

La educación jesuítica en la génesis de la Modernidad. En torno a la tesis de Max Weber*

Fernando Alvarez-Uría

RESUMEN: Para que surja el capitalismo industrial son necesarios los capitalistas, pero también es indispensable que existan obreros. Max Weber intentó explicar como, sobre la trama de fondo del fundamentalismo religioso, se tejieron las aberrantes personalidades de los capitanes de la industria y de las finanzas, pero ¿en qué medida la lógica escolar instituida en los siglos XVI y XVII (que paradójicamente se ha perpetuado tras el proceso de secularización y democratización) contribuyó al desarrollo de la disciplina de fábrica? La tesis defendida en este artículo es que la lógica de la institución total, reinante tanto en los colegios de los jesuitas como en las reducciones jesuíticas en tierra de misiones, sirvió de paradigma a la disciplina y al control reinantes bajo el capitalismo industrial.

ABSTRACT: For industrial capitalism to arise, it is necessary to have capitalists, but workers are also indispensable. Max Weber attempted to explain how the deviant personalities of industrial and financial leaders were woven over a backdrop of religious fundamentalism. But, to what extent did the educational logic taught in the XVIth and XVIIth centuries –which paradoxically has been perpetuated through the process of secularization and democratization- contribute to factory discipline? This article argues that all institutional logic, prevailing in both the Jesuit schools and in Jesuit settlements in mission territories, served as a paradigm for the discipline and control that predominated under industrial capitalism.

Introducción

Los modernos centros escolares se institucionalizaron en el marco de las guerras de religión como instrumentos de formación de buenos cristianos y de socialización de los niños y jóvenes de tierna edad en las respectivas ortodoxias. En 1523 publicó Lutero su apelación *A los magistrados de todas las ciudades alemanas para que se construyan y mantengan escuelas cristianas*¹. Por el lado católico la réplica tuvo lugar con la gran ofensiva pedagógi-

(*) En este trabajo se retoman y amplían algunas tesis defendidas en una ponencia presentada en el Congreso Internacional de Didáctica de A Coruña (27-30 de Septiembre de 1993) que ha sido publicada: Fernando ALVAREZ-URÍA, "La escuela y el espíritu del capitalismo", en VVAA: *Volver a pensar la educación*, Ed. Morata, Madrid 1994, T.I pp. 87-95

¹M. LUTERO, "A los magistrados de todas las ciudades alemanas, para que construyan y mantengan escuelas cristianas" en *Obras*, Sígueme, Salamanca, 1977, págs. 213-232. Lutero señala que las nuevas escuelas deben sustituir a conventos y monasterios ya que éstos no han desempeñado la misión educativa que se les había encomendado. "*Que se destruyan o se conviertan en escuelas cristianas esos establos de asnos y esas escuelas del diablo*". Su llamamiento fue numerosas veces reeditado durante el siglo XVI. Lutero proponía establecer la obligación de la asistencia diaria de niños y niñas a la escuela (dos

ca de los jesuitas. Las líneas maestras de organización de sus colegios se encuentran condensadas y explicitadas en la *Ratio studiorum*.

En realidad las nuevas instituciones educativas, tanto católicas como protestantes, compartían una lógica común, una serie de engranajes o piezas esenciales que entonces entraron en conexión unas con otras. Compartían también una común voluntad de servir de punta de lanza a la reforma social, a las utopías teocráticas diseñadas por los reformadores y contra-reformadores. En este sentido se puede afirmar que las instituciones escolares, a pesar de las diferencias de públicos a los que iban dirigidas, a pesar de variar en sus contenidos y objetivos en el interior de cada modo de educación, compartían una homología estructural que era en realidad resultado de la fusión de dos modelos de organización: la República de Platón y el sistema de vida del convento.

Los eclesiásticos, tanto católicos como protestantes, intentaron ensayar en el siglo XVI, y lo consiguieron en parte, una utopía de orden que podríamos definir como *la República cristiana*. Se trataba de una sociedad estamental en la que los filósofos, los guerreros y los esclavos fueron sustituidos, en el vértice de la pirámide, por los príncipes cristianos, por el Estado Medio en el centro, y por las clases populares en la base. Las escuelas y colegios presentaban una estructura organizativa acorde con la organización piramidal del orden social. En el vértice los maestros eclesiásticos, monopolizadores del saber y del poder. En el centro porteros, guardianes y bedeles encargados de velar por el control de las entradas y salidas y por el mantenimiento del buen orden en el interior de la institución. En fin, por último, en la base de la pirámide, en el lugar simbólico asignado por Platón a los esclavos, los escolares. Pero en estos recintos de saber y virtud debía de haber algo más, debía reinar un orden conventual secularizado. A diferencia de los conventos, - esas maquinarias de transformación de sujetos pecadores en cristianos convertidos en relicarios de santidad -, ya no se trataba de preparar a los internos para la vida eterna sino de disciplinarlos y educarlos para producir buenos súbditos y buenos ciudadanos en la vida terrenal. Fueron eclesiásticos católicos y protestantes quienes procuraron la extensión masiva de un modelo de educación eminentemente clerical y, por tanto, quienes favorecieron una decisiva secularización de la enseñanza. Así pues la maquinaria escolar no fue ajena a un ingente proceso de transformación social ni a la voluntad de producir nuevas personalidades y subjetividades marcadas por un nuevo espíritu. Lejos de jugar un papel reproductor, o de ser el mero reflejo de determinaciones

horas los niños y una hora las niñas) tema sobre el que insistirá seis años después en su escrito "*Sobre el deber de mandar los niños a la escuela*". Reformadores como Mélanchthon, Calvino, Pierre Viret, Farel y otros, también se ocuparon de la educación e instrucción de niños y jóvenes.

sociales extrínsecas, las modernas instituciones educativas desempeñaron un papel productivo fundamental al hacer coincidir un nuevo orden mental, propio del hombre moderno, con un nuevo orden social caracterizado por la génesis del capitalismo².

Desde su nacimiento en moldes eclesiásticos la escuela presenta una estrecha analogía con las instituciones totales analizadas por E. Goffman y con las instituciones voraces tematizadas por L. Coser. Con las primeras comparte esa distancia con la vida cotidiana, esa organización disciplinaria y jerarquizada, de carácter conventual, en donde todo está sometido a la voluntad omnímoda del director de la institución que hace las veces de padre prior. En las instituciones totales, como en el convento, existe un régimen disciplinario, un control de los movimientos y desplazamientos, unos horarios marcados por timbres que sustituyen a los conventuales toques de campana, en fin, impera para los internos la obligación de someterse a unas normas pre-establecidas propias de sociedades autoritarias y jerarquizadas en estamentos. Al igual que en esos centros conventuales de mortificación del yo, los espacios están acotados en función de las jerarquías y la secuenciación de las actividades. Los silencios, las filas, los exámenes, la compartimentación de los movimientos en el espacio y el tiempo, los premios y castigos, el trabajo y la obediencia van a conformar determinados tipos de subjetividades sumisas. Pero a su vez la escuela comparte algunos rasgos de las instituciones voraces: exige una entrega total de alumnos y profesores, una inmersión de la mente y del cuerpo en unas actividades que comprometen a los sujetos en su totalidad no sólo durante las horas de clase sino también en su vida cotidiana y en sus horas de descanso, promueve un sistema de inmersión que reclama de los profesores la vocación, la entrega total a su profesión³. Esta lógica escolar instituida en los siglos XVI y XVII, que paradójicamente se ha perpetuado tras el proceso de secularización y democratización, ¿qué conexiones presenta con el capitalismo? Este modelo de transmisión del saber, que es coetáneo del nacimiento del capitalismo, ¿qué tipo de afinidades electivas presenta con él? ¿Es el sistema escolar producto del sistema capitalista o ha jugado por el contrario en Occidente

