; Walsh, 2009; Tubino, 2005). La salud y la educación en territorios rurales e indígenas están intrínsecamente relacionadas con el entorno en el que se insertan, a través de la interacción entre variables sociales, geográficas, políticas y económicas.

En el contexto de San Pedro de Atacama, marcado por desigualdades estructurales, se considera la justicia social como un marco operativo relevante que promueve la redistribución de recursos, el reconocimiento cultural y la participación efectiva (Fraser, 2008). En muchas ocasiones, la justicia social actúa como un marco de política pública para resolver desigualdades estructurales que afectan a sectores vulnerables y relegados. No obstante, en el campo educativo, se esgrime como una alternativa teórica para pensar las cuestiones de justicia situadas en la institución educativa y en el currículum escolar (Connell en Díaz, 2018). En este informe se entiende la escuela como un espacio de justicia social que cumple funciones de producción y transmisión cultural, integración social y socialización, donde se practican y protegen derechos sociales.

En el ámbito de la salud, la justicia está determinada por el acceso a la atención médica, las deficiencias en infraestructura, la cercanía con zonas contaminadas y, sobre todo, por la situación de poblaciones marginadas por su género, raza o etnia (Rosenberg, 2013). En este informe se entiende que la justicia social en la salud

contribuye a remediar diferencias entre grupos humanos en torno a circunstancias sociales, económicas, demográficas o geográficas disímiles (OPS, s.f.).

Históricamente ha existido una tensión entre la preservación de saberes socioculturales y las instituciones estatales de educación y salud que, al buscar promover estándares mínimos a nivel país, tienden a homogeneizar la atención y los contenidos educativos bajo criterios nacionales. Esta tensión ha impulsado la creación de iniciativas que intentan repensar estas diferencias a través de marcos de acción diversos. La interculturalidad, como una forma de entender esta relación, se plantea como un horizonte ético, político y epistémico orientado a transformar asimetrías y desigualdades sociales mediante relaciones horizontales entre culturas y el Estado, valorando la diversidad lingüístico-cultural, natural y espiritual de distintos grupos humanos (Quintriqueo et al., 2014).

Desde esta perspectiva, se incorpora la interculturalidad crítica no como la mera inclusión de contenidos locales en el currículum o en las prácticas sanitarias convencionales de la biomedicina, sino como un marco que permite visiones de mundo diversas orientadas a la transformación de estructuras, instituciones y relaciones sociales jerarquizadas, construidas dentro de una matriz colonial de poder racializada y jerarquizada que relega a los pueblos indígenas y afrodescendientes (Walsh, 2009). La interculturalidad funciona, así, como un marco estratégico para transformar las formas actuales de educar y de entregar salud, integrando conocimientos, prácticas y saberes ancestrales.

En esa misma línea, la antropología de la salud plantea la atención sanitaria como un campo sociocultural donde distintos sistemas de conocimiento —biomedicina, prácticas comunitarias, medicina ancestral— conviven, se tensionan y se jerarquizan. Subraya que la salud y la enfermedad no son solo fenómenos biológicos, sino procesos atravesados por la cultura, las relaciones de poder y las estructuras institucionales que legitiman ciertos saberes por sobre otros. En contextos indígenas del norte de Chile, la biomedicina opera como un sistema cultural hegemónico que tiende a subordinar prácticas locales, a pesar de la persistencia y eficacia social de los saberes comunitarios (Chamorro y Tocornal, 2005).

Estas asimetrías se traducen en inequidades sanitarias sostenidas —menor acceso, menor pertinencia cultural y peores resultados de salud para poblaciones indígenas—, evidenciando que la tensión entre sistemas médicos no es solo epistémica, sino estructural (Manríquez-Hizaut et al., 2022). La salud intercultural requiere ser entendida como un espacio de disputa por la autoridad terapéutica, la legitimidad del conocimiento y la capacidad de las comunidades para decidir sobre sus propios cuerpos y formas de sanar.

Esta inquietud por la interculturalidad no es nueva ni exclusiva del territorio investigado; ha sido recogida también por instrumentos de política pública a nivel nacional. En ámbitos educativos, la Educación Intercultural Bilingüe comenzó a tomar forma en Chile durante los años 90 y se consolidó con el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) en 1996. Este programa entiende la interculturalidad como un proceso orientado a generar convergencias y establecer vínculos comunes entre culturas mediante el aprendizaje mutuo, la cooperación y el intercambio (Poblete, 2019). A su vez, la Ley General de Educación (2009) incorpora la interculturalidad como uno de sus principios, promoviendo el reconocimiento del individuo en su especificidad cultural, lingüística y de origen (Ley 20.370, 2009).

En salud, políticas como el Programa Especial de Salud para Pueblos Indígenas (PESPI) buscan desarrollar modelos de atención pertinentes a las realidades socioculturales de los pueblos originarios, incorporando conceptos como salud intercultural, pertinencia cultural y complementariedad de sistemas médicos. Desde esta perspectiva, la salud intercultural se entiende como un proceso de interacción dialógica que permite visibilizar, comprender y atender la diversidad sociocultural de la población usuaria. Sin embargo, aun reconociendo esta diversidad, dichos lineamientos operan mayoritariamente dentro de un marco institucional que mantiene la biomedicina como saber dominante.

Si bien estas prácticas y programas buscan materializar la interculturalidad en términos de incluir prácticas ancestrales en currículos escolares y programas médicos, en este mismo esfuerzo tienden a invisibilizar dimensiones de fondo vinculadas a relaciones históricas de poder, desigualdad, colonialismo y racismo. En ese contexto, se propone un análisis que conciba la interculturalidad en toda su complejidad, interrogando las condiciones institucionales que dan forma a las relaciones entre los saberes de los pueblos originarios, el saber biomédico y las prácticas educativas, como un vínculo más amplio entre el Estado, las comunidades y los territorios.



METODOLOGÍA

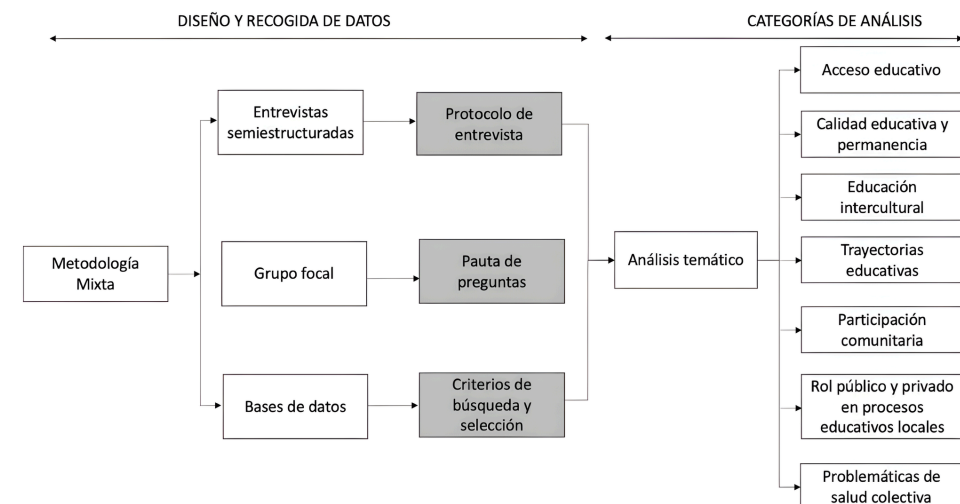
Para este estudio se planteó una metodología mixta, definida como un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación que implican el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración, discusión y comprensión amplia (Hernández-Sampieri et al., 2014). Se asume que los procesos educativos y de salud no pueden comprenderse solo a través de cifras, sino también mediante las experiencias, significados y decisiones cotidianas de quienes los viven. Desde esta mirada, las narrativas y percepciones de los participantes constituyen una vía legítima y necesaria para captar tensiones, prácticas y dinámicas que complementan los datos numéricos, los que no siempre registran estas tensiones.

Los métodos de recolección de datos fueron el análisis de bases de datos, entrevistas semiestructuradas y un grupo focal con actores clave, con el fin de comprender la realidad de la comuna de manera situada. Las bases de datos consultadas entregaron información en diferentes escalas —regional, comunal y de establecimiento— a través de plataformas del Ministerio de Educación (MINEDUC), la Subsecretaría de Desarrollo Regional y Administrativo (SUBDERE), el Ministerio de Salud (MINSAL) y otras, reflejando algunas disparidades dentro de la comuna en relación con cifras regionales, nacionales y recomendaciones de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

Los sujetos de estudio fueron actores relevantes, como educadoras tradicionales, directores y docentes de escuelas públicas de la comuna, profesionales del Servicio Local de Educación Pública (SLEP) de Licancabur, autoridades locales y trabajadores de los servicios de salud de San Pedro de Atacama. Estos actores experimentan de primera mano las limitaciones, oportunidades y tensiones del sistema de salud y

educación, por lo que sus relatos permiten reconstruir cómo se tensionan y resuelven —o no— las problemáticas locales. La combinación de datos cualitativos y cuantitativos permitió situar las experiencias individuales dentro de patrones más amplios detectables a nivel comunal. La siguiente figura muestra el proceso metodológico:

Figura 1. Flujo metodológico



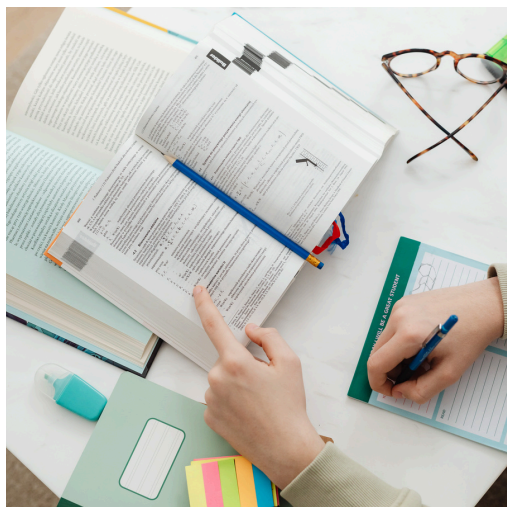
Fuente: elaboración propia, 2025.

Cada categoría fue guiada por ideas fuerza que orientaron la identificación de problemas, tensiones y brechas presentes en el territorio a través de los relatos de los participantes.

El trabajo de campo se realizó en San Pedro de Atacama, en las comunidades de Talabre, Toconao y Socaire, y en el ayllu de Séquitur, durante octubre de 2025. La selección de los participantes se llevó a cabo mediante contacto previo por correo, siendo invitados a participar de manera voluntaria. Las entrevistas se realizaron mayoritariamente en dependencias de las escuelas, el CESFAM de San Pedro de Atacama y una sede vecinal de la comuna. En todas las instancias se firmó un consentimiento informado que garantizó la confidencialidad y autorizó la grabación de las entrevistas para su posterior análisis.

El análisis de la información se realizó mediante un proceso de codificación temática, que involucró la lectura detallada de todas las entrevistas y del grupo focal, con el fin

de identificar conceptos recurrentes, tensiones, patrones y diferencias significativas entre los relatos. Este análisis se contrastó con los datos cuantitativos levantados para comprender relaciones y posibles causalidades. Se definieron categorías analíticas que permitieron organizar el material y comprender cómo se articulan las experiencias individuales con dinámicas institucionales y territoriales más amplias. Este procedimiento no solo permitió sintetizar los contenidos principales, sino también reconocer matices y elementos emergentes que dan cuenta de la complejidad de los procesos educativos y de salud en la comuna.



RESULTADOS

Este apartado presenta los principales hallazgos sobre el acceso, la calidad y la pertinencia cultural de los servicios de salud y educación pública en San Pedro de Atacama. Los resultados se organizan en torno a las siete categorías definidas en la metodología. Cada categoría incorpora ideas fuerza que orientan la interpretación de los relatos, apoyadas por citas directas de los entrevistados y contrastadas con datos cuantitativos de la comuna, la región y el país.

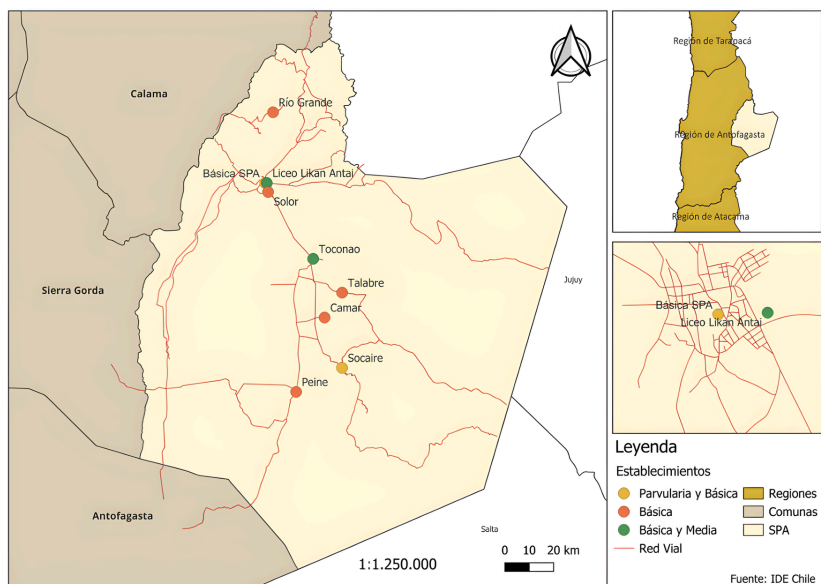
1. ACCESO EDUCATIVO

En San Pedro de Atacama existe una oferta pública de nueve establecimientos que atienden alrededor de 2.000 estudiantes y que, desde 2025, son administrados por el Servicio Local de Educación Pública (SLEP) de Licancabur, en reemplazo del Departamento de Administración de Educación Municipal (DAEM) de San Pedro de Atacama. La oferta se distribuye entre escuelas con educación parvularia y educación básica, en su mayoría escuelas multigrado —con más de un nivel por curso— ubicadas en las comunidades de Camar, Socaire, Solor, Peine, Río Grande y Talabre, y establecimientos de enseñanza media concentrados en los dos centros más poblados: el Liceo Likan Antai, en San Pedro de Atacama, y el Complejo Educacional Toconao (CET) (ver Figura 2).

Ambos establecimientos cuentan con enseñanza científico-humanista, mientras que el Liceo Likan Antai incorpora además formación técnico-profesional en las áreas de

Agropecuaria, Administración, Servicios de Turismo y Electricidad. Para la preparación de la prueba de selección a la educación superior, existe oferta de preuniversitarios privados y uno público, desarrollado en conjunto entre el SLEP y la Universidad Católica de Chile.

Figura 2. Localización y tipo de establecimientos escolares en San Pedro de Atacama



Fuente: elaboración propia (2025).

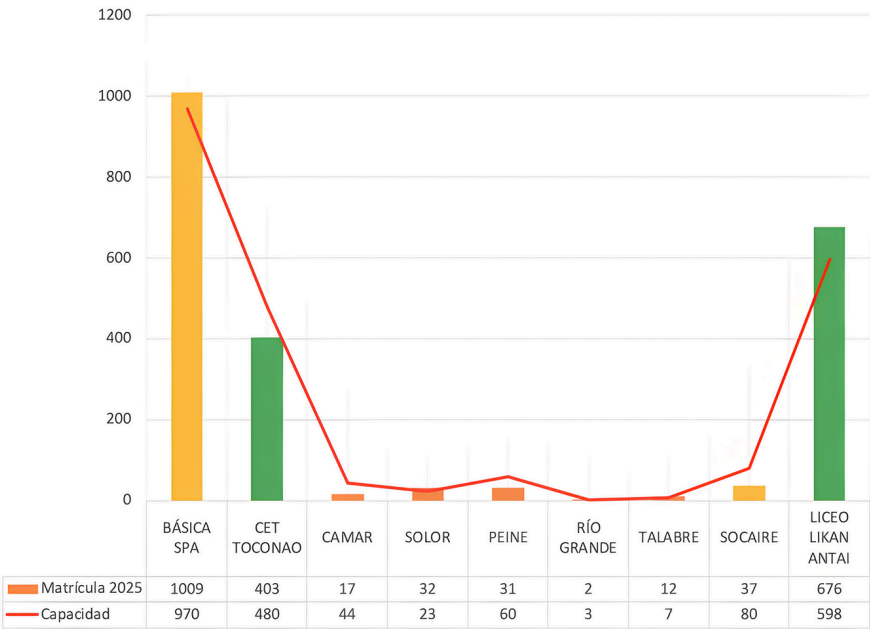
Aunque existe consenso en que, a nivel escolar, la comuna ofrece distintas alternativas de formación para los estudiantes, tanto en cuanto a orientaciones educativas como a los espacios geográficos donde estas se encuentran, los relatos revelan problemáticas estructurales que dificultan u obstaculizan el acceso de la población a los servicios educativos.

