

EL CURRÍCULUM PORTA LA MISIÓN

Ensayos sobre el currículum en la
educación jesuita contemporánea

*

Juan Cristóbal García-Huidobro S.J.

Vilma Reyes

(EDITORES)



El currículum porta la misión: Ensayos sobre el currículum en la educación jesuita contemporánea

Editores: Juan Cristóbal García-Huidobro S.J. y Vilma Reyes

Capítulo 12: Claude Pavur S.J. (2019). <<The curriculum carries the mission: The Ratio studiorum, the making of Jesuit education, and the making of the Society of Jesus>>: *In the school of Ignatius: Studios zeal and devoted learning*. Traducido e impreso con permiso de Claude Pavur y del *Institute for Advanced Jesuit Studies* de Boston College.

Primera Edición, agosto 2023.

Diseño y diagramación:

Ediciones Revista Mensaje / Mercedes Lincoñir H.

Registro de Propiedad Intelectual: 2023-A-8454

ISBN: 978-956-09530-6-3

Reservados todos los derechos. No se permite la reproducción total o parcial de esta obra, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio (electrónico, mecánico, fotocopia, grabación u otros) sin autorización previa y por escrito de los titulares del copyright. La infracción de dichos derechos puede constituir un delito contra la propiedad intelectual.

EL CURRÍCULUM PORTA LA MISIÓN

Ensayos sobre el currículum en la
educación jesuita contemporánea

*

Juan Cristóbal García-Huidobro S.J.

Vilma Reyes

(EDITORES)

ÍNDICE

Introducción: Retomando la conversación sobre el currículum en la educación jesuita	8
<i>Juan Cristóbal García-Huidobro S.J. (Chile) y Vilma Reyes (Colombia)</i>	
Capítulo 1: El currículum en la reflexión educativa jesuita de las últimas décadas: Historia de un abandono e intuiciones para el futuro	22
<i>Juan Cristóbal García-Huidobro S.J. (Chile)</i>	
Capítulo 2: Disyuntivas del currículum en tres redes provinciales de FLACSI: Datos y reflexiones para animar la discusión	36
<i>Vilma Reyes (Colombia)</i>	
Capítulo 3: Educación integral ignaciana para todas y todos: Elementos que surgen de comparar los currículos de colegios chilenos en distintas realidades	52
<i>Macarena Rubio y Juan Cristóbal García-Huidobro S.J. (Chile)</i>	
Capítulo 4: El desafío de una integración curricular humanista cristiana hoy, desde la perspectiva de un director en un colegio jesuita al sur de Chile	68
<i>Camilo Echeverría (Chile)</i>	
Capítulo 5: La crisis del humanismo y la necesidad de consensos en torno a su renovación para desarrollar currículum en los colegios jesuitas	82
<i>Huber Flórez (Colombia)</i>	
Capítulo 6: “Muéstrame tu identidad sin un currículum, que por mi currículum yo te mostraré mi identidad”: La experiencia del Sector educación de Argentina y Uruguay	96
<i>Julio Navarro (Argentina)</i>	

Capítulo 7: Formación docente y currículum: Dos pilares para sostener la identidad de nuestros colegios hacia el futuro	112
<i>Roberto Padilla S.J. (México)</i>	
Capítulo 8: Tensiones curriculares en la práctica educativa ignaciana: Complejidad que exige hábitos de reflexión colectiva	128
<i>Bernardita Urzúa (Chile)</i>	
Capítulo 9: Reflexiones sobre la innovación educativa en el Colegio San Ignacio de Montevideo: Posibilidades y desafíos para un currículum con sello jesuita	142
<i>Verónica Gallesio (Uruguay)</i>	
Capítulo 10: El aporte del <i>Bachillerato Internacional</i> a los colegios jesuitas: Oportunidades para desarrollar currículum y profundizar los vínculos de red con visión de futuro	156
<i>Juan Carlos Arana (Colombia)</i>	
Capítulo 11: Abriendo el mundo a través de la lectura: El lugar de la literatura en la educación jesuita de ayer y hoy	170
<i>Denise Ramírez (Chile)</i>	
Capítulo 12: El currículum porta la misión: La Ratio studiorum y el desarrollo de la educación jesuita y de la Compañía de Jesús	184
<i>Claude Pavur S.J. (EE.UU.)</i>	
Colaboradores	197

INTRODUCCIÓN

Retomando la conversación sobre el currículum en la educación jesuita

Juan Cristóbal García-Huidobro S.J. (Chile) y Vilma Reyes (Colombia)



El título del libro es una referencia al ensayo homónimo de Claude Pavor S.J. publicado como último capítulo. Su expresión “El currículum porta la misión” formula bien el mensaje central del libro y sintetiza bellamente el propósito: *despertar discusiones profundas sobre el currículum en los colegios jesuitas, desde la convicción de que –en un colegio o sistema escolar– el currículum es uno de los soportes fundamentales para realizar la visión y la misión*. Los capítulos que siguen entran de lleno en este propósito, desde diversas aristas. Todos buscan caminos para realizar nuestra misión educativa con mayor foco y hondura.

1. Un concepto de currículum y una tesis común

En general, los capítulos del libro asumen que el currículum es *el acuerdo sobre qué se debe aprender y la estructuración de las trayectorias educativas para alcanzar ese aprendizaje*. Así, en primer lugar, el currículum se comprende como un *acuerdo*. Esto se debe a que sólo existe currículum allí donde hay una comunidad en que se enseña y aprende, y que –para este fin– requiere de un marco colectivo-institucional, idealmente legitimado (y apropiado) por la misma comunidad. Esto último da cuenta del carácter eminentemente político del currículum.

En segundo lugar, el currículum es *acuerdo sobre qué se debe aprender*. Esto es central, pues toda comunidad donde se enseña y aprende –como un colegio– desarrolla muchos procesos y requiere diversos tipos de acuerdos, pero no todos son currículum. Este refiere específicamente a qué se debe aprender (y, por lo tanto, enseñar); es decir, es el acuerdo sobre los objetivos y metas de aprendizaje. Los mejores medios y estrategias para alcanzar dichos objetivos (el *cómo*) no son currículum propiamente tal, sino pedagogía. Por esto, Dewey (1900/1990) decía que la pedagogía es *el arte de mediar entre el niño [niña o joven] y el currículum*. En el fondo, aquí opera la distinción clásica entre fines y medios; con el currículum refiriendo a los fines de la enseñanza-aprendizaje, no a los medios (que son la pedagogía, el saber profesional de educadores/as).

Por último, el currículum también es *estructura de las trayectorias educativas*, pues los procesos institucionales de enseñanza-aprendizaje suponen secuencias ordenadas de fines intermedios, que permiten a la comunidad docente alcanzar –como un colectivo– los objetivos finales del proceso. Esto es lo que llevó a nuestros sistemas escolares a organizar etapas (primaria, secundaria, etc.) y a distinguir asignaturas o materias. La estructura permite articular e integrar objetivos de aprendizaje según edades, modos de conocer, y otras variables (como la cultura escolar), cuidando la gradualidad y consistencia general del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta concepción de currículum, complementaria a la de pedagogía (pero distinta), es central para el libro y entraña una tesis. Como el mundo jesuita lleva décadas diciendo que su identidad está en una pedagogía antes que en un currículum –es decir, en un *cómo* antes que en un *qué* (ICAJE, 1993)–, la tesis subyacente es que *la educación jesuita lleva décadas hablando mucho sobre sus medios para el proceso de enseñanza-aprendizaje, con menos atención a sus fines y a la gradualidad y consistencia de las trayectorias educativas para alcanzar dichos fines.*

Como se verá, esto implica revisar nuestro relato más común de que la tradición educativa jesuita emana directo de los *Ejercicios espirituales* de san Ignacio (y, por lo tanto, su renovación vendrá principalmente de volver a ellos). El libro invita a recuperar, además, las fuentes propiamente educativas de la tradición: la *Ratio studiorum* y lo ocurrido al nacer los colegios jesuitas durante el siglo XVI, en un tiempo de debates filosóficos y educativos fascinantes (Casalini y Pavur, 2016; O'Malley, 2015; Pavur, 2019).

2. Origen del libro y del grupo de autores/as

La idea de desarrollar este libro surgió en abril de 2022, después de que la Asamblea de la *Federación Latinoamericana de Colegios de la Compañía de Jesús* (FLACSI) decidió cambiar el modo de gestión de los proyectos estratégicos de la Federación, y encomendó a Chile liderar el trabajo colectivo en torno a la integración curricular. Esto implicó que el Equipo central de la *Red Educativa Ignaciana* (REI) de Chile evaluase qué pasos dar para avanzar en el tema.

Dada la formación doctoral y el trabajo académico en currículum de Juan Cristóbal García-Huidobro S.J. (2018a, 2018b, 2019, 2020, 2023), Delegado para la educación escolar de la Provincia de Chile, esta evaluación tuvo dos premisas. Primero, que en Latinoamérica hay poca gente con formación en el tema, especialmente a nivel de colegios. Como señalaron los académicos mexicanos Díaz-Barriga y García (2014), quienes han estudiado currículum suelen trabajar en universidades o diseñando políticas curriculares en los

gobiernos. En segundo lugar, hace décadas el mundo jesuita abandonó la reflexión curricular (ver el Capítulo 1). Por ende, no solo hay escasa reflexión sistemática sobre el tema, sino que además hay gran desconocimiento de las fuentes históricas al respecto. Se sabe bastante de la pedagogía implícita en los *Ejercicios espirituales* –es decir, de pedagogía ignaciana– pero poco del currículum en la tradición escolar jesuita.

Esta realidad motivó a la REI de Chile a diseñar un espacio de formación en dos temáticas centrales para una discusión curricular jesuita/ignaciana profunda y actualizada. Por un lado, en las claves más importantes de la discusión curricular mundial hoy, reavivada los últimos años por los trabajos del inglés Michael F.D. Young (2008) y sus seguidores. Por otro lado, en elementos de la reflexión histórica de la Compañía de Jesús en torno al currículum, poco conocidos por el mundo escolar, pero rescatados y analizados por historiadores de la educación jesuita como John O'Malley (2015) y Pavur (2019).

Así, desde mayo hasta diciembre de 2022, un grupo de 15 personas de Argentina, Colombia, Chile, México y Uruguay se reunieron quincenalmente vía Zoom (16 sesiones) para estudiar y discutir en el *Seminario de Currículum y Tradición Educativa Jesuita*. Casi todos los autores de capítulos del libro fueron parte de ese grupo que, desde un comienzo, soñó este libro como producto final del *Seminario*, tanto para compartir lo discutido y aprendido con toda FLACSI, como para producir reflexión curricular jesuita/ignaciana propia.

Al terminar el *Seminario*, García-Huidobro y Vilma Reyes, del Equipo central de FLACSI, se pusieron en contacto. Durante 2022, ella había liderado una Comisión de cinco personas de Colombia, Ecuador, El Salvador, Paraguay y Uruguay, que desde 2021 venía trabajando en una encuesta sobre problemáticas y novedades curriculares en 11 colegios, y había reflexionado sobre cómo enfrentar algunos de esos retos con foco en el aula (ver el Capítulo 2). De inmediato, hubo interés en trabajar juntos.

Así, en enero de 2023 asumimos juntos la edición del libro: García-Huidobro como líder del proyecto estratégico de FLACSI sobre integración curricular y Reyes como Enlace para el proyecto desde el Equipo central de la Federación. Ella no participó del *Seminario* que dio origen al libro, pero se sumó rápidamente al proceso, y evaluamos juntos todos los capítulos, retroalimentando a cada autor/a para que mejorase su texto hasta llegar a la versión publicada.

3. Sinopsis de cada capítulo

Después de esta Introducción, el libro contiene 12 capítulos. Los primeros 11 son textos originales para el libro y el último es la traducción al castellano del ensayo *The curriculum carries the mission*, de Pavor. El orden de los capítulos no es casualidad: El primero ofrece el contexto histórico del mensaje del libro, y luego se avanza desde la evidencia empírica disponible sobre qué ocurre hoy en los colegios y qué preocupa en relación con el currículum, hasta reflexiones de futuro, asociadas a la innovación pedagógica y cómo esta abre oportunidades y plantea desafíos para un currículum jesuita/ignaciano. El ensayo final vuelve al origen, relevando la importancia de la *Ratio studiorum* y sus intuiciones para nuevas construcciones curriculares jesuitas.

Así, en el Capítulo 1, García-Huidobro muestra cómo durante el siglo XX –y especialmente durante sus últimas décadas– la tradición giró desde la mirada amplia de la *Ratio* (que incluía una visión del currículum y una pedagogía) hacia un enfoque principalmente pedagógico-didáctico, con poca atención al currículum. Este giro contrasta con el desarrollo de otras tradiciones educativas durante el mismo período, como el *Bachillerato Internacional* (IB, por sus siglas en inglés), que sí han pensado y trabajado el currículum. Luego, rescata intuiciones de Arrupe y Kolvenbach, así como esfuerzos latinoamericanos que habría que profundizar y recuperar al retomar una conversación jesuita/ignaciana sobre el currículum. El capítulo cierra con ideas sobre por qué las redes jesuitas no han reflexionado más sobre el currículum, a pesar de la necesidad. Estas apuntan hacia (a) la distancia de los jesuitas de las aulas y la falta de formación de laicos/as en esto; (b) la estructura de gobernanza de los colegios, que dificulta acuerdos vinculantes como el currículum; y (c) cambios en la composición de las comunidades escolares, que complejizan las conversaciones sobre la identidad jesuita/ignaciana de los proyectos educativos.

En el Capítulo 2, Reyes analiza las 11 respuestas a la encuesta antes mencionada sobre problemáticas y novedades en torno al currículum, provenientes de Centroamérica, Paraguay y Argentina-Uruguay. Como estas respuestas incluyen todo tipo de desafíos e innovaciones educativas, un hallazgo es que los colegios no tienen una idea clara de qué es el currículum como elemento específico del proceso escolar (y lo suelen confundir con las metodologías pedagógicas o la evaluación). En cuanto al currículum propiamente tal, las respuestas indican: (a) preocupación por su extensión, su énfasis en la cognición, y la fragmentación en asignaturas desconectadas entre sí; (b) intentos de pasar desde un foco en contenidos hacia un foco en

habilidades o competencias; (c) anhelos de que cada colegio tenga su propio proyecto curricular, donde plasme su visión integradora de la experiencia escolar; y (d) tres silencios o asuntos que nadie mencionó: las fuentes filosóficas y sociológicas del currículum, la visión de fe como referente fundamental, y una mirada desde las trayectorias educativas (que las y los estudiantes deberían recorrer). El capítulo termina con reflexiones personales de Reyes ante estos datos, que confirman la importancia de discutir con mayor profundidad sobre el currículum en cada comunidad escolar.

En el Capítulo 3, Macarena Rubio y García-Huidobro comparan los currículos de dos colegios de la REI de Chile que educan en diferentes contextos socioeconómicos para comprender qué significa nuestra formación integral jesuita/ignaciana en distintas realidades. Por un lado, las diferencias entre ambos currículos muestran que –además de los recursos económicos disponibles– dos factores contextuales claves para comprender las decisiones curriculares de cada colegio son: (a) el capital cultural y las aspiraciones del estudiantado y sus familias, y (b) la relevancia de la identidad espiritual-religiosa (mayor o menor explicitación de la fe y/o vínculo con la tradición jesuita/ignaciana). Por otro lado, las semejanzas revelan dos elementos transversales de la educación integral que practicamos: (a) una preocupación porque todo estudiante tenga asignaturas y experiencias que le hagan explorar y desarrollar todas sus dimensiones (no sólo las que más le interesan), y (b) una apuesta común por el acompañamiento de los procesos de crecimiento mediante tiempos regulares con el profesor/a jefe o tutor. Un aporte importante de este capítulo es su aproximación empírica a la pregunta por nuestra educación integral, que contrasta con el típico acercamiento jesuita/ignaciano de reflexionar sobre documentos y declaraciones.

En el Capítulo 4, Camilo Echeverría plantea que la fragmentación del currículum en los colegios jesuitas –especialmente entre lo académico y lo pastoral-formativo– es una gran dificultad para que estos realicen su misión. Esto se basa en su primer año de experiencia como Director del *Colegio San Mateo* (en Osorno, al sur de Chile), con el mandato de avanzar –al mismo tiempo– hacia mayor excelencia académica y mayor profundidad de la identidad ignaciana. Echeverría muestra que la diferencia específica de los colegios jesuitas siempre ha sido su integración de la experiencia escolar a partir de una visión humanista-cristiana (es decir, su *integración curricular*), pero hoy esto es muy complejo por la falta de un humanismo que ayude a conectar las diversas áreas del saber y del desarrollo de la persona desde un prisma católico moderno.

En el Capítulo 5, Huber Flórez reflexiona sobre el fundamento humanista-cristiano de la educación jesuita, que hoy está en crisis y que es imprescindible para conversar sobre currículum jesuita/ignaciano. Comienza describiendo el encuentro entre espiritualidad ignaciana y humanismo del siglo XVI, que estuvo en el origen de los colegios jesuitas, y luego explica cómo eso se fue tensionando con el avance de la modernidad y la expansión de los estados-naciones, hasta las crisis del siglo XX, que nos sitúan ante los desafíos presentes. Estos incluyen comprender la inclusión como nueva dimensión de la justicia y educar –mediante la enseñanza de las humanidades– a personas orientadas hacia el bien común que fortalezcan nuestras democracias.

En el Capítulo 6, Julio Navarro presenta el *Itinerario formativo* de la Provincia Argentino-Uruguaya y su reflexión sobre cómo este debiese marcar todos los ámbitos de la vida y gestión de los colegios. Su gran premisa es que la identidad de un colegio se encarna privilegiadamente en su currículum, en tanto que acuerdo comunitario sobre qué enseñar y sobre la trayectoria educativa *ad-hoc*. El capítulo ofrece consideraciones sobre (a) la necesidad de mayor integración curricular en nuestra enseñanza, (b) la importancia de la participación comunitaria en estos temas, y (c) que las definiciones curriculares debiesen atravesar toda autoevaluación y planificación institucional.

En el Capítulo 7, Roberto Padilla S.J. plantea que –según su experiencia en México, y particularmente en el *Instituto Oriente* de Puebla– la identidad ignaciana de los colegios hoy no descansa en un currículum diseñado para sostener el sello propio, sino en una cultura institucional que opera como un *currículum oculto*. Durante las últimas décadas, esta cultura pasó de jesuitas a una generación de laicas y laicos “más cercanos” a la Compañía de Jesús, pero a medida que disminuye el número de jesuitas y la nueva generación de seglares tiene menos contacto con ellos, hay riesgos de perder la identidad si no disponemos los medios adecuados para cuidarla. Ante esta realidad, Padilla propone que los dos factores claves para el futuro son (a) la formación docente, y (b) diseñar un currículum jesuita/ignaciano que forme en nuestra identidad.

En el Capítulo 8, Bernardita Urzúa reflexiona sobre las tensiones curriculares más hondas en la práctica educativa del *Colegio San Ignacio El Bosque*, en Santiago. Identifica tres principales: (a) entre lo académico y lo pastoral-formativo, que tiende a abordarse con discursos fáciles de la integralidad, que en la práctica no resuelven lo problemático; (b) entre la estructura escolar tradicional y el nuevo contexto epocal, que está pidiendo incorporar nuevos tipos de aprendizajes al acuerdo jesuita/ignaciano sobre qué aprender y las correspondientes trayectorias educativas; y (c) entre el currículum propiamente tal y la práctica pedagógica, donde aparece todo el

mundo de las relaciones interpersonales y el currículum oculto, así como el descuido de la profundidad del conocimiento por privilegiar lo metodológico-didáctico. Como estas tensiones entrañan gran complejidad, Urzúa plantea que la aproximación más adecuada –y consistente con la tradición jesuita– debiese ser institucionalizar hábitos reflexivos comunitarios.

En el Capítulo 9, Verónica Galesio invita a reflexionar sobre los procesos de innovación pedagógica impulsados durante los últimos años, a partir de su experiencia implementando aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje cooperativo y otras metodologías afines en el *Colegio San Ignacio* de Montevideo. Galesio comparte que esto ha creado un hábito reflexivo institucional valioso y ha permitido una nueva integración de lo pastoral-formativo en la rutina escolar. No obstante, también plantea “reflexiones sinceras” –como les llama– sobre (a) qué tipo de identidad estamos promoviendo con el enfoque más constructivista que vamos adoptando, y (b) dónde ha quedado el conocimiento propiamente tal en nuestras propuestas. Tras esto, hay un llamado a aprovechar las innovaciones pedagógicas para realizar una integración curricular profunda e ignaciana, lo cual requiere hacernos y sostener preguntas sobre la identidad y el conocimiento.

En el Capítulo 10, Juan Carlos Arana compara el desarrollo curricular en el IB y en los colegios jesuitas de Colombia, a partir de su experiencia implementando el programa IB para los últimos años de la enseñanza secundaria en el *Colegio Berchmans* de Cali. Su análisis le lleva a reconocer que el mundo jesuita tiene demasiadas declaraciones e iniciativas relacionadas con la educación integral, que resultan en un currículum poco claro y llevan a las y los profesores a perderse. En contraste, el IB ofrece programas claros y concretos para cada curso, y los profesores encuentran formación para ello y colegas-pares que han enseñado el mismo curso en otros colegios. Arana sugiere que los colegios jesuitas debiésemos embarcarnos en desarrollar algún tipo de marco curricular compartido, que facilite la colaboración en formación docente, la convalidación de estudios a alumnos que transitan de un colegio jesuita a otro, etc.

En el Capítulo 11, Denise Ramírez reflexiona sobre el lugar de la literatura en una educación humanista con sello jesuita. Comienza compartiendo su propia experiencia de haber sido marcada por ciertos libros en momentos claves de su vida, y cómo descubrió que esto era central en el proyecto jesuita original de educar jóvenes apasionados por todo lo humano. Luego, revisa discusiones actuales sobre criterios para decidir qué deben leer los estudiantes en cada curso o nivel, y muestra la realidad de estas decisiones en tres colegios jesuitas de Colombia, Chile y Uruguay. Todo indica que no estamos

deliberando qué deben leer nuestros estudiantes con la visión formativa de abrir mundos y conectar realidades que era propia de la tradición, y que esto debiese ser un elemento relevante en futuras discusiones curriculares.

Como ya dijimos, el Capítulo 12 (y final) es la traducción del ensayo *The curriculum carries the mission*, de Pavur. Básicamente, presenta la *Ratio studiorum* como documento fundacional para la Compañía de Jesús y su trabajo escolar, masivamente olvidado a pesar de su gran vigencia. Pavur explica el proceso de construcción de la *Ratio*, sus raíces en la experiencia de estudios de san Ignacio, y cómo –a pesar de ser un documento muy distinto que los *Ejercicios espirituales*– es fruto de la misma interioridad. Luego, desarrolla intuiciones de la *Ratio* muy valiosas para la educación jesuita hoy: (a) que el currículum es el principal vehículo de un proyecto educativo; (b) que un currículum es fruto de una comunidad y –a la vez– crea tal comunidad; y (c) que lo anterior supone docentes capaces de deliberar y caminar unidos, superando toda lógica individualista o “territorial” (disciplinar) para cultivar el proyecto jesuita/ignaciano compartido. Su conclusión es que un currículum con gradualidad y consistencia, integrado desde la visión humanista-cristiana de san Ignacio, siempre ha sido “la gran promesa de la educación jesuita”.

4. El mensaje del conjunto: Urge retomar la conversación curricular, asumiendo que implicará múltiples tensiones

Globalmente, el libro plantea un camino profundo, cuestionador y reflexivo, que revela un faltante fundamental en la educación jesuita/ignaciana actual: la deliberación sobre el currículum y su lugar entre los elementos de la práctica educativa en nuestros colegios y redes. Es como si a la Novena Sinfonía de Beethoven le faltara el Cuarto Movimiento (*La Oda a la Alegría*). Perdería su genialidad como obra. Así, el libro va mostrando cómo el currículum es imprescindible y constituye una pieza esencial de la sinfonía que es la educación jesuita/ignaciana. Desde esa metáfora, proponemos seis temas transversales a los 12 capítulos y su mensaje.

Urge retomar la conversación curricular pendiente

Aunque casi todos los capítulos tocan este tema, García-Huidobro, Reyes, Arana y Pavur enfatizamos la necesidad de abordar específicamente el elemento curricular dentro del marco mayor de la práctica educativa jesuita/ignaciana. Falta delimitarlo mejor ante otros elementos, como la pedagogía o la evaluación, e investigarlo “en sí mismo” en la tradición. En este sentido, pareciera que nos

engolosinamos con la pedagogía ignaciana derivada de los *Ejercicios espirituales*, olvidando las fuentes propiamente educativas de la tradición, y eso ha dificultado reflexionar sobre un currículum propio (pues, por ejemplo, los *Ejercicios* no referen a aprendizaje de conocimiento conceptual, como un componente central de la educación escolar). Entre estas fuentes educativas, los capítulos destacan la *Ratio*, con su fondo humanista, y documentos contemporáneos que proponen (a) las ideas de *excelencia humana* y de que un estudiante de colegio jesuita debiera caracterizarse por las 4Cs (ser consciente, compasivo, comprometido y competente), y (b) los identificadores globales de un colegio jesuita (ICAJE, 2019).

La conversación debe comenzar desde escuchar a los colegios y sus experiencias

Más allá de los documentos institucionales, la experiencia de los colegios –presentada especialmente por Reyes, Rubio y García-Huidobro, Echeverría, Urzúa y Gallesio– sugiere que el sello distintivo de la educación jesuita/ignaciana es la *formación integral*. Sin embargo, los colegios están sufriendo la fragmentación de los currículos, especialmente entre lo académico y lo pastoral-formativo, sin suficiente reflexión al respecto. Otro gran desafío mencionado desde los colegios es el énfasis de los currículos nacionales en la cognición. En varios capítulos, también se reconoce que el inglés ha ido adquiriendo una nueva relevancia como “lengua universal” y aumenta la referencia a enseñar habilidades blandas como la colaboración. La experiencia también muestra diferencias poco conversadas entre currículos de colegios en diferentes contextos sociales, culturales y religiosos, y nuevas interrogantes sobre (a) qué conocimientos enseñar hoy, sabiendo que hay una tendencia global a enfatizar el pensamiento científico-tecnológico, (b) cómo educar para distinguir entre verdades y pseudo-verdades, (c) cómo formar la identidad (y los mundos espiritual y emocional del estudiante), y (d) cómo educar para la sostenibilidad (medioambiental y de nuestras democracias, formando ciudadanos). Varios capítulos invitan a escuchar a los colegios y dejar que esto sea central en la conversación curricular.

La conversación debe abordar la preocupación por un aparente ocultamiento de la raíz humanista-cristiana de nuestra identidad

Tras las experiencias de los colegios, hay un telón de fondo común –asociado a la secularización y la postmodernidad– que está siendo complejo abordar y despierta reclamos por mayor explicitación de la fe y nuestra raíz humanista.

En este sentido, Echeverría, Flórez, Navarro, Padilla y Ramírez sugieren directa o indirectamente que la síntesis fe-cultura en el núcleo de la identidad ignaciana estaba muy clara en la tradición educativa original, pero se ha ido diluyendo u ocultando durante las últimas décadas. Un signo de esto sería cómo, ante la creciente fragmentación entre lo académico y lo pastoral-formativo, el núcleo religioso-espiritual de lo ignaciano ha ido quedando como una preocupación (y responsabilidad) del área de pastoral y formación en cada colegio (como si el área académica no tuviera responsabilidad por ello). Ha habido y hay esfuerzos para abordar este punto, pero no se ha llegado a una integración transversal del currículum desde nuestra identidad. Para varios autores, hacerlo pide un humanismo cristiano (o ignaciano) que fundamente la búsqueda, lo cual es difícil hoy, por la crisis del humanismo cristiano ante los desafíos de la modernidad, la pluralidad y la inclusión, entre otros (Francisco, 2015, 2020).

La conversación también debe abordar la tensión en cómo responder a la complejidad de los desafíos, si profundizando hábitos reflexivos locales o articulando sistemas comunes

Otro tema transversal a varios capítulos es cómo abordar la complejidad de esta conversación curricular pendiente. Por un lado, autores como Urzúa y Galesio enfatizan que se requiere que las comunidades aborden los desafíos a nivel local, con hábitos reflexivos profundos y situados. Por otro lado, Arana y Pavur sugieren la necesidad de estandarizar ciertas prácticas y elementos comunes, construyendo “sistemas” que faciliten y hagan más eficiente la colaboración. En los capítulos hay diversos ejemplos de búsquedas en esta materia, muy propia de toda conversación curricular y en que la tendencia es irse a polos antagónicos. Quizás hay que favorecer la deliberación de vías intermedias, que respondan a lo local con capacidades en cada colegio y –al mismo tiempo– propicien la construcción de mapas y claves compartidas, que sirvan a todos para reducir la complejidad (y así abordarla mejor con los recursos y capacidades disponibles). Los capítulos muestran mucho espacio para combinar la fuerza creativa de lo local, que permite pertinencia, y la potencia de alinearse con otras y otros mediante definiciones comunes.

La formación de educadores será central para lo que emerja de esta conversación

Varios capítulos, como los de García-Huidobro, Padilla y Arana, muestran que, independiente de la tensión antes descrita, la formación de educadores –especialmente de las y los más jóvenes– será crucial para encarnar lo que vaya surgiendo de la conversación curricular. Hay una clara consciencia de la disminución del número de jesuitas, que implica mayor responsabilidad del laicado, especialmente en el cuidado de la identidad ignaciana. Para esto, todo indica que hay que promover los *Ejercicios espirituales* y la formación en elementos derivados de estos, como el discernimiento. Sin embargo, también se requiere una formación que vaya más allá de los *Ejercicios*, ahondando en la tradición escolar jesuita y su filosofía, los elementos pedagógicos y curriculares que portaba la *Ratio*, etc. Sin esto, algunos autores sugieren que será complejo que las nuevas generaciones afronten los desafíos del currículum con lentes jesuitas/ignacianos (pues una formación meramente espiritual es insuficiente para mirar ignacianamente asuntos técnicos del mundo escolar, como el currículum).

Los modos de deliberación y gobierno, de colegios y redes, serán otro asunto central para lo que vaya surgiendo de la conversación curricular

Finalmente, un sexto tema transversal a varios capítulos es el aspecto político de la conversación curricular pendiente. Si el currículum es un acuerdo comunitario en distintos niveles (colegio, red nacional, y red regional/FLACSI), este pide (a) cohesión en torno a las ideas integradoras, (b) deliberación y (c) determinar qué decisiones serán más o menos vinculantes. Esto implica tensiones y consensos alrededor de lo central y lo accesorio; lo externo y lo interno; y lo público-gubernamental versus lo nuestro jesuita/ignaciano. Y aquí, las estructuras de gobierno de la Compañía de Jesús en cada Provincia serán centrales. Esto también toca los modelos de gestión (como el SCGE de FLACSI), y cómo sus evaluaciones y análisis se alinean o no –o cómo hacen posible o no– la encarnación de propuestas curriculares jesuitas/ignacianas que sean fruto de esta conversación pendiente.

En el fondo, el mensaje del libro tiene dos aspectos principales. Por un lado, que urge volver a hablar de currículum y desarrollar una reflexión jesuita/ignaciana al respecto, que complemente la reflexión pedagógico-didáctica existente. Esto exige revisar dos afirmaciones de *Pedagogía ignaciana*

(ICAJE, 1993). Primero, que en el contexto actual sería imposible tener un currículum jesuita específico. Segundo, que lo propio de nuestra tradición sería un modo de educar, independiente de los contenidos. Para Cox (2023), la primera afirmación es un error, y así lo muestran los programas del IB y los marcos curriculares internacionales desarrollados durante las últimas décadas, como el marco de competencias para el siglo XXI de la OECD (Rychen y Salganik 2003). En pocas palabras, podría existir un *paradigma curricular jesuita* o *ignaciano* que complemente el PPI. Esta reflexión curricular debiese comenzar desde elementos casi olvidados de la tradición, como la secuencia humanidades-filosofía-teología en la *Ratio*.

Por otro lado, el libro identifica que reflexionar sobre currículum despertará múltiples tensiones. Como propusimos al principio de esta Introducción, el conjunto de 12 textos sugiere que la educación escolar jesuita lleva décadas hablando más sobre sus medios para el proceso de enseñanza-aprendizaje que sobre sus fines (y la gradualidad y consistencia de las trayectorias educativas para alcanzar dichos fines). Por ello, urge volver a deliberar sobre (a) acuerdos, (b) qué se debe aprender (o enseñar), y (c) la estructuración de trayectorias educativas para realizar lo anterior, lo cual inevitablemente conllevará tensiones de diversos tipos. Esperamos que este libro contribuya a comprender el desafío y las tensiones asociadas, gatillando discusiones que nos ayuden a enfrentarlas. Que el Espíritu Santo nos ilumine el camino.

Referencias

- Casalini, C., y Pavur, C. (Eds.). (2016). *Jesuit pedagogy, 1540–1616: A reader*. Chestnut Hill, EE.UU.: IAJS, Boston College.
- Cox, C. (2023). Comentario a los capítulos 7 y 8: Desafíos del abandono jesuita de las aulas y el currículum. En J.C. García-Huidobro (Ed.), *La educación jesuita en la encrucijada* (pp. 181-190). Bilbao, España: Ediciones Mensajero.
- Dewey, J. (1900/1990). *The child and the curriculum*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Díaz-Barriga, A., y García, J.M. (2014). *Desarrollo del currículum en América Latina: Experiencia de diez países*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores.
- Francisco, Papa. (2015). *Laudato sí: Carta encíclica sobre el cuidado de la casa común*.
- Francisco, Papa. (2020). *Fratelli tutti: Carta encíclica sobre la fraternidad y la amistad social*.

- García-Huidobro, J.C. (2018a). Addressing the crisis in curriculum studies: Curriculum integration that bridges issues of identity and knowledge. *Curriculum Journal*, 29(1), 25-42.
- García-Huidobro, J.C. (2018b). Notas para la renovación de la educación jesuita después de visitar las innovaciones en Catalunya. *International Catholic Journal of Education*, 4, 23-48.
- García-Huidobro, J.C. (2019). *Reshaping a high school's whole curriculum: A study of three Chilean cases innovating in different ways* [Innovaciones curriculares en enseñanza media: Experiencias de tres colegios chilenos transformando su currículum]. Tesis doctoral en Boston College (EE.UU.), en proceso de publicación por Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- García-Huidobro, J.C. (2020). ¿Qué están enseñando los colegios católicos latinoamericanos? El desafío urgente de las integraciones curriculares humanistas cristianas. En P. Imbarack & C. Madero (Eds.), *Educación católica en Latinoamérica: Un proyecto en marcha* (pp. 27-50). Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- García-Huidobro, J.C. (Ed.). (2023). *La educación jesuita en la encrucijada: Discusiones sobre la educación jesuita primaria y secundaria contemporánea en América Latina y del Norte*. Bilbao, España: Ediciones Mensajero.
- ICAJE. (1993). *Pedagogía ignaciana: Un planteamiento práctico*. Consejo Internacional de Educación de la Compañía de Jesús.
- ICAJE. (2019). *Colegios jesuitas: Una tradición viva en el siglo XXI*. Consejo Internacional de Educación de la Compañía de Jesús.
- O'Malley, J. (2015). Jesuit schools and the humanities yesterday and today. *Studies in the Spirituality of Jesuits*, 47(1), 1-33.
- Pavur, C. (2019). *In the school of Ignatius*. Chestnut Hill, EE.UU.: IAJS, Boston College.
- Rychen, D., y Salganik, L. (Eds.). (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Gottingen, Alemania: Hogrefe & Huber Publishers.
- Young, M. (2008). *Bringing knowledge back in: From social constructivism to social realism in the sociology of education*. New York, EE.UU.: Routledge.

CAPÍTULO 1



El currículum en la reflexión educativa jesuita de las últimas décadas: Historia de un abandono e intuiciones para el futuro

Juan Cristóbal García-Huidobro S.J. (Chile)

La historia es fundamental para comprender a fondo cualquier desafío, pues las causas y consecuencias profundas de un fenómeno sólo se visualizan a la luz de su contexto y su devenir histórico. Desde ahí, *este capítulo busca ofrecer un marco histórico sobre el tema general abordado por el libro: la urgencia de una reflexión jesuita sobre el currículum.*

Con tal objetivo, el capítulo tiene cuatro secciones. Primero, se explica mejor en qué consiste esta urgencia y se presentan algunos conceptos clave para abordarla. Segundo, se recoge la historia de la reflexión educativa jesuita durante las últimas décadas desde la perspectiva del desarrollo curricular, para comprender más a fondo el desafío y ubicar intuiciones potentes que requerimos profundizar. En tercer lugar, se destacan algunos esfuerzos latinoamericanos de los últimos 20 años que confirman el camino y que es fundamental recoger. Por último, se ofrecen algunas reflexiones sobre aristas difíciles del tema y se enfatiza la trascendencia de abordarlo (a pesar de la complejidad) por fidelidad a nuestra misión.

1. El abandono jesuita de la reflexión sobre el currículum

Según Bernstein (1971), la práctica educativa en los sistemas escolares modernos tiene tres elementos centrales: (a) *currículum*, (b) *pedagogía*, y (c) *evaluación*. El primero refiere a *qué* se busca que los estudiantes aprendan (o, alternativamente, qué se debe enseñar). El segundo refiere al *modo* en que se

aprenderá lo estipulado (o, alternativamente, *cómo* los docentes acompañarán a los estudiantes hacia los objetivos de aprendizaje buscados). Finalmente, la evaluación refiere a cómo docentes y estudiantes sabrán si se lograron (o no) los aprendizajes buscados.

En la tradición jesuita centenaria, modelada por la *Ratio studiorum* de 1599, estos tres elementos estaban muy claros. A nivel curricular, había tres etapas para estudiantes de 14-15 años hasta los 24-25 años: unos primeros años de humanidades, donde el principal autor a estudiar era Cicerón (el gran humanista de la antigüedad romana); luego unos años de filosofía, con foco en Aristóteles; y finalmente, estudios de teología con foco en Santo Tomás de Aquino. La mayoría de los alumnos sólo estudiaba la etapa humanista y luego emigraba a estudios superiores en instituciones no jesuitas. Por ello, se podría decir que la educación jesuita masiva era una *enseñanza secundaria humanista*. Una premisa fundamental de este currículum era que nadie pase de un curso al siguiente sin haber demostrado el logro de los objetivos de aprendizaje correspondientes.

A nivel pedagógico, la tradición jesuita adoptó lo que san Ignacio y sus primeros compañeros llamaron el *modus parisiensis* (es decir, el estilo pedagógico que conocieron en la *Universidad de París*). Este consistía en charlas magistrales, con múltiples ejercicios posteriores de estudio personal, repetición, emulación, representación, debate, etc.

A nivel evaluativo, los cursos tenían un examen final con una comisión, pero había varias evaluaciones intermedias –semanales– con el profesor de asignatura, para confirmar lo aprendido y establecer remediales a tiempo (básicamente, lo que hoy llamamos *evaluación formativa*).

Como desarrolla Claude Pavur S.J. en el último capítulo del libro, este sistema tenía la virtud de formar tanto a estudiantes como a profesores, pues los docentes eran jesuitas que habían cursado el proceso completo. Es decir, la formación de estudiantes y docentes estaba articulada mediante una estructura que constituía una comunidad en torno al proyecto educativo compartido.

Con diversas adaptaciones de acuerdo con el principio ignaciano de “según tiempos, lugares y personas”, este sistema estuvo en pie hasta mediados del siglo XX. Por ello, hasta entonces, casi todos los colegios jesuitas enseñaban lenguas clásicas (latín y griego). Esto también explica que casi todos los jesuitas que enseñaban en colegios lo hacían en la etapa secundaria. De hecho, donde había primaria, era frecuente que estuviese encargada a una congregación religiosa femenina.

Empero, en 1993 la Compañía de Jesús afirmó: “Es obvio que hoy resulta imposible presentar un currículum universal para los colegios jesuitas semejante al propuesto en la original *Ratio studiorum*. No obstante, sí parece importante y congruente con la tradición de la Compañía, formular una pedagogía organizada sistemáticamente, cuya sustancia y métodos ayuden expresamente a captar la misión educativa contemporánea de los jesuitas (...) El paradigma pedagógico propuesto comporta un estilo y unos procesos didácticos particulares. Más que añadir cursos específicos, viene a situar el tratamiento de los valores y el crecimiento personal dentro del currículum existente. Creemos que tal planteamiento es preferible, no sólo porque es más realista, dados los currículos ya sobresaturados que existen en la mayoría de las instituciones educativas, sino porque este modo de proceder es más eficaz para ayudar a los estudiantes a captar internamente y actuar de acuerdo con los valores ignacianos” (ICAJE, 1993, #3-4). Es decir, en el transcurso de casi medio siglo, la Compañía de Jesús llegó a afirmar que (a) ya no es posible tener un currículum jesuita universal (como había hasta mediados del siglo XX), y, además, (b) lo substancial de la tradición educativa jesuita está en su pedagogía, que permitiría ofrecer una formación ignaciana dentro del currículum existente en cada país.

Vincent Duminuco S.J. (2000/2023), Secretario de la Compañía de Jesús para el Apostolado Educativo cuando se afirmó lo anterior, planteó que estas ideas tenían una larga historia. Recordó que, ya a fines del siglo XIX, el P. General Luis Martín S.J. había expresado –a propósito de las políticas curriculares emergentes en varios países– que los jesuitas no teníamos libertad en lo relativo a los cursos, pero podíamos seguir ofreciendo lo propio en “*el espíritu y los métodos de enseñanza*”. En esta clave, Duminuco sugirió que, si bien hasta la década de 1950 casi todos los colegios jesuitas seguían usando la terminología curricular de la *Ratio*, en los hechos ya la habían abandonado (y simplemente enseñaban su currículum nacional). Para él, “*lo que aún daba unidad a la educación jesuita [a mediados del s. XX] no era un documento común, sino un espíritu y una visión del mundo comunes (...) y metodologías consistentes con ese espíritu*” (p. 103). Según Duminuco, en 1993 la Compañía de Jesús finalmente aceptó esta realidad *de hecho*.

Sin embargo, sostengo que lo afirmado en 1993 es problemático (y, si Duminuco tiene razón, también el proceso histórico que llevó a ello). Si uno analiza los *Ejercicios espirituales* usando la teoría de Bernstein (1971), los tres elementos centrales de una práctica educativa están claros: (a) hay un *currículum*, dado por *gracias* que pedir a Dios y *textos bíblicos* que orar, en cuatro etapas que llamamos *semanas*, y que invitan a pasar desde la conversión a la identificación con Jesús; (b) hay una *pedagogía*, en que el ejercitante busca el querer de Dios con un acompañante que debiese dar indicaciones mínimas

para que lo esencial ocurra entre el ejercitante y Dios; y (c) hay *evaluación* de cada oración y cada día, para captar qué va diciendo Dios y –según eso– ajustar lo siguiente. Vistos así los *Ejercicios*, y haciendo una analogía con el ámbito educativo, lo afirmado en 1993 es más o menos equivalente a decir que lo central de los *Ejercicios* está en su pedagogía, más allá de las gracias y los textos bíblicos en la secuencia de cuatro semanas. Y no hay duda de que la pedagogía de Ignacio es aplicable a muchas experiencias, pero separarla de la confrontación con la Historia de la Salvación elimina algo nuclear de la intuición ignaciana.

En otras palabras, lo ignaciano –tanto a nivel espiritual como en educación– entraña una pedagogía, pero inseparablemente ligada a un currículum. En el capítulo (y el libro) se entiende currículum como *acuerdo sobre qué se debe aprender y estructuración de las trayectorias educativas para alcanzar ese aprendizaje*. La tesis subyacente es que, a medida que la Compañía fue girando hacia comprender su educación como *aplicación de una pedagogía*, fuimos dejando de reflexionar sobre el currículum y el conocimiento como elementos centrales del sistema.

Algo irónico es que, en las mismas décadas en que la Compañía de Jesús daba este giro (los años 70, 80 y 90), el *Bachillerato Internacional* (IB, por sus siglas en inglés) desarrollaba un marco curricular que hoy se aplica en más de 5.000 colegios a lo largo del mundo (Cox, 2023). Pareciera que la Compañía no captó que, en esos mismos años, el mundo educativo secular resolvía la tensión entre políticas estatales obligatorias y adaptaciones locales necesarias, mediante la idea de *marco curricular*. Esto es: mínimos comunes sobre qué aprender y cómo estructurar las trayectorias educativas, suficientemente amplios como para que colegios con filosofías particulares o en contextos propios desarrollen adaptaciones específicas. Hoy, es un concepto promovido por UNESCO (2017) y muy usado por ministerios de educación y redes escolares internacionales.

Humildemente, creo que cometimos dos errores. Primero, haber creído por mucho tiempo que las políticas curriculares de cada país y sus requisitos hacían imposible avanzar creativamente en algún desarrollo curricular jesuita específico. En segundo lugar, haber afirmado –en 1993– que lo substancial de nuestra tradición es una pedagogía aplicable a cualquier currículum (o sea, que puede haber educación jesuita sin elementos curriculares propios). Son dos errores de los cuales creo que tenemos que aprender, por un lado, recuperando la profundidad del trabajo curricular de nuestros antepasados (no para copiarlo, sino para construir sobre sus intuiciones), y, por otro lado, aprendiendo de tradiciones contemporáneas –como el IB– que siguen

desarrollando currículum, aún donde hay lineamientos estatales rígidos. En una época en que muchas premisas cristianas ya no son obvias (e incluso, totalmente contraculturales), creo que esto es crucial.

2. El proceso global de renovación de la educación jesuita desde fines de los años 70 y elementos valiosos para una reflexión curricular pendiente

Aunque Duminuco (2000/2023) señala que el giro de 1993 tiene raíces de casi un siglo, la mayoría ubica su origen en la crisis de la educación jesuita durante los años 60 y 70. La primera parte del libro *La educación jesuita en la encrucijada* (García-Huidobro, 2023) presenta los dilemas de esa época, con reimpressiones de textos claves de esos años y comentarios contemporáneos. ¿Qué ocurrió? Muy breve: en un contexto de cambios globales en educación por las revoluciones culturales de esas décadas y por la masificación de la educación pública, (a) la propia Compañía de Jesús se hizo consciente del carácter elitista de sus colegios tradicionales, y (b) se hizo evidente que la propuesta educativa de la *Ratio* estaba añeja. Como consecuencia, los jesuitas jóvenes ya no quisieron ser enviados a los colegios y hubo movimientos para dejar varios de ellos, lo cual fue llevando a menor dedicación a pensar y renovar los colegios.

El Padre Arrupe S.J. fue central para sortear esta crisis, proponiendo pistas para reorientar el trabajo escolar jesuita. En relación con el foco curricular del libro, hay dos ideas suyas que fueron determinantes para la renovación desde fines de los años 70, y que siguen vivas en nuestros relatos: (a) el horizonte de formar “*hombres [y mujeres] para los demás*” (Arrupe, 1973), y (b) la idea de que nuestro sello debiese ser la *excelencia humana* (Arrupe, 1980). Son propuestas profundas, y estrechamente vinculadas entre sí, pero –a propósito de la tesis sobre haber dejado de reflexionar sobre el currículum– no les hemos sacado suficiente partido como para estructurar teoría educativa jesuita que fundamente el trabajo de los colegios. Por ejemplo, no hay conceptualizaciones de qué habilidades concretas habría que desarrollar para formar según estos conceptos y, menos aún, análisis de cómo esto debiera madurar desde la infancia hasta la juventud (para así diseñar progresiones formativas en base a estas intuiciones).

El proceso de renovación para superar la crisis llevó a constituir, en 1982, la Comisión Internacional para el Apostolado Educativo Jesuita (ICAJE, por sus siglas en inglés). En 1986, este grupo publicó *Características de la educación de la Compañía de Jesús*, que es el primer documento oficial sobre educación

jesuita después de la *Ratio* de 1599. Contra lo sugerido por Duminuco (2000/2023), el texto contiene numerosas alusiones al currículum y plantea la siguiente síntesis: “El currículum debe ser estructurado cuidadosamente: en el orden del trabajo diario, en el modo en que los diversos cursos se fundamentan sobre la materia de los precedentes, y en la relación mutua de unos cursos con otros. El currículum debe ser integrado, de tal manera que cada curso particular contribuya a la consecución de la finalidad global del colegio” (ICAJE, 1986, #161). Lamentablemente, esto quedó como declaración inspiradora, con poco seguimiento de (o reflexión sobre) su aplicación práctica.

Como ya señalé, la cumbre del abandono de la reflexión curricular ocurrió en 1993, cuando –respondiendo a la demanda general por directrices más prácticas– la ICAJE propuso el *paradigma pedagógico ignaciano* (PPI) y declaró lo ya comentado sobre el currículum. El contenido pedagógico-didáctico de *Pedagogía ignaciana* (ICAJE, 1993) es valioso. Pero, a nivel curricular, en lugar de invitar a un desarrollo renovado del currículum a partir de las ideas de Arrupe y el desafío de la *integración curricular* mencionado en *Características*, se dijo que ya no es posible desarrollar currículum jesuita como antaño y lo substancial de nuestra tradición está en la pedagogía. El documento señala que el PPI debe entenderse como complemento de la visión educativa descrita en *Características*, pero sus afirmaciones sobre el currículum han acompañado un giro de *hecho* de la tradición hacia lo pedagógico-didáctico.

Treinta años después, creo que el elemento curricular que más ha quedado en nuestros relatos son las 4Cs, mencionadas por el Padre Kolvenbach S.J. (1993) en su discurso previo al lanzamiento de *Pedagogía ignaciana* (ICAJE, 1993). Las 4Cs nunca fueron parte de un documento (sino una frase en ese discurso), pero la escasez de lineamientos curriculares nos llevó a tomarlas. Son lo más cercano que tenemos a lo que hoy llamamos *perfil del estudiante que queremos formar*, pero –una vez más– tampoco hemos profundizado en ellas como para sustentar una propuesta curricular jesuita sólida. Por ejemplo, ¿son las 4Cs realmente habilidades diferenciadas entre sí, o “suenan bien” (por su origen en un discurso) pero no constituyen más que 2 o 3 habilidades? (pues *consciente*, *compasivo* y *comprometido* tienen mucha yuxtaposición entre sí). Otros signos de esta falta de reflexión son: (a) que comparando las 4Cs con ciertos marcos de habilidades para el siglo XXI, varios colegios han ido añadiendo *de motu proprio* nuevas Cs, como *creativo*; y (b) que en 2017 el P. General Arturo Sosa S.J. habló –en una homilía a los Delegados de educación de todo el mundo– de la quinta C de la *consistencia*. Esto llevó a especulaciones sobre si el General realmente había añadido una nueva C a las de Kolvenbach. Con sencillez, Sosa aclaró en una entrevista

posterior que no, esa no había sido su intención con la homilía (Educatio SJ, 2017).

Durante la última década, José Alberto Mesa S.J., actual Secretario de la Compañía de Jesús para el Apostolado Educativo, ha animado el vínculo entre la excelencia humana de Arrupe y las 4Cs de Kolvenbach, ofreciendo una base interesante para reflexionar sobre el perfil de alumno que queremos formar. (Educatio SJ, 2015). El *Seminario Internacional de Pedagogía y Espiritualidad Ignaciana* (SIPEI) de 2014 trató sobre este vínculo. Pero tampoco hemos ido más lejos, y –usando la definición de currículum propuesta– esto apenas refiere al *acuerdo sobre qué se debe aprender*, sin pasar (aún) a la *estructuración de trayectorias educativas para alcanzar ese aprendizaje*.