²La tesis de que la educación formal ha jugado un papel productivo de enorme importancia en la formación de la Modernidad ha sido defendida por Julia VARELA, *Modos de educación en la España de la Contrarreforma*, La Piqueta, Madrid, 1983

³"El compromiso con las instituciones voraces, escribió Coser, exige renunciar a la autonomía conquistada por las personas que viven en la intersección de muchos círculos sociales, y sustituirla por una sumisión heterónoma a las demandas voraces de organizaciones que devoran íntegramente al hombre para moldearlo a una imagen al servicio de sus intereses" L. A. COSER, *Las instituciones voraces*, FCE, México, 1978, p. 26. Véase también E. GOFFMAN, *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*, Amorrortu, Buenos Aires, 1970 así como su libro complementario sobre *La presentación de la persona en la vida cotidiana*.

un papel en su nacimiento y desarrollo? Para responder a estas cuestiones que resultan capitales para entender nuestro presente (puesto que en ellas se juega la legitimidad de los sistemas instituidos de educación) conviene que volvamos a revisar los lúcidos y siempre sorprendentes análisis que nos legó Max Weber.

El espíritu del capitalismo

En 1904 y 1905 publicó Max Weber en forma de artículos su conocido trabajo sobre *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Para Weber lo importante no era, como a menudo y erróneamente se afirma, impugnar el materialismo histórico sino explicar por qué triunfó el capitalismo precisamente en Occidente. La explicación marxista centrada en procesos de tipo económico e histórico de carácter macrosocial no proporcionaba datos suficientes para aclarar cómo surgieron los capitalistas y los trabajadores, es decir, determinados sujetos y personalidades caracterizados por formas de vivir y de pensar hasta entonces desconocidas en la historia. Si el capitalismo triunfó en Occidente fue porque se impuso una gestión racional del capital, así como una determinada organización del trabajo. Ahora bien, estas condiciones materiales y estructurales implicaban, a juicio de Max Weber, un cambio de mentalidad radical, es decir, personalidades con nuevos estilos de vida sujetas a determinadas normas, regidas por una *ética* caracterizada por el *ascetismo intramundano*. El calvinismo, el puritanismo, confirieron a los fieles, juntamente con un conjunto de hábitos y de actitudes, una serie de disposiciones durables, que sirvieron de molde a la mentalidad capitalista. El desarrollo del capitalismo no habría sido posible sin los *efectos educativos ascéticos de poderosos movimientos religiosos*. Weber pudo observar que incluso a finales del siglo XIX en Alemania, a la hora de formar a las nuevas personalidades, la educación religiosa, y más concretamente la de origen pietista, *ofrece la más favorable coyuntura para una educación económica*⁴.

La irracionalidad del capitalismo no solo estriba, como señaló Karl Polanyi, en la utopía de promover una sociedad económica, es decir, una sociedad sometida al imperio de la economía y a merced de sus embates -lo que justifica que tanto los hombres como el dinero, como los recursos naturales de la tierra sean convertidos en mercancías gobernadas por las leyes del mercado-, sino también en la consideración del trabajo como un fin en sí, en la infatigable lucha para la consecución de la riqueza como fin último. La "*racionalidad*" capitalista se sustenta en último término en la irracionalidad de las creencias religiosas, en la ética económica del puritanismo.

⁴Max WEBER, *Ensayos sobre sociología de la religión*, T. 1. Taurus, Madrid, 1987, págs. 194, 120, 53.

*Lo propio y específico de la Reforma, en contraste con la concepción católica, es el haber acentuado el matiz ético y aumentado la prima religiosa concedida al trabajo intramundano y profesionalmente ordenado*⁵. Weber distingue por tanto las diferentes funciones de racionalización jugadas por el protestantismo y el catolicismo, y dentro del protestantismo subraya el importante papel jugado por las sectas puritanas en la creación de comunidades angustiadas por la salvación y sometidas a una vida metódica, ordenada y vertida al trabajo. Existen sin embargo estrechos lazos de unión entre las virtudes monacales, el dominio de uno mismo preconizado por los jesuitas, y el ideal de vida práctico propugnado por el puritanismo: el ascetismo, el sometimiento de la conducta a unas normas de disciplina, la transformación interior para alcanzar la santidad y la virtud como modos de vida, en fin, la formación de una personalidad, de un determinado tipo de subjetividad, a través de un lento y costoso proceso educativo. Como el propio Weber señaló la racionalización del modo de vivir viene en gran medida determinado por la educación religiosa⁶. Weber era consciente del importante papel jugado por la educación religiosa, y dentro de ella por la instrucción escolar, en la formación de un determinado *ethos* que sirvió de marco al desarrollo del capitalismo, que funcionó por tanto como espíritu del capitalismo, pero sin embargo no nos proporcionó muchos datos sobre ese ingente trabajo de reeducación de masas que fue necesario desarrollar para que triunfase a la vez el capitalismo y la razón instrumental. En esa pedagogía de masas coexistieron las formas violentas de poder -por ejemplo la feroz caza de brujas- con mecanismos más sofisticados de producción de subjetividades, pero en todo caso, en esa política de doblegamiento de voluntades, parece innegable el importante papel jugado por las escuelas cristianas.

La estrecha vinculación en su génesis de la escuela con el ascetismo monacal, la importante función que en ella han jugado la disciplina, la obediencia, la sumisión, el hecho de que existiese entre los reformadores -y también entre los abanderados de la Contrarreforma- la voluntad manifiesta de modelar los cuerpos y las almas de los niños y niñas desde su tierna edad, para inculcarles la verdadera doctrina, nos obliga a retomar los análisis weberianos y a ampliarlos, ya que Weber basó predominantemente su demostración en los escritos teológicos directamente inspirados en la práctica de la cura de almas.

⁵Max WEBER, op. cit., pág. 78.

⁶Max WEBER, "Anticritical Last Word on The Spirit of Capitalism", *American Journal of Sociology*, 83, 5, 1978, 1.105-1.131, pág. 1.119. El texto original fue escrito en 1910 en respuesta a la crítica de F. RACHFALL. WEBER desarrolla en este texto las coincidencias y diferencias entre el ascetismo monástico y el ascetismo intramundano propio de los calvinistas. Señala paralelamente diferencias entre la educación protestante y la católica, pero es indudable que existen también profundas afinidades. Sobre el importante papel que jugaron los jesuitas en los países católicos en la formación del Estado Medio véase el análisis de J. VARELA en el libro anteriormente citado: *Modos de educación*.

El capitalismo -escribió Weber-, no puede utilizar como trabajador al representante práctico del *liberum arbitrium indisciplinado*, así como tampoco puede usar (como enseñaba Franklin) al hombre de negocios que no sabe guardar la apariencia, al menos, de escrupulosidad⁷. En el interior de ese importante proceso de formación de trabajadores disciplinados, y de hombres de negocios metódicos y escrupulosos, la instrucción escolar desempeñó sin duda un importante papel tanto en los países católicos como en los protestantes. En este sentido, los trabajos de Michel Foucault sobre los mecanismos de poder, y más concretamente sobre el peso del poder disciplinario en la producción de sujetos dóciles y útiles, prolongan y completan las líneas de investigación marcadas por Max Weber⁸.

El análisis histórico de los procesos de formación del capitalismo en íntima relación con la génesis de las instituciones escolares nos permite comprender mejor por qué la escuela presenta fuertes analogías con las instituciones totales así como características propias de las instituciones voraces: el convento y la entrega vocacional propia de los elegidos son dos dimensiones ocultas que subyacen en la lógica de funcionamiento escolar, una lógica destinada a perpetuarse mientras el desconocimiento siga sirviendo de aval al reconocimiento de su legitimidad.