La relación entre capacidad instalada y matrícula revela un punto de tensión central para la comunidad. [2] Tanto la Escuela Básica de San Pedro de Atacama como el Liceo

[2] Esta necesidad se reveló como una crítica al primer Avance de Investigación en Salud y Educación que motivó a realizar un análisis más profundo de la realidad de la comuna en estas materias.

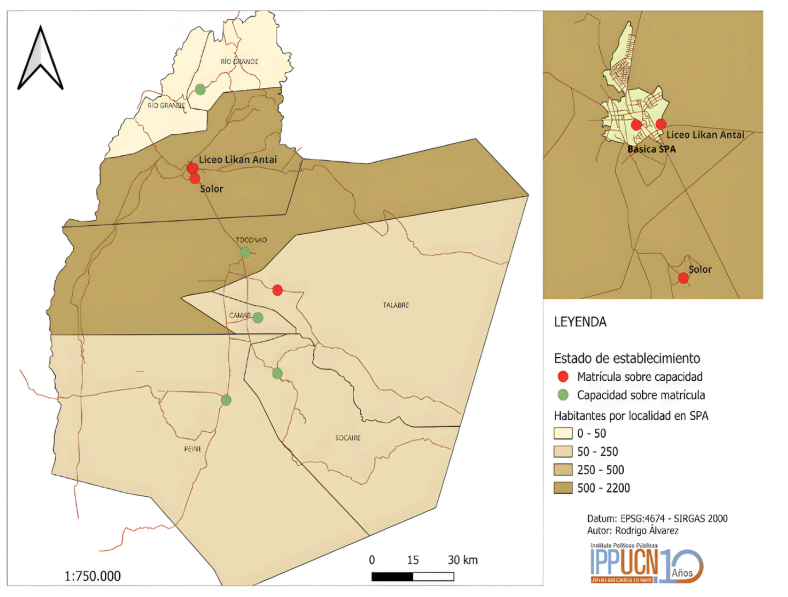
Likan Antai y la Escuela de Solor se encuentran funcionando por encima de su capacidad, situación que se observa en las cifras del MINEDUC y que se reafirma en los testimonios recopilados. El Gráfico 1 y la Figura 3 muestran las cifras de matrícula en 2025 en relación con la capacidad instalada de los establecimientos y localizan estos recintos según las variables “matrícula sobre capacidad” y “capacidad sobre matrícula”. Cada barra representa la matrícula 2025 de cada establecimiento y la línea roja, la capacidad de cada uno, con el detalle de las cifras en la tabla inferior. El color de cada barra se relaciona con el tipo de establecimiento —parvularia, básica o media— señalado en el Mapa 1.

Gráfico 1. Estudiantes matriculados 2025 vs. capacidad de matrícula en establecimientos de San Pedro de Atacama



Fuente: elaboración propia en base a datos del MINEDUC (2025).

Figura 3. Establecimientos educacionales, matrícula 2025 y capacidad de matrícula en San Pedro de Atacama



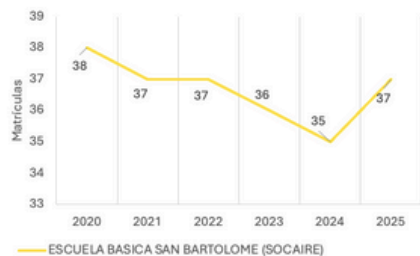
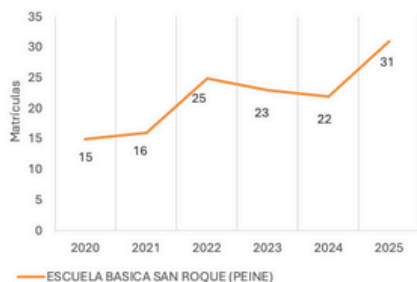
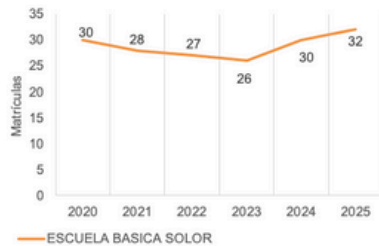
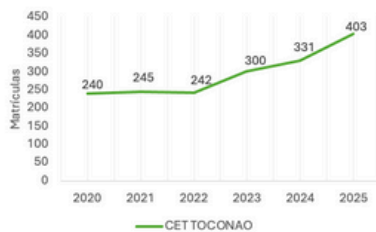
Fuente: elaboración propia en base a datos MINEDUC (2025).

Ha existido una evolución de la matrícula de cada establecimiento en los últimos seis años que explica la sobreutilización de algunos recintos y la necesidad de abrir nuevos establecimientos o ampliar la capacidad de los existentes (ver Gráfico 2). En ese sentido, la ampliación reciente del Complejo Educacional Toconao ha permitido absorber parte de esta sobreocupación, aunque implica desafíos significativos para el SLEP, especialmente en materia de transporte escolar y los costos asociados, lo que incrementa los costos operativos y la presión sobre el sistema. A ello se suman los largos tiempos de traslado que enfrentan estudiantes que viven en comunidades distantes, lo que reduce su tiempo de descanso e interacción familiar y exige un mayor esfuerzo por parte de las familias:

“Y ahí lo más complejo es el transporte, porque no hay transporte público (...) Nosotros tenemos, por ejemplo, siete buses. Trasladamos casi 250 estudiantes, y cada vez sube y sube la matrícula para poder trasladarlos de San Pedro a Toconao. Y la verdad es que se nos va mucho. Mira, te digo, diariamente son 200.000 pesos mínimo por viaje” (Entrevistada 3).

RESULTADOS

Gráficos 2. Evolución de la matrícula en los establecimientos de la comuna (2020-2025)



RESULTADOS



Fuente: elaboración propia en base a datos del MINEDUC (2025).

Esto se vincula directamente con la condición de lo urbano y lo rural en la comuna. Según el último CENSO de 2024, la población de la comuna es de 9.843 personas, distribuida en un 64 % en la zona urbana del pueblo de San Pedro y un 36 % en zonas rurales de ayllus y comunidades: Toconao (8 %), Solcor (5 %), Solor (4 %), Socaire (2 %), Séquitor (2 %), Peine (1 %), Talabre (1 %) y Camar (1 %). En esa línea, la Escuela Básica de San Pedro de Atacama y el Liceo Likan Antai se encuentran en territorio urbano, mientras que el resto de las escuelas (siete) se ubican en territorio rural.

La matrícula 2025 en la comuna se divide en un 76 % urbana y un 24 % rural, según datos del MINEDUC, lo que reafirma la concentración de la demanda escolar en los dos establecimientos urbanos de San Pedro de Atacama. Esta situación se condice con su mayor capacidad y con el proceso de urbanización que experimentó la comuna entre 2017 y 2024. En 2017 había un 50,2 % de población urbana y un 49,8 % de población rural, mientras que en 2024 la población urbana aumentó a un 64 % y la rural disminuyó a un 36 %, según datos del CENSO.

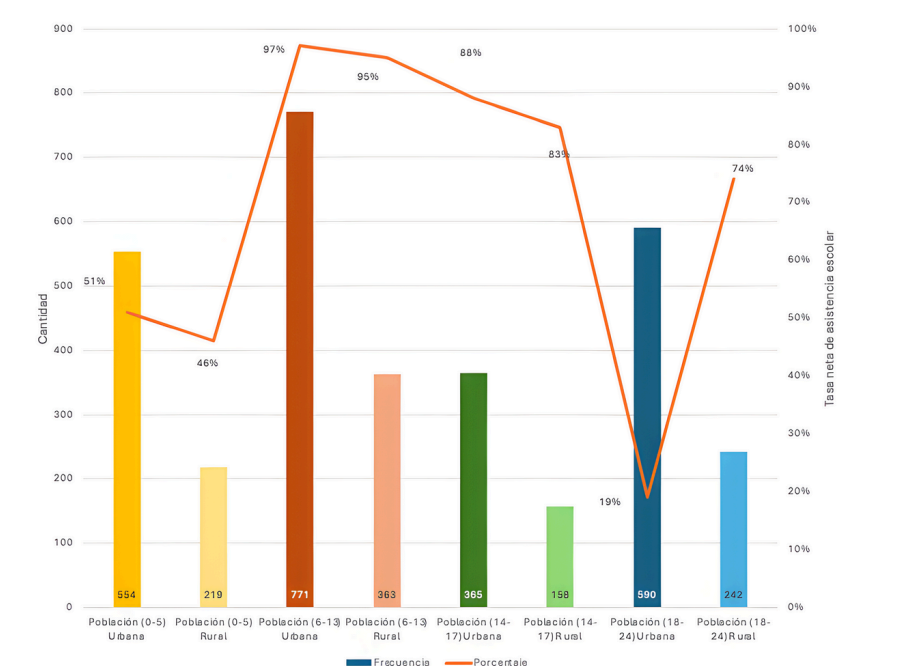
Esto influye directamente en el acceso a la educación parvularia, básica, media y superior (ver Gráfico 3), así como en la modalidad de enseñanza. En la educación parvularia, básica y media predomina un acceso urbano, tanto en términos porcentuales como en la cantidad de estudiantes, que es considerablemente mayor que en el ámbito rural. En estos territorios, la sobreocupación de los establecimientos ha obligado a las comunidades a buscar soluciones. Una de ellas es la creación de establecimientos privados, los cuales han contado con un apoyo estatal reducido, aunque representan una oportunidad para descongestionar algunos recintos de la comuna. Otra alternativa que se menciona es estudiar en otras comunas, aunque se trata de una opción menos utilizada debido a las distancias involucradas.

RESULTADOS

La mayor diferencia se da en la educación superior, más de un 70 % de los jóvenes provenientes de territorios rurales (175 de 242) accede a la educación superior, mientras que sólo un 19 % lo hace en territorios urbanos (114 de 590). Esto se relaciona con la existencia de incentivos para estudiantes provenientes de comunidades indígenas rurales para cursar educación superior.

“Hay mucho apoyo acá en el territorio para quienes quieran estudiar” (Entrevista personal 1).

Gráfico 3. Jóvenes en edad y tasa neta de asistencia en educación San Pedro de Atacama urbano o rural (2024)

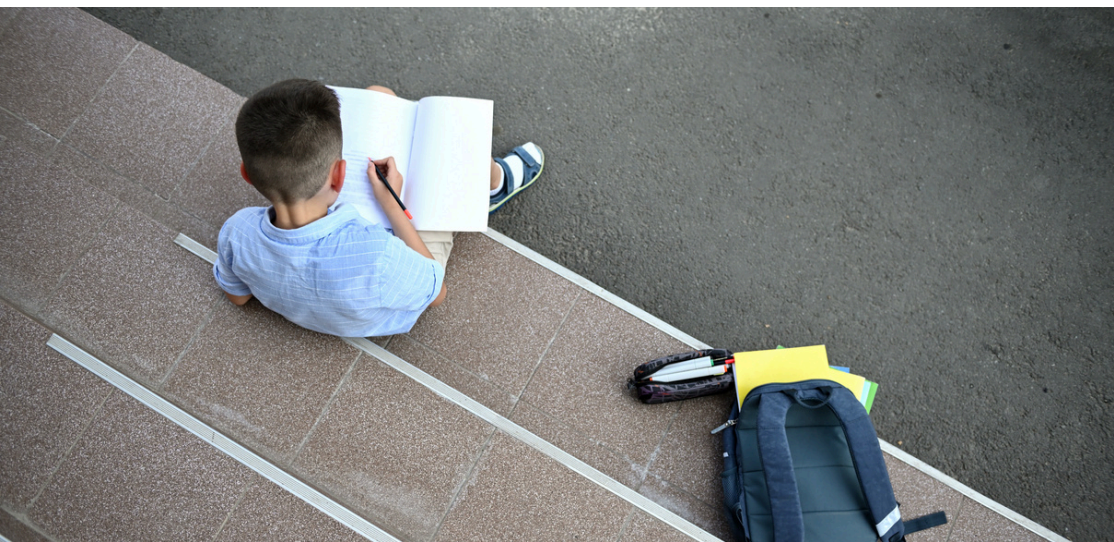


Fuente: elaboración propia en base a datos del CENSO 2024.

Si se desglosan estos números por comunidad, es posible ver realidades disímiles para cada nivel de educación. En los Gráficos 4 se muestran los estudiantes que efectivamente asisten a la escuela por comunidad, y por otro lado, la tasa neta de asistencia escolar, es decir, el porcentaje de estudiantes que asisten respecto al total de jóvenes en edad para asistir por cada comunidad. En el nivel parvulario es posible

ver un promedio de la tasa de asistencia cerca del 50 %, concentrándose en San Pedro de Atacama urbano y rural, y una localidad “indeterminada” al norte del pueblo de San Pedro, con Río Grande y Camar sin estudiantes. En el nivel básico se observa el mayor número de estudiantes en un nivel educativo (1.080) con una distribución similar concentrada en San Pedro urbano, rural, indeterminado al norte y Toconao, pero con una tasa de asistencia mucho mayor cercana al 95 %. Destaca Socaire, Río Grande y Talabre con un 100% de asistencia de sus jóvenes.

En la enseñanza media existe mayor variabilidad en la tasa de asistencia y una disminución considerable de la cantidad de estudiantes que asisten a la educación. Se destaca que San Pedro urbano sigue con un 90 % de tasa asistencia, con algunas disminuciones importantes como Socaire y Peine, lo que muestra una potencial migración para continuar estudios medios en comunidades que entregan esta enseñanza, como San Pedro y Toconao. Finalmente, la educación superior muestra un gran contraste entre jóvenes en edad de estudiar (Gráfico 3) y que efectivamente estudian (Gráficos 4), lo que confirma los incentivos en comunidades indígenas rurales para cursar estudios superiores, lo que no existe para los jóvenes de San Pedro urbano, donde se favorece el camino de la educación técnica o el mundo laboral derechamente. Esto es visible en los ayllus de San Pedro y las comunidades de Peine, Toconao, Talabre. Aún así, por cantidad de habitantes, continúa siendo mayor el número de jóvenes que asisten a la educación superior que provengan de San Pedro urbano, a pesar de la tasa más baja respecto al total de jóvenes.



RESULTADOS

Gráficos 4. Estudiantes que asisten a los distintos niveles de educación por comunidad



Fuente: elaboración propia en base a datos CENSO (2024)

Esta mención de los entrevistados sobre **apoyos económicos, becas y alojamiento** para quienes se trasladan a otras ciudades proviene de los fondos que administran las comunidades, derivados de los acuerdos del litio. Esta situación contribuye a un escenario que se plantea favorable desde el acceso educativo para quienes deciden ingresar a la universidad y salir de la comuna:

“Ellos tienen hogar; si quieren irse a Antofagasta, tienen un hogar lickanantay, tienen becas para los insumos y becas que cubren el arancel en caso de que no apliquen para la gratuidad” (Entrevistado 2).

En cuanto al financiamiento de los estudios, al tratarse de una oferta pública, el gasto recae en el Estado, en este caso a través del SLEP, además de otros aportes que dependen del Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño (SNED), el cual entrega una Subvención por Desempeño de Excelencia a escuelas en forma de remuneraciones a docentes y/o asistentes de la educación. Esta subvención está determinada por los resultados SIMCE, innovaciones pedagógicas, involucramiento de apoderados, entre otras variables. En la comuna, solamente la Escuela Básica de San Pedro de Atacama obtuvo el 100 % de esta subvención, mientras que las escuelas de Peine, Talabre y Socaire obtuvieron el 60 %, y el resto de los establecimientos no la recibió.

A modo de conclusión, se destacan los principales nudos críticos en relación con el acceso a la educación:

- El acceso escolar se sostiene en una oferta pública tensionada por la sobreocupación de los establecimientos de mayor tamaño.
- Esta presión profundiza los desafíos de planificación, infraestructura y recursos.
- El transporte escolar se configura como una solución para apaciguar la sobreocupación de algunos establecimientos, pero genera altos costos.
- Becas, hogares estudiantiles y apoyos económicos de las comunidades facilitan la continuidad de estudios fuera de la comuna, aunque dentro de la región.