Una tradición viva (ICAJE, 2019) propone 10 identificadores globales de un colegio jesuita que, desde una perspectiva curricular, añaden nuevos elementos al discurso de la excelencia humana y las 4Cs. Algunos de estos elementos son: (a) formar una identidad religiosa clara y dialogante, (b) cultivar la capacidad de relacionarse con la diversidad cultural, y (c) formar para la ciudadanía global y el cuidado de la *casa común*. Pero, nuevamente, no es claro cómo estos elementos se integran en un currículum coherente. Cada colegio o red tiene que ingeniárselas y, entonces, lo que tiende a ocurrir es que los colegios añaden nuevas experiencias al currículum existente, profundizando la ya conocida saturación curricular. En su investigación sobre la evolución del currículum en un colegio jesuita chileno durante 15 años, García-Huidobro y Araneda (2023) mostraron con claridad la tendencia ignaciana a “*quererlo todo*”.

En paralelo a estos procesos jesuitas, la discusión educativa global ha desarrollado varios marcos de habilidades o competencias para el siglo XXI (Voogt y Roblin, 2012), y los especialistas en currículum hablan de un creciente *proceso mundial de homogeneización de los currículos* (Kamens y Benavot, 2006). Este incluye, entre otros aspectos, (a) un fuerte foco en la cognición, en desmedro de otras dimensiones humanas; (b) un énfasis cada vez mayor en la mentalidad científica, con una fuerte reducción del lugar de las humanidades; (c) una visión de la persona cada vez más universal e individual, en contraste con la socialización comunitaria que varias tradiciones religiosas y culturales buscamos; y (d) enseñar inglés como *nueva lengua franca*, pues ya es una asignatura obligatoria en casi todos los marcos curriculares del mundo (Baker, 2015; y McEneaney y Meyer, 2000). Son procesos curriculares que están determinando (y determinarán) las condiciones de posibilidad de una educación jesuita en el futuro, y frente a los cuales la Compañía de Jesús ha desarrollado poca reflexión formal.

3. Esfuerzos latinoamericanos por llenar el vacío de reflexión jesuita sobre el currículum

Ante el giro de la tradición hacia lo pedagógico-didáctico y el vacío de reflexión curricular más profunda, cabe destacar dos iniciativas latinoamericanas que han buscado (sin plantearlo así) llenar esa ausencia de claves curriculares oficiales. Ambas van en la línea de ahondar el *acuerdo sobre qué se debe aprender*, pero sin conexión explícita con las 4Cs. Sería interesante averiguar por qué –consciente o inconscientemente– ambos esfuerzos no realizaron esta conexión. ¿Será porque las 4Cs tienen un fuerte valor inspirador, pero sirven poco como pauta concreta para guiar procesos sistemáticos de desarrollo curricular?

Los dos esfuerzos son: (a) las dimensiones de la persona propuestas por la *Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia* (ACODESI, 2003), y (b) el *Mapa de aprendizajes para la formación integral* (MAFI) de la *Red Educacional Ignaciana* (REI) de Chile. El primero propone que la formación integral de una persona implica ocho dimensiones (ética, espiritual, cognitiva, afectiva, comunicativa, estética, corporal y socio-política), y ofrece una conceptualización de estas dimensiones con buenas referencias filosóficas. El segundo plantea que una educación integral ignaciana debiese asumir las dimensiones cognitivo-intelectual, socioemocional, y religioso-espiritual de un estudiante; y ofrece un *mapa de progreso* de ciertas habilidades asociadas a cada una de estas tres dimensiones, desde la etapa preescolar hasta el final de la secundaria, como base para planificar cursos o experiencias integrales en distintos momentos del proceso educativo (REI, 2010). Ambos esfuerzos han tenido amplia difusión en América Latina, y han sido adoptados (y adaptados) por varias redes educativas provinciales.

Últimamente, el Sector Educación de la Provincia Argentino-Uruguay ha madurado otro esfuerzo curricular importante, analizado por Julio Navarro en el Capítulo 6 del libro, que probablemente tenga alcances similares a los dos antes mencionados. Esto, tanto por la calidad del trabajo como por la sed que existe de desarrollos curriculares jesuitas.

En cuanto a la *estructuración de trayectorias educativas para alcanzar los aprendizajes propuestos* (la segunda parte de nuestra definición de currículum), hay cientos de iniciativas, pero pocas sistematizaciones. Creo que lo más significativo ha ocurrido en el ámbito de las experiencias pastorales y formativas que complementan el trabajo académico. En varios colegios, también hay electivos para los últimos años de la secundaria con acento en el binomio fe-justicia (por ejemplo, cursos de análisis de la realidad). Pero hay

poca reflexión en torno a las asignaturas tradicionales (matemáticas, lengua castellana, ciencias, historia, inglés, etc.). Lo más relevante en este ámbito ha sido el trabajo de la última década en torno a la interdisciplinariedad, allí donde se ha implementado aprendizaje basado en proyectos (ABP). El foco, sin embargo, ha tendido a ser pedagógico-didáctico y el aspecto curricular de estos esfuerzos ha quedado menos reflexionado (quizás porque implica discusiones epistemológicas complejas).

No me sorprendería que la experiencia sea similar en otros continentes y también haya esfuerzos, más o menos exitosos, por llenar el vacío general de reflexión curricular. Si efectivamente es así, sería muy valioso conocer y recoger esas iniciativas.

4. Aspectos a considerar al retomar la reflexión curricular y la trascendencia del desafío

¿Por qué no hemos desarrollado más reflexión curricular común si (a) se requiere, (b) varias Provincias tienen algún esfuerzo aislado en esta línea y (c) el IB ofrece un ejemplo de cómo se podría hacer? (que, además, ha sido adoptado por varios colegios jesuitas). ¿Por qué no hemos levantado un *paradigma curricular jesuita o ignaciano*, que complementa el PPI con un desarrollo robusto de la excelencia humana y las 4Cs (u otras habilidades apropiadas), para luego avanzar en un esfuerzo global de mínimos comunes sobre trayectorias educativas jesuitas o ignacianas, desde la infancia hasta el final de la secundaria? (es decir, un *marco curricular compartido*).

Una posibilidad es que la Compañía de Jesús y el laicado más cercano no hemos puesto energía y foco real en hacerlo. La salida de los jesuitas de las aulas para concentrarse en la pastoral y la gestión (Madero, 2023) ha “desconectado” a la Compañía de los desafíos concretos del currículum en las aulas, y el laicado que ha ido asumiendo el liderazgo de los colegios no siempre tiene la formación para desarrollar algo así. Además, los grandes intelectuales jesuitas están dedicados a la filosofía y la teología, lejos de la práctica escolar concreta. Basta mirar la lista de expositores en los últimos congresos mundiales de educación jesuita para constatarlo: jesuitas y laicos/as de diversos apostolados ignacianos proponen reflexiones inspiradoras sobre formación ética, espiritual, intercultural, etc.; pero casi sin experiencia en contextos escolares, casi sin referir al proceso de crecimiento de un niño, niña o joven, y casi sin prestar atención a cómo sus planteamientos dialogan con las políticas educativas del respectivo país o región.

Me aventuro a añadir dos posibles explicaciones más. Primero, una relativa a la gobernanza de los colegios. Por definición, el currículum es político. En cuanto *acuerdo sobre qué se debe aprender y estructuración de las trayectorias educativas*, este vincula diversas opiniones en una comunidad o red. Esto entraña preguntas sobre quiénes participan del acuerdo y cómo se define, qué grados de autonomía quedan luego del acuerdo, etc. Y esto es complejo en el mundo jesuita actual, que ya no tiene la unidad institucional de antaño. Hay muchísimas más conexiones y redes que antes, pero estas no tienen autoridad sobre las instituciones, entonces los procesos que requieren decisiones vinculantes son difíciles. Esta dificultad no sería externa (por las políticas educativas de cada país, como señalan varios documentos jesuitas de las últimas décadas), sino interna: por la autonomía de los colegios y qué peso tienen (o pueden llegar a tener) proyectos que requieren compromisos vinculantes y estables.

Una tercera posible explicación de por qué no hemos desarrollado más reflexión curricular común se refiere a la composición de las comunidades educativas. En cuanto *acuerdo y estructura*, el currículum refleja la identidad de la comunidad que educa. Y esto ha cambiado mucho con las transformaciones culturales de los últimos años, plantas docentes casi 100% laicas, y poca presencia jesuita. Aunque por todos lados se ha buscado garantizar un núcleo fiel a la misión jesuita, una parte importante de los educadores se atiene a sus obligaciones contractuales, con una fuerte noción de autonomía profesional. En esta situación, ¿cómo se reflexiona e implementa un currículum común, que sostenga la misión? Reflexionando sobre la última reforma curricular de la *Universidad de St. Joseph's* (la universidad jesuita de Filadelfia, en EE.UU.), la profesora Encarna Rodríguez (2023) reconoce haber participado de varias discusiones difíciles, pero no recuerda que el laicado haya estado especialmente preocupado por la *ignacianidad* del currículum.

Todo esto es consistente con la teoría curricular, en cuanto a que reflexionar sobre currículum exige conversar sobre la comunidad docente y las estructuras institucionales de toma de decisiones, de cuidado y cultivo de la identidad común, etc. En el pasado, una estructura apostólica muy centrada en la autoridad del Provincial, con fuerte presencia jesuita y la *Ratio studiorum*, aseguraron lo necesario. Hoy, la autoridad del Provincial sobre los colegios es más indirecta, hay pocos jesuitas, y los lineamientos comunes obligatorios son mínimos (y muy discursivos, difíciles de evaluar en su realización práctica). En contraste, el IB (a) cuida mucho la implementación de su marco curricular común, y (b) certifica rigurosamente a cada docente que enseñará un curso IB, como explica Juan Carlos Arana en el Capítulo 10 del libro.

¿Tendremos la audacia para discutir todas estas dificultades y entrar en reflexiones profundas sobre el currículum en los colegios jesuitas hoy? Por mi parte, creo que *el currículum porta la misión*. Entonces, llega la hora de desarrollar reflexión conducente a un *marco curricular ignaciano* análogo al del IB o, al menos, un *paradigma curricular* complementario al PPI, que anime mayor unidad en cuanto a *qué se debe aprender en los colegios y cómo estructurar las trayectorias educativas para que eso ocurra*. También, creo que esto debiese partir por (a) valorar el elemento curricular como distinto (y complementario) del pedagógico, y (b) discutir con libertad nuestras afirmaciones de las últimas décadas al respecto. Luego, hay que recoger y valorar las intuiciones curriculares de la tradición humanista de la *Ratio*, de Arrupe y Kolvenbach, y las orientaciones curriculares implícitas en *Una tradición viva* (ICAJE, 2019).

Cierro con unas observaciones de Dennis Shirley (2023) que, sin ser cristiano ni haber estudiado o trabajado en un colegio jesuita, nos planteó con claridad el desafío. Comentando dos investigaciones recientes sobre la educación jesuita en América Latina y EE.UU., dijo que, en la situación actual de falta de horizontes trascendentes para la acción educativa, los colegios jesuitas tienen una oportunidad histórica para ofrecer la riqueza de su tradición. Sin embargo, el futuro de esta tradición en la *era secular* actual es preocupante si no hay un currículum específico para el desarrollo espiritual-religioso de los estudiantes. Concluyó que es urgente que los colegios jesuitas re-conecten con su propósito último y desarrollen un currículum distintivo, que encarne ese propósito. Creo que Shirley captó con lucidez la necesidad y la relevancia de una reflexión curricular jesuita, que ojalá tenga raíces hondas en la tradición, profundidad conceptual y existencial, y vínculo directo con la práctica cotidiana en las aulas.

Referencias

- ACODESI [Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia]. (2003). *La formación integral y sus dimensiones*. Bogotá, Colombia: ACODESI.
- Arrupe, P. (1973). *Hombres para los demás*. Discurso en la clausura del 10º Congreso de la Asociación Europea de Antiguos Alumnos Jesuitas. Valencia, España.
- Arrupe, P. (1980). *Nuestros colegios hoy y mañana*. Discurso en la clausura del Simposio Internacional sobre Educación Jesuita Secundaria. Roma, septiembre de 1980.
- Baker, D. (2015). A note on knowledge in the schooled society: Towards an end to the crisis in curriculum theory. *Journal of Curriculum Studies*, 47(6), 763-772.

- Bernstein, B. (1971). On the classification and framing of educational knowledge. En M. Young (Ed.), *Knowledge and control: New directions for the sociology of education* (pp. 47-69). Londres, Inglaterra: Collier-Macmillan Publishers.
- Cox, C. (2023). Comentario a los capítulos 7 y 8: Desafíos del abandono jesuita de las aulas y el currículum. En J.C. García-Huidobro (Ed.), *La educación jesuita en la encrucijada* (pp. 181-190). Bilbao, España: Ediciones Mensajero.
- Duminuco, V. (2000/2023). ¿Una nueva Ratio para un nuevo milenio? En J.C. García-Huidobro (Ed.), *La educación jesuita en la encrucijada* (pp. 101-114). Bilbao, España: Ediciones Mensajero.
- Educatio SJ. (2015). *Excelencia humana*. Roma, Italia: Secretariado de la Compañía de Jesús para el Apostolado Educativo.
- Educatio SJ. (2017). *Memorias del JESEDU-Rio2017: El Padre General en el Congreso Internacional de los Delegados de Educación de la Compañía de Jesús*. Roma, Italia: Secretariado de la Compañía de Jesús para el Apostolado Educativo.
- García-Huidobro, J.C. (Ed.). (2023). *La educación jesuita en la encrucijada*. Bilbao, España: Ediciones Mensajero.
- García-Huidobro, J.C., y Aranedo, D. (2023). Formación integral en un contexto cada vez más competitivo y secular: Dos décadas de profesionalización y búsqueda en el Colegio San Ignacio El Bosque. En J.C. García-Huidobro (Ed.), *La educación jesuita en la encrucijada* (pp. 165-180). Bilbao, España: Ediciones Mensajero.
- ICAJE. (1986). *Características de la educación de la Compañía de Jesús*. Consejo Internacional de Educación de la Compañía de Jesús.
- ICAJE. (1993). *Pedagogía ignaciana: Un planteamiento práctico*. Consejo Internacional de Educación de la Compañía de Jesús.
- ICAJE. (2019). *Colegios jesuitas: Una tradición viva en el siglo XXI*. Consejo Internacional de Educación de la Compañía de Jesús.
- Kamens, D. y Benavot, A. (2006). World models of secondary education: 1960-2000. En A. Benavot y C. Braslavsky (Eds.), *School knowledge in comparative and historical perspective* (pp. 135-154). Hong-Kong, China: Comparative Education Research Center.
- Kolvenbach, P-H. (1993). *Discurso en el Seminario Internacional de Pedagogía Ignaciana: Un Planteamiento Práctico*. Villa Cavalletti, Frascati, Italia, abril de 1993.
- Madero, C. (2023). La docencia en los colegios jesuitas de 1950 a 2017: Cambios en su composición y sentido. En J.C. García-Huidobro (Ed.), *La educación jesuita en la encrucijada* (pp. 151-164). Bilbao, España: Ediciones Mensajero.

- McEneaney, E. y Meyer, J. (2000). The content of the curriculum: An institutionalist perspective. En M. Hallinan (Ed.), *The handbook of the sociology of education* (pp. 189-211). New York, EE. UU.: Kluwer.
- REI [Red Educacional Ignaciana de Chile]. (2010). *Mapa de aprendizajes para la formación integral*. Santiago, Chile: REI.
- Rodríguez, E. (2023). Comentario a los capítulos 7 y 8: Tensiones y posibilidades curriculares en tiempo de neoliberalismo. En J.C. García-Huidobro (Ed.), *La educación jesuita en la encrucijada* (pp. 191-198). Bilbao, España: Ediciones Mensajero.
- Shirley, D. (2023). Comentario a los capítulos 9 y 10: Un programa para la educación jesuita en la era secular. En J.C. García-Huidobro (Ed.), *La educación jesuita en la encrucijada* (pp. 239-246). Bilbao, España: Ediciones Mensajero.
- UNESCO. (2017). *Herramientas de formación para el desarrollo curricular: Desarrollo y aplicación de marcos curriculares*. Ginebra, Suiza: UNESCO-OIE.
- Voogt, J., y Roblin, N.P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 299-321.

CAPÍTULO 2



Disyuntivas del currículum en tres redes provinciales de FLACSI: Datos y reflexiones para animar la discusión

Vilma Reyes (Colombia)

“Para abordar el mundo que viene, necesitamos identificar el conocimiento que será valioso (aquellos que las máquinas no hacen) y aprenderlo. Y para ello, el sistema educativo tendrá que cambiar un currículum que ni siquiera sirve para afrontar los desafíos actuales”

(Martínez, 2017, p. 29).

1. Pórtico: Dos preguntas a los colegios y una noción específica de currículum

El currículum es una de las preocupaciones permanentes en los colegios, porque de manera indefectible se vuelve la bitácora de la institución en términos de su promesa de la enseñanza-aprendizaje, así como de su concepción educativa. En el tipo de currículum por el cual se opte, se explicitan modos de comprensión del sujeto educable, una visión de la realidad, un marco conceptual y epistemológico del conocimiento y sus variables, una concepción de la sociedad y la cultura, y, por supuesto, un fundamento de la educación. Los estados dedican comisiones a delinear el currículum para las instituciones públicas, con alcances en la educación privada, y su derrotero es una política pública que depende –en buena parte– de una moldura ideológica, y puede tener implicaciones obligatorias o flexibles, dependiendo del gobierno de turno.

Un colegio se mueve entre los lineamientos curriculares estatales, con su carácter de obligatoriedad, y su propia visión diferenciada del currículum. Se vive la tensión entre lo indeclinable y lo posible por realizar. Se experimenta esa sensación constante de negociar entre lo imperativo y las propias perspectivas y necesidades. Muchas veces, las encrucijadas no permiten una dilucidación adecuada y atemperada sobre el tipo de currículum que se debería privilegiar. Estamos abocados a responder a estándares y demandas externas que nos hacen perdernos en el maremágnum del *ranking* y la competición. A medida que los colegios entran en la dinámica del mundo productivo, el currículum se mueve por la vía de las competencias que requiere el sistema, prescindiendo en ocasiones del sentido de la escuela, y de pensar al sujeto de la educación desde una visión integral que apunte a desarrollar su capacidad crítica, construyendo posibilidades para la interioridad, la autonomía y la transformación del entorno y la cultura. Un ser humano en búsqueda de la felicidad y realización personal.

Este capítulo presenta y analiza los resultados de una parte del trabajo realizado por una Comisión de FLACSI desde fines de 2021 hasta fines de 2022.¹ Esta se dio a la tarea de indagar, en nuestros colegios, sobre las problemáticas más apremiantes en torno al currículum y los avances al respecto, para generar sugerencias que ayuden a interconectar los currículos con las aulas.

La Comisión hizo poca indagación teórica, pues el interés radicó en comprender los problemas y desafíos del currículum en la práctica, así como en la construcción de una respuesta compartida (con la participación de varios actores y colegios de FLACSI). Se quiso ofrecer pistas para un abordaje metodológico-didáctico en los espacios de aprendizaje. Todo el trabajo terminó en un documento que se socializó y retroalimentó con aportes de varios colegios y redes.

Sin embargo, aquí no me referiré a todo el trabajo de la Comisión ni a su producto final. Más bien, volveré a uno de sus puntos de partida: las dos preguntas que hicimos a varios colegios, para conocer su percepción de las problemáticas del currículum y los avances que se estaban realizando en torno al mismo. El propósito que me anima ahora es *observar, en sus respuestas, las conceptualizaciones subyacentes del currículum, así como las complejidades y disyuntivas que comporta su delimitación, para desde ahí ofrecer observaciones para un futuro debate.*

1 La Comisión estuvo formada por cinco personas: Ignacio Cassi del *Colegio Seminario*, Uruguay; Nancy Rodas del *Colegio Técnico Javier*, Paraguay; Rolando Herrera del *Colegio Externado de San José*, El Salvador; Wilman González de la *Unidad Educativa Particular Borja*, Ecuador; y yo, del Equipo central de FLACSI.

Los colegios que respondieron nuestras preguntas fueron 11. Aunque no supimos con precisión quiénes respondieron la encuesta dentro de cada colegio, el vínculo fue siempre con las Direcciones académicas. Para un mejor examen de las respuestas, he organizado los colegios que respondieron por redes provinciales, pues estas comparten modelos educativos y políticas educacionales, tanto nacionales-regionales como jesuitas. Esto permitirá visualizar las respuestas en base a tres redes provinciales de colegios, pues hubo tres respuestas desde Paraguay (ACESIP), cuatro desde Centroamérica (ACOSICAM), y cuatro desde Argentina-Uruguay (RAUCI).

Las dos preguntas que hicimos, y que utilizaré como propuloras para la reflexión sobre el currículum y sus complejidades, son: (a) ¿qué problemáticas han encontrado en su colegio a nivel del currículum?; y, (b) ¿qué están trabajando en la actualidad, en el ámbito del currículum, que ofrezca novedad? Los colegios describieron asuntos valiosos, que nos hicieron pensar y que –al mismo tiempo– confrontaron las diversas realidades. Creo que para el lector/a, será interesante conocer y analizar lo que aquí presento; los contrapuntos que alentarán su discurrir personal e institucional, en la misma dirección de las dos preguntas y las reflexiones posteriores.

Antes de compartir las respuestas de los colegios encuestados, sin embargo, es necesario decir algo sobre el concepto de currículum que usaré, por su carácter polisémico. Su significado no es resorte exclusivo de la política pública, pero tampoco del libre albedrío de los colegios, las organizaciones y foros de educación, o los nuevos paradigmas tecnológicos. Hay muchos factores que confluyen y determinan el tipo de concepción y práctica del currículum escolar, y cada representación implica un modo de acción y puesta en marcha. Por ello, un diseño y una acción acertadas requieren el ejercicio de hacer explícitos su sentido, sus fuentes, y efectos prácticos.

A continuación, mostraré dos nociones de currículum, que se contraponen en varios sentidos (aunque no son totalmente excluyentes), para optar por una de ellas en mi ejercicio de abordar las problemáticas y los avances señalados por los colegios. Por un lado, Zubiría (2014) dice que repensar la escuela exige repensar el currículum y, para ello, hay que poner los ojos en la acción, lo que ocurre en el aula, y los aprendizajes de las chicas y chicos. Por ello, señala que *“el currículum pone en diálogo la teoría y la práctica, la reflexión y la acción, los principios pedagógicos más generales y las didácticas de aula”*.

Por otro lado, García-Huidobro y Araneda (2023) señalan que el currículum es *“el acuerdo sobre qué se debe aprender y la estructuración de las trayectorias educativas en función de ese aprendizaje”*. Ellos delimitan el currículum a la selección de aquello que la/as estudiantes deben aprender, además

de la organización de las trayectorias educativas (que es la forma como se concatenan progresivamente los aprendizajes). Esto último no tiene que ser necesariamente lineal; refiere a los recorridos como disposición y posibilidad de desarrollo para el aprendizaje.

Mi apuesta en el capítulo es por la segunda definición. A partir de ella presentaré y analizaré los datos. ¿Por qué este concepto? Porque ayuda a delimitar el campo específico del currículum, que –en *el bosque espeso de las definiciones educativas*– solemos mezclar con la pedagogía y la evaluación.² Habitamos confundir *qué* se debe aprender con *cómo* aprenderlo. Y una cosa es deliberar y decidir sobre el conocimiento que se debe enseñar para el logro del aprendizaje, y otra cosa es la contextura de las metodologías y la evaluación para que el proceso de enseñanza-aprendizaje consiga el logro esperado. Decir que todo lo que ocurre en el aula es currículum, mezclándolo con las variables pedagógico-didácticas y de evaluación, es un fallo reduccionista.

2. Problemáticas en los colegios a nivel del currículum

A propósito de la distinción conceptual recién mencionada, ante la pregunta *¿qué problemáticas han encontrado en su colegio a nivel del currículum?*, los colegios respondieron combinando varios factores con lo estrictamente curricular. Por ello, clasifiqué las respuestas en tres categorías: (a) problemáticas asociadas al currículum –según el concepto en uso– que son transversales a colegios y redes; (b) problemáticas curriculares particulares (en los colegios de una sola red); y (c) problemáticas no propiamente curriculares (de carácter pedagógico-didáctico o de la evaluación).

Problemáticas curriculares transversales a los colegios y redes

- a. *Extensión y énfasis conceptual.* Para los colegios de las tres redes, una variable que preocupa es la repetición y exceso de contenidos en el currículum. Se anhela una reducción de los contenidos, que además disminuya el énfasis conceptual de las formulaciones actuales.
- b. *Énfasis cognitivo.* Se percibe que los currículos están más cargados a lo cognitivo que a lo actitudinal.

² En el libro *El bosque pedagógico y cómo salir de él*, José Antonio Marina (2019) refiere a la profusión de palabras usadas en educación que se presentan como mágicas, pero adolecen de significado o foco específico. Por tanto, funcionan en el vacío, haciéndole ceremonia a la confusión. Hay que irrumpir en ese bosque espeso, para conocerlo y buscar una salida.

- c. *Falta de libertad.* Varios colegios de las tres redes mencionan que su currículum oficial o gubernamental les impide libertad para reflexionar al respecto.
- d. *Fragmentación y asignaturización.* La mayoría de los colegios percibe un currículum demasiado compartimentado y con muchas asignaturas, que dificulta la visión integral.

Problemáticas curriculares particulares, asociadas a una red

	Problemáticas señaladas
ACESIP (Paraguay)	<ul style="list-style-type: none"> • Carga horaria excesiva. • La mayoría no tiene un proyecto curricular propio.
ACOSICAM (Centroamérica)	<ul style="list-style-type: none"> • Currículum no contextualizado. • Desalineación de las planeaciones de las y los docentes entre sí y con el currículum general. • Falta de articulación entre lo conceptual, lo procedimental y lo actitudinal, que no potencia las competencias.
RAUCI (Argentina-Uruguay)	<ul style="list-style-type: none"> • No hay un diseño interdisciplinar. • Falta incluir áreas nuevas: robótica, programación, etc.

Problemáticas no propiamente curriculares (de carácter pedagógico-didáctico y evaluativo)

Como señalé, varias respuestas referían a aspectos fundamentales para el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero que no son propiamente curriculares. Eran elementos de dos tipos.

- En lo pedagógico-didáctico, las respuestas incluían: pocos materiales para el trabajo, fallas frecuentes en lo tecnológico, el desafío de usar más herramientas virtuales en las aulas, la ausencia de trabajo colaborativo, enfoques demasiado tradicionales en la enseñanza, y poco trabajo para vincular los contenidos con la vida cotidiana de las y los estudiantes.
- En lo evaluativo, se mencionó: La baja preparación de las y los alumnos (y su nivel al egresar), lo medido en las pruebas estandarizadas, el manejo inadecuado de sistemas de evaluación, los procesos de retroalimentación a estudiantes, y la necesidad de reinventar la evaluación, incluyendo el ámbito de la educación religiosa.

3. Novedades y avances en el ámbito del currículum

Ante la segunda pregunta: *¿qué están trabajando en la actualidad, en el ámbito del currículum, que ofrezca novedad?*, nuevamente los colegios respondieron mezclando aspectos curriculares con otros elementos de la práctica educativa y la gestión escolar. Eso sí, además de lo pedagógico-didáctico y lo evaluativo, aquí aparecieron respuestas asociadas a factores como la formación docente, comunidades profesionales de aprendizaje, etc. Clasifiqué las respuestas recibidas en las mismas tres categorías de la sección anterior, pero en la tercera separé lo que excede al proceso de enseñanza y aprendizaje estudiantil como “otros ámbitos”.

Novedades y avances curriculares transversales a los colegios y redes

- a. *Proyectos curriculares*. Colegios de las tres redes están trabajando en la construcción y validación de proyectos curriculares institucionales propios. En dos de las tres redes, esto lo están haciendo desde su aplicación del *Sistema de Calidad de la Gestión Escolar* (SCGE)
- b. *Currículos por competencias*. Colegios de dos de las tres redes mencionaron estar trabajando en establecer currículos por competencias, antes que por contenidos.
- c. *Currículos para la vida*. Colegios de las tres redes señalaron búsquedas en torno a que el currículum ayude a desarrollar proyectos de vida y las herramientas para ello.
- d. *Integración curricular*. En la mayoría de los colegios se refiere a apuestas por integrar ámbitos o dimensiones de la persona en las propuestas de enseñanza: lo cognitivo, lo socioafectivo y lo ético-pastoral; o bien lo actitudinal y lo socioafectivo. Varios colegios también tienen iniciativas de integración curricular alrededor de temas, como la vida de san Ignacio o problemas sociales asociados a la justicia social o lo medioambiental.
- e. *Atención especial al inglés*. Colegios de dos de las tres redes mencionan más carga horaria para el inglés o alineación de su currículum con la escala global de CEFR.³

3 El CEFR refiere al estándar de inglés del *Marco Común Europeo*, que califica el dominio del inglés a través de seis escalas, cada una con sus respectivos descriptores.

Novedades y avances curriculares particulares, asociados a una red

	Novedades y avances señalados
ACESIP (Paraguay)	<ul style="list-style-type: none"> • Haber desarrollado un perfil del alumno. • La construcción de aprendizajes esperados. • Que el <i>Mapa de aprendizajes para la formación integral</i> (MAFI) complemente el currículum del Ministerio de Educación • Priorizar lo socioafectivo, lo actitudinal y lo procedimental.
ACOSICAM (Centroamérica)	<ul style="list-style-type: none"> • Reducción de contenidos, dejando los esenciales y mínimos por asignatura. • Revisión de contenidos repetidos y creación de matrices de contenidos, para reducir contenidos y privilegiar habilidades. • Alineación del currículum por cada curso o nivel.
RAUCI (Argentina-Uruguay)	<ul style="list-style-type: none"> • Proyectos que integran lo pastoral y el área académica, incluyendo que los tutores se vinculen más a lo académico. • Trabajo en competencias básicas y énfasis en capacidades para las carreras profesionales. • Refuerzo del área físico-deportiva.

Novedades y avances no propiamente curriculares

- En lo pedagógico-didáctico, las respuestas sobre novedades incluyeron: la adopción del *Método Singapur* en matemáticas, mayor trabajo colaborativo y de autoconocimiento, la práctica de la pausa ignaciana con un cuaderno espiritual, metodologías híbridas, uso de herramientas virtuales, intercambio de experiencias, metodología de aula invertida, estrategias para el abordaje de habilidades sociales, actividades contextualizadas como aprendizaje basado en proyectos (ABP) y estudio de casos, y aprendizaje continuo.
- En lo evaluativo, se mencionó: trabajo con rúbricas, planificación de lo que se espera de los aprendizajes (o sea, planificación de la evaluación), descriptores de logros y revisión de instrumentos valorativos (indicadores para medición de los aprendizajes), sistematización de los aprendizajes para analizar los resultados y planear mejoras, evaluación por procesos, combinación de técnicas evaluativas con instrumentos de evaluación, evaluación formativa para la adquisición de contenidos, y flexibilidad en la evaluación de contenidos.
- Otras novedades y avances mencionados que, como expresé, no son ni curriculares, ni pedagógico-didácticos, ni de la evaluación (es decir,

que exceden el proceso de enseñanza y aprendizaje estudiantil), serían: comunidades profesionales de aprendizaje, formatos para garantizar y apoyar el acompañamiento docente, la gestión de convenios para potenciar estos procesos, e iniciativas de formación docente en varios temas (integración de lo académico, lo pastoral-espiritual, lo psicológico-afectivo y la tutoría; alfabetización digital; innovación y rol docente, etc.).

4. Resonancias y reflexiones sobre las problemáticas y las novedades en torno al currículum en los colegios y redes

En las respuestas de los colegios, agrupadas por redes provinciales, hay material suficiente para entrar a considerar aspectos relevantes. Estos nos advierten de hallazgos sustantivos en dos ámbitos: (a) las concepciones que tienen los colegios sobre el currículum, y (b) las preocupaciones y las búsquedas que están desarrollando para construir un marco que evidencia el deseo de articulación (con la desescalada de contenidos que ha tenido lugar a través del tiempo).

En relación con las concepciones de currículum, reitero que en las respuestas sobre las problemáticas y los trabajos novedosos que se están realizando en los colegios, se traslapan factores de tipo curricular y factores de otros tipos, como pedagógico-didácticos o evaluativos. Incluso, en la pregunta por las novedades que se están desarrollando, aparecen derivaciones que refieren a comunidades profesionales de aprendizaje (CPAs) y formación docente, entre otras. Esto evidencia una dificultad para delimitar el campo de acción propio del currículum. Pareciera que los colegios asocian el currículum a todo aquello que se implica en el acto educativo: el contexto, el programa escolar, los métodos, el rol docente, la evaluación, los temas de tipo tecnológico y hasta la formación docente. Al “todo” ser currículum, es complejo deliberar reposada y cuidadosamente al respecto, y que ello apunte a lo fundamental para componerlo con las piezas indispensables sobre las que debe emerger su sentido y explanación.

En relación con las problemáticas curriculares y las nuevas búsquedas e iniciativas en esta materia, como la construcción de proyectos curriculares de los colegios, lo primero que destaco es que las apuestas institucionales no sólo buscan cumplir un requisito. Van mucho más allá, y se determinan a plantear la necesidad de una bitácora que garantice un tipo de currículum con tinte ignaciano. Sin que esto último se nombre de manera explícita o insistente, se entrevé la necesidad de incorporar dimensiones como la espiritual, la ética, o

una articulación de la pastoral y lo académico; un factor que incorpore el perfil de salida del alumno y su proyecto de vida; una motivación por la dimensión socioemocional, incluso un deseo porque aparezca en el currículum la vida de san Ignacio de Loyola.

Un segundo elemento que destaco en cuanto a las problemáticas y novedades que tienen ocupados a los colegios es el de la articulación curricular. Creo que esto refleja un desgaste del trabajo en torno a disciplinas del conocimiento compartimentadas y la desmedida asignaturización en una organización curricular por silos, y con cargas horarias atomizadas, que han impedido una visión integrada del currículum (y, por lo tanto, de la educación). Es muy satisfactorio observar que, en las tres redes, factores como la integración, la reducción de asignaturas, la organización en ámbitos más amplios y para una carga horaria más liviana, estén motivando la reflexión y la toma de decisiones encaminadas hacia una dinamización y transformación del currículum.

Otras observaciones alrededor de las respuestas de los 11 colegios, considerando elementos que llamaron mi atención (ya sea por su presencia o por su omisión), son las siguientes:

- a. *Preocupación por el foco en contenidos y el énfasis cognitivo.* Fue interesante detallar que, en los aspectos transversales a las tres redes, hay una preocupación por el centramiento en los contenidos y el enorme peso de la dimensión cognitiva. Hay un anhelo común de transformar la visión tradicional de un currículum por contenidos y de corte racional en algo más amplio e integral.
- b. *Búsquedas en torno a las competencias y/o habilidades.* También se observa una preocupación por el tema de las capacidades, las competencias y las habilidades, como elementos estructurantes de un currículum mejorado. Sobre esta inquietud, eso sí, es necesario realizar exámenes juiciosos que permitan comprobar si el tema de capacidades y competencias responde a una moda de tipo innovador o si la convicción de desarrollarlas será una contribución al desarrollo integral de las y los estudiantes.
- c. *Preocupación por la extensión y la fragmentación.* Colegios de las tres redes mencionaron la carga horaria excesiva, la falta de interdisciplinariedad, y la ausencia de temas “más amplios” como preocupaciones. Y entonces emergen varias propuestas de trabajar en áreas más abarcales (que combinan asignaturas) y otras ideas para la integración. Este es un capital importante, que podría servir de referente para construir un

modelo curricular más apropiado, que introduzca otros modos en la matriz tradicional del currículum.

- d. *Inquietud tácita por un fundamento integrador.* También observo una inquietud tácita en los colegios por un salto cualitativo, que ponga el currículum en un espacio distinto al habitual. Si bien se enuncia la necesidad de que cada colegio tenga un marco común, llamado *proyecto curricular institucional*, y la intención de que este integre las dimensiones ética, pastoral-espiritual, socioafectiva y cognitiva, no es tan evidente en las respuestas cuál será el fundamento o vértice que integrará todo esto.
- e. *Silencio sobre las fuentes del currículum.* De la mano de lo anterior, las respuestas no mencionan fuentes imprescindibles para el armado de un currículum como la sociología, la epistemología o la psicología.⁴ Se nombra mucho lo pedagógico, pero eso es complementario al currículum no una fuente para el currículum propiamente tal.
- f. *Silencio sobre nuestra fe y la visión humanista-cristiana.* Eché de menos la mención de un currículum articulado desde Jesús y su visión del ser humano, o desde referentes humanista-cristianos. Habría que pensar si esto pudo ocurrir debido a que las preguntas fueron respondidas por Direcciones académicas y no por Direcciones de pastoral.
- g. *Silencio en torno a las trayectorias educativas.* Tampoco aparecieron en las respuestas (a ambas preguntas) alusiones a las trayectorias de aprendizaje, que revelarían factores como preocupaciones específicas por alguna etapa, la gradación, la composición de los saberes o ámbitos que organizan un tipo de currículum según edades y capacidades de los estudiantes, entre otras variables. Esto hace pensar en la ausencia de una concepción curricular más trabajada, y en las trayectorias que revelarían su perspectiva subyacente.

Los colegios de las tres redes tienen interés en promover cambios en su currículum y les preocupa no tenerlo definido. También precisan que están viviendo un camino de reestructuración para configurar currículos institucionales que estarían permeados por principios ignacianos y aparece el requerimiento de un *mapa de aprendizajes* que deben producir/construir con los estudiantes. De igual modo, señalan entre los desafíos, esa necesidad de actualización e innovación del currículum, y una decidida apuesta por

4 Sabiendo que la arquitectura del currículum puede comportar abigarramiento, es necesario pensar que su armazón no es ni neutral ni ingenua, y entonces deliberar previamente el fin de la educación para no correr el riesgo de arribar a un currículum que confirme el modelo industrial, neoliberal o post-humanista.

la disposición de contornos integradores más amplios para una decisión de planificación interdisciplinar que venza la atomización de áreas/asignaturas. Hay un movimiento notable en este sentido, que da cuenta del gran interés en este tema dorsal para los colegios frente a desafíos inminentes.

5. Reflexiones adicionales para estimular la discusión curricular, a partir de la experiencia personal en un colegio jesuita de Colombia

En mi experiencia de más de 30 años trabajando en el *Colegio Berchmans* de Cali, observé que la reestructuración anual del currículum sucedía con la participación de los maestros. Estos coordinaban las áreas y tenían como punto de partida los aprendizajes de los estudiantes en el colegio, según sus resultados en las *Pruebas Saber*.⁵ Algo de gran riqueza, que continúa ocurriendo, es que los resultados de los colegios jesuitas de Colombia en las *Pruebas Saber* están casi siempre por encima de los estándares de los colegios públicos y entre los 100 mejores del país.

Había momentos para la dilucidación conjunta de *qué* se debía enseñar, en términos de saberes estructurantes, al concluir cada año escolar. Los docentes se reunían a reflexionar sobre la alineación de sus planeaciones, para evitar repeticiones y saturación del currículum. Para este trabajo, fue muy importante la colaboración como red entre los colegios de ACODESI (*Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia*) en cuanto a estructuración curricular, por los parámetros valiosos que se instauraron: (a) el enfoque, (b) el objeto de estudio, y (c-d) los procesos y subprocesos de cada área del conocimiento.

Para destacar, los maestros participaban en la reconstrucción permanente del currículum. Si bien se tenía el referente del sujeto educable, no era tan visible el abordaje del conocimiento (el saber como desafío y los vínculos de este con el contexto social, político y cultural). Esta discusión no estaba presente en reuniones o en espacios de deliberación escolar. Es decir, temas de orden epistemológico nunca incidieron en las decisiones de transformación del currículum. Lo que ocurría era que se hacían adaptaciones y ampliaciones sobre la base del referente ministerial, normalmente construyendo estándares más elevados que los planteados por el mismo gobierno. No obstante, los análisis sobre la formación integral con sus dimensiones, el tipo de ciudadano

5 Las *Pruebas Saber* son las evaluaciones estandarizadas del gobierno colombiano al finalizar cada año lectivo. Son requisito obligatorio y una vía para evaluar la educación en Colombia, además de organizar el ingreso a las universidades del país.

que se quería formar y los procesos implicados en las disciplinas del saber, eran notables.

En *Características de la educación de la Compañía de Jesús* (ICAJE, 1986) se afirma que “la comunidad educativa de un centro de la Compañía estudia las necesidades de la sociedad actual y reflexiona sobre las líneas de acción de la escuela, las estructuras, los métodos, la pedagogía y todos los demás elementos del entorno escolar. Para descubrir los medios que realicen mejor la finalidad de la escuela y la puesta en práctica de su filosofía educativa. Sobre la base de estas reflexiones, se introducen los cambios considerados como necesarios o útiles en la estructura de la escuela, en los métodos, en el plan de estudios” (#145). El dilema que surge de esta declaración es sobre la concepción del currículum ignaciano y cómo configurarlo en medio de la tradición educativa y la actualidad de la educación de la Compañía de Jesús. Un tema perentorio que no ha sido resuelto.

En el intertanto, muchos colegios y docentes apelan al saber acumulado, a continuar con la experiencia de aquello que ha sido bueno y bien evaluado. También se acude a los textos recientes de la educación jesuita y a otra literatura de todos los tenores y perspectivas, para abocarse a la construcción de un currículum propio, con tinte ignaciano, que también responda a los requerimientos innovadores de este tiempo. ¿Tenemos las coordenadas?, ¿cuáles son los parámetros, los lineamientos y orientaciones de la Compañía de Jesús en este sentido?

Ante estas preguntas, quisiera perfilar algunas insinuaciones de lo que pudiera ser camino (no respuesta final) hacia un currículum para un colegio jesuita. Pienso en un planteamiento que supere la frontera de un colegio en particular y que pudiera permitir una mirada más sistémica y en red. Son cavilaciones que pueden servir para continuar con el estudio profundo que aporte FLACSI y las posibilidades de trabajo en este tema. Los otros capítulos del libro analizan y abren asuntos importantísimos que serán contribuciones meritorias para ampliar la mirada.

- a. *Necesitamos ir contracultura.* No podemos seguir sosteniendo el currículum escolar desde la matriz de siempre. Se requiere una transformación de fondo, que anude lo propiamente identitario ignaciano con los ámbitos disciplinares y un nuevo modo de organización curricular.
- b. *Cuidar tanto las delimitaciones específicas como las relaciones de interdependencia entre currículum, pedagogía y evaluación.* Tenemos que profundizar y debatir ampliamente el concepto de currículum para sopesar su estatuto y desarrollo en los colegios. Ahondarlo permitirá una demarcación de su lugar y pertinencia. A su vez, eso permitirá articular mejor las preguntas curriculares con la riqueza de la reflexión pedagógica de las

últimas décadas (y, seguramente, también posibilitará la apertura a discutir las evaluaciones pertinentes).

- c. *Cuidar el fondo filosófico de la deliberación curricular.* La deliberación del currículum pertinente tiene que estar asentada en la filosofía educativa de la Compañía de Jesús, pero también ir más allá. Es necesario incluir, por ejemplo, las grandes síntesis de los desafíos educativos de nuestro tiempo, que tocan directamente lo curricular.⁶ Lo anterior, también debe resguardar que el currículum de los colegios jesuitas busque transformar la realidad, sin instrumentalizar la educación para visiones anti o post-humanistas.
- d. *La clave epistemológica y superar las asignaturas.* Finalmente, se requiere una perspectiva epistemológica que supere y trascienda el pensamiento lineal, que se ha enquistado en los programas escolares, para animar una reforma del pensamiento que aproxime a los educandos a la realidad y a la verdad, desde lo espiritual, lo socioemocional y lo ético (Morin, 1994). Un modelo curricular que rebase la mirada endógena instalada en las áreas y contenidos acrílicos, para permitirse una contemplación del mundo real desde el visor de un humanismo cristiano que privilegie los valores, la defensa de la vida y los derechos.

En la actualidad, casi todo está en movimiento y –en el centro del espeso bosque de posibilidades– requerimos pausa para encontrar sentido y foco a un tema crucial: *qué currículum ofrecer y de qué manera ofrecerlo*. Es relevante resaltar una necesidad imperativa: asumir que el currículum ignaciano requiere un abordaje decisivo, en términos no solo de su definición, sino de su discusión, aristas y cuestionamientos. Hay que ofrecer derroteros no simples, pero sí aclaradores del marco que ayudará a una reconceptualización que ofrezca las luces y las sombras, como también más certezas con respecto a la visión boscosa del currículum actual, al que se le exigen respuestas sobre la base de muchos problemas que no necesariamente están en el espectro de su actuación. Requerimos la construcción de nuevos comienzos, tenemos intuiciones maravillosas, hay una historia vivida de experiencia acumulada. Están los pasos caminados que animarán el peregrinar.

6 Sugiero leer el documento *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación* (UNESCO, 2022). En el Capítulo 2 se reflexiona sobre las perturbaciones y transformaciones emergentes, y del 3 al 7 se hace un llamado a renovar la educación. De una manera similar, en *Colegios jesuitas Una tradición viva en el siglo XXI* (ICAJE, 2019) están explícitos los desafíos de la educación de la Compañía y los diez identificadores que hacen que un colegio tenga un sello jesuita (varios de los cuales refieren al currículum).

Referencias

- García-Huidobro, J. C., y Araneda, D. (2023). Formación integral en un contexto cada vez más competitivo y secular: Dos décadas de profesionalización y búsqueda en el Colegio San Ignacio El Bosque. En J. C. García-Huidobro (Ed.), *La educación jesuita en la encrucijada* (pp. 165-180). Bilbao, España: Ediciones Mensajero.
- ICAJE (1986). *Características de la educación de la Compañía de Jesús*. Consejo Internacional de Educación de la Compañía de Jesús.
- ICAJE. (2019). *Colegios jesuitas: Una tradición viva en el siglo XXI*. Consejo Internacional de Educación de la Compañía de Jesús.
- Marina, José Antonio. (2017). *El bosque pedagógico y cómo salir de él*. Barcelona, España: Ariel.
- Martínez, Javier. (2017). ¿Hacia dónde vamos con las pedagogías emergentes? En *Pedagogías emergentes: 14 preguntas para el debate*. Anna Forés y Esther Subias (Eds.). Barcelona, España: Octaedro.
- Morin, E. (1994). Epistemología de la complejidad. En *Introducción al pensamiento complejo*, pp. 135-164. Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- UNESCO. (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*.
- Zubiría, Julián. (2014). *Cómo diseñar un currículum por competencias*. Bogotá DC, Colombia: Magisterio Editorial.

CAPÍTULO 3



Educación integral ignaciana para todas y todos: Elementos que surgen de comparar los currículos de colegios chilenos en distintas realidades

Macarena Rubio y Juan Cristóbal García-Huidobro S.J. (Chile)

1. Contexto: Una red diversa con un sueño desafiante

La *Red Educativa Ignaciana* (REI) de Chile es una obra de la Compañía de Jesús que vincula 16 colegios y escuelas de diversa naturaleza. Según su financiamiento, hay 7 colegios y escuelas gratuitas (con subvención estatal) y 9 colegios particulares con pago. Se ubican a lo largo de todo el país, desde la Región de Antofagasta en el norte, hasta la Región de Los Lagos en el sur, con una mayor concentración en la Región Metropolitana al centro. Estos colegios y escuelas tienen distinto vínculo con la Compañía de Jesús: 10 son jesuitas y 6 son “compañeros en la misión”.¹ La siguiente Tabla muestra la composición de la REI según estas categorías.

¹ En septiembre de 2020, el General Arturo Sosa S.J. pidió a los Provinciales de todo el mundo regular la relación entre la Compañía de Jesús y los colegios ignacianos asociados, llamándoles “compañeros en la misión”.

	Colegios jesuitas (de la Compañía de Jesús)	Colegios compañeros en la misión	Total
Colegios subvencionados-gratuitos	<i>San Alberto, José Antonio Lecaros, San Ignacio de Loyola de Valparaíso, y San Ignacio de Calera de Tango</i>	<i>San Luis Beltrán, Enrique Alvear, e Instituto Padre Hurtado</i>	7
Colegios con pago	<i>San Luis de Antofagasta, San Ignacio Alonso Ovalle, San Ignacio El Bosque, San Ignacio de Concepción², San Mateo de Osorno, y San Francisco Javier de Puerto Montt</i>	<i>Nuestra Señora del Camino, Padre Hurtado y Juanita de los Andes, y La Misión</i>	9
Total	10	6	16

La REI no refleja plenamente la diversidad del sistema educativo chileno, en que el 91% de los colegios son subvencionados-gratuitos (de propiedad pública o privada), pero representa una amplia diversidad social y geográfica, con grandes desafíos para una formación integral de calidad. Desde esta realidad, desarrollamos participativamente un *Plan estratégico 2021-2026*, en que declaramos nuestro sueño para toda la educación vinculada a la Compañía de Jesús en Chile:

“Soñamos que todas y todos los estudiantes en los colegios y escuelas vinculadas a la Compañía de Jesús crecen integralmente hacia la plenitud que Dios desea para ellos y ellas, llegando a ser agentes solidarios de cambio y servicio en el nuevo Chile y la nueva iglesia que se están gestando (...) Soñamos que esto ocurre en colegios y escuelas que encarnan una educación ignaciana, inclusiva y de calidad en este tiempo de transformación sociocultural, conjugando excelencia académica con una profunda formación espiritual y socio-afectiva (...) Para lograrlo, soñamos con una red de escuelas y colegios jesuitas y compañeros en la misión que colaboran sobre la base de la identidad ignaciana compartida. Imaginamos que esta articulación solidaria de comunidades escolares en diversos contextos geográficos y socioeconómicos es una buena noticia en medio de un país y un continente tan segregados, que se vincula con otras redes para aprender con ellas e incidir juntas por el bien común” (Área de Educación Escolar, 2021).

2 El Colegio San Ignacio de Concepción es el único que combina subvención estatal y copago de las familias, aunque está en proceso de eliminar progresivamente el copago familiar.

2. ¿Qué significa ofrecer educación integral ignaciana en distintas realidades?

Desde nuestro trabajo en el Equipo central de la REI, ambos autores conocemos bien los esfuerzos de los 16 colegios y escuelas por ofrecer esa educación ignaciana que soñamos. A la vez, percibimos la complejidad de este empeño, especialmente en los colegios subvencionados-gratuitos, donde hay menos recursos. A partir de ello, el capítulo busca *analizar los currículos en diversas situaciones en que educamos, para comprender qué significa ofrecer formación integral jesuita/ignaciana en diferentes contextos socioeconómicos* (y que esta no sea un privilegio de los colegios que educan a estudiantes de familias con más recursos y capital cultural).