Una lectura demasiado sesgada

La ética protestante, así como las respuestas de Weber a F. Rachfall son de una gran importancia para repensar conjuntamente la modernidad y la escuela en el marco de la génesis y el desarrollo del capitalismo. Estos análisis lejos de contradecir los análisis marxistas los corrigen, los prolongan y potencian al abrir la vía a una sociología histórica de la dominación. Por otra parte Weber proporcionó elementos preciosos para construir una sociología de la personalidad en la que la subjetividad no quedase desconexada de la historia, ni de las instituciones de socialización. Weber nos dejó por tanto materiales de gran valor para superar a la vez el elementalismo sociológico ahistórico (que tan bien se aviene con esos informes para fines predominantemente burocráticos) y el marco epistemológico del sujeto trascendental convertido desde hace ya demasiado tiempo en el soporte metafísico de una

⁷Cf. Max WEBER, *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, Península, Barcelona, 1969, página 56.

⁸Cf. M. FOUCAULT, *Surveiller et punir*, Gallimard, París, 1975 (trad. cast.: *Vigilar y castigar*, Siglo XXI, Madrid, 1986, 5ª ed.). Sobre la relación entre los análisis de Foucault y los de Max Weber véase el interesante trabajo de C. GORDON, "The Soul of the Citizen: Max Weber and Michel Foucault on Rationality and Government" en S. LASH y S. WHIMSTER, *Max Weber, Rationality and Modernity*, Londres, 1987, pp. 293-316.

psicología univesitaria pretendidamente científica. Las virtualidades de los análisis weberianos sobre el espíritu del capitalismo son de tal riqueza y de tal importancia que nos obligan a plantearnos la cuestión de por qué no han prácticamente fructificado. Es preciso explicar las condiciones y los factores que han neutralizado su radicalidad, factores que tienen que ver con la recepción de la obra de Weber en el marco de la sociología académica. A mi juicio la neutralización de los análisis de Weber ha tenido una serie de efectos importantes en el desarrollo de las ciencias sociales tras la Segunda Guerra Mundial. Por una parte el problema crucial de la génesis y naturaleza del capitalismo se vio circunscrito a una sociología histórica inscrita en la perspectiva marxista en su versión economicista. Por otra la sociología weberiana, desgajada de los problemas históricos que pretendía explicar, se metamorfoseó en una sociología formal en la que sus instrumentos de análisis -por ejemplo, los *tipos ideales*- pasaron a convertirse en meras figuras con valor metodológico. En fin, el resultado fue el empobrecimiento que aún estamos sufriendo de las teorías sociológicas, y ello gracias a la conjunción casi simultánea de un triple proceso:

1. Triunfó una lectura conservadora y sesgada de la sociología de la religión de Weber.
2. La propia concepción weberiana del capitalismo, en tanto que irracionalismo, se vio metamorfoseada de tal modo que el capitalismo pasó a ser identificado con el anti-tradicionalismo, el dinamismo, el cálculo, la rentabilidad y el proceso de racionalización. La dinámica capitalista se prestaba a confusión por lo que en la obra de Weber el desarrollo del capitalismo pasó a ser casi equivalente al proceso de *modernización*.
3. Lejos de asumir la crítica weberiana del capitalismo como una crítica afín y complementaria -cuando no correctora de esquematismos- del marxismo, muchos presuntos seguidores de Marx se empeñaron en leer *La ética protestante* como un trabajo de carácter idealista empeñado en demoler la crítica marxista de la religión. Weber se convirtió de este modo en el gran enemigo al que había que derrotar⁹.

⁹La primera línea de lectura fue propiciada nada menos que por Talcott Parsons, es decir, por el introductor de Max Weber en el mundo anglosajón. A la segunda contribuyeron algunos trabajos de Robert K. MERTON, y muy especialmente su célebre artículo sobre *Ciencia, tecnología y sociedad en la Inglaterra del siglo XVII*. En fin, la tercera línea de lectura fue compartida por numerosos sociólogos situados en la órbita del marxismo. Destacó, sin embargo, la crítica demoledora lanzada en los años cincuenta en *El asalto a la razón* por George Lukacs, uno de los intelectuales marxistas más prestigioso e influyente que había sido discípulo de Max Weber en Heidelberg. Estas tres lecturas tuvieron un efecto común: neutralizar durante demasiado tiempo el carácter radical de la crítica del capitalismo que se derivaba del análisis sociológico de Max Weber.

Actualidad de Max Weber

Retomar las tesis de Weber, proceder a una relectura reflexiva de sus análisis constituye por tanto, en la actualidad, una tarea urgente y necesaria, y ello por múltiples razones.

En primer lugar los más sórdidos pronósticos anunciados por Weber se han visto confirmados con creces con la irrupción del fascismo, esa ola de petrificación mecanizada que amenazó con destruir de raíz los lazos de solidaridad. Si como defiende Weber el capitalismo reposa en fundamentos mecánicos el fascismo está lejos de ser, como pretendía Talcott Parsons, un hecho aislado y excepcional circunscrito a Alemania. La posibilidad de que el fascismo se repita con nuevas variantes estaría inscrita en el proceso mismo de gestación y desarrollo del sistema capitalista.

En segundo lugar la actual situación política mundial caracterizada por la irrupción con gran virulencia de la cuestión social, íntimamente ligada a la crisis del trabajo, nos obliga a repensar las vinculaciones profundas entre el sistema productivo y el sistema educativo. Es preciso por tanto prolongar los análisis críticos de sociología de la educación -especialmente los análisis marxistas no mecanicistas- pero a la vez es preciso dar cuenta genéticamente de esa relación en el proceso mismo de formación del capitalismo. El papel pionero del modo jesuítico de educación no debe por tanto ser minusvalorado.

En tercer lugar la tesis de Weber nos obliga a repensar las relaciones entre poderes y saberes específicos. El sociólogo norteamericano Robert K. Merton estableció una relación profunda entre el *ethos protestante* y el nacimiento de la *ciencia moderna*. La controvertida tesis de Merton -que no deja de jugar un papel legitimador del capitalismo al arroparlo con la aureola de la racionalidad científica-, parece ser incompatible con los trabajos de sociología histórica de la educación realizados por el sociólogo Emile Durkheim quien, en *La evolución pedagógica en Francia*, obra en la que dedica páginas notables a la pedagogía jesuítica, señala que hay que desembarazarse de toda una serie de prejuicios en relación con dicha pedagogía, entre otras cosas porque todos los hombres importantes de los siglos XVII y XVIII fueron alumnos de los jesuitas¹⁰. Durkheim se refiere por supuesto a Francia, un país que jugó un indudable papel en el nacimiento y desarrollo de la ciencia moderna. Por su parte Max Weber también parece contradecir la tesis de Merton cuando señala: *Las primeras bases de la ciencia natural moderna emanan de regiones católicas y de mentalidades cató-*

¹⁰E. DURKHEIM, *L' évolution pédagogique en France*, PUF, Paris, 1968. Capítulos 5, 6 y 7 (1ª ed., 1938). (Traducción española en Ed. La Piqueta)

licas. Sin embargo los primeros intentos de aplicar ciencia metódicamente a objetivos prácticos son primordialmente protestantes. Asimismo parece que determinados principios conceptuales que son importantes para la regulación de la conducta presentan un tipo de afinidad con el modo de pensar protestante (...) Podría ser totalmente incorrecto aceptar que la fé, en cuanto tal, fue un obstáculo para el desarrollo de la ciencia empírica tanto entonces como más tarde¹¹.