2. CALIDAD EDUCATIVA Y PERMANENCIA

Esta dimensión reúne los ámbitos que inciden en el cumplimiento de los objetivos educativos en el nivel escolar, considerando la disponibilidad de recursos humanos, infraestructura, competencias y formación docente, oportunidades de capacitación disponibles y las percepciones de los propios actores locales. El objetivo es ofrecer una visión integrada de las fortalezas y debilidades del sistema educativo en la comuna, tal como las describen docentes, directivos y funcionarios.

Un primer eje relevante es el de los **recursos humanos disponibles en los establecimientos** de la comuna.

Algunos entrevistados destacan positivamente la presencia de equipos interdisciplinarios —como los equipos PIE (Programas de Integración Escolar)— que apoyan la convivencia escolar, los procesos pedagógicos y la atención a estudiantes con necesidades educativas diversas, aunque esto ocurre en la minoría de los establecimientos. Se destaca también la participación de educadoras tradicionales, quienes aportan conocimiento cultural y territorial a los procesos formativos, aunque también cargan con la responsabilidad de formalizar una educación intercultural en los establecimientos. A esto se suman los profesores itinerantes, quienes amplían la oferta formativa en las escuelas multigrado de las diversas comunidades del territorio:

“Tenemos un equipo de ensueño: cuatro educadores diferenciales, un terapeuta ocupacional, dos psicólogos, dos asistentes sociales, un curriculista, y un evaluador” (Entrevistado 2).

“Hay una educadora tradicional, que está estudiando, está sacando la carrera, y es ella la que recibe todos los cursos, las reuniones, las capacitaciones y las charlas” (Entrevistado 1).

Pese a estas fortalezas, existen algunos establecimientos que no cuentan con profesionales especializados —como psicólogos o enfermeras— debido a la alta cantidad de alumnos o de establecimientos que deben cubrir los equipos docentes itinerantes. Esto evidencia una desigualdad interna en la comuna respecto del acceso a personal de apoyo a la docencia y a profesionales PIE. En general, su presencia es intermitente y no alcanza a cubrir la demanda actual:

“Viene el psicólogo una vez a la semana acá a la escuela, y ahí tiene que hacer visitas domiciliarias con la asistente social en ocasiones, tiene que atender estudiantes, tiene que atender apoderados, tiene que resolver cosas con los profes, tiene que hacer pega administrativa. Entonces, por ejemplo, una necesidad que tenemos nosotros es tener mayor cobertura de la dupla psicossocial” (Entrevistado 1).

Esta situación se ve aún más tensionada al incorporar la variable del incremento de casos de estudiantes con necesidades educativas especiales, lo que genera una mayor demanda de profesionales especializados. En los años con información disponible, 2024 y 2025, el porcentaje de matrículas PIE alcanza un 14 %, con una proporción relevante de trastornos del espectro autista (16 %), funcionamiento intelectual limítrofe (20 %) y trastornos del lenguaje (32 %) (MINEDUC, 2025).

A ello se suma la preocupación por la sostenibilidad de los apoyos psicosociales en el contexto del traspaso al SLEP:

“Tenemos establecimientos con una alta cantidad de estudiantes con TEA, donde hay una crisis casi todos los días” (Entrevistada 3).

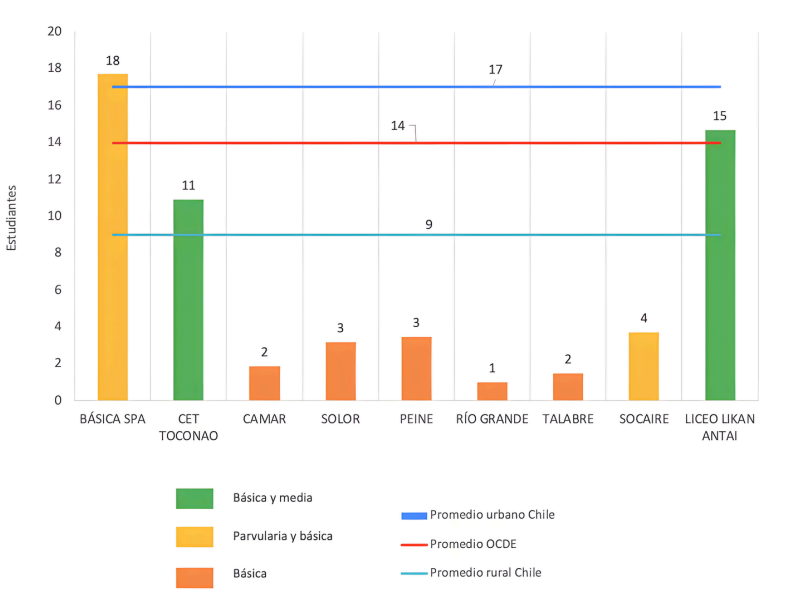
Estos testimonios se ven reforzados por los datos del MINEDUC, que muestran que la **proporción de estudiantes por docente** en los establecimientos más grandes de la comuna supera las recomendaciones de la OCDE (ver Gráfico 5). Si bien en la literatura no existe consenso respecto de cuál debería ser la proporción óptima de alumnos por docente, hay evidencia que demuestra que las clases más pequeñas pueden beneficiar especialmente a estudiantes de entornos desfavorecidos, además de facilitar la atención a las necesidades individuales y posibilitar una gama más amplia de prácticas docentes (OCDE, 2025).



RESULTADOS

Mientras la OCDE sugiere alrededor de 14 estudiantes por docente en educación primaria y 13 en educación secundaria, la Escuela Básica de San Pedro de Atacama y el Liceo Likan Antai superan estos promedios, e incluso el promedio nacional en el caso de la Escuela Básica de San Pedro de Atacama. Esta proporción confirma la sobrecarga reportada por los entrevistados y evidencia la dificultad de responder con suficiencia a necesidades educativas cada vez más complejas.

Gráfico 5. Proporción estudiantes por docente SPA respecto al promedio OCDE y de Chile

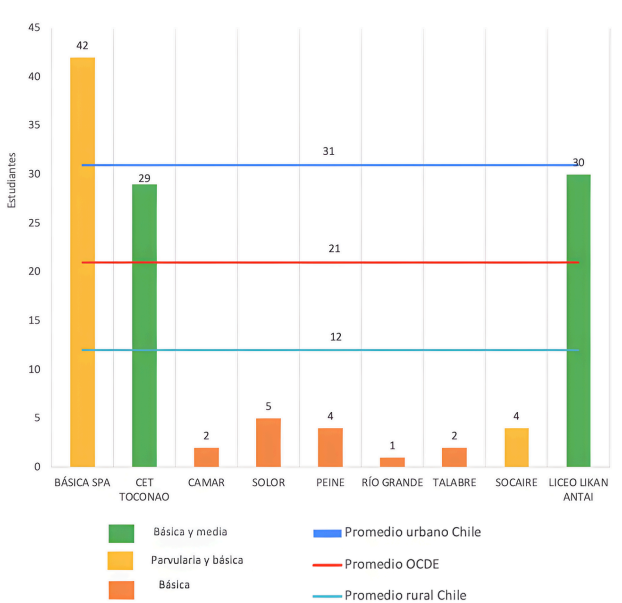


Fuente: elaboración propia en base a Datos del MINEDUC (2024) y OCDE (2025).

Las diferencias se hacen aún más evidentes al observar el **tamaño promedio de curso**, donde los tres establecimientos de mayor tamaño de la comuna superan ampliamente el estándar OCDE de 21 estudiantes por sala (ver Gráfico 6). Esta situación refuerza la percepción de sobreocupación y explica, en parte, la necesidad de trasladar estudiantes hacia Toconao como alternativa para descomprimir la matrícula.

“Dicen que están inyectando varios millones que van a ser para el liceo Likan Antai. Y yo digo que eso va a ser a futuro. La educación la necesitamos hoy, porque estamos colapsados” (Focus Group 1).

Gráfico 6. Tamaño de curso respecto a promedio OCDE



Fuente: elaboración propia en base a Datos del MINEDUC (2024) y OCDE (2025).

El fenómeno de las escuelas multigrado, si bien no presenta cursos numerosos, evidencia problemáticas asociadas a la falta de personal y a la alta rotación docente, lo que dificulta el desarrollo de proyectos de mediano y largo plazo. En comparación con el promedio de educación rural en Chile, que alcanza 12 estudiantes por curso, el tamaño de los cursos en las escuelas multigrado de San Pedro de Atacama sigue siendo reducido.

Otro aspecto relevante vinculado a la calidad educativa se relaciona con las competencias docentes. Las percepciones de los entrevistados apuntan a la carencia de formación específica para contextos rurales y a la necesidad de capacitación continua. Una primera idea que emerge es que el perfil del docente que llega a trabajar a la comuna **muchas veces no cuenta con las competencias necesarias** para desempeñarse en establecimientos educacionales rurales, lo que se asocia al desconocimiento de la realidad local, a la escasa experiencia en educación intercultural y al trabajo en territorios extremos. Esta situación se explica, en parte, por la necesidad de contratar personal en un contexto de alta rotación docente, lo que impide fortalecer el vínculo de los profesores con las comunidades educativas y con el territorio en el que se insertan.

“Existe una alta rotación de docentes, como ya puede darse por las condiciones geográficas, por las condiciones administrativas, el traslado, el transporte, que afecta en todo sentido, porque no hay continuidad de los niños con su aprendizaje” (Entrevistado 5).

A ello se suma la **necesidad de una mayor capacitación especializada** para los docentes que ejercen en el territorio. Si bien se reconocen algunos esfuerzos permanentes en este ámbito, existe la percepción de que estos resultan insuficientes frente a las demandas emergentes y a las necesidades que los propios profesores expresan.

“Como hay necesidad de contratar docentes, no se detalla mucho en cuanto a la formación. Yo creo que es una debilidad acá (...) Es necesaria una formación específica para ingresar a estos territorios (...) Necesitamos capacitaciones” (Entrevistado 1).

Un eje que se vincula de forma directa con la **disponibilidad y las competencias docentes** es la infraestructura escolar, un punto crítico y recurrente en los relatos. Las escuelas enfrentan carencias materiales y espaciales que limitan la atención pedagógica y el bienestar de la comunidad educativa: falta de salas especializadas, ausencia de espacios para atención individual o grupal, problemas de calefacción en invierno y suministro irregular de agua potable en algunos establecimientos.

La sobreocupación detectada agrava estas deficiencias infraestructurales, ya que edificios y espacios insuficientes tensionan la convivencia escolar y dificultan la implementación de estrategias pedagógicas diferenciadas. La combinación de alta matrícula, espacios limitados y condiciones climáticas extremas configura un escenario en el que la infraestructura se transforma en un factor que restringe la calidad educativa.

“El sueño es la reposición de un nuevo establecimiento educacional, un edificio nuevo (...) porque finalmente no contamos con las condiciones mínimas para funcionar. O sea, acá en las salas de repente uno llega a -15 ° en invierno” (Entrevistado 5).

“Esta escuela no tiene agua potable. Esta escuela funciona con un camión de agua que viene cada cierto tiempo desde Calama, y no es algo que esté garantizado que llegue” (Entrevistado 2).

Frente a esta situación, autoridades municipales señalan que existen acuerdos entre el municipio y el SLEP para el desarrollo de proyectos de conservación de infraestructura escolar en Peine, Talabre y Toconao, así como iniciativas para la construcción de nuevas escuelas en la población Likán Antai, en San Pedro de Atacama, y un proyecto

actualmente en evaluación en Socaire. A ello se suman colaboraciones con Fundación Escondida, que entrega soluciones tecnológicas para estudiantes de la comuna, y con ALMA, que destina recursos a iniciativas de salud y educación en el territorio.

Otro ámbito central es la salud mental al interior de las comunidades educativas, la cual se proyecta hacia los espacios familiares y comunitarios. En este escenario, se identifican necesidades asociadas a la salud mental de docentes, estudiantes, apoderados y comunidades en general, vinculadas a factores como la convivencia escolar, el choque cultural entre población lickanantay y no atacameña, o la presencia de población migrante, entre otros.

“Hay algo que está pasando que son estadísticas críticas con respecto a la convivencia escolar, por ejemplo. Tenemos una alta cantidad de adolescentes con intento de suicidio” (Entrevistada 3).

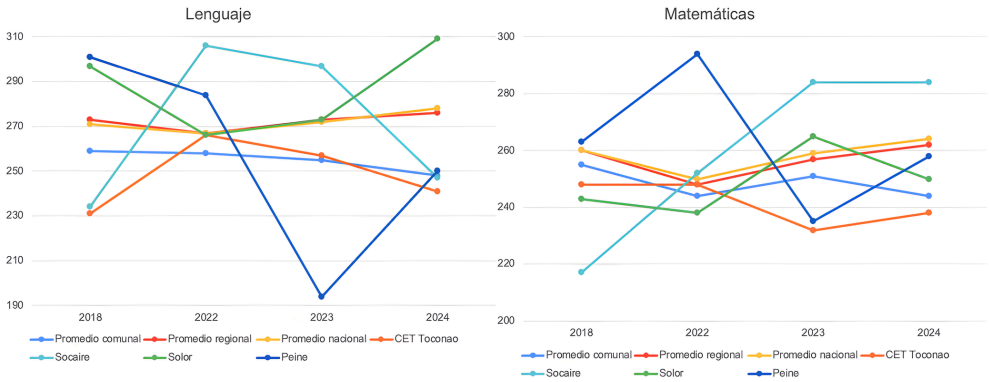
“Hay muchos conflictos con la comunidad en sí, hay miramientos muchas veces de la comunidad a los que no son lickanantay, ya sean extranjeros, gente del sur o incluso calameños. Entonces claro, siempre hay un choque cultural fuerte que genera mucha fricción, genera muchos conflictos que al final terminan mermando la salud mental de los funcionarios” (Entrevistado 2).

Una última dimensión relevante se relaciona con los resultados académicos que presentan actualmente los estudiantes de la comuna. En este ámbito existe preocupación por los desempeños observados en las pruebas de medición de la calidad de la educación, los cuales se sitúan bajo los promedios esperados. Los datos de la Agencia de Calidad de la Educación evidencian diferencias entre los establecimientos de la comuna según sus resultados SIMCE.

En 4.º básico (ver Gráfico 7), la escuela de Solor destaca por sobre los promedios nacional, regional y comunal en ambas asignaturas. La escuela de Socaire presenta un rendimiento decreciente en Lenguaje, pero creciente en Matemáticas. El Complejo Educacional Toconao registró un desempeño cercano a los 240 puntos en ambas pruebas en 2024, posicionándose como el establecimiento con resultados más bajos de la comuna. La escuela de Peine mostró rendimientos fluctuantes en ambas asignaturas, con una recuperación en 2024. El resto de los establecimientos presenta desempeños más homogéneos, que por razones de extensión se analizan a nivel de 6.º básico y II.º medio.

RESULTADOS

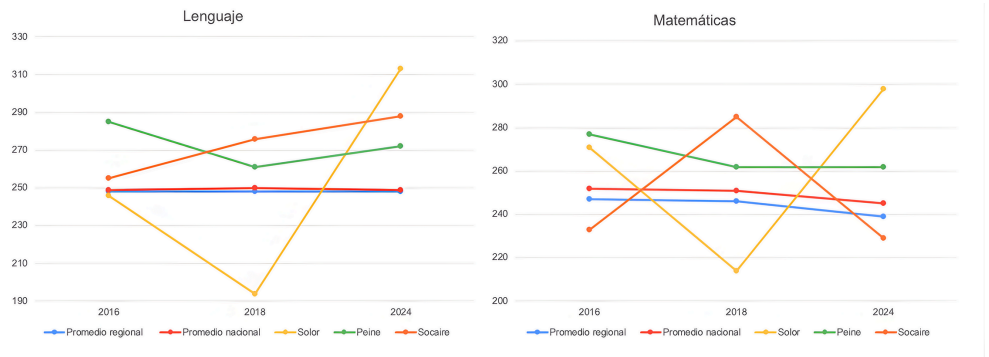
Gráfico 7. SIMCE 4° básico en establecimientos de San Pedro de Atacama



Fuente: elaboración propia en base a Agencia de Calidad de la Educación.

