

Orígenes de los términos educativos "clase" y "currículum"

David Hamilton (*)

(*) Universidad de Liverpool

La división de los alumnos en clases iba a constituir una de las innovaciones pedagógicas más importantes en toda la historia de la educación (Mir, Aux Sources de la Pédagogie des Jésuites, 1968) ⁽¹⁾.

Difícilmente se podría sobrevalorar la importancia de esta innovación (la idea misma de un "currículum") en la historia de la educación (Rashdall, The Universities of Europe in the Middle Ages, 1936) ⁽²⁾

I

El discurso de la escolarización se presenta como un instrumento histórico, pero sus correlaciones históricas no son siempre evidentes. Algunos términos, como *Kindergarten* y *teaching machine*, se pueden relacionar fácilmente con determinados períodos de la historia de la educación, pero otras expresiones, como "clase" y "currículum", se han universalizado, ocultando sus orígenes y su evolución a los expertos en educación y a los historiadores.

Cuando, por ejemplo, los historiadores hacen referencia al "currículum" de la universidad medieval, inconscientemente imponen el lenguaje del presente a la escolaridad del pasado; el resultado es la excesiva ponderación de la estabilidad de la práctica educativa, y los expertos en la materia se quedan con la impresión de que la enseñanza y el aprendizaje están relativamente a salvo de las turbulencias del cambio histórico.

¿Son los historiadores los únicos culpables de esta distorsión?. Pienso que no. También es responsable la comunidad educativa, en su conjunto, por no aportar puntos de referencia conceptuales para contrastar el pasado pedagógico. En suma, los historiadores han fallado

al establecer la diferenciación cronológica y los expertos en educación no han hecho la diferenciación conceptual. Para salir de este atolladero es necesario, creo yo, situar los lugares comunes de la escolarización mucho más cerca del primer plano del análisis educativo, pues no son el telón de fondo del cambio educativo, sino la verdadera trama o urdimbre del mismo.

II

La disertación más amplia sobre los orígenes de las clases en la escolarización se puede hallar en *Centuries of Childhood* (edición original en 1960) de Philippe Ariès. Ariès observó que, aunque el término "clase" no aparecía en los escritos medievales sobre la escolarización, había tenido un uso corriente, limitado, en el período clásico (por ejemplo, en las *Instituciones* de Quintiliano, hacia el año 95 d.C.)⁽³⁾. Por consiguiente, Ariès sostenía que la reaparición de "clase" -en la descripción que Erasmo hacía, en 1521, de la St. Paul's School de Londres- ocurrió porque los reformadores renacentistas eran muy "dados a retomar de los antiguos"⁽⁴⁾. Así pues, desde esta perspectiva, la práctica renacentista guardaba continuidad con el precedente medieval: las "clases" ya existían y lo único que les faltaba era la etiqueta adecuada⁽⁵⁾.

No obstante, en esta argumentación se presentaba una serie de problemas. En primer lugar, los reformadores renacentistas eligieron nuevas designaciones y no sólo por su afición a los autores clásicos, sino también porque deseaban distanciarse de la práctica medieval. En segundo lugar, en 1416 se había redescubierto una versión íntegra de las *Instituciones* de Quintiliano, así es que ¿por qué se necesitaron más de cien años para que el término clase se incorporase al lenguaje de la escolarización?. En tercer lugar, ¿por qué Erasmo, humanista preminente, no recogió las expresiones de Quintiliano en sus primeras obras sobre educación, *De Copia* (primera edición en 1512) y *De Ratio Studii* (primera edición en 1511)?. Según un traductor reciente, ambas obras estaban "profundamente influidas" por Quintiliano en lo que respecta al "contenido" y al "estilo"⁽⁶⁾ y, para mayor abundamiento, el título de *De Copia* está tomado de "una frase de Quintiliano"⁽⁷⁾.

El primer uso conocido de "clase" -en una fuente no comunicada por Ariès- aparecía en un informe abreviado de la Universidad de París, publicado en 1517 por Robert Goulet, profesor de teología. La última parte del *Compendium Universitatis Parisiensis* de Goulet incluía una serie de preceptos que, según pensaba Goulet, debía adoptar cualquier que deseara fundar o reformar un colegio. Aparte de exhortar a los lectores a seguir el modo de vida y de enseñanza ya practicado en

París, el primer precepto de Goulet describía la planificación del colegio adecuado: "Debería contar, al menos, con doce clases o pequeñas escuelas, según las exigencias de lugar y auditores" ⁽⁸⁾.

La yuxtaposición de Goulet entre "clases" y "escuelas" manifiesta la coexistencia de usos medievales y renacentistas. En el informe se refleja igualmente el hecho de que el término "escuela" tenía un doble significado en el período medieval. Podía referirse a un grupo de personal o al local en el que se impartía la enseñanza. Por tanto, ¿qué significación debía atribuirse a la vinculación de la "clase" con la escuela "pequeña"? ¿Aludía Goulet la edad (y el número) de los estudiantes o estaba diciendo que esos nuevos locales (o grupos) debían ser más pequeños que los utilizados anteriormente para la docencia? Además, ¿cuáles eran las prácticas colegiales existentes a las que Goulet se refería con la aprobación? Para comprender estos planteamientos es necesario observar más de cerca las formas adoptadas por la escolarización medieval.

III

Como se ha señalado en el capítulo anterior, la escuela medieval era, sobre todo, una relación entre un profesor particular y un grupo de estudiantes individualizados. Al igual que los maestros de los gremios y sus aprendices, los profesores admitían estudiantes de cualquier nivel y, por consiguiente, la organización de su enseñanza descansaba de manera notable sobre bases individuales. A su vez, tal individualización retroalimentaba la organización general de la escolarización. En primer lugar, no había presunción alguna de que todo estudiante estuviese "aprendiendo" ⁽⁹⁾ el mismo pasaje.

En segundo lugar, no había necesidad pedagógica de que todos los estudiantes permanecieran en presencia del profesor durante todas las horas lectivas; con la misma facilidad podían estudiar (memorizar) sus lecciones en cualquier otro lado. Y en tercer lugar, no se esperaba que los estudiantes permanecieran en la escuela una vez alcanzadas sus metas educativas. En esencia, la escolarización medieval era una formación organizativa laxa que podía abarcar con facilidad a gran número de estudiantes. Su aparente laxidad (por ejemplo, el absentismo o el hecho de que las inscripciones no se correspondieran con la asistencia) no suponía el fracaso de la organización escolar; era una respuesta perfectamente eficiente a las demandas que se le formulaban ⁽¹⁰⁾.



FIGURA 1

Un aula del siglo dieciséis que ilustra la coexistencia de clasificación e instrucción individualizada. Obsérvese igualmente al posible ayudante del profesor al fondo del aula. Tomado de un cartel de coplas alemán, traducido al inglés y publicado en 1575. (Pliego de la Balada de Euing, nº 1, Biblioteca de la Universidad de Glasgow, Departamento de Colecciones Especiales).

No obstante, estas prácticas medievales pasaron gradualmente por un proceso de reordenación, una secuencia de sucesos que fueron promoviendo el término "clase". Tres son los focos de innovación que parecen haber sido importantes: la Universidad de Bolonia, la de París y las escuelas del siglo XV asociadas con los *Brethren of the Common Life*, un activo movimiento devoto de los Países Bajos.

Durante los siglos XII y XIII acudieron a Bolonia estudiantes adultos de toda Europa. Iban para aprender las enseñanzas de un grupo de juristas innovador cuyas revisiones de la codificación legal mitigaron, entre otras cosas, los problemas de los terratenientes que deseaban transformar su "posesión" (o mayordomía) en plena propiedad o dominio absoluto de la tierra⁽¹¹⁾. En comparación con las escuelas catedralicias, Bolonia era un centro educativo mucho más mundano, es decir, secular. Asimismo, la pedagogía de los juristas era comparable a la ofrecida por otros grupos ocupacionales de la ciudad. El saber, las habilidades, etc. se transmitían a los candidatos que podían abonar la cuota de entrada y los gastos, y un pequeño número de "aprendices"

aventajados ascendía a la condición de miembros de la fraternidad o cofradía de juristas de Bolonia.

