

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

**Entre la Transformación y la Despolitización.  
Estudiando el rol y acción de las Fundaciones  
Filantrópicas en la Educación Ambiental Chilena**

*Between Transformation and Depoliticization. The Role of Philanthropic Foundations in Chilean Environmental Education*

**ANDREA TAPIA-URRA**

*Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile*

**CRISTÓBAL VILLALOBOS**

*Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile*

**MITZI DUBOY-LUENGO**

*Universidad Alberto Hurtado, Chile*

**RESUMEN** Este artículo analiza los roles y acciones que desarrollan las fundaciones filantrópicas sobre la educación ambiental en Chile. A través de un enfoque interdisciplinario, que articula la investigación sobre ciencias ambientales, políticas educativas e intervención social, y con una aproximación metodológica cualitativa, combinando entrevistas semiestructuradas y el análisis documental, el artículo estudia las características y prácticas del conjunto de intervenciones de educación ambiental desarrolladas por fundaciones filantrópicas en el país, aunque focalizándose en dos programas icónicos: el programa "Escuela del Bosque" (desarrollado por la Fundación CMPC) y el programa "Naturalizar" (desarrollado por la Fundación Ilumina). Los resultados mues-



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).

tran la existencia de múltiples formas de vinculación entre las fundaciones y el Estado, siendo la complementariedad (más que la competencia) la forma predominante de relación. Asimismo, el análisis muestra que las intervenciones filantrópicas están modeladas por las características organizacionales de las fundaciones, siendo central la misión de las fundaciones y el sello familiar que estas tienen. Finalmente, y aunque los enfoques pedagógicos son heterogéneos, predominan las tendencias naturalistas de intervención social educativa. Así, aunque las iniciativas analizadas promueven aprendizajes valiosos sobre la naturaleza, la ausencia de enfoques críticos y el alineamiento de la acción con lógicas tecnocráticas generan una tensión entre la despolitización y la búsqueda de transformación en estos espacios.

**PALABRAS CLAVE** Educación ambiental; filantropía; política educativa; Chile.

**ABSTRACT** This article analyzes the approaches and practices developed by philanthropic foundations regarding environmental education in Chile. Using an interdisciplinary approach that combines research on environmental sciences, educational policies, and social intervention, and employing a qualitative methodological approach that combines semi-structured interviews and documentary analysis, the article analyzes the characteristics and approaches of the set of environmental education interventions developed by philanthropic foundations in the country, but with a focus on two iconic programs: the “Escuela del Bosque” program (developed by the CMPC Foundation) and the “Naturalizar” program (developed by the Ilumina Foundation). The results show the existence of different forms of relationship between the foundations and the State, with complementarity (rather than competition) being the predominant form of relationship. Likewise, philanthropic interventions are shaped by the organizational characteristics of the foundations, with the mission of corporate foundations and the family seal being central. Finally, although the predominant pedagogical approaches are heterogeneous, naturalistic tendencies prevail with different nuances depending on the programmatic proposal. Although the initiatives analyzed promote valuable learning about nature, the absence of critical approaches, aligned with technocratic logics, generates tensions between depoliticization and the search for socio-environmental transformation.

**KEY WORDS** Environmental education; philanthropy; philanthropy; Chile.

## 1. Introducción

Al igual que otros países, Chile enfrenta importantes desafíos socioambientales, evidenciados en el aumento de conflictos (Garretón et al., 2018) y la profundización de la inequidad ambiental en diversos territorios. Ejemplos de esto son la relación inversa entre niveles de pobreza y arbolado en el Gran Santiago (Fernández, 2022), la concentración de zonas de sacrificio en espacios donde habitan grupos vulnerables (Ojeda & Jaque-Castillo, 2022), y los recurrentes conflictos entre comunidades indígenas y la minería en el Norte Grande (Berasaluce, 2021). Dada la convergencia de factores políticos, culturales y económicos, la educación ambiental se configura como un elemento central que permite impulsar la reflexión crítica, el desarrollo de habilidades socioambientales y la acción colectiva, fortaleciendo un empoderamiento ciudadano que sea integral, situado y participativo (Sandoval et al., 2016). De esta forma, la educación socioambiental puede entenderse como un ámbito en el que se comprenden, analizan y abordan los conflictos socioambientales. En este contexto, la intervención socioeducativa se ha presentado no sólo como una estrategia favorable para fomentar la participación ambiental y promover nuevas formas de abordar los desafíos socioambientales en el campo educativo, sino como una propuesta que, al integrar dimensiones sociales y ambientales, tiene el potencial de promover aprendizajes orientados a la transformación y que los estudiantes tomen acción en su comunidad (Alea & Jaula, 2005; Arellano-Escudero, 2017; Ibáñez et al., 2019).

Estudios previos han mostrado que la implementación de la educación ambiental en el país en las últimas dos décadas<sup>1</sup>, se ha desarrollado principalmente desde una visión reduccionista, en donde la fragmentación disciplinar ha priorizado aprendizajes de las ciencias biológicas, sin problematizar en las causas los conflictos ambientales ni integrar otras dimensiones políticas, económicas o culturales que promuevan el compromiso ciudadano (Contreras, 2017). Asimismo, los resultados de investigaciones recientes han mostrado que el desarrollo de procesos de certificación ambiental en establecimientos educacionales ha producido cambios significativos en la percepción ambiental de los estudiantes, pero no ha provocado cambios relevantes en su actitud o conducta ambiental (Barazarte et al., 2014; Moyano et al., 2007).

---

1. Normativamente, la Ley N° 19.300 sobre Bases Generales del Medio Ambiente, la Ley N° 20.417, y la Ley N° 20.370 General de Educación. Son los lineamientos normativos dentro de los que se enmarca la educación ambiental en el país. Mientras las dos primeras establecen la educación ambiental como uno de los instrumentos de gestión ambiental, la Ley General de Educación integra la educación ambiental dentro del currículum nacional, otorgándole un espacio formal en la educación chilena y considerando la conservación y protección del entorno natural. Adicionalmente, en la propuesta de modificación curricular de 2024 se incorpora por primera vez el cambio climático como eje central en la educación escolar dentro de la propuesta de actualización de las bases curriculares (Kong & Garrido, 2024).

En este escenario, durante las últimas décadas han comenzado a proliferar diversas iniciativas impulsadas por actores no estatales, particularmente fundaciones filantrópicas, siendo la educación ambiental uno de los ámbitos de acción de la educación chilena (Villalobos et al., 2025). La incursión de estos actores en el campo de la educación ambiental no es aislada ni esporádica, sino que se enmarca en un debate más amplio sobre la creciente influencia de actores privados en la definición de agendas educativas y en la implementación de políticas públicas, especialmente en contextos caracterizados por altos niveles de privatización educativa, como el chileno (Villalobos et al., 2024).

No obstante, hasta la fecha es escasa la investigación focalizada en entender cómo los actores filantrópicos desarrollan iniciativas de educación ambiental en Chile. Esto es importante por al menos dos motivos. En primer término, porque la educación ambiental posee significados, sentidos y focos que pueden diferir según los actores que la promuevan, siendo un proceso que permite no sólo abordar la formación técnica y científica para “*comprender, apreciar y respetar el medio ambiente*”, sino también para incidir en la manera en que los sujetos y la sociedad “*somos parte, nos posicionamos y actuamos frente a la problemática ambiental*” (Sandoval et al., 2016, p. 43). En segundo lugar, entender la relación entre educación ambiental y fundaciones filantrópicas parece relevante para un país con una fuerte inserción de filantropía en la “cuestión social” (Bird & Aninat, 2023), permitiendo así reflexionar sobre cómo estos actores están influyendo en las agendas educativas e insertándose en el campo educacional contemporáneo (Olmedo, 2017).

Partiendo de un enfoque interdisciplinario, que incorpora elementos del Trabajo Social, las Ciencias de la Educación y las Ciencias Ambientales (Amador & Ibañez, 2011; Arellano-Escudero, 2017), este artículo busca analizar los enfoques y prácticas de intervención socioeducativa de programas de educación ambiental desarrollados por fundaciones filantrópicas en Chile. De esta forma, el artículo busca contribuir a dos campos de investigación complementarios. Por una parte, busca entender cómo se ejecutan y aplican los programas de educación ambiental, contribuyendo a la investigación sobre *enactment* de las políticas educativas (Ball et al., 2011) en un país marcado por altos niveles de privatización endógena y exógena de la educación (Bellei & Muñoz, 2023). De forma complementaria, la investigación permite avanzar en la comprensión sobre la incidencia de los actores filantrópicos en el sistema educativo (Olmedo, 2017) pero en un área específica como la educación ambiental, indagando en las formas en cómo las perspectivas y acciones programáticas se desenvuelven en las escuelas.

Para lograr estos objetivos, el artículo se estructura en cinco secciones además de esta introducción. En la segunda y tercera sección presenta el marco conceptual desde el cual se aborda la educación ambiental y la filantropía, dando cuenta de los

principales conceptos que fundamentan el estudio. La cuarta sección describe el diseño metodológico del estudio, basado en un enfoque cualitativo y la selección de dos casos prototípicos de educación ambiental en Chile. En la quinta sección se exponen los resultados, organizados en torno a cinco hallazgos que permiten comprender las configuraciones de la intervención socioeducativa. Finalmente, en la última sección, se presentan las conclusiones del estudio, desarrollando una reflexión sobre las tensiones entre transformación y despolitización que atraviesan las intervenciones filantrópicas.

## **2. Educación Ambiental. Definiciones y formas de acción**

Incorporada a la discusión académica en los años sesenta, la idea de educación ambiental ha transitado desde una preocupación principalmente conservacionista por los recursos naturales y problemas socioambientales hacia un cuestionamiento más profundo de los tipos de desarrollo y las formas en que las sociedades se relacionan con el ambiente (Eschenhagen, 2007; Sauvé et al., 2005). En términos generales, puede definirse la educación ambiental como todas aquellas acciones e intervenciones que tienen como objetivo promover la conciencia, el conocimiento, las actitudes, los valores y las habilidades necesarias para comprender, apreciar y respetar el medio ambiente (MMA, 2015). Por su amplitud, esta definición no permite dar cuenta de la diversidad de aproximaciones que atraviesan el campo, ni de las distintas formas en que la cuestión ambiental ha sido pedagógica y políticamente interpretada.

Una respuesta a este problema es la cartografía de corrientes en educación ambiental propuesta por Sauvé (2004). A través de un análisis comparado, la autora identifica quince corrientes y algunos de sus referentes, distinguiendo entre tradiciones de larga data y corrientes emergentes. Más que una clasificación rígida, esta cartografía opera como un instrumento analítico que permite reconocer superposiciones, desplazamientos y tensiones entre distintas formas de concebir el ambiente y de orientar pedagógicamente la acción educativa. La Tabla N°1 presenta una adaptación de las principales corrientes de educación ambiental identificadas por Sauvé (2004), considerando su concepción del medio ambiente, la intención central de la educación ambiental, el enfoque pedagógico privilegiado y algunos referentes ilustrativos, junto con los aportes pedagógicos centrales que la autora asocia a cada corriente.

