

NOTAS PARA LA RENOVACIÓN DE LA EDUCACIÓN JESUITA DESPUÉS DE VISITAR LAS INNOVACIONES EN MARCHA EN CATALUNYA.

Juan Cristóbal García-Huidobro SJ

Resumen

En base a una visita de casi dos meses a los colegios jesuitas de Catalunya a fines de 2016, este texto ofrece un análisis crítico-constructivo de sus innovaciones pedagógicas hasta ese momento. El escrito tiene 10 secciones. En las primeras seis se analiza el proceso de innovación desde lo general a lo particular. En las últimas cuatro se ofrecen reflexiones globales acerca del cambio, proponiendo grandes desafíos para la renovación de la educación jesuita tanto en Catalunya como en otras latitudes: (a) invertir más en los educadores y su madurez profesional; (b) ir más allá de la innovación metodológica, profundizando la visión educativa y sus concreciones curriculares; (c) recuperar el paradigma humanista-cristiano en el contexto cultural actual; y (d) atender curricular y pedagógicamente a la diversidad de contextos sociales, culturales y religiosos.

Palabras clave: innovación, renovación, Barcelona, Catalunya, jesuitas, educación jesuita, redes educativas, currículum, *Ratio Studiorum* del siglo XXI.

Abstract

Based on a visit of almost two months to the Jesuit primary and secondary schools of Catalonia at the end of 2016, this text offers a critical-constructive analysis of their pedagogical innovations up to that

¹ Hay quienes diferencian entre colegios jesuitas e ignacianos según si los colegios son responsabilidad directa de la Compañía de Jesús o de otros grupos ignacianos. Otros sólo hablan de colegios jesuitas o de colegios ignacianos, independiente de lo anterior. Como estas referencias varían según regiones geográficas, y el objetivo de este documento no es entrar en este debate, usaré el término “educación jesuita” o “colegios jesuitas” (como se usa en Catalunya), y dejo al lector la tarea de adaptar los términos a su contexto específico.

² Para efectos de ponderar los límites y posibilidades del texto, comparto que soy un jesuita de Chile de 38 años. Tengo ocho años de experiencia escolar, en diversos contextos socioeconómicos, dando clases y realizando trabajo pastoral. Soy ingeniero y, como jesuita, he recibido formación en humanidades, filosofía y teología. Hoy estoy en el cuarto año de un doctorado en currículum y formación de profesores en Boston College, USA.

moment. The text has 10 sections. The first six sections comprise an analysis of the innovation process from the general to the particular. The last four sections offer comprehensive reflections on the change process and propose key challenges for the renewal of Jesuit education in Catalonia and elsewhere: (a) more focus on educators and their professional growth; (b) going beyond methodological innovations by deepening on the educational vision and its curricular enactments; (c) recovering the Christian-humanist paradigm in the present cultural context; and (d) giving curricular and pedagogical attention to the diversity of social, cultural and religious contexts.

Keywords: innovation, educational change, Barcelona, Catalonia, Jesuits, Jesuit education, educational networks, curriculum, 21st century *Ratio Studiorum*.

Desarrollar la *Ratio Studiorum* requirió alrededor de 50 años y colaboraciones de muchas personas y colegios. Hubo tres borradores antes del texto oficial de 1599. Visitar las innovaciones en los colegios jesuitas de Catalunya me hizo recordar este proceso por dos motivos. Primero, porque el proyecto catalán declaró explícitamente tener como horizonte la creación de una nueva *Ratio*. Segundo, porque visitándolo no pude evitar pensar que se había gatillado un proceso de innovación fascinante que, igual que las primeras versiones de la *Ratio*, requiere de la colaboración de otros para alcanzar su madurez. Escribí este texto pensando que el mundo educativo asociado a la Compañía de Jesús busca una *Ratio Studiorum del siglo XXI* y que, animados por la audacia de los catalanes, debemos entrar en discusiones pedagógicas y curriculares profundas.

También escribí estas notas sabiendo que las opiniones acerca de la innovación en los colegios jesuitas de Catalunya están divididas. Algunos están deslumbrados por lo que se ha hecho y otros juzgan que ha habido demasiada publicidad de algo que recién comienza. En este marco, quiero compartir un análisis crítico-constructivo de las innovaciones, teniendo por horizonte la renovación de la educación jesuita más allá de Catalunya. Espero aportar a los catalanes una mirada externa sobre su esfuerzo, así como ofrecer elementos de análisis para quienes miran la experiencia desde lejos, buscando aprender de ella. Hago público el análisis porque las expectativas creadas por *Horitzó 2020* han sido igualmente públicas y porque la academia me ha enseñado que abrir ciertas discusiones es fundamental para aprender unos de otros. Por todo lo anterior, asumo que algunos estarán de acuerdo con mis apreciaciones, en parte o en general, y otros discreparán.

El objetivo es ofrecer un análisis crítico que ayude a discutir las riquezas y limitaciones de lo que se ha hecho hasta fines del 2016. Por eso, el texto es menos descriptivo que otros circulando por las redes ignacianas (p. ej.: Gonzalo, 2015; Klein, 2016). El informe se basa en una visita de casi dos meses a la experiencia, de mediados de septiembre a mediados de noviembre de 2016, que incluyó: (a)

unos días de inmersión al catalán (necesario para comprender los diálogos entre profesores y estudiantes en las aulas), (b) la lectura de mucho material asociado a la experiencia (los ocho cuadernos disponibles hasta ese momento, más otros documentos que recolecté al preguntar por diversos aspectos de las innovaciones), (c) más de 100 horas de observación participativa de clases en distintos cursos de varios colegios, (d) más de 50 entrevistas con personas involucradas en la innovación en distintos niveles (profesores, coordinadores de etapas, directores de colegio y profesionales del nivel central de la red de colegios) y (e) algunos *focus group* con profesores de las etapas renovadas. En concreto, la estadía en Catalunya comprendió visitas de diversa duración (entre un día y dos semanas) a cinco de los ocho colegios dependientes de *Jesuites Educació* (JE): (a) *El Clot*, (b) *Sagrat Cor* de Casp, (c) *Sant Ignasi* de Sarriá, (d) *Claver* de Raimat y (e) *Sant Pere Claver* de Poble Sec. Esta visita fue parte de un viaje mayor que me llevó a colegios jesuitas, diocesanos y públicos en España y cinco países de América.

Un elemento de contexto importante para comprender este análisis es el momento de JE y sus innovaciones cuando los visité a fines de 2016. Si bien apenas habían pasado dos años y medio desde el comienzo del cambio pedagógico propiamente tal (antes hubo preparación de los cambios, pero sin transformaciones visibles en los colegios todavía), el proyecto estaba en un momento diferente que el 2014 o 2015, cuando otros lo visitaron y se hizo famoso. Recién había habido un cambio de liderazgo, y se estaba pasando a una segunda etapa en que emergía con fuerza el tema de la sostenibilidad. Esto se relacionaba con que se empezaba a vivir la complejidad de: (a) pasar desde iniciativas piloto en algunos colegios a intentar innovar en toda la red, (b) pasar desde innovar en algunos cursos (o grados) a muchos cursos con prácticas innovadoras, y (c) pasar desde innovar con un grupo de profesores que se ofreció voluntariamente (con la disposición que eso supone) a sostener innovación con todo el profesorado. Esto entrañaba aspectos económicos, pero sobretodo, temas de acompañamiento: apoyar a 33 profesores en un proceso inicial era substancialmente distinto que empezar apoyar a cientos de profesores en ocho colegios.

El escrito tiene 10 secciones en dos grandes partes. Las primeras seis secciones son un análisis del proceso de innovación desde lo general a lo particular, que espero sea de especial ayuda para quienes aún no conocen directamente *Horitzó 2020* o solo han visitado por algunos días. Para quienes trabajan en JE o conocen el proyecto a fondo, espero que esta parte ofrezca otra mirada sobre lo que ya conocen. Las últimas cuatro secciones ofrecen reflexiones transversales acerca del cambio en marcha, ahondando en temas clave y proponiendo desafíos relacionados con la renovación de la educación jesuita tanto en Catalunya como en otras latitudes.

¹ *Jesuites Educació* es la fundación que agrupa los ocho colegios de la Compañía de Jesús en Catalunya, siete de los cuales están en el área metropolitana de Barcelona. En total, son más de 13.000 alumnos y casi 1.500 educadores.

1. El gran supuesto de la innovación en *Jesuites Educató* (JE) y su mayor tesoro: la red

Si bien es cierto que los cuadernos describiendo *Horitzó 2020* hablan de la red de ocho colegios y su desarrollo, la mayoría de las presentaciones solo refieren a la red como contexto de la innovación. Normalmente, los textos o videos pasan desde mencionar la red al momento en que se comenzó a soñar las innovaciones educativas el 2011. Creo que esto es un error pues tal relato pasa por alto el mayor tesoro de JE que, en mi opinión, todavía no son las innovaciones pedagógicas (que aún deben madurar) sino la densidad de la red educativa que se ha tejido.