Pero en otros aspectos los estudiantes de Bolonia eran atípicos. En cuanto que forasteros, se veían privados de los derechos civiles concedidos a los ciudadanos de Bolonia. Ahora bien, muchos eran poderosos personajes en su tierra de origen y se hallaban bien equipados -desde los puntos de vista financiero, social e intelectual- para superar esta dificultad. Los estudiantes de Bolonia se unieron para formar su propia hermandad y así formalizaron gradualmente sus relaciones con la autoridad civil. También formalizaron sus vínculos con los juristas. Según un historiador reciente, esta última conexión prefiguró un régimen "formidablemente riguroso" en el que se regulaba la enseñanza por medio del control estudiantil del nombramiento de los profesores y las sanciones monetarias impuestas por los estudiantes en los casos de enseñanza deficiente ⁽¹²⁾.

Aunque los estudiantes de Bolonia controlaban la organización de la docencia, sus maestros retuvieron el derecho a expedir títulos. Al principio estos títulos se limitaban a admitir a los estudiantes en la cofradía local, pero después de 1219 los maestros obtuvieron un privilegio papal: el derecho a conferir (con la autorización del Arcediano de Bolonia) licencias docentes que tenían vigor eclesiástico y civil en todos los dominios papales. Armados con este privilegio -el *ius ubique docendi*-, los profesores licenciados ya no estaban sometidos a las restricciones locales sobre la posesión del cargo y la práctica del mismo. El efecto -y, tal vez también, la intención- de esta intervención papal fue el incremento de la producción de administradores civiles y eclesiásticos ⁽¹³⁾. Para acrecentar su esfera de influencia, la Iglesia de Roma transformó el gremio boloñés de maestros y aprendices en una escuela internacional de empresariado.

En lo que respecta a los maestros, el *ius ubique docendi* supuso un auge del aspecto docente de sus actividades; por lo que toca a los estudiantes, proporcionó un incentivo no meramente para aprender, sino también para adquirir el prestigio social derivado de ser un graduado (el derecho a utilizar el título de "Maestro" o "Mr."). Bajo el influjo de tales presiones políticas y sociales, las instituciones educativas, como la de Bolonia, comenzaron a crecer de tamaño, número y autoridad. A su vez, alguna de ellas (sobre todo la Universidad de París) se sometieron a nuevas formas de disciplina y administración.

IV

La Universidad de París fue un apéndice de la catedral local o escuela diocesana; producto, a su vez, de un decreto papal del siglo XI dictado con la finalidad de que la Iglesia formase a sus propios administradores en vez de utilizar personal seglar. Durante el siglo XII ciertos profesores importantes -principalmente Pedro Abelardo (d. 1142)- atrajeron a París gran número de estudiantes (y a otros profesores); allí vivían y trabajaban fuera del control directo del canciller de la catedral ⁽¹⁴⁾. Hacia 1215 estos maestros "externos habían adquirido su propia corporatividad, el estatuto de autogobierno. El canciller continuaba expidiendo títulos, pero los maestros controlaban la admisión a su propio "consortium" de profesores ⁽¹⁵⁾.

Sin embargo, durante el siglo XIII la asunción del control por los maestros y el canciller quedó escindida por una nueva estructura organizativa. Diversos benefactores -tal vez agradecidos por los consejos legales recibidos de administradores y consejeros formados en la Universidad- fundaron "colegios", "pedagogías" y "casas" (por ejemplo, la Casa de la Sorbona, fundada en 1257, estos colegios residenciales (no docentes) no estaban adscritos a una determinada agrupación religiosas, pero aún así, adoptaron una regla o disciplina comparable.

Al inicio, los colegios eran pequeños. El primero, fundado en 1180, albergaba solamente a ocho estudiantes. Pero a medida que pasaba el tiempo, el carácter de los colegios cambió. Primero, aceptaron internos de pago y más tarde empezaron a impartir enseñanza no sólo a sus propios estudiantes, sino también a los de otras residencias. Aunque esto proporcionó a ciertos colegios más dinero y mayor influencia, los nuevos clientes estaban menos sometidos a la disciplina que formalmente sólo se aplicaba a los escolares "pobres". Esta combinación de fuerte autoridad básica y débil disciplina interna proporcionó la razón y la excusa para los ataques contra la autonomía colegial. Los críticos sostenían que la Universidad estaba incumpliendo su misión social y, como consecuencia de la laxitud colegial, se había convertido en un campo de cultivo del sentimiento antimonárquico y antiestatal ⁽¹⁶⁾.

Como han indicado diversos historiadores, estas críticas tuvieron un impacto decisivo. Con el pretexto de sustituir la "anarquía" por el "orden" ⁽¹⁷⁾, la autonomía del canciller, los profesores y los colegios quedaron subordinados al control de las autoridades laicas y del clero secular. En 1446, por ejemplo, la jurisdicción del Parlamento se extendió a todos los casos civiles dentro de la Universidad, sobre la base de que tan sólo el Rey y su corte tenían el derecho de aprobar la creación de corporaciones ⁽¹⁸⁾. Con esta y otras intervenciones

semejantes (por ejemplo, las reformas del Cardenal d'Estouteville en 1453), la Universidad de París se vio privada de su "privilegio principal" y de su "independencia" (19). Su *status* de "universidad internacional mesmeriana" cambió al de "institución nacional circunscrita" (20). Pero esta transición no fue un simple deslizamiento hacia la mesa de negociaciones académica; fue más bien un síntoma de que la Universidad de París se estaba saliendo de la órbita de la Iglesia de Roma para caer en manos de los intereses políticos nacionales. La autonomía local -permitida dentro de unas líneas marcadas por una autoridad distante- fue sustituida por formas jerárquicas de control diseñadas para servir las necesidades del "Estado" nacional (21).

La traslación de autoridad que acompañó a estos cambios afectó asimismo a los colegios. El poder y el privilegio se concentraron en los escalones superiores (o sea, entre los doctores). En cambio, los estudiantes quedaron (supuestamente) bajo supervisión constante. Los colegios quedaron sometidos a la "misma regularidad" y al "mismo orden" que otras instituciones civiles francesas (22). A finales del siglo XV esta redistribución del poder también se reflejó en la división interna de los colegios en diferentes cohortes estudiantiles. En esa época el rápido incremento de alumnos externos más jóvenes había "desbordado completamente" los colegios -según Ariès-, convirtiéndolos, "a todos los efectos, en grandes escuelas para externos" (23). En tales circunstancias no se podía aplicar el control por medio de los requisitos de residencia. En cambio, la vigilancia se iba a ejercer mediante una reglamentación más cerrada de la asistencia y los progresos del estudiante. Según Ariès, estas reformas surtieron un efecto profundo en la vida universitaria. Transformaron cada "administración colegial" en un "sistema autoritario" y cada "ayuntamiento de profesores y alumnos" en un "estricto gobierno de los alumnos por los maestros" (24).

Además, según Mir, esta fue la época en la que se utilizó por vez primera el moderno sentido de "clase" -aunque no la denominación- en los estatutos del Colegio de Montaigu:

"En el programa de Montagu de 1509 se encuentra por primera vez en París la división exacta y clara de estudiantes en *clases*(...). Es decir, divisiones graduadas por estadios o niveles de creciente complejidad según la edad y los conocimientos adquiridos por el estudiante" (25).