**Tabla N°1**

*Resumen de corrientes de Educación Ambiental.*

| <b>Corriente</b>              | <b>Concepción del Medio Ambiente</b>   | <b>Intención central de la Educación Ambiental</b>   | <b>Enfoque Pedagógico privilegiado</b>  | <b>Referentes ilustrativos y aportes pedagógicos centrales en Sauvé (2004)*</b>   |
|-------------------------------|--|--|---|---|
| Naturalista                   | Naturaleza con valor intrínseco y como fuente primordial de formación.               | Reconstruir el vínculo afectivo, espiritual y sensorial con la naturaleza.                               | Inmersión en entornos naturales, la experiencia directa, la educación al aire libre.  | Van Matre (1990); Cohen (1990); Clover et al. (2000).   |
| Conservacionista o recursista | Conjunto de recursos naturales que deben ser protegidos y gestionados racionalmente. | Promover conductas de conservación, ahorro y uso eficiente de los recursos.                              | Gestión ambiental y prácticas como reducción, reutilización y reciclaje.  | Sauvé no explicita referentes principales de manera clara; la corriente aparece más bien asociada a programas institucionales y políticas públicas. |
| Resolutiva                    | Conjunto de problemas socioambientales que requieren intervención.                   | Desarrollar capacidades para identificar, investigar, diagnosticar y resolver problemáticas ambientales. | Resolución de problemas, la investigación aplicada, el diagnóstico y la evaluación de soluciones, las que no se aplican necesariamente. | Hungerford et al. (1992).   |
| Sistémica                     | Sistema complejo de elementos biofísicos y sociales interrelacionados.               | Desarrollar la comprensión de las interdependencias y de la dinámica global de la realidad ambiental.    | Análisis sistémico, la observación en terreno, la modelización y el ejercicio de síntesis.  | Keiny y Shachak (1987); Giordan y Souchon (1991).   |
| Científica                    | Objeto de conocimiento e investigación científica.                                   | Desarrollar conocimientos y habilidades de indagación rigurosa sobre los fenómenos ambientales.          | Observación, la formulación de hipótesis, la experimentación y el análisis de relaciones causales.                                      | Goffin y Boniver (1985).  |
| Humanista                     | Medio de vida, patrimonio cultural y construcción histórica.                         | Explorar las dimensiones est ticas, simbólicas y experienciales de la relación humano-entorno.           | Interpretación del paisaje, la exploración del entorno cotidiano y la reflexión personal.   | Dehan y Oberlinkels (1984).   |

|                  |   |  |  |   |
|------------------|---|--|--|---|
| Moral-ética      | Campo de valores que orienta la acción humana.  | Favorecer la clarificación de valores y el desarrollo de una competencia ética frente a problemas socioambientales.    | Deliberación, el análisis de dilemas y la confrontación de posiciones éticas.                                      | Iozzi (1987).   |
| Holística        | Una totalidad orgánica de relaciones en la que cada elemento adquiere sentido en su conjunto. | Promover el desarrollo integral de la persona en su relación con el mundo.   | Integración de dimensiones cognitivas, afectivas, intuitivas y creativas del aprendizaje.                          | Hoffman (1994); Institut d'Éco-pédagogie (s. f.).   |
| Bio-regionalista | Lugar de vida arraigado en una geografía natural y cultural específica.                       | Fortalecer el sentido de pertenencia, la identidad territorial y el compromiso con el desarrollo de la región de vida. | Exploración del territorio, la identificación de problemáticas locales y la elaboración de proyectos situados.     | Nozick (1995); Orr (1992, 1996); Berry (1977); Talero de Husain y Umaña de Gauthier (1993). |
| Práctica         | Campo de acción transformadora inmediata.   | Articular reflexión y acción en procesos de cambio comunitario.  | Investigación-acción y la intervención directa sobre problemas del entorno.  | Stapp et al. (1988).  |
| Crítica          | Arena de poder atravesada por discursos, intereses e ideologías.                              | Promover la emancipación del sujeto mediante la denuncia de injusticias y el análisis de las estructuras de poder.     | Problematización, el análisis crítico y la reflexión política sobre los conflictos socioambientales.               | Robottom y Hart (1993); Heller (2003); Alzate Patiño et al. (1994).                         |
| Feminista        | Concibe el medio ambiente como espacio de cuidado, equidad y relaciones de dominación.        | Visibilizar y superar los vínculos entre la opresión de las mujeres y la dominación de la naturaleza.                  | Crítica a las jerarquías, la ética del cuidado y la integración de valores afectivos y de responsabilidad mutua.   | Greenall Gough (1997); Clover et al. (2000).  |
| Etnográfica      | Construcción cultural diversa, vinculada a saberes situados y cosmovisiones específicas.      | Valorar saberes tradicionales y adaptar la educación ambiental a contextos socioculturales concretos.                  | Observación de prácticas culturales, el reconocimiento de saberes locales y la exploración del universo simbólico. | Galvani (2001); Pardo (2002); Caduto & Bruchac (1988).                                      |

|                                  |   |   |  |  |
|----------------------------------|---|---|--|--|
| Eco-educación                    | Esfera de interacción formativa en la construcción de identidad.                | Favorecer procesos de ecoformación y eco-ontogénesis mediante la relación con el medio.                               | Experiencias formativas de relación con el mundo físico y simbólico como base del desarrollo personal y ciudadano.           | Pineau (2000); Cottureau (1999,2001); Berryman (2003). |
| Sostenibilidad o sustentabilidad | Soporte de vida cuya viabilidad debe resguardarse para el presente y el futuro. | Promover una relación responsable con el ambiente orientada al uso racional de los recursos y a la viabilidad futura. | Articulación entre dimensiones económica, social y ambiental, junto con la reflexión sobre producción, consumo y ciudadanía. | González-Gaudiano (1999).                              |

\*La columna de referentes incorpora autoras, autores y trabajos que la propia autora moviliza para ilustrar los principales énfasis pedagógicos asociados a cada corriente. Fuente: Elaboración propia en base a Sauvé (2004).

Aunque estas distintas perspectivas actúan en los sistemas educativos, lo cierto es que la educación ambiental se ha institucionalizado progresivamente bajo el paradigma de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) y su alineación con agendas globales como la Agenda 2030 (Eschenhagen, 2007; MMA, 2015). Diversos estudios han advertido que este marco ha tendido a privilegiar los enfoques de carácter instrumental y economicista (Kopnina, 2015; Sauvé, 2004; Sauvé et al., 2005), despolitizando la crisis ambiental al omitir las estructuras de poder que la configuran (Leff, 2019; Lipietz, 2002; Sandoval et al., 2016), así como algunas visiones de corte biologicista o naturalista (Contreras, 2017).

### 3. Filantropía en Educación Ambiental: Estado, Políticas y Gobernanza

La filantropía constituye un concepto controvertido, complejo y dinámico, cuya definición varía según los contextos históricos, geográficos y disciplinares desde los cuales se la aborda (Daly, 2012). Comúnmente, la filantropía se ha definido como la disposición a donar recursos -ya sean financieros, materiales o tiempo-, con el objetivo de beneficiar a otros o a la sociedad en general (Eikenberry, 2009). Sin embargo, en las últimas décadas, distintos autores han mostrado como la acción filantrópica ha evolucionado desde modelos tradicionales -centrados en la caridad y el voluntarismo- hacia prácticas ligadas a la filantropía corporativa y filantropía de riesgo, revelando un movimiento hacia donaciones con “rentabilidad social” y guiada por estrategias de inversión y métricas de eficiencias que buscan maximizar el impacto de las donaciones, aplicando estrategias de mercado, como el financiamiento basado en resultados o el desarrollo de empresas sociales, con el objetivo de garantizar su sostenibilidad económica (Eikenberry, 2009; Haydon et al., 2021).

Conceptualmente, la discusión sobre filantropía estratégica o filantropocapitalismo ha orientado tres ejes de discusión. En primer lugar, y desde el punto de vista de la eficiencia, algunos autores han destacado el impacto social que estos modelos pueden generar. Así, por ejemplo, Bishop & Green (2010, p. 56) señalan que *"en su mejor versión, el filantropocapitalismo refuerza y amplifica el tiempo, dinero, habilidades y dones que las personas que no son ricas aportan cada año, además de informar y mejorar las políticas gubernamentales"*. Sin embargo, otros han cuestionado estos modelos por su falta de transparencia y regulación, destacando que en estos modelos *"los superricos no rinden cuentas a ningún organismo público por sus decisiones y, por lo tanto, pueden invertir y desinvertir con pocas consecuencias"*, lo que genera preocupaciones sobre la concentración de poder y la influencia privada en asuntos de interés público (Vallely, 2020, p. 465). En segundo lugar, se ha indicado que estos modelos promueven lógicas tecnocráticas, fomentando una racionalidad que reorganiza los asuntos públicos en términos de resultados y objetividad científica, relegando los conflictos de valores, los fines sociales y la deliberación democrática (Centeno & Wolfson, 1997; Meynaud, 1968; Rumié, 2019). En este sentido, su priorización puede restringir la participación ciudadana, amplificando el rol del saber experto y limitando la acción ciudadana y la democracia representativa (Centeno, 1997; Dargent, 2015; Garber, 2021). Finalmente, la discusión sobre las nuevas lógicas de la filantropía ha abierto el debate sobre los fines mismos de la acción filantrópica, que se ha desplazado desde la acción social a la acción rentable (Vallely, 2020). Esto ha implicado un cuestionamiento de las lógicas y razones que hay detrás del ejercicio de la filantropía, especialmente cuando esta busca integrar objetivos empresariales y sociales en un mismo programa (Olmedo, 2017).

En el ámbito educativo, los estudios sobre la nueva filantropía y la filantropía estratégica han crecido enormemente en los últimos años a nivel internacional. Los resultados de estas investigaciones (Avelar & Ball, 2019; Reckhow & Snyder, 2014; Rowe, 2023) muestran una expansión de la edu-filantropía en las últimas décadas, siendo este uno de los actores más prominentes en la construcción de las políticas educativas contemporáneas (UNESCO, 2022). Mediante distintas vías, que incluyen el financiamiento de iniciativas privadas, las alianzas público-privadas, la investigación corporativa, la capacitación de comunidades educativas y/o el lobby con actores claves, las fundaciones filantrópicas buscan introducir lógicas de mercado y rendición de cuentas, que pueden condicionar el acceso a estas iniciativas a ciertos grupos, reproduciendo desigualdades estructurales (Carvalho & Viseu, 2024; Hogan et al., 2023). Estas tendencias también se han visto en la educación ambiental. Así, por ejemplo, un estudio de la filantropía ambiental educativa en países islámicos mostró la importancia de la acción en ámbitos como la concesión de becas a activistas y académicos comprometidos con la sostenibilidad, así como la promoción de iniciativas

como escuelas islámicas ecológicas, orfanatos ecológicos y programas de aldeas verdes (Azwar, 2023). En una línea similar, Cohen (2021) mostró el rol de la filantropía en las escuelas y espacios urbanos en Detroit, los que tuvieron como centro el rescate con un enfoque naturalista y conservacionista, buscando conciliar el retorno económico con la protección del ambiente.