En sexto básico, Solor también presenta los mejores resultados en 2024, luego de haber obtenido los peores de la comuna en 2018, lo que demuestra la eficacia del trabajo enfocado en la mejora del rendimiento académico para pruebas como el SIMCE. Por otro lado, Socaire muestra una mejora en los resultados de Lenguaje y un descenso en Matemática entre 2018 y 2024, al contrario de lo que ocurre en 4.º básico. Peine, en tanto, evidencia cierta estabilidad por sobre los promedios regional y comunal.

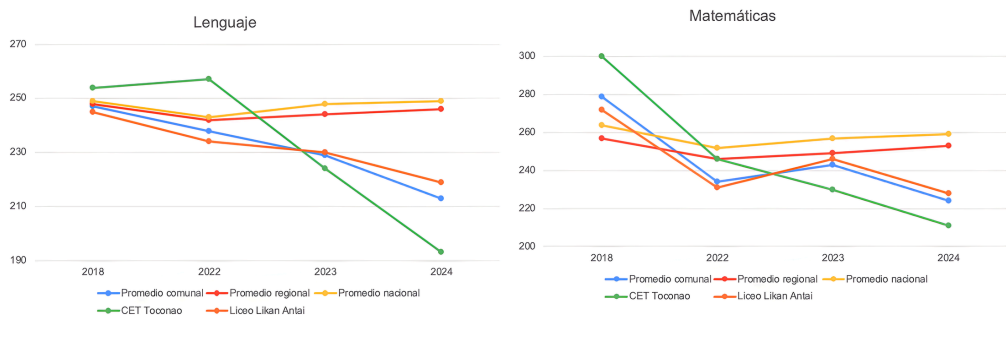
Gráfico 8. SIMCE 6° básico en establecimientos de San Pedro de Atacama



Fuente: elaboración propia en base a Agencia de Calidad de la Educación.

Finalmente, en II.º medio el promedio nacional supera al promedio regional y, en mayor medida, al comunal, mientras que el Liceo Likan Antai supera el promedio comunal, pero no el regional ni el nacional. Por su parte, el Complejo Educacional Toconao mantiene una tendencia a la baja con el paso de los años.

Gráfico 9. SIMCE IIº Medio en establecimientos de San Pedro de Atacama



Fuente: elaboración propia en base a Agencia de Calidad de la Educación.

Se reconoce la importancia de los resultados: “al final el SIMCE es lo que nos mide a todos” (Entrevista personal 2). No obstante, la realidad del Complejo Educacional de Toconao demuestra que, a pesar de la inversión privada, los resultados siguen siendo insuficientes:

“A pesar de que el complejo es hermoso, tiene un sinfín de dificultades y no ha podido repuntar en sus resultados. Teniendo una cantidad de proyectos a nivel de mineras, por ejemplo, no ha podido repuntar” (Entrevista personal 3).

Esto se presenta como una realidad a nivel comunal, en la que, pese a las inversiones económicas realizadas por comunidades y privados, los resultados académicos no alcanzan los niveles esperados:

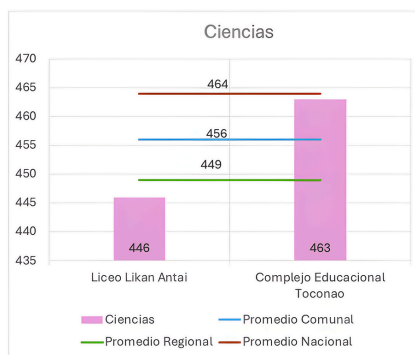
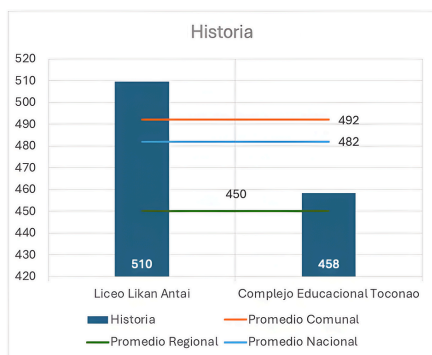
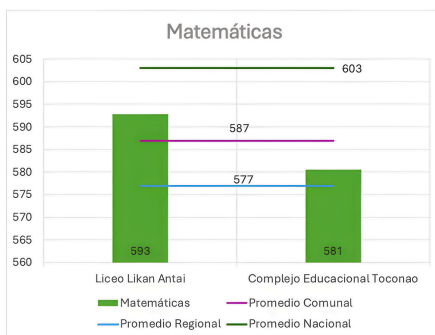
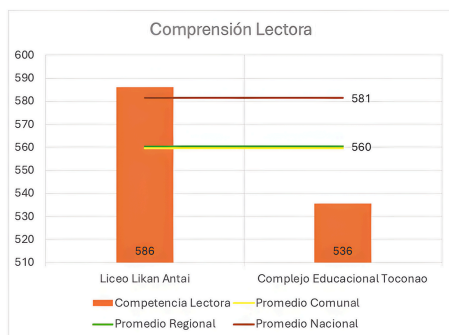
“Nos vamos del foco, de los resultados del SIMCE, por ejemplo, y hoy día estamos muy bajos, bajísimos, y cada vez estamos peor; después de la pandemia empeoró (...) Hay mucha ayuda, proyectos, pero no se refleja en los resultados. Entonces, tenemos que ser súper críticos en esa parte, que a pesar de las inversiones que se hacen por empresas y externos, no se refleja en los resultados” (Entrevista personal 3).

RESULTADOS

Otro aspecto relevante son los resultados de la Prueba de Admisión a la Educación Superior (PAES). En 2024, el Liceo Likan Antai presenta un desempeño superior al promedio nacional en Lenguaje e Historia y sobre el promedio regional y comunal en Matemáticas, aunque se sitúa por debajo de estos tres promedios en Ciencias, su área de peor desempeño. El Complejo Educacional Toconao, por su parte, muestra resultados por sobre el promedio comunal y regional, y muy cercanos al promedio nacional en Ciencias; sobre el promedio regional en Matemáticas e Historia, aunque bajo los promedios regional y nacional; y por debajo de los tres promedios en Lenguaje, su desempeño más bajo.

Estos resultados evidencian distintos énfasis en los proyectos educativos de la comuna y una tendencia general en San Pedro de Atacama que supera el promedio regional, pero se mantiene por debajo del desempeño nacional, con la excepción de Historia.

Gráfico 10. Resultados PAES 2024



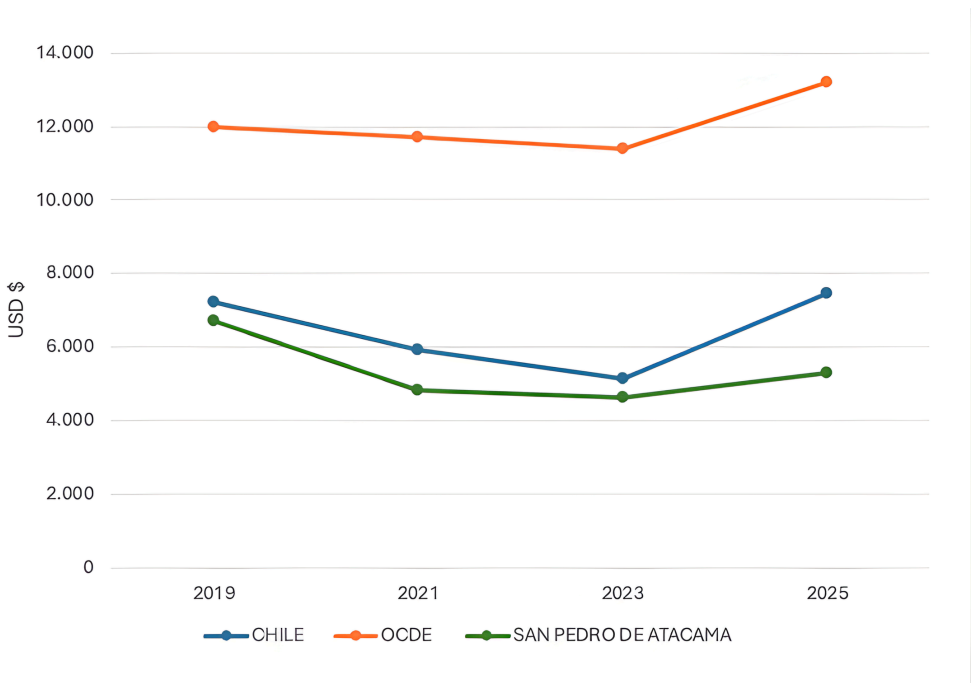
Fuente: elaboración propia en base a datos MINEDUC.

RESULTADOS

Relacionado con los resultados se encuentra el gasto público en educación por alumno. Si se compara con el promedio nacional y el promedio de la OCDE, la comuna sigue la tendencia del gasto pero con cifras inferiores, lo que refuerza que la calidad va de la mano con un gasto público sostenido (ver Gráfico 11). Al respecto, surgen dudas con el futuro del financiamiento de la educación y las intenciones de reducir la inversión por parte de SLEP, a lo que se encuentran expectantes:

“Pero ahora viene el SLEP, entonces el municipio ya no le va a inyectar dinero al SLEP ni a la escuela. Entonces, para el siguiente año se prevé un recorte de personal fuerte” (Entrevistado 2).

Gráfico 11. Gasto público promedio por alumno (OCDE, Chile, SPA)



Fuente: elaboración propia en base a datos MINEDUC.

En conjunto, la evidencia permite sintetizar las fortalezas y debilidades de la comuna en materia de calidad y permanencia escolar: existen capacidades relevantes (equipos PIE, docentes comprometidos, educadoras tradicionales), pero también limitaciones estructurales (sobreocupación, deficiencias infraestructurales, escasez de profesionales de apoyo y alta rotación docente) que requieren intervenciones integradas. No se trata solo de inversión en infraestructura o personal de manera aislada, sino de políticas que articulen recursos humanos, formación especializada y condiciones materiales adecuadas para la enseñanza en contextos rurales e interculturales. A continuación, se presenta una matriz FODA que resume el apartado.

PUNTOS CRÍTICOS

- Tamaño de cursos por sobre el promedio OCDE y cercano al promedio urbano de Chile en los establecimientos más grandes de la comuna, y bajo la media de la educación rural en las escuelas multigrado, lo que evidencia un contraste muy alto entre las escuelas ubicadas en el pueblo de San Pedro y Toconao y aquellas emplazadas en las comunidades del sur.
- La proporción de docentes por alumno refuerza este contraste entre las escuelas del pueblo de San Pedro y Toconao y las del resto de las localidades, muy por debajo del promedio rural de Chile, lo que evidencia baja matrícula y una dotación reducida de docentes.
- Resultados académicos por debajo de lo esperado en relación con las inversiones que se reciben.

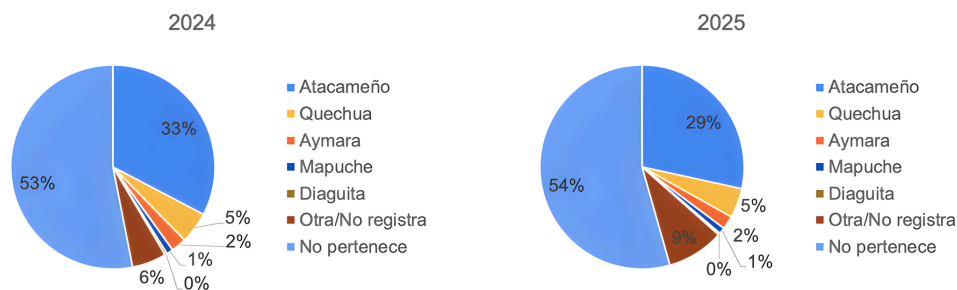
3. EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Esta dimensión aborda las necesidades y tensiones vinculadas a los procesos interculturales en educación, considerando la relevancia que este enfoque adquiere en un territorio con una proporción significativa de estudiantes con ascendencia licanantay. Dentro de la matrícula 2024 y 2025 (ver Gráfico 12), cerca de un 30 % se reconoce como atacameño, con una disminución de 4 % entre ambos años. Un 5 % se reconoce como quechua, un 2 % como aymara, un 1 % como mapuche, menos de un 1 % como diaguita y un porcentaje creciente de “otras” etnias, así como de estudiantes no pertenecientes a pueblos originarios (MINEDUC, 2025).

En ese sentido, al encontrarse en un contexto altamente indígena, la educación intercultural se configura como un espacio fundamental para resguardar la identidad indígena y el patrimonio cultural de las comunidades territoriales. Para ello, cada escuela de la comuna cuenta con una educadora tradicional que imparte el curso de

Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales, aplicado al pueblo lickanantay y su cosmovisión.

Gráfico 12. Matrícula y pertenencia a pueblos originarios.



Fuente: elaboración propia en base a datos MINEDUC.

En los discursos de los participantes emerge el **reconocimiento del valor de la educación intercultural**. La mayoría de los entrevistados considera que su implementación tiene un impacto formativo relevante, tanto para estudiantes indígenas como para quienes no lo son. Se aprecia una valoración amplia de su aporte en términos de identidad, arraigo territorial, continuidad cultural y aprendizajes situados. Aunque algunas voces plantean que aún existen necesidades más urgentes por resolver que la implementación de este modelo, la tendencia general es favorable a la interculturalidad como sello educativo:

*“Nosotros como escuela valoramos y tenemos un gran interés en integrar la cultura local en nuestros procesos, pero también hay escuelas dentro del territorio que, por las características de los estudiantes que atienden, **no es un factor tan relevante**” (Entrevistado 1).*

Los entrevistados advierten una brecha importante en las **competencias interculturales** del cuerpo docente. No se trata de habilidades pedagógicas generales —mencionadas en la categoría anterior—, sino de conocimientos específicos sobre la cultura, la historia y las prácticas del pueblo lickanantay, necesarios para desarrollar un enfoque educativo situado en el territorio. Muchos profesores llegan desde otras regiones sin una introducción básica al contexto local ni herramientas para incorporar las tradiciones o la cosmovisión en sus prácticas de aula, lo que se vincula con lo señalado en la categoría de Calidad Educativa.

“Los profesores que vienen de afuera no tienen este conocimiento. Ellos lo adquieren al llegar a un colegio, cuando ven que hay un educador tradicional, cuando entran en un pueblo” (Entrevistada 4).

“Nunca nadie les había hecho una introducción de lo que era el contexto atacameño o lo que era el tema indígena” (Participante Focus Group 1).

Otro desafío que se plantea es la atención a los diferentes contextos de cada escuela. Se reconoce la dificultad de adaptar el currículum escolar y las mediciones educativas a la realidad local, base para una educación intercultural:

“Lamentablemente tratamos de homologar mucho los procesos educativos (...) Siento que nos coartan, no nos permite desarrollar en su totalidad las posibilidades de esta mezcla del currículum tradicional con la cultura local” (Entrevista personal 1).

Ante este escenario, los entrevistados coinciden en que no existen **instancias formales y sistemáticas de capacitación docente** que subsanen estas brechas. La interculturalidad termina dependiendo más de la motivación personal de ciertos actores que de una política educativa clara:

“Es muy poco, sinceramente. Hay una educadora tradicional que recibe todos los cursos (...) pero no se ha realizado una bajada a los funcionarios en general o a los profesores” (Entrevistado 2).

A esta falta de preparación se suma la **ausencia de espacios adecuados** para la enseñanza de lengua y cultura cunza:

“Que tengan un aula con características propias para la implementación de la asignatura de lengua y cultura, porque nuestras salas son rectangulares, son cuadradas, son hirientes” (Entrevistado 5).

Pese a ello, se valora el avance que representa la formación ofrecida por la Universidad Católica del Norte, particularmente a través del programa de Pedagogía en Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales, el cual actualmente está permitiendo el egreso de 25 educadoras tradicionales en las Áreas de Desarrollo Indígena Atacama La Grande y Alto el Loa. Esto ha contribuido a entregar herramientas pedagógicas a las educadoras y a consolidar cursos anuales de lengua y cultura ancestral, superando la lógica de talleres esporádicos que se realizaban anteriormente:

“Es una experiencia nueva para nosotros (...) incluye un currículum, pero también respeta cómo tú educas a un niño. No solamente en un ambiente cerrado, sino

también en un ambiente abierto. La clase de intercultural es más lúdica, es más teórica, transversal. Tiene otras cosas que se pueden incluir con las otras asignaturas” (Entrevistada 4).

En los relatos también aparece el interés por vincular la asignatura intercultural con otras impartidas por las escuelas, con el fin de subsanar la débil articulación existente:

“La profesora viene miércoles y jueves acá a la escuela a realizar clases de educación intercultural específicamente, y también la idea es que vayamos correlacionando, integrando la educación intercultural a las otras asignaturas” (Entrevista personal 2).