Construir la red de colegios tomó décadas. La Fundación JE, como marco legal de la red, se creó el año 2000, pero los esfuerzos de colaboración venían de antes. Del 2000 al 2008 hubo un largo (y sinuoso) proceso de cultivar confianzas y romper resistencias pues el trabajo en red exige ceder cuotas de autonomía. A partir del 2008, un nuevo Director de JE aceleró este proceso, dándole a la red su forma actual, con una plataforma tecnológica común, una identidad (y logos) común(es), un modo de gobierno en red que implicó la homologación de las estructuras en los colegios, etc. La mayor parte de este proceso fue llevada a cabo con siete de los ocho colegios pues *Infant Jesús* de Sant Gervasi se integró a la red el 2012-2013 (antes era llevado por otra congregación religiosa). A modo de anécdota, cuentan que cuando le preguntaron al director de *Infant Jesús* si integrarse a la red fue muy difícil, su respuesta fue: “*en la situación educativa actual, fuera de una red hace mucho frío.*” Esta frase expresa bien la relevancia que tiene la red: sin ella, hay muchísimas cosas que cada colegio no podría hacer por sí solo.

Tuve ocasión de participar en varias reuniones de instancias de red y siempre tuve la impresión de que había un modo de trabajo colectivo ya instalado. Se llegaba a acuerdos, y estos efectivamente bajaban a los colegios. El modelo de “gestión matricial” en que directivos de algunos colegios supervisaban procesos transversales a la red (además de sus responsabilidades cotidianas en su colegio) generaba muchas conexiones. Sin esto no habría sido posible constituir equipos de red que diseñaran la innovación o comenzar a innovar en algunos colegios para beneficio de todos, incluso moviendo profesores de un colegio a otro para que los proyectos pilotos resulten bien.

Existen muchos modelos de red. Algunos son más centralizados y funcionan con los nodos de la red (en este caso, los colegios) acudiendo siempre y directamente a la estructura central. Otros modelos distribuyen el liderazgo y la coordinación según donde haya más capacidades, según localizaciones geográficas estratégicas, etc. Diría que JE había desarrollado un modelo bastante centralizado (con una oficina central grande), aunque era probable que empezasen a evolucionar hacia un modelo más distribuido. El tiempo lo dirá, pero quizás un cierto centralismo inicial era necesario para que JE

llegase a ser lo que era el 2016. Para quienes no lo sepan, imaginen que JE incluso tenía un proceso centralizado de contratación de educadores para los ocho colegios.

No hay duda de que la red tenía mucho por madurar aún. En mi opinión, su mayor desafío era dar más espacio a la diversidad interna, que es enorme y había tenido poca ciudadanía hasta el 2016. Desde el punto de vista socioeconómico, por ejemplo, hay colegios formando a la elite catalana y también un colegio trabajando con hijos de familias inmigrantes de clase baja (que en Latinoamérica sería un colegio de *Fe y Alegría*). Hay un colegio en el campo, al cual solo se podía llegar en automóvil o en los buses de acercamiento coordinados por el colegio pues no había transporte público cercano. Hay colegios cuyos últimos años de enseñanza secundaria sólo son científico-humanistas (es decir, sólo ofrecen Bachillerato), pero también hay colegios que ofrecen especialidades técnicas (que en España llaman Formación Profesional, FP). Hay colegios con presencia jesuita desde hace más de un siglo y colegios donde nunca ha habido jesuitas establemente. Y así. Ya ahondaré más en los desafíos asociados a esta diversidad; por ahora baste decir que, aunque la red tenía mucho por madurar, quedé con la impresión de que era un gran tesoro. Hay mucho que aprender de esta red que ha posibilitado los cambios pedagógicos y que es bastante única dentro de un mundo jesuita en que lo normal es que cada colegio sea una *cuasi-isla* o que los colegios educando estudiantes de clases media y alta funcionen aparte de los colegios trabajando con estudiantes de pocos recursos.

2. El discurso que animaba la innovación

Entrando en lo propiamente pedagógico, el relato que había animado la innovación decía más o menos así: *“el mundo ha cambiado radicalmente durante las últimas décadas debido a miles de factores, entre los cuales destaca la tecnología, pero los colegios (y la educación) siguen igual. Se enseña lo mismo y del mismo modo, lo cual es causa de gran desmotivación entre los jóvenes, que ya no le ven sentido a ir a un colegio que ni les entretiene ni les prepara para la vida real. El colegio actual está obsoleto y esta crisis solo se resolverá con innovación sistémica y disruptiva.”* Puestas así las cosas, ¿quién podría restarse de colaborar en el desafío? Teóricamente nadie, pero la conversación con muchas personas en JE mostró diversas opiniones ante este asunto.

Todos compartían que los cambios sociales, tecnológicos y culturales están planteando desafíos estructurales al sistema educativo. En general, también había consenso acerca de que la mayor especialización del conocimiento ha implicado mucha especialización del trabajo escolar, con pocas instancias de integración. No obstante, varias personas pensaban que ha habido esfuerzos importantes de renovación en las últimas décadas, no suficientemente apreciados todavía, y que no es cierto que la mayoría de los jóvenes en colegios jesuitas se sienten desmotivados. Este grupo tampoco creía que sea

cierto que lo que se hace en colegios jesuitas esté totalmente obsoleto. Quienes tenían esta postura eran de la idea de que el discurso que había sostenido *Horitzó 2020* había simplificado problemas complejos.

Algunos comentaron, por ejemplo, que el relato que había animado *Horitzó 2020* escondía el contexto de *mercado educativo* en que hoy se desenvuelven los colegios, más agresivo en Catalunya que en otras partes del mundo por la baja natalidad del último tiempo. En esta situación, la innovación no sólo es para mejorar la educación de niños y jóvenes, sino también una estrategia para que los colegios sobrevivan en el mercado educativo. Alguno dirá que mejorar la educación y trabajar para mantener la matrícula no se oponen, sino todo lo contrario. Y estoy 100% de acuerdo. Sin embargo, esta dinámica roza asuntos ambiguos. No hay duda de que los colegios deben ser atractivos en el mercado, pero, ¿en qué debe consistir su atractivo y hasta dónde se pueden transar elementos identitarios fundamentales para seguir siendo competitivos?

Quienes me plantearon que el discurso de *Horitzó 2020* era algo simplista levantaron temas que no estaban presentes en el proyecto de innovación. Por ejemplo, algunas personas me expresaron que un diagnóstico exagerado acerca de la obsolescencia de la institución escolar en cuanto a que ya no motiva a los estudiantes puede esconder nuestra dificultad para educar a una generación con menos tolerancia a la frustración y menos capacidad para concentrarse y/o dedicarse a tareas austeras, que requieren práctica y disciplina. Consecuentemente, se podría hacer todo más activo y estimulante, pero evadiendo un problema formativo de fondo. Y lo mismo vale para asuntos como la secularización, el debilitamiento de nuestras democracias o la desigualdad educativa, que debieran estar al centro de innovaciones educativas ignacianas.

Introduzco en mi análisis estas discrepancias en relación con el discurso que había animado la innovación en Catalunya porque aparecieron en diversas entrevistas y conversaciones. Pero sobre todo, porque comparto la opinión de que ciertos análisis simplificados de los cambios culturales (y las nuevas tendencias educativas) pueden significar innovaciones que no aborden con hondura asuntos cruciales relacionados con la formación integral (e ignaciana) de los estudiantes o el desafío de formar educadores ignacianos para el siglo XXI. Comparto de todo corazón la necesidad de introducir cambios estructurales en los colegios, y aplaudo la audacia y los esfuerzos de JE (sobretudo, la construcción de la red que les ha permitido hacer lo que han hecho). Pero también adhiero a quienes percibían simplificaciones que habían significado pasar por alto temas fundamentales.

3. El corazón de los cambios hasta 2016: la *Nueva Etapa Intermedia* (NEI)

En concreto, si bien el 2016 había habido innovaciones en varias etapas escolares (y con distinta intensidad en los diversos colegios de la red), el eje de los cambios había sido la *Nueva Etapa Intermedia* (NEI) que va desde 5º primaria hasta 2º ESO, o sea, con adolescentes de 10 a 14 años⁴. Se llamaba así porque era una nueva “etapa bisagra” entre la primaria y la secundaria que no existe como tal en el sistema educativo español. ¿Por qué el foco en estos años, conectando primaria y secundaria? Básicamente, por una preocupación por el *fracaso escolar* que comienza a gestarse en estos años por razones psicosociales, de madurez biológica de los adolescentes, etc. Es decir, se quiso innovar con más fuerza donde parecía haber más crisis.

En pocas palabras, la innovación consistía en implementar a fondo el *currículum por competencias* de Catalunya y en optar radicalmente por *pedagogías activas*. Es decir, se había dado más énfasis al desarrollo de habilidades de pensamiento, comunicación, etc. y se habían puesto medios para que el proceso de aprendizaje estuviera más centrado en la construcción de conocimiento (y desarrollo de habilidades) por parte de los estudiantes que en la transmisión de conocimientos por parte de los profesores. La base teórica de esta innovación, el MENA (o *Modelo de Enseñanza y Aprendizaje*), era sobretudo *psicología del aprendizaje* en la línea de César Coll. En “Psicología y currículum”, Coll (1991) postuló que, si bien los currículums deben construirse con elementos sociológicos, filosófico-epistemológicos y psicológicos (además de la experiencia pedagógica de los profesores), lo psicológico debe tener preeminencia para darle primacía al desarrollo evolutivo de los estudiantes. Desde este enfoque, el MENA también propone una lectura psicopedagógica de la tradición educativa jesuita, en que el paso a *pedagogías activas* es entendido como la actualización natural de la tradición (y de la *Ratio Studiorum*).

