

## CAPÍTULO 3

# ¿QUÉ ESTÁN ENSEÑANDO LOS COLEGIOS CATÓLICOS LATINOAMERICANOS? EL DESAFÍO URGENTE DE INTEGRACIONES CURRICULARES HUMANISTAS-CRISTIANAS

JUAN CRISTÓBAL GARCÍA-HUIDOBRO, S.J  
Red Educacional Ignaciana de Chile

### **Juan Cristóbal García-Huidobro, s.j**

Lidera la Red Educacional Ignaciana de Chile. Doctor en Currículum e Instrucción de la Lynch School of Education and Human Development de Boston College (Estados Unidos). Ingeniero Civil Industrial con Magíster en Ingeniería Matemática de la Pontificia Universidad Católica de Chile, y Bachiller en Teología y Filosofía de la misma institución. Trabajó por ocho años en tres colegios católicos de distintos contextos sociales del Gran Santiago, dos de los cuales pertenecen a la red ignaciana Fe y Alegría. Sus temas de interés e investigación son la formación moral y espiritual, los estudios curriculares, el cambio educativo y la innovación curricular en enseñanza secundaria.

## 1. INTRODUCCIÓN: UNA REFLEXIÓN SOBRE EL CURRÍCULO BASADA EN EVIDENCIA

Cuando uno recorre colegios católicos del continente, es común ver pastoralistas que, en medio de las estructuras escolares, se sienten cada día más solos y agobiados. Experimentan que su trabajo es una batalla permanente pues hay pocos recursos y colaboradores. Además, perciben que su departamento o área (con diversos nombres según el país y el carisma religioso del colegio) es cada vez menos prioritario dentro de instituciones escolares crecientemente presionadas por obtener mayores logros académicos. El presente capítulo no aborda específicamente este *drama del pastoralista*, pero se adentra en la dimensión del contenido educativo en los colegios católicos, cuestión directamente asociada con esta problemática. El argumento central es que la expansión de la modernidad global está imponiendo transformaciones profundas en el núcleo del quehacer educativo que tensionan las bases de la propuesta educativa católica tradicional.

El capítulo es un ensayo que, basado en la evidencia disponible sobre cómo están cambiando los currículos alrededor del mundo, ofrece una reflexión sobre el currículo en los colegios católicos de Latinoamérica y los desafíos actuales en esta dimensión estructural y estructurante del trabajo escolar. La noción de currículo utilizada se basa en las ideas de Bernstein (1971), quien propuso que todo sistema educativo socializa a sus estudiantes en una *visión de mundo* a través de tres elementos: el currículo, la pedagogía y la evaluación. En este marco, el currículo *es el acuerdo sobre qué se debe aprender, junto con la estructuración de las trayectorias educativas en función de ese aprendizaje*. Este acuerdo y esta estructura tienen elementos explícitos, declarados, y elementos implícitos, que Jackson (1968) bautizó como el *currículum oculto*. Así, el capítulo supone que el currículo es más que una suma de programas de estudio disciplinares. Es una selección cultural (Cox, 2018) que incluye

ciertos fines para la educación y una visión de futuro que se encarna en asignaturas, experiencias, prácticas, rutinas y cultura institucional (Tedesco, Operti y Amadio, 2014).

El trasfondo de la reflexión es lo que sabemos de la educación católica en el continente, que no es mucho. El *International Handbook of Catholic Education* (Grace y O’Keefe, 2007) tiene cinco capítulos sobre la región, escritos por investigadores de Argentina (Cambours de Donini y Torrendell, 2007), Brasil (Streck y Segala, 2007), Chile (Martinic y Anaya, 2007), Perú (Klaiber, 2007) y Uruguay (Aristimuño, 2007). En resumen, estos textos señalan tres cosas fundamentales:

- a) Hay muchos escritos apologeticos sobre la educación católica latinoamericana, pero poca investigación basada en evidencia.
- b) Los años 60 y 70 fueron cruciales para la educación católica en el continente por la *opción preferencial por los pobres* afirmada por los obispos en Medellín y Puebla, pero el panorama ha cambiado mucho desde entonces. Durante los años 80 y 90, la mayoría de los países implementaron reformas que crearon mercados educativos. Esto permitió la expansión de los sistemas escolares y facilitó el surgimiento de colegios privados (no religiosos) que ahora compiten con los colegios católicos. Tal situación de competencia, más los procesos de secularización de la cultura, han generado fuertes desafíos para la identidad de la educación católica en la región.
- c) Por diversos factores, que incluyen el acceso a financiamiento público y los procesos de admisión y selección, los colegios católicos podrían estar reforzando –en vez de ayudando a disminuir– la segregación social de América Latina. No hay estudios definitivos al respecto, pero sí conciencia de que se trata de un asunto complejo.

El capítulo tiene cinco secciones. Después de esta introducción, la segunda parte describe las tendencias mundiales en desarrollo curricular que, quiérase o no, están afectando a los colegios católicos, planteándoles desafíos complejos en relación con los modos predominantes de construir conocimiento e identidad. La tercera sección revisa tres estudios de los últimos años que ilustran las consecuencias de estas tendencias mundiales para los currículos en los colegios católicos. La

cuarta parte aborda la pregunta planteada por Davis (1999) hace 20 años: ¿puede haber un currículo católico?, sugiriendo caminos de futuro asociados a integraciones curriculares humanistas-cristianas que urge soñar y diseñar. La última sección concluye que, en un tiempo en que las energías de las redes educativas católicas parecieran concentrarse en la innovación pedagógica (o sea, en la didáctica), urge prestar igual atención al currículo.

He tenido el regalo de visitar colegios católicos en Colombia, Guatemala y Venezuela. No obstante, soy chileno y un límite importante de mi reflexión proviene del contraste entre lo amplio –y diverso– que es el panorama de la educación católica en América Latina y mi experiencia, mayormente chilena. Menciono esta situación pues los procesos de modernización en la región han sido dispares y ello toca el núcleo del argumento del capítulo. Pido al lector perdonar este límite y matizar mis reflexiones donde parezca necesario hacerlo por diferencias de contexto que yo no alcanzo a recoger.