¿De qué tipo es por tanto la relación existente entre ciencia moderna y capitalismo? ¿Que papel han jugado los colegios de jesuitas en la formación de todos esos hombres importantes? Responder a estas cuestiones parece ineludible si de verdad queremos reflexionar sobre las implicaciones políticas del conocimiento académico.

Los colegios de jesuitas, en donde se formaron tantos hombres de ciencia, fueron también los espacios de formación de las humanidades así como de un tipo de personalidades características del *honnête homme*, de una incipiente burguesía¹². *Lo que les pertenece sobre todo*, escribe Durkheim con agudeza, *es ese sabio método de envoltura insinuante por el cual modelan el alma del niño sin que este pueda resistirse a la lenta e insensible acción que se ejerce sobre él*. Los jesuitas inauguraron en la génesis de la Modernidad un tipo de organización pedagógica de carácter total en donde tanto los saberes impartidos como los sujetos sometidos eran objeto de un proceso de disciplinamiento. En este sentido la analogía entre instituciones educativas e instituciones productivas es grande. Y una vez más para profundizar en ella conviene releer a Max Weber.

En dos entregas publicadas por el *Journal of Political Economy* (1928 y 1929) el joven Talcott Parsons presentaba al mundo anglosajón un examen crítico de los trabajos de Werner Sombart y de Max Weber sobre el capitalismo. La segunda parte de su artículo estaba destinada a resumir la interpretación weberiana del capitalismo. Tras poner de relieve las afinidades y diferencias entre Weber y Sombart el sociólogo norteamericano amalgama la definición weberiana del espíritu racional del moderno capitalismo con la organización racional de la burocracia, por lo que diluye la explicación de la génesis del capitalismo moderno en el marco más amplio del proceso de burocratización. El resultado es una primera deshistorización de los trabajos de Weber que el propio Parsons profundizará más tarde tras traducir *La*

¹¹Max WEBER, Anticritical Last Word on "The Spirit of capitalism", op. c. p.1129

¹²Para las relaciones entre la pedagogía jesuítica y la formación del mediano estado véase, como ya hemos señalado, el análisis modélico de Julia Varela en *Modos de educación en la España de la Contrarreforma*, op.c.

Ética protestante al inglés. Se sentaban así las bases para la consolidación de una unilateral interpretación de la sociología weberiana al margen de las condiciones históricas que la hicieron posible y en las que resulta inteligible. Se explica que los tipos ideales, lejos de incarnarse en la materialidad de los procesos históricos, aparezcan como simples instrumentos de conceptualización formales y abstractos. El Estado moderno y la ciencia moderna tampoco cobran sentido en el interior del desarrollo histórico del capitalismo, en fin, el sistema weberiano que pretende dar cuenta del proceso de formación de la Modernidad se rompe en fragmentos al verse privado de referentes espacio-temporales. Son justamente estos fragmentos los que van a alimentar durante decenios el nacimiento y desarrollo de lo que W. Mills designó con ironía *la Gran Teoría*.

El funcionalismo parsoniano sustituyó la destructiva maquinaria capitalista por el *moderno orden económico*, su ciego carácter irracional por el *proceso de racionalización*, en fin, sustituyó nada menos que el análisis crítico de la formación de una racionalidad formal por la naturalización de una presunta *racionalidad sustantiva*. El sistema parsoniano no solo volatilizó las relaciones de poder y las estructuras de dominación, no solo contribuyó a desvincular la sociología de la historia -rompiendo así con la tradición iniciada por los grandes sociólogos clásicos, especialmente por Marx, Durkheim y el propio Weber-, sino que al privilegiar el análisis de las estructuras y las funciones sobre los procesos de cambio, abrió la vía al gran despegue del elementalismo sociológico, amparó, quizás sin pretenderlo, la irresistible ascensión de una sociología ingenieril basada en el tratamiento estadístico de los datos obtenidos a través de encuestas.

Los pioneros trabajos de Reinhard Bendix, seguidos por los de W. J. Mommsen, D. Zaret, W. Hennis, A. Giddens, P. Hamilton, así como el más reciente trabajo de Stephen Kalberg sobre *la Sociología histórica comparativa de Max Weber*, introducen destellos de claridad en un panorama demasiado cargado entre otras cosas porque también las interpretaciones marxistas, con G. Lukacs a la cabeza, contribuyeron a alimentar la ceremonia de la confusión al hacer de Max Weber un epígono del idealismo que contribuyó a sentar las bases del *asalto a la razón*. A base de nadar contra la corriente se ha abierto un nuevo espacio para la reflexión¹³.

¹³Los trabajos de Parsons han sido recogidos en T. PARSONS, *The Early Essays*, Chicago 1991. Entre las fundadas críticas de la unilateral lectura parsoniana de Max Weber cabe citar a J. COHEN, L. E. HAZELRIGG y W. POPE, 'De-parsonizing Weber: A Critique of Parsons' Interpretation of Weber's Sociology' *American Sociological Review*, 40, 1975, 229-241. Cf. también D. ZARET, 'From Weber to Parsons and Schutz: the Eclipse of History in Modern Social Theory' *American Journal of Sociology*, 85, 5, 1980, 1180-1201, así como W. J. MOMMSEN, *The Political and Social Theory of Max Weber*, London, 1989.

Como ya hemos señalado fue en 1904 cuando se publicó en forma de artículo la primera parte de *La Ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Ese mismo año viajaba Max Weber a los Estados Unidos en donde quedó impresionado por la importancia y febril actividad de las comunidades religiosas norteamericanas. Como puso de manifiesto en un artículo de 1906 sobre *Iglesias y sectas en América* su tesis sobre la raíz puritana del *ethos capitalista* se vió enriquecida pues en realidad quienes regulan las conductas de los adeptos a las sectas ya no son únicamente determinadas normas teológico-morales sino también, y principalmente, las propias organizaciones religiosas mediante un complejo ajuste de premios y sanciones que conforman determinados procesos de subjetivación acordes con personalidades bien dispuestas para los negocios.

Para que exista capitalismo es necesario que existan capitalistas, pero también es indispensable que existan obreros. Max Weber intentó explicar como se tejieron las aberrantes personalidades de los capitanes de la industria y de las finanzas sobre la trama de fondo del fundamentalismo religioso. Unos textos de 1908-1909 -recopilados en español con el título de *Sociología del trabajo industrial*- vienen a completar el cuadro ya que el problema que se plantea en esos textos es el de cómo se produjo el espíritu capitalista en la formación de las identidades obreras¹⁴. Se trata de un proceso de aprendizaje de naturaleza eminentemente social ligado al nacimiento y desarrollo de las diferentes ramas de la producción industrial. La cuestión central es *¿qué tipo de hombre está conformando la gran industria moderna en virtud de sus características internas y qué tipo de destino profesional les depara (y a través de ahí, de manera indirecta, que destino extra profesional les depara)?*. Para determinar qué efectos ejercen las grandes fábricas sobre las características personales, sobre el destino profesional y sobre el '*estilo de vida*' extraprofesional de sus obreros, Max Weber no duda en participar en una gran encuesta promovida por la *Verein für sozialpolitik*. La agudeza en las anotaciones metodológicas y epistemológicas, las anotaciones críticas a la psicología y la fisiología del trabajo, así como las observaciones de Weber sobre los criterios de cientificidad para la recogida de información y su interpretación son de una innegable riqueza. Pero quizás si hubiese que destacar una contribución de estos textos es que amplían cualitativamente nuestras posibilidades de comprensión de la tesis de Max Weber ya que tras el análisis de la fábrica moderna *con su jerarquía de puestos, con su disciplina, con el encadenamiento de sus obreros a las máquinas, con el hacinamiento y, al mismo tiempo, el aislamiento de los obreros,(...) con su terrible aparato calculador, que se introduce hasta en el movimiento mas sencillo de los obreros*, no se encuentra tan solo la pregunta sobre la for-