Entendemos el currículum como *el acuerdo sobre qué se debe aprender y la estructura de las trayectorias educativas en función de ese aprendizaje esperado*. Por su naturaleza, esto nunca es neutro; implica definiciones sobre el lugar del conocimiento (y qué conocimientos son más relevantes). La pedagogía, por otra parte, refiere a *cómo debiese ser la transmisión válida de ese conocimiento en la relación maestro-estudiante* (Bernstein, 1971)

Muchas veces, en el mundo jesuita/ignaciano confundimos currículum y pedagogía, con serias consecuencias para las trayectorias educativas de nuestros estudiantes. Con esto presente, aquí ponemos el foco en el currículum y las decisiones institucionales al respecto. Aspiramos a *suscitar en cada lector/a preguntas y reflexión*, como ¿qué se requiere para asegurar que todo colegio jesuita/ignaciano ofrezca educación humanista integral de excelencia, independiente de las diferencias de recursos o del capital cultural de sus estudiantes y familias?

Un punto relevante aquí es que, hoy en día, hablar de formación integral ha devenido en un *lugar común*. En Chile, el 93,5% de los colegios y escuelas declaran ofrecer “educación integral”, más allá de si son públicos o privados, religiosos o laicos (Villalobos y Salazar, 2014). Por eso, el apellido “jesuita/ignaciano” marca nuestro sello, nuestra manera de comprender el mundo desde el encuentro con Jesús y su seguimiento en el servicio.³ En tal sentido, también esperamos que este capítulo *ayude a comprender mejor –desde la evidencia empírica, no desde la teoría– en qué aspectos de los currículos de nuestros colegios se expresa ese sello jesuita/ignaciano, dando lugar a nuestra forma específica de educación integral en los diferentes contextos donde educamos*.

3 Dado que la REI incluye colegios jesuitas y compañeros en la misión, usamos el término *jesuita/ignaciano* para incluir ambas realidades.

3. Comparación de los currículos de dos colegios en distintos contextos

En concreto, para realizar lo planteado, comparamos los currículos de dos colegios de la REI con distinto tipo de financiamiento. Esto nos adentró en sus decisiones sobre qué es necesario y/o deseado enseñar, así como en los límites que les imponen el financiamiento o las políticas públicas.

Es importante destacar que en ambas realidades examinadas se busca con mucho empeño ofrecer formación integral jesuita/ignaciana. La diferencia está en su libertad para decidir a qué áreas o conocimientos asignar más o menos tiempo, según la propia situación socioeconómica y cultural-religiosa (y sus necesidades y desafíos). Por ello, las descripciones y análisis que siguen no conllevan juicios de valor sobre las decisiones curriculares en cada contexto. Tampoco implican una evaluación de sus resultados (es decir, si se consigue o no lo buscado con tales opciones, en términos de reforzar tal o cual tipo de aprendizaje).

Los dos colegios y los criterios de comparación

El primer colegio en el cual pusimos nuestra atención es *San Luis Beltrán* (SLB). Se trata de un colegio subvencionado-gratuito, vinculado a la REI como colegio compañero en la misión. Se ubica en la comuna de Pudahuel, al norponiente de Santiago, con una población de clase baja y media-baja. En esa situación, SLB tiene una matrícula de 1.050 estudiantes y cuenta con 140 educadores (en el horario diurno, pues también hay una sección nocturna para adultos, que no incluimos en este trabajo). El colegio participa del *Sistema Nacional de Admisión Escolar* (SAE), entonces los padres postulan a su hija o hijo a través de la plataforma digital para todos los colegios chilenos con subvención estatal, que asegura una admisión con asignación aleatoria de cupos, sin selección. En 2022, el colegio tenía un índice de vulnerabilidad de 90% (esto considera elementos socioeconómicos, de nivel escolar de los padres, etc.). El promedio de gasto mensual por estudiante es de \$190.000 pesos chilenos (US\$238) y, en los últimos cursos o niveles de la etapa secundaria, hay dos trayectorias finales posibles: (a) científico-humanista (HC, orientada a la universidad), y (b) técnico-profesional (TP, orientada a estudios técnicos o inserción laboral).

Desde otra realidad, analizamos el currículum de *San Ignacio El Bosque* (SIEB), un colegio jesuita ubicado en el corazón de la comuna de Providencia, al centro-oriente de Santiago. Esta zona se ha convertido en un polo de desarrollo comercial, con múltiples servicios, espacios de recreación y áreas

verdes. SIEB recibe a familias tradicionales de la zona, con un alto estándar de vida. Es un colegio con una matrícula de alrededor de 1.900 estudiantes y una sola trayectoria final para la educación secundaria: HC (orientada a la universidad). El colegio tiene 286 educadores/as y el gasto mensual promedio por estudiante es de \$505.000 pesos chilenos (US\$630). Por su tradición, las familias que quieren matricular a un hijo o hija en el SIEB deben participar de un proceso de admisión con un año de anticipación al posible ingreso del estudiante al colegio.

En Chile, el sistema educativo dispone de (a) un marco curricular nacional, que establece objetivos de aprendizaje mínimos (OAs), y (b) planes de estudios, que indican el número de horas pedagógicas (bloques de clases de 45 minutos) que se deben dedicar semanalmente a cada asignatura para alcanzar los OAs establecidos. Para comparar los currículos de SLB y SIEB, analizamos sus planes de estudio para 1° básico y IV° medio (el primer año de la enseñanza primaria y el último año de la secundaria, respectivamente), y las correspondientes experiencias pastorales-formativas adicionales al horario de clases regular en cada curso o nivel.

Todos los datos para esta comparación, así como las explicaciones de decisiones que comentamos, provienen de las mismas comunidades educativas; ya sea de documentos que nos compartieron o de conversaciones con personas clave. Además, directivos de cada colegio revisaron una versión preliminar de este texto, para asegurar que las descripciones fuesen precisas y que las representaciones de cada colegio y su proyecto fuesen justas y respetuosas.

Los currículos de ambos colegios al comienzo de la educación primaria

En cuanto al plan de estudios para 1° básico, el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) establece 38 horas pedagógicas semanales, que incluyen 6,5 horas de libre disposición (es decir, horas pedagógicas en que los colegios eligen qué hacer según los principios declarados en su proyecto educativo). La Figura 1 muestra los planes de estudio de SLB y SIEB, junto con las indicaciones generales del MINEDUC (que sólo suman 31,5 horas pedagógicas, pues se omiten las 6,5 horas de libre disposición).

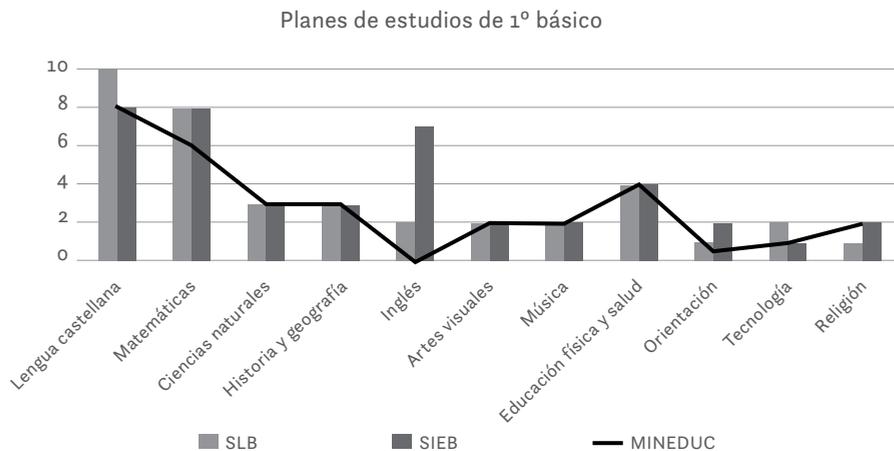


Figura 1. Planes de estudios de 1° básico en SLB y SIEB, comparados con el MINEDUC.

Lo primero que es evidente es que ambos colegios se ajustan bastante a lo establecido por el MINEDUC. Dicho eso, también se observa que SLB usa sus 6,5 horas de libre disposición para ofrecer más lenguaje, matemáticas y tecnología que lo propuesto por el MINEDUC, así como para introducir dos horas pedagógicas semanales de inglés (que no son requisito nacional en 1° básico). Es interesante constatar que –en ese curso/nivel– SLB ofrece menos horas de religión que lo propuesto por el MINEDUC. En SIEB, en cambio, las horas de libre disposición se usan para ofrecer más matemáticas y orientación que lo propuesto por el MINEDUC, pero sobretodo, para introducir siete horas semanales de inglés. Además, la suma total de horas pedagógicas semanales muestra que SLB ofrece las 38 horas propuestas por el MINEDUC, mientras que el plan de estudios de SIEB para 1° básico tiene 42 horas pedagógicas semanales (o sea, SIEB tiene una jornada escolar más extensa que SLB).

Tras estas diferencias hay varios elementos significativos que comentar. Primero, que las horas de lenguaje adicionales a lo establecido por el MINEDUC en SLB son una opción asociada a asegurar la iniciación a la lectoescritura en un contexto de familias con bajo capital cultural (lo cual no parece necesario en SIEB). En segundo lugar, que SIEB dedica siete horas semanales a inglés, usando parte de sus horas de libre disposición y añadiendo una extensión de cuatro horas pedagógicas a la semana escolar. Esto habla de la importancia del inglés para el proyecto del SIEB, en cuyo contexto se entiende (y exige) como una herramienta fundamental para el futuro de las y los estudiantes. SLB no tiene posibilidades de ampliar su jornada escolar (ni para más inglés

ni para otra cosa), pues depende del financiamiento público, que sólo alcanza para tener docentes enseñando las 38 horas semanales obligatorias.

Además de lo anterior, es relevante considerar que el currículum en un colegio jesuita/ignaciano de Chile tiene dos ámbitos principales: (a) académico y (b) pastoral-formativo. Como consecuencia, todo colegio y escuela de la REI tiene un “currículum pastoral-formativo” complementario al plan de estudios regular, compuesto principalmente por experiencias que fortalecen el desarrollo humano y espiritual de las y los estudiantes.

En ambos colegios, este currículum complementario incluye 15 minutos diarios –al comenzar la jornada escolar– con el profesor/a jefe (o tutor). El nombre dado a este tiempo, eso sí, es distinto en cada colegio, lo cual refleja la intencionalidad formativa de este momento. En SIEB, es *la oración de la mañana*. En SLB se llama *acogida*, pues tiene un horizonte más amplio, dada la diversidad de estudiantes que llega al colegio por el sistema de admisión SAE. Desde hace unos años, SLB aumentó su matrícula de estudiantes con *síndrome del espectro autista* (TEA) y, para dar nuevas herramientas a las y los docentes, se adoptó un programa de *mindfulness* que promueve el desarrollo emocional. Este se implementa, principalmente, en esos 15 minutos de acogida.

En ambos colegios, el currículum pastoral-formativo complementario para 1° básico incluye un Encuentro con Cristo anual, celebrar las fiestas más importantes de la Iglesia (y el día de san Ignacio), más alguna experiencia de servicio en torno al Mes de la Solidaridad (agosto), cuando se conmemora a san Alberto Hurtado. En SIEB, además hay una formación en servicio que lleva a los niños y niñas con sus padres a un apostolado periódico en un sector vulnerable.

Los currículos de ambos colegios al final de la etapa secundaria

Ahora compararemos los currículos de ambos colegios para IV° medio. En el caso de SLB, esto supone considerar sólo la trayectoria final HC (orientada a la universidad), pues SIEB no tiene una trayectoria de formación técnico-profesional (TP) con la cual comparar. Es decir, lo comparable para este curso o nivel son: la única trayectoria final en SIEB y la trayectoria final HC en SLB.

Distinto que para 1° básico, en IV° medio HC el MINEDUC propone un plan de estudios de 42 horas pedagógicas semanales, que incluyen 8 horas de libre disposición. La Figura 2 muestra los planes de estudios de SLB y SIEB, junto con la propuesta general del MINEDUC (que sólo suma 34 horas pedagógicas, pues se omiten las horas de libre disposición). Las últimas tres columnas en la Figura –a la derecha– muestran que el currículum para IV°

medio HC pone mucho énfasis en la electividad, de modo que cada estudiante pueda explorar y profundizar diversas áreas del conocimiento según su interés y/o su plan para el futuro (después de la etapa secundaria). En esta etapa, la distribución y uso del tiempo en ambos colegios (y especialmente en SIEB) se ajusta menos a la propuesta del MINEDUC que en 1° básico.

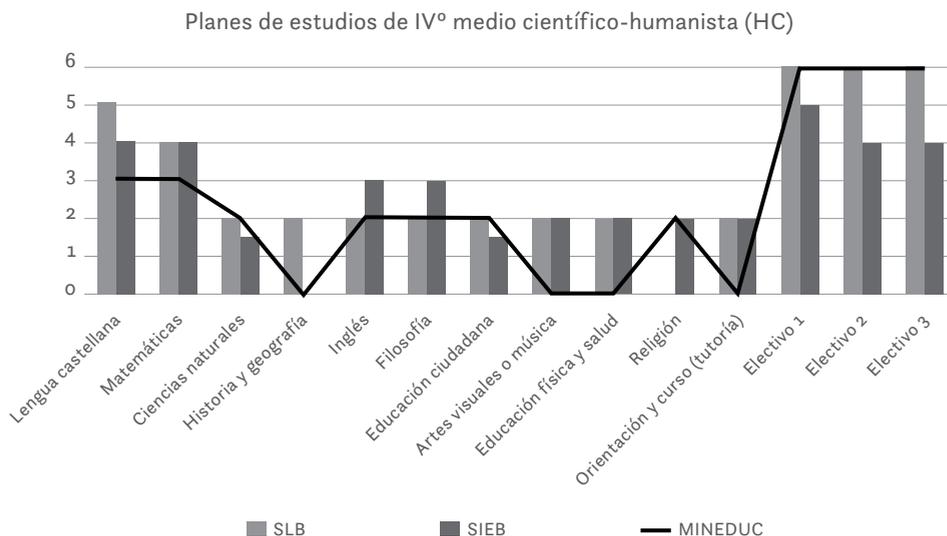


Figura 2. Planes de estudios de IV° medio HC en SLB y SIEB, comparados con el MINEDUC.

La primera semejanza que se observa entre SLB y SIEB es que ambos ponen más énfasis en lenguaje y matemáticas que el MINEDUC (y en SIEB es más que en SLB). Esto es consistente con la preocupación por estas dos asignaturas en este curso o nivel, ya que son el foco primario de la *Prueba de Acceso a la Educación Superior* (y comparamos trayectorias orientadas a la universidad). En segundo lugar, ambos colegios destinan horas de libre disposición a artes, educación física, y orientación y consejo de curso (es decir, tiempo con el profesor/a jefe o tutoría), que el MINEDUC no exige para este curso/nivel. Ello refleja el interés común por cuidar la integralidad de la formación, asegurando que todas y todos los estudiantes dediquen tiempo al desarrollo artístico, el ejercicio físico y el acompañamiento grupal con su comunidad-curso, aunque no sea requisito obligatorio del gobierno.

Las diferencias hablan de particularidades de cada colegio. Por un lado, SLB tiene historia y geografía obligatoria (sin ser requisito del MINEDUC) y no ofrece religión. Por otro lado, SIEB añade horas de inglés y filosofía, y tiene dos horas semanales menos de clases que lo establecido por el MINEDUC (o sea, su plan de estudios para IV° medio tiene 40 horas pedagógicas semanales, en lugar de 42). Ocurre que, los días viernes, los estudiantes de IV° medio de SIEB salen de clases más temprano que el resto del colegio. Como consecuencia de todo lo anterior, SIEB asigna cinco horas menos que lo sugerido por el MINEDUC para electivos de exploración y profundización.

La mayor diferencia entre ambos currículos, sin embargo, aparece al revisar las listas de electivos ofrecidos para las y los estudiantes (los electivos 1, 2 y 3 en la Figura 2). La siguiente Tabla muestra las opciones disponibles en cada colegio según tres áreas del saber.

Área de electividad	SLB	SIEB
Humanidades y ciencias sociales	<ul style="list-style-type: none"> • Taller de literatura • Participación y argumentación en democracia • Geografía, territorio y desafíos socioambientales 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión del arte y el pensamiento contemporáneo • Participación y argumentación en democracia • Psicoanálisis • Chile y Latinoamérica: procesos, conflictos e historia reciente • Economía • Taller de educación financiera
Matemáticas y ciencias exactas	<ul style="list-style-type: none"> • Límite, derivadas e integrales • Pensamiento computacional y programación • Biología celular y molecular 	<ul style="list-style-type: none"> • Matemática avanzada • Datos y Azar • Física • Física moderna • Astronomía • Química • Taller de ciencia experimental • Biología • Bioética
Artes y educación física	<ul style="list-style-type: none"> • Artes visuales, audiovisuales y multimediales • Interpretación y composición musical • Promoción de estilos de vida activos y saludables 	<ul style="list-style-type: none"> • Arquitectura e ilustración • Producción musical y composición • Canto y acompañamiento instrumental • Actividad física y salud • Yoga

Aquí se evidencia con fuerza la brecha de oportunidades entre ambos colegios. En SLB hay 9 electivos, cuyos programas se ajustan (todos) a lo desarrollado por el MINEDUC. En SIEB, en cambio, se ofrecen 20 alternativas, casi todas desarrolladas internamente. Estas permiten amplias posibilidades de profundización, especialmente en ciencias, y también hay electivos que permiten explorar temas novedosos para un currículum escolar (como psicoanálisis, bioética o yoga).

Como en 1° básico, el currículum de IV° medio en ambos colegios incluye experiencias pastorales-formativas que fortalecen el desarrollo humano y espiritual. En ambos casos, este currículum complementario incluye la presencia del profesor/a jefe (o tutor) acompañando a sus estudiantes en todo lo que es obligatorio. Esto confirma que, si bien todo educador cumple un rol fundamental en un colegio jesuita/ignaciano, nuestros proyectos educativos descansan mucho en los profesores/as jefes o tutores (García-Huidobro y Araneda, 2023).

En SLB, las experiencias complementarias al horario de clases regular son un Encuentro con Cristo anual, una jornada de cierre de la educación secundaria, y la *acogida* de 15 minutos cada mañana. En SIEB, esto es mucho más amplio. Están los 15 minutos de *oración* cada mañana, un retiro anual de curso, la posibilidad de realizar una iniciación a los *Ejercicios espirituales* de 4 días, comunidades de discernimiento para el sacramento de la confirmación, diversas experiencias de servicio, un movimiento scout, y participación en comunidades de vida cristiana (CVX). Esta diferencia en experiencias pastorales-formativas complementarias se suma a la brecha evidenciada al comparar los electivos disponibles en cada colegio.

Semejanzas y diferencias entre los currículos totales de ambos colegios

La comparación de los currículos en ambos colegios para 1° básico y IV° medio muestra varias semejanzas que considerar. Con las niñas y niños más pequeños, SLB y SIEB tienen más horas de matemáticas y una introducción al inglés no requerida en el marco curricular nacional. En IV° medio (para la trayectoria HC, orientada a la universidad), ambos colegios enseñan más lenguaje y matemáticas que lo indicado –lo cual es consistente con el foco de la admisión universitaria en estas materias– y tienen horas obligatorias de artes, educación física, y orientación y consejo de curso, que no están en el marco nacional (reflejando su preocupación común por cuidar la formación integral). Tanto para las y los más pequeños como para las y los adolescentes,

cada mañana hay tiempo con el profesor/a jefe (o tutor) y experiencias pastorales-formativas complementarias, acompañadas por el mismo profesor/a jefe, cuyo rol es central.

Las diferencias, por otro lado, hablan de distintos recursos económicos y diversos contextos (y opciones curriculares en función de esos contextos). La menor disponibilidad de recursos en SLB se manifiesta en que su jornada semanal en 1° básico se ajusta a las 38 horas pedagógicas que es posible implementar con la subvención estatal, y en que la cantidad de electivos y experiencias pastorales-formativas en IV° medio es acotada (en comparación con la oferta en SIEB). Más allá de los recursos disponibles, el menor capital cultural de las y los estudiantes hace que, en 1° básico, SLB opte por dedicar más horas a lenguaje que lo requerido, para intentar asegurar la iniciación a la lectoescritura. Esto es fundamental para una discusión curricular jesuita/ignaciana, pues –en el fondo– SLB aspira a cerciorarse que sus estudiantes logren un aprendizaje basal, que más adelante les permitirá enfrentar a pares de otras realidades con buenas posibilidades (Young, 2010). Además, la mayor diversidad del estudiantado por la admisión sin selección (en comparación con SIEB), ha implicado opciones fuertes sobre la enseñanza de la religión (menos horas en 1° básico y nada en IV° medio), junto con una visión más amplia de lo espiritual-religioso en lo pastoral-formativo (por ejemplo, incorporando *mindfulness* en los 15 minutos de la mañana).

En SIEB, la mayor cantidad de recursos económicos permite una jornada escolar extendida en 1° básico y amplias posibilidades de electivos y experiencias pastorales-formativas en IV° medio. Más allá de los recursos, las opciones curriculares específicas evidencian la importancia del inglés para un proyecto jesuita en este contexto, junto con una mayor explicitación religiosa que en SLB (en diversos elementos). Estos énfasis curriculares suponen y refuerzan lo que las y los estudiantes traen desde su hogar, tanto a nivel de conocimiento (y capital cultural) como en cuanto a práctica y cultura religiosa. Reconociendo que hoy enfrentamos la secularización en todas las realidades, las familias de SIEB son más católicas practicantes que las de SLB (y la identidad jesuita/ignaciana es una razón más fuerte para elegir el colegio que en SLB). Esto va de la mano de equipos docentes con mucha más trayectoria y formación ignaciana que en SLB.

Estas semejanzas y diferencias confirman que un currículum siempre se desarrolla en un contexto socioeconómico y cultural-religioso. También, muestran que las opciones curriculares no son neutras: reflejan decisiones institucionales respecto a qué conocimientos, habilidades y actitudes son más relevantes en cada realidad (y para cada comunidad), bajo la forma de

un acuerdo –explícito o implícito– sobre qué se debe aprender y una estructuración de la trayectoria educativa en función de ese acuerdo. En concreto, la comparación de los currículos de SLB y SIEB revela que, para colegios jesuitas/ignacianos, dos factores contextuales claves –además de los recursos económicos disponibles– son: (a) el capital cultural y las aspiraciones sociales del estudiantado y sus familias, y (b) la relevancia de la identidad espiritual-religiosa (mayor o menor explicitación de la fe, y mayor o menor vínculo con la tradición jesuita/ignaciana).

A esta altura, conviene reiterar que este ejercicio sólo describió y analizó los currículos implementados por cada colegio, con sus respectivas opciones institucionales. No se revisaron evidencias de los frutos de cada decisión (por ejemplo, si SLB consigue una mejor iniciación a la lectoescritura gracias a sus horas extra de lenguaje en 1º básico, o si la inversión de SIEB en inglés logra el nivel esperado). Sería interesante estudiar estos resultados en otro trabajo.

4. Educación integral ignaciana para todas y todos en la práctica: Áreas que llevan a explorar y desarrollar todas las dimensiones, y acompañamiento del proceso

Con todo lo anterior, ¿qué significa ofrecer formación integral jesuita/ignaciana en diferentes contextos? O bien, ¿existen mínimos curriculares jesuitas/ignacianos transversales a las distintas realidades donde educamos? Esto hay que pensarlo superando nuestro paternalismo histórico, que suele asumir que el ideal ocurre en las situaciones donde hay más recursos.

Desde la reflexión y la teoría, ha habido ciertas respuestas a estas preguntas. En el año 2014, por ejemplo, el *Seminario Internacional de Pedagogía y Espiritualidad Ignaciana* (SIPEI) profundizó en la idea de educar según las 4Cs (Educatio SJ, 2015). Esto es, formar estudiantes (a) *conscientes*, con capacidad de conocerse a sí mismos y la realidad que les rodea; (b) *competentes*, con una sólida formación académica y técnica; (c) *compasivos*, capaces de abrir su corazón y ser solidarios; y (d) *comprometidos*, porque –desde la fe– se empeñan en transformar el mundo para que sea más justo. En Chile, el *Ideario educativo común* (Área de Educación Escolar, 2022) declara que nuestros colegios y escuelas son humanistas porque ponen el desarrollo armónico de la persona al centro de la labor educativa, y aspiramos a una educación de calidad que refleje *excelencia humana*, con altos estándares de desempeño para cada uno, según su contexto y capacidades.

Sin embargo, suele haber grandes distancias entre las declaraciones teóricas y la práctica concreta, donde no es fácil decir qué acciones precisas

realizan nuestra educación integral jesuita/ignaciana. Por eso, la comparación entre los currículos de SLB y SIEB es valiosa. Esta sugiere que podría haber dos elementos concretos –en ambos contextos– que son claves para realizar la educación integral que declaramos. Primero, una preocupación porque todo estudiante tenga asignaturas y experiencias que le lleven a explorar y desarrollar todas sus dimensiones (no sólo las que más le interesan o resultan fáciles). Ambos colegios tienen (a) horas obligatorias de artes y educación física en todos los cursos/niveles, aunque no sean requeridas por el MINEDUC, y (b) el currículum pastoral-formativo complementario. Esto coincide con el hallazgo de García-Huidobro y Aranedo (2023) al investigar el currículum de SIEB, respecto a que *“La idea más extendida (...) era que la educación integral es el resultado de complementar varias áreas. Por ejemplo, un estudiante señaló: ‘en este colegio, cada estudiante se puede desarrollar de manera integral ... realizando actividades tanto lógico-matemáticas como musicales o deportivas’”* (p. 172). El segundo elemento concreto sería la apuesta común por el acompañamiento de los procesos de crecimiento a través de tiempos regulares y específicos con el profesor/a jefe (o tutor), para que él/ella conozca a sus estudiantes y camine con ellas y ellos en todos los ámbitos.

Lo que la comparación SLB-SIEB no permite saber es si esta oferta curricular es *“una mera suma de ámbitos de acción o del conocimiento (asignaturas académicas, experiencias pastorales, deportes, arte, etc.)”*, o tiene *“un núcleo interno que le da unidad, orgánica y sentido al conjunto (...) Jesús, como modelo de persona, y su proyecto de vida según el Evangelio”* (Área de Educación Escolar, 2022, #20). Esto supondría *“mayor integración curricular que la asignaturización predominante hoy (...); un diálogo profundo entre las áreas (a) académica, con sus departamentos (...), y (b) de pastoral y formación, que coordina el acompañamiento integral del estudiantado que creemos que Jesús haría hoy”* (#21).

Por supuesto, saber si esta integración curricular ocurre (y dónde y cómo), pide mucho más que una comparación de planes de estudio y experiencias pastorales-formativas. Especialmente, si –como se señaló antes– interesa saber cómo esto sucede en la práctica, no en las declaraciones. Investigarlo debiese ser fundamental para desarrollar currículum jesuita/ignaciano.

5. Palabras al cierre

San Ignacio fue un soñador. Su experiencia de Dios movilizó en él grandes deseos. En esta línea, al pensar en las diferentes realidades de la REI, nos sentimos muy interpelados por el sueño en nuestro *Plan estratégico* y por el *Ideario educativo común* (Área de Educación Escolar, 2021 y 2022). Creemos profundamente que todas y todos nuestros estudiantes, en sus diversos contextos, tienen derecho a recibir la educación integral que declaramos, incluido un encuentro con Jesús que les lleve a desplegar al máximo el proyecto de Dios para cada una o cada uno.

Desde esta perspectiva, la pregunta por el currículum jesuita/ignaciano es fundamental: nos llama a reflexionar sobre qué debemos enseñar y cómo estructurar los procesos educativos para transmitir eso propio nuestro en todos nuestros colegios y escuelas. Cada realidad requiere ciertos acentos y focos específicos. Sin embargo, en toda situación nuestros currículos debiesen reflejar una búsqueda de la *excelencia humana* y esfuerzos por ofrecer las mejores condiciones para desplegar los talentos y buscar la vocación, asegurando siempre que toda y todo estudiante tenga acceso al conocimiento básico que le ampliará el mundo y las oportunidades (Young, 2010).

Esto nos desafía a pensar con sentido colectivo, a la vez que apertura y flexibilidad, para responder desde nuestra tradición en cada realidad social, cultural, familiar y religiosa. El reto parece muy difícil, pero es precioso cuando lo pensamos desde lo común y lo particular, y desde la certeza de que tanto colegios con pago, como colegios subvencionados-gratuitos pueden formar integralmente con ese inconfundible sello jesuita/ignaciano.

Referencias

- Área de Educación Escolar de la Provincia Chilena de la Compañía de Jesús. (2021). *Plan estratégico 2021-2026*.
- Área de Educación Escolar de la Provincia Chilena de la Compañía de Jesús. (2022). *Ideario educativo común*.
- Bernstein, B. (1971). On the classification and framing of educational knowledge. En M. Young (Ed.), *Knowledge and control: New directions for the sociology of education* (pp. 47-69). Londres, Inglaterra: Collier-Macmillan Publishers.
- Educatio SJ. (2015). *Excelencia humana*. Roma, Italia: Secretariado de la Compañía de Jesús para el Apostolado Educativo.
- García-Huidobro, J.C., y Araneda, D. (2023). Formación integral en un contexto cada vez más competitivo y secular: Dos décadas de profesionalización y

- búsqueda en el Colegio San Ignacio El Bosque. En J.C. García-Huidobro (Ed.), *La educación jesuita en la encrucijada* (pp. 165-180). Bilbao, España: Ediciones Mensajero.
- Villalobos, C., y Salazar, F. (2014). Proyectos educativos en el sistema escolar chileno: Una aproximación a las libertades de enseñanza y elección. *Informes para la política educativa*, 2. Santiago, Chile: Centro de Políticas Comparadas de Educación UDP.
- Young, M. (2010). The future of education in a knowledge society: The radical case for a subject-based curriculum. *Journal of the Pacific Circle Consortium for Education*, 22 (1), pp. 21-32.

CAPÍTULO 4



El desafío de una integración curricular humanista cristiana hoy, desde la perspectiva de un director en un colegio jesuita al sur de Chile

Camilo Echeverría Zárate (Chile)

En marzo de 2022, comencé a trabajar como Director del *Colegio San Mateo* de Osorno, en el sur de Chile. Previamente, había sido Director de otros dos colegios que no eran jesuitas. Al llegar a *San Mateo*, recibí de parte de la Junta Directiva varios objetivos estratégicos que se esperaba que yo abordara como Director. Entre ellos, había dos que parecían centrales: *lograr excelencia académica y profundizar la identidad jesuita de la comunidad educativa*.

En Chile, el marco curricular mínimo establecido por el Ministerio de Educación (MINEDUC) indica jornadas de 38 horas pedagógicas semanales para estudiantes de 1° a 8° básico (etapa primaria) y 42 horas pedagógicas semanales para estudiantes de I° a IV° medio (etapa secundaria).¹ Junto con esto, en el país se suele comprender la *excelencia académica* en relación con los resultados del colegio en las pruebas estandarizadas del gobierno y en la *Prueba de Acceso a la Educación Superior* (PAES). Dados estos factores, la mayor parte de los recursos del colegio se invierten en cobertura curricular: para que las y los estudiantes logren aprender lo indicado por el MINEDUC durante las horas de clases establecidas y que los resultados sean “de excelencia”.

Por otra parte, nuestra formación en identidad y espiritualidad jesuita depende de la Dirección de pastoral y formación, que es una dirección

¹ En Chile, una hora pedagógica tiene una duración de 45 minutos.

jerárquicamente equivalente a la Dirección académica. Sus esfuerzos, sin embargo, se concentran en planificar experiencias complementarias al plan de estudios regular, ofreciendo una formación adicional, que muchas veces ocupa horarios diferentes a aquellos que se destinan a las clases según el plan de estudios nacional.

Con el pasar de los meses, el trabajo en torno a los dos objetivos estratégicos mencionados me fue mostrando lo complejo que es armonizar lo pastoral-formativo y lo académico en un colegio de la Compañía de Jesús. Y desde esa impresión, en este capítulo buscaré *ensayar un análisis sobre la posibilidad de un currículum para los colegios jesuitas que se haga cargo de su misión humanizadora e integradora en el contexto actual*.

Mi perspectiva es acotada, dado que mi experiencia en el mundo jesuita es breve. Además, a pesar de tener trayectoria previa en cargos de dirección escolar, hasta ahora nunca había advertido el desafío estructural de la integración/desintegración de nuestras propuestas educativas. Gracias al *Seminario de Currículum y Tradición Educativa Jesuita*, he visto lo central que es el vínculo entre el ideal educativo de un colegio y el currículum que este imparte.

En el caso de la educación jesuita, este vínculo fue crucial desde los orígenes. Por supuesto, al principio este se daba en otras condiciones sociales y culturales. Sin embargo, orientó un modo de proceder que se concretó en un ideal humanista cristiano del que muchos colegios de la orden fueron grandes ejemplos. En el contexto en que nos encontramos hoy, esta tarea es más difícil, pero urge tomarse en serio las preguntas, para así disponer de todos los medios posibles para concretar esta misión educativa que nos es encomendada.

1. Humanismo cristiano como diferencia específica y sus tensiones en el momento actual

Los colegios de la Compañía de Jesús nacieron en el contexto de la formación de los propios jesuitas. Tras la experiencia de san Ignacio y los primeros compañeros en la *Universidad de París*, se consideró prioritario ofrecer una formación sólida a los nuevos miembros que se sumarían a la orden, para fundamentar un servicio de calidad. En este contexto, surgieron los colegios jesuitas y el apostolado educativo. En tal camino, eso sí, la Compañía de Jesús añadió una novedad al ideal educativo del momento, que constituye su diferencia específica.

Durante los siglos XV y XVI, nacieron en Europa los colegios humanistas. Estos seguían el ideal forjado hacia finales del Renacimiento, cuyas raíces

tienen relación con lo que hoy llamamos “educación integral”. Es decir, eran colegios que buscaban ofrecer una formación que no fuera sólo preparación para ocupar un lugar en la sociedad y “ascender” de posición, sino que ayudar a madurar una persona integral, con conciencia social; alguien comprometido con su comunidad, no un practicante privado desvinculado con su entorno y sin responsabilidad con este. Estos colegios humanistas se originaron en contraste con el ideal científico-universitario que predominaba desde el siglo XIII (O’Malley, 2015). Este otro ideal, por supuesto que con matices, se centraba en dos objetivos centrales: (a) resolver problemas intelectuales de diversas áreas del saber, y (b) entrenar estudiantes en las correspondientes habilidades profesionales.

Desde el comienzo, hubo una tensión fundamental entre estas dos aproximaciones: los estudios científico-profesionales y la educación humanista. Sin embargo, a juicio de O’Malley (2015), la tradición educativa de la Compañía de Jesús siempre consideró ambas tradiciones como socias que pueden (y deben) convivir en los colegios por el bien de los estudiantes.

En este contexto, los colegios jesuitas dieron prioridad al ideal humanista, y buscaron el desarrollo de todas las dimensiones humanas (intelectual, física, moral, religiosa, etc.), no sólo las habilidades técnico-profesionales. Aunque su organización coincidía con la de las universidades, estos colegios destacaban, entre varios elementos, por adoptar los clásicos humanistas como contenido central de su currículum. A través del estudio de las humanidades, pretendían inculcar la virtud para sacar el mejor provecho a la vida de cada uno en relación con la sociedad.

Por otro lado, la novedad de la educación jesuita consistía en vincular este ideal humanista con la visión y los ideales cristianos. Por principio, los estudios humanistas seguían autores seculares –griegos y romanos– que pretendían infundir la virtud y la excelencia en los estudiantes. A este elemento propio de todo colegio humanista, los colegios jesuitas agregaron la profundidad de las concepciones del mundo, del ser humano y de Dios en los *Ejercicios espirituales* de san Ignacio de Loyola y las *Constituciones* de la Compañía de Jesús (Codina, 1999).

En definitiva, la característica central y definitoria de los colegios jesuitas fue su *humanismo cristiano*. Si bien ninguno de los elementos antes mencionados era una novedad absoluta, su combinación sí lo era, e implicaba una síntesis genial entre lo mejor de la tradición secular y la fe cristiana, que se fecundaban mutuamente.

Esta síntesis tenía muchos puntos de apoyo: el carisma de la congregación, el espíritu particular que cada jesuita infundía en el colegio, la pedagogía que

desarrollaba y practicaba, las particularidades de cada comunidad escolar, etc. Sin embargo, la síntesis quedó especialmente plasmada en la *Ratio studiorum*, publicada en 1599. Este documento describe de manera muy práctica el modo de proceder de la Compañía de Jesús en los estudios, incluyendo el currículum, es decir, *el acuerdo sobre qué se debe aprender y la estructura de la trayectoria educativa en función de este aprendizaje*. Este currículum es precisamente donde más clara y objetivamente se observa el humanismo cristiano de la formación jesuita. No hay que perder de vista que el currículum explicitado en la *Ratio*, con dos años de humanidades, tres de filosofía y cuatro de teología, responde a la formación de los mismos jesuitas. Representa la esencia de lo formativo para la misión de la orden (ver el capítulo de Claude Pavur S.J. al final del libro). Desde el nacimiento de los colegios jesuitas hasta la supresión de la orden en el siglo XVIII, la *Ratio* fue el documento que ofreció orientaciones y referencia para el modo de proceder en los colegios. Esta definió, normativamente, el acuerdo en el que está fundado el currículum que se impartía.

Luego de la restauración, en 1814, la Compañía de Jesús retomó su tarea en la educación escolar, pero el mundo ya no era el mismo en muchos sentidos. La época moderna había inaugurado un antropocentrismo que fue desplazando el teocentrismo escolástico; emergió la burguesía, una clase social que reclamaba una mayor participación social y acceso a la educación; y, finalmente, había aparecido con fuerza el positivismo filosófico y científico, que comenzó a instalar una nueva hegemonía del pensamiento científico como único referente de verdad.

En este contexto, el advenimiento de los estados-naciones, que comenzaron a desarrollar cada uno su propio currículum nacional, hizo inviable una aplicación estricta de la *Ratio* en todos los colegios jesuitas. Con ello, poco a poco se fue perdiendo la referencia a un modo de proceder común en los estudios, especialmente en cuanto al currículum. Las claridades en la *Ratio* eran fundamentales para todo lo relativo a *qué y para qué educar* (Tedesco et al., 2013). De algún modo, en su tiempo la *Ratio* fue capaz de entregar una base académica común, horizontes compartidos y mucho de la visión educacional de los jesuitas (ver el capítulo final de Pavur).

La modernidad ha ido trayendo consigo un modelo educativo con el cual hace crisis el ideal humanista cristiano que estaba en el fundamento de la educación jesuita. Podemos afirmar, junto con García-Huidobro (2020), que *“las tendencias globales en construcción de conocimiento y desarrollo de la identidad presentan desafíos muy complejos para la educación católica en general (...) Por un lado, las exigencias sobre los colegios acerca de qué se debe aprender y cómo deben estructurarse las trayectorias educativas están cada vez más focalizadas en el desarrollo cognitivo y la*

mentalidad científica (que se va haciendo hegemónica). Por otro lado, introducir a una tradición se ha ido haciendo cada vez más difícil, por la expansión global de las ideas liberales de la total auto-determinación de los individuos y el imperativo de la inclusión universal, incluso a costa de ciertos mínimos comunitarios (...) La educación actual se fundamenta, en términos generales, en una antropología de una persona profundamente racional, auto-determinada y sin mayor arraigo local/comunitario” (p. 36).

En línea con este diagnóstico, los últimos años observamos una tensión al interior de los colegios relacionada con sus resultados en evaluaciones estandarizadas. Los currículos escolares se han ido adaptando para cumplir con la expectativa de calidad asociada a estas evaluaciones, y se han configurado tres grandes tendencias: (a) una creciente racionalización de nuestra relación con la naturaleza a través de la mentalidad científica; (b) un énfasis en aspectos y perspectivas transnacionales por sobre las tradiciones nacionales y locales; y (c) un enfoque creciente en el individuo, en lugar de las comunidades, al centro de la sociedad (Baker, 2015).

En los colegios católicos en general, y en los colegios jesuitas en particular, esta tensión se sufre intensamente. El esfuerzo educativo se debe focalizar en cumplir las expectativas de resultados y aprendizajes según las mediciones externas y los estándares propuestos a nivel central por los gobiernos nacionales. La gran tarea parece ser la de ofrecer a los estudiantes aquellas competencias que, en primer lugar, les permitan acceder a estudios superiores de calidad y, en segundo lugar, les habiliten para desempeñarse exitosamente en los mundos universitario y laboral. Especialmente, en colegios para las clases alta y media-alta, que han sido los colegios jesuitas tradicionales, se advierte la predominancia de un *currículum gerencial* que busca formar individuos racionales, autónomos y cosmopolitas (García-Huidobro, 2020).

Actualmente, los colegios jesuitas como *San Mateo* vivimos con mucha fuerza estas tensiones en relación con aquello que se debería aprender y cómo se debería estructurar la trayectoria educativa. Por un lado, las motivaciones que traen los estudiantes a nuestras aulas tienen mucho que ver con el logro de resultados académicos que los habiliten para entrar a la universidad y les permitan desarrollar ciertas habilidades profesionales. Por otro lado, el ideal humanista cristiano de una educación integral se ha ido homologando equivocadamente a la formación en “habilidades del siglo XXI”, con una fuerte dilución del componente católico, que ha dejado de ser el centro articulador de la educación para la misión. Son patentes los esfuerzos de *San Mateo* para promover la solidaridad, la empatía, el pensamiento crítico, la participación y la vinculación social, así como el inglés como segunda

lengua, entre otras habilidades y competencias. Sin embargo, el componente religioso y espiritual se vuelve optativo, y genera una referencia muy débil para orientar los proyectos vitales de nuestros estudiantes.

Parte de este problema ha sido abordado por la Compañía de Jesús de manera orgánica, entregando nuevos documentos y lineamientos para orientar el modo de proceder en los colegios. Así, en 1986 se publicó –para todas las instituciones escolares de la orden– *Características de la educación de la Compañía de Jesús* (ICAJE, 1986). Con este documento, se esperaba transmitir una visión y un sentido común de la finalidad del apostolado escolar, actualizando la mirada de la *Ratio* para los tiempos modernos. El esfuerzo buscaba resaltar y promover “*el espíritu que late detrás de la vida escolar de cada colegio*” (#8), entregando un contenido valioso para reflexionar en las comunidades educativas. Pero no ofrecía el sustento práctico requerido por los colegios para encarnar este espíritu y transmitirlo a los estudiantes, haciéndolo permanecer en el tiempo.

Por ello, en 1993 la Compañía de Jesús ofreció otro documento orientador para sus colegios: *Pedagogía ignaciana: Un planteamiento práctico* (ICAJE, 1993). Este segundo texto contribuyó notablemente a promover una identidad pedagógica en los centros educativos, a través del *paradigma pedagógico ignaciano* (PPI), que supuso una posición filosófica (constructivista) detrás del aprendizaje de nuestros estudiantes.

Con todo esto, la Compañía trató de abordar las preguntas del *para qué* y *cómo* educar en sus colegios; ambos elementos previamente constitutivos de la *Ratio*. Sin embargo, quedó pendiente un elemento central de la propuesta educativa, el *qué* (el currículum). A la luz del contexto actual y las tensiones que provocan las tendencias mundiales en desarrollo curricular en los colegios jesuitas y su modelo de educación humanista cristiana (que es su diferencia específica), el asunto del currículum se hace cada vez más urgente.

2. El gran desafío de una integración curricular humanista cristiana

A mi juicio, un punto de partida fundamental para enfrentar con orden la cuestión de un desarrollo curricular jesuita hoy es rescatar la idea original del colegio humanista, de donde nació la educación jesuita. El colegio humanista era una unidad con un fin en sí mismo; no un espacio que preparaba para futuros estudios. Ofrecía una formación que abordaba objetivos que comenzaban y terminaban en la vida escolar; no sólo en relación a los problemas sociales, de cualquier índole, o de la futura empleabilidad o profesionalización de los

egresados. Por ejemplo, en el Chile de hoy es muy difícil dejar de atender a los rankings y listados de los mejores colegios, según los promedios de los puntajes individuales en la *Prueba de Admisión a la Educación Superior* (PAES). Tanto los estudiantes como sus familias, los medios de comunicación y las autoridades, están atentos a catalogar la calidad de la educación y de los colegios a partir de estos criterios y nuestra atención como directivos tiende a irse también en esa dirección, transformando –en varios sentidos– al colegio en una institución preuniversitaria. Claramente, en esto hay una confusión entre fines y medios en el diseño de la experiencia escolar.

Young (2010) explicó que el origen de esta confusión entre fines y medios acontece por dar demasiado énfasis al contexto en el diseño curricular de los colegios.² Este exceso de atención al contexto se observa muy claramente en dos puntos: (a) el énfasis en el aprendiz (atribuyendo al currículum la finalidad de motivar al estudiante), y (b) encargar a los colegios la solución de problemas sociales imposibles de ser resueltos por la institución escolar (por ejemplo, el desempleo o la promoción/ascenso social).

En esta lógica, la reflexión educativa moderna ha puesto énfasis en *qué utilidad* tiene el conocimiento que los estudiantes aprenden para sus fines futuros y *cómo* ellos/as aprenden. Y hace falta despejar el currículum de aquellos objetivos que no le son propios, además de evitar la confusión entre currículum y pedagogía. En mi opinión, hay que optar por una definición curricular basada en conceptos que un estudiante debe aprender y cómo estos se desarrollan en una trayectoria escolar. Esto no es trivial, puesto que un énfasis en los conceptos no es lo mismo que un énfasis en los contenidos. Los conceptos, agrupados en disciplinas, se dan en un contexto de contenidos, pero sólo atendiendo a los conceptos podemos elevar a nuestros estudiantes a un aprendizaje de orden superior, que les permita conectar y desplegar todo lo aprendido.

Este primer paso de comprensión y valorización del currículum, con un foco en qué objetos de conocimiento han de ser enseñados y aprendidos, es indispensable para abordar el segundo paso: la *integración curricular*. Lo primero es relevar la importancia de acordar aquello que se debe enseñar y aprender para, luego, diseñar un currículum que transmita la visión de persona, mundo y Dios, junto con la relación entre ellos, que nos interesan compartir.

Bernstein (1971) sostuvo que cualquier sistema educativo tiene, esencialmente, tres elementos: (a) currículum, (b) pedagogía, y (c) evaluación. Como hemos visto, estos tres elementos eran esenciales en el diseño de la

2 Se refería a colegios anglosajones, pero aquí extiendo su tesis analógicamente.

Ratio, que orientaba el trabajo de los colegios jesuitas (ver el Capítulo 1). Sin embargo, la realidad actual es que casi todo nuestro esfuerzo identitario está concentrado en la pedagogía,³ entregando el currículum y la evaluación a las definiciones locales/nacionales. Hemos creado un complemento curricular que son todas las experiencias de pastoral y formación, pero ello refleja una *desintegración* en el corazón de nuestros currículos. Como muestra de esta desintegración, en *San Mateo* –y apostaría que en casi todo colegio jesuita– tenemos *especialistas* en pastoral, que están a cargo de las experiencias pastorales *extracurriculares*, muy desconectadas del núcleo del currículum, que está a cargo de profesores especialistas en sus disciplinas (sin necesariamente conocer o estar vinculados con la fe católica y la misión del colegio).

Así, en nuestra situación actual, el problema de fondo sería que el humanismo cristiano ha dejado de ser el *principio de integración curricular* (García-Huidobro, 2020). Y esta integración curricular era la que garantizaba el abordaje de la persona completa, la formación humanista propiamente tal y, en definitiva, la transmisión de la misión de ser el hombre o la mujer que estamos llamados a ser. Tal es el dilema curricular en nuestros colegios hoy. Tenemos áreas académicas entregadas a cumplir un fin de excelencia que se mide por externalidades utilitarias como el acceso a la universidad, y áreas de pastoral y formación atrincheradas en los pocos espacios que quedan en el horario luego del abordaje del extenso currículum de las asignaturas.

Según Bernstein (1971), la integración curricular ocurre cuando hay una idea de fondo –el principio de integración antes mencionado– que relaciona los conceptos a comprender en cada asignatura, diluyendo la estricta delimitación epistemológica que existe entre las disciplinas. Atendiendo a nuestra tradición de más de 400 años, en los colegios jesuitas esta idea integradora debiese venir del humanismo cristiano, para formar la experiencia de un *catolicismo moderno* (García-Huidobro, 2020). Debiese ser una experiencia cristiana que conecte los conceptos disciplinares y lo fundamental de la tradición católica en un marco cultural que permita hacer síntesis y proyectarla más allá del colegio.

A mi juicio, una de las razones por las que ha sido difícil alcanzar esta integración en los colegios jesuitas de hoy (y en los colegios católicos en general) es que la Buena Noticia de la fe se ha ubicado en espacios limitados y formales como las clases de religión y la pastoral. Y el Evangelio no es ni puede ser un fin entre otros fines, como un área académica, la convivencia escolar o el desarrollo de habilidades cívicas o afectivas. Su lugar está por

3 Principalmente, a través del *paradigma pedagógico ignaciano* o PPI (ICAJE, 1993).

sobre estos propósitos o dimensiones, inspirándolos y agrupándolos para nuestros estudiantes en los colegios. Esta era la riqueza fundamental que transmitía la *Ratio*: integrar –bajo la inspiración de la fe– todos los saberes que son dignos del ser humano, independiente de si su origen es cristiano o pagano, traduciéndolos en una formación que llevaba el desarrollo pleno de la persona completa.

Visto así, la tarea de que en un colegio jesuita haya integración curricular supone esfuerzos principalmente filosóficos y teológicos, ya que se deben conectar los conceptos superiores de cada disciplina con la idea integradora de la fe (García-Huidobro, 2020). Y para esto, debe haber conexiones lógicas tanto para las disciplinas como para la fe, que son imposibles sin un arduo trabajo epistemológico. Estas múltiples conexiones son una tarea que hay que emprender, pues hoy no están resueltas. La reflexión educativa de la Compañía de Jesús tiene por delante esta tarea que, si bien es teórica, podría tener repercusiones prácticas muy importantes en cada colegio.

Finalmente, y siguiendo nuevamente a Bernstein (1971), la integración curricular sólo puede ocurrir con un protagonismo determinante de los maestros y lo que ellos realizan en clases. Ellas y ellos son los encargados de llevar a cabo el trabajo integrador para que el aprendizaje del estudiantado sea un cuerpo armónico e interconectado, a la vez que significativo para sus vidas.

El *Colegio San Mateo* viene de haber tenido la misma experiencia que la mayoría de los colegios jesuitas, en cuanto a haber tenido una comunidad numerosa de jesuitas que –con su testimonio– impulsaban esta *integración* que se quería entregar. Ellos acompañaban y modelaban la formación de estudiantes y profesores. Sin embargo, su menor número ha hecho que hoy ya no sean sólo ellos quienes acompañan. Se suma la dificultad de encontrar profesores católicos, que adhieran a la misión del colegio desde la fe. Los docentes llegan bien preparados profesionalmente, pero eso es sólo una cara de la moneda, la de los contenidos. Queda pendiente la integración de los conceptos de su asignatura bajo las miradas de la fe y la espiritualidad ignaciana.

Generalmente, la motivación al contratar profesores está más vinculada con su desempeño técnico, asociado a la búsqueda de mejores resultados académicos en pruebas estandarizadas, que con su adhesión al proyecto educativo. Por otra parte, la formación docente en las universidades tiende a prepararles en una dirección distinta a la que proponemos en los colegios jesuitas: se promueve un aprendizaje centrado en el estudiante a través de metodologías activas, pero casi sin reflexión curricular profunda, que permita ubicar los esfuerzos del día a día en las aulas ante objetivos formativos más amplios y profundos.