## 2. TENDENCIAS MUNDIALES EN DESARROLLO CURRICULAR

Aunque el desarrollo curricular es algo tan antiguo como la institución escolar (pues todo colegio supone algún acuerdo sobre qué se debe aprender y alguna estructuración de las trayectorias educativas en función de ello), su profesionalización ocurrió a principios del siglo XX con la expansión de la educación secundaria en EE.UU. (Jackson, 1992). Alemania, Francia e Inglaterra tuvieron sistemas públicos de educación secundaria mucho antes que EE.UU., pero eran elitistas (Benavot y Resnik, 2006). EE.UU. decidió expandir el acceso y eso supuso un enorme esfuerzo de gestión, así como repensar la escuela secundaria tradicional (europea). Esto último implicó acalorados debates entre filósofos, especialistas disciplinares, sociólogos y personas de los campos de la psicología y la administración, que recién nacían en esos años (Kliebard, 1995; Lagemann, 2000). Bobbitt (1918) creó los estudios curriculares cuando captó que este esfuerzo de expansión necesitaba un profesional inexistente hasta ese minuto: el curricularista. Así, en la década de 1930 aparecieron los primeros programas de estudio en currículo. Unos años después, Tyler (1949/2013) publicó su famoso

Principios básicos del *currículum*, que ha guiado el desarrollo curricular en muchas latitudes, incluida América Latina (Díaz-Barriga, 1999).

Con el ascenso de EE.UU. como potencia, después de la Segunda Guerra Mundial, la segunda mitad del siglo XX fue el período de mayor expansión de los sistemas educativos en todo el mundo, junto con la preocupación estadounidense por el currículo (Benavot y Resnik, 2006). En este sentido, aunque los cimientos de los sistemas escolares latinoamericanos son europeos, su expansión ocurrió durante la segunda mitad del siglo XX, bajo la influencia de ideas estadounidenses que llegaron con la *Alianza para el Progreso*<sup>1</sup> (Díaz-Barriga y García, 2014). El mexicano Díaz-Barriga (1999) señaló que una figura clave en este período fue Mario Leyton, quien estudió con Tyler (1949/2013) en Chicago y luego diseñó la reforma curricular chilena de 1965. Él introdujo los objetivos de aprendizaje en las políticas educativas latinoamericanas, base para las primeras evaluaciones nacionales estandarizadas (Leyton, 1970).

Las políticas educativas de los años 80 y 90 cambiaron la forma del desarrollo curricular. Poco a poco, la competencia económica mundial fue desplazando el foco desde la expansión de los sistemas educativos –es decir, la cobertura– hacia la calidad (Banco Mundial, 2005; Tucker y Coddling, 1998). Este desarrollo estuvo vinculado a políticas públicas asociadas a estándares que: (a) entendieron el currículo como el conjunto de estándares de calidad de cada sistema escolar, y (b) aumentaron la cantidad de pruebas estandarizadas para medir el logro de tales estándares (Rizvi y Lingard, 2010). Desde esta perspectiva, el desarrollo curricular fue evolucionando hacia la elaboración de marcos nacionales de estándares de aprendizaje, dejando a los colegios libertad para desarrollar sus propios proyectos curriculares en la medida en que cumplieran con los estándares nacionales obligatorios (UNESCO-IBE, 2017).

Actualmente, los debates sobre estándares de aprendizaje están dominados por dos discursos (Spring, 2015). Por un lado, organizaciones

---

<sup>1</sup> La *Alianza para el Progreso* fue un programa de ayuda para América Latina iniciado por J.F. Kennedy después de la revolución cubana. Buscó reducir la pobreza y el analfabetismo para fortalecer las democracias y disminuir el riesgo de más revoluciones comunistas en la región.

económicas como la OCDE señalan que los mercados laborales requerirán jóvenes con las llamadas *competencias para el siglo XXI* (colaboración, creatividad, etc.), que deberían ser el núcleo de los currículos escolares. Por otro lado, UNESCO (2015) y otros grupos humanistas han tratado de ampliar esta agenda proponiendo la integración de cuatro tipos de aprendizaje (Delors et al., 1996): (a) *aprender a conocer*, que ha sido el enfoque de la mayoría de los sistemas escolares hasta hoy; (b) *aprender a hacer*, en relación con adquirir habilidades prácticas; (c) *aprender a ser*, en relación con desarrollar la autoestima y una identidad madura; y (d) *aprender a vivir con otros*, en relación con habilidades sociales, morales y cívicas. También hay visiones alternativas del currículo (como las teorías críticas o propuestas de origen religioso o indígena), pero estas visiones son marginales en los debates globales (Spring, 2015). Tristemente, algunos piensan que el impulso de las corporaciones globales para formar capital humano ya se ha convertido en el motor clave del desarrollo curricular mundial (Postman, 1996; Vargas, 2017).

Tomando postura en este debate, varios grupos han propuesto diversos marcos de competencias para el siglo XXI. Pellegrino y Hilton (2012) lideraron un estudio para integrar los marcos originados en EE.UU. y lograron agrupar las competencias en tres ámbitos: cognitivas, intrapersonales e interpersonales. Su estudio también mostró que “las competencias cognitivas han sido mucho más estudiadas que las competencias intrapersonales e interpersonales” (p. 4). Un estudio análogo por Voogt y Roblin (2012), que incluyó marcos internacionales (principalmente europeos), reveló algo similar. O sea, todo indica que el foco central de los marcos de competencias para el siglo XXI es la cognición.

En paralelo a estos debates curriculares, los estudios comparativos de marcos curriculares a partir de 1950 muestran un proceso mundial de creciente homogeneización de los currículos nacionales (Benavot, Cha, Kamens, Meyer y Wong, 1991; Kamens y Benavot, 2006). Es decir, los cambios en la cultura global están provocando cambios análogos en los sistemas escolares nacionales y sus currículos. Contra la idea de que lo que se busca hacer en los colegios no ha cambiado en décadas (o siglos), la evolución de estos marcos curriculares muestra que la

expectativa general es que los jóvenes de hoy aprenden cosas muy diferentes a las que se aprendían hace 50 años (Baker, 2014).