¹⁴Max WEBER, *Sociología del trabajo industrial*, Ed. Trotta, Madrid, 1994.

mación de las personalidades obreras, o la orientación de los juicios de valor éticos entre los obreros, se encuentra en realidad la cuestión de hasta qué punto en el marco de las sociedades industriales es posible la autonomía del pensamiento, la cuestión, en fin, de la neutralidad axiológica que Weber abordó en esta misma época. ¿Si el desarrollo del capitalismo es consustancial a la formación de personalidades capitalistas cómo es posible pensar de otro modo? El problema estriba en cómo optar por una ética de la existencia que permita asumir la propia libertad superando la jaula de hierro de las cosificadas relaciones capitalistas. Para comprender los lazos profundos que se tejen entre el hombre de ciencia y el capitalista, entre las humanidades y las técnicas de gobierno, para entender cómo el disciplinamiento de los sujetos va acompañado de un proceso de disciplinamiento del conocimiento, es preciso referirse al papel productivo de las instituciones educativas¹⁵. Los colegios de jesuitas parecen jugar un papel esencial en este panorama de ruptura de las viejas tradiciones escolares, es decir, de conformación de un orden educativo que es funcional con el nuevo orden productivo en gestación.

La pedagogía jesuítica

La pedagogía jesuítica asienta sus cimientos en la lógica conventual, pero la desarrolla, la desborda, para integrarla en *el siglo*. Los *Ejercicios Espirituales* del fundador de la Compañía expresan bien desde el inicio la voluntad monacal de vencerse a uno mismo como una utopía a universalizar: *es menester hacernos indiferentes a todas las cosas criadas, en todo lo que es concedido a la libertad de nuestro libre albedrío y no le está prohibido; en tal manera que no queramos de nuestra parte más salud que enfermedad, riqueza que pobreza, honor que deshonor, vida larga que corta, y por consiguiente en todo lo demás. El hombre es criado para alabar, hacer reverencia y servir a Dios nuestro señor, y mediante esto salvar su ánima*. Es difícil expresar con mayor claridad la necesidad de negación de la más mínima autonomía personal. El objetivo de la vida pasa a ser ahora la *alienación humana* en el mundo para salvar el alma en la otra vida. Ignacio de Loyola establece una escala de servidumbres que va desde el mundo de los espíritus al mundo terrenal. Entre ambos la Compañía, caballería ligera de la Iglesia romana, desempeña un papel de bisagra. Se trata de una institución voraz, de una organización militarmente jerarquizada regida por el princi-

¹⁵Conviene tener en cuenta que el proceso de socialización genera también resistencias y contrapoderes, por lo que es de eficacia variable. El concepto planteado por Foucault de gobierno resulta muy útil en el análisis, como pone de manifiesto Ian HUNTER 'La personalidad como vocación. La racionalidad política de las humanidades', en J. LARROSA, Ed. *Escuela, poder y subjetividad*, La Piqueta, Madrid, 1995, pp. 191-256.

pio de la sumisión al superior a través de la obediencia ciega y presta. *Si tenéis mucho deseo de mortificación*, escribe Ignacio de Loyola a los jesuitas y novicios de Coimbra (7 de mayo de 1547), *empleadle más en quebrar vuestras voluntades y subyugar vuestros juicios debajo del yugo de la obediencia, que en debilitar los cuerpos y afligirlos sin moderación debida*. Lo mismo señala a los padres y hermanos del Colegio de Gandía: *ningún ejercicio tengo por mas oportuno ni por mas necesario para el bien común de la Compañía que este del obedecer mucho y bien* (29 de Julio 1547). En esta misma misiva el fundador considera de la máxima importancia que *dondequiera que se hallare algún número de personas de la compañía que hayan de vivir juntas por algún tiempo, haya entre ellas una cabeza o superior, por quien se rijan y gobiernen los otros, como por el prepósito general, si presente estuviese*. Modelo por tanto de organización piramidal y jerárquica, organización semimilitar, coronada por el superior que a su vez recibe órdenes de otros superiores jerárquicamente ordenados hasta llegar al Papa. Conviene señalar sin embargo que, a diferencia de otras órdenes religiosas, los jesuitas, tras el fracaso de Gandía, no eligen a sus superiores por el sistema capitular. La elección y nombramiento viene siempre por designación desde arriba así como la anulación de cargos. En este marco autoritario y monárquico la eficacia de funcionamiento requiere de quienes obedecen una forma específica de servidumbre voluntaria: el despojamiento de la propia voluntad no basta, es preciso interiorizar la voz y la voluntad del superior. *La obediencia*, escribe S. Ignacio a los padres y hermanos de Portugal, *es un holocausto, en el cual el hombre todo entero, sin dividir nada de sí, se ofrece en el fuego de caridad a su Criador y Señor por mano de sus ministros; y pues es una resignación entera de sí mismo, por la cual se desposee de sí todo, por ser poseído y gobernado de la divina Providencia por medio del Superior, no se puede decir que la obediencia comprende solamente la ejecución para efectuar y la voluntad para contentarse, pero aún el juicio para sentir lo que el Superior ordena*.

Los colegios de jesuitas comenzaron siendo centros de formación de los futuros jesuitas en la renuncia y el holocausto interior. Eran centros de recogida de estudiantes, a modo de los colegios de las universidades. Ignacio de Loyola había pasado cronológicamente en sus estudios en París por el Colegio de Montaigu, por el de Santa Bárbara y por el colegio dominico de Saint Jacques en donde estudió también progresivamente Gramática(1528-1529), Filosofía (1529-1533) y Teología (1534-35). En realidad para la creación de sus colegios los jesuitas se inspiraron más en el modelo organizativo autoritario de las Universidades de París y de Alcalá que en los sistemas democráticos de Salamanca y Bolonia. En 1540 los jesuitas contaban ya con colegios propios de estudiantes para ir a las universidades en París, Lovaina, Padua, Coimbra, Alcalá y Valencia.

A partir de la donación del colegio de Gandía (1545) y del de Mesina (1548), el Estado Mayor de la Compañía va a operar una nueva vuelta de tuerca en su descubrimiento de la importancia estratégica de modelar a los jóvenes en cuerpo y alma. Y es que, como escribe el propio Loyola a Andrés Líppomani, figura clave en la fundación del Colegio de Venecia, *la juventud es de suyo muy dispuesta para recibir y retener las primeras impresiones que se le dan* (22 de junio de 1549). Los colegios de jesuitas van a proporcionar a jóvenes seleccionados a través de maestros de probada doctrina y buenas costumbres *letras y virtud*, es decir, *buenas letras*. Esto quiere decir que los saberes de la Antigüedad clásica van a ser expurgados de cosas consideradas deshonestas y nocivas y que en su lugar se introducirán otras de mayor edificación. Paradójicamente la institucionalización de las humanidades en los estudios jesuíticos supone de hecho un intento de quiebra definitiva del espíritu del humanismo.