3. Luces y esperanzas ante el desafío curricular que tenemos por delante

A la luz de las reflexiones compartidas, en *San Mateo* ya hay algunos profesores que me han planteado la necesidad de una conversación sobre el currículum, que atienda al problema de la formación en la identidad y misión del colegio. Ellos captan que, como señalan García-Huidobro y Araneda (2023), no podemos *quererlo todo*. No podemos pretender ser un colegio con altísimos resultados en evaluaciones estandarizadas y, al mismo tiempo, formar en una profundidad humana que prepare a los estudiantes para un apostolado comprometido en y con el mundo. Ellos comprenden que en nuestros colegios hace falta integrar, formalmente, una visión del mundo y un modo de habitar en él, que abrace y dé sentido al grupo de conocimientos que pretendemos que los estudiantes aprendan a lo largo de su trayectoria escolar.

Una primera mirada en esta dirección ha sido nuestro enfoque para preparar a los estudiantes para rendir la *Prueba de Admisión a la Educación Superior* (PAES). Pusimos el proyecto vital de cada estudiante al centro y luego nos preguntamos cómo un futuro desarrollo profesional ayudará a realizar ese proyecto. Entonces, cada estudiante va definiendo qué carrera universitaria le *servirá* para concretar su proyecto de vida, y la tarea del colegio consiste en ofrecer el acompañamiento y la preparación para que ese proyecto llegue a ser realidad. En este contexto, la preparación para la prueba PAES deja de estar asociada a alcanzar el *puntaje máximo*, y se transforma en ayudar al estudiante a obtener el puntaje que necesita para seguir construyendo una vida de servicio, plena y feliz, según su vocación. Esta aproximación está siendo compartida por profesores, estudiantes y familia, dando un sentido más profundo a esta preparación.

Como expresé antes, hoy estamos sometidos a la instrumentalización de los colegios para otros fines que aquellos propios de una perspectiva humanista. Esto no significa que esos fines sean perversos o deformadores. Simplemente, significa que no son los fines propios de los colegios jesuitas. La referencia a estándares nacionales e internacionales, más la competencia entre colegios para captar matrícula y afirmar en eso su prestigio, hacen que perdamos de vista lo esencial. Sin embargo, esta tensión cultural de buscar resultados y competencias como producto del trabajo escolar no es una búsqueda vacía. También es un sueño de promoción social y bienestar del que cada comunidad escolar se debe hacer cargo. Por lo tanto, la búsqueda de integración no es cambiar unos fines por otros, sino responder al desafío de profundizar la formación de estudiantes para que puedan conseguir, por sí mismos, aquello que se propongan.

En general, en el mundo escolar es común encontrarse con una aproximación relativamente avanzada a la pedagogía y la evaluación, así como a la función de ambos elementos en el aprendizaje. El currículum, sin embargo, pareciera un elemento que ha quedado olvidado. Quizás, esto es porque –al menos en Chile– el MINEDUC provee a los establecimientos educacionales de ciertos mínimos que hay que cubrir en la enseñanza oficial, y eso *resuelve* a los colegios el desafío del currículum. Sin embargo, al vivir y transmitir la misión del colegio como Director, me enfrento a la tensión que genera transmitir un espíritu que se diluye en las aulas entre las distintas asignaturas que no conectan entre sí (ni con el espíritu esencial). Urge que el *espíritu peculiar* de la educación jesuita (ICAJE, 1986, #9) cuente con un correlato de conceptos organizados en una trayectoria –es decir, un currículum– que refleje su misión en el mundo.

La integración curricular, tal como la presenté en este ensayo, acarrea para los colegios jesuitas una complejidad adicional, que es la de vincular los elementos académicos y pastoral-formativos propios de nuestros colegios hoy, a partir de una idea integradora de consenso. El lugar natural de esta integración debiese ser el currículum, pues este constituye aquello que queremos que todas y todos los estudiantes aprendan, y donde deberían invertir la mayor cantidad de su tiempo dentro del colegio (nuevamente, ver el capítulo final de Pavur).

Creo relevante destacar, en base a la experiencia comparada, el éxito que ha tenido el *Bachillerato Internacional* (IB) como proyecto integrador para una red amplia de colegios en todo el mundo, emulando la antigua red de colegios de la Compañía de Jesús (White, 2012). El IB nació (a) para satisfacer la necesidad práctica de contar con un examen que fuera aceptado internacionalmente al postular a la universidad, y (b) por el deseo filosófico de oponerse a los sistemas educativos nacionalistas (White, 2012). Tras esto, hay fundamentos del IB que tienen similitud con los propósitos identificados en los colegios humanistas de los jesuitas: un reconocimiento del valor de la sabiduría humana, representada por la historia y las ciencias sociales. El *Diploma Program* del IB, por ejemplo, que es el programa IB para los últimos años de la enseñanza secundaria, cuenta con un módulo de *teoría* del conocimiento, que cumple la función de organizar e integrar los distintos aprendizajes del programa y generar la síntesis que busca el programa en su conjunto.⁴ Es

4 En el Capítulo 10, se comparte la experiencia del *Colegio Berchmans* de Colombia implementando el *Diploma Program* del IB para los últimos años de la secundaria.

decir, hay una idea integradora, dada por una teoría del conocimiento que profundiza y está por encima de los demás conceptos compartidos.

Para finalizar, comparto la convicción de que la misión de los colegios jesuitas es posible en nuestro tiempo. Contamos con una tradición centenaria de gran riqueza, que comprende los colegios no como meros habilitadores para estudios superiores o para el mundo del trabajo, sino como plataformas apostólicas para remecer a la sociedad con la Buena Noticia de la fe. Construyendo sobre esta tradición, la tarea por delante es ardua, ya que no armoniza con las ideas principales de la cultura de este tiempo. Sin embargo, la educación jesuita siempre ha estado en esa tensión, incluso en los orígenes (a propósito de incluir la sabiduría clásica en el currículum de los estudiantes). Quizás vivir esta tensión hoy es un signo de los tiempos.

Referencias

- Baker, D. (2015). A note on knowledge in the schooled society: Towards an end to the crisis in curriculum theory. *Journal of Curriculum Studies*, 47(6), 763-772.
- Bernstein, B. (1971). On the classification and framing of educational knowledge. En M. Young (Ed.), *Knowledge and control: New directions for the sociology of education* (pp. 47-69). Londres, Inglaterra: Collier-Macmillan Publishers.
- Codina, G. (1999). Four hundred years of the Ratio Studiorum, 1599-1999. *Educatio SJ*, 1, 1-17.
- García-Huidobro, J. C. (2020). ¿Qué están enseñando los colegios católicos latinoamericanos? El desafío urgente de las integraciones curriculares humanistas cristianas. En P. Imbarack & C. Madero (Eds.), *Educación católica en Latinoamérica: Un proyecto en marcha* (pp. 27-50). Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- García-Huidobro, J. C., y Araneda, D. (2023). Formación integral en un contexto cada vez más competitivo y secular: Dos décadas de profesionalización y búsqueda en el Colegio San Ignacio El Bosque. En J.C. García-Huidobro (Ed.), *La educación jesuita en la encrucijada* (pp. 165-180). Bilbao, España: Ediciones Mensajero.
- ICAJE. (1986). *Características de la educación de la Compañía de Jesús*. Consejo Internacional de Educación de la Compañía de Jesús.
- ICAJE. (1993). *Pedagogía ignaciana: Un planteamiento práctico*. Consejo Internacional de Educación de la Compañía de Jesús.
- O'Malley, J. (2015). Jesuit schools and the Humanities yesterday and today. *Studies in the Spirituality of Jesuits*, 47(1).

- Tedesco, J.C., Opertti, R., y Amadio, M. (2013). ¿Por qué importa hoy el debate curricular? IBE Working Papers on Curriculum Issues N° 10.
- White, J. (2012). The International Baccalaureate Diploma Programme in U.S. Catholic high schools. *Journal of Catholic Education*, 15(2), 179–206.
- Young, M. (2010). Why educators must differentiate knowledge from experience. *Journal of the Pacific Circle Consortium for Education*, 22(1), 9-20.

CAPÍTULO 5



La crisis del humanismo y la necesidad de consensos en torno a su renovación para desarrollar currículum en los colegios jesuitas

Huber Emilio Flórez E. (Colombia)

La formación humanista ha dado identidad a la propuesta educativa de la Compañía de Jesús desde su origen. Los primeros jesuitas descubrieron que integrar su experiencia espiritual a los valores humanistas hacía del apostolado escolar un medio propicio para su misión. Esta fue la inspiración de la *Ratio studiorum*, que dio identidad y unidad al trabajo educativo.

Hoy, esta apuesta se ve enfrentada a un gran desafío: La crisis del humanismo en sus diferentes expresiones y, particularmente, del humanismo cristiano. Surgen otras perspectivas que ya no conciben a la persona como centro, entonces se hace necesario pensar un nuevo humanismo que permita consensuar el *qué* y el *para qué* de nuestra propuesta educativa. Este debiera ser el fundamento para una conversación sobre el currículum en los colegios jesuitas.

Desde esta perspectiva, el capítulo busca *mostrar el proceso histórico vivido por la Compañía para mantener la identidad humanista de su propuesta educativa y el desafío actual de retomar la reflexión curricular desde una perspectiva renovada de esa identidad*. No pretendo describir cuáles serían los rasgos de un humanismo renovado hoy, sino plantear la necesidad de pensarlo, con conciencia de nuestros límites y posibilidades, para alcanzar consensos amplios sobre los presupuestos fundamentales para un currículum ignaciano común en la actualidad.

1. El origen: Un diálogo entre la espiritualidad ignaciana y el proyecto humanista

Ignacio de Loyola y los primeros jesuitas vivieron en un tiempo de profundos cambios, que pusieron en cuestión paradigmas que habían inspirado y sostenido la vida social, religiosa y cultural durante siglos. Tuvieron que sortear conflictos, participar en los grandes debates del momento, tomar posición, y diseñar sus apostolados siendo fieles a la inspiración espiritual que les animaba y la misión que los unía. No fueron ingenuos al reconocer que –en su mundo– las fronteras se estaban expandiendo, la tierra ya no era el centro del universo, la sensibilidad religiosa se estaba transformando, y la Iglesia estaba en crisis (Modras, 2012). No fueron indiferentes al reconocimiento del ser humano como centro y a su reposicionamiento frente a consideraciones respecto a su relación con Dios. De un teocentrismo absoluto en el medioevo, se pasó a comprender lo humano como “valioso en sí mismo” y “digno de ser conocido en profundidad”.

Estos jesuitas recibieron la formación propia de su época y se vieron influenciados por las encrucijadas intelectuales, culturales y religiosas que se enseñaban y debatían en las universidades. De la *Universidad de París* heredaron una forma particular de enseñar y aprender (Codina, 1999/2019), pero también una visión del ser humano y del conocimiento, que pusieron en diálogo con su experiencia de Dios, su experiencia de Iglesia y la forma como concibieron su misión. No fueron ajenos a la fuerza que tenían en su momento las ideas humanistas, que veían en el estudio y el conocimiento de lo humano una fuente de sabiduría y renovación.

El mismo Ignacio tuvo que confrontar su experiencia espiritual con las contradicciones de su tiempo. Fue examinado con rigurosidad por la inquisición, se sospechó que fuese un “alumbrado” y le obligaron a prepararse para poder compartir con otros lo que él ya vivía. Por esto, tuvo largos años de formación siendo ya adulto y logró integrar su experiencia de Dios y el espíritu humanista de su tiempo (García, 2013). El Ignacio que estuvo largas horas en silencio en una cueva de Manresa o caminando por las orillas del río Cardoner, tuvo una profunda experiencia espiritual que le transformó la vida, aunque en ese minuto aún no pudiera expresarla bien. Necesitó entender a fondo los movimientos de su época, pasar muchas horas en la universidad y ser testigo de la realidad eclesial que lo rodeaba para lograr –en el texto final de los *Ejercicios espirituales*, en las *Constituciones de la Compañía de Jesús*, y en muchas cartas– integrar su experiencia de fe con una apuesta radical por el ser humano, como expresión de la acción de Dios en el mundo.

Así, la idea de que “nada de lo humano es ajeno para Dios”, permitió a los primeros jesuitas adherir al entusiasmo del momento por el rescate de los clásicos griegos y latinos. Los autores de esos textos describían y pensaban la condición humana con sus virtudes y contradicciones, abrían el horizonte a valores universales y posibilidades más amplias para comprender la realidad, hacían de la elocuencia un ideal que armonizaba el ser con el decir, y ponían la disposición para servir el bien común como horizonte de sentido de la propia existencia (O’Malley, 2015).

En la petición propuesta por san Ignacio en la *Contemplación para alcanzar amor* (al final de los *Ejercicios espirituales*), hay dos movimientos en plena sintonía con este ambiente humanista de la época: “*conocimiento interno de tanto bien recibido, para que yo, enteramente reconociendo, pueda en todo amar y servir*” (#233). Primero, san Ignacio invita a tomar conciencia personal de los dones recibidos. Es decir, de que es posible reconocer el rastro de lo divino en la propia condición humana. Y ese reconocimiento tiene una consecuencia, que es el segundo movimiento: lanza a la persona al servicio. Esto aparece como valor y concreción de la experiencia del amor, que “*se debe poner más en las obras que en las palabras*” (*Ejercicios espirituales*, #230). Se podría decir que este ideal de persona con una experiencia profunda del amor y dispuesta al servicio, es una concreción del buscar *el bien común* como valor clásico humanista. O’Malley (2015) señala que, cuando san Ignacio lista las actividades apostólicas a las que se dedicaría la Compañía en la *Fórmula del Instituto*, asume como criterio “*según pareciere conveniente para la gloria de Dios y el bien común*” (#3).¹ Así, el *bien común* aparece como un valor humanista integrado a la experiencia espiritual de los primeros jesuitas y como horizonte de sentido para la misión.

En esta perspectiva, los colegios aparecen como un medio propicio para cultivar y promover un humanismo integrado a la experiencia de Dios y el servicio del bien común. Y, por eso, los primeros jesuitas no tuvieron reparos en optar por un *modelo de colegio humanista* como alternativa al *modelo educativo universitario* que primaba desde el siglo XIII, con otros focos e intereses.² Los

1 La *Fórmula del Instituto* es el documento fundacional de la Compañía de Jesús, donde se exponen su núcleo de identidad y los apostolados a través de los cuales realizará su misión. Tiene dos versiones: la aprobada en 1540 y la versión definitiva aprobada en 1550.

2 O’Malley (2015) distingue entre las universidades, nacidas en el siglo XIII, y los colegios humanistas nacidos en tiempos de Ignacio. Las primeras buscaban “la solución de problemas intelectuales y la producción de conocimiento” (p. 9); mientras que los segundos “ponían en primer lugar el desarrollo humano de los estudiantes (físico, moral, religioso, cultural)” (p. 11), para ayudarles a “desarrollar habilidades que más tarde les permitieran llevar vidas satisfactorias y ser agentes responsables y constructivos para sus contextos” (p. 11).

jesuitas no fueron tan originales; ni en el currículum, pues integraron todo el modelo humanista (incluyendo textos de autores paganos), ni en su pedagogía, pues adoptaron los métodos de la *Universidad de París* (Codina, 1999/2019). Su gran intuición fue integrar el ideal humanista con la experiencia espiritual, como un medio para responder a los desafíos eclesiales y culturales de su tiempo. Reconocieron al ser humano como centro del proyecto creador de Dios, con capacidad de sentir la acción del Espíritu Santo y tomar decisiones para servir el bien común.

Este fue el ideal que motivó a Ignacio y los primeros jesuitas a fundar colegios donde pudieron. Sin embargo, el proceso no fue ni inmediato ni fácil. Aunque los inspiraba un mismo espíritu, la vida cotidiana de los colegios en tanta diversidad de contextos fue mostrando que era necesario hacer ajustes, discernir los mejores medios para lograr los fines y, aunque era importante tener criterios comunes, también era clave adaptarse a cada circunstancia particular. No tuvieron miedo a ser pioneros, al ensayo y error, y a examinar mucho si lo implementado funcionaba o no para sus propósitos. Desarrollaron todo un sistema de correspondencia e informes para discernir, con paciencia, los mejores criterios para educar donde estuvieran. Ese fue el origen de la *Ratio studiorum*, fruto de una construcción colectiva y un discernimiento que duró 50 años, y aseguró a la Compañía una larga tradición educativa³ (Codina, 1999/2019; O' Malley, 2015).

Hoy, podemos destacar varios aspectos de esa experiencia. Primero, el humanismo ofreció a estos colegios un horizonte claro sobre su apuesta por el ser humano y el tipo de persona que querían formar. Supieron leer en la cultura de su época la sensibilidad por todo lo concerniente al ser humano como algo valioso en sí mismo y digno de profundización. En segundo lugar, integraron su experiencia de Dios con estos valores humanistas y descubrieron en esa unidad un gran potencial de servicio, que llevó a comprender la educación como instrumento apostólico apropiado. Finalmente, en tercer lugar, tuvieron la paciencia para discernir juntos el *qué y para qué* de los colegios, buscando los medios más adecuados para educar en su época. Ese primer currículum común fue resultado de un proceso colectivo y un consenso que, validado por las autoridades de la Compañía, dio consistencia y unidad. No faltaron las dificultades, y la historia muestra que luego hubo modificaciones. Pero, en palabras de Pavur (en el capítulo final del libro): la *Ratio studiorum*, como currículum oficial de la Compañía, *portó la misión*.

3 Son los 50 años entre la fundación del primer colegio jesuita en Mesina (1548), y la publicación oficial de la *Ratio studiorum* (1599).

2. Del humanismo que nos unía a una diversidad que reta: Un último siglo de búsquedas

Los colegios de la Compañía y el tipo de educación que impartieron tuvieron mucha relación con el avance de Occidente hacia la modernidad y sus valores. Aunque los jesuitas hicieron una apuesta clara por los colegios humanistas, no tuvieron dificultad en dialogar con el modelo universitario y sus intereses científicos y profesionales (O'Malley, 2015). Poco a poco, los fueron integrando, dando origen al sistema educativo jesuita que conocemos hoy, con profundos diálogos entre el saber científico y el cultivo de las humanidades con la experiencia de la fe.

La posibilidad de acceder a un conocimiento considerado como verdadero por la aplicación del método científico y la idea de progreso caminaron de la mano con la evolución del concepto de ser humano y su relación con Dios. Si antes la dimensión religiosa se suponía y hacía parte de la ecología cotidiana de las personas, las revoluciones científica e industrial modificaron la organización de los principios y valores que inspiran la vida humana. También, las revoluciones políticas y el surgimiento de los estados-naciones generaron marcos de referencia que pusieron a la religión al servicio de consolidar identidades nacionales o, por el contrario, la vieron como obstáculo para sus propósitos e intentaron eliminarla. La educación estuvo en el corazón de estos conflictos, por la tensión entre una formación regentada por la religión y una educación estatal laica. La Compañía no fue ajena a estos movimientos hasta ser suprimida durante 41 años.⁴

La modernidad también dio pie a la consolidación de las diferentes disciplinas del saber, como un modo de clasificar y organizar el conocimiento humano. Lograr el estatuto de ciencia se convirtió en el valor supremo para muchas de ellas, que comenzaron a ser evaluadas por sus aportes al desarrollo y el progreso. La supremacía de la razón se impuso como criterio último, con la convicción (ilusión) del *principio kantiano* de que lo razonable llevado hasta sus últimas consecuencias generaría un ser humano al servicio de un orden justo.

En este contexto, y después de la supresión de la Compañía de Jesús en 1814, esta intentó retomar su tradicional *Ratio studiorum*. Sin embargo, las condiciones ya eran muy distintas (Duminuco, 2000/2023). No fue posible volver a tener un currículo que diera unidad al apostolado educativo, pues los contextos nacionales –con fuerte influencia estatal– y los avances

4 La Compañía de Jesús fue suprimida desde 1773 hasta 1814.

del conocimiento durante esas décadas no lo permitieron. Pero, como es propio del modo de proceder jesuita, se buscó adaptación en cada contexto, construyendo en cada situación local, según los requerimientos legales de cada gobierno, sin abandonar el espíritu evangelizador. La visión ignaciana de la realidad siempre ha sido optimista y ha considerado que Dios actúa en la historia y sus condiciones particulares. Así, la Compañía siguió siendo exitosa en educación y, durante los siglos XIX y XX, creó el sistema de colegios y universidades del cual somos herederos y custodios hoy. Además, contribuyó al desarrollo del conocimiento y la ciencia en sus diversas expresiones. No son pocos los nombres de jesuitas reconocidos por sus importantes aportes al desarrollo de las artes, la filosofía, la teología, la astronomía, las matemáticas, la física, entre otras disciplinas del saber. Y todo esto, en el contexto de la realización de su misión educativa.

Durante el siglo XX, la humanidad se vio enfrentada al auge del saber científico y las ventajas del progreso en la vida cotidiana de las personas. Pero, al mismo tiempo, nos enfrentamos a la tragedia de la guerra y las divisiones generadas por ideologías opuestas, que comprendieron al ser humano, la creación y la realidad de maneras diversas y excluyentes. La crueldad de la guerra llevó a tomar conciencia de las posibilidades de la deshumanización y de despojar a las personas de su dignidad como valor fundamental. Las ideologías políticas y económicas llevaron a tomar conciencia de la injusticia como motor de conflictos y el riesgo de totalitarismos como mutilación de la libertad personal. Fue un tiempo que empezó a poner al desnudo el fracaso de algunos valores de la modernidad y en que apareció una mirada pesimista del ser humano y sus alcances.

No es casualidad que, después de la Segunda Guerra Mundial, hayan tomado fuerza distintos humanismos; desde el existencialismo (Sartre, Camus, Heidegger, Jasper) al marxismo (Bloch, Schaff, Mondolfo, Fromm, Marcuse), que en el contexto latinoamericano fue leído desde la teología de la liberación (Boff, Sobrino, Dussel). También, surgieron otras voces importantes desde una perspectiva cristiana, como las de Maritain y Stein (Torrallba, 2013; Rivas, 2019).

El *personalismo* de Emmanuel Mounier tuvo un especial significado para el mundo jesuita en cuanto postura humanista de inspiración cristiana que reconoció el valor de la persona en medio de la confusión de la posguerra (Burgos, 2010). Entre (a) la polarización creada por nacionalismos europeos que diluían la identidad personal en identidades colectivas que generaban exclusión, y (b) el surgimiento de corrientes liberales que promulgaban el predominio del individuo por encima de todas las cosas, apareció el rescate

de la persona como ser libre y autónomo, situado en el mundo; un ser con los otros y trascendente (Klein, 1998; Vásquez, 2006).

En algunos contextos europeos y, especialmente, en América Latina, la propuesta de *educación personalizada* del francés Pierre Faure S.J. –inspirada en el personalismo de Mounier– tuvo gran acogida. Tal vez, fue un camino que operó como salvavidas del mismo humanismo cristiano que, en medio de la barbarie, se quedaba sin respuestas. Aun hoy, este enfoque se sigue aplicando parcialmente en algunos colegios jesuitas, con preguntas abiertas sobre su vigencia y pertinencia para los desafíos de hoy. Es innegable, sin embargo, que en varias obras de la Compañía este enfoque personalizado ofreció un nuevo horizonte común sobre el *para qué* educar, así como metodologías claras para la educación. Ante la pregunta por la vigencia de este enfoque, hoy surge la inquietud de cuál podría ser un nuevo marco antropológico que, unido a nuestra experiencia espiritual, ofrezca un horizonte de sentido pertinente para hoy.

El Concilio Vaticano II generó una fuerza renovadora en la Iglesia que llevó a replanteamientos. Y no solo de las formas, sino de la manera de concebir nuestra relación con Dios y con la religión. No ha sido un proceso fácil, y todavía vemos la tensión entre avances y resistencias, con el riesgo siempre presente a retroceder. En este contexto de renovación, el Padre Arrupe (1973) llamó fuertemente la atención sobre la necesidad de que el apostolado educativo de la Compañía de Jesús estuviese al servicio de la justicia y que su finalidad fuese *formar hombres para los demás*. O'Malley (2015) llama la atención sobre cómo, sin que Arrupe lo supiese, esta expresión suya es una actualización del lema humanista clásico de *estar al servicio del bien común*. Aunque el impulso de Arrupe no fue bien recibido por todos, abrió nuevos horizontes y empezó a dar pistas importantes para la renovación de nuestros colegios y su acción.

En la década de los años 80, bajo el liderazgo del P. Kolvenbach y siguiendo los postulados del P. Arrupe, se publicó *Características de la educación de la Compañía de Jesús* (ICAJE, 1986). Este documento buscó dar un marco de referencia para inspirar la renovación de nuestros colegios, atendiendo a las nuevas circunstancias. Luego, en 1993, hubo un segundo documento, más asociado a dar pistas concretas para un trabajo en las aulas según nuestro espíritu: *Pedagogía ignaciana, Un planteamiento práctico* (ICAJE, 1993). De manera oficial, la Compañía empezó a hablar de una pedagogía propia –con adjetivo ignaciano– derivada de los *Ejercicios espirituales* de san Ignacio. Para algunos, este segundo documento no tiene nada original, ya que la tríada *experiencia-reflexión-acción*, enmarcada en un *contexto* y sujeta a una *evaluación*, es una

síntesis común en otras corrientes pedagógicas. Pero, tal vez, igual como hicieron los primeros jesuitas, la Compañía de Jesús nuevamente hizo el esfuerzo de integrar su experiencia espiritual (y la pedagogía de los *Ejercicios*) con las mejores corrientes pedagógicas de la época que sintonizan con sus fines y propósitos. También, es importante anotar que –desde el Concilio Vaticano II y su invitación a la vida religiosa de volver a sus fuentes– se ha profundizado mucho en el estudio de los *Ejercicios espirituales* y se ha tomado mayor conciencia de las intuiciones pedagógicas y psicológicas que tuvo Ignacio al escribirlos (Metts, 1997).

Los dos documentos antes mencionados son de gran trascendencia para el apostolado educativo de la Compañía. El P. Duminuco (2000/2023) los consideró como una nueva *Ratio studiorum* para este milenio, aunque con cuidado de señalar que seguramente necesitarían ajustes o aclaraciones. En ellos, eso sí, la Compañía de Jesús hizo una opción que ha tenido consecuencias importantes para nuestra identidad: “*Es obvio que hoy resulta imposible presentar un currículum universal para las escuelas o colegios jesuitas, semejante al propuesto en la original Ratio studiorum. Sin embargo, sí parece importante y congruente con la tradición de la Compañía, formular una pedagogía organizada sistemáticamente, cuya substancia y métodos ayuden expresamente a captar la misión educativa contemporánea de los jesuitas*” (ICAJE, 1993, #3). Aunque esto suena razonable ante las limitaciones impuestas en los diferentes contextos, la realidad actual va mostrando que es fundamental reflexionar sobre lo que ha significado para el apostolado educativo de la Compañía de Jesús renunciar a la reflexión curricular (Cox, 2023).

Cuando los primeros jesuitas diseñaron un plan de estudios común –es decir, un currículum– alcanzaron lo fundamental: el *qué y para qué* educar. Esto fue fruto de un proceso amplio de consultas, discernimiento y acuerdos en torno a *qué* permitiría alcanzar sus propósitos según su experiencia espiritual y el legado humanista de la época. Al hacer explícita la renuncia a la reflexión curricular desde los años 90, hemos tendido a centrarnos en *cómo* educar, sin abordar con suficiente profundidad la crisis espiritual, eclesial y humanista por la que estamos pasando, y que, en muchas ocasiones, implica que las acciones que buscamos realizar en los colegios quedan sin piso ni sentido. Para Tedesco, Operti y Amadio (2013), la reflexión curricular no es sólo un asunto técnico, “*el currículum deja de ser solamente la sumatoria de planes, programas y asignaturas para transformarse en el producto de procesos de acuerdo político y social sobre qué [y] para qué (...) educar, en el contexto del proyecto de sociedad que se aspira construir*” (p. 2).

En el mismo sentido, no pocas veces tenemos la sensación –en cuanto al proyecto educativo jesuita– de que estamos dispersos y que cada Provincia (y colegio) sigue su propio camino. Necesitamos redescubrir un humanismo cristiano renovado y pertinente para el mundo de hoy, fruto de muchas conversaciones, discernimiento y sinodalidad. Puede ser que, al renunciar a la reflexión curricular, lo que hayamos perdido fue el “sentarnos a conversar espiritualmente” sobre el humanismo que nos inspira, cómo lo integramos espiritualmente, y qué tipo de sociedad estamos ayudando a construir mediante la educación que ofrecemos. Quizás, de tales conversaciones podrían emerger síntesis que nos lleven a un humanismo cristiano-ignaciano que permita profundizar en nuestra identidad y nos inspire para enfrentar los retos propios del siglo XXI.

3. La complejidad del desafío de pensar un humanismo renovado como supuesto para un currículum ignaciano y perspectivas contemporáneas interesantes

Hoy, se presentan desafíos que nos enfrentan ineludiblemente a una reflexión en torno a la centralidad de la persona en nuestra concepción de la realidad y el lugar que le damos en nuestra propuesta educativa. Las corrientes denominadas *anti-humanistas* están señalando cómo el antropocentrismo ha sido una causa importante de las crisis que enfrentamos en diversos niveles; en particular, del acelerado deterioro del medio ambiente. Se hacen llamados urgentes a dejar de concebir al ser humano como centro del universo y pasar a una perspectiva *bio-céntrica*, en que toda forma de vida debiese estar dotada de la misma dignidad y debiese tener derechos. Otras perspectivas ya nos ponen en el horizonte una era *post-humanista* o *trans-humanista*, en que la interacción con los avances tecnológicos nos expone a nuevas formas de interacción y de construcción de las identidades (Harari, 2020; Rivas, 2019; Torralba, 2013).

Probablemente, para Mounier y Faure fue más fácil formular unos rasgos específicos de qué significa ser persona en su contexto y cultura. Hoy, nos enfrentamos a que ya no hay una sola definición de persona con la cual todos nos sintamos representados (un “perfil ideal”). Más bien, hay múltiples y diversas formas posibles de ser y existir (Calvo, 2023). La diversidad y la inclusión aparecen como categorías antropológicas que exigen ser reflexionadas, y hemos de pensar las implicaciones que esto tiene para la vida cotidiana de nuestros colegios. Estamos invitados a hacernos sensibles a estos nuevos horizontes de sentido, a reconocer la inclusión como una nueva expresión de la justicia e, igual que los primeros jesuitas, abrírnos a nuevas

expresiones de lo humano como algo valioso en sí mismo y digno de ser conocido y amado en profundidad.

También, hay perspectivas contemporáneas interesantes, que rescatan el valor de la persona y pueden retroalimentar nuestra tradición. Por ejemplo, Martha Nussbaum (2012a), desde su propuesta de desarrollo humano centrado en las capacidades, pone el valor de la dignidad humana en el centro de sus reflexiones. En el ámbito de la educación, defiende el cultivo de las humanidades como elemento fundamental para cuidar la democracia y garantizar la protección de lo público (el *bien común*). Para Nussbaum (2005, 2012b), una persona debe desarrollar tres capacidades fundamentales para participar activamente en la vida democrática, y las humanidades son esenciales para desarrollarlas. En primer lugar, está la capacidad de examinarse, que se promueve fuertemente con la enseñanza y la práctica de la filosofía, y con el desarrollo de la habilidad de preguntarse siempre por qué pienso como pienso o por qué creo lo que creo. En segundo lugar, está la capacidad de sentir compasión, para cuyo desarrollo es muy importante la literatura, con su estímulo de la imaginación. A través de los distintos personajes, nos damos cuenta de que es posible ser y sentir de maneras muy diversas. Finalmente, está la capacidad de sentirse ciudadana o ciudadano del mundo, para lo cual es fundamental aprender otros idiomas. Y no solo con fines comunicacionales, sino con la perspectiva de comprender en profundidad otros códigos culturales y formas de ver la realidad. Nussbaum (2012b) señala que un “signo silencioso” de la crisis de nuestras democracias es que la enseñanza de las humanidades esté cada vez más opacada en los colegios por darle prioridad a otras áreas consideradas como “más útiles”.

La reflexión en torno a un humanismo renovado no puede ignorar estas perspectivas y otras. Recogiendo lo mejor de la tradición y manteniendo la centralidad del ser humano, con su dimensión espiritual, debemos abrirnos a diálogos con las nuevas formas de concebir la realidad que están determinando el día a día. Tal vez, esto nos permita ir avanzando en nuestros colegios hacia un *catolicismo moderno* (García-Huidobro, 2020), abierto al diálogo con toda expresión de la cultura contemporánea que ilumine la realidad desde la fe, sin exclusiones ni discriminaciones.

Realizar esta reflexión sobre nuestra concepción actual del ser humano nos permitirá observar de manera apreciativa las propuestas que se nos ofrecen desde las normativas vigentes en nuestros países o desde las lógicas de globalización. El lente con el que tenemos que ver la educación por competencias, por ejemplo, o el énfasis en el desarrollo de habilidades, entre otras cosas, no es el de la sospecha, sino el del *tanto cuanto* que nos acerca al

logro de nuestros fines. Por supuesto, esto supone tener claro nuestro fin y tener esa mirada apreciativa no significa tener una mirada acrítica. Por lo pronto, tenemos que saber darnos cuenta de cuándo nos ponemos al servicio de propuestas que favorecen y perpetúan estructuras de inequidad e injusticia.

4. Conclusiones: Discernir un nuevo humanismo para fundamentar nuestra educación

Para finalizar, quisiera destacar que hay muchos elementos que llevan a pensar que es necesario un discernimiento en común –y de alcance universal, como el que realizaron los primeros jesuitas– para cuidar la identidad humanista de nuestra propuesta educativa hoy. Este proceso debe ser promovido como una gran conversación espiritual, que nos permita reconocer las posibilidades de nuestra misión. Una conversación donde la voz de jesuitas y laicos/as se compagine para encontrar un horizonte común en la situación eclesial de invitación a la sinodalidad. Esto implicará tiempo y paciencia, como casi todo lo importante. También, habrá que llegar a esta conversación siendo *indiferentes*. Es decir, con disposición a la novedad y a escuchar al divergente, conscientes del valor de nuestras convicciones y criterios, pero –al mismo tiempo– abiertos a reconocer la inspiración del Espíritu en las convicciones y criterios de otras y otros.

Lo anterior implica estar disponibles para tomar opciones que signifiquen entrar en conflicto con valores culturales que deshumanizan. Inclusive, para poner en riesgo nuestras propias comodidades o el prestigio acumulado de nuestras instituciones por décadas. ¿Estamos dispuestos a estas conversaciones? El fruto sería contar con una propuesta humanista para nuestros tiempos que, inspirada en nuestra experiencia espiritual, nos permita llegar a consensos para formular el *qué* y *para qué* de nuestro apostolado escolar ante los desafíos del mundo actual (Tedesco et al., 2013), y criterios para escoger los medios más convenientes para lograr nuestros propósitos. Esto permitiría desarrollar reflexiones sobre el currículum con los fundamentos necesarios.

Referencias

- Arrupe, P. (1973). *Hombres para los demás*. Discurso en la clausura del 10º Congreso de la Asociación Europea de Antiguos Alumnos Jesuitas. Valencia, España.
- Burgos, J. (octubre 2010). *El personalismo: Una antropología para el siglo XXI*. Ponencia en el IIº Congreso *Philosophia Personae* realizado en la Universidad Católica de Colombia.
- Calvo, A. (2023). *El personalismo y la propuesta educativa de la Compañía de Jesús*. Conferencia virtual dirigida a las Direcciones Académicas de los Colegios de ACODESI.
- Codina, G. (1999/2019). “El modo nuestro de proceder en los estudios: la *Ratio Studiorum*”. En J.A. Mesa (Ed.), *La pedagogía ignaciana: Textos clásicos y contemporáneos sobre la educación de la Compañía de Jesús desde san Ignacio de Loyola hasta nuestros días*. Bilbao, España: Mensajero-Sal Terrae.
- Cox, C. (2023). Comentario a los capítulos 7 y 8: Desafíos del abandono jesuita de las aulas y el currículum. En J.C. García-Huidobro (Ed.), *La educación jesuita en la encrucijada* (pp. 181-190). Bilbao, España: Ediciones Mensajero.
- Duminuco, V. (2000/2023). ¿Una nueva *Ratio* para un nuevo milenio? En J.C. García-Huidobro (Ed.), *La educación jesuita en la encrucijada* (pp. 101-114). Bilbao, España: Ediciones Mensajero.
- García, E. (2013). *Ignacio de Loyola*. Madrid: Editorial Tauros.
- García-Huidobro, J. C. (2020). ¿Qué están enseñando los colegios católicos latinoamericanos? El desafío urgente de las integraciones curriculares humanistas cristianas. En P. Imbarack & C. Madero (Eds.), *Educación católica en Latinoamérica: Un proyecto en marcha* (pp. 27-50). Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Harari, Y. (2020). *Homo Deus: Breve historia del mañana*. Bogotá: Editorial Penguin Random House.
- ICAJE. (1986). *Características de la educación de la Compañía de Jesús*. Consejo Internacional de Educación de la Compañía de Jesús.
- ICAJE. (1993). *Pedagogía ignaciana: Un planteamiento práctico*. Consejo Internacional de Educación de la Compañía de Jesús.
- Klein, L. (1998). *Educación personalizada: Desafíos y perspectivas*. Ediciones Loyola: San Paulo.
- Metts, R. (1997). *Ignacio lo sabía: La pedagogía jesuita y las corrientes educativas actuales*. México: ITESO.
- Modrás, R. (2012). *Humanismo ignaciano: Una espiritualidad dinámica para el siglo XXI*. Bogotá, Colombia: Editorial Javeriana.

- Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad: Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Nussbaum, M. (2012a). *Crear capacidades: Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Nussbaum, M. (2012b). *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Kats Editores.
- O'Malley, J. (2015). Jesuit schools and the Humanities yesterday and today. *Studies in the Spirituality of Jesuits*, 47(1).
- Rivas, R. (2019). *La crisis del humanismo: Una revisión y rehabilitación de los supuestos del humanismo cristiano ante los desafíos del antihumanismo contemporáneo*. *Franciscanum* 172, Vol. LXI (2019): 1 – 27.
- Tedesco, J.C., Opertti, R., y Amadio, M. (2013). ¿Por qué importa hoy el debate curricular? IBE Working Papers on Curriculum Issues N° 10.
- Torralla, F. (2013). *Un humanismo cristiano para el siglo XXI*. Barcelona: Universitat Ramon Llull.
- Vásquez, C. (2006). *Propuesta educativa de la Compañía de Jesús: Fundamentos y práctica*. Bogotá, Colombia: ACODESI.

CAPÍTULO 6



“Muéstrame tu identidad sin un currículum, que por mi currículum yo te mostraré mi identidad”: La experiencia del Sector educación de Argentina y Uruguay

Julio Navarro (Argentina)

1. Introducción

En un encuentro de directores de la *Red Argentino-Uruguaya de Colegios Ignacianos* (RAUCI), reflexionamos sobre la importancia de tener un itinerario formativo común, que ayude a dar respuesta al desafío de la *identidad* y el *sentido* en nuestros colegios. Imaginamos un itinerario que ponga a Cristo en el centro y ofrezca un camino de formación coherente con la “tradición viva” que nos constituye. Finalizando ese encuentro, compartimos la Eucaristía y, providencialmente, leímos la Carta de Santiago: “*Muéstrame, si puedes, tu fe sin las obras. Yo, en cambio, por medio de las obras te mostraré mi fe*” (Santiago 2,18)

La inspiración lúcida y práctica de Santiago vino a decirnos que la relación fe-obras es análoga a la relación identidad-currículum. El espíritu común que pretende el Sector educativo de Argentina y Uruguay (que reúne a RAUCI, Fe y Alegría, y la Fundación Manos Abiertas) debe expresarse en la propuesta curricular de cada institución. La Carta de Santiago nos pone en la lógica de medios y fines, “*yo, por medio de las obras*”, y nos provoca a cuidar el foco de la misión que se nos confió. En otro pasaje, la misma Carta señala: “*De qué sirve si alguno de ustedes, al ver a un hermano o hermana desnudo o sin el alimento necesario le*

dice: ‘anda en paz, caliéntate y come, y no le da lo que necesitan para su cuerpo’, lo mismo pasa con la fe si no va acompañada de las obras, está muerta” (Santiago 2,15-17). Igual como la misión del cristiano se juega en el amor concreto que expresa su fe, postulamos que la misión del educador ignaciano se concreta en las aulas, donde la identidad cristiana se hace vida (y, si no se vive, “está muerta”).

Esta ha sido la intención del Sector educación en Argentina y Uruguay durante los últimos años, y por eso desarrollamos colaborativa y participativamente el *Itinerario formativo*. Para quien lo desconoce, a continuación ofrezco una breve semblanza.¹ Es un documento abierto y flexible “para encontrar a Dios (...) y continuar ofreciendo una educación de calidad en la tradición humanista jesuita para preparar estudiantes como agentes de cambio al servicio del bien común” (ICAJE, 2019, #8). Busca ser una guía orientadora, que pone a Jesús como origen, camino y meta de la educación. Se asumen la narrativa del Evangelio y la gramática de los *Ejercicios espirituales*. Quiere ser una ayuda para integrar con sentido en medio de tanta dispersión superficial; un instrumento para promover la iniciación y profundización en la fe en una formación integral.

El *Itinerario* tiene cuatro etapas, que corresponden con la trayectoria escolar desde sus primeros años hasta el final de la secundaria. El esquema a continuación presenta de manera sinóptica sus principales elementos. Se trata de una síntesis en continua revisión, para mejorarla y profundizar su valor y sentido. Buscamos revisar cada proyecto curricular institucional desde su luz, así como las orientaciones, estrategias y criterios para enseñar y evaluar los aprendizajes.²

A partir de lo anterior, este capítulo tiene cuatro partes, que buscan (a) ofrecer consideraciones sobre la integración curricular a partir del *Itinerario*, (b) destacar la importancia de la elaboración y apropiación comunitaria como condición para que la integración curricular sea profunda y efectiva; (c) reflexionar sobre la relevancia de realizar autoevaluación y planificación institucional a partir del *Itinerario*; y, finalmente, (d) reflexionar sobre los peligros de que el *Itinerario* se diluya o quede perdido entre distracciones, urgencias y exigencias.

1 Sugiero leer la introducción al *Itinerario*, disponible en: <https://educacionaru.org/wp-content/uploads/2021/12/Introduccion-ITINERARIO-FORMATIVO.pdf>

2 Así se estableció en el último Encuentro de Directivos de RAUCI 2022 en Posadas.

NI	1ª etapa			2da etapa			3era etapa			4ta etapa		
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	1º	2º	3º	4º	5º	6º
	SOMOS CREADOS			FINALIDAD DE LA PERSONA			JESÚS MODELO			PROYECTO VITAL		
	hijos y hermanos amados por el Padre pobres con potencialidades cuidadores responsables			“con y para los demás” Ser social fraternidad-comunidad amar-servir <i>Laudato Sii - Fratelli tutti</i>			HIJO: Misión del P HERMANO: amigos SERVIDOR: Reino <i>Evangelio - Núcleo sapiencial EE</i>			<i>Orientación fundamental</i> Amistad con Jesús <i>discernimiento</i> Al servicio de los demás		
	Vos me lo disteis						a Vos, Señor, lo torno					
	<i>El hombre es creado para alabar, hacer reverencia y servir a Dios es menester hacernos indiferentes deseados y eligiendo lo que más</i>											
	somos creados para servir						y al modo de Jesús dar una respuesta					
	AGRADECER			SER SOLIDARIO			IDENTIFICARSE			DECIDIR		
	Familia						pares (alumnos mayores)			cura personalis		

Un elemento de gran ayuda e inspiración para este trabajo fue el *Seminario de Currículum y Tradición Educativa Jesuita* en el que participamos varios autores del libro. Las lecturas y reflexiones compartidas cruzan y fundamentan directa o indirectamente todo este capítulo.

2. El Itinerario formativo como instrumento de integración curricular

Este capítulo asume la comprensión de currículum usada en el *Seminario*. Allí se postuló que currículum es *el acuerdo sobre qué se debe aprender, junto con la estructuración de las trayectorias educativas en función de ese aprendizaje*. Así, tres palabras claves para una reflexión curricular profunda debieran ser: (a) *qué* (se debe aprender), (b) *acuerdo*, y (c) *estructuras*. Esto viene de las teorías de Bernstein (1971), para quien un hecho educativo está compuesto por tres elementos: currículum (*qué se aprende*), pedagogía (*cómo se aprende*) y evaluación. Sin perder de vista los últimos dos elementos, este texto pone foco en el primero: el currículum. Este acuerdo sobre qué se debe aprender y estructuración del aprendizaje da forma a la socialización de los estudiantes y ofrece una visión de mundo, un sentido y una orientación (García-Huidobro, 2022).

En tiempos en que se insiste en la importancia de la innovación educativa, es necesario reconocer que esta sólo logrará su propósito si da sentido a lo que se aprende (Rivas, 2017). Así, la innovación debe atender al currículum y la identidad que éste persigue, lo que permite afirmar que la identidad de nuestros colegios está directamente asociada al currículum. No abordar la identidad desde lo curricular, sino solo desde lo pedagógico-didáctico (el *cómo* enseñar), podría ser como construir sobre la arena de las modas, más o menos válidas, pero no sobre la roca de lo que somos y queremos ser. A la base de un currículum hay una cosmovisión, que se concreta en un orden disciplinar, y en asignaturas y experiencias de aprendizaje.

Los colegios jesuitas de América Latina coincidimos en la realidad más o menos similar de recibir en cada jurisdicción escolar un marco curricular prescrito por el gobierno. A su vez, este marco está influenciado por una cultura global que promueve el aprendizaje cognitivo por sobre otras dimensiones de la persona; con énfasis en el pensar científico por sobre los saberes artístico, espiritual, o humanista; y con una fuerte predominancia de lo universal e individual por sobre lo local y comunitario (Baker, 2014; McEneaney y Meyer, 2000). La diversidad disciplinar así influenciada, se complejiza con la formación personal y la experiencia concreta de quienes conforman el cuerpo docente de cada institución.

En medio de esta complejidad de nuestro tiempo y de la fuerte fragmentación que vivimos, el *Itinerario formativo* pretende ser un instrumento de integración y sentido de la propuesta educativa. Bernstein (1971) propuso el concepto de *integración curricular*, que ayuda a profundizar en la importancia de integrar. Entre las condiciones planteadas por Bernstein para que efectivamente se dé una integración, destaca la necesidad de (a) un consenso entre los educadores acerca de la idea o el elemento integrador, y (b) que este consenso sea suficientemente explícito. Si no es consensuado y explícito, probablemente sea implícito y se alimente la fragmentación.

¿Qué relación hay entre lo que venimos diciendo y el *Itinerario formativo* desarrollado? El *Itinerario* ofrece la narrativa evangélica con su centro cristológico y la gramática de los *Ejercicios* como “idea o elemento integrador”. Esto resulta desafiante porque, como señaló Davis (1999), progresivamente en la historia –desde el siglo XVI en adelante– el vínculo entre las disciplinas del saber –con su constante desarrollo– y la cosmovisión que brota de la fe católica se ha ido debilitando. La presencia religiosa se ha ido reduciendo hasta, en algunos casos, quedar arrinconada en las clases de catequesis y/o alguna experiencia pastoral escindida de lo disciplinar. Consecuentemente, se ha perdido el *principio de integración curricular*.

La experiencia repetida y muchas veces padecida por nuestros estudiantes secundarios es que salen de una materia y entran a otra, tres o cuatro veces, los cinco días de la semana. ¿Hay algo que integre estas diez o doce experiencias disciplinares? ¿Existe un principio de integración curricular? El *Itinerario formativo* tiene esta pretensión: vincular las diversas áreas del saber (incluidas la catequesis y la pastoral) desde una cosmovisión integradora. Sin eso, reproducimos la fragmentación y la dispersión.

3. Consenso y estructura suponen comunidad y colaboración

Al estudiar la historia de la *Ratio studiorum* y, más específicamente, su proceso de construcción, impresiona la colaboración que hubo. Según Claude Pavur, en el último capítulo del libro, “*Este famoso documento jesuita de 1599 (...) es un logro impresionante de planificación colectiva en la historia de la educación católica. Por cientos de años ayudó a una gran comunidad a estudiar unida, caminar unida y tomar postura unida (...) Sin embargo, su importancia como instrumento para alcanzar la unión de mentes y corazones ha sido largamente subestimada.*” Con Pavur S.J., creo que la construcción comunitaria del currículum es esencial al carisma jesuita. En el caso de la *Ratio*, el trabajo colectivo ofreció un vehículo adecuado para la misión común. Este dato histórico puede ser un elemento identitario fundamental para el trabajo que hoy nos compete.

Postulo que la reflexión curricular en la lógica del *Itinerario formativo* requiere, en nuestros colegios y redes, de tiempos, espacios y recursos. Será un modo de mantener viva la tradición de la *Ratio* y avanzar contra el individualismo y el aislamiento de la cultura. Será un modo de mitigar el riesgo de una profesión docente cada vez más encerrada en experiencias solitarias, sin miradas externas que otorguen retroalimentación reflexiva de lo planificado y lo enseñado.

Cox (2023) sostiene que una nueva *Ratio* es posible y necesaria para los tiempos que corren. Textualmente, afirma: “*Es tiempo de pensar un currículum global de humanidades jesuita (o al menos criterios para este currículum)*” (p. 187). Sin desconocer la complejidad del mundo actual y los condicionamientos que supone responder a las prescripciones curriculares de los gobiernos, Cox invita a pensar en las definiciones globales de propósitos formativos que han homogeneizado la educación mundial y los currículos de muchos países. Entre ellos, menciona el *Informe Delors*, el marco de competencias para el siglo XXI de la OCDE, y –como un ejemplo más directamente curricular– la experiencia global del *Bachillerato Internacional*. Cox concluye que estos ejemplos indican

que la idea de García-Huidobro y Araneda (2023) de desarrollar un *paradigma curricular jesuita o ignaciano* es pertinente y oportuna.

Con el *Itinerario formativo*, el Sector educación de Argentina-Uruguay está frente al enorme desafío de “curricularizar” las declaraciones. Para esto, mientras más se trabaje en red, más fuerza se tendrá, reuniendo talentos y recursos comunes. En este sentido, me pregunto, por ejemplo: ¿Cómo trabajar la propuesta curricular de nuestros centros en el ámbito de la literatura? ¿Es igual la propuesta de un colegio jesuita que atiende a las cuatro etapas del *Itinerario* que la propuesta de un colegio con otro ideario?

En RAUCI, hay experiencias no sistematizadas que han buscado el diálogo y la síntesis fe-cultura en los ámbitos de la economía, las ciencias naturales y las ciencias sociales. Se las llamó “foros de reflexión”. Algo de eso se puede retomar, para enriquecerlo y sistematizarlo en una propuesta curricular común para nuestros colegios, ahora con la riqueza de contar con el *Itinerario* como “fondo común”. Habría que hacer lo propio con la matemática, los idiomas, las artes, la catequesis y las experiencias pastorales. Luego, cada colegio podría encarnar esto en su proyecto curricular específico (lo cual resulta más fácil si hay un respaldo y orientaciones de las redes local, regional y mundial).

En el ámbito institucional, hay buenas experiencias que arrojan luz respecto a conformar comunidades profesionales de aprendizaje en nuestros centros (Furman, 2022). En cualquier caso, implicará la decisión política y presupuestaria de quienes lideran las instituciones, para animar la conformación de estas comunidades y asignar los recursos que correspondan.