Junto con ello, se percibe una tensión entre la adaptación del currículum nacional y las necesidades particulares del territorio en materia de educación intercultural:

“Hay algunos profesores que estamos más empapados y con más interés de integrar la cultura, pero también hay algunos que quizás tienen un modelo más tradicional en su formación, donde vienen a trabajar el currículum, sin una adaptación, sin un contexto. Entonces, la verdad es que, si bien está el trabajo de la educadora tradicional en todas las escuelas, siento que falta harto por hacer todavía” (Entrevista personal 2).

Esto refleja que la educación intercultural, en el marco del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), recae en su mayoría en la figura de la educadora tradicional y en los docentes más interesados en incorporar la cultura en su enseñanza. Al mismo tiempo, desde el Estado se expresa un interés por resguardar la cultura y promover una mayor resignificación del ser atacameño:

“Lo más importante es que ellos nunca nieguen sus raíces. Donde estén, si están en Antofagasta o en Calama, ellos no se olviden de que realmente son lickanantay o son de otro país, no nieguen su cultura, porque no somos iguales. Hay que reconocer la diversidad y por ello tienen que sentirse orgullosos” (Entrevista personal 3).

Aunque la educación intercultural aparece como un horizonte deseado y valorado por las comunidades educativas, su aplicación se ve restringida al depender principalmente de la labor de las educadoras tradicionales. Esto evidencia debilidades formativas, materiales y organizacionales a nivel de los establecimientos, que impiden un despliegue coherente y sostenido del modelo intercultural propuesto por el Estado. No obstante, se reconoce su valor para que *“los estudiantes nunca nieguen sus raíces y se sientan orgullosos de su cultura”* (Entrevista personal 2).

En conjunto, los relatos muestran que la educación intercultural es vista como un valor y una necesidad educativa, pero su implementación plena se ve limitada por cuatro obstáculos centrales:

- Falta de competencias docentes específicas para el territorio.
- Déficit de infraestructura adecuada para prácticas pedagógicas interculturales.
- Escasez de instancias de formación y capacitación especializadas.
- Débil articulación curricular con otras asignaturas.

4. TRAYECTORIAS EDUCATIVAS

Esta dimensión aborda las percepciones sobre las opciones de formación técnica y profesional presentes y potenciales existentes en el territorio, junto con las aspiraciones de los jóvenes de la comuna en relación con su proyecto de vida y su futuro laboral. En varios de los testimonios se promueve el fortalecimiento de opciones de formación profesional orientadas a mejorar la empleabilidad de las comunidades locales, reconociendo la existencia de un flujo importante de personas que trabajan en la comuna como población flotante, lo que —según los participantes— no beneficia directamente a la comunidad.

Un primer ámbito dice relación con la oferta técnica actualmente impartida en los establecimientos educacionales. Los entrevistados coinciden en que esta oferta —Agropecuaria, Administración, Servicios de Turismo y Electricidad— es acotada y no logra responder plenamente a las características productivas del territorio. Desde esta mirada, emergen propuestas de nuevas especialidades que se consideran pertinentes y potencialmente viables.

La primera de ellas corresponde a carreras vinculadas al sector minero —actividad dominante en la zona debido a la presencia de empresas de extracción de litio—, tales como ayudante o técnico en geología y técnico en electrónica orientado a la operación minera. Si bien existen iniciativas complementarias a la educación media en temáticas de minería y tecnología —por ejemplo, la iniciativa Código Futuro de BHP y Fundación Minera Escondida—, estas aún no se consolidan como alternativas técnicas formales:

“El Liceo Likan Antai tiene carreras orientadas a la economía. Estamos en una zona minera y queremos apuntarlo hacia allá. Con SQM realizamos una conversación bastante informal. Y ellos apoyarían brindando laboratorios, equipamiento, llevando a los niños a la mina, y obviamente ofreciendo las prácticas (...) ayudante de geología, para la toma de muestras y todas esas cosas. Y por otro lado, electrónica que va de la mano con la programación” (Entrevistado 2).

Una segunda propuesta se relaciona con carreras vinculadas a la observación e

investigación astronómica, asociadas al potencial astronómico del territorio y a la presencia del observatorio ALMA y otros proyectos científicos:

“Aprovechando los cielos y la inversión que hay en astronomía, creo que podría ser bien atin角度 brindar un técnico relacionado con ellos” (Entrevistado 1).

Una tercera propuesta apunta al ámbito turístico, otra actividad económica central en la comuna. Si bien el Liceo Likan Antai cuenta con una mención en turismo, se enfatiza la necesidad de especialidades orientadas al manejo de idiomas y a la formación de guías turísticos bilingües, como estrategia para fortalecer el empleo local:

“Algo relacionado con idiomas, porque la verdad es que acá, como hay harto turismo, las distintas empresas turísticas requieren de personas que manejen el lenguaje, que manejen idiomas, y la mayoría de las personas que trabajan en turismo acá son personas que vienen de afuera” (Entrevistado 1).

Asimismo, se plantearon opciones técnicas vinculadas a servicios que se prestan dentro de la comuna, como contabilidad o dibujo técnico, considerando la demanda de mano de obra especializada para actividades administrativas y de consultoría:

“Creo que incluir nuevas especialidades, quizás con las necesidades que tiene hoy día San Pedro, como por ejemplo una oficina contable, dibujo técnico, porque hay consultoras que vienen acá a San Pedro y se llenan los bolsillos con población flotante totalmente” (Participante Focus Group 1).

A pesar de este abanico de propuestas, se reconoce que no se ha realizado un diagnóstico comunal que permita precisar las necesidades del mercado laboral, las capacidades de los establecimientos educacionales y las aspiraciones de los estudiantes, lo que dificulta definir con claridad cuáles especialidades resultan realmente viables y pertinentes para el territorio:

“En nuestras comunidades no se ha hecho un estudio de las necesidades que requieren las empresas a nivel interno y que nuestros jóvenes tengan la posibilidad de realizar esos estudios y puedan insertarse en el campo laboral de esa empresa” (Entrevistado 5).

En un segundo plano de análisis, la categoría de trayectorias educativas recoge las percepciones sobre los proyectos de vida y las aspiraciones de los estudiantes. Los relatos evidencian una amplia diversidad de intereses, que combinan actividades emergentes asociadas a referentes juveniles —gamers, youtubers y músicos urbanos— con aspiraciones profesionales más tradicionales, como veterinaria, pedagogía o carreras del área de la salud. Esto da cuenta de que no existe una representación social

única entre los participantes, lo que podría explicarse tanto por la diversidad de intereses presentes como por la falta de un conocimiento acabado respecto de las aspiraciones de los estudiantes de la comuna.

“Ellos aspiran a ser profesores, tengo una exalumna que ahora es dentista... Entonces ella en un momento me dijo que quería ser profesora, después quería ser bailarina y ya después, como la mamá es enfermera, seguramente se fue por esta área de la salud” (Entrevistada 3).

A pesar de esta heterogeneidad, se identifica un patrón recurrente: muchos jóvenes aspiran a estudiar fuera de la comuna, principalmente en la ciudad de Antofagasta, y luego retornar a sus comunidades para contribuir a su desarrollo. Esta aspiración se encuentra fuertemente asociada a un deseo de retribución y de cubrir necesidades percibidas en el territorio. Esta dinámica migratoria se condice con los datos sobre educación superior en la comuna. Un porcentaje relevante de la población rural efectivamente accede a estudios de educación superior (49 %), a diferencia de la población urbana de la comuna, donde esta cifra alcanza solo un 15 %.

“Los estudiantes quieren salir a estudiar y quieren volver a Toconao (...) Así que los planes de los estudiantes acá es salir, estudiar y regresar” (Entrevistado 2).

“Yo igual trabajé en el liceo y en los años que yo estuve, la mayoría de los jóvenes quería estudiar afuera y volver a San Pedro. Me decían ‘tía, yo voy a ir a estudiar medicina porque en el CESFAM nunca nos atienden, así que yo voy a volver con mis estudios y voy a atender a todos’” (Entrevistada 6).

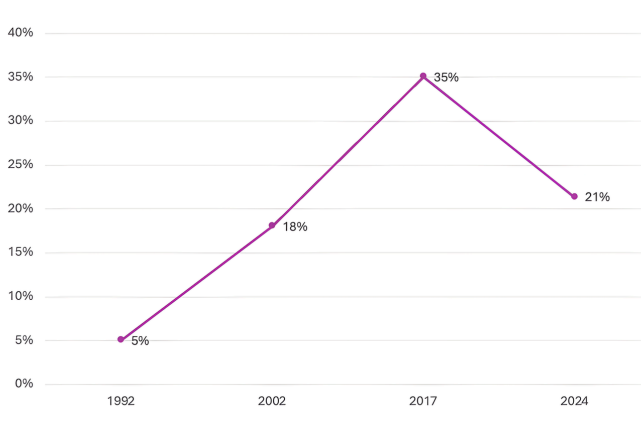
El porcentaje de estudiantes que ingresan o asisten a la educación superior ha aumentado en comparación con décadas anteriores, según evidencian los relatos y los datos censales:

“De la generación de mi curso solamente 2 personas pudimos acceder a enseñanza superior. Todo el resto de mi curso se quedó hasta octavo y cuarto medio” (Participante Focus Group 1).

De acuerdo con datos del Censo, en 1992 un 5 % de los estudiantes ingresaba a la educación superior; esta cifra aumentó a un 18 % en 2002 y a un 35 % en 2017. En el último Censo de 2024, la medición se modificó, considerando a quienes asisten regularmente a educación superior, lo que representa un 21 % de los jóvenes de la comuna en edad de cursar estos estudios. Si bien este porcentaje es menor, permite un mayor nivel de seguimiento (ver Gráfico 13). El resto de los estudiantes que no ingresa directamente a la universidad opta por realizar un año de preparación mediante preuniversitario o se incorpora directamente al campo laboral:

"Hicimos un estudio: de 15 estudiantes, 10 ingresaron a la universidad. Otros 5 se tomaron el año sabático, por distintos motivos, mejor preparación para la prueba, y otros derechamente al campo laboral" (Entrevistado 2).

Gráfico 13. Ingreso a la educación superior en SPA según CENSOS



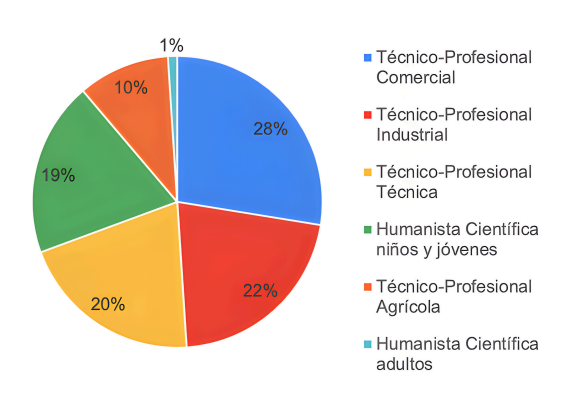
Fuente: elaboración propia en base a datos censales (1992, 2002, 2017, 2024).

Del total de egresados de la comuna en 2024, se observa una distribución equitativa si se consideran de manera independiente las opciones científico-humanista y las cuatro técnico-profesionales, tal como se muestra en el Gráfico 14. No obstante, existe una marcada tendencia a priorizar la educación técnico-profesional (80 %), principalmente por su orientación a una inserción más rápida en el mercado laboral. Este 80 % supera con creces los registros de la educación rural en Chile, donde un 46,2 % de quienes cursan enseñanza media lo hace en establecimientos técnico-profesionales, a diferencia de los territorios urbanos, donde esta cifra alcanza solo un 23,8 % (Villaseca Vial, 2025).

Por su parte, los egresos de la educación científico-humanista suelen concentrarse en carreras de perfil más aplicado, como ingeniería o áreas vinculadas a la minería, aunque en los últimos años se ha evidenciado un creciente interés por las humanidades:

"Yo he escuchado a los estudiantes, se les está dando mucho el tema técnico y hay muchos estudiantes que les gusta administración, turismo, inglés por ahí también. Pero también hay un gran porcentaje que son los estudiantes que quieren ir, en este caso, a la universidad y quieren realmente trabajar o ampliar su conocimiento a nivel de humanidades" (Entrevista personal 3).

Gráfico 14. Egreso de secundaria en San Pedro de Atacama (2024)



Fuente: elaboración propia en base a datos MINEDUC.

A modo de conclusión, las trayectorias educativas y laborales de los estudiantes de la comuna se presentan como diversas. Existe la influencia de los *“procesos de modernización que viven los territorios”* (Entrevistado 1), frente a los cuales los jóvenes se ven permeados de manera similar a lo que ocurre en contextos urbanos. Al mismo tiempo, operan lógicas en las motivaciones juveniles que responden a necesidades primarias del territorio, como la medicina o la pedagogía. Finalmente, se identifica un esfuerzo por parte de las comunidades educativas y territoriales por valorar la identidad local y fomentar el sentido de pertenencia de los estudiantes, lo que contribuiría a su retorno posterior y a evitar la migración permanente de población joven:

“Tratar de que los chiquillos entiendan, valoren su identidad, su cultura local, para que después ellos, en su proceso, tengan la intención, el interés de volver a hacer un aporte, a devolver de cierta forma algunas posibilidades que se le brindaron acá” (Entrevista personal 1).

A partir de los relatos y su análisis, se identifican cuatro nudos centrales en esta categoría:

- Oferta técnica limitada, que no logra responder completamente a los sectores productivos clave ni a las necesidades de servicios locales.
- Interés por nuevas especialidades pertinentes al territorio, aunque aún sin un diagnóstico integral que permita definir las necesidades más urgentes y su viabilidad.

- Aspiraciones estudiantiles diversas, que combinan referentes artísticos o mediáticos actuales con intereses profesionales más tradicionales.
- Imaginario de movilidad-retorno, donde estudiar fuera y regresar a trabajar en la comuna aparece como una expectativa frecuente y socialmente valorada.

5. PARTICIPACIÓN COMUNITARIA

Esta dimensión aborda los procesos de opinión, organización y toma de decisiones dentro de las comunidades, y la manera en que estas dinámicas inciden en los ámbitos educativo y sanitario del territorio. La participación aparece como un componente clave del funcionamiento local, tanto por su aporte cotidiano como por las tensiones que emergen en la relación con instituciones y autoridades.

En primer lugar, los entrevistados coinciden en que existe una participación comunitaria activa, especialmente visible en el involucramiento de apoderados y comunidades indígenas en actividades escolares, celebraciones, proyectos culturales y apoyos logísticos asociados a la educación. Este compromiso se interpreta como un recurso fundamental para sostener prácticas pedagógicas y extracurriculares, y como una señal de cohesión social que fortalece el vínculo entre escuela y comunidad:

“Yo he visto que sí, hay harta vinculación. Los apoderados cuando se sienten comprometidos con su establecimiento en alguna actividad, yo he visto actividades muy bonitas (...) Ellos son muy participativos, pero siempre pensando en que hay familias bien vulnerables” (Entrevistado 3).

También se hace referencia al Consejo de Pueblos Atacameños como un órgano más amplio que entrega apoyo a las escuelas:

“Son bastante involucrados los apoderados a nivel de comunidad. Recibimos harto apoyo de las comunidades indígenas, por ejemplo la comunidad de Toconao, de Talabre, de Peine, siempre nos están apoyando. El Consejo de Pueblos Atacameños también, cuando nosotros solicitamos alguna cosa. Así es que, en ese aspecto, sí son bien involucrados” (Entrevistado 2).

Junto con este involucramiento positivo, emergen tensiones relacionadas con la gestión y orientación de los recursos económicos que administran las comunidades. Varios entrevistados mencionan que ciertos gastos no priorizan visiones de largo plazo ni se enfocan en la calidad de vida de los estudiantes. Además, en ocasiones la participación se expresa desde una crítica que no contribuye a mejorar prácticas ni a resolver problemas estructurales. Esto genera fricciones entre comunidades y establecimientos,

especialmente cuando las expectativas no son compartidas o cuando se atribuyen responsabilidades distintas a las efectivamente asumidas por cada actor:

“Acá las comunidades indígenas manejan muchos recursos por el litio. Muchos de esos recursos no se gastan de manera positiva. Los mismos atacameños lo dicen. Hay gastos que son buenos, la educación universitaria, la contratación de personas lickanantay para las comunidades, de ahí sale el dinero, las becas universitarias, pero también hay otro tipo de gastos que no corresponden” (Entrevistado 2).