El modelo de pedagogía envolvente del que habla Durkheim pasa por gobernar la vida de los escolares estimulando en ellos la competición en las clases, y también por un sistema reglado de premios y castigos. Es importante señalar que desde muy pronto, como se puede comprobar en la misiva de Loyola a los rectores de los Colegios de Italia de enero de 1553, los maestros jesuitas van a monopolizar el reparto de premios y van a delegar en correctores seculares la ingrata función de castigar. *Me ha ordenado nuestro Padre comunicar, escribe Polanco, a todos los colegios de Italia que, en virtud de santa obediencia, ninguno de los nuestros toque a ningún escolar para castigarlo, sino que procuren tener un corrector de fuera de la Compañía, en caso de tener algún alumno difícil, o busquen otro modo, como sería que algún mayor pegue a los otros. Deben como sea encontrar el medio para impedir que los nuestros no hagan lo que no les conviene.* Pedagogía envolvente, pedagogía amorosa, castigos a distancia y por intermediarios que se pueden saldar en ocasiones con la expulsión de los díscolos, en fin, regulación disciplinaria de cuerpos y almas no serán sino instrumentos en la campaña misional jesuítica, masiva e individualizada a la vez, de guía espiritual de los hijos del Estado Medio hacia la perfección cristiana.

La nueva pedagogía amorosa no estaba por tanto reñida con medidas drásticas que ponen bien de relieve el fundamentalismo jesuítico. La conocida carta de S. Ignacio a Pedro Canisio del 13 de agosto de 1554 lo confirma cuando preconiza la lucha contra los enemigos, especialmente los protestantes, que han de ser barridos de la escena social. *Todos los profesores públicos de la Universidad de Viena y de las otras, o que en ellas tienen cargo de gobierno, si en las cosas tocantes a la religión católica tienen mala fama, deben a nuestro entender ser desposeídos de su cargo. Lo mismo sentimos de los rectores, directores y lectores de los colegios privados, para evitar que inficionen a los jóvenes, aquellos precisamente que debieran imbuirlos en la piedad; por tanto, de ninguna manera parece que deban*

sufrirse allí aquellos de quienes hay sospecha que pervierten a la juventud: mucho menos los que abiertamente son herejes; y hasta los escolares en quienes se vea que no podrá fácilmente haber enmienda, parece que, siendo tales, deberían absolutamente ser despedidos (...). Convendría que todos cuantos libros heréticos se hallasen, hecha diligente pesquisa, en poder de libreros y particulares, fuesen quemados o llevados fuera de todas las provincias del reino. Otro tanto se diga de los libros de los herejes, aún cuando no sean heréticos, como los que tratan de gramática o retórica o de dialéctica. Para luchar contra la peste de las herejías propone el fundador de los jesuitas el reclutamiento de confesores, predicadores y maestros a la vez católicos, doctos y buenos. Con este objeto sería preciso promover cuatro tipos de seminarios:

1. Colegios, monasterios y universidades de donde salgan excelentes predicadores, lectores y confesores. Los colegios de la Compañía deben de verse acrecentados.
2. El Colegio germánico de Roma a donde deben ser enviados muchos jóvenes inteligentes, pagándoles los gastos, que serían restituidos a sus tierras cuando estuviesen bien aprovechados en buenas letras y costumbres.
3. Nuevos colegios, parecidos al germánico de Roma, que se podrían fundar en sus universidades bajo la enseñanza de hombres doctos y píos, cuyos colegiales, después de haberse aprovechado de ellos, tomen cura de almas o se hagan maestros de escuela o predicadores.
4. El cuarto seminario sería de colegios donde a sus propias expensas se sustentasen jóvenes nobles y ricos, que fuesen después idóneos para las dignidades seculares y eclesiásticas, aun las más altas.

Para todos estos centros se necesitan maestros de probada virtud, de forma que los discípulos puedan *aprender de ellos piedad, juntamente con doctrina sana y católica*. Los maestros jesuitas, entregados a la causa y profesionalmente bien preparados, constituían la avanzada ideal de este programa misional de recristianización de las élites. Como ha señalado un jesuita este nuevo tipo de magisterio, junto con un currículum graduado y métodos pedagógicos contrastados, constituían las tres notas originales del programa escolar de la Compañía, un programa que rompía con la tradición participativa y politizada de la enseñanza universitaria y que significó un duro golpe para el poder estudiantil que, como es bien sabido, jugaba por tradición un gran papel en la selección del profesorado, en la elección del Rector -en Salamanca este era frecuentemente un estudiante- y también en la gestión de la institución universitaria a través de los órganos de gobierno y especialmente del claustro¹⁶.

¹⁶J. W. DONOHUE, *Jesuit Education. An Essay on the Foundations of Its Idea*, Fordham University Press, New York, 1963, p. 39. Sobre la desposesión del poder estudiantil y las vivas reacciones que la enseñanza jesuítica despertó en las universidades, véase Julia VARELA, *Modos de educación en la España de la Contrarreforma*, op. c.

El Colegio Germánico había abierto sus puertas en 1552. Contaba con una residencia gestionada por los jesuitas para estudiantes externos que se preparaban para ser clérigos fuera de la Compañía. En 1563 el Concilio de Trento adoptó este modelo para los seminarios diocesanos. En 1553 se había abierto el colegio de Viena. Un año más tarde, en 1554, a los 14 años de ser aprobada por el Papa la Compañía, esta contaba con 1500 miembros en su mayor parte españoles y portugueses. Ignacio de Loyola personalmente aprobó la apertura de 39 colegios o universidades. El colegio de Evora fundado en 1551 contaba en 1554 con 300 pupilos. En el mismo año el de Lisboa, abierto en 1553, tenía 600 pupilos. En 1561 el Colegio de Sevilla tenía 500 estudiantes externos y el de Córdoba 650¹⁷. La fundación de colegios y el incremento del número de jesuitas tuvo una irresistible progresión. En España en 1585 contaban ya con 45 colegios y cerca de 20.000 estudiantes. En 1608 el P. Ribadeneira presenta un catálogo de 62 colegios repartidos por las cuatro provincias españolas (toledana, castellana, aragonesa y bética) a los que hay que añadir 10 colegios en Portugal, 8 colegios en Perú, 7 en México y otros 7 repartidos por el resto de la América hispana¹⁸.

Cien años después de su fundación la Compañía había reunido un verdadero "ejército de salvación" formado por más de 16.000 jesuitas repartidos por todo el mundo. El poder y la influencia de los jesuitas eran enormes. El jesuitismo, con su amorosa dictadura pedagógica, constituía en los países de la Europa del Sur, y en América Latina, la otra cara del fundamentalismo calvinista del Norte. Las bases irracionales para el desarrollo del capitalismo y las personalidades totales que este requería estaban puestas. En el Norte triunfó a partir del *ethos* puritano un capitalismo anclado en redes familiares y en un rigorismo público, mientras que los jesuitas, con su laxa moral de situación, abrieron la vía a un capitalismo teocrático del que son un buen exponente las grandes haciendas coloniales que ellos mismos explotaron en sus reducciones misionales. Estas *haciendas* fueron decisivas en el proceso de acumulación primitiva que antecedió al despegue del capitalismo. Nos encontramos por tanto ante dos tradiciones muy distintas, sin duda, pero en ambos casos en moldes cristia-

¹⁷Cf. George E. GANSS, *Saint Ignatius' Idea of a Jesuit University. A Study in the History of Catholic Education*, The Marquette University Press, Milwaukee, 1956, pp. 24 y ss.

¹⁸La lista ha sido retomada por Felix G. OLMEDO, *Juan Bonifacio y la cultura literaria del Siglo de Oro*, Santander, 1939, pp. 39-42. En Francia, en el año 1600, había más de 300 colegios, si nos atenemos a los datos que proporciona François GUEX, *Histoire de l'instruction et de l'éducation*, Alcan, Paris, 1906 p. 90. En el Anexo reproducimos un mapa escolar inédito que nos ha facilitado Julia Varela en el que se ubican a comienzos del siglo XVII las Universidades, colegios de jesuitas y seminarios conciliares existentes en la Península. Cf. Julia VARELA, *Analyse sociologique du processus de scolarisation en Espagne*. Tesis doctoral en sociología. Universidad de Paris VIII, junio 1982, pp. 373-375

nos se sentaron las bases del ascenso de una nueva clase dirigente y se creó el caldo de cultivo para un tipo de personalidades totales, para la formación de unos procesos de subjetivación que dieron alas al incipiente capitalismo.