Pero aunque el Colegio Montagu "inaugurase" tal sistema de clase en París, como Mir prosigue manteniendo, existe además otra evidencia de que, hacia 1509, la división de comunidades educativas amplias en

cohortes relativamente pequeñas ya se ha conseguido en las escuelas de los *Brethren de la Vida Común* ⁽²⁶⁾.

V

Los *Brethren* se diferenciaban de monjes y frailes por su organización y sus orígenes. En primer lugar, compartían una vida común sin hacer votos vinculantes y, en segundo lugar, eran "esencialmente producto de la municipalidad medieval" ⁽²⁷⁾. Tampoco sobrevivían pidiendo limosna, sino que se servían de las donaciones de benefactores, de los honorarios de la enseñanza y con los ingresos obtenidos copiando libros. Los historiadores de la educación han venido prestando gran atención a los *Brethren* porque estaban asociados con ciertos educadores humanistas importantes. Aparte de Erasmo, por ejemplo, los *Brethren* intervinieron en el empleo y/o la escolarización de John Standonck (Rector de Montagu desde 1483 hasta 1499) y John Sturm (fundador de la Academia Protestante de Estrasburgo en 1538) ⁽²⁸⁾.

La primitiva historia de los *Brethren* no está nada clara ⁽²⁹⁾, pero parece ser que hacia el siglo XV comenzaron a admitir a jóvenes en sus comunidades ⁽³⁰⁾. En algunos casos los niños eran "donados" a los *Brethren* como candidatos a una futura promoción interna; en otros casos simplemente se los "entregaban" con el propósito de que recibieran una educación formal. Más aún, parece que las escuelas de los *Brethren* admitían igualmente a escolares "pobres" que, presumiblemente, podían pagar sus gastos contribuyendo a las actividades de copia de los *Brethren*.

Además de ser parte de una unidad religiosa o "colloquium" (por ejemplo, el Colloquium Zwolle), cada una de las "casas locales o escuelas" ⁽³¹⁾ de los *Brethren* se fragmentaba en varias divisiones internas. Se ha pretendido, por ejemplo, que durante el mandato de John Cele de Zwolle, entre 1374 y 1417, los *Brethren* comenzaron a dividir sus "escuelas" (¿mayores?) en ocho grupos graduados ⁽³²⁾. Se dice también que Cele atrajo a Zwolle a "1.200 alumnos de una vez" ⁽³³⁾; cifra comparable a las comunicadas por Alkmaar (900 estudiantes), Herzogenbusch (1.200 estudiantes) y Deventer (2.200 estudiantes) ⁽³⁴⁾.

Las cifras de Deventer -referidas al mandato de Alexander Hegius entre 1483 y 1498 ⁽³⁵⁾- indicaban que cada nivel de la escuela de los *Brethren* tenía un promedio de 275 alumnos. Esa dimensión de la "clase" parece haber perdurado hasta 1520, puesto que en fecha posterior Sturm hablaba de cifras de "hasta 200 alumnos" en cada nivel de la escuela de los *Brethren* de Lieja, donde él estuvo entre 1521 y 1524 ⁽³⁶⁾. No obstante, hay una diferencia chocante entre estas cifras y

las de las "clases" de dieciséis alumnos indicadas en el informe de Erasmo sobre la *St. Paul's School*. Asimismo, la dimensión total de *St. Paul* difería de la de las escuelas de los *Brethren*. La escritura de fundación de 1509 preveía una admisión de 153 "niños" en total ⁽³⁷⁾.

Por todas estas razones, creo que se debe tener cautela antes de relacionar las clases de *St. Paul* con las subdivisiones anteriores de los colegios de París o de las escuelas de los *Brethren de la Vida Común*. En cierto sentido, las primitivas cohortes deben ser consideradas como unidades pedagógicas más que administrativas. Dentro de ellas las prácticas pedagógicas aún seguían repitiendo los métodos medievales individualizados, que ya se han descrito. Por otro lado, los posteriores educadores renacentistas no sólo añadieron unos controles más perfilados a los procedimientos administrativos de sus predecesores, sino que también hicieron que las agrupaciones resultantes (escuelas "menores") sirvieran a las metas pedagógicas al igual que a las administrativas. Y este nuevo estado de cosas, cristalizado en la segunda década del siglo XVI, indujo a Gouler y a Erasmo a adoptar un nuevo lenguaje de la escolaridad.

VI

Si esto es así, la argumentación de Ariès necesita cierta revisión. La palabra "clase" no apareció como sustituto de "escuela" sino, habiendo en sentido estricto, para identificar las subdivisiones en el seno de las escuelas. Los pensadores del Renacimiento creían que el aprendizaje, en general, y las escuelas municipales, en particular, se promoverían con mayor eficiencia mediante unidades pedagógicas pequeñas. Estas "clases" se convirtieron en parte de los "textos minuciosamente coreografiados" que, como ha sostenido un historiador, se utilizaron en las escuelas francesas del siglo XVI (por toda Europa) para "controlar a los profesores y a los alumnos" de manera que pudiesen "enseñar y aprender materias difíciles en el mínimo de tiempo" ⁽³⁸⁾.

Así pues, yo indicaría que se aunaron tres nuevas manifestaciones sociales para impulsar la emergencia del término "clase". En primer lugar, surgieron nuevas pautas de organización y control como respuesta a una crisis de la administración y del gobierno en el siglo XV. En segundo lugar, los administradores-educadores del Renacimiento extendieron esos argumentos a la cuidadosa supervisión pedagógica de los estudiantes. Y finalmente, un humanista no identificado reconoció que la primitiva acepción, relativamente vaga, de "clase" en Quintiliano estaba lista para ser adaptada a las nuevas circunstancias.

Todos estos sucesos y resultados, creo yo, configuraron la forma de la escolaridad posmedieval. Significaron -al menos en su concepción- una ruptura importante con el pasado. Al igual que las propuestas contemporáneas para la introducción de la escolarización universal (sistema impositivo universal), aportaron un enfoque más concentrado sobre los vínculos entre la escolarización y el control burocrático y sobre la relación entre la escolarización y el Estado.

Pero si la adopción de las clases dio origen a la idea -expresada en el prospecto del Colegio de Nimes en 1544- de que "todo aprendizaje tiene su momento y su lugar" ⁽³⁹⁾, también creó problemas de articulación interna. ¿Cómo ensamblar esas distintas fracciones de una escuela para administrarlas como un todo? Las tentativas del siglo XVI de dar respuesta a esta pregunta forman la base de la segunda parte de este capítulo: el surgimiento del término "currículum".