En el caso de Chile, los estudios han destacado la relevancia histórica de la filantropía en la conformación de las ideas, mostrando la importancia de actores filantrópicos globales como la Fundación Ford (Morales, 2016) o de organismos internacionales como la UNESCO (Fuentes & Villalobos, 2025). Asimismo, se ha mostrado que, en las últimas décadas, la filantropía en chilena se ha constituido como un ecosistema cada vez más robusto, con actores y redes permanentes y sostenidas en el tiempo (Bird & Aninat, 2023). En el ámbito educativo, existe información sobre el rol cada vez más relevante de las fundaciones filantrópicas (Villalobos et al., 2025) pero no se conocen de forma específica las características o formas que adquiere la educación ambiental. Este es un tópico central, toda vez que Chile es un referente internacional sobre el papel de la filantropía en el ámbito de conservación de la biodiversidad y gestión de áreas protegidas (Beer, 2023; Camus & Hayek, 1998; Jones, 2012), lo que ha promovido un intenso debate en el país y en América Latina sobre el uso del capital filantrópico para abordar problemas socioambientales.

#### **4. Metodología**

Este estudio se desarrolla desde un enfoque cualitativo a través de un estudio de caso múltiple (Stake, 2006), que busca comprender cómo los actores filantrópicos configuran sus programas de educación ambiental en el sistema escolar chileno. La elección de una perspectiva cualitativa permite explorar en profundidad la complejidad del fenómeno desde una mirada interdisciplinaria (Uribe, 2012), integrando marcos conceptuales de la intervención social, las ciencias ambientales y la política educativa.

Metodológicamente, la investigación se organizó en dos fases de producción de datos. En una primera instancia, se realizó un análisis temático de documentos de las fundaciones filantrópicas con foco en educación en el país, incluyendo informes institucionales, publicaciones institucionales, normativas gubernamentales, materiales pedagógicos y reportes de evaluación (N total = 34). El universo de fundaciones se estableció a partir del estudio de Villalobos et al. (2025), que incluye 29 fundaciones con presencia en el país en 2025. Esta revisión buscó entender la forma en cómo el conjunto de fundaciones filantrópicas incorporaba o no elementos de la educación ambiental. De esta forma, el análisis temático aplicado (Bowen, 2009) permitió contextualizar y triangular la información levantada en campo, y fue organizada temáticamente conforme a tres dimensiones de análisis de las intervenciones socioeducativas: i) subjetiva, focalizada en entender cómo los sujetos son entendidos por la

intervención; ii) intersubjetiva, focalizada en analizar los marcos de relación que produce la intervención y; iii) operativa, focalizada en los instrumentos, planes y estrategias de intervención (adaptado de Condeza-Marmentini & Flores-González, 2019).

Para complementar lo anterior, en la segunda fase se seleccionaron dos programas filantrópicos “icónicos” de educación ambiental en escuelas chilenas: el programa Naturalizar, de la Fundación Ilumina; y el programa Escuela del Bosque, de la Fundación CMPC. Ambos casos fueron seleccionados por la naturaleza distintiva de las fundaciones (una corporativa, otra familiar), el alcance de los programas y su relevancia pública. Para el levantamiento de información, se aplicaron entrevistas semiestructuradas a actores clave (directivos, coordinadores y monitores), siguiendo una pauta diseñada a partir de las dimensiones analíticas adaptadas del modelo de Condeza-Marmentini & Flores-González (2019), y fundamentada metodológicamente en Patton (2015). Los temas de las entrevistas incluyeron la historia de la fundación y de los programas, la perspectiva de la filantropía en la educación, el rol de la educación en la sostenibilidad ambiental y una evaluación de los programas analizados. Se utilizó muestreo por bola de nieve hasta alcanzar la saturación teórica, logrando un total de nueve entrevistas, que incluyeron a directoras ejecutivas de las iniciativas, coordinadores locales de la intervención e implementadores de cada institución. Además, se integró el análisis de documentos institucionales y materiales pedagógicos propios de cada caso (N total =8) que fue triangulado con el levantamiento de información realizado a través de las entrevistas.

Como estrategia de análisis de información, se utilizó el análisis de contenido, siguiendo la propuesta de Duarte (2022), el que se desarrolló en cuatro etapas: (1) exploración inicial del corpus de entrevistas y documentos, (2) codificación abierta orientada por las dimensiones de las configuraciones socioeducativas (subjetiva, intersubjetiva y operativa), (3) sistematización temática y argumentativa de los hallazgos, y (4) elaboración del texto final. Este proceso fue complementado con una estrategia de triangulación interdisciplinaria (Boix-Mansilla, 2017), que buscó evitar reduccionismos disciplinares y lograr una síntesis interpretativa robusta.

## 5. Resultados

La sección de resultados se organiza, en primer término, en torno a un ámbito de cartografía del campo, en el que se presentan las distintas formas en que la educación ambiental está presente en la filantropía educativa en Chile, junto con los programas implementados y sus principales características. A continuación, se desarrollan cuatro hallazgos analíticos. En primer lugar, se analiza cómo las organizaciones filantrópicas articulan su relación con el Estado, dando cuenta de dinámicas de complementariedad más que de competencia. En segundo lugar, se explora la configuración organizativa de los programas de educación ambiental, destacando el rol del directo-

rio en la construcción de la misión y visión institucional. En tercer lugar, se describen las corrientes pedagógicas que sustentan las prácticas de estos programas, mostrando sus similitudes y diferencias epistemológicas y conceptuales. Finalmente, se examinan los elementos centrales a partir de los cuales se construyen estas intervenciones, relevando las tensiones que atraviesan sus objetivos y fines.

### **5.1. Las fundaciones filantrópicas educativas y los programas de educación ambiental**

A partir de la revisión de las fundaciones filantrópicas educativas realizada por Villalobos et al. (2025), es posible evidenciar que la educación ambiental es un área emergente pero minoritaria de acción de la filantropía educativa en Chile. Así, de las 29 fundaciones analizadas, solo 7 mencionan, dentro de sus objetivos o misión, valores o conceptos relacionados con la educación ambiental, o bien implementan programas directamente orientados a esta temática. La Tabla N°2 describe cada uno de esos programas, distinguiendo ambos tipos en dos grupos, y caracterizándolos en las distintas corrientes teóricas identificadas por Sauvé (2004).

**Tabla N°2.**

*Resumen de Fundaciones, programas y sus respectivas corrientes.*

| Fundación  | Tipo de fundación | Descripción del programa  | Corrientes principales de la educación ambiental según Sauvé (2004) |
|--|-------------------|---|---|
| <b>Fundaciones que mencionan conceptos o valores relacionados a la educación ambiental</b> |                   |   |   |
| <b>AngloAmerican “Modelo Pionero”</b>  | Corporativa       | Programa educativo que busca transformar establecimientos en centros de innovación mediante proyectos liderados por estudiantes, en territorios cercanos a las operaciones mineras.   | Sostenibilidad, Resolutiva.   |
| <b>Collahuasi “Aprendices de Collahuasi”</b>   | Corporativa       | Iniciativa de educación técnico-profesional que conecta jóvenes con la industria minera a través de experiencias prácticas en el lugar de trabajo. Orientado a alinear la teoría aprendida en aula con la práctica en la empresa, refuerza competencias técnicas y fomenta el desarrollo laboral en comunidades cercanas a las operaciones. | Sostenibilidad, Resolutiva.   |

|  |             |   |                                   |
|--|-------------|---|-----------------------------------|
| <b>Caserta</b><br><b>“Profes en Red”</b>                           | Familiar    | Programa centrado en la formación docente, promoviendo competencias socioemocionales, ambientales y de innovación. Principalmente a través de mentorías e intercambio de experiencias entre docente en plataformas en línea.  | Humanista, Holística, Sistémica.  |
| <b>Fundaciones que implementan programa de Educación Ambiental</b> |             |   |                                   |
| <b>Meri</b><br><b>“Campamentos Navegantes”</b>                     | Familiar    | Programa que consiste en salidas pedagógicas y lleva a estudiantes de quinto a octavo básico a reservas naturales. Las actividades incluyen exploración científica y conexión emocional con el entorno, fomentando la valoración del medio natural y el sentido de pertenencia ecosistémico.                                | Científica, Naturalista, Práxica. |
| <b>Ibáñez Atkinson</b><br><b>“Naturaleza Educa”</b>                | Familiar    | Iniciativa que promueve la conexión con la naturaleza mediante visitas periódicas a humedales, capacitación docente y actividades escolares. En colaboración con Fundación Kennedy y <i>The Nature Conservancy</i> , el programa integra exploración de flora y fauna local con educación ambiental.                        | Naturalista, Resolutiva.          |
| <b>Fundación CMPC</b><br><b>“La Escuela del Bosque”</b>            | Corporativo | Programa dirigido a estudiantes de tercero a sexto básico que combina educación al aire libre con metodologías de aprendizaje activo. Implementado en parques educativos de CMPC, busca fortalecer el contacto directo con la naturaleza en establecimientos cercanos a las operaciones de la empresa.                      | Naturalista, Resolutiva.          |
| <b>Fundación Ilumina</b><br><b>“Naturalizar”</b>                   | Familiar    | Programa dirigido a jardines infantiles que fomenta la conexión diaria con la naturaleza mediante la creación de huertas y espacios al aire libre en los patios escolares. Promueve el desarrollo de competencias socioemocionales y el aprendizaje experiencial a través de actividades prácticas integradas al currículo. | Naturalista, Resolutiva.          |

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar, dos programas corresponden a propuestas que buscan conciliar la acción económica con la responsabilidad ambiental. Así, las iniciativas educativas de las fundaciones AngloAmerican y Collahuasi, aunque con focos distintos, articulan sus programas dentro del paradigma de la sostenibilidad, promoviendo un equilibrio entre el desarrollo económico, social y ambiental, focalizados en los territorios de operación de las empresas y promoviendo enfoques educativos que enfatizan la acción directa de los estudiantes (AngloAmerican, s.f; AngloAmerican, 2020; Fundación Educacional Collahuasi, 2021).

Aunque menos presente, otras fundaciones optan por enfoques más holísticos, que visualizan el problema de la educación ambiental como un fenómeno sistémico. En este esquema, destaca especialmente la Fundación Caserta, perteneciente al grupo de Filantropía Cortés-Solari (FCS), vinculado a una de las siete ramas familiares ligadas a la empresa de *retail* Falabella (Miranda et al., 2021). Caserta, aunque no implementa programas directamente orientados a la educación ambiental, sí contribuye con orientaciones teóricas al programa de la Fundación Meri (del Grupo N°2, también de la FCS), el cual potencia un enfoque ecosistémico, que busca desarrollar competencias ambientales y una conexión con la naturaleza como pilares fundamentales para la formación de un nuevo rol docente en el siglo XXI (Caserta s.f; Meri, 2016). En este sentido, Caserta y Meri ponen un especial énfasis en “*empoderar a toda la comunidad escolar, en especial a formadores para el nuevo rol docente del siglo XXI, desarrollando competencias socioemocionales, competencias interculturales, competencias ambientales y competencias innovadoras ligadas a la tecnología*” (Caserta, s. f.), dando así cuenta de un enfoque más holístico y no solamente centrado en la sostenibilidad.