Las concreciones del MENA en la NEI tuvieron como principal fuente de inspiración las innovaciones en los colegios *Padre Piquer* de Madrid y *Montserrat* de Barcelona. Mirando estos ejemplos (y la teoría en el MENA), las intuiciones fundamentales de la innovación en la NEI fueron: (a) implementar trabajo cooperativo y por proyectos donde sea posible, integrando la mayor cantidad de asignaturas que se pueda; (b) cuidar la especificidad de las matemáticas y el inglés, que no son fáciles de enseñar a través de proyectos integrados y requieren profesores especialistas (además de ser áreas sensibles para las familias); y (c) “podar” el currículum oficial de Catalunya, según las ideas de Perkins (1995), para tener la holgura necesaria para implementar el trabajo cooperativo por proyectos. La idea de trabajar la mayor cantidad posible de asignaturas por proyectos integrados exigió pensar, a su vez, cómo tener

⁴ El sistema educativo español tiene seis años de primaria y cuatro años de *enseñanza secundaria obligatoria* (ESO). La etapa siguiente, dos años de Bachillerato o Formación Profesional, es opcional. Dentro de este marco, 2º ESO (el último año de la NEI), equivale a 8º primaria en los sistemas educativos donde la primaria tiene ocho años.

especialistas de diversas áreas dentro de una misma aula, y eso llevó a unir secciones, como ya se había hecho antes en *Padre Piquer*. Según los grados o niveles, esto implicó pasar a secciones de entre 45 y 60 estudiantes con dos o tres profesores⁶. A su vez, esto exigió adaptar los espacios físicos para que acogieran a estas nuevas secciones y su nueva dinámica cotidiana (botando paredes para unir aulas, etc.)

A lo anterior hay que sumar la *Nueva Estrategia Evangelizadora* (NEE) que, en línea con las intuiciones descritas, buscaba pasar desde una pastoral y una formación religiosa especializadas a una comprensión de esta dimensión como algo transversal. En concreto, se pasó de la clase de religión y las actividades pastorales tradicionales (a cargo de pastoralistas) a un trabajo en interioridad y espiritualidad dirigido por cada profesor de aula. El horario de cada día contemplaba 15 minutos al comienzo del día y 15 minutos al final del día para este trabajo, en que los estudiantes usaban una *libreta del proyecto vital*. Además, había un comienzo y final de la semana en que se planteaban y evaluaban los objetivos de la semana. Algunos contenidos de la antigua clase de religión quedaron integrados en ciertos proyectos. Todo esto exigía a los profesores de la NEI asumir un rol (evangelizador) que antes no necesariamente asumían⁷.

En conjunto, lo anterior implicaba que el horario semanal de la NEI dedicaba alrededor de 60% del tiempo a trabajo por proyectos interdisciplinarios, alrededor de 30% del tiempo a asignaturas especializadas (en que el grupo de 45 a 60 estudiantes se dividía en grupos más pequeños con un solo profesor, como en clases tradicionales) y alrededor de 10% del tiempo a trabajo en interioridad (los comienzos y finales de cada día, más el comienzo y final de la semana). Además de las metodologías de trabajo cooperativo y por proyectos, también se había buscado incorporar cotidianamente el *aprendizaje basado en el pensamiento* de Swartz et al. (2013). El resultado global era una mezcla ecléctica e interesante de metodologías.

Leer el documento en que se explicaba cómo a partir de septiembre 2017 estas innovaciones se incorporarían a los cursos FP (quienes estudiaban especialidades técnicas en los últimos años de la secundaria) y reconocer que las innovaciones de la NEI se adaptaban muy bien a la FP, me hicieron pensar algo que no había pensado ni oído antes: la innovación pedagógica en JE es una cierta *FP-ización* (o *tecnificación*) de la educación. ¿Qué quiero decir con esto? Que el énfasis competencial y en trabajo por proyectos representa un cierto giro desde la formación científico-humanista tradicional

⁶ Según los países, una sección es una línea o un curso. Para evitar confusiones, entiéndase que una sección es un grupo de estudiantes que comparte el proceso de aprendizaje dentro de una misma aula.

⁷ Aunque varía, una sección normal en Catalunya tiene alrededor de 25 estudiantes en primaria y 30 en secundaria.

⁸ Antes de las innovaciones, la estructura formativa de estos colegios no contemplaba que los profesores a cargo de una sección tuvieran que liderar (o participar de) esta dimensión, que era llevada por pastoralistas especializados.

hacia la formación técnico-profesional (y por eso las innovaciones de la NEI calzaban tan bien con la FP). Se trataba de avanzar hacia una educación menos teórica, más práctica y aplicada, con los pros y contras que eso tiene. En esta clave, dos entrevistados me sugirieron otras dos imágenes que también ilustran la dirección de los cambios. Además de una cierta *FP-ización* de la educación, las innovaciones en la NEI eran una cierta *esplai-ización* de la educación (en el sentido de hacerla más informal y entretenida, como en los *esplai*)⁵ y una cierta *primaria-rización* de la educación (en el sentido de reducir el número de profesores-acompañantes y darles una presencia más estable en la vida de los estudiantes, como en la educación primaria). Aunque estas imágenes no son 100% fieles a la realidad, creo que ayudan a captar ciertas direcciones centrales de las innovaciones en marcha.

4. Lo que observé y escuché en la NEI

De la observación prolongada y sistemática en aulas NEI de 5º primaria y 1º ESO⁶, lo primero que destacaría es que, efectivamente, los alumnos desarrollaban bastante autonomía para trabajar por sí solos, utilizar la tecnología para buscar información y resolver dudas, etc. Ver esto en acción fue maravilloso. En la misma línea, observé trabajos grupales muy interesantes. Siempre hubo grupos algo perdidos, pero la mayoría se sumaba bien a la dinámica cooperativa propuesta. También me parecieron muy valiosas las presentaciones orales que presencié y cómo desarrollaban competencias de comunicación. Los tiempos de interioridad cada mañana introducían algo que no es común ver en aulas tradicionales.

No obstante lo anterior, también quedé con la impresión de que el modo de evaluar exposiciones y trabajos podía generar una cierta irrelevancia de los contenidos. Por ejemplo, me tocó estar en varias instancias de presentación (al cierre de proyectos) en que todo el *feedback* que se dio a los estudiantes fue acerca de los aspectos formales de sus presentaciones (si hablaron bien o no, si su expresión corporal fue adecuada o no, etc.) En estas evaluaciones no se comentó el contenido de lo dicho. Compartiendo esta observación con profesores NEI en un *focus group*, uno de ellos me expresó que, efectivamente, “*el acento en la autonomía ha traído un cierto surfeo por los contenidos; cuando se acaba un proyecto, esos contenidos quedan ahí, y se avanza al próximo proyecto, lo cual hace que algunas asignaturas queden flojas.*” Añadiría que esto fue especialmente cierto en secundaria (1º ESO), donde las secciones eran más grandes que en primaria. También agregaría que, más allá de lo observado, los *mapas de evaluación* desarrollados por gente de la NEI (en que se describía cuántas

⁵ Los *esplai* son agrupaciones juveniles muy populares en Catalunya, similares a los *scouts*. Se organizan en torno a colegios, juntas de vecinos y parroquias. En contraste con la educación formal, los *esplai* son vistos como lugares de aprendizaje informal y entretenido. Suelen conllevar excursiones y/o campamentos periódicos.

⁶ Es decir, en cursos con estudiantes de 10-11 años y 12-13 años, respectivamente (pues 1º ESO equivale a 7º primaria donde la enseñanza primaria tiene ocho años).

actividades trabajaban cada competencia) indicaban que las competencias de comunicación se trabajaban mucho más que las otras.

Es muy probable que una buena parte del problema recién descrito se haya debido a asuntos de evaluación, que todos los profesores de la NEI (en los *focus group*) indicaron como uno de los temas más urgentes de trabajar. Por ejemplo, me señalaron que las rúbricas usadas para evaluar daban demasiado peso a las competencias de comunicación, por sobre los contenidos. Por otro lado, los mismos profesores señalaron que dar *feedback personal* a cada estudiante acerca de su proceso global era algo muy valioso (aunque esto también era más fácil en 5º primaria que 1ºESO porque el manejo de la sección completa con 60 estudiantes dejaba menos tiempos para esto).

Lo comentado hasta aquí apunta a que una de las mayores dificultades en las aulas NEI parecía ser el manejo de la sección completa cada vez que había que dar instrucciones, explicar contenidos, compartir lo trabajado o realizar transiciones entre actividades. Esto era especialmente cierto en 1ºESO (con 60 estudiantes). Los plenarios que me tocó presenciar eran algo cansadores y, por mucho que hubiese micrófono, la acústica era problemática. La dinámica también me hizo pensar que el modelo funcionaba muy bien con los estudiantes más autónomos y participativos, pero quedé con preguntas respecto a cómo la NEI servía a estudiantes con dificultad (o más inmaduros). Ellos parecían quedar a la deriva. Esta situación también ocurre en las aulas tradicionales, pero creo que las secciones masivas acentuaban esta dificultad.