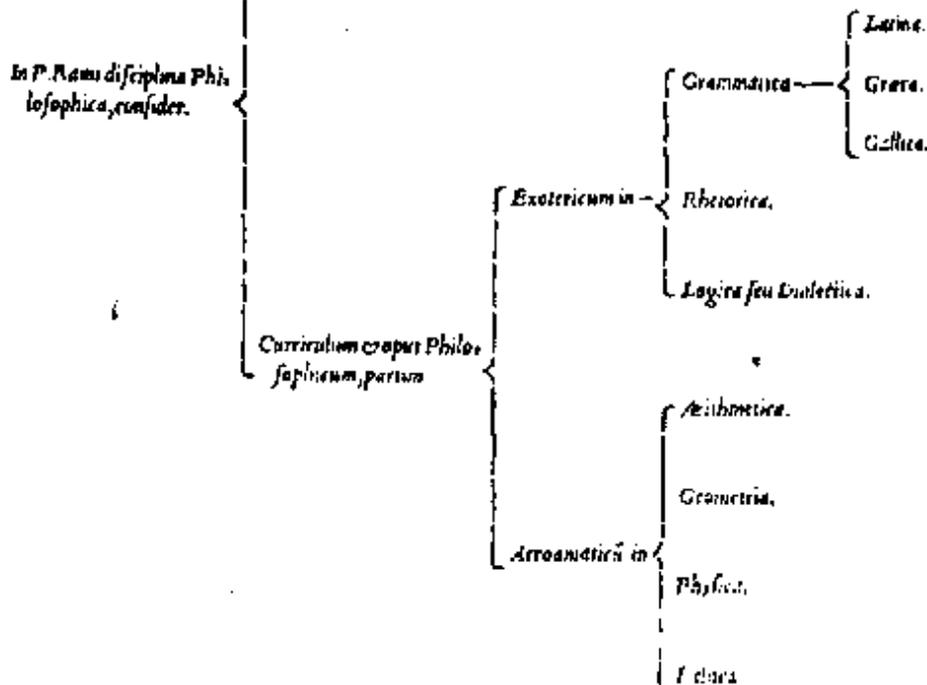
VII

En comparación con el término "clase", parece que hay una ausencia de discusión respecto a los orígenes del término "currículum" ⁽⁴⁰⁾. Un punto de partido adecuado sería el *Oxford English Dictionary*, que localiza la primera fuente del "currículum" en los registros de la Universidad de Glasgow, de 1633. La palabra aparece en un atestado de la graduación otorgada a un maestro, redactado en un formulario que, como se expresa en la reimpresión del siglo XIX, se había promulgado "poco después" ⁽⁴¹⁾ de la reforma de la Universidad realizada por los protestantes en 1577. ¿Es históricamente representativa la cita de este diccionario? ¿Se deriva, en cambio, del hecho de que el editor original del OED -James Murrau- había sido profesor en Escocia?. De hecho, el material reimpresso en otras universidades escocesas y del norte de Europa no mostraba un uso anterior del término "currículum" ⁽⁴²⁾ (con la única excepción aparente de los registros de la Universidad de Leiden, de 1582).

Ahora bien, esta respuesta no hace más que plantear la cuestión histórica con mayor agudeza. ¿Por qué Leiden? ¿Por qué Glasgow? La conexión más evidente entre estas dos instituciones se encuentra en que, durante la última etapa del siglo XVI, ambas estaban sumamente influidas por las ideas calvinistas. Leiden fue fundada en 1575 con el propósito específico de formar predicadores protestantes y la reorganización de Glasgow, en la misma década, obedecía a unos propósitos similares. Así pues, ¿cuál podría ser la conexión entre el protestantismo, el calvinismo y el "currículum"?

TABVLA ARTIVM, QVAS IN hoc Volumine coniunximus.

Idea illius disciplinae, expressa in Curriculum, qui exemplo instituti Curtonii, potam, formatam, et
inflamendam inuentis videri indicat, multaq; vicia per gymnasia publica institutionis non
artibus explicat: et ad liberalium artium amorem praeco quidam comendat et laborantem et



Primera aparición conocida del término "currículum", en una versión de "Professio Regia" de Peter Ramus, publicada como obra póstuma por Thomas Fregius de Basilea en 1575. (Departamento de Colecciones Especiales de la Biblioteca de la Universidad de Glasgow).

Como en el caso del término "clase", la respuesta parece relacionada con la propagación de los nuevos supuestos sobre la eficiencia de la escolarización, en particular, y la eficiencia de la sociedad, en general. Pero ¿por qué la teoría educativa calvinista adoptó una palabra latina que significa "movimiento progresivo o carrera"? Más específicamente, ¿qué nuevas aspiraciones educativas se buscaban al adoptar el término "currículum"?

La respuesta a esta última cuestión queda indicada por las acepciones originales de "currículum". En Leiden y Glasgow, y en una subsiguiente referencia de 1643 de los registros de la *Glasgow Grammar*

School (institución que nutría la Universidad), el término "currículum" hacía referencia al curso "multianual" total que seguía cada estudiante, no a una unidad pedagógica más corta. En el caso de Leiden, por ejemplo, se utilizaba en la formulación: "habiendo completado el 'currículum' de sus estudios" ⁽⁴³⁾.

En esta medida, el término "currículum" parece haber confirmado la idea -ya reflejada en la adopción del término "clase"- de que los distintos elementos de un curso educativo iban a ser tratados como un todo unitario ⁽⁴⁴⁾. Cualquier curso digno de ese nombre iba a incorporar "disciplina" (un sentido de coherencia estructural) y "ordo" (un sentido de secuencia interna). Por tanto, al hablar de "currículum" no sólo debía ser "seguido", sino que debía también ser "acabado". La secuencia, la extensión y la conclusión estudiantil (por ejemplo, en Bolonia) y/o al abuso del profesorado (por ejemplo, en París), pero con la emergencia del "currículum" aumentó el sentido del control en la enseñanza y en el aprendizaje.

VIII

De los dos tributarios del "currículum", el "ordo" y la "disciplina", el primero es el que se muestra con mayor fuerza en los debates educativos del siglo XVI ⁽⁴⁵⁾. La vinculación de las ideas sobre el orden con un cambio en la significación del término "método" parece haber sido una conexión fundamental. En tiempos anteriores "methodus" denotaba procedimientos de investigación o análisis, pero no transmitía el sentido de aportar líneas maestras que pudieran ser rápidamente asimiladas y fácilmente aplicadas. El "método" existía como un arte intelectual agradable, no como una ciencia intencional de la técnica.

En ninguna parte se hace más evidente esta distinción en la "dialéctica", la rama de la filosofía aplicada que analiza la estructura del lenguaje. Los dialécticos del Renacimiento tardío, al contrario que sus predecesores, se aproximaron a la dialéctica desde una perspectiva práctica. Sus manuales dialécticos sustituyeron las reglas, aparentemente inagotables y quisquillosas, por unos preceptos "condensados y simplificados" ⁽⁴⁶⁾. Escribieron para una audiencia general no para "lógicos profesionales" ⁽⁴⁷⁾. Por tanto, la dialéctica se recompuso para que les resultara más fácil a los estudiantes extraer y aplicar las "verdades" ínsitas en los escritos y discursos de los grandes pensadores. En consonancia, las técnicas se redujeron a una forma que se podía comunicar con facilidad. Y entre otras cosas, esta reformulación de la dialéctica -encaminada a la concisión secuencial y a la facilidad de comunicación- fue lo que dio al "método" su nueva "linealidad".

En esta evolución jugaron un papel importante varios profesores-dialécticos; los más recomendados son Sturm, Melanchthon y Ramus. El primer tratamiento del método de Sturm apareció en 1539, un año después de haber fundado el *Gymnasium* de Estrasburgo. Sus referencias a los aspectos prácticos de la enseñanza eran bastante explícitas:

"Un arte es una colección abundante de proposiciones. Pero para instituir las diversas artes hay que utilizar un camino determinado, corto y directo, una especie de atajo. Los griegos llaman a eso método y se puede emplear para la enseñanza y la comunicación ⁽⁴⁸⁾."

Al destacar la relevancia de la presentación y de la comunicación (que pertenecían originariamente al estudio de la retórica), Sturm inició la redefinición de la dialéctica. En este proceso también se ampliaron las fronteras del método. La dialéctica dejó de aplicarse únicamente al estudio del discurso escrito y hablado. En cambio, se comenzó a destacar un conjunto de procedimientos estándar, con relevancia para la solución de todos los problemas intelectuales ⁽⁴⁹⁾.

Esta aplicación ampliada del método se hizo explícita en los escritos de Philip Melanchthon (1497-1560), fundador del *Gymnasium* Luterano de Nuremberg (1526). Por ejemplo, en su *Questions in Dialectic* (1547) Melanchthon escribió: "El método es un hábito, esto es, una ciencia o un arte que descubre y abre camino a través de lugares saturados e impenetrables y extrae y ordena las cosas pertenecientes a la materia de que se trate" ⁽⁵⁰⁾.