Respecto de las fundaciones que implementan programas relacionados con la educación ambiental, en general estas comparten el enfoque naturalista. En este sentido, destaca la Fundación CMPC, del holding forestal y papelerero a cargo de la familia Matte (Caviedes & Bustamante, 2020), se ha consolidado como un referente en la promoción de la educación temprana y ambiental en las comunidades donde la empresa tiene presencia (Fundación CMPC, s.f). Una de sus iniciativas más destacadas es el programa *La Escuela del Bosque*, dirigido a estudiantes de tercero a sexto básico, que fomenta el aprendizaje experiencial y la conexión con la naturaleza. Por otro lado, el programa “Naturaleza Educa” de la Fundación familiar Ibáñez-Atkinson, que se destaca por implementar programas de educación y conservación ambiental mediante visitas de escolares a humedales (Fundación Ibáñez Atkinson, s.f.). Un enfoque similar es el desarrollado por *Naturalizar*, programa desarrollado desde la Fundación Ilumina, una organización filantrópica familiar del matrimonio entre Carolina del Río y Víctor Pucci, ligadas a diversas empresas y proyectos empresariales, tales como Dercy y Sodimac (Cofré & Tapia, 2022). El programa, implementado principalmente

en la zona central del país, promueve la educación al aire libre mediante la habilitación de huertas y otros espacios para el patio de los establecimientos en donde se implementa, integrando experiencias pedagógicas en la naturaleza dentro de los jardines infantiles (Ilumina, 2017; Naturalizar, s.f).

De esta manera, aunque acotado dentro de la filantropía educativa chilena, la promoción de programas y mención a la educación ambiental se encuentra de forma esporádica en la edu-filantropía chilena, transitando desde perspectivas resolutivas a enfoques más constructivistas.

## **5.2. El papel de la filantropía educativa ambiental y su relación con el Estado. Entre la complementariedad y la dependencia**

Un segundo hallazgo dice relación con la forma en que la filantropía educativa relacionada con la educación ambiental se relaciona con el Estado. En contraste con lo encontrado en estudios en otras latitudes (Hogan et al., 2023), los resultados muestran que los dos programas analizados en profundidad conciben su rol en las políticas educativas desde la complementariedad con el Estado, basándose en un diagnóstico similar sobre las limitaciones de los agentes estatales en la provisión de servicios sociales y en las oportunidades que ofrece la filantropía para contribuir al desarrollo social. Tal como explica un directivo de una de las fundaciones, la filantropía en educación socioambiental busca *“estar presente en esos territorios o en esos temas en los que es imposible que un Estado aborde completo, pensando que también por el tamaño del Estado chileno, por el PIB de nuestro país (...) todavía hay mucho que se puede hacer desde la sociedad civil, desde la filantropía, tanto en empresas como familias donantes”* (Entrevista 1, Equipo Directivo, Escuela del Bosque). Así, la flexibilidad de las organizaciones para adaptarse a las contingencias y proponer soluciones innovadoras funciona como un pilar fundamental en su argumentación sobre las contribuciones de su complementariedad. Esto es lo que destaca precisamente otro directivo: *“Yo creo que [...] la filantropía tiene un rol que a mí me parece muy interesante, que tiene que ver con permitir al sistema probar cosas, tomar riesgos, implementar nuevas estrategias”* (Entrevista, Equipo Directivo, Naturalizar).

En términos conceptuales, la complementariedad se visualiza en tres niveles: normativo, operativo y financiero. A nivel normativo, distintos actores explicitan que existe una alineación entre los programas de educación ambiental con los contenidos del currículum educativo, asegurando así que sus intervenciones sean pertinentes dentro del marco pedagógico chileno, de forma similar a lo que ocurre con las empresas mineras que tienen programas educativos (Oyarzún & Ramos, 2024). Tal como indica un implementador del programa, esto implica que el diseño del programa está alineado con la estructura escolar vigente: *“Al momento de crear el programa tomamos todos los objetivos de aprendizaje relacionados con (...) y de medioambiente para*

*incluirlos en los niveles que correspondían*” (Entrevista 2, Equipo Directivo, Escuela del Bosque).

En segundo término, es posible evidenciar una complementariedad operativa, que se expresa en que la implementación de los programas de educación ambiental se hace especialmente en establecimientos públicos, lo que requiere articularse con la estructura organizativa pública del sistema escolar. Así, y contrario a lo que ocurre en Brasil (Avelar & Ball, 2019) o Australia (Rowe, 2023), donde la filantropía educativa tiende a operar con mayor autonomía respecto del Estado, la filantropía educativa ambiental en Chile busca actuar en los vacíos estatales, desarrollando programas alineados operativamente con la realidad de la escuela pública nacional. En la práctica, esto implica que las intervenciones deben adaptarse a las dinámicas institucionales de cada establecimiento, articularse con equipos directivos, coordinar con los calendarios escolares y apoyarse frecuentemente de los directivos de nivel intermedio (Villalobos et al., 2025).

Finalmente, la complementariedad financiera implica una relación de dependencia parcial o total de fondos estatales para la ejecución de sus iniciativas. En los casos de estudio, una fundación es explícita en señalar su dependencia de fuentes externas, lo que genera tensiones con el Estado. Tal como indica un miembro del equipo directivo, *“para el Estado, el Ministerio actual, esto no es una prioridad, al contrario, en el gobierno anterior hubo más interés en ofrecer recursos, en hacer alianzas”* (Entrevista, Equipo Directivo, Naturalizar). Esta percepción es compartida por un miembro del equipo de intervención de la misma fundación, que señala que *“la única vez que recibimos fondos fue en esos años con la Subsecretaría, y ahora nada, ahora está prohibido, es muy difícil”* (Entrevista 1, Equipo Interventor, Naturalizar). De esta forma, la complementariedad financiera modifica la lógica de retribución clásica de la filantropía, desde una donación a una subvención (Avelar, 2023). No obstante, esta forma de complementariedad financiera no es uniforme, ya que la otra organización financia sus programas exclusivamente con recursos internos y, por lo mismo, no experimenta esta tensión.

Obviamente, la manera en que estas modalidades de complementariedad se combinan varía según las características de los programas y el grado de autonomía de cada organización, pero en ambos casos, la filantropía educativa ambiental no se entiende como una acción solidaria por sí misma, sino como una respuesta a las limitaciones del Estado en la implementación de políticas y la provisión de servicios sociales. En este sentido, la innovación y la flexibilidad emergen como pilares fundamentales en su argumentación del rol de las fundaciones filantrópicas, destacando su complementariedad y permitiéndoles actuar en áreas donde el Estado es percibido como insuficiente o ineficiente (Guter-Sandu, 2021). De esta manera, más que operar desde una lógica de reemplazo, ambas organizaciones construyen su lugar desde la

complementariedad, bajo una racionalidad que valora especialmente la flexibilidad, la innovación y la capacidad de respuesta frente a vacíos institucionales.

### **5.3. La influencia del directorio en la configuración de las intervenciones socio-educativas. El peso de las decisiones históricas**

La gobernanza de una organización filantrópica, especialmente en el ámbito educativo, juega un papel crucial en la definición de sus objetivos, la metodología de sus programas y la selección de sus socios estratégicos (Ge & Micelotta, 2019). Aunque los casos estudiados corresponden a distintas estructuras de organización (fundaciones familiares y fundaciones corporativas), un hallazgo es que, en ambos casos, el directorio actúa como un órgano decisor clave, cuyo rol va más allá de la supervisión financiera, incidiendo directamente en la configuración de los programas educativos ambientales.

La forma en cómo se ejerce esta influencia es, sin embargo, diferenciada. Así, mientras en las fundaciones familiares predomina la presencia de miembros de una misma familia, lo que sugiere un enfoque basado en valores compartidos y heredados (Eichenberger et al., 2023; Feliu & Botero, 2016), en las fundaciones corporativas se presenta una estructura más profesionalizada, con roles diversificados y definidos dentro del directorio. Adicionalmente, los directorios corporativos cuentan con consejos consultivos o consejos asesores, que fortalecen la alineación entre la estrategia filantrópica y los intereses corporativos de la empresa, tal como ha sido destacado por la literatura (Vallely, 2020). El discurso que busca equilibrar el compromiso social con el posicionamiento corporativo es visible en la Fundación CMPC, donde se busca que la educación forestal no solo beneficia a la comunidad, sino también mejora la percepción de la industria en las regiones donde opera. Esto se expresa claramente en las palabras del presidente de CMPC y miembro del Consejo Directivo de la fundación a la prensa: *"la industria forestal es poco conocida o, cuando es conocida, está llena de mitos que no son verdad, cuya responsabilidad es nuestra porque hemos estado ausentes de educar respecto de la industria forestal"* (Fundación CMPC, 2022).

Ahora bien, más allá de las diferencias en la estructura organizacional, el papel de los directorios no solo radica en trazar la hoja de ruta organizacional, sino también en influir en la adaptabilidad de las fundaciones ante desafíos y contingencias, cuestión común a las fundaciones de filantropía ambiental en Chile. En este sentido, no extraña que un directivo señale que *"las decisiones sobre qué proyectos apoyar y cómo se implementan están en gran medida determinadas por las directrices y la visión del directorio"* (Entrevista Equipo Directivo, Naturalizar), teniendo una participación activa más que consultiva o indirecta en el proceso de toma de decisiones: *"ellos (el directorio) tienen una participación súper activa, súper activa"* (Entrevista 1, Equipo Directivo, Escuela del Bosque).

Una diferencia interesante entre las fundaciones dice relación con como las perspectivas personales de los miembros son consideradas en los objetivos estratégicos de las fundaciones. Así, mientras en el caso de la fundación familiar la misión y visión están influenciadas profundamente por sus miembros, lo que incluye visiones, viajes o experiencias personales. Tal como relata un miembro directivo, la creación misma del programa de educación ambiental surge por "*un interés bien particular de [Fundadora], quien es la presidenta de la fundación, pero también estaba ligado a una oportunidad, porque la persona que diseñó el programa es un contacto cercano de la familia*" (Entrevista Equipo Directivo, Naturalizar). En contraste, el programa asociado a una fundación corporativa fue diseñado desde la empresa, con el propósito de que las personas habitantes de los territorios forestales conozcan más de la empresa. En este caso, gran parte del programa se diseñó en conjunto con organizaciones internacionales, como el Oregon Forest Resource Institute (OFRI) y la Forest Education Foundation (FEF) (Entrevista 2, Equipo Directivo, Escuela del Bosque), lo que sugiere una orientación más tecnificada del diseño programático, marcada por la participación de expertos externos, canales formales de definición y criterios de gestión alineados con la lógica corporativa. Por esto, la relación entre programa y empresa, aunque intensa, parece desarrollada por canales formales, lo que implica que "*hay personas que vienen de la empresa. Y, la verdad, es que las personas de la empresa aportan mucho a la fundación en temas de gestión, y obviamente su mirada desde el negocio*" (Entrevista 1 Equipo directivo, Escuela del Bosque).