En contraste con lo anterior, los profesores en los *focus group* manifestaron mucho contentamiento con los cambios. Aunque varios señalaron que la negociación permanente con sus colegas era cansadora, todos expresaron que la co-docencia era un regalo y habían aprendido mucho trabajando en equipo. Un educador incluso expresó que es “*como si hubiera cambiado de profesión.*” Ninguno volvería atrás. En particular, los profesores de 1ºESO se manifestaron muy agradecidos de que este nuevo sistema les hubiera permitido focalizarse y acompañar mejor una sección de estudiantes (versus la dispersión anterior, cuando enseñaban en varias secciones). La contracara de esto, eso sí, es que ellos mismos reconocieron que la NEI les exigía trabajar más. Como estaban casi todo el día acompañando a los estudiantes, tenían poco tiempo para preparar/adaptar material y/o evaluar trabajos. En este sentido, la imagen de la innovación como *esplai-ización* de la educación ayuda a captar el punto: si bien los campamentos *esplai* son potentes (y gratificantes), tanto para los adolescentes como para los adultos acompañantes, son experiencias *full-time* que requieren mucha preparación (y buen descanso posterior).

Respecto a la *Nueva Estrategia Evangelizadora* (NEE) y su foco en interioridad-espiritualidad por medio del proyecto vital, confieso que la idea me encantó. Sin embargo, quedé con la impresión de que los inicios del día eran débiles en la práctica. Lo que observé era algo superficial y sin mayor connotación espiritual o religiosa. Mucho terminaba siendo un momento de relajación con algo de metacognición. Además, los inicios del día se hicieron siempre, pero la mayoría de los finales del día cayeron por falta de tiempo. En una reunión de coordinación de profesores en que participé y hablamos de este tema hubo acuerdo en que lo que se hacía era débil y con poca conexión espiritual. En este sentido, educadores con responsabilidad pastoral me expresaron que, a pesar de las buenas intenciones, la NEE se construyó sobre supuestos algo ingenuos, como que “*la pastoral la hacemos todos*” o “*un fin de semana de reflexión capacita a cualquier profesor para el liderazgo pastoral.*” En el fondo, lo que ocurría es que, como la vivencia espiritual de muchos profesores era débil, lo que originalmente era una propuesta de integración, en los hechos pasaba a ser dilución (sin mayor referencia a Jesús o la Iglesia). Al escribir estas notas, no puedo evitar pensar que innovaciones como la NEI piden una distinción más fina entre profesores que solo enseñan una asignatura y profesores que acompañan secciones (liderando procesos de integración relacionados con interioridad y espiritualidad).

No pude visitar todas las NEIs en JE, ni visité las que visité con la misma profundidad. Sin embargo, creo que las horas de observación y conversación con profesores, coordinadores y directores me permitieron captar una imagen bastante realista de lo que había. Y creo que había aspectos muy luminosos, como el trabajo cooperativo, los nuevos espacios físicos y la co-docencia. Pero también percibí aspectos que requerían evaluación, como el tamaño de las nuevas secciones (especialmente en secundaria) y la profundidad (y sistematicidad) con que se trabajaban ciertos contenidos disciplinares. También quedé con la impresión de que hay aspectos que no fue fácil evaluar ni siquiera con casi dos meses de visita, como por ejemplo, si las nuevas estrategias significarán aprendizajes más profundos en los estudiantes (y de qué tipo).

Como elemento de contraste, también hice observaciones en 5º primaria y 1º ESO donde aún no había NEI. Esto me hizo pensar que los grupos de 25-30 estudiantes permitían una intimidad (e identidad) que no percibí en la NEI. A su vez, observé que el mayor nivel de dificultad con 1º ESO (vs 5º primaria) era igual donde había NEI que donde no la había. Por lo tanto, es muy probable que la diferencia esté asociada a la etapa vital de los adolescentes más que a las innovaciones. Respecto del uso de herramientas tecnológicas y el trabajo grupal con estas herramientas, tampoco observé grandes diferencias entre los cursos NEI y no-NEI. Presencé varias clases tradicionales en cursos no-NEI donde parecía haber aprendizaje muy significativo (con la mayoría de los alumnos tomando apuntes por sí solos y bastante participación a través de preguntas y comentarios); pero también presencié

clases muy débiles. Esto me hizo pensar que, aunque los trabajos cooperativos y por proyectos son valiosos, innovar no necesariamente debe significar eliminar las clases expositivas. Creo que hay que innovar sin perder lo mejor de lo antiguo. Además de esto, varios profesores no-NEI animaban un trabajo grupal similar al trabajo cooperativo de la NEI, con buen fruto. De hecho, casi no vi pupitres en filas, como se suele caricaturizar; en la gran mayoría de los casos los estudiantes estaban sentados (y trabajaban) por grupos. La iluminación y el colorido de las aulas, no obstante, eran una gran diferencia con la NEI; varios salones oscuros creaban un ambiente algo deprimente, por mucho que el profesor estuviese animando un muy buen trabajo.

La comparación entre aulas y clases NEI y no-NEI me hizo reflexionar que es fundamental distinguir entre los cambios de infraestructura, las innovaciones pedagógicas, los ajustes curriculares, la co-docencia, etc., para analizar tanto su efecto conjunto como sus aportes específicos. En este sentido, quedé con la impresión de que hay que matizar la idea de que innovar es *instalar un paquete de cambios*. Pensando en colegios que quieren aprender de la experiencia de Catalunya, quedé con la idea de que hay que probar *instalaciones parciales* de algunos elementos que componen la NEI, profundizando en sus riquezas y debilidades. Por ejemplo, ¿qué pasaría si se renuevan aulas con 30 estudiantes (o sea, sin unir secciones), se refuerza el trabajo cooperativo y se diseña un trabajo por proyectos que ocupe menos proporción del tiempo semanal (con otro modo de colaboración entre docentes)? ¿Qué se perdería y qué se ganaría?

5. Lo que recogí acerca del *Modelo Pedagógico en la Etapa Infantil (MOPI)*^a

Aunque el centro de las innovaciones hasta el 2016 había sido la NEI, había dos innovaciones más operando en JE al momento de mi visita: TQE, con 3ºESO y 4ºESO, y MOPI, con preescolar. Lo de TQE era muy reciente; comenzó en septiembre 2016 para dar continuidad a la experiencia de quienes comenzaron la NEI en 1ºESO el 2014. Las innovaciones en preescolar, en cambio, comenzaron el 2014, junto con la NEI. El surgimiento del MOPI estuvo asociado a que *Sagrat Cor* de Casp no tenía preescolar y se había decidido comenzar en septiembre 2014. Puesto que la NEI también comenzaría en esa fecha, y ya se había trabajado en sus principios pedagógicos (el MENA), la decisión siguiente fue estructurar el preescolar de *Casp* en base a las intuiciones ya trabajadas para la NEI. Cuando esto se puso en marcha, otros colegios se sumaron a esta innovación en preescolar el 2014. El análisis que sigue se basa en mis observaciones en aulas con MOPI y en conversaciones (y *focus group*) con educadores de esta etapa.

^a La etapa infantil española es lo que en otros países se llama preescolar o kindergarten.

Lo primero que es importante resaltar es que, en general, al hablar de innovación, los educadores en el MOPI señalaron que los cambios eran mucho más necesarios en primaria y secundaria que en preescolar. Supuestamente, en esta etapa ya se hacía un trabajo distinto de lo tradicional desde hace años. Por eso, los cambios asociados al MOPI no parecían tan radicales como los de la NEI. De hecho, las aulas MOPI no sorprendían tanto como las aulas NEI pues muchos preescolares fuera de JE ya tienen bastante colorido, rincones de juegos, etc. Según los educadores, lo más relevante del MOPI había sido poner el foco en los estudiantes y sus procesos de aprendizaje, dándoles más espacio para descubrir las cosas por sí mismos (en vez de tanta guía).

Mi impresión a partir de las observaciones, no obstante, fue que, aparte de algunos momentos para actividades libres por rincones, había poco tiempo real para la exploración y el juego. Además, todos los proyectos trabajados por los niños eran cerrados (o sea, con objetivo, método y producto final determinados). Y la iniciación al cálculo matemático y la lectoescritura tenían un énfasis *algo conductista* a través de “bits” (con letras, formas, números y trazos) que se introducían varias veces al día para que los niños los memorizaran. Varios educadores me compartieron que estaban evaluando abandonar esta última estrategia, pero aún se aplicaba cuando los visité. Yo no soy especialista en educación infantil, pero la observación me hizo pensar que, bajo el colorido de las aulas y la co-docencia, muchos elementos de la educación tradicional seguían operando en el MOPI, con niños siguiendo instrucciones y haciendo casi lo mismo.