Intentando describir estos cambios, McEneaney y Meyer (2000) identificaron tres 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 (o locales); y (c) un enfoque creciente en el individuo –en lugar de las comunidades– al centro de la sociedad. Basados en estas tendencias, hace ya casi 20 años predijeron (con bastante precisión) cuál sería el futuro de las principales asignaturas escolares:

- *Matemáticas.* El análisis estadístico de datos crecería en importancia.
- *Lenguaje y literatura.* Habría cada vez más énfasis en las habilidades de comunicación, “alejándose del uso correcto (...) de las formas de la elite” (p. 206). El inglés se convertiría en la *lingua franca*, pasando a ser parte de todos los currículos del mundo.
- *Ciencias naturales.* La clave sería aprender a pensar científicamente, más allá del dominio de contenidos científicos específicos de una u otra ciencia.
- *Historia y geografía.* Habría menos énfasis en la historia de cada país y la asignatura sería más como un collage de temas enfatizando el valor de la diversidad humana.
- *Educación cívica.* Se pasaría desde la atención a las leyes y estructuras de gobierno de cada región hacia los derechos humanos y perspectivas internacionales/multiculturales.
- *Arte y música.* Lo central serían los intereses de los estudiantes y su comprensión de diversas formas de expresión cultural.

Más aún, McEneaney y Meyer señalaron que “es muy difícil encontrar, en cualquier país, movimientos reales en la dirección opuesta, fuera de adaptaciones decorativas, como énfasis dramáticos en la historia nacional o la autoridad de tradiciones religiosas o étnicas” (p. 204).



En base a otros análisis, Baker (2015) indicó que el proceso mundial de homogenización de los contenidos escolares tiene al menos tres elementos: (a) un creciente énfasis en el desarrollo de habilidades cognitivas de orden superior (por sobre otras dimensiones humanas, como la estética o la espiritual); (b) una cada vez mayor importancia de la ciencia como criterio de verdad (es decir, una expansión de la idea de que el conocimiento válido proviene de teoría contrastada con evidencia empírica); y (c) una mayor valoración de conocimientos y valores universales por sobre conocimientos y valores locales/comunitarios (p.ej., la tolerancia de la diversidad se ha hecho más importante que las tradiciones mismas de cada comunidad nacional, religiosa o étnica). Baker añadió que, si bien los debates curriculares son disputas sobre lo que se debería enseñar en los colegios, sus análisis (al igual que los de Benavot et al., 1991; Kamens y Benavot, 2006; y McEneaney y Meyer, 2000) son constataciones empíricas de lo que ha ido ocurriendo. Es decir, más allá de su juicio respecto a qué se debería aprender en los colegios (y cómo se deberían estructurar las trayectorias educativas), así es como han evolucionado *de facto* los marcos curriculares alrededor del mundo durante las últimas décadas.

Junto con estos procesos posteriores a la Segunda Guerra Mundial, en la década de los 70 surgieron teorías críticas del currículo (Pinar, 2008). En general, la crítica apunta a que los países han desarrollado sistemas escolares masivos para socializar a la juventud en los códigos necesarios para participar de la sociedad industrial-digital-racional contemporánea, internalizando la cultura predominante como *la cultura* (Bourdieu y Passeron, 1977; Díaz-Barriga, 2005; Goodson, 1995). Apple (1979) afirmó que la mayoría de los currículos modernos transmiten una visión individualista y meritocrática del mundo, despolitizando la educación (y la sociedad). El gran exponente latinoamericano de estas teorías es Freire (1970/2005), quien propuso una educación dialógica versus la predominante *educación bancaria*. En este sentido, los teóricos críticos han examinado asuntos de identidad, ideología y poder en el currículo, preguntándose cómo diversas visiones de mundo pueden ser base de currículos alternativos. Sin embargo, estos enfoques han tenido muy poca influencia en las políticas públicas y el desarrollo curricular concreto (Wise, Hayward y Pandya, 2016).

¿Qué implica todo lo dicho hasta aquí para el objetivo del capítulo? Que las tendencias globales en construcción de conocimiento y desarrollo de identidad presentan desafíos muy complejos para la educación católica en general y para los colegios católicos latinoamericanos en particular. 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 (o sea, a un relato y unos vínculos comunitarios) 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. Si bien algunas de estas tendencias se asocian con valores eminentemente cristianos (como la libertad de conciencia y la inclusión), la antropología de conjunto que promueven es la de una persona profundamente racional, auto-determinada y sin mayor arraigo local/comunitario.

### 3. CURRÍCULO EN COLEGIOS CATÓLICOS

En *Desarrollo del currículum en América Latina: experiencia de diez países*, Díaz-Barriga y García (2014) señalaron que los estudios sobre el currículo en la región son pocos y “acontece[n] en las sombras” (p. 367). Además, la mayoría son análisis de las reformas a los marcos curriculares de cada país (sus contenidos, sus procesos de elaboración, etc.) Hay pocos estudios sobre los proyectos curriculares elaborados por los colegios dentro de sus marcos nacionales y menos aún sobre los currículos desarrollados en colegios católicos.

En este contexto general de poca atención a los proyectos curriculares de los colegios católicos, esta sección revisa tres estudios chilenos recientes que tocan el tema. El primero no es directamente sobre el currículo sino sobre la cultura y las estructuras de los colegios, pero –dada la definición amplia de currículo en uso– permite decir varias cosas sobre el currículo en estos colegios (Martinic, Anaya y Torrendell, 2009). El segundo estudio es sobre el currículo oculto en colegios de elite, los cuales incluyen varios colegios católicos (Madrid,

2015). El tercer estudio es específico sobre los proyectos educativos de colegios católicos de elite (Cox e Imbarack, 2017). Sin duda, debe haber investigaciones sobre el currículo en colegios católicos de otros países, pero la búsqueda de estudios para esta sección no fue demasiado exhaustiva. De cualquier modo, esta revisión no pretende formular generalizaciones, sino ilustrar –usando los tres estudios disponibles como ejemplos– los efectos concretos de las tendencias mundiales anteriormente descritas sobre los colegios católicos del continente.