La mortificación del yo

Los colegios de jesuitas se gestaron en moldes ascéticos heredados de los monasterios. Fueron los jesuitas quienes sentaron las bases de las modernas técnicas disciplinarias que perfeccionaron y extendieron. En un primer momento los colegios estaban destinados a los propios jesuitas que recibían su formación en las Universidades. Posteriormente fueron colegios mixtos para jesuitas y no jesuitas. En fin, por último los colegios se especializaron como internados de formación de jóvenes convirtiéndose así en lo que habitualmente se entiende cuando se habla de colegios de jesuitas. Como es bien sabido en estos colegios los jesuitas seleccionaban desde niños a los futuros miembros de la Compañía que deberían de acceder al *noviciado*. Es importante tener en cuenta esta transformación de colegios para jesuitas a colegios para seculares porque en su génesis los colegios no surgen como espacios de instrucción sino más bien como recintos de formación interior, como espacios de producción de subjetividades cautivas. La finalidad principal de los conventos era contribuir a una transformación interior de los enclaustrados de forma que se cumpliese el objetivo paulino de *matar al hombre viejo para que nazca el hombre nuevo*. Estos espacios de reclusión voluntaria estaban destinados a operar una profunda conversión del alma mediante la mortificación del cuerpo. El cuerpo era sometido a toda una serie de rituales y privaciones que podemos englobar bajo la rúbrica de *ejercicios disciplinarios*. En el convento la Santa Regla ha codificado los ritmos de la existencia, los desplazamientos, las horas, los silencios. Los enclaustrados están obligados a practicar la penitencia, la obediencia, la castidad, en fin, la vida en estos espacios totales responde a un régimen cerrado y perfectamente programado de vida. Las comunidades monásticas fueron y siguen siendo comunidades jerarquizadas, dirigidas por un prior o una priora, a quien el grueso de los religiosos o religiosas han prometido una ciega sumisión. A cambio de los rituales de mortificación del yo, a cambio de tantos sacrificios y privaciones, los internos esperan alcanzar la santidad en este mundo y en el otro la vida eterna. Se produce por tanto la renuncia a uno mismo, al demonio, al mundo y a la carne -los tres grandes enemigos del género humano- con el fin de alcanzar en el porvenir la gloria celestial.

En paralelo con la formación y el desarrollo de los colegios de jesuitas se produjo, en los siglos XVI y XVII, un gran auge de las instituciones de corrección de pobres válidos y vaga-

bundos aptos para el trabajo. Creadas también a partir de un modelo conventual estas instituciones de control social duro tenían como finalidad inmovilizar, aislar y transformar a una masa heterogénea de población apta para el trabajo. Se trataba de producir nuevos sujetos, de matar también al hombre viejo para que naciese el hombre nuevo. Ahora bien estos nuevos conventos secularizados, estos hospicios y hospitales muy semejantes a las *workhouses* de los países protestantes, ya no pretendían producir sujetos para el más allá, sino integrarlos en el nuevo orden de la producción. Las nuevas instituciones destinadas a producir sujetos dóciles y útiles a partir de una materia prima constituida por locos y criminales -es decir por peligrosos sociales procedentes de las clases populares- ya no respondía a un ideal de perfección para mayor gloria de Dios sino a un ideal de orden racionalizado en términos de *riqueza y engrandecimiento de la República*. Se podría avanzar la hipótesis de que estas instituciones de corrección constituyen la matriz organizativa de la disciplina de fábrica, son espacios nuevos en los que la producción de mercancías en masa va precedida por masas de sujetos destinados a ser producidos en tanto que productores. Producir productores significa la preparación para el trabajo productivo de una mano de obra considerada a la vez insolente e indolente. En las *workhouses*, en los hospicios y hospitales de los países católicos, la llamada y perseguida hez de la república va a ser doblegada y disciplinada para ser transformada en fuerza de trabajo útil. Paralelamente en los colegios, instituciones también de carácter marcadamente clerical, pero vertebradas no tanto por el trabajo físico y la fuerza cuanto por el saber y la disciplina envolvente, en fin, por los poderes simbólicos, se preparan a los alevines de las nuevas generaciones para que asuman cristianamente las responsabilidades de gobierno. Los futuros gobernantes han de ser previamente gobernados del mismo modo que los maestros jesuitas fueron también previamente formados. Michel Foucault dedica algunos incisivos análisis a los colegios de jesuitas y a los cuarteles, espacios en los que se ensayaron con éxito tecnologías disciplinarias que desde estos ámbitos se transfirieron con éxito a otras instituciones¹⁹. En el transcurso de las tecnologías disciplinarias subyacen unas relaciones pedagógicas y un mecanismo penal para los transgresores, pero la finalidad última es la transformación en profundidad de la personalidad de los sujetos sometidos.

¿Por qué los internos, que son mayoría en las instituciones cerradas, en las instituciones totales, acatan y se someten al poder de una minoría que reúne en sus manos el saber y el

¹⁹M. FOUCAULT, *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, op. c. A Foucault le interesaba sobre todo mostrar que instituciones con objetivos tan diferentes como los colegios de jesuitas, el ejército y las cárceles operan mediante técnicas disciplinarias que se transvasan de unas instituciones a otras para operar en el interior de racionalidades diferentes.

poder? ¿Cuáles son los mecanismos que hacen que quienes padecen el poder se sometan a él? La respuesta a esta aporía se encuentra precisamente en la naturaleza misma de ese poder como poder disciplinario. Se trata de un poder cuadrículador ejercido por una minoría sobre una masa de internos que a su vez se ven individualizados, aislados, separados unos de otros. Cada uno está en su casilla, en su puesto, es decir, en el puesto que le ha sido asignado; cada uno está aislado, y se le impide que establezca con otros internos relaciones de solidaridad, relaciones que rompan la individualización. Estas instituciones masivas son también instituciones de resocialización en el orden de individuos solitarios e insolidarios, instituciones en las que la mortificación del yo implica a la vez un trabajo de remodelación de la propia subjetividad. Por supuesto el ejercicio de la disciplina varía de unas instituciones a otras. En unos casos se trata de una disciplina brutal, predominantemente asociada al castigo y a la violencia física. En el otro se trata de una disciplina sutil que se desarrolla en el interior de un programa positivo de formación de naturaleza eminentemente simbólica. La división tajante entre trabajo manual y trabajo intelectual está profundamente enraizada en la naturaleza y en el tipo de funcionamiento diferente de estas instituciones, destinadas en un caso a formar trabajadores, en el otro a formar a quienes han de ser en el futuro *maestros, rectores y gobernadores*.