En general, los preescolares con MOPI tenían tres secciones, separadas por edades¹¹. Cada sección tenía entre 25 y 75 niños, dependiendo del tamaño del preescolar en ese colegio. Lo que ocurrió es que, siguiendo la intuición de la NEI, se optó por tener una sola sección para niños de la misma edad, con co-docencia. E igual que en la NEI, los educadores estaban felices con el trabajo en equipo, pero agotados por la gestión del aula que se había hecho más difícil con grupos más grandes. En un *focus group*, algunos educadores me compartieron que, hasta cierto punto, los grupos grandes habían hecho que la atención personalizada se transformase en una declaración algo vacía. En este sentido, percibí gran diferencia entre los momentos en que las secciones trabajaban juntas y los momentos en que se dividían en grupos más pequeños (gracias a la ayuda de asistentes temporales). Lo mismo vale para el contraste entre las secciones MOPI con 50 y 75 niños y la sección MOPI con 25 niños (porque ese colegio era más pequeño). Según algunos educadores, si no habrá más personas por aula de modo permanente (para facilitar trabajo en grupos más pequeños), habría que repensar ciertas estrategias pedagógicas.

¹¹ Generalmente, la etapa infantil española va de los 3 a los 5 años, por lo cual hay tres grupos: P3, P4 y P5.

La opinión general de ciertas personas en el MOPI fue que quizás la raíz de varias de las dificultades mencionadas estaba en que los educadores de infantil o preescolar no habían tenido los espacios de reflexión y aprendizaje necesarios. Por ello, en el fondo (e inconscientemente), seguían haciendo lo mismo que antes, pero con infraestructura, currículum y grupos nuevos. En este sentido, quizás la principal fuente del stress docente era tratar de manejar grupos grandes con pedagogía tradicional, desgastándose mucho. De ahí que la solución quizás era reorganizar las cosas para facilitar el aprendizaje de los educadores acerca de sus prácticas pedagógicas. En esta línea, quedé con la impresión de que en el MOPI, como en la NEI, había habido mucha audacia para echar a andar procesos sistémicos de cambio pero ahora venía una etapa de madurez asociada a mirar con más cuidado qué había ocurrido realmente y qué faltaba por trabajar.

6. Algunas observaciones sobre el proceso de innovación en JE a fines del 2016

Sin duda, un elemento clave para mover las innovaciones descritas había sido el liderazgo. En este sentido, sin la fuerza y la estrategia del Director que lideró JE desde el 2008 hasta agosto 2016, es muy probable que ni la red, ni la NEI, ni el MOPI se hubieran materializado. Otro elemento clave fue la conformación de los equipos que diseñaron y dirigieron los procesos de innovación pedagógica: grupos compactos e inteligentes que supieron hacer que los cambios ocurrieran, aunque hoy haya que volver sobre ellos para madurar y profundizar.

Algunos creían que todo fue muy rápido y hubo poco espacio para el debate crítico durante los primeros años. Por eso, cuando los visité tocaba “bajar las revoluciones” y dar más espacio a la reflexión. Otros veían que el proceso de cambios había traído tensiones en los equipos y varios habían quedado heridos con la instalación de ciertas innovaciones. Pero es cierto que quizás no había otro modo de generar cambios, pues las resistencias eran grandes y amenazaban con paralizar cualquier transformación substancial. Personalmente, doy testimonio de que muchos estudiantes y profesores estaban felices con el camino emprendido, pero también vi que, después de dos años y medio, tocaba pasar a un tiempo más sereno que permitiera hacer ajustes y profundizar aquellos temas que solo se abordaron superficialmente al comienzo.

No se trataba de volver atrás (y hasta donde indagué, nadie quería eso), sino de tomarse en serio el carácter piloto de las innovaciones, escuchando más a los educadores en las aulas (tanto donde había habido innovación como donde no la había habido). Quedé con la impresión de que muchos ajustes debían venir de darle mayor centralidad a la reflexión de los educadores acerca de su experiencia. Los profesores con quienes hablé, por ejemplo, eran conscientes de que las innovaciones estaban recién

comenzando, de que había luces y sombras en lo realizado y de que ellos mismos tenían que crecer profesionalmente para que lo soñado se hiciera realidad.

Las cuatro secciones que siguen son reflexiones globales a partir del análisis hecho hasta aquí. Lo que hago es tomar elementos o aspectos de lo que observé y escuché para, en línea con el título del texto, señalar *direcciones o temáticas que considero fundamentales para la renovación de la educación jesuita* en Catalunya y más allá. Estas reflexiones también se apoyan en hallazgos y discusiones centrales de las últimas décadas, según las he estudiado en USA desde 2014.

7. Primera reflexión global: La clave del cambio son los educadores y sus prácticas

La introducción de innovaciones sistémicas en colegios tradicionales no es algo nuevo. La primera mitad del siglo XX hubo muchos esfuerzos de este tipo en USA y Europa, aunque siempre fueron *algo alternativo* (Elmore, 1996). A partir de los años 60', sin embargo, ha habido varios intentos de innovar en redes y sistemas educativos más grandes. Lo irónico es que pocos de estos esfuerzos han sido exitosos; la mayoría no anduvo como se esperaba o duró poco (y se volvió a lo tradicional). ¿Por qué? Elmore (1996) y Fullan (2007) sugirieron que el problema ha sido concebir el cambio como algo meramente *técnico*. Es decir, pensar los colegios como lugares donde instalar transformaciones y a los educadores como implementadores de estas transformaciones. Rara vez se aborda el cambio como algo *cultural*, relacionado con modificar mentalidades y modos de proceder cotidianos. Obviamente, esta segunda aproximación es más compleja e implica procesos de transformación mucho más lentos.

Además, la evidencia mundial señala que el factor más importante para la calidad de una red educativa son sus profesores (Barber & Mourshed, 2007). Sahlberg (2015), por ejemplo, postuló que el éxito de Finlandia en los rankings educacionales se debía, primeramente, al nivel profesional de sus educadores (que, además, tienen más horas semanales que lo normal para diseñar clases, trabajar con colegas y acompañar estudiantes y familias). Esto fue posible gracias a décadas de trabajo colectivo orientado en esta dirección.

Uniendo estas dos perspectivas, los teóricos más importantes del cambio educativo en la actualidad señalan que la clave de las innovaciones son los educadores y sus prácticas profesionales (Fullan, 2007; Goodson, 2001; Hargreaves & Shirley, 2009). Si ellos no están 100% embarcados, los cambios no ocurren. Y si ellos no modifican sus prácticas, la innovación dura poco (Hargreaves & Fullan, 2012). Esto implica procesos de madurez de las creencias pedagógicas y los criterios profesionales que, inevitablemente, toman bastante tiempo (Fang, 1996).

Lo que percibí en JE en relación con este tema es que se instaló una estructura de cambios, pero aún no había suficiente acompañamiento de los docentes en su maduración pedagógica. En este sentido, aunque había espacios físicos y currículum nuevos, la mayoría de los educadores en las etapas renovadas seguía haciendo pedagogía tradicional (lo cual explica la sensación de agobio, a pesar de la satisfacción por los desafíos). Las dos primeras generaciones de profesores NEI tuvieron tiempo para trabajar los principios de la innovación antes de implementar los cambios, pero no había habido mucho más después (y los educadores en MOPI y TQE habían tenido menos que eso). Por ejemplo, el MENA hacía referencia a la *Teoría de las Inteligencias Múltiples*, pero mi impresión fue que pocos profesores entendían realmente de esto, entonces no había aplicaciones de estas ideas en las aulas (en contraste con el *Colegio Montserrat*, que gira en torno a esta *Teoría*). Quedé con la impresión de que el foco había sido la instalación de metodologías, pero todavía faltaba *madurez pedagógica de fondo*.

Ante el tema de la sobrecarga de trabajo de los profesores, un directivo me planteó que creía que había habido una mala gestión del mensaje del cansancio pues no era claro cuánto del agobio era por las innovaciones mismas y cuánto era circunstancial (por la situación piloto). Otros directivos me señalaron que la sostenibilidad del proyecto pasaba porque los profesores se adecuaban a las condiciones existentes. Pero casi ninguno consideraba lo contrario: adecuar el proyecto a la realidad de los educadores. Todo esto me hizo pensar en la sensatez de la intuición de las personas del MOPI que sugirieron que quizás el desafío es reorganizarse para facilitar comunidades de aprendizaje docente. Si faltaba acompañamiento de los procesos de madurez profesional que harán que la innovación sea fecunda y perdure, formar *comunidades profesionales de aprendizaje* es lo más eficaz que se conoce (Cochran-Smith & Lytle, 1999; DuFour & Eaker, 2005; Stoll et al., 2006).

En síntesis, un primer asunto clave para la renovación educativa jesuita tanto en Catalunya como donde se busque innovar de modo similar es invertir más en los educadores y su madurez profesional. Todo indica que esto va más allá de algunas capacitaciones, pues se trata de modificar *modos de proceder*, sin lo cual las innovaciones fácilmente se diluyen con el tiempo. Aprovecho de compartir que lo más interesante que conocí en mi viaje pedagógico en relación con este tema fueron los esfuerzos del *Liceo Javier* de Guatemala por formar a sus educadores a través de un programa en teorías del aprendizaje con la *Universidad Rafael Landívar* (además de tener la costumbre institucional de suspender las clases un día al mes para formación docente).