Finalmente, las perspectivas y miembros de los directorios también influyen en los procesos claves que se asocian a los programas. Así, estos actores son un puente fundamental para la institucionalización de procesos evaluativos, mecanismos de comunicación y procesos de seguimiento del programa. Esto implica, en un caso, que el monitoreo del programa se realiza desde el directorio, ya que "*siempre monitoreamos los indicadores de la ejecución de los proyectos; siempre lo hemos hecho*" (Entrevista 1, Equipo Directivo, Escuela del Bosque)., mientras que en el otro esta función está delegada, considerando solamente tareas como los lineamientos estratégicos y aportes críticos para el desarrollo del programa.

De esta manera, aunque existen diferencias en los mecanismos y formas de gobernanza de las fundaciones de filantropía educativa socioambiental (Vallely, 2020), hay coincidencias respecto del nivel de involucramiento de los directorios y de las formas de accountability que estos realizan con los implementadores de los programas. Este hallazgo reafirma que la forma organizacional de las fundaciones no constituye un rasgo secundario, sino un elemento decisivo en la orientación de las intervenciones. Mientras las fundaciones familiares tienden a organizar sus programas desde trayectorias, vínculos y valores personalizados, las corporativas los inscriben con mayor fuerza en estructuras profesionalizadas, mecanismos de seguimiento y criterios de alineación estratégica.

#### **5.4. Corrientes Pedagógicas de la Filantropía en Educación Ambiental. Del aula a la naturaleza**

Un cuarto hallazgo dice relación con los modelos pedagógicos empleados en la filantropía en educación ambiental, lo que implica explorar los modelos de intervención y principales características de los programas. En ambos casos estudiados en profundidad, es posible evidenciar que se emplean propuestas metodológicas asociadas a la corriente Naturalista, como la Educación al Aire Libre, que privilegia la experiencia sensorial y afectiva como vía para comprender los fenómenos ecológicos y fortalecer el vínculo con la naturaleza (Sauvé, 2004). No obstante, esta base común se traduce en aplicaciones diferenciadas.

Por una parte, el programa *Escuela del Bosque*, dirigido a estudiantes de 3° a 6° Básico, incluye tres sesiones al año por nivel, con un intervalo máximo de un mes entre cada sesión: una sesión en el aula, dedicada a la exposición de contenidos teóricos; una sesión de exploración y talleres en el bosque; y una sesión de laboratorios y experimentos en la escuela (Fundación CMPC, 2022). Esta estructura responde a una lógica progresiva que busca, en el recorrido didáctico, transitar desde la experiencia directa en la naturaleza hacia su comprensión como recurso natural. Conceptualmente, estas ideas se alinean con la corriente conservacionista o recursista, que promueve la conservación de recursos mediante la gestión ambiental, aunque también incorpora elementos de la corriente científica en las actividades de laboratorio y experimentación escolar. Esto se expresa, por ejemplo, en los contenidos del programa, pues en él los estudiantes exploran el ciclo productivo del papel y sus alternativas de reciclaje. Como indica una implementadora, en el programa los estudiantes "*hacen su fábrica de papel y es como el regalito que ellos llevan de los cuatro años de aprendizaje*" (Entrevista 1, Equipo Interventor, Escuela del Bosque). Adicionalmente, este programa también incorpora la educación para la sostenibilidad como enfoque, ya que reflexiona sobre "*cómo hacer que la industria forestal, que sabemos que es necesaria, sea más sostenible*" (Entrevista 1, Equipo Interventor, Escuela del Bosque).

Antes de las sesiones con los estudiantes, los monitores del programa realizan actividades con los docentes. Esta actividad busca preparar a los docentes y fomentar su confianza en el uso de metodologías de aprendizaje al aire libre, ya que "*los profesores tienden a enseñar de la misma manera en que aprendieron, entonces, que ellos puedan tener una experiencia de aprendizaje al aire libre los motiva a replicarla con sus estudiantes*" (Entrevista 2, Equipo Directivo, Escuela del Bosque). Además, distintos actores expresan una relevancia y preocupación por la experiencia estudiantil. Tal como comenta un directivo, "*nosotros estamos súper preocupados de que los niños tengan una súper buena experiencia en el bosque, que lo pasen bien, y siempre con este pensamiento de que cuando se acuerden, oh, ¿te acuerdas de cuando íbamos al bosque?*" (Entrevista 2, Equipo directivo, Escuela del Bosque). De esta forma, la estrategia

de inmersión en la naturaleza aplicada a los docentes y estudiantes se alinea con los principios de la corriente Humanista, que reconoce la dimensión simbólica y cultural del medio ambiente y busca experiencias que conecten los valores humanos con el entorno (Sauvé, 2004).

Por otro lado, Naturalizar desarrolla sus actividades en espacios al aire libre dentro de los centros educativos, con un enfoque basado en cinco espacios de aprendizaje: (1) asombrar, centrado en el reciclaje orgánico y la sensibilización ambiental; (2) cultivar, donde los niños aprenden sobre los ciclos de la naturaleza a través de la siembra y cosecha en huertos; (3) descubrir, que estimula la curiosidad mediante la exploración del entorno natural; (4) imaginar, que fomenta la creatividad a través de la literatura y la música; y (5) desafiar, que promueve el desarrollo motor y el juego al aire libre (Fundación Ilumina, 2017). Si bien es posible identificar aportes de diversas corrientes de la educación ambiental, la combinación de estos cinco espacios se alinea principalmente con la corriente holística de Sauvé (2004), que enfatiza la interacción de las dimensiones ambientales y las facetas del estudiante. Además, se evidencian influencias de la corriente humanista, que destaca la inmersión y el protagonismo del estudiante, tal como se declara en documentos institucionales de la fundación: *"Declaramos que los niños y niñas son protagonistas de las experiencias que se ofrecen, como agentes siempre activos"* (Fundación Ilumina, 2017). Esta perspectiva también se expresa en la intervención, donde, en palabras del equipo interventor, se busca *"potenciar mediaciones pedagógicas más cercanas, más uno a uno, donde se potencien todos los logros de los objetivos y además potenciamos la iniciativa de los niños, el protagonismo"* (Entrevista 2, Equipo Interventor, Naturalizar).

En términos procedimentales, el programa comienza con procesos de reclutamiento, donde los jardines y centros educativos interesados en la propuesta postulan mediante un formulario donde detallan antecedentes generales, como su motivación para participar y su experiencia en trabajo ambiental (Entrevista 1, Equipo Interventor, Naturalizar). Además, deben adjuntar videos breves expresando su interés y mostrando el estado del patio del jardín, *"para que nosotros podamos hacernos una idea de cómo podríamos, eventualmente, potenciar esos espacios"* (Entrevista 2, Equipo Interventor, Naturalizar). Una vez seleccionados, los educadores realizan un curso en línea para familiarizarse con los contenidos del programa, que incluye un sistema de seguimiento y una evaluación de contenidos. Luego, participan en una capacitación presencial, donde el equipo del programa realiza sesiones de modelaje en los espacios educativos habilitados, permitiendo a los educadores vivir la propuesta en primera persona. Tal como indica un miembro del equipo de intervención, se busca *"hacer una experiencia en sus espacios - es más situada -, en sus espacios educativos que ya están habilitados, y les hacemos vivir esa experiencia como si fueran niños"* (Entrevista 1, Equipo Interventor, Naturalizar). Cada espacio cuenta con material educativo de

apoyo para los docentes (Fundación Ilumina, 2017), dando cuenta de la importancia de la experiencia personal y similitudes con la corriente humanista.

En cuanto a los métodos y actividades, Naturalizar comparte características de la corriente resolutive, enfatizando la realización de proyectos de acción ambiental en el contexto de la comunidad educativa. Para ello, se realizan visitas mensuales a los jardines durante dos años, donde se observan las experiencias y se proporciona retroalimentación a los educadores (Entrevista 1 y 2, Equipo Interventor, Naturalizar). Durante estas visitas, se emplea una rúbrica para evaluar el uso de elementos naturales y el desarrollo de actividades, permitiendo un seguimiento sistemático del progreso (Entrevista 1, Equipo Interventor, Naturalizar). Al finalizar el ciclo de acompañamiento, se celebra una actividad de cierre donde los equipos participantes comparten sus experiencias y logros (Entrevista 2, Equipo Interventor, Naturalizar).

En síntesis, el análisis de las corrientes pedagógicas de ambos programas muestra que, aunque ambos programas generan experiencias significativas de inmersión, aprendizaje activo y sensibilización ambiental, predominan enfoques de larga tradición —naturalistas, humanistas, holísticos y resolutivos— que no incorporan de manera explícita una problematización de los conflictos socioambientales. Así, más que orientar una pedagogía centrada en la deliberación o en de cambio social estructural, estas propuestas tienden a privilegiar aprendizajes funcionales, experienciales y operacionalizables (Sauvé et al., 2005).

### **5.5. Configuraciones de la intervención socioeducativa. Contribuciones y tensiones en la Educación ambiental**

Un último hallazgo levantado estuvo relacionado con las tensiones de transformación y reproducción que promueven los programas. Por una parte, ambos programas aplican metodologías vivenciales y sistemas de evaluación que reflejan un compromiso con la educación ambiental. Además, ambas iniciativas enfatizan en la relevancia de la participación y el involucramiento de los estudiantes, un componente clave de una educación ambiental orientada al cambio social (Sandoval et al., 2016). Tal como indican los equipos de intervención: “*En el programa todos participan y todos se involucran, y después todos opinan [...] buscamos integrar a todos los estudiantes con sus distintas características*” (Entrevista 3, Equipo Interventor, Escuela del Bosque). Asimismo, destaca que: “*para que un ambiente sea sostenible, necesita de esta colaboración entre pares, con comunidades*” (Entrevista 2, Equipo Interventor, Naturalizar).

No obstante, a pesar de estas intenciones, surgen tensiones en dos ejes fundamentales: (i) la tensión entre estandarización y flexibilidad, y (ii) la participación de la comunidad educativa en tensión con la eficiencia de la intervención. En relación con la estandarización y flexibilidad, ambos programas han desarrollado estructuras formales, tendiendo a estandarizarse como procesos regulares y fijos. En el caso de

Escuela del Bosque (CMPC), la estandarización se cristaliza en una Unidad de Evaluación y Estudios, conformada por ocho personas que diseñan, sistematizan y evalúan los programas (Entrevista 1, Equipo Directivo, Escuela del Bosque). Este enfoque permite aplicar pruebas antes y después de las actividades para medir aprendizajes (Entrevista 2, Equipo Directivo, Escuela del Bosque), y sugiere una fuerte guionización y manualización. Naturalizar, por su parte, combina estandarización con un modelo más flexible. Específicamente, utiliza 13 indicadores para el seguimiento docente (Entrevista 1, Equipo Interventor, Naturalizar). Además, el enfoque metodológico se ha consolidado a partir de un aprendizaje iterativo: *“en términos de diseño yo te diría que ha sido principalmente interno (...) este es un programa que aprendió de la práctica 100%”* (Entrevista 1, Equipo Directivo, Naturalizar). Aunque esta tensión pudiese permitir la réplica, en el caso de la educación ambiental puede reducir las acciones a un enfoque instrumental, desconectado de los contextos locales, tal como han destacado Vallely (2020) y Ball y Youdell (2008).