Estas primeras sugerencias para "relinear" la dialéctica fueron, al final, plateadas abiertamente en los escritos de Peter Ramus (1515-1572), profesor de la Universidad de París y antiguo alumno de Sturm. Primeramente, Ramus reafirmó los aspectos secuenciales del método dialéctico:

"El método (escribió en la edición de 1569 de su *Dialectic*) es la disposición por medio de la cual la primera enunciación se sitúa primero en el absoluto orden del conocimiento; la siguiente, a continuación, y así sucesivamente; hay, una progresión sin ruptura ⁽⁵¹⁾."

En segundo lugar, Ramus destacó conscientemente la posibilidad de la generalización intelectual y la importancia pedagógica del método dialéctico, sosteniendo que era no sólo apropiado para las artes filosóficas, sino también para "toda materia que queramos enseñar fácil y claramente" ⁽⁵²⁾.

Las ideas de Ramus eran polémicas, y más aún para los filósofos cuyas prácticas él quería echar abajo. Pero a juzgar por las 150 ediciones/adaptaciones de su *Dialectic* publicadas entre 1555 y 1600⁽⁵³⁾, cabe escasa duda de que sus ideas encontraron una audiencia propicia y receptiva, especialmente entre los profesores. Al constituir un híbrido de los cánones lógicos de la dialéctica con las reglas de comunicación y presentación de la retórica, el método "ramista" aportó a la enseñanza una "ordenación" sin precedentes⁽⁵⁴⁾. Además, se ha sostenido que la enseñanza adquiriría mayor fuerza y/o eficiencia si se formalizase (o "metodizase")⁽⁵⁵⁾ de esta manera. Esta relación entre orden, eficiencia y perfeccionamiento llegó a ser fundamental para la reforma de la escuela a finales del siglo XVI y principios del XVII. Cuando Caspar Pfaffad volvió a formular el argumento en su *De Studii Rameis* (1597), la escolarización reformada (o "educación formal") proporcionó los medios con los que el ser humano podía alcanzar su "perfección natural"⁽⁵⁷⁾.

IX

Esto es suficiente por lo que respecta al "método", pero ¿cuándo y dónde se conectó con el término "currículum"? Aquí se puede percibir la relación con el calvinismo. Tras el fallecimiento de Ramus en París, sus ideas sobre la dialéctica se propagaron por Alemania, que, tras la labor preparatoria de Strm y Melanchhthen, se convirtió en un "auténtico vivero de ramismo"⁽⁵⁸⁾. Y aún más, la influencia de las ideas ramistas dentro de Alemania -según el estudioso jesuita Walter Ong- fue "más intensa" en las zonas "influidas por el calvinismo"⁽⁵⁹⁾. Desde estas áreas concretas -la comarca del Rhin y la zona contigua- las ideas ramistas llegaron a los sectores calvinistas de los Países Bajos.

Ong no intentó explicar la atracción recíproca del ramismo y el calvinismo, pero una explicación plausible sería el carácter omnicomprendido de las nociones pedagógicas de Ramus armonizó fácilmente con las ideas calvinistas sobre la necesidad general de unas formas bien ordenadas de organización social. Hacia la década de 1570, los seguidores de Calvino (muerto en 1564), en Ginebra y otras partes, estaban ocupados arreglando sus propios asuntos evangélicos según esas líneas estructuradas. Una escuela bien ordenada, al igual que una iglesia bien ordenada, se consideraba esencial para el mantenimiento de las ideas calvinistas, tal como se habían desarrollado en las sucesivas ediciones de la *Institución de la Religión Cristiana* (vid. 1536, 1543, 1559). Según Tawney, por ejemplo, una "regla de vida" estaba "en la esencia misma del calvinismo"⁽⁶⁰⁾; o bien, como expresó Calvino en 1539, "para estar bien 'cohesionado', el cuerpo de la iglesia debe estar unido por la disciplina y la energía"⁽⁶¹⁾. Así pues, desde esta

perspectiva, la idea ramista del método, con sus insinuaciones de "regularidad", podría ocupar la misma posición de "centralidad" ⁽⁶²⁾ en las propuestas educativas calvinistas que el precepto de disciplina, que ya se mantenía en la práctica social calvinista.

Este razonamiento acerca de la dirección y el control de la escolaridad podría explicar la vinculación entre el ramismo y el calvinismo, pero ¿dónde apareció realmente la palabra "currículum"? Desgraciadamente, aquí el panorama es algo confuso. Las descripciones figurativas de la vida como "carrera" o como un "curso" eran recurrentes en los *Comentarios* de Calvino (1540-1556) ⁽⁶³⁾, pero las palabras latinas empleadas en consonancia con este propósito -en seis pasajes diferentes, al menos- fueron "stadium" y "cursus", no "currículum" ⁽⁶⁴⁾.

No obstante, en la edición final (1559) de la *Institución* aparece en los escritos de Calvino la expresión "vitae currículum" (o "vitae currículo"); aunque sigue siendo mucho más frecuente el uso de los términos "vitae cursu" o "vitae cursum" ⁽⁶⁵⁾. En ninguna parte aparece "currículum" con un significado educativo. Tampoco adopta una forma educativa en ninguno de los registros del siglo XVI -publicados y manuscritos- de la Academia de Ginebra, fundada en 1559. Este hecho, que debilita la pretensión de Ginebra de haber sido la fuente originaria del término "currículum", se puede ligar a la realidad de que los documentos ginebrinos, desde la década de 1530, aparecían primero en francés y eran después traducidos al latín para uso de las comunidades calvinistas extranjeras ⁽⁶⁶⁾.

Por tal razón cabe la posibilidad de que el término educativo "currículum" se originase no en Ginebra, sino en el discurso latino de sus congregaciones filiales del siglo XVI. Y es en esos momentos cuando Leiden y Glasgow entran en esta historia. Un "portador" de la idea del "currículum" (si no del término) pudo haber sido el escocés Andrew Melville, quien enseñó durante cinco años 1569-1574) en la Academia de Ginebra, tras diversas estancias en las Universidades de St. Andrews, Poitiers y París (donde recibió la influencia de Ramus). Tras haberse marchado de Ginebra a petición de sus amigos escoceses influyentes, Melville, a la edad de veintinueve años, aceptó la rectoría de la Universidad de Glasgow, en la que, según un historiador reciente, asumió "la responsabilidad de introducir reformas en las líneas ramistas" ⁽⁶⁷⁾.

Durante la época de Melville en Glasgow (1574-1580) la Universidad emprendió la gran reorganización a la que antes nos hemos referido. Melville pareció considerar el Calvinismo en términos organizativos

relativamente estrictos, al igual que los sucesores de Calvino en Ginebra (por ejemplo, Theodore Beza). Así, la residencia en el colegio sería obligatoria para el Rector; cada profesor (o regente) se dedicaría a unas áreas de estudio limitadas (por ejemplo, latín y griego); la promoción del estudiante quedaría supeditada a una conducta y unos progresos satisfactorios a lo largo del año; y a su vez, la Universidad avalaría la conclusión del curso a cada uno de los estudiantes mediante un certificado en el que haría su aparición inicial en Glasgow la palabra "currículum" ⁽⁶⁸⁾. Como ha comentado otro historiador de la Universidad de Glasgow, estas propuestas no sólo significaron que la enseñanza iba a seguir un "plan rígido", sino que además "la vida entera" de cada estudiante quedaría abierta a la supervisión del profesor ⁽⁶⁹⁾.

En Leiden parece haberse seguido unas pautas muy semejantes. Un primer influjo de profesores imbuidos del "espíritu de Ginebra" desembocó pronto en la controversia (por ejemplo, sobre el control civil o el control presbiteriano de la Universidad). Pero en 1576, sólo seis años antes de que la palabra "currículum" apareciera en los registros de la Universidad, se alcanzó un compromiso escrito que aún seguía estando impregnado de calvinismo ⁽⁷⁰⁾.