8. Segunda reflexión global: El currículum refleja una visión de la educación

Algunos directivos de JE me compartieron que los nuevos horarios y roles en la NEI constituían una estructura pedagógica que inducía un nuevo tipo de relaciones educativas. Aunque esto no garantizaba

cambios en las prácticas docentes (pues podría haber sido algo meramente exterior), ciertamente era algo que iba en la lógica de la *Ratio Studiorum*, que también propone una “visión arquitectónica” del colegio como espacio de formación tanto de los estudiantes como de los profesores (Buckley, 1998). En este sentido, y entendiendo el currículum como algo mucho mayor que el *plan de estudios*, Pavur (2008) señala que, en la *Ratio*, “el currículum lleva la misión” como marco del esfuerzo colectivo. Esta sección reflexiona sobre currículum e innovación, complementando lo ya dicho acerca de los profesores y sus prácticas.

Según lo descrito en la tercera sección del texto, el currículum de la NEI –como paradigma de *Horitzó 2020*– se articula en torno a dos grandes principios. Por un lado, está la idea de acompañar a los estudiantes en la búsqueda de su *proyecto vital*, asociada a espacios formales dentro del horario escolar para cultivar la interioridad/espiritualidad y a una mayor estabilidad de los docentes en la vida de los niños/jóvenes para poder acompañarlos mejor. Por otro lado, está la idea de un aprendizaje activo de *competencias para el siglo XXI*, asociado a dedicar la mayor parte de la jornada escolar a trabajo cooperativo en proyectos integrados (rompiendo con la estructura disciplinar tradicional). Como ya se explicó, esto se basa en una lectura principalmente psicopedagógica del aprendizaje y la tradición educativa jesuita.

Según lo señalé en la cuarta sección del texto, creo que esta estructura curricular tenía luces y sombras. Por el lado luminoso están el énfasis en el acompañamiento de los estudiantes (aunque faltaba para que lo escrito se hiciera realidad), la co-docencia y la apuesta por el trabajo cooperativo en proyectos integrados. Por el lado de las dificultades estaban los tamaños de las nuevas secciones y la profundidad con que se trabajaban ciertos contenidos. Diría que la mayor parte de este nuevo modelo pedagógico-curricular va en la dirección correcta, y hay una “visión arquitectónica” como la que había en la *Ratio*. Sin embargo, la última dificultad mencionada se relaciona con un problema complejo, que espero desarrollar en los párrafos que siguen: faltaba reflexión filosófica y epistemológica que complementara la perspectiva psicopedagógica.

Las discusiones actuales de filosofía educativa y currículum sugieren que la colonización de la educación por psicólogos y economistas ha traído un cierto “olvido del conocimiento” (Hirsch, 2016; Wheelahan, 2012; Young, 2007). Hace poco, McPhail (2016) sugirió que se ha trasladado hallazgos acerca de los procesos de aprendizaje de cada individuo al ámbito epistemológico, pasando por alto las estructuras de los lenguajes, la matemática, la ciencia, etc. Y esta tensión tiene su historia: una síntesis de la evidencia acerca del aprendizaje realizada el año 2000 a petición del Consejo Nacional de Investigación de USA señaló que un ambiente favorable para el aprendizaje debe equilibrar cuatro focos en tensión: el estudiante, el conocimiento, la evaluación y el contexto/ comunidad (Bransford,

Brown, & Cocking, 2000). Es decir, el conjunto de la reflexión académica sugiere que el foco en el estudiante no puede ser absoluto; debe estar tensionado por un cuidado adecuado de otros elementos, como el rigor en el conocimiento, el vínculo con la comunidad, etc.

A partir de lo anterior, ¿convenía dedicar 60% del tiempo a trabajo por proyectos integrados, acabando con la mayoría de las distinciones disciplinares? La evidencia indica que los proyectos integrados aumentan la motivación y la sensación de aprendizaje significativo. Pero, ¿hay aprendizaje más profundo? Eso es algo muy discutido (Chua, 2012). Argumentando que es posible aprender sobre Colón o la electricidad (contenidos), sin nunca aprender a *pensar histórica o científicamente* (o sea, sin adquirir los *modos de pensar* de las disciplinas), varios proponen modos de trabajo interdisciplinario que no eliminen las asignaturas (Boix-Mansilla, 2010; Drake, 1998). Creo que el hecho de que JE aún no haya tenido clara su estrategia para iniciar a los niños en la lectoescritura y las operaciones matemáticas también se relacionaba con falta de atención a las especificidades disciplinares. Y luego está el desafío del conocimiento profundo por parte de los profesores, pues varios investigadores llevan décadas señalando que parte del problema de la calidad educativa es que muchos educadores carecen de conocimiento disciplinar y *teoría de los contenidos* (Grossman, Wilson & Shulman, 1989; Shulman, 1987; Westbury, Hopmann, & Riquarts, 2000). Dedicar 60% del tiempo a proyectos integrados, eliminando la mayoría de las asignaturas, parece progresista pero comporta el riesgo de un “*cierto surfeo por los contenidos.*”

Además de lo epistemológico, la falta de reflexión filosófica también se manifestaba en escasa discusión acerca de lo que implica un enfoque curricular competencial. Willbergh (2015) señaló que esta perspectiva ha sido introducida (y promovida) por redes ligadas al mundo productivo, y UNESCO lleva años reiterando la necesidad de un *nuevo humanismo* que ayude a superar el *discurso del capital humano* (Delors et al., 1996; UNESCO, 2015). Es cierto que el enfoque competencial incluye la educación de la creatividad, por ejemplo, pero no es por el despliegue de las potencialidades humanas, sino por su importancia para el emprendimiento (Voogt & Roblin, 2012). En esta lógica, mi impresión general fue que en JE predominaba una *orientación profesionalizante*, asociada a lo que llamé *FP-ización* (o *tecnificación*) de la educación. Por ello, no me sorprendió que las mayores resistencias a las innovaciones vinieran de quienes trabajaban en los distintos Bachilleratos (los años después de la ESO orientados a la universidad)¹², así como tampoco me asombró no escuchar mucha reflexión sobre la democracia y/o la formación moral y política de los estudiantes. Más allá de las podas de contenidos, creo que se necesitaba más reflexión acerca del modelo educativo y la filosofía inspirándolo.

¹² La educación obligatoria en España consta de diez años (primaria + ESO). Después de eso se puede elegir entre dos años en diversos Bachilleratos (conducentes a la universidad) o Formación Profesional (FP).

Si el currículum “lleva la misión” (Pavur, 2008), entonces un segundo tema crucial para la renovación de la educación jesuita, más allá de las innovaciones metodológicas, es la hondura de la visión educativa y sus concreciones curriculares. Si el mundo jesuita adoptará el enfoque competencial, por ejemplo, ¿no hay que pensar en *competencias ignacianas* que añadir (o contraponer, si es el caso) a los *discursos instrumentales dominantes*? (Pinto, 2007). La visita a colegios jesuitas en varios países me hizo pensar que este desafío es urgente y, por su complejidad, hay que abordarlo colectivamente. En la lógica de una *Ratio Studiorum del siglo XXI*, también confieso que no puedo evitar preguntarme si no debiera aspirarse a la construcción de un *marco curricular ignaciano* que guíe y alimente el desarrollo curricular en los colegios³. Si el *Bachillerato Internacional* tiene algo así con más de 5.000 colegios a lo largo del mundo, ¿por qué no podría haberlo para la red de colegios jesuitas? Imagino algo que integre *elementos académicos y pastorales*, con un sentido amplio e inclusivo de *lo pastoral*.

10. Tercera reflexión global: *Lo jesuita de las innovaciones sigue siendo un desafío*

Cuando pregunté a los profesores qué valoraban más de las innovaciones, la respuesta casi unánime fue “*el mayor tiempo con los estudiantes*.” En lenguaje ignaciano, lo que más valoraban era una estructura que permite mejor *cura personalis*. Esto es muy potente. No obstante, cuando hablamos de que faltaba tiempo para hacer síntesis del aprendizaje (académico) y les sugerí usar algunos finales del día para esto, uno de los mismos educadores me aclaró que los finales del día “*no son para temas académicos*.” En línea con lo dicho acerca del currículum, esto indica que una integración curricular verdaderamente jesuita sigue siendo un desafío.

Los colegios jesuitas nacieron de familias que pidieron a la Compañía de Jesús que sus hijos reciban la misma formación académica que los jesuitas durante sus primeros años. Así, bajo el supuesto de que “Dios está actuando en lo profundo de la realidad,” teólogos enseñaron a adolescentes las mejores obras seculares de historia, arte y literatura buscando suscitar en ellos “amor por el mundo.” De aquí vinieron tanto un cristianismo moderno como el compromiso social y político característico de los exalumnos de colegios jesuitas. *Lo académico y lo pastoral* eran “dos caras de la misma moneda” en esa propuesta educativa que era la *Ratio Studiorum*.