El trabajo de Martinic et al. (2009) fue realizado para el primer *Congreso Chileno de Educación Católica* en 2006. Fue un estudio cualitativo de 38 colegios en distintos contextos sociales y geográficos en base a 160 entrevistas individuales y grupales con diversos actores. Su objetivo fue comprender las características de la cultura de los colegios católicos.

El primer hallazgo del estudio fue que, efectivamente, los colegios católicos poseían una cultura particular, que favorecía la comunidad, la exigencia y altas expectativas de aprendizaje para todos los estudiantes. Esta cultura era fuertemente respaldada por los padres, quienes “elegían colegios católicos precisamente por sus exigencias y severidad tanto en lo académico como en lo valórico” (Martinic et al., 2009: 66). Las actividades religiosas –como misas, retiros y talleres– favorecían la internalización de esta cultura y sus mensajes.

El estudio también halló que, para los entrevistados, el núcleo de la educación católica era una educación integral que aborda las dimensiones cognitiva, espiritual, física y socio-emocional del estudiante. Eso sí, en colegios pequeños (con menos de 1.000 estudiantes) esto era más fácil de realizar pues los liderazgos académico y pastoral estaban unificados. En colegios más grandes había una distinción de roles que implicaba que la mayoría de los profesores eran escogidos por sus competencias disciplinares antes que por su adhesión al proyecto educativo.

Finalmente, los entrevistados destacaron que “la dimensión pastoral es una de las características más distintivas de estos colegios, buscando ‘educar personas integrales desde el modelo de Cristo’ y ‘promover agentes de cambio y líderes para la sociedad’” (Martinic et al., 2009: 68). El estudio distinguió entre acciones pastorales: (a) internas,

dirigidas a la educación espiritual y la transmisión de la fe; y (b) externas, focalizadas en la acción social y el servicio solidario. Según el carisma fundacional, los colegios ponían más énfasis en unas u otras acciones, pero, en general, “los estudiantes eran bastante críticos de actividades como oraciones, misas y conferencias, a las que se sentían obligados a asistir (...) Por el contrario, las actividades pastorales externas, que incluían misiones y trabajos voluntarios, eran muy valoradas” (p. 69).

En síntesis, a pesar de las diferencias de contexto y de énfasis, Martinic et al. (2009) encontraron que los colegios católicos chilenos compartían una cultura y una identidad propia. En general, todos perseguían una formación integral de los estudiantes, para que se desplieguen en múltiples dimensiones, y buscaban educar en la fe. Sin embargo, los colegios “parecían estar enfrentados a dos problemas contemporáneos” (p. 70): la secularización y la segmentación (social, por un lado, y del conocimiento y los roles profesionales, por otro). Es decir, la educación católica en Chile enfrentaba desafíos difíciles en torno a los cambios de la sociedad, la cultura, la especialización del conocimiento y la profesionalización del trabajo escolar.

El segundo estudio es una investigación de Madrid (2015) sobre el currículo oculto en colegios de elite. En Chile, estos colegios son de tres tipos: (a) *católicos tradicionales*, fundados antes de 1965; (b) *internacionales* (principalmente alemanes, británicos y franceses); y (c) *católicos nuevos*, fundados después de 1965, que son los colegios preferidos por la elite económica actual. La investigación buscó reconstruir el *currículum vivido* por 40 hombres y mujeres de entre 19 y 45 años que asistieron a estos tres tipos de colegios.

El principal resultado del estudio fue que, en general, estos colegios ofrecían un *currículum gerencial* caracterizado por formar individuos racionales, autónomos y cosmopolitas. Todos ellos enfatizaban la excelencia académica, con especial foco en las matemáticas y la ciencia (especialmente para los hombres), suscitando conflictos en estudiantes con otros intereses (p.ej., artísticos). En los colegios católicos tradicionales, eso sí, “la oferta curricular era más amplia, enfatizándose también las artes y las humanidades” (Madrid, 2015: 115), con el objetivo de cultivar la creatividad. La mayoría de estos colegios promovía la competencia –a través de torneos dentro y fuera del colegio– y tenía

ceremonias de premiación para reconocer a los mejores en deportes y lo académico, así como a aquellos que encarnaban el *espíritu del colegio*. En general, estos colegios también preparaban a los estudiantes para un mundo globalizado, cultivando “fascinación por las culturas europeas y de EE.UU., lo cual ha sido una característica distintiva de las elites latinoamericanas” (p. 120).

El tercer estudio es un trabajo en que Cox e Imbarack (2017) analizaron los proyectos educativos de los colegios de elite llevados por las congregaciones Holy Cross, Jesuitas, Legionarios de Cristo y Opus Dei (que, según Madrid [2015], serían *católicos tradicionales*, los dos primeros, y *católicos nuevos*, los dos últimos). El objetivo fue estudiar la diferenciación en la educación católica para la elite después del Concilio Vaticano II –y su recepción en América Latina– en relación con la preocupación por los problemas sociales y el diálogo con la cultura.

El resultado fue muy claro: los colegios católicos tradicionales declaraban la intención de preparar estudiantes para transformar las estructuras injustas de la sociedad y un auténtico diálogo fe-cultura, mientras que los proyectos educativos de los colegios católicos nuevos no mencionaban problemas sociales ni pluralidad cultural (solo *educación integral de la persona*). Es decir, el principal hallazgo fue que “*las orientaciones del Concilio Vaticano II y las conferencias episcopales latinoamericanas (...) han sido ignoradas por las dos congregaciones (...) que comenzaron a educar a la elite chilena después de la crisis de los años 70*” (Cox e Imbarack, 2017: 250). En contraste, “*Jesuitas y Holy Cross (...) cortaron sus vínculos históricos con la elite económica tradicional*” (p. 250). El estudio reclama confirmar que el *catolicismo de santificación del trabajo* propio de los colegios católicos nuevos atrae a la elite económica, mientras que el *catolicismo social* de los colegios tradicionales atrae a la elite cultural.