Un tercer eje apunta a la relación entre las comunidades y el Estado. Se reconoce la existencia de espacios formales de participación —visitas de autoridades, reuniones consultivas y mecanismos de retroalimentación—, pero estos se perciben como instancias poco resolutivas:

“No se materializan las ideas y todas las necesidades que ha levantado el pueblo atacameño (...) Históricamente, se sigue teniendo el mismo CESFAM, se sigue teniendo la misma escuela” (Participante Focus Group 1).

Las comunidades sienten que expresan con claridad sus necesidades, pero que estas no se traducen en cambios concretos en salud, educación o infraestructura. Esta distancia entre participación y acción real intensifica una percepción de abandono institucional:

“Hay una consciencia total de las necesidades de las que vivimos en San Pedro de Atacama, pero hay una inconsciencia por parte del Estado de esa necesidad que ha levantado el pueblo atacameño y no ha sido escuchada (...) Las comunidades se organizan, pero es el mismo aparataje estatal el que va poniendo impedimentos” (Participante Focus Group 1).

En conjunto, esta categoría muestra que la participación comunitaria constituye un pilar del funcionamiento educativo y social del territorio, pero su impacto se ve limitado tanto por tensiones internas como por un Estado que no logra responder con eficacia a las demandas levantadas por las comunidades. Esta combinación de involucramiento activo y respuestas institucionales insuficientes configura un escenario donde la corresponsabilidad existe, pero no logra traducirse plenamente en mejoras concretas para la población.

- Fuerte involucramiento de comunidades, apoderados y organizaciones indígenas en actividades escolares y culturales.
- Tensiones relativas al uso y priorización de recursos económicos comunitarios.

- Relación compleja con el Estado: existencia de espacios de escucha, pero baja capacidad de respuesta.
- Sensación de abandono institucional, pese a la organización y participación comunitaria activa.

6. ROL PÚBLICO-PRIVADO EN PROCESOS EDUCATIVOS LOCALES

Una dimensión relevante en el territorio está dada por la colaboración público-privada, considerando la presencia sostenida de empresas mineras y la injerencia que estas tienen en distintas actividades que se realizan en la comuna, tanto a nivel educativo como en el área de la salud. Los relatos de los entrevistados permiten observar una articulación compleja, marcada por colaboraciones que benefician directamente a los establecimientos, pero también por tensiones respecto de las responsabilidades, los límites y las legitimidades de cada actor.

Desde los relatos de los participantes, existe la percepción de que múltiples responsabilidades que corresponden al Estado deben ser, muchas veces, asumidas por las empresas privadas. Esta situación es valorada en tanto permite resolver necesidades inmediatas o urgentes en los ámbitos de la educación y la salud, pero genera, a la vez, incomodidad y cuestionamientos sobre el rol del Estado en la provisión y financiamiento de los servicios públicos. La idea de una “delegación forzada” aparece con fuerza, evidenciando la preocupación por el impacto que esto tiene en la continuidad de los proyectos educativos y en las expectativas ciudadanas respecto de lo público:

“Creo que SLEP tiene que al menos cumplir con lo básico. No podemos dejarle lo básico a las comunidades, a las mineras. Porque realmente son una institución del Estado, es el Estado quien tiene que responder, al menos con lo básico. Ya cuando hablamos de proyectos extraprogramáticos, genial. Pero descansar en su totalidad en los entes privados, entregamos un mal mensaje” (Entrevistado 1).

Al mismo tiempo, los actores del territorio valoran que las empresas estén disponibles para acoger proyectos pensados desde la comunidad, aunque muchas veces estos no se traduzcan en ayudas directas, sino más bien en procesos de colaboración y acompañamiento:

“Yo creo que ellos están más interesados que el Estado en ayudar, los privados. No hemos recibido en estos momentos una ayuda directa, pero sí —no sé, acá ustedes me pueden contradecir—, yo siento que hemos sido mucho más escuchados por entidades privadas (...) Muchos de los avances que ha tenido la comunidad han sido desde fondos privados, no desde fondos estatales” (Participante Focus Group 1).

La participación del sector privado, a través de empresas mineras, impacta directamente en las comunidades educativas de la comuna mediante la implementación de programas educativos, dotación tecnológica, habilitación de laboratorios, apoyo a la formación docente y desarrollo de proyectos innovadores. Dentro de las inversiones de SQM se identifican programas de nivelación de estudios para personas de la comuna, apoyo a las especialidades técnicas del Liceo Likan Antai, refuerzo en matemáticas y lenguaje, entre otros. Por su parte, BHP promueve el programa Código Futuro, enfocado en fortalecer las habilidades computacionales de estudiantes de enseñanza media técnico-profesional en la región de Antofagasta, con el Liceo Likan Antai como principal exponente en la comuna. En conjunto, se observa un énfasis de las empresas en el fortalecimiento de competencias técnicas.

Por otro lado, en el ámbito de la salud se han realizado inversiones relevantes para fortalecer postas rurales del territorio, como las de Camar y Peine, además de la entrega de ayudas técnicas y la implementación de tres camiones móviles de atención odontológica (SQM, 2025). Tal como señala la literatura, las comunidades negocian con las empresas para obtener recursos que permitan mejorar la infraestructura básica y abordar estos déficits de manera más estructural (Babidge, 2013). Para algunos participantes, estos aportes han fortalecido áreas clave que no habían contado con financiamiento estatal suficiente:

“Tenemos justamente a SQM, es el actor que más ha aportado en la parte tecnología y en la parte ciencia (...) SQM ha aportado harto con programas, por ejemplo, el de tecnología EDUTEN, que es de tecnología finlandesa en matemáticas. Una plataforma, una licencia que pagan ellos, como Lab4U, que es un laboratorio de ciencias en el celular, que también se paga una licencia, se capacita a los docentes para utilizarla” (Entrevistado 2).

No obstante, también se advierte que la continuidad de estos aportes podría generar una dependencia en el largo plazo:

“Mira, hay algunas empresas que siempre están buscando convenio o están buscando cómo estar dentro del establecimiento, cómo mejorar. Pero se ha vuelto, después de muchos años, que casi ya después es una obligación” (Entrevistada 3).

Junto con esta percepción, los entrevistados enfatizan la necesidad de que el Estado asuma un rol más activo en la gestión y financiamiento de la educación pública local. La demanda no solo se orienta a cubrir carencias básicas, sino también a reconocer e impulsar iniciativas comunitarias que han surgido para suplir vacíos estructurales. En ese sentido, se propone que las instituciones estatales potencien las capacidades territoriales ya existentes, de manera similar a lo que actualmente realizan las empresas privadas:

“Que todos estos proyectos que nosotros, que la comunidad estuvo dispuesta a entregar recursos para resolver problemas que debiera haber resuelto el Estado, el Estado en algún momento diga, oye, lo hicieron bien, tomen. Estos son los capitales que nosotros hoy en día vamos a incluir para iniciativas comunitarias como esta, para que ustedes puedan solventar y, si su mirada era a 10 años, lo puedan tener a 50 años” (Participante Focus Group 1).

Un último elemento relevante corresponde a la emergencia de voces críticas respecto de los aportes privados que se canalizan a través de las comunidades y que posteriormente son inyectados en los establecimientos educacionales. Este mecanismo genera nuevas capas de gestión y posibles riesgos de discrecionalidad, en contraste con modalidades anteriores de financiamiento directo:

“Las empresas ahora le entregan un monto concordado directamente a las comunidades, y las comunidades son las que tienen que administrar esos recursos para repartirlos de acuerdo a las necesidades detectadas. Las empresas ya no invierten directamente, al menos no en este establecimiento” (Entrevistado 5).

Asimismo, se advierte sobre el riesgo de naturalizar el impacto que tiene la presencia constante de la imagen corporativa de las empresas en los espacios escolares. Esta preocupación es especialmente relevante para quienes miran con mayor suspicacia los aportes de la minería y enfatizan la necesidad de mantener una mirada crítica frente a este tipo de financiamiento:

“Pero tapan todos lados con el logo de la minera. Entonces, igual, implícitamente se entrega un mensaje, los niños reciben un mensaje, y lo que nosotros queremos también es que nuestros estudiantes generen una perspectiva crítica (...) Yo no quiero que los chiquillos rechacen la minera, pero sí que sean críticos, que tengan un pensamiento que no sea movilizado solamente por el capital o por lo económico” (Entrevistado 2).

En conjunto, esta dimensión muestra un entramado público-privado donde la minería ocupa un lugar protagónico en el sostenimiento de servicios públicos en la comuna, mientras que el Estado aparece como un actor débil y distante. Esta situación genera una combinación de gratitud, dependencia, tensión y vigilancia crítica que marca profundamente las dinámicas educativas del territorio.

PUNTOS CENTRALES

- Las empresas mineras cubren funciones que los entrevistados consideran responsabilidad del Estado.
- Existe una demanda fuerte por un Estado y un SLEP más presentes en el territorio.

RESULTADOS

- La comunidad valora los aportes privados, especialmente en tecnología, ciencia y fortalecimiento institucional.
- Surgen cuestionamientos hacia los mecanismos de administración y visibilidad del financiamiento privado.
- Se reconoce la necesidad de promover pensamiento crítico en la educación local frente al rol de las empresas.

A modo de cierre de la sección de educación, se desarrolló una matriz FODA que identifica fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas a partir de las categorías expuestas.



Tabla 1. FODA Educación

Fortalezas	Oportunidades	Debilidades	Amenazas
Oferta educativa comunal que cubre educación básica y media, con establecimientos urbanos y rurales que garantizan presencia territorial. Experiencias de educación intercultural, particularmente a través de educadoras tradicionales y vínculos con comunidades lickanantay. Compromiso de parte de equipos docentes y directivos con el territorio, pese a condiciones laborales exigentes. Presencia de actores públicos y privados que han contribuido con recursos e iniciativas educativas.	Implementación del SLEP Licancabur para avanzar hacia una planificación educativa territorializada. Potencial para desarrollar una oferta educativa con pertinencia territorial, articulada a sectores locales (turismo, astronomía, minería, servicios comunitarios). Demanda creciente por enfoques interculturales críticos y contextualizados en educación. Posibilidad de fortalecer trayectorias educativas y proyectos de vida vinculados al territorio.	Sobreocupación de establecimientos urbanos y tamaño de cursos por sobre la media Falta de profesionales especializados y alta rotación docente Ausencia de falta de inducción territorial e intercultural sistemática. Infraestructura escolar Resultados académicos Convivencia escolar y salud mental Implementación fragmentada de la educación intercultural.	Persistencia de brechas territoriales de acceso y permanencia escolar asociadas a traslado, ruralidad y dispersión poblacional. Presión por resultados estandarizados sin ajustes contextuales, que puede profundizar desigualdades Dependencia de recursos y servicios externos no garantizados (agua, financiamiento privado) Menor financiamiento por implementación de SLEP

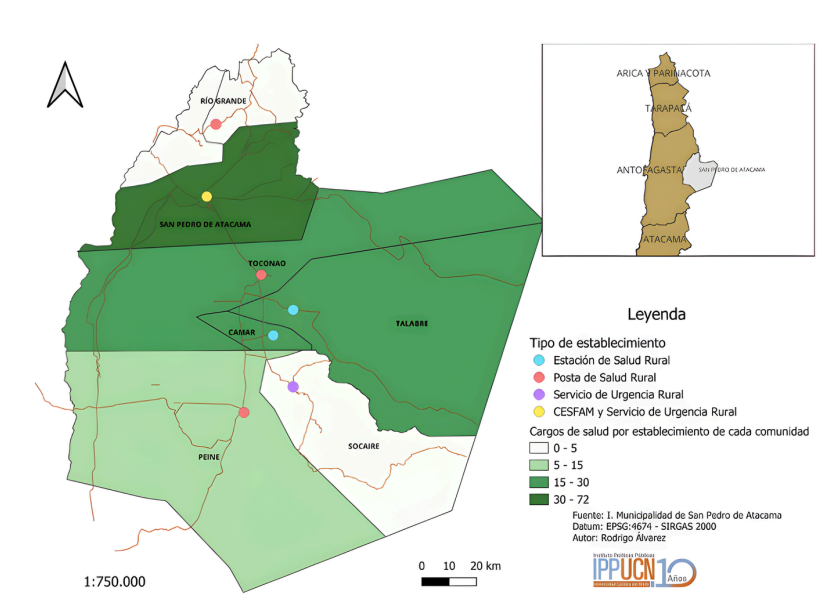
Fuente: elaboración propia (2025).

7. PROBLEMÁTICAS EN SALUD COLECTIVA

En esta dimensión se exponen las principales dificultades en materia de salud, tanto a nivel de atención como en relación con otras necesidades y problemáticas que atraviesan la comuna. Asimismo, se evidencian soluciones surgidas desde alianzas público-privadas orientadas a revertir estas problemáticas, así como la inclusión de facilitadores interculturales para fortalecer el Programa Especial de Salud y Pueblos Indígenas.

Gran parte de las demandas abordadas se relacionan con el Centro de Salud Familiar de San Pedro de Atacama, el cual concentra las atenciones de urgencia de la comuna y, además, se encarga de brindar atención en especialidades generales (médicos, dentistas, psicólogos, entre otros). Para quienes residen en las comunidades del sur de San Pedro de Atacama, existen Postas de Salud Rural que buscan atender las necesidades primarias de estas localidades (Figura 4).

Figura 4. Establecimientos de salud y personal de San Pedro de Atacama



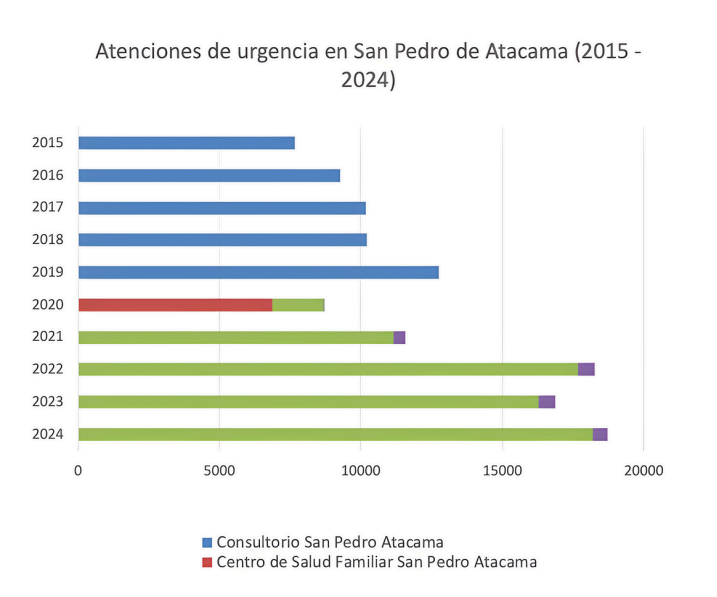
Fuente: elaboración propia en base a datos CENSO 2024.

RESULTADOS

Es posible observar una concentración de personal sanitario en el centro urbano de San Pedro de Atacama, en relación con el tamaño del centro de salud allí presente y la concentración de atenciones que recibe. Esto se evidencia en el número de atenciones de urgencia de la comuna, el cual ha experimentado un crecimiento exponencial desde el año 2015 (ver Gráfico 15).

Por otro lado, la posta de salud rural de Toconao y las estaciones de Talabre y Camar comparten cargos de profesionales de la salud. En los registros se identifican 15 cargos, los cuales corresponden al total conjunto de los tres establecimientos.

Gráfico 15. Atenciones de urgencia en San Pedro de Atacama (2015-2024)



Fuente: elaboración propia en base a datos MINSAL (2025).

Para satisfacer la necesidad de atención de comunidades más aisladas, existen rondas mensuales de especialistas, las cuales se agendan con anterioridad y se ejecutan en determinados días del mes. En este contexto, resulta fundamental la labor de la facilitadora intercultural del CESFAM, una figura reciente que busca gestionar interconsultas y la entrega de medicamentos para la comunidad lickanantay del territorio, además de articular las prácticas de salud ancestrales que la comunidad requiera en sintonía con la biomedicina del personal médico.

A pesar del rol relevante que cumple esta figura, se identifican otros problemas asociados a las rondas, particularmente en relación con su cumplimiento y el déficit de especialistas que estas impliquen:

“Cuando hay 1 o 2 pacientes no siempre van. Entonces está el tema de que si un profesional va por 2 personas deja acá a 15 sin atención” (Entrevistada 6).