El relato más extendido acerca de la educación jesuita, sin embargo, señala que la *Ratio* quedó obsoleta cuando los Estados nacionales empezaron a intervenir en educación. Lo relevante hoy es el *Paradigma Pedagógico Ignaciano*, un estilo educativo que “*más que añadir cursos específicos viene a*

³ Un *marco curricular* no es un currículum propiamente tal. Son los lineamientos curriculares de un país o red que busca cuidar una identidad compartida a pesar de su gran diversidad. Son mínimos comunes suficientemente amplios y flexibles como para que cada región (o colegio) construya su currículum en su propio contexto.

situar el tratamiento de los valores y el crecimiento personal dentro del currículum existente” (ICAJE, 1993, n°4). Este relato también sugiere que la fuente última de la educación jesuita son los *Ejercicios Espirituales* (EE), lo cual ha llevado a ofrecer EE como la clave esencial para cultivar la identidad jesuita en los colegios. Pero la novedad de la educación jesuita para O’Malley (2015) era la formación humanista que preparaba para una educación profesional posterior (en instituciones no-jesuitas) con un sentido cívico único. Y para Pavur (2008, 2016) se trataba de la secuencia de estudios humanistas, filosóficos y teológicos que, enseñados con el *método pedagógico de París*, formaban una perspectiva *humanista-cristiana* del mundo. En sintonía con estos historiadores, percibo que el relato de que “la *Ratio* pasó” ha borrado entre nosotros la pregunta por los contenidos de una educación jesuita. Los EE ciertamente son fundamentales, no obstante, la distancia entre los EE y los temas de una institución escolar es enorme. Mi impresión después de visitar JE y colegios jesuitas en otros países es que ciertamente debemos implementar *pedagogías más activas*, pero también urge actualizar el relato acerca de las fuentes para renovar otros aspectos de la tradición, como los contenidos⁴.

Según Davis (1999), el gran desafío de la educación católica –incluyendo la jesuita– es la actualización del *humanismo cristiano*. Para Davis y Franchi (2013) y García-Huidobro (2017) esto debiera confluir con otros esfuerzos por un *nuevo humanismo* (UNESCO, 2015), aunque abordando las raíces de la secularización y cómo esta afecta la educación (Taylor, 2007). A nivel práctico, esto debiera significar un acompañamiento de los profesores en torno a síntesis *humanista-cristianas* que impregnen toda la vida escolar: el acompañamiento de los estudiantes y los espacios de interioridad, sin duda, pero también un trabajo académico vivido como apertura al misterio de la bondad, la verdad y la belleza, y una búsqueda del Reino de Dios en el progreso científico, social, cultural, espiritual y político. Este acompañamiento de síntesis *humanista-cristianas* es especialmente crucial con los educadores más jóvenes, pues quienes se incorporaron a los colegios en décadas pasadas convivieron con religiosos, pero ¿qué está ocurriendo hoy? (Grace, 2002; Ugalde, 2014). Esto hace que la selección de educadores sea fundamental y también plantea el desafío de garantizar comunidades verdaderamente ignacianas –cristianas y eclesiales– al centro de cada comunidad escolar. Es probable

⁴ Mientras visitaba colegios, aproveché de entrevistar personajes históricos para la educación jesuita en España y Latinoamérica. Hablando con ellos acerca de esta distancia con las fuentes (y la *Ratio*), muchos refirieron a las tensiones históricas de los 60’ y 70’, cuando la Compañía de Jesús “perdió afecto” por los colegios debido a la impresión de que estos reproducían injusticias sociales. La percepción mayoritaria era que esta desafección ya no existe, pero perdimos décadas de reflexión pues el esfuerzo de quienes permanecieron en los colegios durante esos años fue, básicamente, sobrevivir. Varios señalaron que este rezago histórico, el menor número de jesuitas y el aumento de la competencia entre los colegios privados han creado una situación compleja, en que hay un riesgo real de perder la misión (y la tradición). Respecto a los esfuerzos por renovar la educación jesuita desde los 80’, la mayoría de los entrevistados señaló que lo relevante ha sido la formación de laicos y la creación de estructuras de gobierno para garantizar la continuidad de las obras. Pero no ha habido energía para producir pensamiento educativo significativo. Algunos también sugirieron que, en general, la renovación ha sido primeramente pastoral; más asociada a EE para laicos y trabajo pastoral con jóvenes que a temas pedagógicos o académicos.

que una educación *humanista-cristiana* exija cierta formación teológica, como la que observé en cursos de 1°ESO no-NEI.

Dado lo anterior, un tercer tema central para la renovación de la educación jesuita es 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. La única intuición que me atrevo a compartir, a propósito del comienzo de esta sección, es que, al igual que en el proceso de formación jesuita, vivir los EE es solo un primer paso. Dios suele suscitar cosas preciosas en los EE, como mayor vida espiritual y compromiso con los demás. Pero falta tocar el núcleo académico de la educación, sin lo cual es difícil alcanzar síntesis verdaderamente ignacianas. En este sentido, la *Ratio* tenía la genialidad de llevar lo ignaciano al terreno curricular y epistemológico, donde quizás alguna filosofía y teología son imprescindibles. Lo más interesante que he conocido en torno a este desafío es el esfuerzo por formar teológicamente a todos los profesores en Ontario, Canadá¹⁵.

11. Cuarta reflexión global: Cada contexto es un reto para la misión que nos une en red(es)

Las tres reflexiones previas refieren a los colegios de JE (y a colegios jesuitas) *en general*. Pero sólo existen colegios concretos en *contextos específicos*. En este sentido, al principio sugerí que lo más valioso de JE era la densidad de la red que se había construido pero tal vez su mayor desafío era darle más espacio a la diversidad interna. Mi percepción fue que las innovaciones pedagógicas tenían un *sabor distinto* en cada colegio –por la diversidad de realidades– pero casi siempre se buscaba implementar *el modelo* (para cada etapa). ¿Qué tal si cada colegio necesita innovaciones diferentes?

Varios investigadores han mostrado que la eficacia de una pedagogía depende del contexto. Por ejemplo, Delpit (1988) y Ladson-Billings (1995) advirtieron que ciertos métodos muy potentes con niños y jóvenes de clases media y alta presentaban dificultades con estudiantes de clase baja (o que no provenían de la *cultura dominante*). Entre otras cosas, esto se debía a sentidos distintos de la autoridad, la autonomía y la sabiduría que afectaban todo el proceso de aprendizaje. Su sugerencia fue desarrollar métodos de enseñanza *culturalmente sensibles*. Por otro lado, la sociología ha señalado que la institución escolar aporta cosas distintas a estudiantes de orígenes distintos (Bernstein, 1996). Para algunos, el colegio provee conocimientos (y lenguajes) que otros adquieren *por osmosis* en su vida

¹⁵ Alrededor de 30% de los colegios públicos de Ontario son católicos (más de 1.000 colegios): 100% financiados por el Estado, sin cobro a las familias y con la obligación de recibir a todo niño/joven que llegue. Por cuidar su identidad en un contexto cada vez más secularizado, estos colegios empezaron a exigir que todo educador haga un curso anual de formación teológica antes de cumplir cinco años en el sistema. Para acceder a cargos intermedios (como jefe de un departamento académico) hay que hacer un segundo curso anual de formación teológica. Y para cargos de liderazgo directivo se pide un tercer curso. Más información sobre estos colegios en: www.iceont.ca

social y familiar (Delpit, 1988), y así. Mucha evidencia indica que el contexto de cada colegio debiera ser central en las decisiones curriculares y pedagógicas.

En JE los colegios están bastante cerca uno del otro (en comparación con otras redes jesuitas), pero educan estudiantes de realidades socioeconómicas y culturales muy distintas, y con una relación muy diferente con la Compañía de Jesús. Esto implica diferencias fundamentales, sin embargo, mi percepción fue que no había suficiente conversación sobre ello y sobre cómo esto afecta (o debiera afectar) la innovación. Y tener más o menos horas de proyectos integrados o de trabajo autónomo (vs trabajo guiado) tiene consecuencias distintas en cada contexto. No es lo mismo podar ciertos contenidos, añadir o quitar una tercera o cuarta lengua, u ofrecer (o no) clases de formación teológica en *El Clot* que en *Sant Ignasi* de Sarriá o en *Sant Pere Claver* de Poble Sec. Esta es otra razón por la cual los educadores son claves para el cambio: solo equipos docentes bien preparados y con tiempo pueden crear NEIs, MOPIs o TQEs adecuadas para cada colegio/contexto.

Lo anterior no significa, ni puede significar, *educación de elite* para las elites y *pobre educación* para los pobres. Significa dar a cada uno lo que necesita, ojalá con una mirada global enfocada en el bien común. En este sentido, hablar más explícitamente de las diferencias socioeconómicas, culturales y religiosas entre los estudiantes y familias de los colegios, manteniendo el foco en lo pedagógico/curricular y una perspectiva de misión compartida, debiera ayudar a JE (y a cada una de las redes ignacianas) a ahondar en el encargo común de educar para la justicia, la paz y la reconciliación. Quizás renovar la incidencia social de la educación jesuita pasa por tener conversaciones en red(es) acerca de cómo educar desde una perspectiva cristiana tanto a hijos de inmigrantes como a herederos de las elites.

En suma, un cuarto asunto fundamental para la renovación de la educación jesuita en Catalunya y otras regiones debiera ser atender curricular y pedagógicamente a la diversidad de contextos en que se desarrolla la misión. Ojalá que esto se hiciera en red, buscando reconocer juntos a “Dios actuando en lo profundo de la realidad.” Además de ofrecer a cada uno lo que necesita, esto podría animar la construcción de puentes que urge construir. Para varias redes jesuitas esto exige tejer una unidad que a JE le tomó décadas tejer. En Latinoamérica, por ejemplo, esto pide diálogos más activos (y que incluyan lo curricular y lo pedagógico) entre *Fe y Alegría* y los colegios pertenecientes a *FLACSI*⁶.