Cierro este apartado, retomando la reflexión de Pavur: “*se necesitan equipos permanentes de profesores que estén dedicados explícitamente a trabajar un programa que integre lo mejor que pueda ser cubierto de humanidades, el pensamiento social y científico, filosofía, teología y espiritualidad. La entrega inspirada de un programa así constituye la gran promesa de la educación jesuita*”.

4. Autoevaluación y planificación institucional a la luz del Itinerario

La guía de autoevaluación del *Sistema de Calidad en la Gestión Escolar* (SCGE) de FLACSI comienza así: “*La autoevaluación de un centro educativo permite, sobre todo a quienes forman parte de esa comunidad educativa, conocer cómo está trabajando, cómo funciona y obtener información general de su estado de situación*” (FLACSI, 2013, p. 3). Muchos colegios de RAUCI han participado de este proceso, que propone cuatro ámbitos de gestión con foco en el aprendizaje integral de

los estudiantes. El resultado de esta autoevaluación es insumo para luego plantear planes estratégicos de mejora.

Respecto del foco y el resultado esperado, la guía dice textualmente: *“Todos los estudiantes del centro escolar logran los aprendizajes establecidos en la propuesta curricular, definida para cada grado y nivel, en las diferentes dimensiones y áreas del currículum”* (p. 15). Este foco nos recuerda nuestra comprensión de currículum y lleva a confirmar la necesidad de que exista un *acuerdo sobre lo que se debe aprender*, así como *una estructura de la trayectoria educativa en función de ese aprendizaje*.

Con relación a este foco, los cuatro ámbitos de gestión a analizar guardan relación directa con el currículum. Sin embargo, aquí sólo me detendré a considerar (a) un aspecto del ámbito *pedagógico-curricular*, y (b) un aspecto del ámbito *organización, estructura y recursos*. Lo haré para ilustrar la relevancia de nuestra reflexión curricular para un ejercicio sistemático y profundo de autoevaluación institucional.

Entre los cuatro resultados a evaluar en el ámbito *pedagógico-curricular*, el primero refiere al diseño y planificación de la enseñanza. Se busca reconocer evidencias de que *“el centro organiza y sostiene la enseñanza en función de las metas de aprendizaje propias de la formación integral definidas en su proyecto curricular y que responden a los lineamientos curriculares del estado/país, el contexto, la realidad y las necesidades de los estudiantes, reflejando un sentido y modo de proceder que es coherente con la identidad de un centro educativo inspirado por la pedagogía y espiritualidad ignaciana”* (FLACSI, 2013, p. 21). La frase final de este resultado habla de sentido, coherencia e identidad, que son elementos directamente relacionados con las condiciones para la integración curricular (Bernstein, 1971), y que están a la base del *Itinerario formativo* desarrollado por el Sector educación de Argentina-Uruguay.

Entre los criterios orientadores para evaluar este resultado, la guía de autoevaluación (FLACSI, 2013) propone los siguientes:

- *Se deben buscar evidencias respecto al conocimiento, comprensión y adhesión que tienen los directivos y educadores respecto a la propuesta curricular.* En línea con lo señalado, las evidencias debiesen dar cuenta de que el currículum declarado efectivamente sea consensuado y suficientemente explícito.
- *El análisis de los documentos curriculares preparados por el centro evidencia la presencia de resultados de aprendizaje que consideran las diferentes dimensiones formativas, desagregadas a lo largo de la trayectoria escolar.* Aquí se refiere a la formación integral, que no necesariamente significa integración curricular. El desafío, entonces, es una integración curricular en que la dimensión religioso-espiritual está integrada con lo disciplinar “como

una música de fondo que anima la vida escolar”, tal como propone el *Itinerario* para las diversas etapas del proceso escolar.

- Se debe realizar un análisis documental que verifique la coherencia de la propuesta curricular con los planteamientos institucionales y las orientaciones o referentes del currículum nacional o estatal (prescrito). Esto supone en cada institución un arduo ejercicio de integración y síntesis entre el currículum prescrito, el *Itinerario formativo* y el contexto específico de la institución.
- Se verificarán las prácticas institucionales que aseguran que las planificaciones de aula se hayan elaborado colaborativamente y en coherencia con los lineamientos curriculares del centro. Finalmente, se trata de asegurar que nuestra identidad según el *Itinerario* se encarne en cada aula y cada experiencia de la vida escolar.

El otro ámbito que analizaré es *organización, estructura y recursos*, que se relaciona con la administración de la escuela. Uno podría decir que esto refiere a tareas que corren por otro carril que el currículum, y muchas veces sucede así. No obstante, aquí buscamos integrar y no perder el foco central en el aprendizaje integral de los estudiantes, incluso en lo administrativo-organizacional.

Entre los resultados a evaluar en este ámbito, el primero es la dirección estratégica institucional. Se pretende evidenciar que “*el centro toma decisiones basadas en definiciones institucionales y planes de acción que son compartidos por la comunidad escolar y que integran la propia cultura con las exigencias del contexto local.*” Aún en un ámbito eminentemente de gestión, se advierten elementos que implican comunidad, acuerdos e integración. Esto lleva a pensar en qué lógicas subyacen a la toma de decisiones de los distintos actores de la comunidad. Y, nuevamente, el texto marco del *Itinerario formativo* señala que este se desarrolla en el contexto de otros itinerarios, “*algunos portadores de otras visiones, explícitas e implícitas (...) Por eso es importante que el Itinerario formativo sea lo más claro y comprensible posible al estar insertos en el contexto de cada miembro de la comunidad educativa, dialogando con sus luces y sombras, ayudando a discernir valores y contravalores y animando a tomar decisiones con un horizonte trascendente y esperanzador*” (Sector educación, 2021).

Entre los criterios orientadores para evaluar el resultado de dirección estratégica institucional, la guía de autoevaluación (FLACSI, 2013) propone los siguientes:

- Se debe verificar en los documentos de planificación estratégica del centro, la coherencia de las acciones y metas propuestas, con las líneas fundamentales de misión y visión. Así como se busca la síntesis entre fe y conocimiento en contraposición a las disociaciones que fragmentan y alienan, también

debemos buscar que la planificación estratégica esté inspirada por la misión y visión, sin incoherencias que debiliten la tarea y distraigan del foco. Esta consistencia en la gestión encuentra su concreción final en la práctica curricular.

- *Se debe verificar que las definiciones de misión/visión u otras definiciones estratégicas, sean coherentes con los referentes identitarios de la Compañía de Jesús.* Esto queda implícito en la medida en que el *Itinerario formativo* asume la espiritualidad ignaciana y la tradición educativa jesuita. Así, si el colegio adopta el *Itinerario* como documento rector, la gestión debiese ser coherente con los ideales jesuitas.
- *Las acciones y metas propuestas deben considerar indicadores evaluables, la distribución de responsabilidades y tiempos, y la asignación necesaria de recursos para llevarlas a cabo.* Esto lleva a pensar en un plan estratégico de revisión y reconstrucción curricular, a la luz del *Itinerario*, que atienda a los criterios propuestos hasta aquí y a continuación.

En síntesis: Es necesario que el *Itinerario formativo*, con su horizonte curricular, esté a la base de la autoevaluación periódica de cada institución. Los resultados de esta autoevaluación darán lugar a planes de mejora que aseguren la apropiación comunitaria del *Itinerario* y su bajada cada vez más profunda y viva en el currículum planificado, enseñado, aprendido y evaluado.

5. Riesgos a prevenir en la apropiación e implementación del *Itinerario*

La apropiación e implementación del *Itinerario formativo* en los distintos centros educativos de RAUCI entraña varios riesgos ante los cuales hay que estar atentos. A continuación, menciono tres, sin desconocer con ello que pudiera haber más.

Un nuevo documento: ¿Más de lo mismo?

En nuestra tarea cotidiana, todos experimentamos sobrecarga de información y demandas. La publicación de nuevos documentos nos invade y resulta difícil –cuando no imposible– digerir tanta novedad. En cada caso, se escuchan justificaciones de la importancia decisiva del documento correspondiente. El *Itinerario* corre el riesgo de transformarse en “otro documento más”.

En este contexto, toca a quienes estamos en el liderazgo persuadir al lector o lectora de que en este caso no es así. Y no se trata de “gritar más fuerte”

para posicionarse, sino –por el contrario– de convencer de que el *Itinerario* ofrece una oportunidad de simplificación e integración; una suerte de matriz de comprensión en la que otros documentos se ordenan y dimensionan.

Su estructuración en etapas con la narrativa evangélica y la gramática de los *Ejercicios espirituales* permite que sea leído sapiencialmente, invitando a la oración. Entonces, cobra una fuerza y un sentido nuevo y potente. En estos tres últimos años, orar con el *Itinerario* ha sido la clave de su comprensión. Así lo hemos hecho los directivos de los colegios del Sector educación de Argentina-Uruguay, y también los docentes y tutores en distintas instancias y capacitaciones. Estudiamos lo que creemos y oramos lo que estudiamos, logrando una adhesión inspirada e inspiradora. Orar el *Itinerario*, y con él nuestra misión y nuestra vida, ayuda a comprender que no es más de lo mismo, sino la expresión de un don para cada uno y para las instituciones. Cuando lo oramos, como toda experiencia espiritual que no es evasiva, nos sentimos provocados a aterrizarlo en nuestras prácticas y eso lleva a pensarlo curricularmente.

Arrinconarlo en el ámbito de la pastoral o la catequesis

Como sugiere García-Huidobro (2020), es común ver pastoralistas que –en medio de las estructuras escolares– se sientan solos y agobiados ante las exigencias para los colegios de responder a estándares y lógicas que parecen no tener relación e incluso estar en contraposición con la enseñanza de la catequesis y la pastoral. Muchas veces, también hay desolación en profesores de otras disciplinas que quisieran –pero no saben cómo– integrar la fe en su enseñanza. En otros casos, no hay un sentimiento negativo, pues la pastoral tiene fuerza y resulta un valor agregado y distintivo del centro educativo. Allí, las familias, los mismos estudiantes, docentes y directivos respaldan los espacios pastorales y los valoran. Sin embargo, éstos se desarrollan por caminos paralelos a las disciplinas académicas. En todos estos casos, se advierte una disociación entre lo académico y lo pastoral, con lo primero tomando la amplia mayoría del tiempo escolar y lo segundo desarrollándose en el menor tiempo disponible.

En relación con el *Itinerario formativo*, es posible que su interpretación, integración y aplicación resulte más fácil en el ámbito pastoral y de la catequesis. Mientras que será más difícil tenerlo presente en una clase de historia, química, matemática o economía. ¿Cómo lo resolvemos? ¿Pidiendo a la catequesis y la pastoral que “cumplan” con los requerimientos del *Itinerario* y dejando a las otras disciplinas en sus lógicas, cosmovisiones y

criterios distintos? Eso lleva a la fragmentación curricular que ya hemos referido. Eso alimenta la disociación tan dañina que lleva, por ejemplo, a una persona a tener criterios cristianos a la hora de rezar o salir de misión, pero criterios opuestos en el resto de su vida personal, académica o profesional. No queremos eso. Necesitamos, lo digo una vez más, que el *Itinerario* integre todo el currículum.

Tenemos en contra la inercia de largos siglos de disociación entre los diversos ámbitos del conocimiento y la fe. Tenemos a favor la convicción, la osadía y el entusiasmo que brotan del Espíritu, y que nos mueven a discernir el obrar de Dios en el mundo y en cada cultura, y a “ver nuevas todas las cosas en Cristo”³. Nos debemos esta reflexión y tenemos que animarnos.

Desatender la especialización y la autonomía del conocimiento

La comprensión cristiana de la vida, la cultura y la sociedad no está reñida con el desarrollo científico y sociocultural. Es un error injustificado y un riesgo peligroso que nuestro currículum escolar quede demasiado impregnado del *Itinerario formativo* y esto signifique debilitar el rigor y la profundidad del conocimiento.

Resulta interesante releer la Exhortación *Evangelii gaudium* del Papa Francisco (2013) y reconocer que “*son de alabar los avances que contribuyen al bienestar de la gente, como por ejemplo, en el ámbito de la salud, de la educación y de la comunicación (...) estamos en la era del conocimiento y de la información*” (#52). Esto es posible, siguiendo a Bernstein (1971), por la especialización del conocimiento y la autonomía que están a la base del progreso (Young, 2010).

A priori, no hay motivos para interpretar el desarrollo como una amenaza y mucho menos como algo intrínsecamente peligroso para la fe. Ciertamente hay peligros y amenazas, pero estos tienen sus raíces en niveles más profundos, que el Papa llama “crisis antropológica”. En esta crisis, las personas son comprendidas como bienes de consumo, el dinero se transforma en el nuevo “becerro de oro” a quien rendimos culto y Dios desaparece. Esto da lugar, entre otras cosas, a una economía de exclusión e inequidad, a un orden social fratricida y a un descuido de la casa común.

Postulo que, en todas sus formas, el desarrollo es una oportunidad para la fraternidad y la justicia social. No es una amenaza, sino un don. Y afirmo que una formación de excelencia en nuestros colegios es una oportunidad

3 Lema del Año Ignaciano, conmemorando los 500 años de la conversión de san Ignacio.

de asumir las potencialidades que habilita el conocimiento, para ponerlas al servicio del bien común.

En el *Itinerario formativo*, sobretudo en la cuarta etapa que recoge y asume las tres anteriores, se procura enfáticamente el desarrollo del “proyecto vital” de cada estudiante, para que –reconociendo tanto bien recibido– los estudiantes puedan responder: “*Vos me lo diste, a vos Señor lo torno*”. Y esto, de manera competente para en todo amar y servir. Sabemos que se ama mejor y se sirve más cuanto más se puede incidir en el desarrollo y la justicia.

6. Conclusiones: *Te mostraré mi fe a través de mi currículum*

Cuando una red educativa se congrega para orar, reflexionar, compartir y construir en torno a su misión, pasan cosas importantes. Así lo estamos viviendo en el Sector educativo de la Provincia de Argentina y Uruguay con el *Itinerario formativo*. Cuando a esto se le suma la riqueza del conocimiento desarrollado en los siglos y sistematizado por quienes desde la academia profundizan y además comparten, pasan cosas prometedoras. Así lo experimentamos quienes tuvimos la dicha de participar en el *Seminario de Currículum y Tradición Educativa Jesuita* durante el año 2022.

La misión compartida en torno al *Itinerario* y al *Seminario* me ha provocado a poner en diálogo ambas experiencias y sintetizar consideraciones que ayuden a seguir caminando. La Carta de Santiago, citada inicialmente, me ha inspirado para expresar la necesidad de encarnar en el día a día nuestro ‘Principio y fundamento’, lo que deseamos y elegimos, lo que queremos ser.

Urge integrar los diversos proyectos educativos en torno a la narrativa evangélica y la gramática de los *Ejercicios espirituales*. Lo queremos hacer de manera comunitaria, colaborativa y sostenida en el tiempo. Y buscamos que la gestión en general y la enseñanza en particular no pierdan de vista el foco que perseguimos, que es el aprendizaje de todas y todos, y un desarrollo integral, que suponen: (a) la conciencia de ser creados por Dios en condición de hijas/os suyos y hermanas/os de todos; (b) la misión de vivir como hombres y mujeres con y para los demás, siguiendo la lógica del *Buen Samaritano*; (c) la convicción de que Jesucristo es la medida de lo humano y que Él nos inspira el modo de proceder; y (d) desarrollar proyectos de vida que asuman lo dicho y respondan desde la gratitud por tanto bien recibido, para en todo amar y servir.

Somos conscientes de que hay riesgos y tentaciones. Las discernimos para poner los medios que nos conduzcan al fin. No queremos que el *Itinerario* sea más de lo mismo, sino *magis*. No queremos que quede relegado a un plan

pastoral reductivo, sino que impregne e impacte todo el currículum. No tenemos a la especialización y al desarrollo, sino que lo perseguimos, como un don para ser puesto al servicio de la justicia y el bien común.

Por todo esto, nos animamos a proponer que, en cada colegio, en cada red provincial, en cada región y a nivel global, se conformen equipos de reflexión curricular que nos ayuden a mostrar por medio del currículum lo que creemos y anunciamos. La red argentino-uruguaya ya tiene su *Itinerario*, cuenta con un *don espiritual* y ahora tiene una *tarea curricular*. Ojalá podamos asumirla colaborativamente y con compromiso sostenido.

Referencias

- Baker, D. (2014). *The schooled society*. Stanford. EE. UU. Stanford University Press.
- Bernstein, B. (1971). On the classification and framing of educational knowledge. En Young, M. (Ed.), *Knowledge and control: New directions for the sociology of education* (pp. 47-69). Londres, Inglaterra: Collier-Macmillan Publishers.
- Cox, C. (2023). Comentario a los capítulos 7 y 8: Desafíos del abandono jesuita de las aulas y el currículum. En J.C. García-Huidobro (Ed.), *La educación jesuita en la encrucijada* (pp. 181-190). Bilbao, España: Ediciones Mensajero.
- Davis, R. (1999). Can there be a Catholic curriculum? En Conroy, J. (Ed.), *Catholic education inside-out/outside-in* (pp. 207-229). Dublín, Irlanda: Veritas.
- FLACSI. (2013). *Guía de autoevaluación*. Sistema de Calidad en la Gestión Escolar. Francisco, Papa. (2013). *Evangelii gaudium. Exhortación apostólica sobre el anuncio del Evangelio en el mundo actual*.
- Furman, M. (2022). *Enseñar distinto*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI
- García-Huidobro, J.C. (2020). ¿Qué están enseñando los colegios católicos latinoamericanos? El desafío urgente de las integraciones curriculares humanistas cristianas. En P. Imbarack & C. Madero (Eds.), *Educación católica en Latinoamérica: Un proyecto en marcha* (pp. 27-50). Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- García Huidobro, J.C. (2022). *Caminos de identidad en tiempos de secularización*. Presentación en Encuentro de directivos de Posadas, como aporte al *Itinerario formativo*.
- García-Huidobro, J.C., y Aranedo, D. (2023). Formación integral en un contexto cada vez más competitivo y secular: Dos décadas de profesionalización y búsqueda en el Colegio San Ignacio El Bosque. En J.C. García-Huidobro (Ed.), *La educación jesuita en la encrucijada* (pp. 165-180). Bilbao, España: Ediciones Mensajero.

- ICAJE. (2019). *Colegios jesuitas: Una tradición viva en el siglo XXI*. Consejo Internacional de Educación de la Compañía de Jesús.
- McEneaney, E., y Meyer, J. (2000). The content of the curriculum: An institutionalist perspective. En M. Hallinan (Ed.) *The handbook of the sociology of education* (pp 189-211). New York, EE.UU.: Kluwer.
- Rivas, A. (2017). *Cambio e innovación educativa: Las cuestiones cruciales*. Buenos Aires, Argentina: Fundación Santillana.
- Sector educación de Argentina-Uruguay. (2021). *Itinerario Formativo*. Disponible en: <https://educacionaru.org/biblioteca>
- Young, M. (2010). Why educators must differentiate knowledge from experience. *Journal of the Pacific Circle Consortium for Education*, 22(1) pp 9-20. Traducido por Helena Modzelewski, de la Universidad de La República (Uruguay).

CAPÍTULO 7



Formación docente y currículum: Dos pilares para sostener la identidad de nuestros colegios hacia el futuro

Roberto Padilla Obeso S.J. (México)

1. Introducción: ¿Qué transmite la identidad en nuestros colegios?

Cuando nuestros exalumnos ingresan a las universidades, comúnmente los reclutadores nos reportan que el perfil específico que aportan es notorio. Nos dicen que observan cualidades como solidaridad, compromiso social, pensamiento crítico, y un alto sentido de la justicia. Ciertamente, estas cualidades son parte del perfil que deseamos como su sello distintivo.

Sin embargo, cuando hacemos una revisión cuidadosa de nuestros currículos, no están claro cómo estos le abonan a tal perfil de egreso. Asumiendo que el currículum es *el acuerdo sobre qué se debe aprender y la estructuración de las trayectorias educativas en función de ese aprendizaje*, pareciera que nuestro sello jesuita/ignaciano descansa más en una “cultura institucional” cultivada y transmitida a través del tiempo que en programas y propuestas curriculares intencionalmente estructuradas para lograrlo.

Lo que encontramos en las sábanas curriculares de nuestros colegios en México es la clase de *formación ignaciana*, que depende de cada Dirección de formación ignaciana. Para las secciones de secundaria y bachillerato (los últimos seis niveles del colegio en México), los seis colegios jesuitas hemos ido homologando los programas para esta clase. Además, la Dirección de formación ignaciana apoya con retiros, acciones de servicio, sacramentos,

etc., que también abonan a que los estudiantes lleguen a ser *hombres y mujeres para y con los demás*, según el perfil de egreso.¹

Si revisamos la historia general de nuestros colegios, desde la década de 1960 a hoy, el número de jesuitas en los colegios ha disminuido significativamente. En México, por ejemplo, en los años 60 había alrededor de 10 jesuitas en cada colegio, para un promedio de 450 alumnos.² Actualmente, hay un promedio de 3 a 5 jesuitas por institución, para los 2.000 a 3.000 alumnos respectivos. Esto coincide con lo registrado por Madero (2023) en su investigación sobre la docencia en colegios jesuitas desde 1950 hasta 2017 para nueve Provincias.³ Su conclusión fue que *“la presencia de los jesuitas en educación escolar es clara y central a su misión, en el pasado y en el presente. Sin embargo, esta dejó de estar anclada en la sala de clases, para pasar a ocupar espacios más explícitamente pastorales, administrativos, o consultivos de los colegios”* (p. 151). Actualmente, en México casi no hay jesuitas impartiendo clases en los colegios.

El que estos contasen con tantos religiosos colaborando hacía que la identidad ignaciana se transmitiera “por osmosis”, a través de la *cultura institucional*. Esta consiste en *“la estructura socialmente construida de creencias, valores, normas y modos de ver el mundo y de actuar en él, que identifica a sus miembros”* (López Yáñez y Sánchez Moreno, 2004, p. 125). Hoy, sin embargo, buena parte del cuerpo docente ya no necesariamente conoce a la Compañía de Jesús o la identidad ignaciana. Entonces, hay un riesgo de que, si no establecemos estructuras claras de iniciación y transmisión de la identidad, esta se diluya. Ante tal reto, el propósito de este escrito es *reflexionar sobre la importancia de la formación docente como base para diseñar e implementar un currículum ignaciano que logre transmitir nuestra identidad hacia el futuro*.

2. Realidad actual de las y los docentes en el Instituto Oriente

Actualmente, en México hay seis colegios jesuitas que tienen entre 2.000 a 3.000 estudiantes cada uno (mujeres y hombres, distribuidos desde kínder hasta bachillerato). En el *Instituto Oriente* de Puebla, los docentes

1 La *Dirección de formación ignaciana* surgió en los colegios hace unas décadas para abordar la dimensión espiritual-religiosa de alumnos y alumnas. Idealmente, no debería existir, pues *lo ignaciano* debiese ser transversal a toda área de nuestros colegios. Pero no ha sido así, entonces ha sido necesaria. Desde esta Dirección, se busca transmitir la espiritualidad a toda la comunidad, pero aún queda mucho camino por recorrer para que las comunidades incorporen *lo ignaciano* en todas sus prácticas, especialmente en lo académico.

2 Dato proporcionado por un jesuita que realizó su magisterio durante esa época.

3 Bolivia, Chile, Perú, California, Maryland, New England, New Orleans, New York y Oregon.

que se incorporan al colegio tienen distintas edades y proceden de diversas universidades, la mayoría de ellas con inspiración cristiana.

Cuando postulan al *Instituto Oriente*, el Departamento de recursos humanos les solicita: (a) un nivel mínimo de formación universitaria, (b) experiencia comprobable en el nivel y área que quieren trabajar, y (c) que muestren estabilidad en empleos previos. En lo religioso, hay católicos y cristianos en general. Se les aplica un examen psicométrico. En el proceso de contratación, se observa si se desenvuelven con fluidez en las entrevistas y si tienen una actitud positiva.

Al ser contratados, hay una inducción de una mañana, en que se les habla de la historia del colegio, el reglamento docente, la vida de san Ignacio y la espiritualidad ignaciana. Después, el proceso de formación en estos temas varía en contenidos y extensión según los colegios.

Hace más de un año, fui nombrado Director académico en el *Instituto Oriente*. El colegio tiene 2.700 alumnas y alumnos distribuidos desde preescolar hasta bachillerato. Nuestro Rector es jesuita y, además, otros cuatro jesuitas colaboramos en el colegio: uno como Director de formación ignaciana (y Asesor espiritual del bachillerato), dos como Asesores espirituales de los niveles de preescolar, primaria y secundaria, y yo en la Dirección académica.⁴

Al incorporarme al colegio, a mediados de 2021, me invitaron a dar la plática “La visión de persona en la espiritualidad ignaciana” para los docentes de una sección. La preparé asumiendo que mi público sería un cuerpo de maestros con varios años en el colegio y con formación ignaciana básica. Sin embargo, al iniciar frente a los 50 docentes, pregunté si ubicaban conceptos como “Principio y fundamento”, “Contemplación para alcanzar amor”, o “la dinámica de los *Ejercicios espirituales*”. Las respuestas fueron mayoritariamente negativas. Entonces, pregunté cuántos docentes habían tomado *Ejercicios espirituales* de ocho días en silencio durante los últimos cinco años. Solo cinco personas respondieron afirmativamente. Luego, pregunté quiénes los habían tomado en los últimos diez años, y solo cinco personas más levantaron la mano. Ante esta realidad, tuve que simplificar mucho la plática para lograr el objetivo planeado.

4 Los colegios jesuitas mexicanos están encabezados por un Rector, que tiene un Consejo asesor jesuita para varios temas institucionales. Luego, están (a) la Dirección académica, (b) la Dirección administrativa, (c) las direcciones de sección (preescolar, primaria, secundaria y bachillerato), y (d) las Direcciones o Coordinaciones de áreas especiales, que varían entre los colegios (de formación ignaciana, de formación humana, de inglés, de deportes, etc.).

Esa experiencia me motivó a realizar una encuesta entre los docentes para ubicar su nivel de formación en espiritualidad ignaciana. Descubrí que, de 167 docentes que respondieron, solo 57 habían tomado *Ejercicios espirituales* de ocho días en silencio durante su vida (es decir, 34% del total). De ellos, 29 los tomaron en los últimos cinco años (17%). Más ampliamente, el 33% de los encuestados se consideraba católico/a practicante y un 48% juzgaba practicar suficientemente la fe. No obstante, un 93% de los 167 docentes se consideraba afín a la espiritualidad ignaciana.

Con respecto a su formación en temas relacionados con espiritualidad ignaciana, como “acompañamiento”, “pedagogía ignaciana”, “cristología”, “vida de san Ignacio”, “discernimiento”, “liderazgo ignaciano” o “las 4Cs” (conscientes, competentes, compasivos, y comprometidos), los docentes reportaron que –en total– habían dedicado a la capacitación: un 45% entre 1 y 16 horas (durante todos sus años en el colegio); un 29% entre 16 y 40 horas; un 15% entre 40 y 80 horas; y un 7% había dedicado 80 o más horas. Sólo un 4% nunca había tenido formación en esto.

Con respecto a cuántos años llevan laborando en el colegio, el 40% de los encuestados contestó que 5 años o menos, el 19% entre 6 y 10 años, el 19% entre 11 y 15 años, el 7% entre 16 y 20 años, y el 15% llevaba 21 años o más trabajando en el colegio.

Llama la atención que la mayoría de los docentes (60%) tenía más de 5 años trabajando en el colegio y un 74% había recibido 40 horas o menos de capacitación en temas ignacianos (o sea, la mayoría había recibido “a lo sumo” 8 horas anuales). La pretensión de la Compañía de Jesús es ir confiando los colegios a sus colaboradores laicos y laicas, pero ¿cómo confiar el diseño e implementación de un currículum ignaciano a docentes que, en su mayoría, no tienen la formación para ello? En esta realidad, es imperativo invertir más decididamente en la formación ignaciana de las y los docentes, para que así puedan desarrollar procesos de diseño e implementación de currículum con sello propio. Llamo a este proceso “formar en ellos unos *lentes ignacianos*”.

3. Colegios jesuitas hasta el Concilio Vaticano II

La educación jesuita está fundada en la tradición humanista. John O'Malley S.J. (2015) explica que la tradición ‘científica’ (estudio riguroso por disciplinas) y la tradición ‘humanista’ (formación integral de la persona) han convivido por siglos en el mundo educativo con diversas tensiones. En nuestros colegios, sin embargo, siempre hubo complementariedad, pues los jesuitas –que por siglos fueron los docentes y directivos– transmitieron

este espíritu. En el sistema jesuita, los colegios tomaron varios elementos de la tradición científica, como “la idea de un currículum, el avance a través de exámenes, (...) el foco en las siete artes liberales [gramática, retórica, lógica, aritmética, geometría, música, y astronomía]” (p. 9). Y, al mismo tiempo, integraron la búsqueda humanista de “el desarrollo [holístico] del estudiante (físico, moral, religioso y cultural). Su última meta era ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades y motivaciones que más tarde les permitieran llevar vidas satisfactorias y ser agentes responsables y constructivos para sus ciudades, países, la iglesia y el mundo en general” (p. 11).

Como los mismos jesuitas eran formados en este diálogo complementario de tradiciones, era natural que lo transmitiesen. Según Pavur (en el capítulo final del libro), la *Ratio studiorum*, que condensaba el proyecto educativo jesuita, “era una especie de manual oficial para llevar colegios jesuitas. Contenía conjuntos de reglas para los directivos, los profesores y los estudiantes, con precisiones según los varios niveles, las clases individuales y los clubes o academias de estudio. Señalaba cómo desarrollar exámenes, debates públicos y concursos; qué autores y libros leer y en qué orden; cómo debería ser un día escolar normal; cuándo debiera haber vacaciones; bajo qué condiciones había que admitir o expulsar a un alumno; etc.”

4. Necesidad de apostar por la formación de docentes en nuestros colegios

A partir del Concilio Vaticano II, sin embargo, la Compañía de Jesús y los colegios jesuitas dejaron de seguir la *Ratio*. Se ha ido incursionando en nuevos modos de formar a los jesuitas, y lo mismo ha ocurrido con la propuesta educativa en los colegios. Esto último, con números crecientes de docentes laicos y laicas, muchos sin un recorrido vital ignaciano.

Los colegios jesuitas contemporáneos se han replanteado su misión, al igual que la Compañía de Jesús en general. Desde los años 80, se han generado documentos clave a nivel universal, como *Características de la educación de la Compañía de Jesús* (ICAJE, 1986), que describe en varios ámbitos lo que debiese ser un colegio jesuita hoy, y *Pedagogía ignaciana: Un planteamiento práctico* (ICAJE, 1993), para orientar el trabajo pedagógico en las aulas. Cada Rector ha asumido la socialización e implementación de estos documentos en su institución.

Estos documentos ponen el énfasis en las metodologías pedagógicas (especialmente el segundo: *Pedagogía ignaciana*), no en el currículum. Es decir, acentúan el *cómo* enseñar antes que el *qué* enseñar. Y el currículum era y será

fundamental para transmitir la visión y realizar la misión de la Compañía de Jesús, como ocurría con la *Ratio*. Este ha quedado como un pendiente.

Una consecuencia de este énfasis pedagógico sin mucha atención al currículum es que –con o sin quererlo– los colegios han asumido que el cultivo de su sello identitario ocurre mediante una “transmisión cultural institucional”. Y esto requiere comunidades docentes muy embebidas de la identidad ignaciana, que –según mostré anteriormente– no es algo obvio ni sencillo. Jesuitas con muchas décadas de experiencia en el trabajo escolar me han contado que, por ejemplo, hacia fines de los años 50, el *Instituto de Ciencias* en Guadalajara y el *Instituto Oriente* de Puebla no tenían formación ignaciana para laicos y laicas. Sólo había un “estilo católico de vivir” y los jesuitas transmitían “lo ignaciano” con su presencia. Había *congregaciones marianas* para alumnos (el antecedente de las comunidades de CVX) que promovían la piedad en cuanto a oraciones, misas, etc., y los maestros laicos apoyaban con el rezo del rosario. Los alumnos llevaban clases con el *Catecismo de Farías*, siempre impartidas por un jesuita. Al finalizar sus años de bachillerato, podían realizar *Ejercicios espirituales* de 3 a 6 días con un jesuita, según establecía su colegio.

Desde los años 70 y 80, la disminución de jesuitas en los colegios llevó a crear los programas de formación religioso-espiritual para alumnos que conocemos hoy, buscando institucionalizar mucho de lo que la presencia jesuita realizaba informalmente. Sin embargo, algunos creen que su manera de transmitir el sello ignaciano solo por “ser jesuitas” es difícil o imposible de sustituir. Al menos, este grupo siente que los programas implementados no han sido suficientes para cuidar el sello identitario, y menos aún para imbuir de este todo lo académico.

También hay un grupo de laicos y laicas “más ignacianos” que fueron caminando con los jesuitas, incorporando la “cultura institucional ignaciana” que ellos les transmitieron por contacto personal. Estos laicos y laicas tuvieron jesuitas presentes en su vida familiar, fueron acompañados en *Ejercicios espirituales*, e incluso hubo jesuitas que les llevaron consigo a misiones. Además, al tener a jesuitas como colegas docentes, o como Directores o Rectores, estos laicos y laicas aprendieron un *modo de proceder* sin manuales o cursos de formación, sino por experiencia directa. Al hablar de “cultura institucional”, pienso en maneras de entender la imagen de Dios como amoroso, una libertad discernida, maneras de orar, una visión de persona y de Jesús según los *Ejercicios espirituales*, etc. Esta cultura también incluye modos de acompañar y escuchar a la gente, de elegir personas para puestos de

responsabilidad institucional, de otorgar apoyos a maestros, alumnos, padres de familia y colaboradores, etc.

Hoy, sin embargo, la identidad de los colegios descansa cada vez más en docentes laicos y laicas de una “segunda generación”, muchos de los cuales no han tenido contacto directo o conocimiento personal con jesuitas. Y tengamos en cuenta que nuestro objetivo es que existan estructuras y prácticas claras –como un currículum ignaciano– que transmitan la identidad, para que no descansa solo en una cultura informal, que podría llegar a ser frágil. Ahora bien, como ya he señalado, para que florezca un currículum ignaciano es necesario tener docentes con *lentes ignacianos*. En este sentido, creo que los dos medios complementarios para cuidar la identidad en nuestros colegios debieran ser: (a) un currículum permeado explícitamente por la visión ignaciana de la realidad y (b) una formación docente que permita comprender y adherir a esta visión.

Lo anterior supone que, además de profundizar en espiritualidad ignaciana, deberíamos formar a los docentes contemporáneos para que aprendan a vincular la ignacianidad y el currículum. Por ejemplo, Schiro (2008) señala que se puede desarrollar currículum desde cuatro “ideologías curriculares” (o visiones): (a) *académica*, (b) *de la eficiencia social*, (c) *centrada en el estudiante*, o (d) *de la reconstrucción social*. Lo ignaciano no se identifica plenamente con ninguna de estas ideologías, sino que tiene algo de cada una. Entonces, trabajar estas visiones puede ayudar a los docentes a reflexionar sobre sus ideologías como educadores/as y, en consecuencia, sobre sus lecturas de la identidad ignaciana (y qué saben o viven de esta). Esto también ayudaría a animar en ellas y ellos una conexión entre la formación en espiritualidad y su respectiva área disciplinar, que permita cultivar la *integración curricular* de sello jesuita/ignaciano que buscamos, donde todos los saberes y las actividades “entre” y “transversales a” las disciplinas –es decir, el *currículum intersticial* (García-Huidobro, 2018)– abonen de modo intencional a nuestro perfil de egreso.

Así, llegaremos a ver docentes que, en sus propios programas de estudio, transmitan esa integración de la tradición científica y la tradición humanista que los jesuitas realizaron en los colegios desde un comienzo, gracias a su formación según la *Ratio*. Como señala Pavur, docentes con esta formación sabrán elegir los enfoques y autores –cristianos y no cristianos– que ayuden a sostener el aprendizaje que deseamos provocar para formar *mujeres y hombres para y con los demás*, como ha sido nuestra tradición por siglos.

5. Plan de formación para docentes en el *Instituto Oriente*

En línea con lo reflexionado, el sueño de un currículum ignaciano –que sostenga y transmita nuestra identidad– no se realizará solo. Requiere de un plan de formación docente que genere las condiciones adecuadas. En mi experiencia en el *Instituto Oriente* y otros colegios jesuitas mexicanos, sin embargo, he notado que no existe lo que llamo un *Kardex ignaciano*. Esto es: *un plan de formación estructurado, con cursos, talleres, retiros y Ejercicios espirituales, para sostener la identidad ignaciana de docentes y colaboradores en nuestros colegios.*

Como lo indiqué en la segunda sección del capítulo, la formación ignaciana para docentes en el *Instituto Oriente* tiene pocas horas y sin un plan específico, que es lo contrario a lo que imagino como un *Kardex ignaciano* intencional y estratégico. Por ello, en el *Instituto Oriente* nos hemos dado a la tarea de crear este plan, que ahora presento como ejemplo de lo que podría haber en nuestros colegios para asegurar las condiciones para desarrollar currículum propio. Además, en febrero de 2023, la Provincia jesuita de México realizó una encuesta sobre la formación ignaciana de nuestros colaboradores para iluminar este punto, y con el *Sistema de Colegios Jesuitas* de México estamos definiendo los temas fundamentales para una formación docente ignaciana.

Ante este panorama, y asumiendo que el currículum es *el acuerdo sobre qué se debe aprender y la estructuración de las trayectorias educativas en función de ese aprendizaje*, veo necesario iniciar con la reflexión sobre qué formación deben recibir las y los docentes en un colegio jesuita para llegar a diseñar e implementar un currículum ignaciano. La misión de cualquier colegio jesuita es *formar hombres y mujeres para y con los demás*. Para esto, requerimos una comunidad educativa de alumnos, docentes, padres de familia, colaboradores y jesuitas que, todas y todos ellos, tengan una formación que les lleve a identificarse con la espiritualidad ignaciana y la misión de la Compañía de Jesús y su modo de proceder concreto. Esta formación ha de tener en cuenta, a lo menos, tres dimensiones esenciales: (a) *espiritual-religiosa*, (b) *socioemocional*, y (c) *cognitiva* (EDUCSI/CONEDSI, 2008; REI, 2010).

Todo el personal que labora en una institución educativa requiere estar constantemente formado y capacitado como protagonista de procesos de desarrollo de sus estudiantes. Sin embargo, es una realidad que la o el docente, como sujeto activo del proceso de enseñanza y aprendizaje, requiere mayor atención en torno a su formación inicial, continua y permanente. A la luz de los números #152 y #153 de *Características de la educación de la Compañía de Jesús* (ICAJE, 1986), se entiende por formación permanente del educador: *el proceso mediante el cual los docentes, funcionarios y colaboradores laicos y religiosos de*

nuestras comunidades educativas se capacitan para asumir la corresponsabilidad en la misión de educar para el servicio de la fe y la promoción de la justicia. De acuerdo con lo anterior, estar conscientes del papel que tienen la educación y la labor de un maestro dentro de la sociedad, implica dar mayor atención e importancia a la demanda que tiene la formación docente desde la perspectiva del estilo y modo de proceder ignaciano, y así poder crear un currículum ignaciano con los educadores.

Actualmente, en el *Instituto Oriente* estamos trabajando de manera conjunta la Dirección de formación humana, la Dirección de formación ignaciana, y la Dirección académica para crear un *Centro de Procesos Educativos* que brinde su aporte en la formación personal, espiritual y profesional para docentes de la comunidad educativa, reforzando la identidad ignaciana del proyecto educativo como rasgo fundamental que caracteriza el quehacer de la institución. De este *Centro*, emanará un itinerario formativo a partir de programas que les permitirán desarrollar su:

- *Dimensión cognitiva*, mediante la promoción del desarrollo de las capacidades técnicas y científicas necesarias para las funciones y tareas dentro de nuestra institución jesuita y para la formación en el diseño e implementación de un currículum ignaciano. Además, fortalecer el sentido de la pedagogía ignaciana, enmarcado en los documentos oficiales de la Compañía de Jesús, reforzándola con pedagogías afines como: pedagogías activas, aprendizaje basado en proyectos (ABP) y problemas, didáctica e integralidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- *Dimensión socio-afectiva*, mediante procesos de autoconocimiento, reflexión de su identidad, desarrollo de herramientas socioemocionales, así como otra gama de herramientas que le ayuden en el desempeño de su vocación docente y en el análisis de la realidad, con una mirada empática y justa.
- *Dimensión espiritual-religiosa*, a partir de su interioridad, mediante un ambiente de acogida y contención, encantarse, apropiarse, y/o re-encantarse con la espiritualidad ignaciana apoyados en contenidos teológicos, cristológicos, bíblicos, ignacianos y jesuíticos.

Con el desarrollo de estas tres dimensiones se pretende favorecer la formación integral de los docentes, lo cual desarrollará y reforzará el sentido de pertenencia y compromiso como parte de una comunidad educativa ignaciana en red global. Se espera que uno de los resultados de esta formación de adultos sea un compromiso personal que se concrete en apostolados y/o acciones sociales de servicio.

Partiendo de las necesidades formativas que se observan en el personal del colegio, se propone como objetivo general promover y favorecer la formación integral de los colaboradores de la comunidad educativa del *Instituto Oriente*, de acuerdo con saberes que puedan llevar a sus prácticas, como un espacio esencial en la búsqueda de la construcción de identidad ignaciana. Como objetivos específicos se pretende: orientar, conformar, desarrollar y potenciar aquellos contenidos cognitivos, afectivos y religioso-espirituales, a la luz de la pedagogía ignaciana, que generen un impacto en su pertenencia a la comunidad educativa, de acuerdo con un proceso de formación continua, en concordancia con la misión y visión del colegio, y de su modelo educativo.

Adicionalmente, será labor de la Dirección académica invitar y acompañar a los maestros en el diseño e implementación de un currículum ignaciano, cuando los docentes hayan concluido las primeras dos etapas del plan de formación docente (etapas de iniciación y de crecimiento). Asumo que, para ese momento de su trayectoria formativa en el colegio, ellos y ellas ya habrán adquirido los *lentes ignacianos* que les permitirán ver y reflexionar los textos que se irán seleccionando para el diseño curricular y la posterior implementación del mismo.

El itinerario formativo completo que se propone consta de 4 etapas o fases, a realizarse en un lapso de 8 años, conforme al siguiente cuadro:

Fase (y duración)	Propósito general	Dimensión espiritual-religiosa	Dimensión socio- afectiva	Dimensión cognitiva
<p>1. Iniciación (1° año)</p>	<p>Iniciar el proceso de formación desde la inspiración y sensibilización de los contenidos fundamentales de la espiritualidad ignaciana y la formación integral, con la finalidad de introducirlos a conocimientos y vivencias que promuevan la orientación y el desarrollo de competencias básicas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Vida de san Ignacio y la Compañía de Jesús. • Métodos de oración. • Pausa ignaciana. • Espiritualidad ignaciana 1. • Introducción a la cristología. • Temas selectos de teología (imágenes de Dios, desmitificar la Biblia, resignificar la liturgia). • Retiro anual de 1 semana (vocación del maestro). • Principio y fundamento (PyF): Caminos de trascendencia, interioridad y espiritualidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Autoestima y auto-concepto. • San Ignacio y autoconocimiento. • Vínculo afectivo en el aula como clave para el aprendizaje. • Conocimiento personal (eneagrama). • PyF: Construcción de identidad, trayectorias vitales y su consistencia existencial. 	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo educativo jesuita (desarrollo histórico y principales documentos). • PPI (<i>paradigma pedagógico ignaciano</i>) • Teorías curriculares según Michel Schiro. • Perfil de egreso acorde al nuevo modelo educativo y proyecto curricular integrador.
<p>2. Crecimiento (2° año)</p>	<p>A partir de las competencias adquiridas en la Fase 1, ofrecer nuevas alternativas que complementen, profundicen y enriquezcan la formación integral adquirida, desde experiencias individuales y comunitarias que impulsen y aporten elementos de significatividad y pertenencia en su labor docente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • EE.EE.: 8 días en silencio. • Taller de discernimiento. • Principio y fundamento (PyF): Apuestas en la historia, crecer integral y espiritualmente. • <i>Cura personalis</i>: espiritual y socio-afectiva. • Características de la persona en la espiritualidad ignaciana. 	<ul style="list-style-type: none"> • Primeros auxilios psicológicos: 3hrs. • Asertividad. • Relaciones de buen trato: 1hr. • Taller afectividad y sexualidad. • Vínculos tóxicos. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Cura personalis</i>: para docentes desde el conocimiento. • Ejes transversales. • La <i>Ratio Studiorum</i> y el currículum ignaciano. • El proyecto curricular integrador del colegio.

Fase (y duración)	Propósito general	Dimensión espiritual-religiosa	Dimensión socio- afectiva	Dimensión cognitiva
3. Formación continua (3° a 5° año)	<p>Complementar las estrategias, procesos y acciones logrados en las fases anteriores, con el fin de actualizar, profundizar y potencializar los conocimientos, habilidades y destrezas del personal de la institución para enfrentar los retos que presenta el contexto educativo, desde una perspectiva ignaciana integral más consolidada, que convierta la propia vida, el ejercicio de su profesión y la forma de acompañar a los estudiantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Taller de liderazgo ignaciano. • Discernimiento apostólico práctico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Etapas del desarrollo psico-evolutivo de la persona. • Formación integral. • Comunicación compasiva: 3hrs. • Trabajo en equipo. • Manejo de conflicto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diseño e implementación del currículum. • Conceptos de <i>currículum intersticial</i> y de continuo educativo en el currículum. • Pedagogías activas. • Aprendizaje basado en proyectos y problemas • Didáctica e integralidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje • Preferencias apostólicas universales. • 4Cs. • Proyecto curricular, neuro-didáctica, destrezas de pensamiento. • Diseño de proyectos comunitarios y trabajo en equipo a los alumnos.
4. Permanente (6° año y siguientes)	<p>Ofrecer preparación profesional para el diseño curricular y la praxis pedagógica con un estilo ignaciano, a lo largo de su vida laboral dentro del colegio, cuyo horizonte sea el mejorar los conocimientos, las habilidades y las competencias que lo mantenga permanentemente actualizado y en crecimiento integral y de su realización como agentes de transformación social.</p>	<p>Proponer un listado de cursos, talleres y experiencias que puedan abonar a la formación cognitiva, socioemocional, y espiritual-religiosa.</p> <p>El maestro elegirá los cursos, talleres y/o experiencias que le interesen y cubran un mínimo establecido de horas de formación anual.</p>		

6. Conclusiones

Cualquier conversación sobre currículum ignaciano es y será ingenua si no incluye una conversación sobre la formación de las y los docentes llamados a diseñar e implementar ese currículum. Siendo el currículum el *acuerdo sobre qué se debe aprender y la estructuración de las trayectorias educativas en función de ese aprendizaje*, esto no puede ser pensado para docentes individuales, que simplemente absorban cierta cultura institucional. Se requiere una comunidad docente con una formación ignaciana intencionada, que abarque a profundidad los temas y experiencias necesarias para tener una mirada o *lentes ignacianos* sobre los contenidos que revisarán y elegirán al diseñar e implementar el currículum.

La Compañía de Jesús seguirá promoviendo la colaboración con laicos y laicas y, en general, si la tendencia a la baja de las vocaciones en Occidente continúa, el número de jesuitas en las obras educativas seguirá disminuyendo. En esta transición de jesuitas a laicas y laicos, la Compañía de Jesús debe asegurar que el perfil de nuestros egresados continúe y los colegios sigan formando *hombres y mujeres para y con los demás*.

Darse a la tarea de crear un plan de formación para las y los colaboradores y docentes, que forme esta mirada o *lentes ignacianos*, es imprescindible. Estos educadores/as formados tendrán la capacidad de diseñar e implementar el currículum ignaciano que asegure la transmisión de la visión de la Compañía en sus obras educativas. Si esto no ocurre, los colegios jesuitas podrían estar destinados a dejar de formar según la manera ignaciana.

Al terminar este escrito me surgen varias preguntas, pero planteo la siguiente: ¿La Compañía de Jesús y sus colegios están dispuestos a dar mayor formación docente y más atención y recursos para la creación de un currículum ignaciano que asegure la transmisión de su misión hacia el futuro? Si la respuesta es afirmativa, quizás estemos universalmente iniciando el período de creación de la nueva *Ratio* para el siglo XXI, que esperamos tarde menos años que en la creación de la versión previa.

Junto con lo anterior, considero importante animar investigación sobre la “cultura institucional” en nuestros colegios, pues probablemente entrañe un *currículum oculto* de los colegios (Jackson, 1968). Esta investigación ayudaría a identificar las acciones, temas, etc. que forman a la comunidad escolar sin haber gran claridad sobre ello en la propuesta educativa.

Referencias

- EDUCSI/CODECSI. (2008). *Carácter propio de los centros educativos de la Compañía de Jesús*.
- García-Huidobro, J.C. (2018). Addressing the crisis in curriculum studies: Curriculum integration that bridges issues of identity and knowledge. *Curriculum Journal*, 29(1), 25-42.
- ICAJE. (1986). *Características de la educación de la Compañía de Jesús*. Consejo Internacional de Educación de la Compañía de Jesús.
- ICAJE. (1993). *Pedagogía ignaciana: Un planteamiento práctico*. Consejo Internacional de Educación de la Compañía de Jesús.
- Jackson, P. (1968). *Life in the classrooms*. New York, EE.UU.: Harper & Row Publishers.
- López Yañez, J. y Sánchez Moreno, M. (2004). La cultura institucional. En Moreno, J.M. (Ed.), *Organización y gestión de centros educativos* (pp. 124-159). México: UNED.
- Madero, C. (2023). La docencia en los colegios jesuitas de 1950 a 2017: Cambios en su composición y sentido. En J.C. García-Huidobro (Ed.), *La educación jesuita en la encrucijada* (pp. 151-164). Bilbao, España: Ediciones Mensajero.
- O'Malley, J. (2015). Jesuit schools and the Humanities yesterday and today. *Studies in the Spirituality of Jesuits*, 47(1).
- REI [Red Educativa Ignaciana de Chile]. (2010). *Mapa de aprendizajes para la formación integral*. Santiago, Chile: REI.
- Schiro, M. (2008). *Curriculum theory: Conflicting visions and enduring concerns*. California, EE. UU.: Sage Publications.

CAPÍTULO 8



Tensiones curriculares en la práctica educativa ignaciana: Complejidad que exige hábitos de reflexión colectiva

Bernardita Urzúa V. (Chile)

La reflexión que sigue está inspirada en la práctica educativa del colegio *San Ignacio El Bosque* (SIEB), en Santiago de Chile. Creo que lo que se observa en este contexto es manifestación sintomática de un modo de entender y trabajar el currículum que, nutriéndose de una vasta tradición, está muy tensionado en estos tiempos de crisis y creciente incertidumbre.

Como autora, estoy muy implicada en el SIEB. Por vocación, soy profesora de lenguaje y literatura, con experiencia en diversos colegios. Además, por más de 20 años trabajé en evaluación y desarrollo profesional docente. Con esa formación y como ex-apoderada, el 2018 me integré al SIEB para aportar en la sistematización de los talleres extracurriculares y crear un área de desarrollo profesional docente. El colegio me invitó a pensar el currículum desde la perspectiva del crecimiento de los educadores y las condiciones materiales y organizacionales en que trabajan.