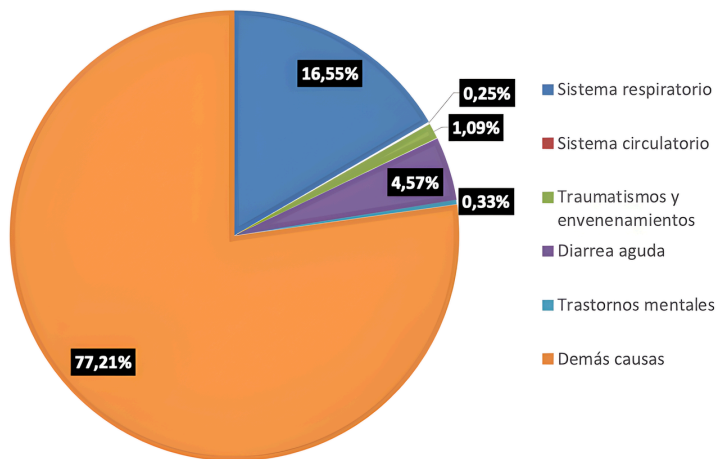
Esta situación evidencia una serie de necesidades en materia de infraestructura y recursos humanos en el área de la salud. Las cifras dan cuenta de carencias significativas: la cantidad de médicos y enfermeros por cada 1.000 habitantes, tanto según la OCDE como el promedio a nivel nacional, supera ampliamente la disponibilidad de personal en San Pedro de Atacama (ver Gráfico 17). Esto refleja que la realidad sanitaria de la comuna se encuentra muy por debajo de los estándares nacionales e internacionales.

Los actores locales entrevistados destacan la falta de horas médicas, la escasez de personal sanitario, la insuficiencia de insumos médicos, la carencia de espacios adecuados para la atención de urgencias y la ausencia de un servicio capaz de resolver emergencias de mayor complejidad.

“Faltan médicos, faltan horas, falta espacio” (Focus Group 1).

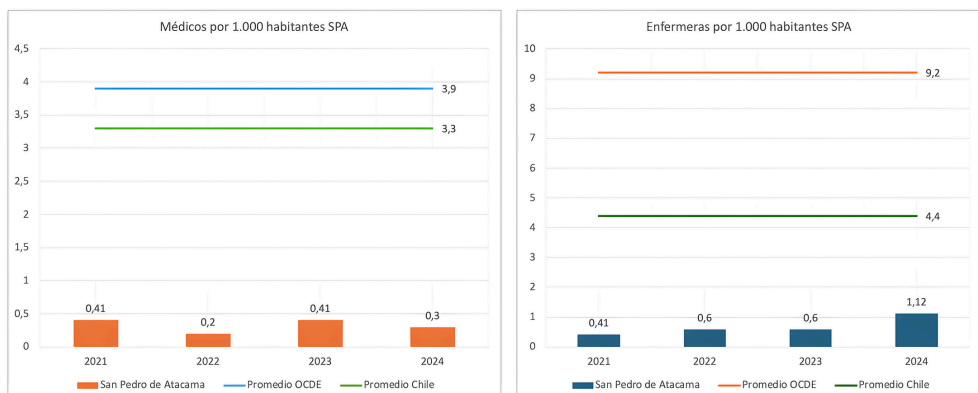


Gráfico 16. Causa de Urgencias SPA (2024)



Fuente: elaboración propia en base a datos MINSAL (2025).

Gráfico 17. Médicos y enfermeras por 1.000 habitantes en San Pedro de Atacama respecto al promedio nacional y OCDE



Fuente: elaboración propia en base a datos MINSAL (2025).

“Faltan recursos, y contratar más personal. Falta, igual yo diría, un poco más de ética de los profesionales” (Entrevistada 6).

Asimismo, emerge una sensación de promesas incumplidas y proyectos que no se han concretado hasta la fecha, como el nuevo Hospital Multicultural, el cual ha sido anunciado, pero continúa en etapas previas a la construcción, particularmente en lo relativo al estudio arqueológico. Frente a este escenario, algunas comunidades y habitantes han optado por establecer convenios con servicios privados, lo que les ha permitido acceder a prestaciones oportunas y resolver diagnósticos que el sistema público de la comuna no logra cubrir. En paralelo, se observa una participación activa de empresas privadas mediante operativos de salud y servicios móviles:

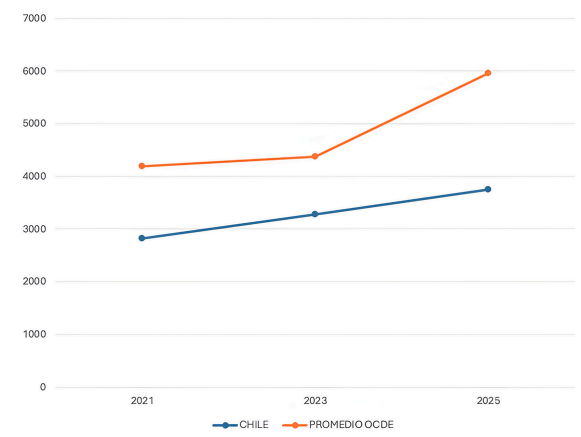
“Por esa misma razón en las comunidades han optado por hacer convenios. RedSalud, Andes Salud, UnidadOC y otras más. Porque no hay una solución del Estado” (Participante Focus Group 1).

“Muchas comunidades, como les inyectan dinero, ellos están buscando profesionales particulares (...) Aparte, hacen bastantes operativos las partes privadas. Trabajan en conjunto con el CESFAM para atender a la población” (Entrevistada 6).

Esta colaboración público-privada ha contribuido al diseño y renovación de postas rurales en Talabre, Camar, Socaire y Río Grande, gracias al apoyo de SQM (GORE, 2025). Además, se encuentra en construcción un Servicio de Urgencia Modular que comenzará a operar en 2026, con el objetivo de complementar las labores del CESFAM mediante mayor equipamiento e instalaciones, mientras avanza el proceso de construcción del nuevo hospital.

En esta línea, el nivel de gasto público en salud por habitante no presenta grandes disparidades respecto del promedio nacional, siendo incluso superior a este (ver Gráfico 18). Esta situación se explica, en parte, por la falta de economías de escala propias de los territorios rurales, donde el menor flujo de personas se traduce en mayores costos asociados a la provisión de insumos, contratación de profesionales e infraestructura sanitaria.



Gráfico 18. Gasto público per cápita en salud Chile y OCDE (USD)

Fuente: elaboración propia en base a datos OCDE (2025) y MINSAL (2024).

Otro factor que tensiona la oferta de salud en el territorio es la alta proporción de población con discapacidad. En San Pedro de Atacama, un 28 % de los habitantes presenta algún tipo de discapacidad —auditiva, visual o motora— (CENSO, 2024), lo que profundiza las barreras de acceso existentes y agudiza las dificultades que ya enfrenta la población en general.

En conjunto, esta dimensión muestra un escenario en el que las vulnerabilidades sociales y las deficiencias del sistema sanitario se entrelazan, obligando a escuelas, comunidades y familias a llenar vacíos que deberían ser atendidos por el Estado. La escasa presencia institucional y la creciente dependencia de soluciones privadas configuran un panorama frágil, donde la salud colectiva queda expuesta a desigualdades, esfuerzos comunitarios y apoyos externos de alcance limitado.

PUNTOS CENTRALES

- Problemáticas sociales que afectan directamente a niños, niñas y jóvenes.
- Déficit estructural del sistema público de salud: falta de personal, horas médicas, insumos y capacidad de resolución.
- Desconfianza hacia el CESFAM y sensación de abandono institucional.
- Acuerdos con servicios privados para acceder a diagnósticos y tratamientos que suplen carencias del sector público.

Tabla 2. FODA Salud

Fortalezas	Oportunidades	Debilidades	Amenazas
Un CESFAM operativo que concentra la atención primaria de la comuna.	Proyecto de Hospital Multicultural para fortalecer la resolutivez sanitaria local.	Insuficiente dotación y alta rotación de profesionales de la salud, con impacto en continuidad y calidad de la atención.	Profundización de brechas territoriales de acceso a la atención, especialmente para comunidades rurales.
Presencia de postas rurales que, pese a limitaciones, permiten cobertura mínima en comunidades alejadas.	Reconocimiento creciente de la salud intercultural como componente relevante del modelo de atención.	Infraestructura sanitaria limitada, que no responde al crecimiento poblacional ni a la presión turística.	Naturalización de la dependencia público-privada como sustituto del rol del Estado.
Experiencia de programas de salud intercultural y trabajo con facilitadores interculturales.	Potencial para avanzar hacia un Plan Territorial de Salud que articule actores y recursos.	Dependencia de rondas, operativos móviles y derivaciones fuera del territorio.	Sobrecarga crónica del CESFAM urbano y desgaste de los equipos sanitarios.
Capital social comunitario activo, con participación de comunidades indígenas en temas de salud.	Mayor visibilidad de la salud mental y del enfoque de cuidados en políticas públicas	Implementación fragmentada de la salud intercultural, sin integración estructural al modelo de atención.	Conflictos socioambientales y presiones extractivas que afectan directa e indirectamente la salud comunitaria.
Servicios de salud complementarios.			

Fuente: elaboración propia en base a datos OCDE (2025) y MINSAL (2024).

PUNTOS CRÍTICOS Y RECOMENDACIONES DE POLÍTICA PÚBLICA

Este apartado se estructura en dos bloques complementarios. En primer lugar, se identifican brechas, desigualdades y puntos críticos detectados en el territorio en materia de salud y educación. En segundo lugar, se proponen recomendaciones

orientadas a fortalecer la gobernanza territorial en San Pedro de Atacama, entendida como la capacidad de articular actores, escalas e instrumentos de política pública de manera situada, intercultural y con enfoque de justicia territorial.

EDUCACIÓN

A. BRECHAS TERRITORIALES DE ACCESO Y CAPACIDAD INSTALADA

Existe una concentración de matrícula y de demanda de servicios educativos en el área urbana de San Pedro de Atacama y en comunidades cercanas como Solor y Toconao, con establecimientos que operan sobre su capacidad, en contraste con escuelas rurales multigrado que presentan baja matrícula y dotación docente, funcionando en algunos casos bajo modalidades bi-docente o tri-docente. El establecimiento de Toconao cumple un rol particular, ya que opera como un establecimiento de categoría urbana inserto en un territorio rural, recibiendo matrícula proveniente de otras localidades de la comuna y contribuyendo a amortiguar la presión sobre el sistema educativo local.

Para que esta mitigación de la presión sobre el sistema escolar sea posible —la que se intensifica principalmente en el tránsito desde la educación básica a la enseñanza media—, el transporte escolar cumple una función compensatoria relevante. Este permite el desplazamiento de un alto número de estudiantes, pero implica elevados costos financieros, una sobrecarga operativa y un desgaste cotidiano para estudiantes y familias. Por otro lado, persisten condiciones deficitarias de infraestructura básica en establecimientos rurales, vinculadas al acceso a agua potable, sistemas de calefacción y disponibilidad de espacios adecuados, lo que profundiza las brechas entre establecimientos y requiere ser abordado para mejorar de manera integral los procesos educativos.

B. DESIGUALDADES EN EQUIPOS EDUCATIVOS Y CALIDAD

Existe una tendencia en la comuna a cursos de mayor tamaño y a una proporción de estudiantes por docente en establecimientos urbanos que iguala o supera el promedio nacional y excede los estándares recomendados por la OCDE. Esta situación implica una sobrecarga laboral para los docentes de dichos establecimientos y una menor capacidad de atención individualizada a los estudiantes. En contraste, en las escuelas rurales se observa una cobertura insuficiente, alta rotación docente y escasa formación específica para la enseñanza en contextos rurales e interculturales, junto con un bajo manejo de habilidades pertinentes a estos entornos. Estas condiciones complejizan los procesos educativos, afectan la continuidad pedagógica y debilitan el arraigo territorial.

De manera similar, se evidencia una conformación desigual de los equipos del Programa de Integración Escolar (PIE), de las duplas psicosociales y de otros profesionales especializados entre establecimientos. Mientras algunos cuentan con equipos consolidados —que enfrentan problemáticas como el aumento de estudiantes con necesidades educativas especiales—, otros presentan déficits estructurales significativos, especialmente las escuelas multigrado.

Sumado a lo anterior, se identifican brechas y oportunidades en torno a la educación intercultural en el territorio. La reciente formación de educadoras tradicionales de la región de Antofagasta en la Universidad Católica del Norte constituye una oportunidad relevante para fortalecer la educación intercultural, el Programa de Educación Intercultural Bilingüe, las prácticas ancestrales y el reconocimiento cultural de los estudiantes. Se observa interés por incorporar la cosmovisión lickanantay en otros espacios de la vida escolar; sin embargo, se reconoce que la implementación de la interculturalidad recae casi exclusivamente en las educadoras tradicionales, con una escasa incorporación por parte del resto del cuerpo docente y los equipos directivos. En este sentido, persisten dificultades para adaptar el currículum nacional a las realidades socioculturales y territoriales locales, lo que limita el potencial transformador del enfoque intercultural.

C. DESAJUSTE ENTRE INVERSIÓN Y RESULTADOS

La tensión por los resultados académicos (SIMCE, PAES), pese a la gran cantidad de recursos públicos, privados y comunitarios, es latente. Por una parte, el traspaso al SLEP del financiamiento de la educación pública se encuentra en transición, por lo que se vuelve difícil hacer una evaluación preliminar; no obstante, existen opiniones locales que ven un potencial conflicto respecto a la baja del financiamiento y al diálogo con el Estado. Por otro lado, la inversión privada se sostiene en los establecimientos, pero ya no directamente, sino a través de programas de mejoramiento, implementación de tecnologías y apoyos diversos por parte de las empresas.

Finalmente, el apoyo de las comunidades indígenas a la educación y al financiamiento de estudios superiores de estudiantes indígenas representa una oportunidad valiosa para la comuna, que permite profesionalizar a las comunidades en sus diversas necesidades y labores. Esto se refleja en la alta tasa de asistencia a la educación superior en las comunidades rurales. No obstante, en el territorio existe una tendencia marcada hacia la educación técnica (80 %), lo que ofrece oportunidades de aplicar conocimientos en el territorio de manera inmediata —administrativa, turística o agrícola—, pero restringe la formación universitaria y los proyectos de educación superior.

En ese sentido, se reconoce una débil articulación entre la oferta técnico-profesional, la estructura productiva local y las aspiraciones juveniles, sin diagnósticos territoriales actualizados que orienten la toma de decisiones, aunque se identifican luces sobre potenciales salidas técnicas ligadas a la minería y la astronomía que fortalecerían las transiciones entre la educación y el campo laboral de los estudiantes de la comuna.

D. RECOMENDACIONES PARA FORTALECER LA GOBERNANZA TERRITORIAL EN EDUCACIÓN

La política educativa comunal debe reconocer que escuelas rurales y urbanas cumplen funciones distintas y enfrentan desafíos estructuralmente diferenciados. Mientras las primeras requieren equipos interdisciplinarios y estabilidad docente para sostener la educación en contextos de baja matrícula y alta complejidad territorial, las segundas necesitan fortalecer sus capacidades pedagógicas y de atención estudiantil para mejorar resultados en escenarios de alta concentración de estudiantes.

Para abordar esta heterogeneidad, se recomienda el diseño de un Plan Territorial de Educación para San Pedro de Atacama, articulado entre SLEP Licancabur, municipio, comunidades indígenas y actores regionales, con el objetivo de reducir brechas educativas entre zonas urbanas y rurales dentro del territorio; fortalecer la educación intercultural en todas sus dimensiones (pedagógica, curricular, relacional); alinear la oferta formativa con las necesidades y oportunidades locales; regular y estabilizar las trayectorias profesionales de docentes y equipos técnicos en contextos rurales e interculturales; y contribuir a la justicia educativa y territorial como parte de una gobernanza pública más democrática y situada.