En conjunto, los estudios de Madrid (2015) y Cox e Imbarack (2017) mostraron que a partir de los años 70 se desarrollaron dos grandes tipos de proyectos educativos católicos para la elite, con o sin atención a las problemáticas sociales y culturales del país. No obstante, ambos tipos de colegios han seguido “*preparan[do] a sus estudiantes para el poder*” (Madrid, 2015: 110), lo cual les ha exigido educar las competencias necesarias para ejercer roles gerenciales. En esta clave,

cabe señalar que la diferencia entre los proyectos educativos hallada por Cox e Imbarack se basa en una comparación de documentos. Es decir, podría ser una diferencia discursiva o que solo importa en comparaciones intra-élite, pero es irrelevante en comparaciones mayores (donde primaría el factor común: ser colegios de elite). De hecho, Thumala (2007) entrevistó a ejecutivos chilenos educados en colegios de jesuitas y del Opus Dei, y no encontró diferencias significativas en sus ideas de esfuerzo, disciplina y deber.

Los tres estudios revisados ilustran ciertos efectos de las tendencias mundiales en desarrollo curricular sobre los colegios católicos latinoamericanos e introducen un factor no considerado en la reflexión hasta ahora: las potenciales diferencias en los currículos de los colegios según la clase social que atienden. Respecto a los cambios globales en el modo de construir conocimiento –como la creciente hegemonía de la mentalidad científica– las investigaciones muestran que estos están siendo centrales para los colegios católicos de elite. El mayor foco en habilidades cognitivas debiera chocar con el proyecto de formación integral –núcleo de la educación católica– pero los estudios no refieren mayormente a ello, excepto por la mención de que los colegios católicos de elite tradicionales tienen una oferta curricular más amplia que los colegios católicos de elite fundados después de 1965. La vida comunitaria sigue siendo un elemento central de los colegios católicos pero su identidad parece tensionada por: (a) requerimientos técnicos que obligan a contratar especialistas que no necesariamente adhieren al proyecto educativo; y (b) las motivaciones de los padres para elegir estos colegios, más relacionadas con su exigencia académica y sus valores que con el encuentro con Cristo a la base de estos valores. En esta línea, el reconocimiento general del carácter distintivo de la pastoral para un colegio católico, junto con la crítica a la obligatoriedad de las acciones orientadas a la transmisión de la fe ilustran bien las consecuencias para estos colegios de la expansión de las ideas liberales respecto al desarrollo identitario: se valora la identidad comunitaria, pero se rechazan sus exigencias sobre los individuos –ya sea porque generan obligaciones o porque implican límites que excluyen– haciendo complejos los procesos de arraigo identitario.

A la base de todo lo anterior están las tensiones introducidas en los proyectos educativos católicos por la expansión de la modernidad global, más fuerte en Latinoamérica a partir de los años 80. En este sentido, si bien es cierto que la recepción del Concilio Vaticano II en los 60 y 70 marcó profundamente la educación católica del continente, pareciera que las décadas posteriores han tenido tanta o más influencia (y más allá de la competencia por matrícula en los nuevos mercados educativos). Los efectos de los cambios culturales y epistémicos de los últimos 30 años en los acuerdos –explícitos e implícitos– sobre qué se debería aprender en un colegio católico y cómo deberían estructurarse sus trayectorias educativas requieren mayor atención.

#### 4. ¿PUEDE HABER CURRÍCULOS CATÓLICOS EN AMÉRICA LATINA HOY?

En general, los colegios católicos suelen hacer afirmaciones normativas sobre la transversalidad de la fe y los valores en la formación que ofrecen. Empero, lo revisado hasta aquí indica que, en realidad, esto es muy –y cada vez más– difícil (García-Huidobro, 2017; Imbarack y de la Cerda, 2016). Según Davis (1999), el problema puede ser rastreado hasta los siglos XV y XVI, cuando los humanistas cristianos tuvieron dificultades para integrar la incipiente preocupación por el conocimiento de base empírica en sus currículos. Con los siglos, esto derivó en una separación entre razón y fe que llevó a la marginación de la visión católica en la formación de los currículos modernos. El conocimiento se fue especializando y, para sobrevivir dentro de los sistemas educativos nacionales, los colegios católicos tuvieron que restringir *lo católico* a las dimensiones de la vida escolar donde la sociedad secular lo permite: una clase de religión y acciones pastorales fuera del aula. El problema de fondo sería que, en este proceso, la educación católica perdió su *principio de integración curricular* (Davis, 1999).

En base a la tesis de Davis (1999), esta última sección aborda el desafío urgente de *soñar y diseñar integraciones curriculares cuyo principio de integración sea una experiencia católica moderna*, es decir, que preservando lo fundamental de la tradición católica dialoguen con los grandes ejes culturales contemporáneos (y su manifestación escolar

en las tendencias mundiales en desarrollo curricular). Según Bernstein (1971), para que una integración curricular haga sentido (y, por lo tanto, sea efectiva) se requiere que: (a) el principio de integración sea consensuado; y (b) el contenido de ese consenso sea conceptualmente profundo y suficientemente comprendido. La sección asume ambas condiciones del desafío.

Desde el punto de vista epistemológico, la integración pide una filosofía –o teología– del conocimiento que conecte los diversos contenidos curriculares actuales con la experiencia de fe y la misión global de un colegio católico (Davis, 1999). Ya que muchos discursos científicos afirman que la educación basada en la fe es irracional y sectaria, esta filosofía tiene que abordar explícitamente –y a fondo– la relación entre fe y ciencia (Davis y Franchi, 2013). Basados en tal filosofía, los colegios católicos debieran enseñar que el método científico es un don para penetrar los misterios del mundo, así como también deberían abordar sus límites y los problemas éticos y de poder asociados a su expansión hegemónica. *Gaudium et Spes* (Vaticano II, 1965) y *Laudato Sí* (Francisco, 2015) ofrecen ideas valiosas para esta filosofía –o teología– que debiera resaltar la relación positiva del cristianismo con el mundo (y con la ciencia y el progreso humano), así como las diferencias entre una visión católica y visiones puramente materialistas o científicas en que la ciencia es el único modo válido de construir conocimiento (Davis y Franchi, 2013).