Respecto a la participación comunitaria, Naturalizar presenta estrategias valiosas para fomentar el involucramiento, como su encuentro anual de educadoras, donde se comparten aprendizajes mediante stands con fotografías, relatos y evaluaciones (Entrevista 1 y 2, Equipo Interventor, Naturalizar). Este tipo de apropiación del conocimiento contribuye a generar vínculos significativos, destacándose que: *“el programa tiene mucho de esto transformacional [...]”* (Entrevista 2, Equipo Interventor, Naturalizar). No obstante, ambos programas carecen de una participación activa de la comunidad en las fases iniciales del diseño. Tal como declara una propia interventora, las comunidades *“son más bien receptores del programa. El programa está estandarizado, hay guiones que nos entregan el contenido que nosotros tenemos que dar a los estudiantes”* (Entrevista 3, Equipo Interventor, Escuela del Bosque).

La ausencia de procesos participativos en la etapa diagnóstica impide que las estrategias respondan a las especificidades de cada territorio. Como subraya González (2011), integrar diagnósticos territoriales permite captar dinámicas socioambientales y ajustar las acciones a las necesidades reales. Estos diagnósticos también deberían considerar aspiraciones políticas (González, 2011) y marcos epistemológicos que den cuenta del contexto y los saberes locales (Latorre, 2013). A pesar de estas tensiones, ambos programas evidencian tener impactos positivos, sobre todo desde la perspectiva de los y las usuarias. Desde Escuela del Bosque se afirma: *“Hemos tenido una muy buena recepción [...] este año nos adoran, les gusta mucho el programa”* (Entrevista 2, Equipo Interventor, Escuela del Bosque). En el caso de Naturalizar, se destaca su capacidad para construir vínculos, afirmando que el mayor beneficio del programa es que pueden *“generar vínculos [...] y que se transforma en un eje, en un motor”* (Entrevista 2, Equipo Interventor, Naturalizar).

En síntesis, los programas analizados combinan experiencias significativas en la naturaleza con metodologías activas. No obstante, el componente participativo tiende a ser débil, pues no incorporan dinámicas de participación comunitaria en etapas iniciales. En este contexto, si bien estas propuestas presentan un compromiso con la educación ambiental, también presentan tensiones para el desarrollo de una formación situada —elemento clave para una educación socioambiental orientada al cambio social (Sandoval et al., 2016)—, arriesgando convertirse en una propuesta predominantemente instrumental (Kopnina, 2015) que promueve la despolitización del problema socioambiental.

## 6. Conclusiones

A través de una combinación entre un estudio de caso de dos programas icónicos de educación ambiental y el análisis del conjunto de los programas de educación ambiental impulsados por fundaciones filantrópicas en Chile, este estudio buscó entender cómo se insertan en los sistemas educativos contemporáneos la filantropía educativa ambiental, buscando así proyectar las intersecciones entre educación ambiental, filantropía e intervención social. Los resultados son múltiples, pero pueden organizarse en tres principales hallazgos.

En primer lugar, aunque los programas analizados cumplen con su propósito de promover el vínculo con la naturaleza, también enfrentan tensiones estructurales propios de cualquier fundación filantrópica, asociadas a diversos factores como su dependencia del financiamiento externo, su relación ambigua con el Estado y la limitada participación de las comunidades educativas en su diseño (Avelar, 2023). De esta forma, los programas impulsados por las fundaciones filantrópicas en el área de educación ambiental transitan entre la transformación y la despolitización, promoviendo ideas sobre la educación ambiental que, a la vez, permiten desarrollar ciertas intervenciones transformadoras pero que, muchas veces también sirven como soporte para apoyar la responsabilidad social empresarial. Este carácter ambiguo de las intervenciones se relaciona con su posicionamiento con el Estado, al que no oponen resistencia, sino que es visualizado como un actor colaborador, dando así cuenta de un cambio en los modelos de gobernanza educativos, que tendían a ver la relación entre el Estado y los privados como una relación primariamente conflictiva (Jessop, 2017). En cambio, los programas estudiados expresan una lógica de complementariedad que opera en niveles normativos, operativos y financieros, revelando una expansión de las lógicas filantrópicas hacia espacios tradicionalmente públicos y una creciente dependencia de recursos estatales en algunas fundaciones. Esta configuración abre preguntas relevantes sobre los límites, condiciones y efectos de la cooperación público-privada en el campo de la educación ambiental.

En segundo lugar, y en línea con algunos resultados internacionales (Ge & Mice-lotta, 2019), en su puesta en marcha, se identifican dos modelos distintos de filan-tropía: el corporativo, que responde a estrategias empresariales; y el familiar, basado en valores personales. Lo interesante es que los casos estudiados muestran que esta distinción, más bien organizacional, genera diferencias importantes en las formas de concebir y aplicar la educación ambiental. Este hallazgo invita a mirar de forma más compleja las estructuras organizacionales de la filantropía educativa y ambiental, entendiéndolas como elementos centrales para entender cómo estas organizaciones actúan en la práctica de intervención (Hogan et al., 2023), lo que implica profundizar de forma más clara en la forma en cómo se configuran los directorios y cómo se proyectan los proyectos familiares y corporativos en las fundaciones. Asimismo, este re-sultado muestra que los objetivos, narrativas y mecanismos de evaluación de los pro-gramas difieren según los tipos de directorios, lo que confirma la centralidad de las estructuras organizacionales en la orientación de las intervenciones socioeducativas. La filantropía, entonces, actúa no sólo como una fuente de financiamiento (Vallely, 2020), sino también como un intermediario de las agendas e intereses de privados.

Finalmente, los resultados muestran que, a pesar de sus diferencias organizacio-nales y focos de operación, las fundaciones filantrópicas que desarrollan programas de educación ambiental lo hacen desde una gama acotada de corrientes pedagógicas, predominando los enfoques naturalistas, resolutivos y, en menor medida, holísticos y humanistas. Esta preferencia implica una mirada que valora la experiencia con la naturaleza, pero que tiende a marginar las dimensiones críticas, éticas y políticas de los problemas socioambientales, reproduciendo una visión funcional y desideologi-zada del ambiente. Este tipo de enfoque ha sido ampliamente cuestionado por autoras como Kopnina (2015), quien advierte que la educación ambiental puede volverse ins-trumental si no problematiza las estructuras de poder que sustentan las crisis ecoló-gicas. Estos resultados de cierta forma complementan lo planteado por Azwar (2023) o Cohen (2021), pero relevando el rol reproductor de jerarquías que estaría produciendo la aplicación desregulada de programas filantrópicos de educación ambiental en el sistema educativo chileno, pero también de la filantropía ambiental en general (Beer, 2023; Jones, 2012).

Como toda investigación, este estudio posee una serie de limitaciones que deben reconocerse. En primer término, al focalizarse en sólo dos casos, no es posible de-sarrollar generalizaciones de hallazgos para el conjunto del ecosistema filantrópico nacional, ni extrapolar estos resultados para todas las intervenciones de educación ambiental. Asimismo, aunque se desarrolló una triangulación de fuentes, no se incor-poraron las perspectivas de estudiantes ni de habitantes de los territorios donde se implementan los programas, cuestión fundamental para comprender de mejor forma como es vivenciada la intervención educativa en los territorios. Por último, y en tér-

minos de las proyecciones del estudio, se sugiere que futuras investigaciones podrían explorar comparativamente los efectos diferenciales de estos programas en las comunidades, permitiendo entender cómo los programas se intersectan con la vida de los actores educativos, especialmente en aquellos sectores marcados por la intervención filantrópica como en los casos estudiados.

### **Financiamiento**

Fondecyt Regular N°1230358 “Filantropía en el sistema educativo Chileno”.

### **Conflicto de interés**

Las personas autoras declaran no tener conflicto de interés.

### **Contribución de los autores**

Andrea Tapia-Urra: Conceptualización, curación de datos, análisis, investigación, metodología, validación, redacción del borrador original, revisión y edición.

Cristóbal Villalobos: Conceptualización, curación de datos, supervisión, metodología, validación, recursos, redacción del borrador original, revisión y edición.

Mitzi Duboy-Luengo: Conceptualización, curación de datos, supervisión, metodología, validación, redacción del borrador original, revisión y edición.

### **Sobre los autores**

ANDREA TAPIA-URRA es Ingeniera en Recursos Naturales Renovables de la Universidad de Chile. Magíster Interdisciplinario en Intervención Social de la Universidad Alberto Hurtado. Estudiante de Doctorado en Antropología PUC. Su trabajo se centra en el análisis de la intervención socioambiental como campo de producción de conocimiento, con énfasis en los dispositivos estatales que configuran las relaciones de cultura-naturaleza en los territorios. Correo electrónico: andrea.tapia.urra@gmail.com.

 <https://orcid.org/0009-0007-7804-9575>

CRISTÓBAL VILLALOBOS DINTRANS es Sociólogo y Trabajador Social. Magíster en Economía Aplicada a las Políticas Públicas y Doctorado en Ciencias Sociales. Es Profesor Asistente de la Facultad de Educación de la PUC y Subdirector del Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación de la misma universidad (CEPPE UC). Sus líneas de investigación incluyen desigualdad educativa, educación de élite, privatización educativa y política educativa en Chile y América Latina. Correo electrónico: clvillal@uc.cl.

 <https://orcid.org/0000-0002-1964-7213>

MITZI DUBOY LUENGO es Doctora en Trabajo Social, Magíster en Políticas Sociales y Gestión Local y Trabajadora Social. Es Profesora Asistente del Departamento de Trabajo Social de la Universidad Alberto Hurtado y Directora de Posgrado y Educación Continua de la Facultad de Ciencias Sociales. Sus líneas de investigación son la producción de conocimiento, la implementación de políticas sociales y los estudios disciplinares en Trabajo Social. Correo electrónico: mduboy@uahurtado.cl.