X

Aunque sigue habiendo cabos sueltos en esta historia (¿por qué el término "currículum" sustituyó al de "cursus"? ¿se adoptó la palabra "currículum" de manera independiente en Leiden y en Glasgow?), en líneas generales parece estar clara. El término educativo "currículum" surgió con la confluencia de diversos movimientos sociales e ideológicos. Primeramente, bajo la influencia de las revisiones de Ramus, la enseñanza de la dialéctica ofreció una pedagogía general aplicable a todas las áreas del aprendizaje. En segundo lugar, la visión de Ramus acerca de la organización de la enseñanza y el aprendizaje estuvo en consonancia con las aspiraciones disciplinarias del calvinismo. Y en tercer lugar, la inclinación calvinista por el uso figurativo de la expresión "vitae currículum" -expresión que se remonta a Cicerón (muerto en el año 43 a.C.)- se amplió hasta comprender los nuevos rasgos ordenados y secuenciales de la escuela del siglo XVI ⁽⁷¹⁾.

En conclusión, se ha mantenido en este capítulo que, como parte de la agitación política general del siglo XVI, la adopción de los términos "currículum" y "clase" fue un indicador de dos oleadas diferentes de reforma pedagógica. Primero se dio la introducción de divisiones de clase y una mayor vigilancia de los alumnos. Después vino el refinamiento del contenido y los métodos pedagógicos. El resultado neto, sin embargo, fue acumulativo; para bien o para mal, la enseñanza

y el aprendizaje quedaron más expuestos al escrutinio y el control exteriores. Además, los términos "currículum" y "clase" entraron al mismo tiempo en la agenda pedagógica, cuando las escuelas se estaban abriendo a un sector de la sociedad mucho más amplio⁽⁷²⁾. La escolarización municipal, fuera ya de la jurisdicción de la Iglesia, ganó popularidad y, cosa igualmente importante, las normas protestantes (por ejemplo, el *Book of Discipline* publicado en 1560 por los seguidores de Calvino en Escocia) airearon la convicción de que todos los niños con independencia de su género y rango, deberían ser evangelizados a través de la escolarización. Como resultado, la agenda educativa medieval fue sustancialmente reformada. El resto de esta obra se dedica a revisar las consecuencias pedagógicas de la nueva agenda⁽⁷³⁾.

Notas

(1) Mir, G. C. *Aux sources de la Pédagogie des Jésuites: Les Modus Parisiensis*. Roma, 1968, p. 160.

(2) Rashdall, H. *The Universities of Europe in the Middle Ages*. Vol. a. Oxford, editado por F. M. Powicke y A. B. Emden, 1936, p. 440.

(3) Ariès, P. *Centuries of Childhood: A Social History of Family Life*. Nueva York, 1962, p. 176 (edición española en Taurus, Madrid, 1988). Entre otras cosas, Ariès señala que el término "clase" no figura en Marrou, H. *Histoire de l'Éducation dans l'Antiquité*. París, 1948.

(4) Ariès, P. *Op. cit.*, 1963, p. 180.

(5) Ariès sostiene que "la idea (de clases) precedió durante largo tiempo a la palabra y ya era familiar cuando se estableció la terminología" (*ibíd.* p. 177). Para un tratamiento detallado de la etimología del término "clase", véase Clouatre, D. L. "El concepto de clase en la cultura francesa anterior a la revolución", *Journal of the History of Ideas*, 45, 1984, pp. 219-244.

(6) *Collected Works of Erasmus*. Vol. 24. Toronto, 1978, p. 663. (En la cuestión de los escritos erasmistas quiero agradecer la ayuda de mi colega en Glasgow, Betty Knott, cuya traducción de *De Copia* aparece en las mismas series).

(7) Woodward, W. H. *Desiderius Erasmus Concerning the Aim and Method of Education*. Cambridge, 1904, p. 20.

(8) Gouler, R. *Compendium on the University of Paris*. Filadelfia, 1928, pp. 100-101. (Agradezco a la Biblioteca Charles Patterson van Pelt de

la Universidad de Pennsylvania por facilitarme una fotocopia del pasaje original.)

(9) Debe señalarse, como es natural, que lo que pasa por ser "aprendizaje" es históricamente contingente. En la literatura de la escolarización sería deseable la incorporación de una discusión exhaustiva de esta contingencia.

(10) La escolarización medieval, o incluso la concepción medieval de "escuela", requiere mucha más atención. Recibe muy poco espacio, por ejemplo, en Weijer, O. "Terminologie des Universités Naissantes", *Miscellanea Mediaevalia*, 12, 1979, pp. 258-28. Sin embargo, un trabajo que reconoce el problema es el de Southern, R. W. "The schools of Paris and the school of Chartres", en R. L. Benson y G. Constable (Eds.) *Renaissance and Renewal in the Twelfth Century*, Oxford, 1982, pp. 113-137. Southern escribe: "Espero volver sobre los estadios y la significación de la alteración en el significado que aportó al maestro independiente y a su grupo de alumnos una gran ventaja en el siglo XII y preparó el camino para las nuevas scholae institucionales al final de la Edad Media" (p. 115).

(11) La relación de Bolonia con la cambiante teoría legal y las pautas también cambiantes de la posesión/propiedad se trata de Anderson, P. *Lineages of the Absolutist State*, Londres, 1979, 24 fols.

(12) Cobban, A. B. *The Medieval Universities: Their Development and Organization*. Londres, 1975, p. 63.

(13) Para un tratamiento general de las vinculaciones entre la escolarización y la reforma administrativa en la Edad Media véase Murray, A. *Reason and Society in the Middle Ages*, Oxford, 1978.

(14) Véase, por ejemplo, Southern, R. W. *Op. cit.*, 1982.

(15) Bernstein, A. *Pierre D'Ailly and the Blanchard Affair: University and Chancellor of Paris at the Beginning of the Great Schism*. Leiden, 1978, p. 6. La tensión entre la licencia (del canciller) y la iniciativa (del maestro) también se discute en Cobban, A. B. *Op. cit.*, 1975, p. 82.

(16) Véanse Verger, J. "Les universités françaises au siècle: Crises et tentatives de réforme", *Cahiers d'Histoire*, 21, 1976, pp. 43-66; y Rashdall, H. *Op. cit.*, vol. 1, 1936, p. 515.

(17) *Ibíd.*, p. 526.

(18) Cobban, A. B. *Op. cit.*, 1975, p. 95.

(19) Verger, J. "The University of Paris at the end of the Hundred Years War". en J. W. Baldwin y R. A. Goldthwaite (eds.) *Universities in Politics: Case Studies from the Late Middle Ages and Early Modern Period*, Baltimore, 1972, p. 59.

(20) Cobban, A. B. *Op. cit.*, 1975, p. 95. Véanse igualmente Le Goff, J. "La Conception française de l'Université à l'époque de la Renaissance", en Commission Internationale pour l'Histoire des Universités, *Les Universités Européennes du XIV au XVIII Siècle: Aspects et Problèmes*, Ginebra, 1967, p. 95 ("La reforma del Cardenal d'Estouteville, en 1453 en París, es la última reforma universitaria de época y carácter medievales en Francia").