Me propongo discutir “tensiones curriculares”, lo cual requiere definir ciertos términos (pues hay diversas líneas de pensamiento al respecto). Hay corrientes que distinguen entre currículum y pedagogía (entendiendo lo segundo como los métodos y didácticas para el aprendizaje), y hay corrientes que entienden lo pedagógico como el fenómeno educativo total (incluyendo el currículum). Aquí, entenderé *currículum* como la infraestructura educativa que supone un acuerdo sobre qué se debe aprender y una estructura de la trayectoria educativa en función de ese acuerdo. Luego, comprenderé *pedagogía*

como el arte de mediar entre el niño y el currículum (Dewey, 1900/1990). En palabras llanas, el *qué* y el *cómo* de la práctica educativa.

Usando estos conceptos, percibo tres grandes tensiones curriculares en la *praxis* del SIEB, que articulan mi reflexión: (a) entre lo pastoral-formativo y lo académico; (b) entre la estructura escolar tradicional y el nuevo contexto epocal; y (c) entre el currículum y la práctica pedagógica.

1. Tensión entre lo pastoral-formativo y lo académico

Los colegios jesuitas proclaman la formación de personas conscientes, compasivas, comprometidas y competentes (las 4Cs), buscando la integralidad. Tras ello, hay un trasfondo antropológico cristiano: la experiencia humana tiende a la búsqueda de un sentido más allá del desarrollo material y social. Por eso, “*la mejor evaluación de nuestra calidad educativa es cuánto y cómo las personas que han egresado de nuestros establecimientos aman y sirven, transformando y dejándose transformar por el entorno en que les toca vivir*” (Área de Educación Escolar, 2022, #23). Esta finalidad interroga la práctica escolar: ¿qué experiencias educativas son necesarias y suficientes para formar ese espíritu de *en todo amar y servir*?, ¿qué trayectorias proponemos para desarrollar eso gradualmente?, y ¿cómo sabemos que hay “progreso” en tales aprendizajes? Otra pregunta, cada vez más apremiante, es: ¿qué formación y acompañamiento requieren las y los docentes para abordar estos fines en su práctica educativa?

Abordar el currículum desde esta clave es muy complejo pues, además de la infraestructura de asignaturas, saberes, y toda la lógica de la eficiencia social, se superpone la finalidad de formar el espíritu (o, al menos, una interioridad que lo posibilite). Con frecuencia, esto se expresa en tensiones respecto a la dedicación –en el horario semanal y en el calendario anual– a lo académico y a lo pastoral-formativo; a la formación docente para la competencia académica y para el acompañamiento estudiantil; al tiempo para diseñar y reflexionar sobre las experiencias educativas y al tiempo para la *cura personalis* de las y los estudiantes. Postulo que el origen de esta tensión radica en la falta de definiciones curriculares sobre la formación “académico-pastoral” que buscamos. Aún no hemos logrado integrar consistentemente lo académico y lo pastoral-formativo en un solo tiempo (y no dos) en la vida de las y los estudiantes.

Con frecuencia, esta tensión se declara resuelta en el discurso teórico de la integralidad; esto es, la idea de incorporar la formación espiritual en la

experiencia educativa.¹ No obstante, en la práctica dicha integralidad se hace esquiva, pues exige la mancomunidad profesional de todo un cuerpo docente y par docente, en un nivel de eficacia colectiva muy difícil de construir; especialmente hoy, con la crisis de adhesión a la misión evangelizadora de la educación católica. El vínculo entre las disciplinas académicas y la mirada ignaciana del mundo ya no fluye tan naturalmente. Un desafío fundamental de nuestra propuesta educativa actual es superar el riesgo de apostar por una excelencia académica disociada de la excelencia humana.

2. Tensión entre la estructura escolar tradicional y el nuevo contexto epocal

Además de la tensión curricular entre lo académico y lo pastoral-formativo, el regreso a clases presenciales después de la pandemia hizo evidente la tensión entre el currículum y varias estructuras de la institución escolar tradicional, y el nuevo contexto cultural y tecnológico que vivimos. El retorno mostró que se trata de una tensión cada vez más insostenible. Por ejemplo, se ha hecho patente que tenemos que dar más prioridad a la regulación emocional de los estudiantes, la convivencia y el buen trato. Y así, se ha hecho imperativo reflexionar más sobre el contexto, y los adultos tenemos cada vez más consciencia de que nuestro trabajo consiste en formar hombres y mujeres para una realidad muy diferente de aquella en la que nosotros crecimos. El ejercicio de alteridad que nos toca a los educadores es muy complejo: ¿cómo se construye identidad hoy?

Hace poco se conoció una inteligencia artificial GPT (*Generative Pre-Trained Transformer*; en castellano: Transformador generativo pre-entrenado), cuyas primeras versiones abiertas al público han demostrado que puede responder preguntas de alta complejidad. Esto pone en jaque muchas tareas habituales que solicitamos a las y los aprendices en el colegio. Simultáneamente, el riesgo climático se vive cada día: olas de calor, inundaciones, sequías, entre otros fenómenos nos muestran que la relación de la especie humana con su hábitat y con otras especies ha puesto en peligro la sobrevivencia y urge restaurar delicados equilibrios ecológicos. Además, las redes sociales prolongan la vida del colegio más allá del último timbre de la tarde. El ecosistema socioemocional de una comunidad-curso se mantiene en el espacio virtual,

¹ Al respecto, ayuda examinar los tres documentos educativos de la Compañía de Jesús durante los últimos años: *Excelencia humana* (Educatio SJ, 2015); *Acuerdos finales de JESEDU-Río* (Educatio SJ, 2017); y *Colegios jesuitas: Una tradición viva en el siglo XXI* (ICAJE, 2019).

y múltiples intercambios quedan fuera de la supervisión de padres, madres y educadores. Allí, los discursos de odio y enunciados políticamente correctos validan una racionalidad de “suma cero”, que empata argumentos ante la discrepancia. Todo indica que la construcción de identidades –personales y colectivas– se realiza tanto en el espacio físico como en el virtual. Los niños, niñas y adolescentes transitan estos espacios y aprenden diversos patrones y modelos de convivencia en ellos.

En esta clave, ¿qué puntos vulnerables presentan hoy las y los estudiantes del SIEB? La lista incluye el uso intensivo del celular, que ha sido necesario regular; la apropiación de discursos agresivos de distinta índole; el consumo de sustancias y alcohol a edades cada vez más tempranas; y frecuentes situaciones de fragilidad en la salud mental y en las formas de convivencia. A la vez, se trata de generaciones con todo el universo del conocimiento en su móvil: máximo acceso a la información y a un inhóspito mundo de intercambios comunicacionales en las redes con abundante desinformación, enmarcados en una creciente cultura de la cancelación.²

Todas estas influencias, y más, hoy convergen en las aulas. Por eso, es importante preguntarse, ¿cómo está siendo la práctica de los valores y su transmisión en los diversos espacios que habitan los niños, niñas y adolescentes?; ¿qué prácticas se validan a su alrededor?; ¿qué acuerdos y desacuerdos tenemos con las familias? Al reflexionar sobre las tensiones curriculares en la práctica educativa, no podemos obviar esta realidad.

Entonces, la pregunta por el currículum no es teórica y nos sitúa en el escenario del *currículum necesario* (que no se opone al *currículum ideal*, pero sí lo somete a análisis). Según Schiro (2008), la ideología curricular de la *eficiencia social* busca que desarrollemos en los jóvenes las habilidades y destrezas que necesitarán para llevar vidas productivas y asegurar el funcionamiento de la sociedad. En complemento, la ideología curricular *académica-erudita* pretende transmitir el conocimiento académico acumulado por la humanidad según la organización disciplinar. Ambas ideologías apuntan a la adquisición de conocimientos y el desarrollo de competencias que –con distintos tonos y énfasis– dan forma a lo que llamamos *educación tradicional*, con su currículum centrado en asignaturas fragmentadas, durante ocho horas diarias, cinco días a la semana, por 38 semanas al año. Las excepciones son las experiencias

2 Mientras escribía estas reflexiones, el SIEB sufrió un fuerte conflicto de convivencia con componentes de género entre estudiantes, que involucró el uso de redes sociales, múltiples artículos de prensa, disparidad de criterios entre las familias y el colegio, entre otros. Esta crisis ha dejado daños en la comunidad, que requerirán tiempo de reflexión y reparación.

pastorales-formativas que *interrumpen* esa rutina. En mi parecer, las preguntas en frío son: ¿qué aprendizajes pretende y hace posibles este currículum?, ¿qué formas de conocimiento legitima?, y ¿cómo se hace cargo de la nueva realidad que irrumpe y sus múltiples desafíos y necesidades de formación?

Todo indica que la pregunta por lo necesario debe actualizar los sueños, y entrar en ello impregna de sentido el trabajo de las y los educadores, además de conducir a la confianza interpersonal y la construcción colectiva (Bryk y Schneider, 2002). Un equipo docente que comparte una visión tiene un gran poder, que en educación se llama *eficacia colectiva*. Esa visión compartida debe construirse en cada comunidad escolar. En el caso chileno, bajo la inspiración del *Ideario educativo común* (Área de Educación Escolar, 2022), y mediada por el conocimiento situacional que el cuerpo docente tiene y debe aplicar. De otro modo, solo se elaboran discursos impostados, que no movilizan las acciones de este colectivo.

Otro factor central en esta actualización del currículum en base a la confianza tiene relación con las familias. Actualmente, compartir los propósitos y proyectos con las familias requiere de un trabajo intencionado. En el SIEB, al menos, la relación familia-colegio ha cambiado mucho en la última década: pasamos desde una confianza casi ciega en el colegio –por su calidad académica y su sello social– a problemas frecuentes de comunicación y comprensión. La evaluación del proceso de mejoramiento institucional 2016-2020 (SIEB, 2021) constató que: “*La relación familia-colegio requiere mayor atención y cuidado, para asegurar sinergias en la formación de los niños, niñas y jóvenes, y evitar tensiones innecesarias para la gestión y el clima escolar*” (p. 11).

Todos estos antecedentes contextuales, entre otros, ilustran la relevancia de reflexionar sobre el *currículum necesario*, y cómo esto tensiona –en muchos sentidos– la estructura escolar tradicional que conocemos. Estos elementos obligan a posar la mirada en el contexto como punto de partida y en la misión como punto de llegada, siempre en re-encuadre. Es posible que no podamos ni debemos aferrarnos a una sola conclusión.

■ 3. Tensión entre el currículum y la práctica pedagógica

Una tercera tensión curricular que percibo –más sutil que las otras dos– es entre el currículum propiamente tal y la práctica pedagógica. Como señalé al comienzo, mi reflexión asume que hay que distinguir entre (a) el currículum como estructura basada en el acuerdo sobre qué se debe aprender, y (b) la pedagogía como mediación entre el estudiante y el currículum. Sin embargo, hay zonas de superposición de ambos elementos, ya que la práctica pedagógica

también puede constituir un currículum, que suele llamarse *currículum oculto*. Se trata de un *qué aprender* asociado a las relaciones interpersonales y los valores en juego (y disputa) en esas relaciones.

Cuando este currículum oculto de las relaciones interpersonales en la práctica pedagógica tributa predominantemente a la *eficiencia social o al academicismo* –descuidándose la experiencia vital de las y los estudiantes– se nos pierde la misión. Por ejemplo, nos hemos acostumbrado a educar por “lotes”. Es decir, a muchas personas al mismo tiempo, en una relación profesor-estudiante de “uno a treinta o cuarenta” (en un aula). Esto ha sido muy persistente en el tiempo, pues es eficiente desde la perspectiva de los recursos y la cobertura educacional, aunque es cada vez más complejo mantener un buen clima de aprendizaje con grupos tan numerosos. Pero, ¿qué tipo de vínculos y valores se aprenden en un entorno relacional así? ¿Es lo que queremos ofrecer?

Por otra parte, y en el sentido opuesto, ¿dónde se cultiva la *espesura*? (ese refinamiento de la capacidad de pensar y habitar los mundos a que nos da acceso el conocimiento). Esto también toca la tensión entre currículum y práctica pedagógica, pues –a propósito de lo señalado por Young (2010)– el énfasis ignaciano en la pedagogía y la experiencia corre el riesgo de diluir el rol crucial del conocimiento en el currículum. Para abordar esto, es fundamental saber diferenciar entre conceptos teóricos y cotidianos. Los primeros están en las asignaturas, y permiten trabajar con los conceptos cotidianos que traen las y los estudiantes como recurso pedagógico (pero no como el fin del currículum). En este sentido, cuando la práctica pedagógica minimiza el saber disciplinar y la profundidad del pensamiento, también descuidamos la misión. La integralidad que buscamos se cultiva desde una aproximación a la realidad que requiere saber académico. Aprender para servir, requiere un pensamiento complejo, que supere la fragmentación del conocimiento y adopte una perspectiva integradora de los fenómenos sociales, culturales y científicos (Morin, 2000).

En esta era de la desinformación y el pensamiento superficial, distinguir entre saber cotidiano y conocimiento académico –como núcleo del currículum– también previene de dar estatuto de saber a enunciados falsos, errados o manipulados para servir a otros fines. Ante la emergencia de la inteligencia artificial, esta capacidad de pensar también nos previene de la tentación de confundir verdad con exactitud: “*Lo que es propio de los sistemas de divulgación de la verdad es que están ineluctablemente consagrados a adquirir la forma de tecnologías de la perfección y a imponer con cada vez mayor firmeza su autoridad a la comunidad de seres vivos*”. (Sadin, 2020, p. 75). El problema de la verdad debiera

preocupar a toda organización que se aboca al saber; pero más aún, a aquellas –como nosotros– que proclaman verdades evangélicas.

4. Aproximaciones reactivas o creativas, tradición e innovación

Todo lo anterior confirma la relevancia de la pregunta “¿se puede todo?”, que plantearon García-Huidobro y Araneda (2023) al estudiar el currículum del SIEB. Si buscamos un currículum académico-pastoral que asegure conocimiento profundo y asuma los grandes retos formativos de estos tiempos, en diálogo con una pedagogía que forme en libertad y autonomía, la propuesta es en extremo ambiciosa. No obstante, estas tensiones son nuestro desafío, pues refieren a la naturaleza misma de un colegio jesuita: formar personas con inspiración y, a la vez, con las herramientas para ser eficaces en la transformación de la sociedad. Inevitablemente, la complejidad y la *integración curricular profunda* son nuestro camino (García-Huidobro y Araneda, 2023).

Desde esta perspectiva, ahora presento lo que percibo como dos posibles aproximaciones ante la complejidad de nuestro desafío.³ Luego, reflexiono sobre estas aproximaciones a la luz de la tradición educativa jesuita.

Aproximación reactiva: “Hacer mejor lo que se hacía antes”

Una reacción común frente a las tensiones descritas y el vértigo que generan es aferrarse a “lo que ha funcionado bien hasta ahora” o “hacer mejor lo que ya hacemos”. Este tipo de aproximaciones recurre a medidas como recuperar ritos, endurecer normas de disciplina, monitorear más y mejor la gestión pedagógica, racionalizar recursos, y renovar la rendición de cuentas en distintos ámbitos. Por supuesto, esto es posible y hasta deseable en algunos casos, según el contexto y si esta estrategia es resultado de un análisis serio y cuidadoso de la situación.

No obstante, esta *aproximación reactiva* desestima, a mi juicio, tres aspectos centrales de nuestra labor educativa. En primer lugar, un diagnóstico bien hecho de qué está funcionando y qué no, es decir, qué aprendizajes están

3 Para Scharmer (2009), las aproximaciones reactivas o creativas a las situaciones determinan la manera en que se mueve un sistema. Propone que el desafío de liderazgo más relevante de nuestro tiempo es avanzar de respuestas reactivas que atienden a los síntomas de una situación, a respuestas creativas que profundizan en las raíces sistémicas de los problemas.

instalados en las y los estudiantes y en el colegio como organización. En segundo lugar, se desestima cuán conducente es el camino escogido para los fines que nos proponemos, es decir, la coherencia entre el plan y su gestión con los fines.

Un tercer elemento que creo que se desestima con esta aproximación reactiva a las tensiones es el profesionalismo y la reflexión colectiva del cuerpo de educadores. Ese órgano que porta la experiencia situada del colegio se estimula poco o nada, y se refuerza la toma de decisiones jerárquica. Bajo esta lógica, las respuestas son más ágiles y eficientes que en el modelo colegiado, pero se corre el riesgo de no atender a las causas-raíz. Este modo de proceder suele enamorarse de efectos rápidos, antes que de impactos a largo plazo. Además, como advierten Hargreaves y Fullan (2012), “*hacer caso omiso de los propósitos de los maestros y minar su criterio discrecional sólo conduce a resistencia y resentimiento*” (p. 89). Una aproximación reactiva por excelencia es el liderazgo jerárquico en la toma de decisiones y la gestión del desempeño de las personas, mediante “*una lista de compra de técnicas sencillas que se pueden prescribir e incluso marcar las pautas para que los maestros puedan ejecutarlas de manera satisfactoria*” (p. 49). Por el contrario, Hargreaves y Fullan sugieren promover el profesionalismo, entendido como la capacidad de tomar decisiones en situaciones complejas, con juicio, perspectiva y autoridad para improvisar, a la vez que responsabilización colectiva por el aprendizaje de las y los estudiantes.

Abordar las tensiones por la vía de la innovación pedagógica puede parecer una aproximación opuesta. Cambian las prácticas en las aulas, los materiales y recursos para el aprendizaje, el desarrollo profesional de los y las docentes, y una gestión pedagógica que intenta quebrar el currículum asignaturista tradicional. Sin embargo, podría ser otra aproximación reactiva: un ingenuo “*vamos a cambiarlo todo*”, sin reflexión profunda sobre las causas que han mantenido intacta la *gramática de la escolaridad* tal como la conocemos (Tyack y Cuban, 2001).

Aproximación creativa: “*Todo en todas partes al mismo tiempo*”

La alternativa real, que llamo *aproximación creativa* a las tensiones, es buscar la integración curricular profunda, abrazando la complejidad que implican estas tensiones. Creo que recién se comienza a recorrer este camino, entonces sólo me atrevo a esbozar algunas pistas:

- a. *Aprendizajes académico-pastorales que ofrezcan oportunidades de buscar, encontrar, sentir y amar a Dios en todas las cosas.* Pienso que el eje articulador

de nuestro currículum podría ser un diálogo entre la pertinencia del conocimiento en escenarios concretos, y su necesidad para reflexionar sobre el fenómeno humano y su trascendencia. En este sentido, no podemos renunciar a una educación sistemática de la interioridad que sea producto de la reflexión. Esto nos plantea el desafío de desarrollar mapas de progreso en esta dimensión. Un camino posible es pensar en el desarrollo de un compromiso espiritual, producto del discernimiento y la experiencia sistemática de contacto con Dios, uno mismo/a y la comunidad. Para esto, son esenciales las experiencias amorosas en la familia, el colegio y las relaciones interpersonales. Tal vez nos ha faltado reflexionar sobre cómo cuidamos o suscitamos estas experiencias en la trayectoria educativa. Esto no puede ser dejado al azar.

- b. *Libertad para pensar un currículum necesario como punto de partida y un currículum soñado como norte.* Esto exige soltar la compulsión de “quererlo todo” (García-Huidobro y Araneda, 2023), a partir de un análisis de las ideas con que nos movemos: excelencias académica y humana, cobertura curricular y rendimiento académico, adhesión religiosa y cultivo de la interioridad, currículum y pedagogía, metodologías e innovación educativa. Se trata de examinar nuestros preconceptos con espíritu de discernimiento, lo cual hoy parece un deber ético fundamental. Al respecto, el *Ideario educativo común* de la Provincia Chilena de la Compañía de Jesús anima una gran libertad: “Esta educación humanista integral exige mayor integración curricular que la asignaturización predominante hoy. En nuestros colegios y escuelas, esto significa un diálogo profundo entre las áreas (a) académica, con sus departamentos (que encarnan modos de entender la realidad), y (b) de pastoral y formación, que coordina el acompañamiento integral del estudiantado que creemos que Jesús haría hoy (espiritual, psicológico, etc.). Este diálogo debiese permear los objetivos de aprendizaje que declaramos, así como la gestión de los tiempos y recursos. Las jefaturas de curso y los equipos de ciclo son fundamentales para realizar esta integración curricular” (Área de Educación Escolar, 2022, #21).
- c. *Conocimiento profundo como fruto de la experimentación.* La realidad se resiste a aproximaciones simples o meramente teóricas. Esto es fundamental en la gestión escolar, y exige que las y los educadores reflexionemos sobre qué experiencias desarrollan el pensamiento y llevan a un conocimiento profundo. Por otra parte, una aproximación experiencial así, pone a los estudiantes en contacto directo con los fenómenos, de modo que contemplándolos y explorándolos recurran al conocimiento. La diferenciación entre conocimiento teórico y cotidiano se evidencia en

la experiencia concreta y educa un modo de pensar y actuar que incluye la interacción con el medio y procesos de iteración. Así, la experticia se adquiere mediante una maduración de la experiencia. Varias teorías del aprendizaje avalan esta aproximación, como propone la OCDE (2010).

- d. *Revitalización del paradigma pedagógico ignaciano (PPI), en diálogo con las definiciones curriculares.* Aunque el foco del capítulo es el currículum y no la pedagogía, una aproximación creativa a la complejidad de las tres tensiones curriculares descritas podría encontrar en el PPI una ayuda muy adecuada. Su tríada *experiencia, reflexión y acción* es una estrategia apropiada para buscar esa integración curricular profunda que anhelamos. Para Latour (1999/2021), la experimentación es tanto la manera de poner a prueba las teorías como el modo de descubrir nuevas formas de conocer y transformar la realidad (que es el camino a recorrer cuando pensamos un currículum jesuita contemporáneo).
- e. *Formación y acompañamiento docente.* Esta es una condición ineludible para abordar las tensiones curriculares creativamente (y no de manera reactiva). La adhesión profunda de las y los educadores al proyecto educativo ignaciano no se puede exigir por contrato; es producto de un ambiente comunitario cálido y amoroso, junto con un desarrollo espiritual y humano casi análogo al que buscamos en el estudiantado. Por esto, es lamentable cuando en ocasiones se evidencian prácticas de balcanización con las y los educadores, pensamiento de grupos dominantes o colegialidad forzada (Hargreaves y Fullan, 2014).

Aproximación a las tensiones en la tradición: Innovación profunda desde el origen

En la práctica de los colegios, hay muchas dificultades y resistencias para introducir cambios y actualizaciones. Y tanto en el currículum como en las metodologías pedagógicas en las aulas o en las prácticas organizacionales. La inercia de los colegios tiende a mantener y repetir, antes que a innovar y evolucionar. Es decir, ante las tensiones descritas entre lo pastoral-formativo y lo académico, entre la estructura escolar tradicional y el nuevo contexto epocal, y entre el currículum y la práctica pedagógica, se tiende a *aproximaciones reactivas* que ofrezcan respuestas rápidas –supuestamente eficientes– sin recorrer el camino más largo de la reflexión.

Pero esto no es lo propio de la tradición jesuita. Por el contrario, su historia y sus fundamentos muestran que esta se puede entender como un proceso de innovación educativa desde el origen, a partir del discernimiento y

la reflexión. Pensar la experiencia educativa como correlato de la experiencia espiritual –es decir, buscar “enseñar como Dios enseña”– es radicalmente innovador. La *Ratio studiorum*, como explica Claude Pavur S.J. en el último capítulo del libro, “apunta no sólo a la enseñanza, sino a enseñar de tal manera que haya un cierto ‘resultado espiritual’ en las almas de los otros (...) Podemos tener una excelente instrucción; podemos usar los mejores métodos y hacer todos los ejercicios; incluso podríamos tener un sistema educativo muy bien ordenado, sin embargo, nos podría faltar el significado esencial si no operamos con esta intencionalidad.” Y tal intencionalidad, que es el corazón espiritual de la educación jesuita, requiere –y siempre requirió en la historia– reflexión curricular profunda y colectiva.

Así, irónicamente, la tradición educativa centenaria de la Compañía de Jesús nos plantea que las tensiones no siempre se abordan volviendo a la vieja escuela por el hecho de ser la vieja escuela (por ejemplo, al *método de París* que tanto impresionó a san Ignacio y los primeros compañeros). La historia también muestra que las tensiones no necesariamente desaparecen si abrazamos la última moda. El modo de proceder jesuita es volver siempre al “para qué” (el *Principio y fundamento*) y desde ahí buscar con libertad, profundidad y reflexividad.

Por ello, debería asustarnos tanto un currículum de la eficiencia social que desconoce una finalidad más trascendente del acto educativo, como una innovación educativa ingenua que reduce el conocimiento profundo a validar la experiencia cotidiana de las y los estudiantes sin mayor conexión con la sabiduría acumulada por la humanidad. Entremedio, hay mucho trabajo por hacer. Hay que conciliar (a) un currículum que apuesta por la profundidad del conocimiento para desarrollar el pensamiento y la capacidad de asombro (como sustrato fundamental para los asuntos del espíritu); y (b) una pedagogía que facilite y desarrolle disposiciones para el aprendizaje permanente, la transformación social, la paz, la justicia y la fe.

■ 5. A modo de cierre: Hábitos reflexivos colectivos

No he empleado la palabra conclusión para este acápite final, pues las tensiones mencionadas no se resuelven ni en el plano teórico ni en la práctica. Día a día nos muestran su vigencia y poder. Pienso que la honestidad intelectual obliga a lidiar con estas tensiones mediante el hábito reflexivo, para discernir los mejores caminos de acuerdo con la finalidad que es el eje de coherencia que nos orienta. Creo que la educación de una espiritualidad profunda, como la ignaciana, justifica preguntarse qué currículum

posibilita mejor esa conexión y desarrollo con una interioridad que madure en el tiempo y acompañe de por vida.

Dicho lo anterior, creo que la formación de un pensamiento propio, profundo y con capacidad de cuestionarse a sí mismo/a es condición para el espacio interior. Por ello, el centro de la reflexión curricular debiese ser *un acuerdo sobre qué es necesario para desarrollar este pensamiento*. La rigurosidad, la precisión, el ensayo y error, la reelaboración, la iteración, la formulación de hipótesis, entre otras disposiciones, son claves en estos momentos. El examen exhaustivo del contexto de las y los estudiantes y sus familias, así como el estado epistemológico de la circulación del conocimiento también deben ser parte habitual de los diálogos en nuestras comunidades educativas. Para que, en permanente estado reflexivo, estas definan qué necesitan saber las y los estudiantes, qué pueden saber hacer en el medio que les rodea, y qué conocimiento de sí les habilita mejor para construir su proyecto de vida. Sostener este hábito reflexivo, colectivo y diverso, en red con otros colegios y escuelas, será una clave fundamental para estos tiempos.

Una última palabra sobre la relación entre currículum y pedagogía. Partí esta reflexión hace algunos meses pensando que lo pedagógico incluye al currículum, pero al terminar suscribo la necesidad de diferenciarlos por dos razones. En primer lugar, porque los estudios curriculares nos muestran cómo la confusión entre currículum y pedagogía tiende a enfatizar los medios por sobre los fines educativos. La segunda razón apunta a valorar el eclecticismo que se abre con una comprensión de lo pedagógico como el arte de mediar entre quien aprende, su entorno y el mundo del conocimiento. Un arte en permanente estado de disolución y surgimiento, que se practica en diálogo con otros, se orquesta para un bien mayor, y es –a la vez– profesión y servicio.

■ Referencias

- Área de Educación Escolar de la Provincia Chilena de la Compañía de Jesús. (2022). *Ideario educativo común*.
- Bryk, A., y Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. Russell Sage Foundation.
- Dewey, J. (1900/1990). *The child and the curriculum*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Educatio SJ. (2015). *Excelencia humana*. Roma, Italia: Secretariado de la Compañía de Jesús para el Apostolado Educativo.

- Educatio SJ. (2017). *Memorias del JESEDU-Rio2017: El Padre General en el Congreso Internacional de los Delegados de Educación de la Compañía de Jesús*. Roma, Italia: Secretariado de la Compañía de Jesús para el Apostolado Educativo.
- García-Huidobro, J.C., y Araneda, D. (2023). Formación integral en un contexto cada vez más competitivo y secular: Dos décadas de profesionalización y búsqueda en el Colegio San Ignacio El Bosque. En J.C. García-Huidobro (Ed.), *La educación jesuita en la encrucijada* (pp. 165-180). Bilbao, España: Ediciones Mensajero.
- Hargreaves, A., y Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Madrid: Ediciones Morata.
- ICAJE. (2019). *Colegios jesuitas: Una tradición viva en el siglo XXI*. Consejo Internacional de Educación de la Compañía de Jesús.
- Latour, B. (1999/2021). *La esperanza de Pandora: Ensayos sobre la realidad de los estudios de la ciencia*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- OCDE. (2010). *The nature of learning: Using research to inspire practice*.
- Sadin, É. (2020). *La inteligencia artificial o el desafío del siglo: Anatomía de un antihumanismo radical*. Buenos Aires: Caja Negra Editora.
- Scharmer, C.O. (2009). *Theory U: Learning from the future as it emerges*. San Francisco, EE.UU.: Berrett-Koehler.
- Schiro, M. (2008). *Teoría curricular: Visiones en conflicto y preocupaciones permanentes*. California, EE.UU.: Sage Publications.
- SIEB. (2021). *Informe final: Evaluación del proceso de mejora institucional SIEB 2016-2020*.
- Tyack, D., y Cuban, L. (2001). Por qué persiste la gramática de la escolaridad. En Tyack y Cuban, *En busca de la utopía: Un siglo de reformas de las escuelas públicas* (pp. 167-214). México: Fondo de Cultura Económica.
- Young, M. (2010). Why educators must differentiate knowledge from experience. *Journal of the Pacific Circle Consortium for Education*, 22(1), pp. 9-20. Traducido por Helena Modzelewski, de la Universidad de La República (Uruguay).

CAPÍTULO 9



Reflexiones sobre la innovación educativa en el Colegio San Ignacio de Montevideo: Posibilidades y desafíos para un currículum con sello jesuita

Verónica Gallesio Crotti (Uruguay)

1. Introducción: Una invitación a reflexionar sobre nuestros procesos de cambio educativo desde la perspectiva de la misión y el sello propio

Como *Federación Latinoamericana de Colegios de la Compañía de Jesús* (FLACSI) nos encontramos en diferentes procesos de transformación pedagógica y curricular, de acuerdo a nuestros contextos institucionales y nacionales. Me parece que es un momento histórico propicio para analizar y reflexionar comunitariamente, partiendo de referentes, es decir, autores y lecturas que nos introduzcan a la complejidad del cambio educativo con identidad jesuita. Se trata de embarcarnos en una tarea que asume un doble desafío: (a) hacer memoria y resignificar la tradición educativa de la Compañía de Jesús, así como (b) tener en cuenta y tomar decisiones a partir de la evidencia que hoy nos ofrece la investigación educativa, actualizada y rigurosa.

En esta clave, el propósito del capítulo es *invitar a los directivos y docentes de FLACSI a una reflexión conjunta, que colabore en los procesos que van transitando nuestras instituciones en su respectivo entorno*. Que este hábito reflexivo, propio de nuestra tradición, se vea nutrido de la historia de la educación jesuita,

atendiendo al llamado a tener una conversación curricular actualizada, para definir procesos de diseño e implementación pertinentes de la innovación.

El año transcurrido en el *Seminario de Currículum y Tradición Educativa Jesuita* (año 2022) estuvo marcado por la identificación de tensiones en torno a *qué* enseñamos en nuestros colegios (no sólo *cómo* enseñamos o *cómo* aprenden los estudiantes). Esta pregunta fue enriqueciendo cada sesión, con el objetivo de dar respuesta a una renovación curricular en la que se integren las propuestas académica y pastoral. Realizamos un camino de conocer más a fondo la tradición educativa jesuita, para lo cual nos inspiraron las ideas de Claude Pavur S.J. (en el último capítulo del libro). Este presenta la *Ratio studiorum* de 1599 como resultado de 50 años de reflexiones, juicios, camino compartido y decisiones conjuntas de los jesuitas de aquellos tiempos, concretando un currículum que fue “la carta magna de la tradición”. Pavur enfatiza la relevancia de este documento y se pregunta por su valor en la actualidad. Su respuesta nos interpeló como grupo de estudio y nos motivó a desarrollar este libro: la contribución más importante de la *Ratio* a la tradición podría ser su concepción del currículum como “vehículo principal de la misión”.

Por eso, aquí es necesario introducir los conceptos de currículum desde los cuales trabajamos en el *Seminario*. En primer lugar, comprendimos currículum como *marco global de objetivos y contenidos para la enseñanza y el aprendizaje como tarea colectiva*. En segundo lugar, también lo asumimos como el *acuerdo sobre qué se debe aprender y la estructura de las trayectorias educativas en función de ese aprendizaje esperado*. Desde esta perspectiva, concebir el currículum como elemento central del cambio educativo supone “*recuperar la utopía y la narrativa educativa que muchas veces queda minimizada a las condiciones para aprender*” (Tedesco, Opertti y Amadio, 2013, p. 18). Esta afirmación nos invita a revisar la historia, esa narrativa propia de la tradición educativa jesuita, para soñar con un currículum jesuita específico y no sólo un *modo de educar* –una pedagogía– como se estableció en *Pedagogía ignaciana: Un planteamiento práctico* (ICAJE, 1993).

En línea con lo señalado, este capítulo no busca proponer una tesis particular, excepto que los procesos de innovación en que está embarcado el mundo escolar jesuita ofrecen múltiples oportunidades y, por lo mismo, podemos acertar o cometer graves errores. Por ello, no espere el lector/a conclusiones claras de mis reflexiones, sino una invitación a hacer una reflexión similar en su propio contexto, abordando las diversas aristas del desafío de adaptar nuestro modelo educativo para los nuevos tiempos, sin perder la esencia y su horizonte fundamental. Se trata de reflexiones que son fruto del *Seminario* ya mencionado y mi experiencia como miembro

del Equipo de dirección del *Colegio San Ignacio* de Montevideo en calidad de Directora académica.¹

Desde el año 2017, el *San Ignacio* emprendió una transformación profunda en varias dimensiones, a partir de un proceso de reflexión comunitaria y experiencias piloto. A la base de estas transformaciones han estado el anhelo de ofrecer una propuesta académico-pastoral que sea fiel al *Mapa de Aprendizajes para la Formación Integral* (MAFI) del colegio, así como al llamado del P. General Arturo Sosa S.J. a que: “*nuestras instituciones sean conscientes del cambio antropológico y cultural que estamos presenciando y sepan educar y formar de un modo nuevo para un futuro distinto*” (Educatio SJ, 2017, p. 20). Esta última invitación ya se venía asumiendo desde antes en FLACSI y en el contexto uruguayo. Por eso, hacia 2017 ya se habían difundido (y habíamos visitado) las experiencias catalanas de *Horitzó 2020* y de la red de colegios de *Nazareth Global Education*, liderada por la hermana Montserrat del Pozo.

Concretamente, en el *San Ignacio* diseñamos una estructura escolar que posibilite la interdisciplinariedad y el trabajo cooperativo entre docentes. Para ello, encontramos en las metodologías del *aprendizaje basado en proyectos* (ABP), *aprendizaje basado en problemas* (PBL) y *aprendizaje cooperativo*, tres estrategias óptimas de enseñanza y aprendizaje. El marco pedagógico y de evaluación procedió de la *Enseñanza para la comprensión*, que es una propuesta de *Proyecto Zero* (un centro de investigación de la Escuela de Educación de Harvard, EE.UU.).

Lo descrito hasta aquí podría ser una transformación en cualquier colegio, pero el proceso de innovación se fue nutriendo de reflexiones, mejoras y desafíos que iré relatando. Como parte de eso, el *Seminario de Currículum y Tradición Educativa Jesuita* me interpeló personalmente en cuanto a las posibilidades de crear un nuevo currículum jesuita, más allá de la innovación metodológica que ya habíamos propiciado. Estas nuevas interrogantes fueron compartidas en el Equipo de dirección, donde (a) veníamos diseñando un nuevo bachillerato (los últimos tres años de educación media en Uruguay), así como (b) implementábamos el *Itinerario*

1 El *Colegio San Ignacio* nació en 1944 y se llamó *Colegio Monseñor Isasa* hasta 2018. Desde 2006, sólo tiene educación media (secundaria, para estudiantes de 12 a 18 años). En marzo 2023 teníamos 550 alumnos/as. El *San Ignacio* es uno de los tres colegios jesuitas de Uruguay, junto al *Colegio Seminario* (Montevideo) y el *Colegio San Javier* (Tacuarembó). Todos somos parte de la *Red Argentino-Uruguaya de Colegios Ignacianos* (RAUCI).

formativo de RAUCI, buscando integrar la propuesta académico-pastoral del colegio.²

Una de las tensiones que viven nuestros colegios es el desafío de construir un currículum propio, teniendo en cuenta las raíces humanistas de la educación jesuita, así como el desafío de preparar a los niños, niñas y jóvenes para la complejidad del siglo XXI. Debemos ser conscientes de que existen diversos procesos de cambio educativo y que nuestros colegios se pueden convertir en instituciones similares a otras, del país o la región. Por eso, es necesario preguntarnos: ¿Es posible alcanzar un *acuerdo común sobre qué se enseña en los colegios jesuitas?* (un currículum). ¿Puede existir ese acuerdo en base a un conocimiento que integre nuestra misión evangelizadora, nuestro mensaje, y al mismo tiempo, la especialización que exige el mundo actual?

A partir de estas interrogantes, y planteando esta posibilidad de integración que nos convocó durante un año de estudio, ahora desarrollo mis reflexiones, nutridas por el tiempo en la gestión de la innovación y la lectura de referentes que estudiaron la tradición y las evidencias educativas.

2. Innovación educativa y tradición jesuita: Posibilidades de un currículum propio, que integre lo académico y lo pastoral

Uno de los propósitos que movilizaron a García-Huidobro a organizar el *Seminario* antes mencionado fue suscitar reflexión e invitar a construir un currículum jesuita que sea acuerdo sobre qué se debe enseñar, integrando el humanismo cristiano y el conocimiento especializado requerido por el mundo actual. A partir de ese estudio y mi vivencia de un proceso de cambios en una institución jesuita, creo que hay una “tensión creativa” entre tradición e innovación que se manifiesta en múltiples espacios y circunstancias.

En el *San Ignacio*, nos dimos la oportunidad de pensar un “nuevo colegio” dentro del marco curricular nacional, dialogando sobre nuestro proyecto curricular de centro bajo la reglamentación estipulada por las autoridades escolares nacionales.³ La expresión “nos dimos la oportunidad

2 Para más antecedentes sobre el *Itinerario formativo* de RAUCI, ir al Capítulo 6 del libro, escrito por Julio Navarro.

3 El documento que sintetiza los principios y aprendizajes competenciales requeridos en un centro educativo uruguayo está disponible en: <https://www.anep.edu.uy/documentos-transformacion-curricular>. Es reciente, del año 2022, y reemplazó al primer marco curricular, que era del año 2017. Todo esto fue acompañado por la introducción de tecnologías digitales con el *Plan Ceibal* de 2006 (<https://ceibal.edu.uy>) y la participación en la *Red Global de Aprendizajes* (2014), que promueve la innovación

de pensar un nuevo colegio” refiere a que desde el Equipo de dirección, en diálogo con el Provincial, el Delegado de educación, los jesuitas en el colegio y los equipos docentes de todas las asignaturas, incluida la formación cristiana y los tutores que desarrollan la *cura personalis*, fuimos tomando una serie de decisiones. Optamos por una nueva organización de la semana para los estudiantes, pausas ignacianas por área, y una definición distinta de las asignaturas –en áreas interdisciplinarias– que facilita la co-docencia. También integramos temas y creamos espacios que no existían en el currículum oficial, como ética, proyecto vital, *makerspace*, mediación, clubes de ciencias y de lectura, y programación.

En este proceso, que involucró a toda la comunidad, intuimos que el aprendizaje cooperativo y la auto- y la co-evaluación del aprendizaje daban lugar a la experiencia afectiva y cognitiva de los estudiantes, la reflexión sobre la acción, y una especial atención al contexto. Esto último, pues los retos o problemas a resolver siempre tienen un vínculo directo con la realidad. Son proyectos que, frecuentemente, implican el compromiso y el servicio. Tal experiencia tiene una fuerte impronta del *paradigma pedagógico ignaciano* como camino para conocer y actuar en el mundo.

Sin embargo, y aquí nos surgió la pregunta: ¿Estábamos modificando el currículum del colegio? Más allá de la experiencia de aprendizaje, las vivencias pastorales, la capacidad de conocerse a sí mismos y lo que Dios quiere para sus vidas a través de los *Ejercicios espirituales*, la mirada compasiva del mundo, la motivación y la metacognición de nuestros estudiantes, ¿qué se están llevando como egresados y egresadas de un colegio jesuita y que constituye su sello identitario? En el marco de la innovación, reconozco que esta pregunta es una oportunidad para repensar la contribución de un colegio jesuita innovador en la vida de sus estudiantes.

La lectura de *Los colegios jesuitas y las humanidades* (O’Malley, 2015) me acercó a la tradición humanista de la educación jesuita, comprendiendo su nacimiento y su síntesis en la *Ratio studiorum*. O’Malley afirma que “la educación jesuita siempre busca hacer algo más que promover el éxito profesional” (p. 28) y las humanidades tienen elementos relevantes para la cultura actual. En este sentido, los jesuitas heredaron la educación humanista del Renacimiento y realizaron una síntesis particular en sus colegios de (a) la tradición científico-profesional propia de las universidades, y (b) los valores del desarrollo humano en la tradición humanista (que buscaban la

formación integral). Esta tradición humanista provenía de un mundo no cristiano, y los jesuitas supieron conectarla con la formación de la persona promovida en los *Ejercicios espirituales*.

Desde el punto de vista pedagógico, los jesuitas eligieron el *modo de París*, que promovía un aprendizaje activo, e implicaba debates, teatro, la práctica de las habilidades para leer y escribir, dar discursos, así como la introducción de los deportes. Eran estudiantes “del mundo”, dedicados a la filosofía y las letras, enriqueciendo su experiencia desde una mirada espiritual del conocimiento.

Y así como los primeros jesuitas eligieron ese *modo* (el de París), también optaron por *qué enseñar* en sus colegios (o sea, un currículum). Conocer la historia de la educación de la Compañía de Jesús da pistas sobre cómo aprovechar las aberturas que ofrece la innovación, entendida como *cambios en la matriz escolar tradicional*, para generar en los alumnos capacidades de actuar y transformar su destino sin necesariamente cambiarlo todo (Rivas, 2017).

Entonces, hoy nos surgen preguntas ante la ventana que se abre, y que García-Huidobro (2018) ya planteaba después de analizar las innovaciones en los colegios jesuitas de Cataluña, en cuanto a qué significa una innovación educativa con sello jesuita. En ese entonces, comentó que esto es imposible sin “*la recuperación del paradigma humanista-cristiano en el contexto cultural actual, con educadores que ya no necesariamente tienen ni la vivencia espiritual ni la formación humanista, filosófica y teológica de los jesuitas*” (p. 43).

Desde el proceso que ha transitado el *Colegio San Ignacio* de Montevideo, reconozco un esfuerzo por integrar la propuesta pastoral a los cambios en la propuesta académica, siempre con la mirada puesta en la formación integral y en asegurar a los estudiantes la misma calidad en todas las experiencias de aprendizaje. Concretamente, varias decisiones se tomaron con ese horizonte: que los tutores responsables de la *cura personalis* formen parte de los equipos docentes y participen de la planificación y desarrollo de proyectos en cada área; que la formación cristiana esté integrada al área social, donde se desarrollan los proyectos de lenguaje, literatura e historia; que las pausas ignacianas sean llevadas adelante por docentes de todas las áreas, rotando cada semana; e introducir el *proyecto vital*, como materia liderada por los tutores.

Estas modificaciones en la organización y en nuevos espacios, fueron superando una dificultad que transitábamos antes de la innovación, que era la tensión entre lo académico y una propuesta pastoral de oraciones, pausas, campamentos o retiros que –para los docentes de asignaturas– resultaba en “clases perdidas”. Ocurría que la mayoría de los docentes no formaba parte de la propuesta pastoral, e incluso la desconocían. También, se trataba de invitaciones que no siempre motivaban a los estudiantes, pues las sentían

como “otra parte” del colegio. Ahora, son invitaciones y experiencias que habitan su vida cotidiana y son acompañadas por todos los equipos de educadores, más allá de que también hay roles claros de acompañamiento.

Lo anterior llevó al desafío de la formación docente; tanto los de asignaturas, para que sean permeables a la espiritualidad ignaciana, como los referentes pastorales, en lo que respecta a metodologías activas y el desafío de incidir en los proyectos curriculares y la toma de decisiones. Ante este desafío, el *Laboratorio de Innovación* del colegio ha desempeñado una función importante. Tiene como misión la formación interna, así como el estudio de investigaciones con evidencia acerca de diversos aportes didácticos y curriculares que atiendan a nuestro contexto, viendo la forma de incorporarlos a nuestra propuesta. Los agentes pastorales participan de estas formaciones y son desafiados a crear propuestas de aula como un docente más.

Para el *San Ignacio*, fue importante ir modificando ciertas estructuras y formas de funcionamiento que eran parte de la rigidez que muchas veces tiene el sistema educativo, así como de la cultura institucional. Por ejemplo, que los horarios de clases se organicen de acuerdo a la disponibilidad de los docentes, y no en función de las metas de aprendizaje interdisciplinar y los ritmos de trabajo de los equipos. Hoy, los horarios están pensados según es mejor para la cooperación, y con espacios individuales aparte, de acuerdo a la disposición de los adolescentes en su etapa vital.

Por eso, retomando el concepto de innovación como *cambio de elementos en la matriz escolar tradicional* (Rivas, 2017), debemos tener en cuenta la mirada realista de los historiadores de la educación norteamericana Tyack y Cuban (1995) que, ante diversas reformas educacionales, identifican ciertas dimensiones (que ellos bautizan como la *gramática de la escolaridad*) que han permanecido inalteradas ante las grandes iniciativas innovadoras. Estas incluyen el currículum, y pueden permanecer intactas en la práctica, conduciendo al fracaso de la correspondiente reforma educativa. Son prácticas y rutinas, elementos que dan forma a la escolaridad, y que hay que atender ante una iniciativa de innovación.

Como último punto de esta sección, quisiera volver a una de las oportunidades que ofrece la innovación y que plantea, al mismo tiempo, el mayor desafío. La posibilidad de pensar un nuevo currículum para los colegios jesuitas lleva a preguntarse sobre la profundidad de la integración académico-pastoral, especialmente en lo que refiere al diálogo entre disciplinas a nivel del conocimiento. Aquí cabe la pregunta por lo que los equipos pastorales pueden ofrecer en estudio y rigurosidad ante el saber académico de los docentes de asignaturas. El estudio de caso realizado por

García-Huidobro y Araneda (2023) mostró que –en un colegio jesuita con un proceso de innovación asociado a la interdisciplinariedad y la búsqueda de enseñar competencias del siglo XXI– se requería mayor profundidad y densidad de la *integración curricular*. Este hallazgo, así como los comentarios de Cox (2023) al respecto, enfatizan la necesidad de un currículum humanista que profundice lo que los estudiantes deberían aprender en un colegio de la Compañía de Jesús.

Estas reflexiones no hacen más que alentarnos a mejorar nuestra integración académico-pastoral, aprovechando la cultura de reflexión institucional permanente que incorporan los procesos de innovación. El diálogo entre conocimiento a nivel epistemológico y experiencia de fe es una dimensión que requiere de una profundidad particular, asunto que abordaré en la siguiente sección.

3. Evidencias sobre innovación y currículum: Preguntas acerca de qué identidad se transmite y dónde queda el conocimiento

En esta sección, me propongo hacer énfasis en la importancia (y necesidad) de contar con referentes, es decir, investigaciones educativas con evidencia, a la hora de tomar decisiones en nuestras instituciones y redes de colegios. En el proceso de transformación del *Colegio San Ignacio*, ha resultado fundamental el análisis de autores y modelos de enseñanza y aprendizaje que hacen referencia a múltiples experiencias en el mundo, y que fueron sistematizadas y evaluadas en sus resultados. Nos hemos preocupado de la formación en metodologías activas, evaluación para el aprendizaje y cultura de pensamiento, pero sin descuidar los contenidos.

Más allá de estas decisiones concretas tomadas, y que sería ideal revisar a la luz de nueva evidencia de lo que ha ocurrido en el *Colegio San Ignacio* estos años, me parece importante atender a las declaraciones que se realizan al fundamentar el porqué del cambio. Estos motivos también han sido estudiados y vale la pena detenerse para pensar con autenticidad donde están los motivos de la transformación en nuestra red de colegios en Argentina y Uruguay (RAUCI). En su análisis sobre la innovación en los colegios jesuitas de Cataluña, García-Huidobro (2018) hace referencia a esa motivación inicial del cambio: *“Todos compartían que los cambios sociales, tecnológicos y culturales están planteando desafíos estructurales al sistema educativo (...) No obstante, varias personas pensaban que ha habido esfuerzos importantes de renovación (...) y que no es cierto que la mayoría de los jóvenes en colegios jesuitas se sienten desmotivados (...) o que lo que se hace*

en colegios jesuitas esté totalmente obsoleto (...) El discurso que había sostenido Horitzó 2020 había simplificado problemas complejos” (p. 27).

En relación con esta declaración de razones del cambio, Williamson (2013) publicó un Informe basado en varios casos de innovación curricular para esta nueva era globalizada, con redes tecnológicas, de comunicación y de medios digitales, que se prestan, se copian e interconectan ideas educativas nuevas, locales y lejanas. Williamson bautizó el currículum desarrollándose en estos colegios y redes como *escolarización centrífuga*, por tratarse de una visión descentralizada, distribuida y dispersa de la educación, que es “masivamente personalizable”, o sea, que se puede aplicar a cualquier persona, con cualquier ritmo y en cualquier contexto.

La motivación tras este tipo de cambios educativos y curriculares –muy difundidos durante la última década– no ha sido la formación de una identidad. Así, desde la experiencia jesuita de innovación en Cataluña hasta los procesos de innovación que estamos realizando en los colegios de la red argentino-uruguayana, vale la pena discernir comunitariamente qué identidad se está cultivando con nuestras innovaciones. Por ejemplo, aprovechando los diagnósticos institucionales o los ciclos de autoevaluación con el *Sistema de Calidad en la Gestión Escolar* (SCGE). En este marco, se podría profundizar en el sentido de la transformación desde la identidad y cuáles son sus riesgos, explicitando qué cambios son necesarios para un nuevo currículum, y no sólo innovación pedagógica (metodológico-didáctica). Aquí, la clave debiera ser la *integración curricular*.

Para RAUCI, la reflexión acerca de esta *integración curricular* y la identidad jesuita se concretiza en el *Itinerario formativo* que acompaña el crecimiento de los estudiantes en sus distintas etapas (ver el Capítulo 6, por Julio Navarro). Retomando el concepto de innovación de Rivas (2017), considero que, si nuestros procesos de innovación tocarán el nivel curricular, son una oportunidad para introducir cambios en la matriz escolar que generen en los estudiantes una *visión ignaciana del mundo* y un *modo de actuar* en él. La introducción de un currículum humanista jesuita en medio de procesos de cambio da sentido y motiva la transformación.