 <https://orcid.org/0000-0002-6539-0615>

## Referencias

- Alea, A., & Jaula, J. (2005). La educación ambiental desde la pedagogía social en el contexto latinoamericano. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 37 (2), 296-310. <https://revistadisena.uc.cl/index.php/pel/article/view/26825>.
- Alzate Patiño, A., Castillo, L. A., Garavito, B. A., & Muñoz, P. (1994). *Propuesta pedagógica para el desarrollo local ambiental. Una estrategia en construcción*. Planeta Rica.
- Amador, L., & Ibañez, M. (2011). Desde la educación social a la educación ambiental. Hacia una intervención educativa socioambiental. *Revista de Humanidades*, 18, 147 - 160. <https://doi.org/10.5944/rdh.18.2011.12885>.
- AngloAmerican. (2020). *Modelo pionero*. Anglo American.
- AngloAmerican. (s.f.). *Modelo pionero: Transformando la educación*. *Anglo American Chile*. <https://chile.angloamerican.com/programas-sociales/modelo-pionero-transformando-la-educacion.aspx>.
- Arellano-Escudero, N. (2017). Intervención socioambiental: intersecciones del Trabajo Social y la institucionalidad ambiental. *Revista de Trabajo Social*, (91), 1-11. <https://doi.org/10.7764/rts.91.1-11>.
- Avelar, M. (2023). New philanthropy's discursive, relational, and institutional labour in networks of governance. *International Journal of Educational Research*, 118, 102120. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102120>.
- Avelar, M., & Ball, S. J. (2019). Mapping new philanthropy and the heterarchical state: The Mobilization for the National Learning Standards in Brazil. *International Journal of Educational Development*, 64, 65-73. <https://doi.org/10.1016/j.ijeducdev.2017.09.007>.
- Azwar, A. (2023). The role of islamic philanthropy in green economy development: Case in Indonesia. *International Journal of Islamic Economics and Finance Research*, 40(6), 40-55. <https://doi.org/10.53840/ijiefer105>.
- Ball, S. & Youdell, D. (2008). *Hidden privatisation in public education*. Palgrave.

- Ball, S. J., Maguire, M., Braun, A., & Hoskins, K. (2011). Policy subjects and policy actors in schools: some necessary but insufficient analyses. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(4), 611–624. <https://doi.org/10.1080/01596306.2011.601564>.
- Barazarte, R., Neaman, A., Vallejo, F. & García, P. (2014). El conocimiento ambiental y el comportamiento proambiental de los estudiantes de la Enseñanza Media, en la Región de Valparaíso (Chile). *Revista de Educación*, 364, 12-34. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2014-364-255>.
- Beer, C. M. (2023). Bankrolling biodiversity: The politics of philanthropic conservation finance in Chile. *Environment and Planning E: Nature and Space*, 6(2), 1191-1213. <https://doi.org/10.1177/25148486221108171>.
- Bellei, C., & Muñoz, G. (2023). Models of regulation, education policies, and changes in the education system: a long-term analysis of the Chilean case. *Journal of Educational Change*, 24(1), 49-76. <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09435-1>.
- Berasaluce, M., Díaz-Sieffer, P., Rodríguez-Díaz, P., Mena-Carrasco, M., Ibarra, J. T., Celis-Diez, J. L., & Mondaca, P. (2021). Social-environmental conflicts in Chile: is there any potential for an ecological constitution?. *Sustainability*, 13(22), 12701. <https://doi.org/10.3390/su132212701>.
- Berry, W. (1977). *Unsettling of America: Culture and agriculture*. Sierra Club.
- Berryman, T. (2003). L'éco-ontogenèse: Les relations à l'environnement dans le développement humain – d'autres rapports au monde pour d'autres développements. Éducation relative à l'environnement. *Regards – Recherches – Réflexions*, 4, 207–228. <https://doi.org/10.4000/ere.5129>.
- Bishop, M., & Green, M. (2010). *Philanthrocapitalism: How giving can save the world*. Bloomsbury Publishing.
- Bird M, & Aninat M. (2023). Inequality in Chile's Philanthropic Ecosystem: Evidence and Implications. *Voluntas: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*. 34(5), 974-989. <https://doi.org/10.1007/s11266-022-00541-z>.
- Boix-Mansilla (2017). Interdisciplinary learning: A cognitive-epistemological foundation. En: Frodeman, R., Klein, J. T., & Pacheco, R. C. D. S. (Eds.). *The Oxford Handbook of Interdisciplinarity* (pp. 261-275). Oxford University Press.
- Bowen, G. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>.
- Caduto, M. J., & Bruchac, J. (1988). Keepers of the Earth: Native American stories and environmental activities for children. En L. Sauv e, *Pour une éducation relative   l'environnement* (pp. 208–209). Gu erin  diteur.
- Camus, P., & Hayek, E. (1998). *Historia ambiental en Chile*. CIREN.

- Carvalho, L. M., & Viseu, S. (2024). New philanthropy in education in Portugal: Fabricating social inclusion as policy, knowledge and practice. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 45(1), 146-158. <https://doi.org/10.1080/01596306.2023.2273957>.
- Caserta. (s.f.). *Quiénes somos*. <<https://caserta.cl/quienes-somos/#nosotros>>.
- Caviedes, S., & Bustamante, A. (2020). *Los Matte: El principal grupo económico en los últimos 60 años*. Interferencia. <<https://interferencia.cl/articulos/los-matte-el-principal-grupo-economico-en-los-ultimos-60-nos#:~:text=La%20importancia%20estrat%C3%A9gica%20de%20este,el%20%C3%A1rea%20portuaria%20e%20inmobiliaria>>.
- Centeno, M. A. (1997). La política del conocimiento: Hayek y la tecnocracia. *Pensamiento Iberoamericano: Revista de Economía Política*, (30), 87-107.
- Centeno, M. A., y Wolfson, L. (1997). Redefiniendo la tecnocracia. *Desarrollo Económico*, 37(146), 215-240.
- Clover, D. E., Follen, S., & Hall, B. (2000). *The nature of transformation: Environmental adult education*. Ontario Institute for Studies in Education/University of Toronto.
- Cofré, V., & Tapia, M. (2022). El gran golpe de tres hermanos Del Río Goudie. *La Tercera*. <<https://www.latercera.com/pulso/noticia/el-gran-golpe-de-tres-hermanos-del-rio-goudie/YL3PBZADTVHDFLUAGQWZ7YYMHM/>> Consultado el 11 de noviembre de 2024.
- Cohen, D. (2021). Philanthropy to the rescue? Detroit's schools and urban policymaking under austerity. *Environment and Planning C*, 39(7), 1547- 1566. <https://doi.org/10.1177/239965442111042636>.
- Cohen, M. (1990). *Connecting with nature: Creating moments that let Earth teach*. World Peace University.
- Condeza-Marmentini, A., & Flores-González, L. (2019). Configurations and meanings of environmental knowledge: Transitions from the subjective experience of students towards the intersubjective experience of us. *Sustainability*, 11(11), 3050. <https://doi.org/10.3390/su11113050>.
- Contreras, N. (2017). *La educación ambiental a nivel de posgrado: Relación entre los temas de investigación y los problemas socioambientales en Chile (1993–2015)*. Tesis presentada para obtener el grado académico de Magíster en Asentamientos Humanos y Medio Ambiente, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago.
- Cottureau, D. (1999). *Chemins de l'imaginaire: Pédagogie de l'imaginaire et éducation à l'environnement*. Babio.
- Cottureau, D. (2001). Pour une formation écologique. Complémentarité des logiques de formation. *Éducation permanente*, 148, 153-165
- Daly, S. (2012). Philanthropy as an essentially contested concept. *Voluntas: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, 23, 535-557. <https://doi.org/10.1007/s11266-011-9213-5>.

- Dargent, E. (2015). *Technocracy and democracy in Latin America: The experts running governments*. Cambridge University Press.
- Dehan, B., & Oberlinkels, J. (1984). *École et milieu de vie – Partenaires éducatifs – Une pédagogie de projets interdisciplinaires*. Centre interdisciplinaire de recherche et d'applications pour le développement d'une éducation en milieu de vie (CI-RADEM).
- Duarte, K. (2022). *Separar para construir. Análisis cualitativo de información*. Social Ediciones.
- Eichenberger, E., Smulowitz, M., & Vogel, P. (2023). Organizing family philanthropy: mobilizing resources and setting up governance for impact. *Trusts & Trustees*, 29(6), 458–468. <https://doi.org/10.1093/tandt/ttad037>.
- Eikenberry, A. (2009). *Giving circles: Philanthropy, voluntary association, and democracy*. Indiana University Press.
- Eschenhagen, M. L. (2007). Las cumbres ambientales internacionales y la educación ambiental. *OASIS: Observatorio de Análisis de los Sistemas Internacionales*, (12), 39-76.
- Feliu, N., & Botero, I. C. (2016). Philanthropy in Family Enterprises: A Review of Literature. *Family Business Review*, 29(1), 121–141. <https://doi.org/10.1177/0894486515610962>.
- Fernández, I. C. (2022). Dime qué tipo de vegetación tienes y te diré en qué comuna vives. La injusta distribución de la vegetación en Santiago de Chile. *Revista de Geografía Norte Grande*, 82, 193-208. <https://doi.org/10.4067/S0718-34022022000200193>.
- Fuentes Salazar, J. M., & Villalobos, C. (2025). *Operational experience, multi-scalar influence, and political ambivalence: Mechanisms of influence of UNESCO's Regional Bureau for Education in the Chilean school system (1990–2024)*. Policy Futures in Education. <https://doi.org/10.1177/1478210325141172>.
- Fundación CMPC. (2022). *El poder de la educación nos moviliza: Memoria 2021*. Santiago de Chile. [https://www.fundacioncmpc.cl/Portals/10/assets/pdf/memoria\\_fundacion\\_2022\\_web.pdf](https://www.fundacioncmpc.cl/Portals/10/assets/pdf/memoria_fundacion_2022_web.pdf).
- Fundación CMPC. (s.f.). *Quiénes somos*. <<https://www.fundacioncmpc.cl/quienes-somos>>.
- Fundación Educacional Collahuasi. (2021). *Memoria Fundación Educacional Collahuasi 2020*. Fundación Collahuasi.
- Fundación Ibáñez Atkinson. (s.f.). *Natura Educa. Fundación Ibáñez Atkinson*. <<https://fundacionibanezatkinson.cl/programas-accion/natura-educa/>>
- Fundación Ilumina. (2017). *Manual Programa Naturalizar Educativamente*. Santiago de Chile.