(21) Para un tratamiento más amplio del crecimiento de las formas nacionales de administración y control véase Anderson, P. *Op. cit.*, 1979, pp. 16-59. -por ejemplo: "Las monarquías absolutistas occidentales descansaban, de forma característica, en un estrato bien preparado de jurisconsultos para poner en movimiento su maquinaria administrativa. (...) Estos juristas-burócratas eran los celosos mantenedores del centralismo regio", p. 28-. La relación general entre las instituciones educativas renacentistas y la creación del Estado absolutista merece un examen más pormenorizado. A. T. Grafton y Lisa Jardine sugieren, por ejemplo, que la escolarización humanista tenía "más que ver con su adecuación como producto que con sus méritos intelectuales intrínsecos" y que, como "servidores potenciales del Estado", muchos y dóciles jóvenes nobles fueron "un producto que los oligarcas y tiranos de la Italia de finales del siglo XV no dejarían de apreciar" (Grafton, A. T. y Jardine, L. "Humanism and the school of Fuarino: A problem of evaluation", *Past and Present*, 96, 1982, pp. 76-77.

(22) Verger, J. *Op. cit.*, 1976, p. 61. Véase también Brockliss, L. W. B. *The University of Paris in the Sixteenth and Seventeenth Centuries*, tesis doctoral, Cambridge, Universidad de Cambridge, 1976, p. 3 -"(En los colegios) la buena organización se consideraba, sobre todo lo demás, la llave del éxito. Se rechazaban las ideas corporativistas tradicionales y, en cambio, el control final iba a estar en manos de un individuo (el Rector o Principal) que proveería lo necesario para la enseñanza y supervisaría las vidas de los residentes"-.

(23) Ariès, P. *Op. cit.*, 1926, p. 167.

(24) *Ibíd.*, p. 171.

(25) Mir, G. C. *Op. cit.*, 1968, p. 101. Véase igualmente Compère, M. M. y Julia, D. "Les collèges sous l'ancien régime", *Histoire de l'Éducation*,

13, 1981, p. 8 -"(En qué momento) se convirtió la escuela medieval en un colegio, en el sentido moderno de la palabra... Es seguramente la aparición de unas clases progresivas establecidas jerárquicamente, siguiendo el *modus parisiensis*, con un profesor adscrito a cada una"- . Un tratamiento coincidente y más detallado se encuentra en Renaudet, A. *Préreformes et Humanisme à Paris (1496-1517)*, París, 1916.

(26) Mir, G. C. *Op. cit.*, 1968, p. 102.

(27) Jacob, E. F. *Essays on the Conciliar Epoch*. Manchester, 1963, p. 121.

(28) Aparte de Erasmo, Standonck y Sturm, también se ha firmado que Martín Lutero asistió a una escuela dirigida por los *Brethren de la Vida Común*, en Magdeburg, cuando era un muchacho (véase Dickens, A. G. *The German Nation and Martin Luther*, Londres, 1976, p. 77).

(29) Los problemas historiográficos relacionados con los *Brethren* se tratan en Post, R. R. *The Modern Devotion*, Leiden, 1968.

(30) Véase, por ejemplo, Hyma, A. *The Brethren of the Common Life*, Grand Rapids, MI, 1950, p. 115. Existieron también unas *Sisters of the Common Life*, a las que se ha prestado mucha menos atención (véase Hyma, *op. cit.*, cap. 3).

(31) Henkel, J. "School organizational patterns in the Brethren of the Common Life", en K. A. Strand (Ed.) *Essays on the Northern Renaissance*, Ann Arbor, MI, 1968, p. 37.

(32) *Ibid*, p. 43.

(33) Jacob, E. F. *Op. cit.*, 1963, p. 124 (citando a Hyma).

(34) Véase Jansen, J. *L'Allemagne et la Réforme. Vol. 1*, París, 1887, p. 19. Más recientemente Geoffrey Parker ha sostenido -sin indicar la fuente- que la "ciudad escolar" de Zwolle tenía "2.000 alumnos hacia 1500" (*The Dutch Revolt*, Harmondsworth, 1979, p. 21). La última fuente del siglo XX sobre las escuelas de los Brethren parece ser Schoengen, M. *Die Schule von Zwolle: Von ihren Anfängen bis zu dem Auftreten des Humanismus*, Friburgo, 1898. Pese a la laboriosa investigación de Schoengen, es necesario volver a analizar las fuentes originales.

(35) Véase Hyma, A. *Op. cit.*, 1950, pp. 118-119.

(36) Le Coultre, J. *Maturin Cordier et les Origines de la Pédagogie Protestante dans le Pays de langue Française (1530-1564)*. Neuchâtel, 1926, p. 203.

(37) Véase McDonnell, M. *The Annals of St. Paul*, edición privada, 1959, p. 32. La descripción de Erasmo aparece en una carta a Justin Jonas; Ariès fecha la carta en 1519, aunque Percy Allen (*Letters of Erasmus*, Oxford, 1922, p. 507) indica que, según la evidencia implícita, es más probable que el año fuese 1521. (Agradezco a Keith Hoskin, de la Universidad de Warwick, por llamar mi atención hacia este detalle u también por las otras numerosas ayudas que me prestó en este capítulo).

(38) Huppert, G. *Public Schools in Renaissance France*. Urbana II, 1984, pp. 39, 40 y 45.

(39) Gaufres, M. J. *Calude Baduel et la Réforme des Etudes au XVI Siècle*. País, 1880, p. 47.

(40) La búsqueda de los orígenes del término "currículum" resultó infructuosa en las obras siguientes: Buisson, F. *Dictionnaire de Pédagogie*, París, 1882; Foulquie, P. *Dictionnaire Pédagogique*, París, 1971; Monroe, P. A. *Cyclopedia of Education*, Nueva York, 1911; Rein, W. *Encyklopädisches Handburch der Pädagogik*, Langensalzer, 1903; y Watson, F. *The Encyclopedia and Dictionary of Education*, Londres, 1921.

(41) *Munimenta Alma Universitatus Glasguensis* (Registros de la Universidad de Glasgow desde su fundación hasta 1727) Vol. 2. Glasgow, 1854, p. 10.

(42) Entre las fuentes consultadas para hallar los primeros usos del término "currículum" se incluyen Le Coultre, J. *Op. cit.*, 1925; Junod, L. y Meylan, H. *L'Académie de Lausanne au XVI Siècle*, Lausana, 1947; Masebieau, L. *Schola Aquitana: Programme d'Études du College de Guyenne au XVI Siècle*, París, 1886; Mellon, P. *L'Académie de Sedan*, París, 1913; y Reusen E. H. J. "Statuts primitifs de la Faculté des Arts de Louvain", *Comptes Rendues des Séances de la Commission Royale d'Hisoire*, 9, 1867, pp.147-206.

(43) Molhuysen, P. C. *Bronnen tot de Geschiedenis der Leidsche Universiteit (1574-1871)*. Vol. 2. La Haya, 1913-1924, p. 96. (Esta fuente fue localizado por Maria Gibbons, con la que escribí una primera versión de este capítulo para la reunión anual de la *American Educational Research Association* en Boston, en 1980). La noción de que un

"currículum" se relaciona con la enseñanza que tiene lugar durante más de un año parece haber sobrevivido hasta el siglo XX; por ejemplo: "El término 'currículum' es utilizado por esta Comisión para designar una ordenación sistemática de materias (...) que se prolonga a lo largo de dos o más años". *Cardinal Principles of Secondary Education*, Washington, 1918, p. 18).

(44) En propiedad, el epígrafe de este capítulo sobre el "currículum" está mal colocado. En realidad el comentario de Rashdall se refiere a una "relación completa" de los estudios de un maestro desde 1215. Para empeorar las cosas, los editores de Rashdall indican una procedencia aún más temprana de "los programas de estudio comprensivos, pero definidos" (*The Universities of Europe in the Middle Ages*, vol. 1, pp. 439-440). Sin embargo, yo respondería que, comparadas las del siglo XVI, las regulaciones del siglo XIII tenían un sentido de secuencia y final mucho más débil. Apoya la noción de que el término "currículum" implica coherencia Gilbert, N. en *Renaissance Concept of Method*, Nueva York, 1960. Gilbert sugiere que el estudio de teología de Erasmo -*Ratio seu Methodus Compendio Parviendi ut Veram Theologiam* (1520)- es un texto típicamente humanista por cuanto examina los cursos de instrucción "como un todo" (p. 108).