⁶ FLACSI es la *Federación Latinoamericana de Colegios de la Compañía de Jesús*.

Conclusión: Caminando juntos hacia una *Ratio del siglo XXI*

El texto comenzó refiriendo al desarrollo colaborativo de la *Ratio Studiorum* durante la segunda mitad del siglo XVI y a la percepción de que el mundo educativo jesuita está buscando algo similar en la actualidad. Terminó estas notas volviendo a la historia y recordando su comienzo en Mesina (Italia), donde la Compañía de Jesús tuvo su primer colegio para laicos. Según Codina (1999), “*el plan de estudios de Mesina no llegó a ser la Ratio para toda la orden, pero tuvo una influencia extraordinaria en la preparación de la Ratio de 1599*” (p. 3)^v. Se podría pensar que quizás JE y *Horitzó 2020* ocupan roles similares en los esfuerzos jesuitas actuales: han sido el detonante y el primer paso de discusiones conducentes a síntesis mayores.

En relación con las conversaciones sobre renovación educativa, quisiera destacar otros esfuerzos de innovación sistémica en el mundo jesuita castellano-parlante que tuve el regalo de visitar. Dentro de España, ya nombré *Padre Piquer* (en Madrid) que fue un antecedente fundamental de *Horitzó 2020*. Entre sus muchas virtudes, es bueno resaltar que, cuando les visité el 2016, *Piquer* llevaba 13 años innovando con pocos recursos y una población de estudiantes muy diversa (casi 40 nacionalidades). Esto hace de *Piquer* un símbolo de que la innovación también es posible donde no hay muchos ingresos. También en Madrid, pero con estudiantes de clase alta, *Nuestra Señora del Recuerdo* había introducido trabajo cooperativo y plataformas digitales sin unir secciones ni realizar trabajo por proyectos. Y estaban cosechando muy buenos frutos. En Latinoamérica, *Liceo Javier* de Guatemala lleva varios años explorando en educación por competencias y el 2016 estaban trabajando un proyecto de democratización del colegio que prometía transformaciones muy interesantes. En *Javier* de Pasto, Colombia, el 2016 estaban ensayando distintas modalidades de trabajo por proyectos (en diferentes cursos/grados) con una preocupación especial por el desarrollo sostenible de Nariño, la región del colegio (cerca del límite con Ecuador). Espero en Dios que, animados por la incidencia pública de la iniciativa catalana y por luces provenientes de otros esfuerzos como los que he mencionado, el mundo educativo jesuita tenga más y mejores discusiones pedagógicas y curriculares en el tiempo que viene.

El objetivo de estas páginas ha sido discutir las riquezas y limitaciones de *Horitzó 2020* buscando aportar a la renovación de la educación jesuita más allá de Catalunya. Dado este propósito, el texto necesariamente planteó preguntas críticas al esfuerzo de JE según lo conocí a fines del 2016. Espero que estas preguntas se entiendan como parte de un esfuerzo honesto y respetuoso por examinar la experiencia para aprender de ella. Por esto mismo, quisiera terminar agradeciendo a JE por lo que han hecho estos últimos años, tanto para beneficio de sus propios estudiantes como para bien de la educación jesuita en otras regiones. No han sido ni los únicos ni los primeros en innovar sistémicamente, pero han tenido una repercusión internacional que ningún otro esfuerzo educativo

^v El texto original está en inglés. La traducción es propia.

jesuita del último tiempo ha tenido en España y Latinoamérica. Han generado ruido y movimiento; gatillando conversaciones que era necesario empezar a tener. Y eso se agradece. Espero que juntos, como red(es), podamos llegar mucho más lejos.

Bibliografía

- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. McKinsey & Company. Disponible en: http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Worlds_School_Systems_Final.pdf
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control, and identity*. Londres, UK: Taylor & Francis.
- Bransford, J.D., Brown, A., & Cocking, R. (2000). *How people learn: Mind, brain, experience and school* (expanded edition). Washington, DC: National Academy Press.
- Boix-Mansilla, V. (2010). *MYP guide to interdisciplinary teaching and learning*. Cardiff, UK: International Baccalaureate Press.
- Buckley, M. (1998). *The Catholic university as promise and project: Reflections in a Jesuit idiom*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Chua, F. (2012). *Mapping the landscape of interdisciplinary learning: A critical literature review of the challenges and outcomes of interdisciplinary learning in grades 9-12* (Trabajo de candidatura doctoral). Harvard Graduate School of Education, Cambridge, MA, USA.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24, 249-305.
- Codina, G. (1999). Four hundred years of the Ratio Studiorum, 1599-1999. *Educatio SJ*, 1, 1-17.
- Coll, C. (1991). *Psicología y currículum*. Barcelona, España: Paidós.
- Davis, R. (1999). Can there be a Catholic curriculum? En J. Conroy (Ed.), *Catholic education inside-out/outside-in* (pp. 207-229). Dublin, Irlanda: Veritas.
- Davis, R., & Franchi, L. (2013). A Catholic curriculum for the twenty-first century? *International Studies in Catholic Education*, 5(1), 36-52.
- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., ... Zhou, N. (1996). *Learning: The treasure within*. Paris, Francia: UNESCO.
- Delpit, L. (1988). The silenced dialogue: Power and pedagogy in educating other people's children. *Harvard Educational Review*, 58(3), 280-299.
- Drake, S. (1998). *Creating integrated curricula: Proven ways to increase student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- DuFour, R., & Eaker, R. (2005). *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Elmore, R. (1996). Getting to scale with good educational practice. *Harvard Educational Review*, 66(1), 1-27.
- Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 38(1), 47-65.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4ª ed.). Nueva York, NY: Teachers College Press.

- García-Huidobro, J.C. (2017). What are Catholic schools teaching to make a difference? A literature review of curriculum studies in Catholic schools in the United States and the United Kingdom since 1993. *Journal of Catholic Education*, 20(2), 64-97.
- Grace, G. (2002). *Catholic schools: Mission, markets, and morality*. Nueva York, NY: Routledge-Falmer.
- Gonzalo, N. (2015). Horitzó 2020: Crear una nueva escuela y hacerlo todos juntos. *Padres y Maestros*, 362, 6-14.
- Goodson, I. (2001). Social histories of educational change. *Journal of Educational Change*, 2(1), 45-63.
- Grossman, P., Wilson, S., & Shulman, L. (1989). Teachers of substance: Subject matter knowledge for teaching. En M. Reynolds (Ed.), *Knowledge base for the beginning teacher* (pp. 23-36). Nueva York, NY: Pergamon Press.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Nueva York, NY: Teachers College Press.
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2009). *The fourth way: The inspiring future for educational change*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hirsch, E.D. (2016). *Why knowledge matters: Rescuing our children from failed educational theories*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- International Commission on the Apostolate of Jesuit Education [ICAJE]. (1993). *Pedagogía ignaciana: Un planteamiento práctico*.
- Klein, L.F. (2016). *Pedagogía ignaciana: Innovaciones en marcha*. Disponible en: <http://pedagogiaignaciana.com/GetFile.ashx?IdDocumento=2935>
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465-491.
- McPhail, G. (2016). The fault lines of recontextualisation: The limits of constructivism in education. *British Educational Research Journal*, 42(2), 294-313.
- O'Malley, J. (2015). Jesuit schools and the Humanities yesterday and today. *Studies in the Spirituality of Jesuits*, 47(1), 1-33.
- Pavur, C. (2008). The curriculum carries the mission. *Conversations on Jesuit Higher Education*, 34(1), 30-33.
- Pavur, C. (2016). *The historiography of Jesuit pedagogy*. Disponible en: http://referenceworks.brillonline.com/entries/jesuit-historiography-online/the-historiography-of-jesuit-pedagogy-COM_194129
- Perkins, D. (1995). *La escuela inteligente*. Barcelona, España: Gedisa.
- Pinto, R. (2007). ¿Es posible formar un profesor con “competencias” humanista/cristianas? *Pensamiento Educativo Latinoamericano*, 41(2), 165-187.
- Sahlberg, P. (2015). *Finnish lessons 2.0: What can the world learn from educational change in Finland?* Nueva York, NY: Teachers College Press.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations for the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258.

- Swartz, R., Costa, A., Beyer, B., Reagan, R., y Kallick, B. (2013). *El aprendizaje basado en el pensamiento*. Madrid, España: Ediciones SM.
- Taylor, C. (2007). *A secular age*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Ugalde, L. (2014). *Reflexiones sobre nuestro apostolado educativo*. Disponible en: <http://pedagogiaignaciana.com/GetFile.ashx?IdDocumento=1546>
- UNESCO. (2015). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?* Paris, Francia: UNESCO.
- Voogt, J., & 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.
- Westbury, I., Hopmann, S., & Riquarts, K. (Eds.). (2000). *Teaching as a reflective practice: The German Didaktik tradition*. Nueva York, NY: Routledge.
- Wheelahan, L. (2012). *Why knowledge matters in curriculum: A social realist argument*. Nueva York, NY: Routledge.
- Willbergh, I. (2015). The problems of 'competence' and alternatives from the Scandinavian perspective of *Bildung*. *Journal of Curriculum Studies*, 47(3), 334-354.
- Young, M. (2007). *Bringing knowledge back in: From social constructivism to social realism in the sociology of education*. Nueva York, NY: Routledge.