Además, resulta importante el fortalecimiento de distintos ejes, dependiendo de dónde se ubica y del tamaño del establecimiento. Se recomienda fortalecer equipos interdisciplinarios y equipos PIE en establecimientos rurales a través de mayor inversión y mayores incentivos para retener a estos profesionales en territorios rurales. Implementar programas de inducción territorial para docentes que ingresan a la comuna, tanto en lo rural como en lo urbano, además de formación continua en interculturalidad, salud mental y otros asuntos críticos en la comuna. Asimismo, se recomienda incorporar el traslado escolar como una dimensión estructural de la gobernanza educativa territorial, considerando su impacto en la asistencia, la permanencia y el bienestar de los estudiantes. En contextos de alta dispersión territorial, la movilidad no puede abordarse solo como solución operativa, sino como parte del diseño de la oferta educativa y de las condiciones reales de acceso.

Para mejorar los resultados académicos en los establecimientos urbanos de San Pedro de Atacama, se recomienda fortalecer las condiciones pedagógicas de enseñanza y

aprendizaje, priorizando el acompañamiento docente, la reducción de la sobrecarga laboral y la atención diferenciada a estudiantes en contextos de cursos numerosos. La mejora de resultados debe entenderse como un proceso integral que articula prácticas pedagógicas efectivas, bienestar socioemocional y uso formativo de la evaluación, evitando enfoques exclusivamente centrados en el rendimiento estandarizado.

La mejora de los resultados académicos en la comuna requiere avanzar hacia una implementación situada del currículum nacional, que reconozca la diversidad cultural y territorial como una condición pedagógica y no como una excepción. La educación intercultural, entendida de manera crítica, permite fortalecer la comprensión y apropiación de los aprendizajes definidos a nivel nacional, contribuyendo a mejores desempeños académicos sin renunciar a la pertinencia cultural.

En este marco, el fortalecimiento de la educación en San Pedro de Atacama requiere institucionalizar espacios permanentes y vinculantes de participación de las comunidades licanantay en la definición y orientación de los proyectos educativos, superando enfoques meramente consultivos. Avanzar hacia una interculturalidad crítica implica que esta no se limite a prácticas aisladas o a la labor de educadoras tradicionales, sino que atraviese de manera transversal la implementación del currículum nacional, la gestión escolar y la formación docente. Reconocer la educación intercultural como una responsabilidad estructural del sistema educativo permite no solo mejorar la pertinencia cultural de los procesos pedagógicos, sino también fortalecer las condiciones para aprendizajes significativos y resultados académicos sostenibles en un territorio marcado por la diversidad cultural y territorial.

SALUD

A. BRECHAS TERRITORIALES EN EL ACCESO A LA ATENCIÓN, PERSONAL, INFRAESTRUCTURA, SALUD INTERCULTURAL Y LA DEPENDENCIA PÚBLICO PRIVADA

El sistema de salud local presenta una desigual distribución de recursos humanos e infraestructura sanitaria, caracterizada por una dotación insuficiente, alta rotación de profesionales y una capacidad instalada que no responde al crecimiento poblacional ni a la presión asociada a la actividad turística. La sobrecarga del CESFAM, la limitada disponibilidad de horas médicas y la escasez de especialidades críticas restringen la resolutiveidad del sistema, obligando a derivaciones frecuentes fuera del territorio. Esta situación no solo impacta la calidad y oportunidad de la atención, sino que profundiza inequidades territoriales en el ejercicio efectivo del derecho a la salud.

La estructura territorial de San Pedro de Atacama genera brechas significativas en el

acceso oportuno y continuo a la atención de salud, particularmente para las comunidades rurales y alejadas del centro urbano. A la concentración de atención y personal en el CESFAM de San Pedro se suman las postas rurales y estaciones de salud rural en algunas localidades, junto con rondas periódicas y operativos móviles de salud promovidos por el CESFAM y las empresas.

Para acceder a estos establecimientos se plantea la dificultad de altos tiempos de traslado y problemas en el acceso a especialistas, así como filas para tomar horas, entre otros. Esto deriva en traslados a comunas cercanas, principalmente Calama. Estas condiciones afectan con mayor intensidad a personas mayores, niños y niñas, y pacientes con enfermedades crónicas, evidenciando que la existencia formal de servicios no garantiza un acceso equitativo cuando no se consideran las condiciones territoriales de dispersión y movilidad.

A pesar de estas brechas, la presencia de iniciativas de salud intercultural, particularmente el Programa Especial de Salud y Pueblos Originarios, ha recuperado una visión de salud intercultural que se había perdido en la comuna y que rememora el tiempo en que las sanadoras atacameñas tenían un espacio relevante en la atención. Todavía es un programa incipiente en comparación con otros territorios del país, pero el rol de la facilitadora intercultural resulta clave, tanto para llevar medicamentos a las comunidades rurales como para validar prácticas ancestrales de salud. Aun así, persisten asimetrías entre la biomedicina y los saberes ancestrales del pueblo lickanantay, lo que limita el reconocimiento efectivo de prácticas de cuidado tradicionales y afecta la confianza de las comunidades en el sistema de salud. La falta de formación intercultural sistemática del personal sanitario refuerza estas brechas y reduce la pertinencia cultural de las atenciones entregadas.

La provisión de servicios e infraestructura sanitaria en San Pedro de Atacama evidencia una alta dependencia de aportes privados y comunitarios para suplir déficits estructurales del sistema público. Si bien estas contribuciones han permitido responder a necesidades urgentes, su centralidad revela debilidades en la capacidad del Estado para garantizar de manera sostenida el derecho a la salud. Esta dependencia conlleva el riesgo de fragmentar la planificación territorial, subordinar prioridades sanitarias a lógicas externas y naturalizar soluciones transitorias como sustituto de políticas públicas robustas y permanentes.

Las brechas identificadas evidencian que los desafíos del sistema de salud en San Pedro de Atacama no son únicamente operativos, sino estructurales y de gobernanza. Abordarlos requiere avanzar desde respuestas fragmentadas y transitorias hacia una planificación sanitaria territorializada, capaz de articular actores, escalas e instrumentos de política pública, incorporando de manera sustantiva las particularidades culturales, sociales y espaciales del territorio.

B. RECOMENDACIONES PARA FORTALECER LA GOBERNANZA TERRITORIAL EN SALUD

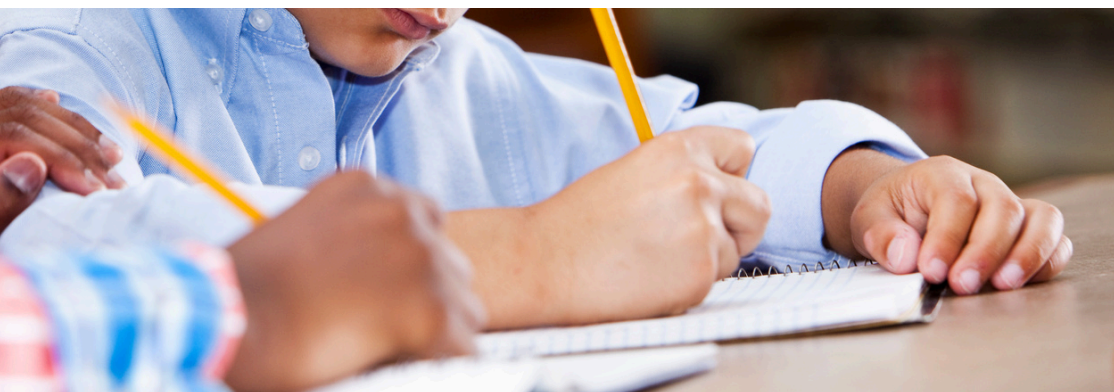
Se recomienda avanzar hacia una planificación sanitaria territorializada para San Pedro de Atacama, que articule de manera coherente al CESFAM, las postas rurales, el municipio, el Servicio de Salud y las comunidades indígenas, incorporando criterios de justicia territorial en la asignación de recursos. Esta planificación debe reconocer la dispersión poblacional, las condiciones ambientales extremas, la presión turística y las brechas de movilidad como variables estructurales, superando respuestas fragmentadas basadas en rondas esporádicas u operativos de corto plazo.

Asimismo, resulta prioritario fortalecer la capacidad resolutive de la red pública de salud local, reduciendo la sobrecarga del CESFAM urbano y la dependencia de derivaciones fuera del territorio. En este marco, se recomienda avanzar de manera transparente y participativa en la consolidación del Hospital Multicultural, junto con reforzar la dotación permanente de profesionales de la salud, especialmente en salud mental y especialidades críticas, asegurando continuidad en la atención y mayor resolutive a escala local.

Se recomienda desarrollar una política de recursos humanos en salud con enfoque territorial, orientada a la atracción, permanencia y bienestar de los equipos sanitarios. Esto implica generar incentivos de arraigo, implementar programas obligatorios de inducción territorial e intercultural y mejorar las condiciones laborales, reconociendo el desgaste físico y emocional asociado al trabajo en contextos rurales e interculturales. La estabilidad de los equipos constituye una condición clave para fortalecer la confianza comunitaria y la calidad de la atención.

En materia de interculturalidad, se recomienda consolidar la salud intercultural como un eje estructural del modelo de atención, superando su tratamiento como programa complementario. Para ello, es necesario institucionalizar espacios permanentes y vinculantes de participación de las comunidades lickanantay en la definición de prácticas, protocolos y prioridades sanitarias, junto con fortalecer la formación intercultural obligatoria del personal de salud. El reconocimiento y articulación de saberes ancestrales debe orientarse desde una lógica de complementariedad, resguardando la pertinencia cultural de las atenciones.

Finalmente, se recomienda establecer marcos claros de coordinación y regulación de la relación público–privada en el ámbito sanitario, de modo que los aportes de actores privados y comunitarios se alineen con las prioridades definidas territorialmente. Estos mecanismos deben evitar la fragmentación de acciones, asegurar coherencia con la planificación sanitaria local y prevenir que soluciones transitorias sustituyan de manera permanente el rol del Estado como garante del derecho a la salud.



CONCLUSIONES

El análisis de las siete dimensiones permite observar un territorio atravesado por desigualdades estructurales, una presencia estatal fragmentada, un aporte privado que genera dependencias y un entramado comunitario que, aun con tensiones, sostiene buena parte del funcionamiento de la educación, la salud y la vida social. En varias categorías aparece un patrón común: las organizaciones locales asumen funciones que exceden sus mandatos formales, porque las necesidades superan ampliamente la capacidad de respuesta del Estado y de los servicios públicos disponibles.

La educación, entendida de manera amplia, se convierte en un dispositivo central para la protección, orientación y bienestar de niños, niñas y jóvenes. Más allá de su función pedagógica, las escuelas operan como espacios de apoyo socioemocional, contención ante problemáticas familiares y comunitarias, y mediación entre distintos actores locales. Este rol se ejerce en un contexto de alta demanda y recursos humanos limitados, donde la disponibilidad de profesionales, la estabilidad del personal y la capacidad de gestionar necesidades complejas se vuelven desafíos permanentes. A esto se suma una infraestructura educativa que no siempre se ajusta al crecimiento poblacional ni a las particularidades del territorio, lo que incrementa la sensación de sobrecarga institucional.

La salud colectiva, por su parte, expresa de manera directa las fracturas institucionales del territorio. La falta de médicos, espacios y continuidad en la atención genera una percepción extendida de desprotección, a la vez que empuja a las comunidades a generar soluciones por su cuenta o recurrir a servicios privados. Así, su gobernanza queda cada vez más fragmentada, combinando prestaciones públicas precarias, iniciativas comunitarias puntuales y apoyos esporádicos del sector privado.

A lo largo del informe se revela una constante: la vida social en la comuna está marcada por un equilibrio frágil entre esfuerzos locales, cooperación privada y un sistema estatal que se percibe distante, lento y poco ajustado a las realidades del territorio. Esta distancia institucional abre espacio tanto para estrategias comunitarias creativas como para dependencias problemáticas, especialmente en ámbitos críticos como la salud y la educación.

La transversalidad de las desigualdades descritas muestra que los desafíos no pueden abordarse de forma fragmentada. Se requiere una mirada integral que fortalezca la presencia estatal, establezca los servicios esenciales, potencie las capacidades comunitarias sin sobrecargarlas y reconozca las especificidades culturales y territoriales de la comuna. Sin esta articulación, las brechas identificadas seguirán reproduciéndose y ampliándose, comprometiendo el bienestar presente y futuro de la población.

En este escenario, el principal desafío que enfrenta la comuna radica en una gobernanza débil, con baja capacidad de coordinación, adaptación y permanencia en el territorio. La sobrecarga de los servicios locales no es un efecto colateral, sino el resultado de una trama estatal-privada-comunitaria discontinua. Fortalecer la educación y la salud en San Pedro de Atacama exige, por tanto, avanzar hacia una gobernanza territorial que asegure estabilidad institucional, articulación entre actores y reconocimiento efectivo de las especificidades culturales y territoriales de un territorio complejo y diverso.

REFERENCIAS

Babidge, S. (2013). "Socios": The contested morality of "partnerships" in indigenous community-mining company relations, Northern Chile. *The Journal of Latin American and Caribbean Anthropology*, 18(2), 274-293.

Chamorro, A., & Tocornal, C. (2005). Prácticas de salud en las comunidades del Salar de Atacama: Hacia una etnografía médica contemporánea. *Estudios atacameños* 30, 117-134.

Díaz, A. (2018). La escuela como lugar de la justicia social: una perspectiva emancipadora de teoría crítica. En Salazar et al., *Educación crítica y emancipación*. Buenos Aires: CLACSO.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

Gobierno Regional de Antofagasta (29 de octubre 2025). Estrategia Minera de Antofagasta: Notable avance de proyectos en salud, educación y agua potable-alcantarillado. Recuperado de: <https://goreantofagasta.cl/estrategia-minera-de-antofagasta-notable-avance-de-proyectos-en-salud/goreantofagasta/2025-10-29/194352.html>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, M. (2014). Metodología de la Investigación (sexta edición). México DF: Interamericana Editores.

Manríquez-Hizaut, M., Rebolledo-Sanhueza, J., Inglés-Yañez, D., Klett-Fuentes, R., Lagos-Fernández, C., & Figueroa-Huencho, V. (2022). Experiencias de salud mapuche en Atención Primaria de Salud desde trabajadores sanitarios y usuarios/as en zona urbana de Chile. *Saúde e Sociedade*, 31, e210022es.

Ministerio de Educación (2024). Resumen Estadístico de la Educación Oficial 2024. Recuperado de: https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/21576/APUNTES%2077_2025_fd01.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ministerio de Educación (2025). Centro de Estudios del Mineduc: CEM Interactivo Distribución Matrícula Naciona 2025. Disponible en: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiMDI0MGI5MWU0NzVmMy00NTk0LTg0NzUtMWJkZmYwZTI0NGJkIiwidCI6IjI0NGNkZWUwLTA1ODAtNDE0MC05Mzg3LTRIY2RlMzlkZWY2MCIslmMiOjR9>

Ministerio de Salud (2013). Programa Especial de Salud y Pueblos Indígenas. Recuperado de: <https://www.araucanianorte.cl/images/PDF-WORD/Res. Ex. N%C2%BA 20 Programa PESPI.pdf>

OCDE (2025). Education GPS. <https://gpseducation.oecd.org/>

OCDE (2025). Country note: Panorama de la educación 2025: Chile. Recuperado de: https://www.oecd.org/es/publications/panorama-de-la-educacion-2025_54c70261-es/chile_5443ccfb-es.html

Poblete, M. (2019) Educación Intercultural Bilingüe en Chile Definiciones y breve recuento histórico desde la década de 1990. Biblioteca del Congreso Nacional. Recuperado de: https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/27003/1/BCN_Poblete_EIB_definicion_y_recuento_historico_final.pdf

Quintriqueo Millán, S. E., Quilaqueo, D., Lepe-Carrión, P., Riquelme, E., Guitiérrez, M., & Peña-Cortés, F. (2014). Formación del profesorado en educación intercultural en América Latina. El caso de Chile. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 217. <https://doi.org/10.6018/reifop.17.2.198021>

Rosenberg, M. (2013). Health geography I: Social justice, idealist theory, health and health care: Social justice, idealist theory, health and health care. *Progress in Human Geography*, 38(3), 466-475. <https://doi-org.pucdechile.idm.oclc.org/10.1177/0309132513498339>

Tubino, F. (2005). *La interculturalidad crítica como proyecto ético-político*. Fondo Editorial PUCP.

Villaseca Vial, M. (2025) Panorama de la educación rural en Chile. Acción Educar. Disponible en: <https://accioneducar.cl/wp-content/uploads/2025/04/Panorama-de-la-educacion-rural-en-Chile-1-1.pdf>

Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. Construyendo interculturalidad crítica, 75(96), 167-181.