(45) Para el uso educativo del término "ordo" véase Mir, G. C. *Op. cit.*, 1968, p. 160; y para el de "disciplina" véase Durig, W. "Disziplin: Einde Studie zum Bedeutungsumfang des Wortes in der Sprache der Liturgie und der Väter", *Sacris Erudiri*, 4, 1952, pp. 245-279.

(46) Jardine, L. *Francis Bacon: Discovery and the Art of Discourse*. Cambridge, 1974, pp. 5 y 17 ("El desarrollo de la dialéctica en el siglo XVI es esencialmente una evolución dentro de una tradición textual"). Véase también Mahoney, M. S. "The beginnings of algebraic thought in the seventeenth century", en S. Gaukroger (Ed.) *Descartes: Philosophy, Mathematics and Physics*, Hassocks, Harvester Press, 1980, p. 149.

(47) Jardine, F. *Op. cit.*, 1974, p. 5.

(48) Véase Ong, W. J. *Ramus, Method and the Decay of Dialogue: From the Art of Discourse to the Art of Reason*. Cambridge, MA, 1958, pp. 232-233 (cita abreviada).

(49) Cf. Jardine, L. *Op. cit.*, 1974, p. 26 -"Los reformadores identificaron la dialéctica (...) con la totalidad de la lógica (...) sobre la base de que el estudio de las técnicas de la argumentación no depende del status (...) del material al que se aplican"-.

(50) Ong, W. J. *Op. cit.*, 1958, p. 237 (cita abreviada).

(51) *Ibíd.*, p. 249 (cita abreviada).

(52) *Ibíd.*, p. 250.

(53) *Ibíd.*, p. 296.

(54) *Ibíd.*, p. 297.

(55) *Ibíd.*

(56) Las relaciones entre el método y la eficiencia son señaladas tanto por Gilbert como por Ong: "El énfasis en la rapidez y la eficiencia deja a un lado la noción renacentista del método. (...) La noción de que el método puede proporcionar un atajo para aprender un arte no parece crucial para los estudiantes de medicina o para los reformadores de la educación. Sólo cuando el entrono social se hizo más consciente el tiempo, el método se convirtió en el *slogan* de los que deseaban acelerar el proceso de aprendizaje" (Gilbert, 1960, p. 66). "Ramus vivió e un tiempo en el que no existía una palabra de uso común que expresara claramente lo que nosotros significamos hoy como 'método', una serie de pasos ordenados que se siguen para producir un efecto deseado con cierta *eficacia* -una rutina de eficiencia-" (Ong, 1958, p. 225).

(57) *Ibíd.*, p. 149. Pese al juicio de Pfaffad, Ong ofrece una valoración distinta del ramismo -que promovió un "objeto de devoción pedagógico" que se extendió inalterado a través del "mundo intelectual occidental" (*ibíd.*, p. 167)-. Para una exploración de las vinculaciones entre Calvino, Ramus, Bacon y Comenius véase Hamilton, D. "The pedagogical juggernaut". *British Journal of Educational Studies*, 25, 1987, pp. 18-29.

(58) Ong, W. J. *Op. cit.*, 1958, p. 298.

(59) *Ibíd.*

(60) Tawney R. *Religion and the Rise of Capitalism*. Harmondsworth, Penguin, 1942, p. 98.

(61) Véase Hopfl, H. *The Christian Polity of John Calvin*, Cambridge, 1982, p. 100.

(62) *Ibíd.*, p. 104. Hopfl también sostiene que la "primera instancia" del uso más amplio que Calvino hace de "disciplina" (fuera de las referencias a la excomunión) ocurrió en 1537 (p. 73).

(63) Parker, T. H. L. *Calvin's New Commentaries*. Londres, 1971, capítulo 1.

(64) *John Calvin's Commentaries* (en latín), Berlín, 1833-1834, vol. 5, p. 320. Véase también Actas 13-25, Actos 20-24; 1 Corintios 9.24; 2 Timoteo 4.7 y 2 Tesalonicenses 3.1 (Agradezco a Allan Milligan el haberme mostrado esta fuente).

(65) Véase BNattles, F. L. y Miller, C. *A Computerised Concordance to Institutio Christianae Religionis (1559) of Ioannes Calvinus*, Pittsburg, PA, 1972. "Nitae currículum (9 "currículo") aparece seis veces; "vitae cursus (o ""curso") aparece doce veces.

(66) La ceremonia de fundación de la Academia de Ginebra se celebró en francés y en latín, y en el mismo año se publicó una versión bilingüe de las reglas. En contraste, la revisión de las reglas en 1578, según parece, no apareció en latín hasta 1593 -documento que, dicho sea de paso, no se localiza en el departamento de manuscritos de la Biblioteca Pública y Universitaria adjunta de Ginebra. Para las fechas de las ceremonias y reglas ginebrinas véase Bourgeaud, C. *Histoire de l'Université de Geneve: L'Academie de Calvin*, Ginebra, 1900, pp. 48,49 y 626.

(67) Durkan, J. y Kirk, I. *The University of Glasgow. 1451-1577*. Glasgow, 1977. p. 276.

(68) Un dato indicativo de que el término "currículum" oíría no haberse utilizado en Glasgow hasta después de 1577 es la presencia de la frase "vitae disciplina " (en vez de "vitae currículum") en la constitución de refundación de la universidad en ese año -el *Novum Erectio-* (*ibíd.*, p. 433).

(69) Mackie, J. D. *The University of Glasgow 1451-1951*. Glasgow, 1954, p. 76.

(70) Jurriaanse, M. W. *The Fopunding of Leyden University*. Leiden, 1965. p. 13.

(71) El uso que hace Cicerón de la expresión "vitae Currículum" se recoge, por ejemplo, en la entrada del término "currículum" del *Cassell's Latin Dictionary* (londres, 1893).

(72) Un tratamiento amplio de la expansión de la escolarización en el siglo XVI se puede encontrar, por ejemplo, en Simón, J. *Educational and Society in Tudor England*, Cambridge, 1966; y en Strauss, G. *Luther's House of Learning: The Indoctrination of the Young in the German Reformation*, Baltimore, MD, 1978. Para un valioso comentario sobre el trasfondo político y religioso de la visión de los siglos XVI y XVII sobre el papel del Estado véase Oestreich, G. *Neostoicism and the Early Modern State*. Cambridge, 1982.

(73) Tras haber terminado este capítulo, localicé un uso de término "currículum" en la *Professio Religia* (1576), texto generalmente atribuido a Ramus, pero publicado en realidad tras su muerte por Thomas Fregius de Basel. En efecto, esta fuente proporciona el eslabón perdido entre Ramus y Calvino y posteriores innovadores en la educación, especialmente Comenius (véanse Hamilton, D. *Op. cit.*, 1987; Hooykaas, R. *Humanisme, Science et Réforme: Pierre de la Ramée*, Leiden, 1958; Moltmann, V. J. "Zur Bedeutung des Petrus Ramus für Philosophie und Theologie im Calvinismus", *Zeitschrift für Kirchengeschichte*, 68, 1957, pp. 295-318; Beitenholz, P. G. *Basle and France in the Sixteenth Century: The Basle Humanists and Printers in their Contacts with Francophone Culture*, Ginebra, 1971, cap. 8; y la entrada de "Disciplina/discipline" en la *Enciclopedia Einaudi*, Turin, 1977-1984. (Agradezco a Norberto Bottani la aportación de la última de esta fuentes.)

Traducción: José Alvarez-Uría Rico.

Incluido en el libro del autor *Towards a Theory of Schooling* (Londres, Falmer Press, 1989). Se traduce y reimprime con el permiso del autor.