Desde la perspectiva de la construcción identitaria, Hervieu-Léger (2005) postuló que la secularización moderna no es tanto una crisis de la creencia –cuestión estructuralmente humana– cuanto una crisis de la memoria colectiva, pues la religión es el modo de creer como parte de una tradición creyente. En esta línea, “la afirmación del sujeto autónomo, el avance de la racionalización (...) y el proceso de diferenciación de las instituciones implican el fin de las sociedades-memoria [como la familia o las comunidades eclesiales]” (Hervieu-Léger, 2005: 207). Análogamente, la homogeneización mundial de los currículos está asociada a la formación de un sujeto cosmopolita sin raíces. Por eso proliferan –como resistencia– *etno-religiones* que vinculan su origen a comunidades y creencias ancestrales. Atendiendo a este aspecto de la modernidad, el desafío son integraciones curriculares que promuevan identidades creyentes con arraigo local/comunitario, cosa compleja –pero



no imposible– si se enseña el mejor conocimiento moderno, que tiende a fortalecer identidades abstractas y universales (García-Huidobro, 2018a). Para esto, los diálogos fe-literatura, fe-historia y fe-arte son tan claves como el diálogo fe-ciencia en el terreno epistemológico.

Además, la sociología religiosa muestra al menos dos grandes memorias colectivas católicas latinoamericanas (Valenzuela, Bargsted y Somma, 2013). En contraste con Europa o EE.UU., la escasez de religiosos nunca permitió que América Latina tuviera una *civilización parroquial*. Esto significó que la experiencia religiosa popular –a diferencia de la de elite– fue muy poco mediada por sacerdotes e institucionalidad católica (Valenzuela et al., 2013). Por eso hay tantas expresiones sincréticas de religiosidad popular. Esta diferencia de trayectorias entre el pueblo y la elite habría hecho que la transformación de la religión en el continente debido a la modernidad sea peculiar. En Europa significó un declive general de la práctica religiosa y en EE.UU. se asoció al florecimiento de un mercado religioso. En Latinoamérica, Morello, Romero, Rabbia y Da Costa (2017) plantearon el avance de una *modernidad encantada* en que la religiosidad pervive a través de prácticas cotidianas de sacralización que, fuera de la elite, superan el monopolio católico (sin mayor afiliación institucional). Desarrollar integraciones curriculares que promuevan identidades creyentes con arraigo local/comunitario exige poner atención a esta diversidad de tradiciones y la socialización que cada una pide (por ejemplo, en relación con los contenidos en las clases de humanidades). También, requiere preguntarse por la injusticia a la base de estas diferencias y lo que ella ha hecho en las memorias creyentes (tanto del *oprimido* como del *opresor*, usando las categorías de Freire [1970/2005]). Proyectos curriculares católicos actuales para el continente debieran ayudar a reconciliar memorias colectivas católicas heridas (y, por ende, cargadas de rabia, de culpa, etc.).

En *A Secular Age*, Taylor (2007) reflexiona que otro aspecto central de la creencia en el contexto global actual –además del corte con las tradiciones– es que ya no incluye trascendencia. Es decir, se hace *puramente inmanente*, creencia en lo *humano*. Según Ugalde (2014), “esto es más radical en Europa, pero también avanza en las sociedades latinoamericanas” (p. 8). Sin embargo, ello crece junto a un profundo *malestar en la cultura* (Taylor, 1991), asociado a lo que Han (2012) llamó *sociedad del cansancio*.

Entonces, convive con un profundo anhelo de trascendencia, asociado a la gratuidad y la belleza. En un marco de libertad, pues nada es más agresivo en la cultura actual que la imposición, los currículos católicos debieran aprovechar que la sensibilidad general ya no es contraria a la posibilidad de Dios –sino que simplemente la considera plausible, una alternativa más– y proponer espacios donde se tematicen lo inefable y lo sagrado. Y no solo, ni principalmente, en espacios pastorales fuera del aula, sino en las asignaturas principales, allí donde se exploren la verdad, el bien o la belleza.<sup>2</sup> Como señala Ugalde: “Cuando hablamos de formar hombres y mujeres ‘para los demás’ y ‘con los demás’ no son frases bonitas (...) expresamos nuestro empeño de que educadores y educandos descubran con alegría el tesoro escondido de que dar la vida por amor no es perderla sino hallarla” (p. 8).

## 5. CONCLUSIONES: URGE PRESTAR ATENCIÓN AL CURRÍCULO

Dicho todo lo anterior, mi experiencia visitando colegios católicos en Chile, Colombia, Guatemala y Venezuela durante los últimos años indica que, basándose en ejemplos –y discursos– de Europa y EE.UU., la educación católica latinoamericana está embarcándose en innovaciones pedagógicas que tienden a relativizar la dimensión curricular<sup>3</sup> (García-Huidobro, 2018b). Es cierto que algunas de estas innovaciones –como el aprendizaje basado en proyectos– hablan de integración curricular. Pero, como señaló Beane (1997), suele ser una integración sin marco filosófico (o teológico), más orientada por teorías psicológicas del aprendizaje que por una visión de mundo. En línea con lo desarrollado hasta aquí, esto podría terminar diluyendo aún más la ya tensionada propuesta educativa de los colegios católicos en el continente. Por eso, aunque las innovaciones pedagógicas son fundamentales –y los tiempos claman por didácticas más activas, en que los estudiantes sean protagonistas de su aprendizaje– urge prestar tanta atención al currículo como a la pedagogía.

<sup>2</sup> Conocidos como *trascendentales del ser*, camino a Dios según la filosofía medieval clásica.

<sup>3</sup> Por ejemplo, el tema del último *Congreso Interamericano de Educación Católica* (2018) fue “Gestión para el aprendizaje, la innovación y la creatividad” (<http://www.congresociec.com/>).