Si nos dejamos interpelar por la evidencia en este punto, el estudio y análisis de documentos curriculares tiene mucho que decir acerca del *acuerdo y lo que sueña una sociedad para su futuro*. Williamson (2013), por ejemplo, encontró que uno de los puntos en común entre los currículos de la era digital que estudió, es que parten desde teorías pedagógicas y del aprendizaje (no desde una visión filosófica del mundo y el futuro). Es decir, se basan en *cómo* se aprende, independiente de *qué o para qué* se aprende. Y esto, con mucha

influencia de actores ajenos a la educación, como las grandes corporaciones tecnológicas y comunicacionales mundiales. Si eso es cierto, ¿cómo emprender el camino de la innovación atendiendo al contexto, pero sin ser cooptados por las *fuerzas centrífugas* que nos rodean? Y si las atendemos, ¿cómo hacerlo de forma auténtica, desde la misión que nos da la Compañía de Jesús en el apostolado educativo?

En esta línea de fundamentar la innovación, el *Seminario de Currículum y Tradición Educativa Jesuita* también me ayudó a comprender que el conocimiento tiene un valor central en el currículum, más allá de las metodologías seleccionadas para enseñar, y que esto hay que cuidarlo mucho. El sociólogo del currículum, Michael Young (2010a), distingue entre experiencia y conocimiento, para luego proponer un currículum basado en el conocimiento (conceptos, contenidos), no en la experiencia, pues esta última no requiere instituciones escolares. Esta perspectiva cuestiona un enfoque puramente constructivista, invitando a trabajar con cuidado la diferencia entre currículum y pedagogía, que se deriva de distinguir conocimiento de experiencia.

Esta mirada, que revaloriza el lugar de las disciplinas desde el argumento del conocimiento y la justicia social (Young, 2010a, 2010b), reafirma la idea o intuición tras algunas decisiones tomadas durante los últimos años en el *Colegio San Ignacio*, especialmente para el bachillerato (los años finales de la educación media/secundaria) y para nuestro trabajo en ABP interdisciplinar. Para el bachillerato, la etapa vital de los 15 a los 17 años, hemos ido propiciando momentos de especialización académica y decisiones a nivel vocacional para los estudiantes. Por eso, la opción metodológica en bachillerato es por *proyectos de comprensión* de dos o tres disciplinas, en que cada una profundiza en sus conceptos y contenidos, para llegar a una actividad final de síntesis. Esta opción permite a los estudiantes identificarse con las disciplinas y las comunidades que producen conocimiento, que es un aspecto importante para su futura trayectoria educativa.

Al mismo tiempo, en los primeros años de la secundaria, donde la metodología central es el ABP interdisciplinar, la selección de contenidos, retos y temas a estudiar no la hacen los estudiantes según sus intereses o experiencias cotidianas (sino los educadores). Aquí, vale la pena mencionar que –en Uruguay– la formación docente de educación media es estrictamente disciplinar. Por lo tanto, la integración en las áreas científica, social y artística implica un trabajo cooperativo de 3 a 6 docentes, incluidos los tutores y profesores de formación cristiana.

Young (2010b) plantea que un currículum que no se basa en el conocimiento disciplinar corre el riesgo de terminar apoyándose en la autoridad del docente (en lugar de la autoridad del conocimiento) e impedir el desarrollo de una identidad del alumno/a como aprendiz. Además, “*la identidad de los estudiantes relacionada con la disciplina, propicia la capacidad de conectar o atravesar fronteras por parte de los profesores (...) una forma de disciplinariedad es una parte normal del crecimiento del conocimiento*”. Esta identidad como aprendiz, también le permite pensar desde un campo disciplinar y allí radica esta dimensión curricular en la que no desaparece la asignatura. Estas reflexiones de Young se conectan con la investigación de Williamson (2013), quien concluyó que la fuente de los nuevos currículos innovadores no es el conocimiento, sino las ciencias cognitivas, la psicología y la informática, cuyo origen está en el constructivismo (también abrazado por los colegios jesuitas desde los años 80 y 90).

Las afirmaciones de estos dos autores me ayudaron a captar que el proceso de innovaciones debe ir más allá de modificaciones a nivel metodológico –el *cómo enseñar*– porque: (a) esto puede desatender lo crucial que es el *conocimiento* en el currículum, impidiendo a los jóvenes adquirir el *conocimiento poderoso que requerirán en el futuro* (Young, 2010b); y (b) la motivación de la innovación no puede ser sólo *implementar modelos constructivistas de aprendizaje* –que son valiosos, pero insuficientes–, también debemos buscar ofrecerles un currículum “*que contribuya a que los estudiantes adquieran conocimientos que no podrían adquirir mediante su experiencia*” (Williamson, 2013, p. 29). Esto tiene que ser nuestro aporte como colegios.

Considerando todo lo anterior, creo que al celebrar este año 2023 las tres décadas de *Pedagogía ignaciana* (1993) –esa novedad que movilizó al mundo educativo jesuita– aún estamos a tiempo para dar pasos hacia un currículum ignaciano, más allá de lo meramente pedagógico. Esto no implica olvidar la pedagogía ignaciana, sino complementarla con un currículum que brinde a los futuros egresados el conocimiento y las herramientas para habitar y accionar desde una mirada humana y evangélica el mundo que nos rodea.

■ 4. A modo de síntesis

Al iniciar el capítulo, propuse dos objetivos: (a) hacer memoria y resignificar la tradición educativa de la Compañía de Jesús, así como (b) tener en cuenta y tomar decisiones a partir de la evidencia que hoy nos ofrece la investigación educativa, actualizada y rigurosa. Estas son las inquietudes que fuimos experimentando desde el Equipo de dirección y los equipos docentes del

Colegio San Ignacio, y también los cuestionamientos que me suscitaron las lecturas y el recorrido del *Seminario* compartido con la mayoría de los autores de este libro.

Mi invitación es a la reflexión comunitaria en cada institución de FLACSI, sin importar el momento o la fase de innovación en la que se encuentren. De hecho, el giro en la mirada hacia el currículum es reciente en el *San Ignacio* de Montevideo. Comenzó por la necesidad de que la propuesta educativa sea fiel a los principios de la educación jesuita y, especialmente, de que las experiencias para los jóvenes sean experiencias de aprendizaje que enriquezcan sus vidas y vayan progresivamente orientando sus decisiones hacia “en todo amar y servir”.

Una de las preguntas que motivó la transformación de nuestro colegio es la que fui vinculando con la importancia de una integración curricular: *¿qué se llevarán nuestros estudiantes como egresados y egresadas de un colegio jesuita y que constituye su sello identitario?* (o sea, cuál es la identidad de nuestro colegio y en qué se refleja). Al terminar el capítulo, reafirmo que las innovaciones son una oportunidad para repensar la contribución de un colegio jesuita, y que la evidencia nos muestra que estas deben tener en cuenta la dimensión curricular abordada en este libro, que ha tendido a ser olvidada en las discusiones sobre innovación. Mis preguntas brotan de reflexiones sinceras, que invitan a tomar decisiones bien fundadas, sin paralizar a los directivos y docentes, sino que provocando los cambios necesarios (y que soñemos) en los colegios de la red.

Referencias

- Cox, C. (2023). Comentario a los capítulos 7 y 8: Desafíos del abandono jesuita de las aulas y el currículum. En J.C. García-Huidobro (Ed.), *La educación jesuita en la encrucijada* (pp. 181-190). Bilbao, España: Ediciones Mensajero.
- Educatio SJ. (2017). *Memorias del JESSEDU-Rio2017: El Padre General en el Congreso Internacional de los Delegados de Educación de la Compañía de Jesús*. Roma, Italia: Secretariado de la Compañía de Jesús para el Apostolado Educativo.
- García-Huidobro, J.C. (2018). Notas para la renovación de la educación jesuita después de visitar las innovaciones en marcha en Catalunya. *International Catholic Journal of Education*, 4, 23-48.
- García-Huidobro, J.C., y Aranceda, D. (2023). Formación integral en un contexto cada vez más competitivo y secular: Dos décadas de profesionalización y búsqueda en el Colegio San Ignacio El Bosque. En J.C. García-Huidobro

- (Ed.), *La educación jesuita en la encrucijada* (pp. 165-180). Bilbao, España: Ediciones Mensajero.
- ICAJE. (1993). *Pedagogía ignaciana: Un planteamiento práctico*. Consejo Internacional de Educación de la Compañía de Jesús.
- O'Malley, J. (2015). Jesuit schools and the Humanities yesterday and today. *Studies in the Spirituality of Jesuits*, 47(1).
- Rivas, A. (2017). *Cambio e innovación educativa: Las cuestiones cruciales*. Buenos Aires, Argentina: Fundación Santillana.
- Tedesco, J.C., Opertti, R., y Amadio, M. (2013). ¿Por qué importa hoy el debate curricular? UNESCO-IBE. Working Papers on Curriculum Issues, N° 10.
- Tyack, D, y Cuban, L. (1995). Por qué persiste la gramática de la escolaridad. En *En busca de la utopía* (pp. 167-214). México: Fondo de Cultura Económica.
- Williamson, B. (2013). *The future of the curriculum: School knowledge in the digital age*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Young, M. (2010a). Why educators must differentiate knowledge from experience. *Journal of the Asia-Pacific Circle Consortium for Education*, 22(1) pp 9-20. Traducido por Helena Modzelewski, de la Universidad de La República (Uruguay).
- Young, M. (2010b). The future of education in a knowledge society: The radical case for a subject-based curriculum. *Journal of the Pacific Circle Consortium for Education*, 22 (1), pp. 21-32.

CAPÍTULO 10



El aporte del Bachillerato Internacional a los colegios jesuitas: Oportunidades para desarrollar currículum y profundizar los vínculos de red con visión de futuro

Juan Carlos Arana Medina (Colombia)

1. Introducción: Dos tradiciones complementarias y un concepto de currículum

En este capítulo pretendo comparar la propuesta educativa de los colegios jesuitas en Colombia con el programa Diploma del *Bachillerato Internacional* (IB, por sus siglas en inglés). El propósito central de este ejercicio es *aprender, desde la perspectiva de los colegios jesuitas, sobre ese desarrollo curricular que dejamos de realizar desde los años 90 y que el IB sí ha hecho*.

El contraste entre la educación jesuita y el IB se hará exclusivamente en términos del currículum. No pretendo agotar otras dimensiones de ambas propuestas; eso sería demasiado pretencioso. Lo que sí quiero es tomar algunos referentes de ambas para hallar similitudes y distancias. Vale decir, desde una perspectiva general que tomaré algunos componentes tanto de la propuesta educativa jesuita como del IB. Esto lo hago a partir de mi experiencia como Director académico del *Berchmans*, un colegio jesuita colombiano que tomó

la decisión de incorporar el *Diploma Program* del IB (IBDP, por sus siglas en inglés) en el ciclo de la educación media.¹

Empiezo proponiendo un ejercicio mental que, como un facilitador en un retiro espiritual ignaciano, pide hacer una composición de lugar.² Para ello, utilizo el siguiente texto: “*Imagine una comunidad de colegios, educadores y alumnos de todo el mundo con la misión compartida de ayudar a los jóvenes a desarrollar los valores, las habilidades y los conocimientos necesarios para crear un mundo mejor y más pacífico*”. Ahora piense: ¿cree Ud. que la frase anterior pertenece a algún documento fundacional de la educación jesuita en el mundo?

Recientemente, realicé este ejercicio en mi colegio. Lei la frase y pregunté a seis directivos lo que acabo de preguntarle a usted como lector/a. Todos respondieron que sí. Lo particular en esta situación es que la frase no es de un documento corporativo de la Compañía de Jesús; pertenece a la Organización del IB.³

Esta breve introducción sirve para entrar en una premisa central del texto, desde la idea de que hay muchas similitudes entre la propuesta educativa jesuita y la del IB, especialmente en cuanto al sentido profundo de la educación. La educación jesuita tiene una raíz y una aproximación espiritual, pero eso no nos impide relacionarnos con otras propuestas y aprender de ellas. En este caso, del IBDP. De entrada, la cercanía de propósitos entre las dos propuestas sale al paso del temor de algunos profesores y directivos respecto a la pérdida de identidad de una escuela jesuita al incorporar modelos externos. Si la comunidad del mundo IB y la educación jesuita anhelan cosas similares, hay un terreno fértil para el aprendizaje mutuo y eso permite que los prejuicios o prevenciones ante este tipo de experiencias sean menores o sencillamente no existan.

1 El Colegio Berchmans está en Cali y actualmente tiene 1.330 estudiantes de 2 a 17 años. Ofrece una propuesta educativa bilingüe y está sectorizado en los ciclos *preescolar* (tres grados), *básica primaria* (cinco grados), *básica secundaria* (cuatro grados) y *educación media* (dos grados). Para más información, consultar www.berchmans.edu.co

2 En los *Ejercicios espirituales* de san Ignacio, la *composición de lugar* se asocia a la “*vista imaginativa*” con la cual la persona se prepara para su ejercicio. Esto no se debe confundir con la contemplación misma –como cuerpo de la oración–, este es un paso previo.

3 La cita completa es: “*Imagine una comunidad de colegios, educadores y alumnos de todo el mundo con la misión compartida de ayudar a los jóvenes a desarrollar los valores, las habilidades y los conocimientos necesarios para crear un mundo mejor y más pacífico. Eso es el Bachillerato Internacional (IB). El objetivo de los programas del IB es ofrecer una educación que permita a los alumnos comprender las complejidades del mundo que los rodea, así como desarrollar las habilidades y aptitudes necesarias para emprender acciones responsables con vistas al futuro. Los programas proporcionan una educación que trasciende las fronteras disciplinarias, culturales, nacionales y geográficas, y que fomenta una postura de participación crítica, ideas estimulantes y relaciones significativas*” (IBO, 2019, p. 1).

Ahora, para continuar es importante dar un referente conceptual claro sobre currículum. Y como no hay un solo concepto, y permanentemente se presentan confusiones entre éste y la pedagogía, ahora aclaro desde qué concepto de currículum se abordarán las reflexiones.

En Colombia, hay un concepto oficial de currículum en la Ley de Educación de 1994. Esta señala: “*Currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional*” (Ministerio de Educación, 1994). Por otro lado, la Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia (ACODESI)⁴ también asumió una definición de currículum, alineada con la Ley de Educación: “*Todo lo que intencionalmente educa en razón de nuestra propuesta, comprende el conjunto de principios, criterios, plan de estudios, programas, metodologías y gestión que orientan el proyecto educativo institucional y hacen posible la formación integral de la comunidad educativa*” (ACODESI, 2015).

Desde mi óptica, estas dos definiciones tienen un problema de amplitud: todo cabe al hablar de currículum. Concepciones así de extensas terminan confundiendo a directivos y maestros al momento de hablar, por ejemplo, de diseño curricular. Pues se mezclan el currículum, la pedagogía y sus metodologías didácticas, la evaluación, la gestión, etc. Por ello, estas definiciones no serán el referente para la comparación en el capítulo.

García-Huidobro y Araneda (2023) presentan un concepto que me parece más acorde con el propósito. Ellos refieren que “*el currículum es el acuerdo sobre qué se debe aprender y la estructuración de las trayectorias educativas en función de ese aprendizaje. Esto comprende aspectos explícitos e implícitos, incluyendo lo que Jackson (...) llamó currículum oculto*” (p. 165). Este concepto de currículum permite focalizar el capítulo en dos aspectos que serán el objeto de comparación: (a) ¿qué enseñar?, y (b) ¿cómo “ordenar” aquello que se quiere enseñar? Y también conecta directamente con la *Ratio studiorum*, según la describe Claude Pavor S.J. en el capítulo final del libro. Allí afirma, refiriéndose a san Ignacio, que “*hubo dos momentos claves en su biografía que contribuyeron en esta dirección: (a) cuando se dio cuenta de que la educación era necesaria para ‘ayudar a las almas’ y (b) cuando se*

4 ACODESI es un organismo constituido en 1995 en Bogotá. No tiene ánimo de lucro, y congrega al Provincial de la Compañía de Jesús o su Delegado para la Educación, y a los Rectores de los nueve colegios dirigidos por o confiados a la Compañía de Jesús en Colombia. Actualmente, son: *Colegio San José* (Barranquilla), *Colegio San Pedro Claver* (Bucaramanga), *Colegio San Ignacio de Loyola* (Medellín), *Colegio San Luis Gonzaga* (Manizales), *Colegios San Bartolomé La Merced*, *Mayor de San Bartolomé y Santa Luisa* (Bogotá), *Colegio Berchmans* (Cali) y *Colegio San Francisco Javier* (Pasto). Tomado de www.acodesi.org.co

dio cuenta de que estudiar con orden (o sea, secuencialmente) daba más fruto”. Este segundo elemento apunta directamente a lo que el estudiante debe aprender y la estructura que debe tener lo que ha de aprender. Por supuesto, hay vínculo directo con lo que se enseña y la manera como se organiza la enseñanza.

■ 2. Currículum en el *Bachillerato Internacional* (IB)

Como contexto, podemos decir que el IB ofrece cuatro programas educativos en colegios de todo el mundo. Estos son: (a) el *Programa de la Escuela Primaria* (PEP), (b) el *Programa de los Años Intermedios* (PAI), (c) el *Diploma Program* (IBDP) para los años finales de la secundaria con orientación universitaria, y (d) el *Programa de Orientación Profesional* (POP) para los años finales de la secundaria con orientación técnico-profesional. Los cuatro programas requieren que los estudiantes realicen un proyecto final: una exposición en el PEP, un proyecto personal o comunitario en el PAI, una monografía en el IBDP, y un proyecto de reflexión en el POP. Estos brindan a los alumnos la oportunidad de perfeccionar y demostrar sus conocimientos, habilidades y comprensión, así como celebran la trayectoria de aprendizaje. Para apoyar los objetivos de cada programa, se busca una evaluación significativa. Para más información, ver: www.ibo.org.

Todos estos programas brindan a los alumnos acceso a una amplia y equilibrada gama de estudios académicos y experiencias de aprendizaje. Promueven el aprendizaje conceptual, generan marcos que favorecen la adquisición de conocimientos, y se centran en ideas organizadoras importantes, que ayudan a integrar el aprendizaje y a dar coherencia al conjunto del currículum. Los cuatro programas hacen hincapié en la importancia de establecer conexiones y explorar las relaciones entre las disciplinas. Sin embargo, cada programa tiene su propia identidad, así como elementos acordes al nivel de desarrollo de los alumnos en la etapa correspondiente.

En el IBDP, que en Colombia se ofrece durante los dos últimos años del bachillerato, el currículum consiste en (a) seis grupos de asignaturas y (b) tres componentes troncales del programa. Los seis grupos de asignaturas son: estudios de lengua y literatura, adquisición de otras lenguas, individuos y sociedades, ciencias, matemáticas, y artes. Los alumnos del IBDP tienen que elegir un curso de cada uno de los primeros cinco grupos de asignaturas y, además, un sexto curso que puede ser de del grupo de artes o bien un segundo curso de alguno de los primeros cinco grupos. Al ser grupos de asignaturas, cada uno contiene varias asignaturas. Por ejemplo, los cursos de ciencias son: (a) biología; (b) química; (c) informática; (d) tecnología del diseño; (e) sistemas

ambientales y sociedades; (f) física; y (g) ciencias del deporte, el ejercicio y la salud. En total, el IBPD ofrece 34 asignaturas posibles a los estudiantes.⁵

Los estudiantes que cursan el IBDP, deben tomar algunas de estas asignaturas (no todas) con un nivel superior y otras con un nivel medio. Los cursos con un nivel superior se diferencian de los cursos con un nivel medio en cuanto a su alcance, pero ambos se evalúan según los mismos descriptores finales. Sólo se espera que los alumnos del nivel superior demuestren un abanico más amplio de conocimientos, habilidades y comprensión que los alumnos del nivel medio. Cada alumno debe cursar un mínimo de tres asignaturas de nivel superior (y máximo cuatro), y el resto del nivel medio. Las primeras equivalen a 240 horas lectivas y las segundas equivalen a 150.

Cada asignatura del IBDP cuenta con una sinopsis que informa a padres de familia, estudiantes y profesores sobre sus componentes principales: (a) descripción y objetivos generales del curso, (b) descripción del modelo curricular, y (c) modelo de evaluación. Estos esquemas básicos de las asignaturas permiten al profesor dar cuenta de los aprendizajes que sus estudiantes deben lograr mediante un despliegue de los componentes de la sinopsis antes mencionada. Además, con estos esquemas básicos de cada asignatura los profesores se apropian del currículum y articulan los componentes metodológicos y pedagógicos requeridos.

Los tres componentes troncales del IBDP que acompañan los cursos de los seis grupos de asignaturas son: (a) *teoría del conocimiento* (TdC), (b) la monografía final antes mencionada, y (c) *creatividad, acción y servicio* (CAS). En particular, el componente TdC anima a los alumnos a ser más conscientes de sus propias perspectivas y suposiciones al enfrentarse al mundo, mediante una exploración de la pregunta fundamental: ¿cómo sabemos lo que sabemos en cada área?

3. Currículum en los colegios de ACODESI

La Compañía de Jesús tiene diferentes obras educativas en el mundo. En cuanto a los colegios, “*es una misión enraizada en la creencia de que un mundo nuevo de justicia, amor y paz necesita personas formadas en la competencia profesional, en la responsabilidad y en la compasión; hombres y mujeres que estén preparados para acoger y promover todo lo realmente humano, que estén comprometidos en el trabajo por la libertad y dignidad de todos los pueblos, y que tengan voluntad de hacerlo así, en*

5 Para conocerlas todas, ver: <https://www.ibo.org/es/university-admission/support-students-transition-to-higher-education/course-selection-guidance/>

cooperación con otros igualmente dedicados a modificar la sociedad y sus estructuras” (ICAJE, 1993, #17).

Como ya se mencionó, la red de colegios jesuitas de Colombia (ACODESI) ha construido varios acuerdos en el ámbito del currículum. Uno de ellos refiere a los *planes integrados de áreas* (PIAs), que definen componentes comunes para las asignaturas: (a) enfoque, (b) proceso, (c) subprocesos, y (d) saberes. Cada colegio tiene la libertad de definir lo que se denomina “estructura conceptual y evaluativa”. Esta estructura pretende relacionar de manera coherente los saberes, procesos y subprocesos definidos en ACODESI con los estándares y contenidos propuestos por el Ministerio de Educación.⁶ Lo mismo ocurre con los *planes integrados de programas y proyectos* (PIPs).⁷ Así, la propuesta curricular de los colegios de la red incluye planes, programas y proyectos, con un llamado permanente a que –en la práctica– los homólogos los vayan integrando, en lugar de concebirlos separadamente.⁸ En cuanto a metodologías y procesos evaluativos, cada colegio tiene autonomía según su proyecto educativo institucional y según el marco legal colombiano.

Las asignaturas en el currículum de los colegios colombianos son las del marco legal educativo, que establece nueve áreas obligatorias: (a) ciencias naturales y educación ambiental; (b) ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia; (c) educación artística; (d) educación ética y en valores humanos; (e) educación física, recreación y deportes; (f) educación religiosa; (g) humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros; (h) matemáticas; y (i) tecnología e informática.

Desde el año 2019, los colegios de ACODESI iniciaron proyectos de innovación que los llevaron a emprender dinámicas de reestructuración de las asignaturas, programas y proyectos según diversas formas de *integración curricular*. Varios de estos esfuerzos han puesto más fuerza en lo pedagógico-metodológico que en lo propiamente curricular.

6 Estos estándares y contenidos son criterios públicos sobre qué deben aprender niños, niñas y jóvenes en cada área, según su capacidad en cada nivel. Son guía referencial para que todas las instituciones escolares del país aspiren a la misma calidad de educación. Para más información, ver <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-79409.html>

7 La definición de currículum de ACODESI (2015) menciona *planes, programas y proyectos*. Los *planes* tienen que ver con las asignaturas, mientras que los *programas* y *proyectos* son definidos por ACODESI y el Ministerio de Educación. Los *programas* son: (a) de afectividad, (b) FAS (formación y acción social), y (c) Encuentros con Cristo. Los *proyectos* son: (a) coeducación, libertad y autonomía; (b) educación para la paz; y (c) orientación vocacional.

8 Una de las fortalezas de ACODESI son sus grupos de homólogos. Esto es, de directores de una misma área funcional (académica, de pastoral, o de bienestar estudiantil) y de coordinaciones de áreas, programas o proyectos. Los homólogos de las tres áreas funcionales se reúnen al menos dos veces al año.

4. Aportes del trabajo curricular del IB a un colegio jesuita, y nuestra riqueza propia

Con todo lo anterior, ¿qué aporta el IBDP a un colegio jesuita de Colombia? Resulta interesante abordar esta pregunta con el foco curricular del libro y el capítulo. Veamos:

- a. *El IBDP tiene una gran fuerza estructural, curricularmente hablando.* Al revisar sus seis grupos de asignaturas y sus tres componentes troncales –tanto en las sinopsis como en los esquemas– se observan con claridad los dos elementos nucleares del concepto de currículum que guía este capítulo: los acuerdos sobre qué se debe aprender y las estructuraciones de las trayectorias educativas en función de ese aprendizaje. En contraste, la propuesta educativa de ACODESI tiene muchos componentes que se conciben –todos– como currículum.⁹ Esto genera mucha dispersión cuando toca ir al aula, y la búsqueda del saber académico se suele confundir con otras intencionalidades que llegan al profesor desde programas y proyectos, o desde el gran portafolio de elementos que se pide integrar en nombre de la formación integral (por ser parte de acuerdos de la Compañía de Jesús para la educación contemporánea, como viene ocurriendo desde hace años con las 4Cs, las PAUs, los acuerdos de Río, los identificadores globales, entre otros).¹⁰ La pregunta es, ¿cuándo vamos a llegar a acuerdos sobre el currículum desde una perspectiva menos amplia y confusa? Esta amplitud se refleja en los tropiezos de los maestros al plasmarlo todo en su planeación para el trabajo de aula, y en que la evaluación se complejiza mucho. Es común escuchar de su parte expresiones que denotan la dificultad para dar cuenta de lo que sus estudiantes aprendieron en su disciplina académica, a pesar de contar con acuerdos generales de red, como se mencionó al hablar de los PIAs.¹¹

9 Recordar el concepto de currículum de la red, citado antes: “*todo lo que intencionalmente educa en razón de nuestra propuesta...*” (ACODESI, 2015).

10 Este panorama me recuerda el comentario de Cox (2023) sobre la investigación de García-Huidobro y Araneda (2023) acerca del currículum en el colegio jesuita chileno *San Ignacio El Bosque* (SIEB): “*En el SIEB, este acuerdo epistémico es doblemente complejo pues, además de lo relativo a las disciplinas académicas, se suma lo pastoral (con sus dimensiones religiosa-espiritual, socio-afectiva y socio-política). Según los resultados de García-Huidobro y Araneda, lo pastoral estaría pobremente integrado, con lo religioso-espiritual claramente subordinado a lo socio-afectivo y lo socio-político. La misa apretada entre clases y pruebas, o la oración al inicio del día entremezclada con noticias de prensa en 15 minutos de ritual desprovisto de peso, son ejemplos sintomáticos de pobre integración*” (p. 186).

11 Por ejemplo, es común que los maestros de matemáticas se sientan preocupados por no haber podido enseñar a sus estudiantes todo lo que debieran en su grado, debido a haber integrado en su planificación

- b. En el IBDP, *los maestros identifican un horizonte claro que –como punto de partida– les permite avanzar desde una base sólida*. En este sentido, uno de los elementos de análisis de la experiencia de preparación para ofrecer el IBDP en el *Colegio Berchmans* fue el universo de expectativas de los maestros ante el cambio y su implementación. Y los maestros iban y venían entre dos extremos muy claros de expectativas. En un polo, que va creciendo en adeptos a medida que se conoce y estudia más el IBDP, se valora la claridad ofrecida por el programa, por su estructura para la planeación y la posibilidad de encontrar múltiples materiales de apoyo, así como profesores referentes que ya hicieron lo que ellos/as tendrán que hacer. En el otro extremo, están los profesores con miedo ante un universo que, además de ser desconocido, es muy exigente (pues no solo determina *qué deben aprender los estudiantes*, sino que también fija requisitos en cuanto a rigurosidad, representados en un número de horas que se deben enseñar, contenidos que se deben cubrir, y enfoques que se deben conocer y aplicar para enseñar, además de criterios evaluativos claros y universales).
- c. *La formación permanente y los recursos compartidos desde el IB –generados por una misma dirección– focalizan y fortalecen*. La plataforma IB tiene una gran oferta de formación para educadores, con diversidad de cursos que acreditan para ser profesor de un colegio que ofrezca los programas IB, pues es un requisito que todos los profesores en un colegio IB estén certificados. Los cursos de formación en modalidades presencial y virtual tienen los mismos contenidos y se ofrecen en diferentes idiomas. Todo esto es posible porque los contenidos de los cursos tienen una estructura acorde con lo que se ofrece a los alumnos en el colegio. En cambio, nuestra plataforma en el mundo jesuita (www.educatemagis.org) está creada para que los educadores de colegios jesuitas de todo el mundo se conecten entre sí. Pero la oferta de formación tiene iniciativas de espiritualidad, pedagogía de los *Ejercicios espirituales*, innovaciones metodológicas y propuestas sociales o ambientales. No hay cursos asociados al currículum mismo (ni una estructura institucional sobre la cual se pueda proponer o construir algo así).
- d. *En el IBDP, los estudiantes tienen referentes claros sobre qué se espera de ellos*. La fortaleza de la estructura de los cursos en los seis grupos de asignaturas y los tres componentes troncales no solo brinda seguridad al maestro

–que ve un horizonte con metas explícitas de llegada– sino también al estudiante, que sabe desde un comienzo qué se espera de él y qué debe realizar para alcanzarlo. La claridad en cuanto a qué debe aprender y los parámetros de evaluación, fortalecen su autonomía y capacidad de decisión. Es evidente que el estudiante requerirá acompañamiento, que es una fortaleza en la propuesta educativa jesuita. Sería injusto decir que en un colegio jesuita los estudiantes no saben qué se espera de ellos (en términos del aprendizaje). Lo que creo que ocurre es que esto último es muy amplio; el currículum no es claro ni definido.

- e. *Cuando un colegio pone en sus medios de comunicación el logo del IB, personas de todo el mundo reconocen una marca internacional, que da status.* Nuestra red jesuita se fortalece cada día, pero aún necesitamos mayor vínculo y reconocimiento como red internacional. Además, en mi experiencia como directivo, he vivido un dilema que estoy seguro que es compartido con muchos otros/as: al promocionar el colegio para atraer familias, es potente decir que el colegio es parte de una red mundial de colegios. Pero, cuando una familia del colegio se acerca para pedir ayuda porque se va a trasladar de ciudad (dentro o fuera del país), y quieren saber si en su futuro destino habrá otro colegio jesuita y sus hijos podrán continuar una educación jesuita allí, percibo que lo que era potente se muestra débil. Esto, por dos razones fundamentales. La primera refiere a los traslados, que se podrían resolver con protocolos y acuerdos administrativos que hoy no existen (pues no hay instrumentos efectivos de red que permitan darle una respuesta segura a la familia, que suele dar por hecho que debiera ser fácil pasar de un colegio jesuita a otro). La segunda razón –más compleja– es que no existen acuerdos respecto a los componentes del currículum, como los saberes, las competencias por áreas o los estándares de evaluación. Esto impide que estudiantes de traslado pasen fácilmente de un colegio a otro. Nuestra identidad como red está en componentes de orden espiritual y pedagógico-metodológico, pero no en elementos curriculares. En Colombia, esto se complejiza por tener dos calendarios escolares.¹² A primera vista, podría parecer que esto no tiene relación directa con el debate curricular, pero la tiene, por cuanto la red jesuita podría ser mucho más fuerte a partir

¹² En Colombia, los colegios estatales tienen un calendario escolar denominado “A”, que inicia en febrero y termina en noviembre. Muchos colegios privados, especialmente de clase alta, funcionan con un calendario llamado “B”, que inicia en agosto y finaliza en junio del año siguiente. Los colegios privados pueden optar entre ambos calendarios.

de un diseño curricular de excelencia académica y humana, con una dimensión universal más profunda (sin que esto signifique sacrificar lo particular del contexto local).

Todo lo anterior quedaría incompleto sin, por otro lado, destacar las riquezas de la tradición educativa jesuita, que complementan el IBDP (siempre pensando en la dimensión curricular, no en nuestro método pedagógico-didáctico, que no es el foco del libro). Y aquí aparecen con fuerza (a) la raíz espiritual de la educación jesuita, que da cimiento e identidad, y (b) el sentido ético y el compromiso social que se derivan de nuestra visión espiritual de la realidad. La educación jesuita se funda en una concepción del ser humano a imagen de Jesús, que da sustento a todo el desarrollo curricular, aunque haya menos herramientas prácticas derivadas de esta concepción. Tal visión, encarnada en el lema “*formar hombres y mujeres para y con los demás*” sustenta experiencias sociales y cursos de análisis de la realidad muy poco comunes en otras tradiciones educativas.

El P. Kolvenbach planteó una buena síntesis de esta visión en su discurso de 1989 en la Universidad de Georgetown: “*El desarrollo intelectual de cada estudiante, para completar los talentos recibidos de Dios, sigue siendo (...) un objetivo destacado de la educación de la Compañía. Su finalidad, sin embargo, nunca ha sido acumular (...) información o preparación para una profesión, aunque estas sean importantes en sí mismas y útiles para que surjan líderes cristianos. El objetivo último de la educación jesuita es, más bien, el crecimiento global de la persona que lleva a la acción, inspirada por el Espíritu y la presencia de Jesucristo. (...) Este objetivo orientado a la acción está basado en una comprensión reflexiva y vivificada por la contemplación, que insta a los alumnos al dominio de sí y a la iniciativa, integridad y exactitud. Al mismo tiempo, discierne las formas de pensar fáciles y superficiales, (...) peligrosas para el mundo al que ellos y ellas están llamados a servir*”.

En esta línea, después de analizar el origen del IBDP y su desarrollo durante las últimas décadas, White (2012) planteó que este busca realizar algo muy similar a lo hecho por los antiguos jesuitas con su red internacional de colegios y la *Ratio studiorum*, promoviendo un humanismo único, con consecuencias éticas y espirituales muy visibles y profundas.

5. Un programa claro, ordenado y en red, que integre el mejor conocimiento contemporáneo con un horizonte cristiano: *La gran promesa de la educación jesuita*

Para finalizar, quiero expresar que este ejercicio reflexivo me ha hecho arribar a una mirada crítica de lo que ocurre hoy en mi colegio y los demás colegios de ACODESI en cuanto al currículum. La gran pregunta que me queda es: *¿cuándo vamos a hacer acuerdos sobre qué se debe aprender en nuestros colegios, de manera que aprovechemos mucho más la gran riqueza de nuestra propuesta educativa, lo que ya hacemos, y el potencial que tenemos como red mundial?*

Me queda la sensación de que necesitamos discusiones y debates curriculares. Hoy, esto gira en torno a la innovación metodológica y las pedagogías activas, con un universo demasiado amplio de componentes e ideas ignacianas inspiradoras, que están desarticuladas al concretarse en el trabajo en el aula. Resuenan una vez más en mi mente las palabras de Claude Pavor S.J. en el capítulo final del libro, cuando nos dice:

“Una de las tareas principales será la pregunta por el orden en el currículum. ¿Cómo cada año continúa y construye sobre el trabajo del año anterior? Es hora de volver a la intuición radical de Ignacio de que es mejor no mezclar las cosas en el currículum, sino aprenderlas secuencialmente, con conocimientos básicos rigurosos y un sentido claro de cómo encajan en un plan educacional más amplio. Una de las mejoras eternas y más esenciales que la Ratio puede ofrecer a la educación contemporánea es la simple y sencilla idea de una ratio, un plan. Tiene que haber electivos, pero con orden para no perder la visión de conjunto. Hemos perdido la habilidad de construir un currículum humanista arquitectónicamente. Probablemente, se necesita equipos permanentes de profesores que estén dedicados explícitamente a trabajar un programa que integre lo mejor que pueda ser cubierto de humanidades, pensamiento social y científico, filosofía, teología y espiritualidad. La entrega inspirada de un programa así constituye la gran promesa de la educación jesuita. Algo así, permitiría el establecimiento de colegios distintivos. Seguramente, este tipo de diversidad será algo valioso que promover y, seguramente, es el tipo de diversidad que se espera que esta tradición promueva”.

En cuanto a la reflexión de Pavor de que “es hora de volver a la intuición radical de Ignacio de que es mejor no mezclar las cosas en el currículum, sino aprenderlas secuencialmente”, creo que el IB nos muestra un camino, y debemos poner atención y aprender de él. Los colegios jesuitas también podríamos tener una estructura curricular sólida de este tipo, con documentos precisos en relación con la enseñanza de las asignaturas, procesos de acreditación de

maestros, etc. Y todo, con la fuerza de nuestra gran red, reconocida en el mundo académico contemporáneo.

Finalmente, en cuanto a las palabras de Pavur de que “*se necesita equipos permanentes de profesores que estén dedicados explícitamente a trabajar un programa que integre lo mejor que pueda ser cubierto de humanidades, pensamiento social y científico, filosofía, teología y espiritualidad*”, y que “*la entrega inspirada de un programa así constituye la gran promesa de la educación jesuita*”, quisiera terminar con un último comentario. Nuestros nuevos maestros, cada vez más transitorios, tienen mucho que decir del mundo nuevo que habitamos. Los que llevamos más años en la educación jesuita nos aferramos a la tradición por cuidar la identidad, pero quizás eso impide ver la educación contemporánea a la que Dios nos está invitando. Quienes hoy somos “como guardianes del carisma ignaciano” podemos enseñar a las nuevas generaciones, y así –con paciencia– entre todos hacer un gran trabajo mancomunado. Como sea, el eje de tal trabajo debiese ser el currículum, es decir, los acuerdos sobre que se debiese aprender/enseñar desde una visión ignaciana, y una estructuración de trayectorias educativas que hagan vida esos acuerdos.

Referencias

- ACODESI. (2015). *Concepto de currículo*. Versión revisada y actualizada.
- Cox, C. (2023). Comentario a los capítulos 7 y 8: Desafíos del abandono jesuita de las aulas y el currículum. En J.C. García-Huidobro (Ed.), *La educación jesuita en la encrucijada* (pp. 181-190). Bilbao, España: Ediciones Mensajero.
- García-Huidobro, J.C., y Aranedo, D. (2023). Formación integral en un contexto cada vez más competitivo y secular: Dos décadas de profesionalización y búsqueda en el Colegio San Ignacio El Bosque. En J.C. García-Huidobro (Ed.), *La educación jesuita en la encrucijada* (pp. 165-180). Bilbao, España: Ediciones Mensajero.
- IBO [Organización del IB] (2019). ¿Qué es la educación del IB? Documento corporativo de la Organización IB.
- ICAJE. (1993). *Pedagogía ignaciana: Un planteamiento práctico*. Consejo Internacional de Educación de la Compañía de Jesús.
- Kolvenbach, P.H. (1989). *Discurso en la Universidad de Georgetown*, el 7 de julio de 1989.
- Ministerio de Educación [de Colombia]. (1994). *Ley general 115 de educación*.
- White, J. (2012). The International Baccalaureate Diploma Programme in U.S. Catholic high schools. *Journal of Catholic Education*, 15(2), 179–206.

CAPÍTULO 11



Abriendo el mundo a través de la lectura: El lugar de la literatura en la educación jesuita de ayer y hoy

Denise Ramírez Farfán (Chile)

“Procure que los escolares ni carezcan de los libros útiles ni se llenen de los inútiles”

(*Ratio studiorum*, #29, Reglas para el Prefecto de Estudios).

1. Introducción: La literatura y el humanismo en mi vida y en la educación jesuita

En mi casa familiar siempre hubo muchos libros. En general, se trataba de textos de la más diversa índole y todos me interesaban, pero ninguno en especial. De mis primeros años de colegio, tampoco recuerdo algo en materia literaria que haya llamado mi atención.

Al cumplir 8 años, sin embargo, mi padre me regaló un libro que lo cambió todo. Aún guardo en mi memoria la ilustración de la portada. Se trataba de *Corazón*, de Edmundo de Amicis. Es el diario de vida de un niño que cursaba 4º básico,¹ e iba relatando mes a mes, distintos episodios con sus compañeros y maestros. Las descripciones de las variadas personalidades que le rodeaban: la nobleza de su amigo Garrone, que defendía a los más desvalidos; las cartas que le enviaba su padre; los cuentos de fin de mes; y la reflexión que hacía constantemente sobre su modo de actuar, provocaban diferentes pensamientos en mí, que por ese entonces también cursaba 4º

¹ En Chile, es el cuarto año de la enseñanza primaria obligatoria, para los 8-9 años.

básico. De hecho, recuerdo exactamente cuando escribí en mi diario de vida: “*estoy entendiendo lo que es el mundo*”. Cuando pienso en todo esto, creo que –de alguna manera– experimenté que mi pequeño contexto se replicaba en otras esferas de la tierra, específicamente en Italia. Esto, que puede parecer trivial, fue un acontecimiento luminoso para una niña de 8 años.

Más tarde, cuando cursaba la enseñanza media o secundaria, vinieron otros textos que me marcaron: *El extranjero*, de Albert Camus; *El poema del Mío Cid*; *La Odisea*, de Homero, por nombrar algunos. Hoy, con la distancia de los años, me pregunto: ¿cómo esas obras cautivaron a una adolescente deportista, apasionada por el teatro, y siempre dispuesta a inventarse actividades? No tengo duda de que ese encanto tuvo que ver con mi profesora de castellano: Mercedes Herrera. Aún la veo agitando sus albas manos, su lunar sobre el labio y su cabellera alborotada, explicando con pasión las andanzas del Cid Campeador, o las peripecias que tuvo que pasar Ulises durante diez años para volver a Ítaca, su tierra natal. Muchos años después, cuando estuve en Toledo, todo me parecía tal cual como lo había imaginado.²

Tuve suerte. Tuve una gran maestra y eso me marcó de por vida; no solo en mi amor por los libros, sino en mi interés por otras vidas, ya no de ficción. Quizás por eso estudié literatura y me convertí en profesora de castellano. Desde ahí escribo este capítulo. Estuve muchos años haciendo clases y, sin duda, una de las experiencias más fascinantes era “trabajar las lecturas” con mis estudiantes. Hoy estoy fuera del aula, dirijo la *Escuela de Educadores y Directivos de la Red Educacional Ignaciana* (REI) de Chile, cuya misión es favorecer la identidad ignaciana en los 16 colegios y escuelas que integran la red.

En el año 2022 tuve la posibilidad de participar en un *Seminario* que tuvo por propósito abordar el currículum y la educación jesuita, y descubrí con gran sorpresa que una parte importante de esta tradición está arraigada en una educación humanista, profunda y exhaustiva. Dicho en otras palabras, la formación –desde los primeros jesuitas hasta lo que más tarde replicaron en sus colegios para jóvenes laicos– tuvo un fuerte acento en la enseñanza de las humanidades. Valdría la pena preguntarse, entonces, cuánta de esa formación humanista sigue vigente en la educación que se imparte hoy en los colegios y escuelas jesuitas o compañeros en la misión.

Entendiendo que la formación humanista es un compromiso declarado en muchos documentos de la educación ignaciana, y que aborda distintos ámbitos del educando y el tipo de educación que recibirá, el objetivo de este ensayo se circunscribe al lugar que ocupa la literatura en los currículos de

² Según la tradición, el Cid estuvo involucrado en la reconquista española de Toledo.

los colegios jesuitas. Más específicamente, a la apertura de mundo que ofrece la buena literatura, a través de, por ejemplo, los *planes lectores* que rigen a los colegios.³ Esto es: qué criterios priman en la construcción de esos planes de lectura, quiénes los aprueban, cuánto equilibrio existe entre literatura clásica y contemporánea, entre otras interrogantes.

El concepto de currículum que subyace al texto es *el acuerdo sobre qué se debe aprender y la estructura de las trayectorias educativas en función de ese aprendizaje*. Es decir, no estamos hablando de las iniciativas personales de un determinado profesor, sino de acuerdos institucionales que permiten establecer un “modo de hacer las cosas”. Para llegar a ello, tiene que haber discusión, responsabilidades, y una estructura que sea el marco para definir *qué se debe aprender*.

Buscando ofrecer orden al lector, este texto tiene tres secciones luego de esta Introducción. En la primera, abordo la importancia que siempre ha tenido la literatura en la formación humanista de los jesuitas, evidente desde el primer plan de estudios –la *Ratio studiorum*– elaborado en un esfuerzo colectivo que culminó el año 1599, junto con las diversas posturas actuales en torno a qué debieran leer los estudiantes. En una segunda sección, muestro la realidad actual de tres colegios jesuitas en distintos países (Colombia, Chile y Uruguay) en torno a la construcción de sus planes lectores. Finalmente, presento algunas reflexiones, a modo de conclusión.

2. Desde la *Ratio studiorum* hasta los debates actuales sobre el fomento de la lectura

La *Ratio studiorum* fue –hasta que emergieron los estados nacionales con sus exigencias curriculares a fines del s. XVIII– el documento que fijó el marco sobre qué debía ocurrir en un colegio jesuita. Una versión de 1616, “actualizó” algunos preceptos y se refirió con exactitud, sin dejar lugar para ambigüedades, a qué tipo de lecturas debían darse, cómo ejercitarlas, quién debía impartirlas, con qué regularidad abordarlas, e incluso haciendo alusiones sobre qué no debía leerse. Uno de estos preceptos decía: “*absténganse de leer libros perniciosos e inútiles*”. Hay 46 referencias de este tipo en la *Ratio*, sin contar el capítulo entero dedicado al profesor de humanidades. También se alude a lo que hoy llamamos *plan lector*. Al respecto, el documento menciona un *catálogo de libros*: “*Antes de comenzar los estudios, acerca de la redacción del catálogo*

3 Un *plan lector* corresponde a los textos que cada estudiante deberá leer en un año académico, conforme al nivel o grado que cursa.

de los libros que ese año se van a explicar en las clases, trate a tiempo con el Rector, para que el asunto se comunique con el Prefecto general y los maestros; y, del mismo modo, se determine si ese año tal vez haya que cambiar los libros o los autores”. En otras palabras, la determinación de los textos pasaba por el propio Rector. Se distingue, además, entre libros y autores, en el caso de alguna renovación. Por ejemplo, la *Ratio* no habla de cualquier gramática, sino de la gramática de Cicerón. Esto deja entrever que son relevantes tanto la materia (contenido), como quién la propone (perspectiva). Interesante distinción, si lo pensamos en relación a la importancia que hoy damos a la editorial de un determinado texto para los estudiantes. ¿Es importante explicitarla? ¿Da lo mismo si la historia está contada con mayor o menor exactitud?

Detalles como estos abundan en la *Ratio*. Sin lugar a dudas, muchas de sus indicaciones hoy pueden generar debate y hasta parecer pasadas de moda. No obstante, es evidente el esfuerzo invertido por entregar un marco global de qué enseñar. En el lenguaje de hoy: qué contenidos y objetivos. Además, se explicita el *acuerdo sobre qué debieran aprender los estudiantes conforme a su trayectoria escolar*, pues se hace la distinción, por ejemplo, entre las clases de gramática suprema, media e inferior, aludiendo a los distintos niveles de un estudiante. También resulta interesante constatar que el texto da directrices no solo sobre qué debieran aprender los estudiantes y en qué tiempo, sino que también se explicita anotaciones referidas a los profesores: “*Aunque la duración del tiempo para el estudio de las humanidades y de la retórica no pueda determinarse y al Superior corresponda decidir cuánto ha de demorar cada uno en estas letras; sin embargo, a los nuestros [jesuitas] no los mande a filosofía antes de que terminen el bienio de retórica, a menos que la razón de edad o la aptitud o alguna otra parezca obstar en el Señor. Y si algunos están dotados de ingenio para hacer grandes adelantos, principalmente en estos estudios, habrá que ver si es oportuno dedicarle un trienio a fin de que se fundamenten con mayor solidez*”.

Al contrastar lo relativo a las humanidades y la enseñanza de la lectura en un texto como la *Ratio studiorum* con documentos actuales de políticas para favorecer la lectura, no se evidencia que los cinco siglos que nos separan hayan resultado, necesariamente, en niños, niñas y jóvenes mejores lectores o, puntualmente, con una mayor comprensión lectora. En el contexto de Latinoamérica, el *Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe* (CERLALC), en su estudio *Hábitos de lectura y consumo de libros en Iberoamérica* (2006), señaló que, de acuerdo a un análisis comparado, la población lectora en Chile se encuentra bajo el promedio de la región. Esto es, después de Argentina, Colombia, México, Portugal y Uruguay (CERLALC, 2006). Estudios como este han motivado a distintos gobiernos, independiente

de su ideología, a promover una cultura de la lectura. En Chile, dos iniciativas impulsadas durante los últimos años han sido: *Lee Chile lee* y *Formando comunidades lectoras*.

A partir del diagnóstico de baja comprensión lectora, iniciativas como las mencionadas entregan una serie de alternativas no solo para mejorar los resultados, sino para comprender qué es un plan lector y cuáles son sus propósitos. Y allí comienza el debate: (a) ¿los niños, niñas y jóvenes deben escoger sus lecturas?; (b) ¿los cómics y los libros digitales debieran reemplazar a los clásicos?; (c) ¿leer sólo por el gusto o intencionar algún otro propósito específico?; (d) ¿qué medir en una evaluación de lectura? El más actual de los programas mencionados, *Formando comunidades lectoras*, señala: “Existen distintas concepciones sobre qué es un plan lector y, pese a la relevancia de que cada comunidad educativa se apropie del concepto y lo interprete desde su propia realidad, un buen plan lector debe estructurarse en torno a su objetivo primordial: la formación de lectores” (Donoso, Lecaros y Ow, 2020, p. 27). ¿Dónde está el punto medio entre esta amplia flexibilidad y el lineamiento acotado de la *Ratio*? ¿Cada institución debiera tener autonomía para fijar su propio plan, o debiera existir un mínimo consenso sobre qué leer en los colegios jesuitas? ¿Solo se busca mejorar la comprensión lectora a través del ejercicio de la lectura, o la formación humanista para resaltar valores, visones de mundo y reflexión a través de un relato?

Este aspecto no es nada menor, pues detrás de los acuerdos que se establecen en el currículum hay visiones del hombre y la mujer que se quieren formar. Más allá del gusto por una determinada lectura, hay deseos implícitos, que no decimos, pero que el estudiante debiera entender casi como susurros en su oído: “nos interesa la lectura de este libro porque dará alimento a tu vida”; “piensa qué hay detrás de esas imágenes”; “qué ideas, anhelos, preguntas suscitan en ti”.