- Galvani, P. (2001). Éducation et formation dans les cultures amérindiennes. *Revue Question de Éducation et sagesse. Quête de sens*, 123, 157–185. <https://doi.org/10.4000/13g17>.
- Garber, C. (2021). Continuidad neoliberal vía tecnocracia: las comisiones asesoras presidenciales para la reforma previsional en Chile. *Revista Temas Sociológicos*, (28), 473-508. <https://doi.org/10.29344/07196458.28.2431>.
- Garretón, M., Joignant, A., Somma, N. & Campos, T. (2018). *Nota COES de Política Pública N°17: Informe Anual Observatorio de Conflictos*. COES.
- Ge, J., & Micelotta, E. (2019). When Does the Family Matter? Institutional pressures and corporate philanthropy in China. *Organization Studies*, 40(6), 833–857. <https://doi.org/10.1177/0170840619836709>.
- Giordan, A., & Souchon, C. (1991). *Une éducation pour l'environnement*. Les Z'Éditions.
- Goffin, L., & Boniver, M. (1985). *Pédagogie et recherche – Éducation environnementale à l'école: Objectifs et méthodologie – Application au thème de l'eau*. Ministère de l'Éducation nationale.
- González-Gaudiano, E. (1999). Environmental education and sustainable consumption: The case of Mexico. *The Canadian Journal of Environmental Education*, 4, 176–187.
- González, L. (2011). *Gestión Territorial: un método para la gestión territorial*.
- Guter-Sandu, A. (2021). The governance of social risks: Nurturing social solidarity through Social Impact Bonds? *New Political Economy*, 26(6), 1062–1077. <https://doi.org/10.1080/13563467.2021.1899151>.
- Greenall Gough, A. (1997). Education and the environment: Policy, trends and the problems of marginalisation. *Australian Review*, 39.
- Haydon, S., Jung, T., & Russell, S. (2021). 'You've been framed': A critical review of academic discourse on philanthrocapitalism. *International Journal of Management Reviews*, 23(3), 353-375. <https://doi.org/10.1111/ijmr.12255>.
- Heller, C. (2003). *Désir, nature et société – L'écologie sociale au quotidien*. Les Éditions Écosociété.
- Hoffmann, N. (1994). Beyond constructivism: A Goethean approach to environmental education. *The Australian Journal of Environmental Education*, 10, 71–90. <https://www.jstor.org/stable/44668647>.
- Hogan, A., Gerrard, J., & Di Gregorio, E. (2023). Philanthropy, marketing disadvantage and the enterprising public school. *The Australian Educational Researcher*, 50(3), 763-780. <https://doi.org/10.1007/s13384-022-00524-5>
- Hungerford, H. R., Litherland, R. A., Peyton, R. B., Ramzey, J. M., Tomara, A. M., & Volk, T. (1992). *Investigating and evaluating environmental issues and actions: Skill development modules*. Stipes Publishing Company.

- Ibáñez, M., Ferrer, D., & Muñoz, L. V. (2019). La educación social y la educación Ambiental: dos ámbitos convergentes para la acción socioeducativa ambiental. *Pesquisa em Educação Ambiental*, 14(2), 10-25. <https://doi.org/10.18675/2177-580X.2019-13717>.
- Institut d'Éco-pédagogie. (s. f.). *Recettes et non-recettes. Carnet de l'éco-pédagogue*. Institut d'Éco-pédagogie.
- Iozzi, L. (1987). *Science-technology-society: Preparing for tomorrow's world. Teacher's guide*. Sopris West.
- Jessop, B. (2017). *El Estado. Pasado, presente y futuro*. Editorial Catarata.
- Jones, C. (2012). Ecophilanthropy, neoliberal conservation, and the transformation of Chilean Patagonia's Chacabuco Valley. *Oceania*, 82(3), 250-263. <https://www.jstor.org/stable/42704990>.
- Keiny, S., & Shashack, M. (1987). Educational model for environmental cognition development. *International Journal of Science Education*, 9(4), 449-458. <https://doi.org/10.1080/0950069870090403>.
- Kong, F., & Garrido, M. (2024). *Bienvenido el cambio climático al currículum escolar*. CIPER Chile. <<https://www.ciperchile.cl/2024/07/11/bienvenido-el-cambio-climatico-al-curriculum-escolar/>>.
- Kopnina, H. (2015). Neoliberalism, pluralism and environmental education: The call for radical re-orientation. *Environmental Development*, 15, 120-130. <https://doi.org/10.1016/j.envdev.2015.03.005>.
- Latorre, A. (2013). Escenarios y perspectivas de Trabajo Social en Ambiente. *Trabajo Social* (15), 219-233.
- Leff, E. (2019). *Ecología política: De la Deconstrucción del Capital a la Territorialización de la Vida*. Siglo XXI Editores.
- Lipietz, A. (2002). *¿Qué es la ecología política? La gran transformación del siglo XXI*. LOM Ediciones.
- MMA. Ministerio del Medio Ambiente de Chile. (2015). *Educación Ambiental: Una mirada desde la institucionalidad ambiental chilena*. Chile.
- Meri. (2016). *Campamento navegantes: Descubriendo el origen*. <<https://fundacion-meri.cl/campamento-navegantes-descubriendo-el-origen>>.
- Meynaud, J. (1968). *Technocracy*. Faber and Faber.
- Miranda, B., Skoknic, F., & Arellano, A. (2021). *Pandora Papers: los secretos offshore de las familias Cueto Plaza, Errázuriz Ovalle y Cortés Solari*. CIPER Chile. <<https://www.ciperchile.cl/2021/10/15/pandora-papers-los-secretos-offshore-de-las-familias-cueto-plaza-errazuriz-ovalle-y-cortes-solari/>>.
- Morales, J. (2016). *Interinstitutional Cooperation in Authoritarian Times: The Ford Foundation and the Development of Autonomous Research Centers in Argentina, Brazil, and Chile (1969-1990)*. Rockefeller Archive Center Research Report.

- Moyano, E.; Encina, & Vicente, D (2007). Evaluación del Sistema Nacional de Certificación Ambiental de Establecimientos Educacionales (SNCAE) en Chile: Operativa e Impacto. *La Psicología y la Ciudad*, 10 1-31.
- Naturalizar. (s.f. ). *Nosotros*. <<https://www.naturalizar.cl/nosotros/>>.
- Nozick, M. (1995). *Entre nous: Rebâtir nos communautés*. Écosociété.
- Olmedo, A. (2017). Something old, not much new, and a lot borrowed: philanthropy, business and the changing roles of government in global education policy networks. *Oxford Review of Education*. 43. <https://doi.org/10.1080/03054985.2016.1259104>.
- Ojeda, C., & Jaque-Castillo, E. (2022). Formas de representación de la naturaleza, problemas ambientales e (in) justicia en el debate constituyente para Chile. *Revista de Geografía Norte Grande*, (81), 283-303. <https://doi.org/10.4067/S0718-34022022000100283>.
- Orr, D. (1992). *Ecological literacy: Education and the transition to a postmodern world*. State University of New York Press.
- Orr, D. (1996). Re-ruralizing education. En W. Vitek & W. Jackson (Eds.), *Rooted in the land – Essays on community and place* (pp. 226–234). Yale University Press.
- Oyarzún, J. & Ramos, M. (2024). Schools and industries producing educational-labor paths in secondary TVET in Chile: Who sets the skills agenda? *International Journal of Educational Development*, 111, 103149. <https://doi.org/10.1016/j.ijedu-dev.2024.103149>.
- Pardo, T. (2002). *Héritages buissonniers. Éléments d'ethnopédagogie pour l'éducation relative à l'environnement*. Babio.
- Patton, M. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage Publications.
- Pineau, G. (2000). *Temporalités en formation. Vers de nouveaux synchroniseurs*. Anthropos.
- Reckhow, S. & Snyder, J. W. (2014). The expanding role of philanthropy in education politics. *Educational Researcher*, 43(4), 186-195. <https://doi.org/10.3102/0013189X14536607>.
- Robottom, I., & Hart, P. (1993). *Research in environmental education: Engaging the debate*. Deakin University Press.
- Rowe, E. (2023). Venture philanthropy in public schools in Australia: Tracing policy mobility and policy networks. *Journal of Education Policy*, 38(1), 1-22. <https://doi.org/10.1080/02680939.2021.1973569>.
- Rumié Rojo, S. A. (2019). Chicago boys en Chile: neoliberalismo, saber experto y el auge de una nueva tecnocracia. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 64(235), 139-164. <https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2019.235.61782>.

- Sandoval, I., Soto, D., Carvajal, D., Muñoz, T., Carvajal, A., Iglesias, J., & Fierro, V. (2016). *Manual de Educación Socioambiental. Explorando nuestro entorno de la escuela a la ciudad*. Núcleo Interdisciplinario de Estudios Socioambientales - Fundación Habitar.
- Sauvé, L. (2004). Una cartografía de corrientes en educación ambiental. En M. Sato & I. Carvalho (Eds.), *A pesquisa em educação ambiental: cartografias de uma identidade narrativa em formação* (pp. 12-40). Artmed.
- Sauvé, L., Brunelle, R., & Berryman, T. (2005). Influence of the globalized and globalizing sustainable development framework on national policies related to environmental education. *Policy futures in education*, 3(3), 271-283. <https://doi.org/10.2304/pfie.2005.3.3.5>.
- Stake, R. E. (2006). *Multiple Case Study Analysis*. Guilford Press.
- Stapp, W., Bull, J., et al. (1988). *Education in action – A community problem solving programs for schools*. Thompson Shore.
- Talero de Husain, E., & Umaña de Gauthier, G. (1993). *Educación ambiental: Capacitación de docentes de básica primaria*. Instituto Nacional de los Recursos Naturales Renovables y del Ambiente.
- UNESCO (2022). *Global Education Monitoring Report (2021/22). Non-state actors in education*. Who chooses? Who loses? UNESCO Series.
- Uribe, C. (2012). Interdisciplinariedad en investigación: ¿colaboración, cruce o superación de las disciplinas? *Universitas Humanística*, (73), 147-172. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/view/3633>.
- Vallely, P. (2020). *Philanthropy: From Aristotle to Zuckerberg*. Bloomsbury Publishing.
- Van Matre, S. (1990). *Earth education – A new beginning*. The Institute for Earth Education.
- Villalobos, C., Hernández, M., Vásquez, I. & Parcerisa, L. (2025). Understanding the “Small-Philanthropy” in *Education: Networks, School Engagement and Public-Private Collaboration in Chile*. 5th ISA Forum of Sociology (6-11 July 2025), Rabat.
- Villalobos, C., Quiero-Bastías, M., Pereira, S. & Peralta, J. (2024). Disentangling the binomial change/inertia to the Chilean educational policy in the post-dictatorship era (1990–2022). A normative policy instrument perspective. *Journal of Education Policy*. <https://doi.org/10.1080/02680939.2024.2397784>.

## CUHSO

Fundada en 1984, la revista CUHSO es una de las publicaciones periódicas más antiguas en ciencias sociales y humanidades del sur de Chile. Con una periodicidad semestral, recibe todo el año trabajos inéditos de las distintas disciplinas de las ciencias sociales y las humanidades especializadas en el estudio y comprensión de la diversidad sociocultural, especialmente de las sociedades latinoamericanas y sus tensiones producto de la herencia colonial, la modernidad y la globalización. En este sentido, la revista valora tanto el rigor como la pluralidad teórica, epistemológica y metodológica de los trabajos.

### EDITOR

Matthias Gloël

### COORDINADOR EDITORIAL

Víctor Navarrete Acuña

### CORRECTOR DE ESTILO Y DISEÑADOR

Ediciones Silsag

### TRADUCTOR, CORRECTOR LENGUA INGLESA

Mabel Zapata

### SITIO WEB

[cuhso.uct.cl](http://cuhso.uct.cl)

### E-MAIL

[cuhso@uct.cl](mailto:cuhso@uct.cl)

### LICENCIA DE ESTE ARTÍCULO

Trabajo sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0)