En sintonía con lo señalado en la sección previa, se necesitan integraciones curriculares cuyo principio de integración sea un catolicismo moderno: (a) que conecte exploración –y desarrollo– científico y técnico con conciencia ética y búsquedas espirituales; y (b) que promueva un humanismo universal y crítico, pero con identidad local y conocimiento de –y ojalá cariño por– la tradición eclesial (y sus expresiones históricas, literarias, artísticas, etc.). Este desafío también incluye profundizar la idea de educación integral, que se ha ido vaciando de significado al ser usada ampliamente sin mayores precisiones ni evidencia que acompañe el discurso. Integración curricular y educación integral se relacionan, pero son cosas distintas. Puede haber integraciones curriculares muy diferentes, dependiendo de su marco filosófico o teológico. De hecho, la evidencia indica que la tendencia mundial es a enfatizar el desarrollo cognitivo (y la mentalidad científica), no una formación multidimensional. En el fondo, el desafío de diseñar integraciones curriculares humanistas-cristianas es tanto teórico como práctico; pide ideas profundas –y suficientemente compartidas– sobre el proyecto cristiano, así como asignaturas, experiencias, prácticas, rutinas y cultura institucional coherentes con esas ideas.

Como se afirmó al principio, el capítulo no abordó específicamente las dificultades cotidianas vividas por los pastoralistas en los colegios católicos de América Latina. No obstante, al reflexionar sobre qué están enseñando los colegios dentro de sistemas educativos nacionales (y mundiales) con fuertes exigencias, el capítulo ofrece luces sobre estas dificultades. Puesto que los procesos modernos de especialización han ido haciendo que –simbólicamente– los pastoralistas concentren *lo católico* de los colegios católicos, sus tensiones reflejan una crisis más general de la educación católica al interior de los sistemas escolares contemporáneos, que es esencialmente curricular (es decir, sobre el acuerdo –explícito e implícito– acerca de qué se debería aprender y cómo deberían estructurarse las trayectorias educativas en función de ese aprendizaje). Por lo mismo, la salida de estas dificultades no pasa tanto por los mismos pastoralistas como porque el resto de las comunidades educativas se re-vincule a nivel epistemológico e identitario con el cristianismo según la tradición católica, ayudando a renovarlo para que ilumine un nuevo futuro en el contexto moderno –o post-moderno– actual.

## REFERENCIAS

- Apple, M. (1979). *Ideology and curriculum*. New York, EE.UU.: Routledge y Kegan Paul.
- Aristimuño, A. (2007). Secularization: Challenges for Catholic schools in Uruguay. En Grace, G. y O'Keefe, J. (Eds.), *International handbook of Catholic education* (pp. 149-163). Dordrecht, Holanda: Springer.
- Banco Mundial (2005). *Expanding opportunities and building competences of young people: A new agenda for secondary education*. Washington, EE.UU.: World Bank.
- Baker, D. (2014). *The schooled society*. Stanford, EE.UU.: Stanford University Press.
- 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.
- Beane, J. (1997). *Curriculum integration: Designing the core of democratic education*. New York, EE.UU.: Teachers College Press.
- Benavot, A., Cha, Y., Kamens, D., Meyer, J. y Wong, S.Y. (1991). Knowledge for the masses: World models and national curricula. *American Sociological Review*, 56(1), 85-100.
- Benavot, A. y Resnik, J. (2006). Lessons from the past: A comparative socio-historical analysis of primary and secondary education. En Benavot, A., Resnik, J. y Corrales, J., *Global educational expansion: Historical legacies and political obstacles* (pp. 1-89). Cambridge, EE.UU.: American Academy of Arts and Sciences.
- 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.
- Bobbitt, F. (1918). *The curriculum*. Cambridge, EE.UU.: Houghton-Mifflin.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1977). *Reproduction in education, society, and culture*. Thousand Oaks, EE.UU.: SAGE Publications.
- Cambours de Donini, A.M. y Torrendell, C.H. (2007). Catholic education, state, and civil society in Argentina. En Grace, G. y O'Keefe, J. (Eds.), *International handbook of Catholic education* (pp. 211-228). Dordrecht, Holanda: Springer.

- Cox, C. (2018). Currículum: Categorías de análisis, tendencias, gobernanza. En Arratia, A. y Ossandón, L. (Eds.), *Políticas para el desarrollo del currículum: Reflexiones y propuestas* (pp. 119-153). Santiago, Chile: MINEDUC y UNESCO.
- Cox, C. e Imbarack, P. (2017). Catholic elite education in Chile: Worlds apart. En Bruno-Jofré, R. y Zaldívar, J.I. (Eds.), *Catholic education in the wake of Vatican II* (pp. 232-255). Toronto, Canadá: University of Toronto Press.
- 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.
- Davis, R. y 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). *La educación encierra un tesoro*. CDMX, México: UNESCO.
- Díaz-Barriga, A. (1999). La lectura de Tyler: Un síntoma de nuestra ignorancia sobre la historia y los procesos educativos. En Furlán, A. y Pasillas, M. A. (Eds.), *Ralph Tyler: Lecturas comprometidas a cuarenta años de "Principios básicos del currículo"* (pp. 25-40). Campus Iztacala, México: UNAM.
- Díaz-Barriga, A. (2005). Diversidad cultural y currículum. ¿Es factible una articulación? *Pensamiento Educativo Latinoamericano*, 37(2), 52-63.
- 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 (2015). *Laudato sí: Carta encíclica sobre el cuidado de la casa común*. Disponible en: [http://w2.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco\\_20150524\\_enciclica-laudato-si.html](http://w2.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html)
- Freire, P. (1970/2005). *Pedagogía del oprimido*. CDMX, México: Siglo XXI Editores.
- 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 U.S. and the U.K. since 1993. *Journal of Catholic Education*, 20(2), 64-97.