Probablemente, la diferencia más evidente entre la *Ratio* y las actuales propuestas del Ministerio de Educación (de Chile) tienen que ver con la recurrente controversia sobre cuánto espacio dar a la lectura canónica, en relación con textos contemporáneos.⁴ El magistral cuento de ciencia ficción *Treinta días tenía septiembre*, de Robert Young (1957), sirve para graficar este aspecto. La historia habla de una “maestra robot” adquirida para distintas tareas del hogar, que incluyen velar por la educación del hijo mimado de la

4 Entiendo la *lectura canónica* como aquellos textos que marcan pautas o cánones, destacándose en una época determinada por su perfección en el lenguaje. Más comúnmente, se alude a ellos como *textos clásicos*.

familia. Cierta día, ella observa con espanto como el adolescente permanece embobado frente a la pantalla de un computador mirando un *western* de Romeo y Julieta. “¡Esto es ridículo! –exclama bruscamente la maestra robot–. ¡Las palabras, los trajes, la acción, el lugar (...) todo es incorrecto!” (p. 6). Julieta “llevaba un traje blanco de vaquera –u ovejera–, con una falda de la longitud del muslo, y un sombrero de ala ancha coronaba sus abundantes y descoloridos cabellos rubios. Se asomó a la baranda del balcón y escrutó el interior del jardín. –¿Dónde estás, Romeo?– dijo, arrastrando las palabras” (p. 6). Si lo extrapolamos al tiempo de hoy, quizás un reggaeton u otro estilo contemporáneo también podrían contar la historia de Romeo y Julieta y, muy probablemente, los estudiantes se sentirían igualmente atraídos por esta aproximación.

Mi punto es que estoy convencida de que la lectura de textos clásicos debe ser parte de la formación humanista de un estudiante. En palabras de Cerrillo (2013): “en sus historias y en sus textos está contenida buena parte de la cultura y la tradición del mundo, porque son modelos de escritura literaria, porque son una herencia dejada por nuestros antepasados, y porque han contribuido a la formación de un imaginario cultural que ha aportado una peculiar lectura del mundo en sus diferentes épocas” (p. 17).

A estas alturas del capítulo, vale la pena citar al jesuita John O’Malley (2015), quien en su ensayo *La educación jesuita y las humanidades: Ayer y hoy* hace un preclaro relato de la relevancia de las humanidades en la formación de un estudiante en un colegio jesuita. Casi al final del texto, destaca cinco puntos que son propios de la tradición en una institución jesuita. Cuatro de esos cinco puntos aluden a la relevancia de una formación humanista que da espacios de reflexión y búsqueda de la *excelencia humana* a través de buenas lecturas y autores: “La literatura humanista, cuando se enseña adecuadamente, agudiza la sensibilidad estética de los estudiantes, pero, más específicamente, sus representaciones auténticas de personajes y situaciones, refleja las ambigüedades de nuestras propias vidas e invita a la reflexión sobre ellas” (pp. 30-31).

3. Tres realidades en Latinoamérica de cómo se define un plan lector

A modo de graficar lo que ocurre en tres de nuestros colegios a lo largo de América Latina, aunque sin el ánimo de hacer juicios sobre ellos, me atrevo a levantar algunos datos en torno al espacio que tiene la literatura en sus instituciones, concretamente a través del diseño de su plan lector. La información fue recogida mediante sus respectivas Direcciones académicas.

A cada uno de ellos/ellas les agradezco su tiempo y generosidad para aportar en este trabajo.

En primer lugar, está el *Colegio Berchmans* de Colombia. Es una institución de la Compañía de Jesús fundada en 1933. Se ubica en la ciudad de Cali, en el Valle del Cauca, en el suroccidente colombiano. Entre sus características más destacadas, según su página web, está el que se trata de un colegio bilingüe, que pone a la persona al centro de la educación, para que sea acompañada en su proceso de crecimiento.

En el *Berchmans*, cada profesor titular de asignatura determina qué textos conforman el plan lector para su materia en su grado, teniendo como referente el “programa general” del área, que se llama *Plan integrado de área* (PIA) y contiene los acuerdos a los que se ha llegado a través de los años, tanto en el colegio mismo como en la *Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia* (ACODESI). Así, la propuesta del profesor es validada por el colectivo de maestros del área, encabezado por su Coordinador de área, quien además presenta esta propuesta a la Dirección académica del colegio. Esta última es la instancia final de aprobación.

Los criterios para definir la selección de textos a leer tienen a la base una alineación entre el enfoque del área, el proceso general, los subprocesos y los saberes (estos cuatro elementos están en el PIA y son acuerdos de ACODESI.⁵ Adicionalmente, se deben tener en cuenta los estándares (metas por grado o nivel), que permiten al profesor determinar las competencias que se deben potenciar en su área. Cada año, al finalizar el curso, se hace una evaluación del plan lector por parte del profesor responsable del área en cada grado o nivel. Por norma del Estado colombiano, sólo se pueden cambiar los textos cuando han cumplido tres años de uso.

Con respecto al espacio que tiene la lectura canónica en el plan lector, este es mínimo (aproximadamente, un 20%). Poco a poco, este ha ido disminuyendo para dar paso a autores más contemporáneos. Además, hace seis años el colegio implementó la metodología de aprendizaje basado en proyectos (ABP), y ello ha implicado transformaciones, entre las cuales está la modificación del plan lector. Se avanzó hacia libros que permitan una mirada más interdisciplinar. Sin embargo, los profesores de lengua castellana son cuidadosos en que la calidad literaria de los textos se mantenga muy alta. Por otra parte, aun cuando la bibliotecaria no tenga injerencia directa en

5 Para más información sobre ACODESI y su trabajo curricular, ver el Capítulo 10 del libro, escrito por Juan Carlos Arana, Director académico del *Berchmans*.

las definiciones del plan lector, cada año se reúne con los coordinadores de las áreas para preguntarles sus necesidades, conocer el plan de cada grado o nivel, y hacer sugerencias.

Es destacable que en el *Berchmans* se explicita la importancia de la lectura en todos los PIA de las distintas áreas. Además, la lectura crítica es una de las cinco áreas que evalúa la prueba estatal para los estudiantes de último grado (se llama *Prueba Saber*). Esto pone de relieve la lectura en todos los colegios del país. En este momento, el colegio está en proceso de aprobación de una nueva política lingüística, como parte de su proyecto de implementación del *Diploma Program del Bachillerato Internacional* (IB), que hará aún más explícito lo que todavía se cree erróneamente que es responsabilidad única de las humanidades.

Otro ejemplo, en relación al espacio que tiene la lectura a través del plan lector, lo encontramos en el *Colegio San Ignacio Alonso Ovalle* (en adelante, SIAO), un colegio jesuita en el centro de Santiago de Chile. Fue fundado en 1856 y tiene una larga tradición. Por ejemplo, aquí estudió san Alberto Hurtado S.J. Entre sus características más destacadas, según su página web, están el desarrollo integral de la persona, la importancia de la buena convivencia, la inclusión, y una serie de talleres y academias que buscan el desarrollo de talentos y generar nuevos intereses artísticos, deportivos y académicos.

¿Quién desarrolla el plan lector en el SIAO? Aquí, es el Departamento de lenguaje junto con la bibliotecaria del colegio. También hay intervención de la Directora académica, pues ella misma es profesora de lenguaje y le importa mucho el tema, aunque su participación no está definida como una “aprobación del plan” propiamente tal. Los criterios para seleccionar textos son la edad de los/as estudiantes y el interés que pueda provocar el texto, lo cual se evalúa mediante la cantidad de préstamos que ha generado el libro en biblioteca. La selección incluye *best sellers* y textos más clásicos, aunque no existe claridad en torno al porcentaje de unos y otros.

Entendiendo que la lectura no tiene que ver exclusivamente con el Departamento de lenguaje, el SIAO ha implementado el trabajo en torno a textos, especialmente en las asignaturas de religión y filosofía. Por último, y sabiendo que esto no tiene que ver con el currículum propiamente tal, el sistema de evaluación de las lecturas ha ido variando en el tiempo. Se ha privilegiado la modalidad de bitácora, más que la tradicional “prueba del libro”.

El tercer colegio abordado para esta sección es el *Colegio San Ignacio Monseñor Isasa*, de Montevideo (Uruguay). Fue fundado en 1944, aunque en 1957 las religiosas de la *Comunidad de la Virgen Niña* fueron llamadas por el Padre Bertón S.J. para asumir el colegio. A fines de 1987 ellas se retiraron, y

la Compañía de Jesús re-asumió el colegio. Entre los pilares de su propuesta pedagógica están: la persona y la espiritualidad de san Ignacio de Loyola, el enfoque personalizado, la pedagogía ignaciana y su paradigma pedagógico, y el ABP.

El plan lector del colegio está diseñado por el área de lenguaje. La Dirección académica lo conoce, pero el área de lenguaje no necesita de su aprobación. Los criterios en la selección de los libros tienen que ver con la trayectoria de los niños y niñas (el grado o nivel que cursan), y con incluir textos que resulten atractivos para los mundos infantil y juvenil. Necesariamente, esto incluye textos contemporáneos. Se ha mantenido aproximadamente un 30% de textos clásicos.

La primera similitud entre los tres colegios consultados se encuentra en su página web, donde todos exhiben fotografías de antaño –en blanco y negro– con sacerdotes jesuitas de sotana, insertos en el aula escolar. Seguramente, esas imágenes buscan resaltar la tradición y un tipo particular de educación. Sin embargo, no es clara la similitud entre unos y otros en cuanto a sus criterios para elaborar sus planes lectores, partiendo por el responsable final de esa selección. En unos, la participación de la Dirección académica es tangencial, pero en otro es central (y con distintas participaciones de la bibliotecaria, y distintas visiones sobre cómo evaluar la lectura). Si bien, para algunos se mantiene la evaluación tradicional, otros han buscado nuevas formas para evaluar la lectura, incorporando un sistema de bitácora donde el estudiante va consignando reflexiones personales, en lugar de las tradicionales “notas”.⁶

En lo que sí hay acuerdo, aunque no es claro si por alguna intencionalidad o por azar, es en (a) la poca presencia de textos canónicos, y (b) la no censura de textos, pese a los “reclamos ocasionales” por parte de algunos padres de familia o apoderados. Otro aspecto destacable es la vinculación de textos con otras áreas, especialmente con filosofía, historia y todo el ámbito de la pastoral y la formación socio-afectiva. Al respecto, resulta interesante la práctica del SIAO de promover una lectura vinculada a cada uno de los hitos formativos del colegio (como los *Trabajos de invierno*, la *Experiencia de fábrica*, por nombrar algunos).⁷

6 En Chile, estas son calificaciones numéricas, que van desde 1,0 (mínimo) hasta 7,0 (máximo).

7 Los *Trabajos de invierno* y *Experiencia de fábrica* son experiencias vinculadas al servicio de los más vulnerables en los grados o niveles mayores de la enseñanza media (secundaria).

Los lineamientos dados por los Ministerios de Educación de cada país sin duda están presentes en las políticas de los colegios consultados. Esto también explica ciertas diferencias en los tipos de lecturas o autores en sus selecciones, y la mayor o menor libertad para promover determinadas lecturas, entre otras diferencias. Sin embargo, valdría la pena preguntarse si los colegios jesuitas y compañeros en la misión de un mismo país tienen similitudes acordadas en cuanto a sus planes lectores. Todo indica que no.

4. Reflexiones, a modo de conclusión

Al cerrar, me quedo pensando en las fotografías de jesuitas que exhiben los tres colegios mencionados en sus páginas web. Y me vuelvo a preguntar, ¿qué se quiere transmitir con esas imágenes? ¿Tradición? ¿Una espiritualidad que lleva implícita un modo de hacer las cosas? ¿Por qué puede resultar atractivo un colegio ignaciano para formar a un hijo/a? ¿Son las instalaciones? ¿Es la excelencia académica, el desarrollo del pensamiento crítico o la reflexión sobre la realidad? No estoy segura de que alguien pueda dar una respuesta precisa. Acercamientos al tema, sí, pero la certeza de por qué nuestros colegios son atractivos para muchas familias, es algo aventurado de manifestar. De todos modos, tomo el riesgo.

La respuesta no es única. Pienso que, de por medio, hay más de una razón. La más evidente es que un número importante de padres de familia o apoderados, por lo menos en los colegios particulares-pagados, fueron educados en colegios jesuitas y quieren repetir esa experiencia para sus hijos e hijas. Habrá quienes, no habiendo tenido esa experiencia, ven en los jesuitas a personas con una alta formación académica, opinión sobre la realidad, y dispuestos a intervenir en las situaciones de injusticia social. Es decir, ven excelencias académica y humana conjugadas, en un proyecto educativo que ya tiene más de 450 años. Es interesante advertir que esa imagen no es inventada. Ya hemos dicho que la formación de un jesuita es fundamentalmente humanista, profunda y exhaustiva. O sea, a riesgo de ser majadera, el currículum que contempla su formación, los prepara para ser hombres con una visión amplia de la vida, para desarrollar un pensamiento crítico, para intervenir en el mundo.

La realidad, sin embargo, es que cada vez hay menos jesuitas en los colegios. Además, ya no hay un programa de estudios claro y compartido, como el que rigió en los primeros tiempos. En este sentido, el núcleo de la *Ratio studiorum* era un currículum que precisaba acuerdos para formar un determinado perfil del estudiante. Hoy, eso ya no es tan evidente. Hay

perfiles, pero sin mayores precisiones sobre *qué enseñar* para alcanzarlos y, más específicamente, dado el propósito de este ensayo, sin ideas claras sobre *qué lecturas aportarán al desarrollo de esa persona integral según el perfil*. Mi experiencia como profesora de lenguaje y lo recogido a través de los ejemplos de colegios presentados, dan cuenta de iniciativas loables, como buscar los intereses de los/as estudiantes a través de lecturas cercanas a su realidad o diversos tipos de evaluación. Pero, no necesariamente se visualiza el impacto de una lectura en la vida de un niño/a o joven.

Si nuestra misión es *formar hombres y mujeres para y con los demás*, y pretendemos que nuestros ex-alumnos/as intervengan el mundo y pongan sus talentos al servicio de una sociedad mejor, hay que educarles en un *espíritu de la delicadeza*, con *elocuencia perfecta*, y conscientes de su *herencia y perspectiva* (O'Malley, 2015). Para ello, no es ingenuo pensar en la significancia de las lecturas, según edades y contextos, y cómo estas contribuyen a lograr nuestras aspiraciones.

Más claro aún: si se trata de ser fieles a la formación humanista ignaciana, la instalación de la lectura como eje central del currículum de nuestros colegios debiera ser un factor prioritario. Ayudaría que esto se realice no sólo desde el criterio de la excelencia académica –del que tantos colegios se jactan– sino sobre todo desde la búsqueda incesante de una *excelencia humana* (ICAJE, 2019). Esta conlleva un modelo de persona reflexiva, con sentido cívico, abierta al mundo, poniéndose al servicio de los demás y promoviendo un trato delicadamente humano con todas y todos. Tal formación, no me cabe duda, también lleva a una excelencia en el ámbito académico.

El currículum porta la misión, como sugiere Claude Pavur S.J. en el último capítulo del libro. Si es así, ¿cómo no buscar acuerdos sobre qué objetivos y contenidos –más allá de las exigencias ministeriales de cada país– debieran promover los colegios jesuitas? Pareciera ser que una buena clave es redefinir qué se entiende por formación humanista. Ya no basta con decir que se trata de una formación integral, hay que definir itinerarios de formación que involucren a las distintas asignaturas y que incluyan una reflexión sobre qué lecturas y por qué debieran ser parte de un plan lector, por ejemplo; o qué autores pueden contribuir a la mejor comprensión del mundo en filosofía o teología; o cómo evaluar con sentido, buscando el desarrollo de habilidades más complejas.

Discutir sobre qué lecturas aportan más y mejor al desarrollo de un niño, niña o joven no es tarea fácil. La selección de textos no es neutral, por ideologizaciones de la misma escuela o de los profesores, que traen consigo visiones más amplias o más reducidas, con dogmatismos o heterodoxias. Sin

embargo, hay que tomar los riesgos y abrir la discusión, pues hay mucho en juego. Si estamos convencidos de que una buena lectura abre mundos –como a esa niña de ocho años, que aún hoy recuerda los personajes y reflexiones a partir de esos textos por los que viajó– hay que desafiarse en serio. Esto va más allá de iniciativas personales; tiene que ver con discusiones y acuerdos institucionales, directrices claras, educadores y educadoras con pasión por lo que leen y hacen, pero sobre todo con preparación y actualización de sus conocimientos. Sin duda, abrir discusiones así traerá muchísimas interrogantes: ¿qué privilegiar?, ¿literatura local o universal?, ¿las mismas lecturas para niños y niñas de distintos estratos socioeconómicos?, ¿cómo incorporar el mundo de la tecnología, tan propio de nuestros estudiantes, en el espacio íntimo y silencioso que ofrece la lectura?, ¿qué criterios privilegiar para discernir sobre el valor de una lectura u otra?, y ¿cómo acceder a una obra clásica, si hay escasez de vocabulario? Dada tu experiencia, ¿qué otras interrogantes se te ocurren a ti, querido lector/a? Grande ánimo y liberalidad para este desafío.

■ Referencias

- CERLALC. (2006). Hábitos de lectura y consumo de libros en Iberoamérica.
- Cerrillo, P. C. (2013). Canon literario, canon escolar y canon oculto. *Quaderns de Filologia. Estudis literaris*, XVIII.
- Donoso, C., Lecaros, C., y Ow, M. (2020). *Formando comunidades lectoras*. Santiago, Chile: División Educación General, Ministerio de Educación.
- ICAJE. (2019). *Colegios jesuitas: Una tradición viva en el siglo XXI*. Consejo Internacional de Educación de la Compañía de Jesús.
- O'Malley, J. (2015). Jesuit schools and the Humanities yesterday and today. *Studies in the Spirituality of Jesuits*, 47(1).
- Ratio studiorum. (1599/1616). Revisión de la edición de 1616 por Daniel Álvarez S.J. Traducción de Gustavo Amigó S.J.
- Young, R. (1957). *Treinta días tenía septiembre*.

CAPÍTULO 12



El currículum porta la misión: La *Ratio studiorum* y el desarrollo de la educación jesuita y de la Compañía de Jesús¹

Claude Pavur S.J. (EE.UU.)

Este famoso documento jesuita de 1599 llamado *Ratio studiorum* es un logro impresionante de la planificación colectiva en la historia de la educación católica. Por cientos de años, ayudó a una gran comunidad a estudiar unida, caminar unida y tomar postura unida. Sin embargo, su importancia como instrumento para alcanzar la unión de mentes y corazones ha sido largamente subestimada. Contra su olvido masivo, algo mitigado por la publicidad de su aniversario número 400 (en 1999), intentaré probar que la *Ratio studiorum* de hecho representa algo esencial al carisma jesuita. Propondré algunas formas prácticas en que podría aportar algo de gran valor tanto para la educación católica como para la educación secular de nuestros tiempos.

¹ El texto original –*The curriculum carries the mission: The Ratio studiorum, the making of Jesuit education, and the making of the Society of Jesus*– fue una charla (en inglés) dada en marzo de 2008 en la *John Carroll University* (Cleveland, EE.UU.). Se publicó primero en la revista *Conversations on Jesuit higher education* (en octubre de 2008), y luego –con algunas ediciones– como un capítulo del libro *In the school of Ignatius* (Pavur, 2019). Esta traducción al castellano es de Juan Cristóbal García-Huidobro S.J., con autorizaciones para traducir y publicar del propio Claude Pavur S.J. y del *Institute for Advanced Jesuit Studies* de Boston College (la institución propietaria de los derechos de *In the school of Ignatius* [Pavur, 2019]).

1. Contexto histórico y contenido

El título completo del documento es *Ratio atque institutio studiorum Societatis Iesu*, que se puede traducir como *El plan oficial para la educación jesuita*. Se podría considerar como uno de los primeros grandes logros de la congregación. Digo ‘primeros’ porque, aunque no fue publicada hasta 1599, llevaba casi 50 años desarrollándose. El primer colegio jesuita abrió en Messina, Sicilia, en 1548, ocho años después de la fundación de la Compañía de Jesús. Para cuando san Ignacio murió en 1556, ya había 35 colegios. Estas instituciones eran equivalentes a un liceo de enseñanza secundaria, aumentado con dos años de currículum universitario. Aquellos colegios jesuitas que iban más allá, y añadían facultades de filosofía y teología, se parecían más a nuestras universidades actuales. En dos siglos, el número de establecimientos educacionales jesuitas en el mundo llegó a ser cerca de 800. O sea, la Compañía de Jesús promedió unos cuatro nuevos centros educativos por año.

Cada vez que se fundaba un nuevo colegio, tenía que tener un plan, una *ratio*, una manera de hacer las cosas. Los jesuitas se acostumbraron a pedir prestados, diseñar y compartir principios, reglas y estructuras que permitieran que sus colegios anduvieran bien. Usaban aquello que descubrían que funcionaba mejor en la mayoría de los casos. La *Ratio* es la gran culminación de esa experiencia de ensayos y errores, de sus reflexiones y juicios bien considerados. Era como una especie de manual oficial o guía para llevar colegios jesuitas. Contenía conjuntos de reglas para los directivos, los profesores y los estudiantes, con precisiones según los varios niveles, las clases individuales y los clubes o academias de estudio. Señalaba cómo desarrollar exámenes, debates públicos y concursos; qué autores y libros leer y en qué orden; cómo debía ser un día normal en la institución escolar; cuándo debía haber vacaciones; bajo qué condiciones había que admitir o expulsar a un alumno; etc.

2. Las raíces de la *Ratio* en la vida de san Ignacio

Es significativo que podemos rastrear el germen de la idea de la *Ratio* hasta mucho antes de la fundación del primer colegio en 1548, llegando hasta el propio san Ignacio. En primer lugar, hay que destacar que él tuvo un auto-concepto eminentemente educacional de su vida y su proceso de crecimiento. Describe su propia experiencia durante los meses en Manresa con las palabras: “Dios le enseñaba igual como un maestro de escuela enseña a un niño.”

Si san Ignacio siempre pensó en Dios como una especie de educador conduciéndolo por un proceso de aprendizaje, entonces la metáfora educacional es parte fundamental de su naciente espiritualidad. Esto no necesariamente llevaría a que la orden religiosa que fundó después establezca colegios como su apostolado primordial, pero nos ayuda a comprender por qué él apoyó los colegios con tanto entusiasmo cuando comenzaron a nacer. También hubo dos momentos claves en su biografía que contribuyeron en esta dirección: (a) cuando se dio cuenta de que la educación era necesaria para “ayudar a las almas” y (b) cuando se dio cuenta de que estudiar con orden (o sea, secuencialmente) daba más fruto que la alternativa de tomar cursos sin cuidado por la estructura. Cuando uno junta el auto-concepto educativo y estas dos intuiciones con la fundación de la Compañía y la preocupación de Ignacio por la juventud, ahí están las semillas de la *Ratio*.

San Ignacio comenzó a recoger la primera idea –que la educación era necesaria para “ayudar a las almas”– de conversar con la gente sobre su vida espiritual en base a sus propias experiencias y las iluminaciones que había tenido luego de su conversión en 1521. Por su personalidad carismática y su fuego interno, él tenía un gran impacto en otros. Pero, no tenía educación formal, y era un tiempo de controversia religiosa cada vez más amarga (el tiempo de la Reforma). Entonces, ¿quién daría fe de que este ex-noble convertido en mendigo hablaba auténticamente en nombre de la Iglesia? ¿Qué autoridad había revisado y aprobado sus enseñanzas? Ignacio se encontró prisionero y bajo sospecha, forzado a defenderse en repetidas ocasiones. Por eso, se convenció de que tenía que adquirir credenciales sólidas para ser aceptado como guía confiable en cuestiones espirituales. De hecho, incluso antes de tener dificultades con las autoridades eclesiales de Alcalá y Salamanca, ya tenía claro que la educación era importante para su ministerio espiritual, y eso lo había llevado a comenzar estudios de lenguaje en Barcelona en 1524, cuando ya tenía unos 30 años. Con gran esfuerzo, san Ignacio eventualmente adquirió suficiente comprensión del latín y de literatura como para comenzar estudios universitarios.

La segunda idea –que estudiar con orden es más provechoso que lo contrario– la aprendió tras reflexionar sobre sus experiencias en las universidades de Alcalá, Salamanca y París. Descubrió que lo que él llamaba el “*método parisiense*” lo había ayudado a avanzar más rápido y le permitió dominar mejor las materias estudiadas. En España, en las universidades de Alcalá y Salamanca, había intentado aprender de todo al mismo tiempo (lógica, filosofía y teología). Al poco rato, captó que eso no le conducía a ningún lado; estaba sacando muy poco provecho de esos estudios. Por ello,

se retiró y comenzó nuevamente, volviendo a estudiar lo fundamental de las humanidades (dedicó casi dos años a mejorar su latín), para recién ahí estudiar filosofía. San Ignacio puso esta experiencia al servicio de quienes ingresaron después a la Compañía de Jesús, preocupándose de que la educación jesuita tuviera orden y rigor. Los estudios de la Compañía están enraizados en esta experiencia de Ignacio antes de la fundación de la congregación.

■ 3. Así como en los *Ejercicios espirituales*

La *Ratio studiorum* también expresa la mentalidad y la experiencia de san Ignacio en otra forma: refleja muchas características y valores básicos que encontramos en los *Ejercicios espirituales*. Ambos textos son productos gemelos de la misma interioridad.

En primer lugar, ambos textos son “pedagógicos” y emplean “ejercicios” como método para ayudar a crecer. Así como quien está en retiro, el estudiante de la *Ratio* debe ser activo, con múltiples repeticiones de lo estudiado, que le permitan profundizar en ello y ganar maestría. En segundo lugar, los *Ejercicios* y la *Ratio* están divididos en etapas discretas y sucesivas que no se deben mezclar. Los *Ejercicios* tienen cuatro semanas y la *Ratio* también tiene un movimiento definido desde las humanidades hacia la filosofía y luego hacia la teología. Cada parte tiene su objetivo específico, y esto es explícito en ambos documentos.

En tercer lugar, ambos textos tienen estructura y libertad: uno debe ser lo más fiel posible a los ejercicios como están descritos, pero hay una cierta flexibilidad para la creatividad y la opcionalidad, tanto para el director del retiro y el ejercitante en los *Ejercicios*, como para el profesor y el alumno en la *Ratio*. Hay supervisión, pero también una variedad de formas para alcanzar las metas bajo el principio de adaptar las cosas “según tiempos, lugares y personas”.

Cuarto, hay una gran atención a los detalles. En los *Ejercicios*, san Ignacio habla de la posición corporal en la oración, la dieta, los actos de reverencia, etc. En la *Ratio*, los detalles llenan el libro acerca de los contenidos de las clases, la gramática latina a usarse, cómo deben ser tomadas y graduadas las exámenes, cómo los alumnos deben dejar la sala, etc.

Quinto, hay una gran inversión en la actividad y el compromiso personal: en los *Ejercicios*, lo que sucede es, esencialmente, una profunda apropiación y respuesta al Evangelio, a través de la imaginación, la memoria y la voluntad. El director da algunos puntos guía, pero se espera que el Espíritu Santo actúe directamente en el alma del ejercitante. En la *Ratio*,

los estudiantes también son guiados por el profesor, pero se espera que se apropien activamente de lo que están aprendiendo como individuos, incluso hasta el punto de ser capaces de enseñarlo a otros. Las cumbres del año académico según la *Ratio* son los actos públicos de filosofía y teología, donde los estudiantes demuestran no sólo que conocen los contenidos, sino que los pueden usar en debates formales o exámenes públicos. Incluso a los estudiantes de humanidades (la primera etapa del currículum en la *Ratio*) se les pedía que mostrasen lo que sabían en competencias cotidianas con sus compañeros. Los mejores trabajos se hacían públicos.

Sexto, la *Ratio* y los *Ejercicios* tienen una intencionalidad similar, que se señala desde un comienzo: ambos están orientados a promover una disposición radicalmente abierta a Dios. En los *Ejercicios*, se indica que el propósito es ayudar al ejercitante a vencerse a sí mismo y regular su vida, de modo que sus decisiones no sean influidas por afectos desordenados. Este desapego o indiferencia es necesario para adquirir la libertad que nos lleva a vivir nuestra vocación humana, definida como la alabanza, la reverencia y el servicio a Dios. La *Ratio* abre con una regla para el Provincial, en que se explica el sentido de la educación jesuita: *“Como uno de los ministerios fundamentales de nuestra Compañía es enseñar distintas materias de modo que nuestros alumnos crezcan en conocimiento y amor de nuestro Creador y Redentor, el Provincial debe considerarse obligado de hacer lo que esté a su alcance para asegurar que nuestra tarea educativa produzca los resultados que se esperan de la gracia de nuestro llamado.”*

Esto último hace toda la diferencia. La *Ratio* no se enfoca, como los *Ejercicios*, en cooperar con el trabajo de Dios en nuestra interioridad para alcanzar la libertad espiritual que nos permitirá realizar nuestra vocación. Más bien, se focaliza en enseñar de tal modo que los estudiantes crezcan en conocimiento y amor a nuestro Creador y Redentor. Apunta no sólo a la enseñanza, sino a enseñar de tal manera que haya un cierto “resultado espiritual” en las almas de los otros, un “estímulo del conocimiento y el amor” en los estudiantes. Podemos tener una excelente instrucción, podemos usar los mejores métodos y hacer todos los ejercicios, incluso podríamos tener un sistema educativo muy bien ordenado. Sin embargo, nos podría faltar el significado esencial si no operamos con esta intencionalidad.

Este paralelismo entre la *Ratio* y los *Ejercicios* no es meramente extrínseco, y no es mera coincidencia: tanto los estudios como la oración eran frecuentemente pensados como partes integrales de un único viaje hacia la plenitud espiritual. La “buena literatura” existía para apoyar la piedad y la devoción. Esta lleva a la gente a un compromiso profundo con aquellos textos que tocan su espíritu (como mínimo, los Evangelios).

Jerusalén y Atenas están de acuerdo en esto: leer y hablar las cosas correctas impactan el carácter y la espiritualidad.²

4. Un documento fundacional para la Compañía de Jesús

Los puntos en que la *Ratio* está enraizada en la experiencia de Ignacio y está en sintonía con los *Ejercicios espirituales* son importantes porque, para muchos, esto determina qué peso dar a la *Ratio*. Sin embargo, quisiera ir un poco más allá y afirmar que la *Ratio* es, de hecho, un documento fundacional de la Compañía de Jesús. Es fundacional no solo en el sentido obvio de que marca las raíces de la educación jesuita (que rápidamente se convirtió en uno de los mayores apostolados de la Compañía). También es fundacional en el sentido de que ayudó a fundar la realidad que hoy conocemos como Compañía de Jesús. Esto hace de la *Ratio* no solo un gran logro de la primera Compañía, entre los muchos que tuvo, sino algo esencial a la misma Compañía.

¿Qué está en juego con este punto? Si estoy en lo correcto, la *Ratio* no solo debiera ayudar a los jesuitas a organizar bien sus trabajos y su planificación apostólica. Si la *Ratio* es verdaderamente un documento fundacional, entonces la Compañía sólo responderá plenamente al llamado del Concilio Vaticano II de que las congregaciones religiosas vuelvan a sus fuentes cuando se dé todo su peso a la *Ratio studiorum* como documento esencial para la orden. La Compañía de Jesús no puede sólo descansar en una recuperación de los *Ejercicios* y las *Constituciones*. La Compañía no puede simplemente volver a los días en que Ignacio era peregrino en Manresa y quedarse contenta con eso. Hay un trabajo incompleto si no se suman las intuiciones profundas que fueron madurando durante los períodos en París y Roma (y que cristalizaron en la *Ratio*).

Algunos dirán que la *Ratio* es un documento mucho más tardío que los *Ejercicios* y las *Constituciones*, cuyo objetivo fue dar lineamientos para llevar los colegios. Incluso podrían añadir que san Ignacio nunca vio este documento. En respuesta, lo primero que señalo es lo que ya mostré: la *Ratio* está profundamente enraizada en la biografía y la espiritualidad de Ignacio. Segundo, hay que decir que *lo jesuita* va más allá de *lo ignaciano*, pues incorpora lo que la Compañía de Jesús ha logrado como cuerpo institucional a partir de la inspiración de san Ignacio. Así, lo que es fundacional para la Compañía no se puede agotar en lo ignaciano.

2 Ver el Capítulo 11, por Denise Ramírez, sobre el lugar de la literatura en la educación jesuita.

Tercero, y más importante, las *Constituciones*, que son el documento fundacional primario de la Compañía de Jesús escrito por san Ignacio, piden lo que luego se llamó *Ratio studiorum*. En las *Constituciones*, Ignacio dedica una larga parte (la parte IV) a la formación académica de los jesuitas. Esta parte tiene muchas afirmaciones que están repetidas directamente en la *Ratio*, para garantizar la alineación de ambos documentos. Además, las *Constituciones* señalan que “*mayores detalles sobre el modo y orden en los estudios vendrían en otro documento*”. Así, las *Constituciones* apuntan hacia la *Ratio* y, de algún modo, la exigen como continuación. Ello explicaría la carta de Diego Laínez S.J. (segundo Superior General de los jesuitas, después de san Ignacio) a todos los Superiores jesuitas del mundo en 1560, diciendo: “*la Compañía tiene dos modos generales de ayudar a las personas: [a] la educación de la juventud en nuestros colegios, y [b] otras formas de ayudar mediante la predicación, confesiones y otros medios asociados a nuestro modo de proceder.*”

Además, la *Ratio* no sólo proveyó de una comprensión normativa de la educación jesuita. La *Ratio* definió la formación de los mismos jesuitas. En este sentido, la Compañía terminó de ser fundada con la publicación de la *Ratio studiorum*, pues sólo cuando este documento estuvo escrito hubo un acuerdo oficial sobre cómo tendría que ser la formación a ofrecerse y replicarse. La *Ratio* estructuró la formación jesuita con dos años de juniorado, tres años de filosofía y cuatro años de teología. Sólo quedaron fuera de la *Ratio* el noviciado y la tercera probación.

Algunos estarán dispuestos a admitir la influencia vasta y radical de la *Ratio*, pero dirán que *de hecho* fue abrogada hace mucho. A estas personas, les diría que la *Ratio* siguió muy viva en la formación de la mayoría de los jesuitas. Todo jesuita hasta mediados de la década de 1960 tuvo que seguir esta secuencia de humanidades, filosofía y teología. De hecho, era tan alta la estima por la *Ratio* en cuanto plan para la educación jesuita hasta esos años que, en 1957, la Congregación General XXX decretó: “*todos deben conocer bien y tener en alta estima la Ratio studiorum, y su método y sus reglas deben ser cuidadosamente observadas en la educación de nuestros jóvenes.*” No mucho después de esta afirmación, el Concilio Vaticano II pidió a las órdenes religiosas que vuelvan a sus fuentes. Desde entonces, la Compañía ha renovado su interés por los *Ejercicios*, las *Constituciones* y la espiritualidad de Ignacio. Pero todavía esperamos una adecuada recuperación de la *Ratio studiorum*.

5. Implicancias de la *Ratio studiorum* para la educación jesuita contemporánea

¿Qué significa todo esto para la educación jesuita? ¿Qué tiene que ver la renovación de la Compañía de Jesús con el currículum de un colegio jesuita que no está formando jesuitas? Mucho. No podemos entender bien la educación jesuita sin conocer el documento que fue la “carta magna” de la tradición. Esto es cierto incluso si rechazamos su aplicabilidad directa hoy. No obstante, la *Ratio* es mucho más que una pieza de museo que ayuda a entender la historia. Se parece más a una constitución duradera. Por varios siglos, prescribió una base académica común, horizontes compartidos y mucho de la visión educacional de los jesuitas. Esto influyó decisivamente en la estructura, los contenidos y la dirección de los colegios jesuitas.

¿Por qué la mayoría de los *colleges* mantiene los requisitos de lenguaje, filosofía y teología? Por el legado de la *Ratio studiorum*. Este legado también ha marcado la idea viva y las expectativas que tiene la gente de la Compañía de Jesús y sus colegios. Por ejemplo, el Discurso del Papa Benedicto XVI a la Compañía de Jesús el 22 de abril de 2006 (por el jubileo de san Ignacio, san Francisco Javier y san Pedro Fabro) sugirió que la Compañía era conocida por su compromiso con encontrar algunas de las “necesidades urgentes de la Iglesia hoy” a través de sus esfuerzos teológicos, filosóficos y de diálogo con la cultura. El Papa instó a la Compañía a “mantener y reforzar” su “intensa formación espiritual y cultural”, diciendo explícitamente: “una de las grandes preocupaciones de Ignacio era la educación cristiana y la formación de la juventud, por eso apoyó intensamente la formación de colegios que se esparcieron por toda Europa. Continúen, queridos jesuitas, con este importante apostolado.”

Por supuesto, en esta era de colaboración, la formación de los jesuitas no es irrelevante para la formación de las conciencias y las prácticas de los colaboradores de la Compañía. La *Ratio* tiene desde un comienzo una naturaleza dual, que involucra a las personas dentro y fuera de la Compañía, porque rigió la formación de jesuitas y no jesuitas. Esta naturaleza compleja de la *Ratio* es, sin duda, parte de la mística de la educación jesuita, así como una de las bases prácticas de su éxito.

Reconocer que la *Ratio* es un documento fundacional de la Compañía y para sus instituciones educativas hace que reflexionar sobre ella sea muy relevante, tanto para la congregación como para sus colegios. Estos deben considerar qué rol tiene la *Ratio* en el desarrollo actual de la educación jesuita, lo cual no es una tarea fácil pues no se trata de una simple restauración. La *Ratio* se compuso durante y para el Renacimiento tardío. Por ello, no encaja

fácilmente en nuestra época post-moderna. Sin embargo, su importancia e influencia por cientos de años apuntan a que, probablemente, fue exitosa no solo porque calzó bien con su tiempo, sino también porque fue portadora de valores que trascendieron su propio tiempo. ¿Cuáles son esos elementos de *valor perenne*? ¿Cómo habría que leer hoy la *Ratio* para que ilumine la educación jesuita contemporánea?

■ 6. El currículum porta la misión

Probablemente, la contribución más significativa de la *Ratio studiorum* a esta tradición es la idea de la importancia del currículum como el vehículo principal para la misión. Aquí no estoy concibiendo el currículum como un bloque estático de contenidos, sino como un proceso estructurado, dinámico y rico en contenidos, que involucra las personalidades de estudiantes y profesores.

Hay muchas cosas que suceden en los colegios jesuitas hoy: retiros, proyectos de servicio, liturgias, eventos sociales, charlas especiales, talleres, reuniones de grupos estudiantiles de todo tipo. Todo esto es vital para el crecimiento de los estudiantes y esencial para el bienestar, la identidad y la vida de las instituciones. Sin embargo, ninguna de estas acciones –diría yo a la luz de la *Ratio*– es tan importante como el currículum, pues este plantea lo realizado por todas y todos los estudiantes y durante la mayor parte de su tiempo, participen o no de otras actividades o espacios voluntarios. La *Ratio studiorum* dice cosas sobre administración, liturgias y grupos estudiantiles, pero pone el acento en el currículum: *qué enseñar y aprender, cuándo y cómo*. En medio de la abundancia de factores escolares hoy, el currículum debe ser reconocido como la base esencial de la misión. Y si esta idea es aceptada, tiene enormes consecuencias. Por ejemplo, a la luz de la *Ratio*, la pastoral debiera tener un efecto curricular mínimo en un colegio jesuita.

Esta idea también pone especial responsabilidad en los profesores, quienes deben desarrollar, administrar, supervisar y mejorar permanentemente el currículum. Por supuesto, obliga a los estudiantes a seguir sus cursos responsablemente y sacar lo mejor de ellos; también obliga a la Dirección a revisar el proyecto y seguirlo haciendo avanzar. Pero el mayor peso está en los profesores, que comparten una responsabilidad colectiva. Por ello, los profesores deben dedicar tiempos de calidad a pensar el currículum “como un todo”. Ninguna disciplina es una isla. En algún punto, las dinámicas de “territorialidad” son autodestructivas y los profesores deben compartir un propósito comunitario. En colegios jesuitas, los profesores tienen el deber de trabajar colectivamente para descubrir, establecer y refinar una “sabiduría

curricular”. Esto implica un trabajo permanente. Por ejemplo, implica hacerse cargo de las grandes críticas que se hacen hoy al sistema educativo, evaluándolas y desarrollando respuestas adecuadas.

En algún nivel, el núcleo del currículum debe ser diseñado no tanto con una mirada en la competencia profesional, sino atendiendo a los propósitos más elevados de la educación: aquello que más influye en que los estudiantes desarrollen su vocación de ser plenamente humanos, personas espirituales que van progresando hacia la sabiduría; sabiduría sobre Dios y el bien, sobre la naturaleza, sobre la ética, sobre la cultura y la sociedad, sobre la familia, sobre las relaciones, sobre ellos mismos y sobre lo que podría costarles vivir una vida verdaderamente buena.

Para que esto sea exitoso, será necesario bajar a detalles de los contenidos y hacer juicios sobre qué debiera ser un mínimo garantizado en el currículum. No basta con decir que todos deben tener una, dos o tres horas de economía o filosofía. Una conciencia inspirada en la *Ratio* se pregunta por los detalles: ¿qué se hará exactamente en este tiempo?, ¿qué textos son mejores, más apropiados y más productivos?, ¿qué temas valen más el tiempo y atención de los estudiantes?, ¿qué ayuda más para la conversión intelectual, cultural, moral y religiosa? Sólo hace sentido gastar energía en discusiones sobre las prácticas de evaluación si hay acuerdo sobre *qué* evaluar.

¿Cómo pueden los profesores lograrlo? Necesitamos desarrollar una visión tipo *Ratio studiorum*, y eso no se desarrolla en un año o en una década. La *Ratio* fue producto de muchas voces a lo largo del tiempo y tal vez sea necesario un esfuerzo similar hoy. Si se acepta que el currículum es el principal vehículo portador de la misión, la formación de los profesores debiera ser una altísima prioridad, dejando claro que la institución tiene una identidad distintiva. Un esfuerzo así, ubica la libertad académica de cada docente dentro del marco del proyecto educativo compartido.

Parte de este enfoque implica aprender a pensar formativamente. Por ejemplo, un joven profesor de filosofía puede venir muy impresionado con Nietzsche y deseoso de enseñarlo. Pero, hay una pregunta formativa que debe ser planteada: dada la misión y el carácter de nuestros colegios, así como consideraciones pedagógicas básicas, ¿es Nietzsche lo mejor para introducir a adolescentes a la filosofía? Si Nietzsche debe ser enseñado, ¿por qué y para qué?, ¿hacia dónde queremos llevar a los estudiantes? Esta decisión, pienso, no debe ser dejada a cada individuo, como ocurre hoy. Hay una sabiduría colectiva del profesorado que debiera ser parte de la decisión.

La *Ratio studiorum* nunca hubiese tenido éxito sin estructuras adecuadas de supervisión y sin la buena fe de los profesores para cooperar. Por razones

prácticas, los colegios jesuitas probablemente también necesitan hoy un tipo de gobierno interno que vaya más allá de lo que regularmente realiza un Comité curricular. Se necesita algo que apoye la reflexión curricular constante.

Una de las tareas principales debiera ser la pregunta por el orden en el currículum. ¿Cómo cada año continúa y construye sobre el trabajo del año anterior? Es hora de volver a la intuición radical de san Ignacio de que es mejor no mezclar las cosas en el currículum, sino aprenderlas secuencialmente, con conocimientos básicos rigurosos y un sentido claro de cómo encajan en un plan educacional más amplio. Una de las ayudas eternas y más esenciales que la *Ratio* puede ofrecer a la educación contemporánea es la simple y sencilla idea de *una ratio, un plan*. Tiene que haber electivos, pero con orden para no perder la visión de conjunto. Esto, pues hemos perdido la habilidad de *construir un currículum humanista arquitectónicamente*.

Probablemente, se necesita equipos permanentes de profesores que estén dedicados explícitamente a trabajar un programa que integre lo mejor que pueda ser cubierto de humanidades, el pensamiento social y científico, filosofía, teología y espiritualidad. La entrega inspirada de un programa así constituye *la gran promesa de la educación jesuita*. Algo así permitiría el establecimiento de colegios distintivos. Seguramente, este tipo de diversidad será algo valioso que promover y, seguramente, es el tipo de diversidad que se espera que esta tradición promueva.

■ Referencias

Pavur, C. (2019). *In the school of Ignatius: Studios zeal and devoted learning*. Chestnut Hill, EE. UU.: IAJS, Boston College.

Colaboradores

(en orden alfabético, según su apellido)

Juan Carlos Arana (Colombia)

Actualmente, se desempeña como Director Académico del *Colegio Berchmans* en Cali, Colombia. Es maestro bachiller normalista, licenciado en administración educativa y magister en educación. Ha trabajado cerca de 30 años en el *Berchmans*, a donde llegó como profesor de primaria y luego sirvió en varias misiones, incluida la de Rector. Le apasiona la escritura, la lectura y jugar al fútbol. Su principal interés académico gira alrededor del lenguaje como posibilidad de transformación de la cultura escolar.

Camilo Echeverría (Chile)

Es chileno y tiene 42 años. Está casado con Paula y es padre de Magdalena y Helena. Licenciado en filosofía y magister en dirección escolar. Apasionado por la educación y la formación de jóvenes. Desde el año 2022, trabaja como Director del *Colegio San Mateo* de Osorno, en su tercera experiencia como director de colegios (los previos no eran jesuitas). Sus principales intereses son la antropología y la filosofía de las ciencias (en lo académico), y disfrutar de las artes y el deporte al aire libre.

Huber Flórez (Colombia)

Es psicólogo de la *Universidad Pontificia Bolivariana* (Medellín) y magíster en educación de la *Pontificia Universidad Javeriana* (PUJ, Bogotá). Actualmente, es Asistente Pedagógico de la *Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia* (ACODESI). Trabajó durante varios años como pastoralista en la PUJ y como Coordinador del Servicio de Asesoría Escolar y Director de Pastoral en el *Colegio San Ignacio de Loyola* en Medellín.

Verónica Galesio (Uruguay)

Es profesora de historia y Directora Académica del *Colegio San Ignacio* de Montevideo. Ha estudiado diseño curricular y evaluación, así como enseñanza de las ciencias sociales. Pertenece al equipo de formadores en metodologías activas e innovación del *Colegio San Ignacio*. Ha formado parte de la pastoral juvenil de su diócesis, y ha vivido un camino personal de fe con la espiritualidad ignaciana. Participó como investigadora en las publicaciones: *Guía de la diversidad religiosa de Montevideo* (2008) y *Aproximación didáctica para entender el Islam en la actualidad* (2018).

Juan Cristóbal García-Huidobro S.J. (Chile)

Es ingeniero y sacerdote, con experiencia docente y pastoral con jóvenes, tanto en colegios jesuitas con pago como en establecimientos de *Fe y Alegría*. Estudió un doctorado en educación en *Boston College* (EE.UU.), con un foco en innovación curricular en la enseñanza secundaria. Ha publicado artículos en las revistas *Pensamiento Educativo*, *Journal of Educational Change*, *Journal of Catholic Education*, *Curriculum Journal* y *International Catholic Journal of Education*. Recientemente, editó el libro *La educación jesuita en la encrucijada*, con colaboraciones de 23 autores de América Latina y del Norte. Desde septiembre de 2019 se desempeña como Delegado Provincial para la Educación Escolar y Presidente de la *Red Educacional Ignaciana* (REI).

Julio Navarro (Argentina)

Es profesor de filosofía y ciencias sagradas, licenciado en psicología y magister en educación. Vive con su familia en la ciudad de Mendoza, donde es Rector del *Colegio San Luis Gonzaga*. Es miembro del equipo del Sector educación de la Provincia Jesuita de Argentina y Uruguay (ARU). Como psicólogo y educador, se dedica a la gestión y al acompañamiento de adolescentes, adultos y familias, en una búsqueda de síntesis e integración entre fe y vida.

Roberto Padilla S.J. (México)

Es un sacerdote jesuita, con licenciaturas en administración y finanzas, y en ciencias religiosas. Además, tiene maestrías en filosofía social, y en currículum y enseñanza. Ha trabajado en la educación jesuita desde hace más de 15 años, lo cual le inspira para formarse y apoyar en la formación de comunidades educativas. Actualmente, es Director General Académico en el *Instituto Oriente* de Puebla y asumió recientemente como Presidente de FLACSI. Su deseo profundo es colaborar en la creación de un currículum ignaciano para la *Red global de colegios jesuitas*.

Claude Pavur S.J. (EE.UU.)

Sacerdote jesuita que se desempeña como Editor Asociado en el *Instituto de Estudios Jesuitas Avanzados* (IAJS, por sus siglas en inglés) de *Boston College* (EE.UU.). Allí, traduce textos clásicos latinos al inglés y, con Cristiano Casalini, es Co-editor de una serie sobre las fuentes históricas de la educación jesuita. Ha escrito sobre la civilización griega, el Evangelio de Marcos, la filosofía de Nietzsche y el humanismo clásico (su tesis doctoral en la Universidad de *Emory*), la educación jesuita y la pedagogía latina. Enseñó en la *Universidad de Saint Louis*, donde publicó traducciones al inglés de la *Ratio studiorum* (2005) y *La vida de san Ignacio de Loyola* de Pedro Ribadeneira (2014). Su último libro es *In the school of Ignatius: Studious zeal and devoted learning* (2019).

Denise Ramírez (Chile)

Es profesora de lenguaje, psicopedagoga, magister en gestión educacional y magister en creación literaria. Tiene más de 30 años de experiencia en aulas y cargos directivos, de los cuales 20 han sido en colegios ignacianos. Hoy imparte clases en la *Universidad Alberto Hurtado* y lidera la nueva Escuela de Educadores y Directivos de la *Red Educacional Ignaciana (REI)*. Reparte su tiempo y dedicación entre las grandes pasiones de su vida: la educación, la literatura, el teatro, la amistad y su amada familia.

Vilma Reyes (Colombia)

Es bachiller-pedagógico, licenciada en filosofía e historia, y magister en estudios políticos. Tiene más de 30 años de experiencia educativa. Es conferencista y consultora de redes y colegios en Colombia y Latinoamérica. Autora de varios libros, artículos, además de contenidos virtuales en temas educativos, y tutora en línea. En la actualidad, coordina la red de homólogos académicos de FLACSI. Su pasión es acompañar el aula de clase desde una perspectiva humanista, centrada en las prácticas de los maestros.

Macarena Rubio (Chile)

Profesora de historia y geografía. Se vincula a la espiritualidad ignaciana desde su época secundaria, participando en comunidades de CVX y en experiencias apostólicas orientadas a la educación. La vivencia religiosa ignaciana la animó a tomar estudios en teología y dar clases de religión. Durante 17 años, fue Directora de Pastoral del *Colegio La Misión*, un colegio “compañero en la misión”, y hoy es Directora de Pastoral y Formación de la *Red Educacional Ignaciana (REI)* de Chile.

Bernardita Urzúa (Chile)

Es profesora de lengua y literatura. Actualmente, se desempeña como Coordinadora de Desarrollo Profesional Docente en el *Colegio San Ignacio El Bosque*. Estudió literatura y pedagogía en la *Pontificia Universidad Católica* de Chile y también obtuvo el grado de magister en dirección y liderazgo educacional en esa universidad. Se ha desempeñado en diversos contextos y ámbitos del mundo educativo en Chile y Latinoamérica. Le apasiona conectar a las personas con el saber académico y su aplicación en los contextos auténticos.

“La expresión ‘el currículum porta la misión’ formula bien el mensaje central del libro y sintetiza bellamente el propósito: *despertar discusiones profundas sobre el currículum en los colegios jesuitas, desde la convicción de que –en un colegio o sistema escolar– el currículum es uno de los soportes fundamentales para realizar la visión y la misión.* Los capítulos del libro entran de lleno en este propósito, desde diversas aristas. Todos buscan caminos para realizar nuestra misión educativa con mayor foco y hondura.”

*



9 789560 953063