- 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 marcha en Catalunya. *International Catholic Journal of Education*, 4, 23-48.
- Goodson, I. (1995). *The making of the curriculum* (2nd ed.). Londres, Inglaterra: Falmer Press.
- Grace, G. y O'Keefe, J. (Eds.) (2007). *International handbook of Catholic education: Challenges for school systems in the 21st century*. Dordrecht, Holanda: Springer.
- Han, B.C. (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona, España: Herder.
- Hervieu-Léger, D. (2005). *La religión: Hilo de la memoria*. Barcelona, España: Herder.
- Imbarack, P. y de la Cerda, P. (2016). Noción y práctica de la fe en la escuela católica: Una mirada al caso chileno. *Teología y Vida*, 57(4), 509-538.
- Jackson, P. (1968). *Life in classrooms*. New York, EE.UU.: Holt, Rinehart and Winston.
- Jackson, P. (1992). Conceptions of curriculum and curriculum specialists. En Jackson, P. (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp. 3-40). New York, EE.UU.: MacMillan.
- Kamens, D. y Benavot, A. (2006). World models of secondary education, 1960-2000. En Benavot, A. y Braslavsky, C. (Eds.), *School knowledge in comparative and historical perspective* (pp. 135-154). Hong-Kong, China: Comparative Education Research Center.
- Klaiber, J. (2007). Catholic schools in Peru: Elites, the poor, and the challenge of neoliberalism. En Grace, G. y O'Keefe, J. (Eds.), *International handbook of Catholic education* (pp. 181-193). Dordrecht, Holanda: Springer.
- Kliebard, H. (1995). *The struggle for the American curriculum: 1893-1958* (2nd ed.). New York, EE.UU.: Routledge.
- Lagemann, E.C. (2000). *An elusive science: The troubling history of education research*. Chicago, EE.UU.: The University of Chicago Press.
- Leyton, M. (1970). *Planeamiento educacional: Un modelo pedagógico*. Santiago, Chile: Editorial Universitaria.

- Madrid, S. (2015). El currículum gerencial en los colegios privados de elite. En Castro, C., Gómez, H. y Reyes, L. (Eds.), *Desafíos y tensiones en la gestión del currículo: Teoría y práctica*. Santiago, Chile: Ediciones UCSH.
- Martinic, S. y Anaya, M. (2007). The Catholic school in the context of inequality: The case of Chile. En Grace, G. y O'Keefe, J. (Eds.), *International handbook of Catholic education* (pp. 195-209). Dordrecht, Holanda: Springer.
- Martinic, S., Anaya, M. y Torrendell, C. (2009). Challenges, successes and problems of Catholic schooling in Chile. *International Studies in Catholic Education*, 1(1), 59-72.
- 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.
- Morello, G., Romero, C., Rabbia, H. y Da Costa, N. (2017). An enchanted modernity: Making sense of Latin America's religious landscape. *Critical Research on Religion*, 5(3), 308-326.
- Pellegrino, J.W. y Hilton, M.L. (Eds.) (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. Washington, EE.UU.: The National Academies Press.
- Pinar, W. (2008). Curriculum theory since 1950: Crisis, reconceptualization, internationalization. En Connelly, M., He, M.F y Phillion, J. (Eds.), *The SAGE handbook of curriculum and instruction* (pp. 491-513). Thousand Oaks, EE.UU.: SAGE.
- Postman, N. (1996). *The end of education: Redefining the value of school*. New York, EE.UU.: Vintage.
- Rizvi, F. y Lingard, B. (2010). *Globalizing educational policy*. New York, EE.UU.: Routledge.
- Spring, J. (2015). *Globalization of education: An introduction*. New York, EE.UU.: Routledge.
- Streck, D. y Segala, A. (2007). A theological-pedagogical turning point in Latin America: A new way of being school in Brazil. En Grace, G. y O'Keefe, J. (Eds.), *International handbook of Catholic education* (pp. 165-179). Dordrecht, Holanda: Springer.
- Taylor, C. (1991). *The malaise of modernity*. Concord, Canadá: House of Anasi Press.

- Taylor, C. (2007). *A secular age*. Cambridge, EE.UU.: Cambridge University Press.
- Tedesco, J.C., Opertti, R. y Amadio, M. (2014). The curriculum debate: Why it is important today. *Prospects*, 44(4), 527-546.
- Thumala, M.A. (2007). *Riqueza y piedad: El catolicismo de la elite económica chilena*. Santiago, Chile: Debate.
- Tucker, M. y Codding, J.B. (1998). *Standards for our schools: How to set them, measure them, and reach them*. San Francisco, EE.UU.: Jossey-Bass.
- Tyler, R. (1949/2013). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago, EE.UU.: University of Chicago Press.
- Ugalde, L. (2014). *Reflexiones sobre nuestro apostolado educativo en la actualidad*. Disponible en: <http://pedagogiaignaciana.com/GetFile.ashx?IdDocumento=1546>
- UNESCO (2015). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?* Paris, Francia: UNESCO.
- UNESCO-IBE (2017). *Developing and implementing curriculum frameworks*. Ginebra, Suiza: UNESCO-IBE.
- Valenzuela, E., Bargsted, M. y Somma, N. (2013). ¿En qué creen los chilenos? Naturaleza y alcance del cambio religioso en Chile. *Temas de la Agenda Pública* 8(58), 1-20.
- Vargas, C. (2017). *Lifelong learning from a social justice perspective*. Education Research and Foresight Working Papers Series, 21. Paris: Francia, UNESCO.
- Vaticano II (1965). *Gaudium et Spes: Constitución pastoral sobre la Iglesia en el mundo actual*. Disponible en: [http://www.vatican.va/archive/hist\\_councils/ii\\_vatican\\_council/documents/vat-ii\\_const\\_19651207\\_gaudium-et-spes\\_sp.html](http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_const_19651207_gaudium-et-spes_sp.html)
- Voogt, J. y Roblin, N.P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 299-321.
- Wise, D., Hayward, L. y Pandya, J. (Eds.) (2016). *The SAGE handbook of curriculum, pedagogy and assessment*. Thousand Oaks, EE.UU.: SAGE Publications.