Ratio Studiorum

En 1581 Claudio Aquaviva fue nombrado por el Papa Superior General de la Compañía. Tenía entonces 38 años. Fue durante su mandato cuando se aprobó la carta magna de la pedagogía jesuítica, la *Ratio Studiorum*, que entró en vigor para todos los colegios en 1599. *La Ratio*, se escribe en una apología de la Compañía, *no es otra cosa que el Reglamento que deben seguir profesores y discípulos en la distribución del tiempo, selección de libros, orden de ejercicios e índice de los asuntos a tratar. Es un plan completo y armónico de enseñanza y educación en el cual las asignaturas no son autónomas sino dependientes entre sí; y tan ligadas a los ejercicios prácticos que más que aprenderlas de la boca del profesor las viven los alumnos para convertirlas en sustancia propia*²⁰. Entre los inspiradores de esta regulación sistemática de la educación jesuítica, además de las Constituciones de San Ignacio, se encuentran dos jesuitas españoles: el mallorquín Jerónimo Nadal y el segoviano Jacobo Ledesma. Nadal fue el fundador del Colegio Trilingüe de Mesina y el inspirador de las Reglas y Constituciones pedagógicas conocidas como *Ordo Studiorum*. La piedad cristiana

²⁰ Joaquín de HITA, *Los jesuitas en el banquillo*. El Mensajero del Corazón de Jesús, Bilbao, 1934, p. 132

y las santas costumbres están en el fundamento de todo, y solo si es así podrán ser ordenados los estudios de los profesores y alumnos. Por su parte Ledesma fué prefecto del Colegio Romano en donde experimentó toda una variada gama de sistemas de enseñanza que trató de sistematizar en su tratado *De los estudios de las artes liberales*. Ledesma era partidario de que se estableciese una norma estable en los estudios. Dicha norma debería ser no sólo de carácter general, sino también particular para cada una de las facultades o clases, con ejercicios, tiempo, orden y modo, etc., para que no se hagan cambios y consultas cada año. Con esta finalidad propone como modelo las normas sistematizadas por él mismo en el Colegio Romano ²¹. A Ledesma se debe la graduación de las clases en función de las edades y la graduación de los programas.

El *Plan de Estudios de la Compañía de Jesús* propuesto en la *Ratio* comprendía tres partes: Letras Humanas, Filosofía y Teología. Las Letras Humanas se dividían a su vez también en tres partes: Gramática, Humanidades y Retórica. El estudio del lenguaje, y en particular del latín, se convertía así en la vía de paso a las ciencias que eran objeto de estudio en las tres clases o cursos del curso filosófico: Lógica, Metafísica y Matemáticas en el primero; Cosmología, Psicología y Física y Química en el segundo; en fin, Teodicea, Ética e Historia Natural en el tercero. La gramática pasaba por consiguiente a jugar una función selectiva en tanto que *janua scientiarum*.

Los jesuitas españoles fueron decisivos a la hora de sistematizar las normas pedagógicas, pero fueron los jesuitas portugueses quienes destacaron en la elaboración de libros de texto, especialmente en los textos de Letras Humanas. Y así, los *Tres libros de institución gramatical* del jesuita de Madeira Emanuel Alvarez fueron durante siglos libros de texto de Gramática en los colegios, al igual que el *Compendio de Retórica* del también portugués Cipriano Suárez.

Se ha escrito mucho sobre el carácter formalista de la enseñanza jesuítica. Voltaire, por ejemplo, no quedó muy satisfecho de sus colegios: *Los religiosos no me han enseñado mas que un poco de latín y tonterías*. Por su parte Leibnitz tampoco compartía sus métodos: *En materia de enseñanza los jesuitas no pasan de ser menos que mediocres*. En contrapartida Bacon pensaba que *son un modelo en la educación de la juventud y que no se puede hacer*

²¹Citado en VV.AA. *La Ratio Studiorum de los jesuitas*, Universidad de Comillas, Madrid, 1986, pp. 38-40. Los textos que recogemos de la *Ratio* han sido retomados de esta traducción. Las cartas del fundador han sido retomadas de S. Ignacio de LOYOLA, *Obras Completas*, BAC, Madrid, 1963. Véase también R. RUIZ AMADO, *Historia de la educación y la pedagogía*, Gustavo Gili, Barcelona, 1911, pp. 205-208

mejor. Modernos para unos, medievales y superficiales para otros, la calidad de la educación jesuítica es un tema controvertido, y es muy posible que una primera modernidad se convirtiese con el paso del tiempo y el triunfo de los valores ilustrados en una rémora. El estudio sociológico de los colegios, en tanto que institución susceptible de ser analizada en su génesis y funcionamiento, puede proyectar alguna nueva luz. En todo caso la educación jesuítica únicamente puede ser estudiada en el marco de la lucha contra-reformista y en el paso del espíritu renacentista a lo que el historiador español J. M. Maravall denominó *la cultura del barroco*.

Orden y medida

Bien, se dirá, admitamos que a partir de una lectura de las tesis de Weber se pueda pensar que la educación jesuítica, con su amplia panoplia de mecanismos disciplinarios, jugó un papel en la formación del ascetismo intramundano de los escolares, un ascetismo que presenta una homología estructural con el ascetismo de los industriales. Los problemas que quedan entonces por resolver son numerosos e importantes: ¿por qué triunfó el capitalismo en los países protestantes?, ¿a qué se debe el retraso del desarrollo capitalista en los países católicos?, ¿qué tipo de vínculo existe entre la educación jesuítica, el espíritu del capitalismo y el nacimiento de la ciencia moderna?.

Es imposible en este breve espacio dar una respuesta satisfactoria a todas estas cuestiones. Mi objetivo fundamental es plantear la cuestión de la relación entre la ética católica y el espíritu del capitalismo en el marco más amplio del papel que jugaron los países de la Europa del Sur (España, Portugal e Italia) en la génesis de la modernidad. Pero plantear la cuestión no es lo mismo que proporcionar respuestas satisfactorias. Para ello será preciso, entre otras líneas de investigación, realizar estudios comparativos puntuales entre la educación jesuítica y los modelos dominantes de educación en los países protestantes. Conviene tener en cuenta, por otra parte, que en los países católicos el sentimiento comunitario y la posibilidad de liberarse mediante la confesión de la angustia del pecado, así como la presencia de mediadores entre Dios y los hombres (sacramentos, reliquias, la devoción a los santos y la mediación mariana, además de jubileos, aguas benditas y autos sacramentales) descargaban a los sujetos de una tensión que según Weber los protestantes canalizaron hacia el recto ejercicio de su profesión mediante una entrega total. El laxismo moral jesuítico contrasta con el rigorismo moral protestante. La predestinación y la sumisión a la omnimoda voluntad divina entre los protestantes se encuentra en las antípodas de la defensa jesuítica del libre albedrío. En fin, hay también diferencias manifiestas en lo que se refiere a

las persecuciones por brujería, problema que mi juicio es fundamental ya que sin la desaparición del diablo del mundo es imposible la modernidad: mientras que en los países protestantes las persecuciones por brujería fueron más sangrientas y duraderas (en Inglaterra, el país en el que Merton sitúa el nacimiento de la ciencia moderna, no se abolió el delito de brujería hasta bien entrado el siglo XVIII), en los países católicos del Sur el conocido proceso de Logroño de 1610 significó el canto del cisne de la creencia en las brujas, al menos en los medios inquisitoriales²².

Me parece que el ascetismo jesuítico es uno de los factores que contribuye a explicar por qué no se produjo en los países católicos una oposición a la lógica capitalista sino más bien todo lo contrario: la peculiar adopción en los países del Sur de un sistema económico que precisa para su funcionamiento y desarrollo de un tipo de personalidades totales. La moral jesuítica de situación fué en este marco uno de los factores diferenciales que operó de un modo contradictorio. Por una parte la casuística favoreció la innovación en los negocios y contribuyó a desacreditar las viejas condenas de la usura, pero a la vez fué un freno al proceso de secularización, lo que explica la beligerancia antijesuítica de la burguesía ilustrada en los países católicos.

Quizás una de las vías más interesantes de indagación sobre la relación entre la gran ofensiva jesuítica y el espíritu del capitalismo pasa por el análisis de la relación entre la formación jesuítica y el desarrollo de la ciencia moderna. Me voy a limitar a presentar esquemáticamente una vía de indagación que será preciso explorar en el futuro y para la que se requiere sin duda un esfuerzo colectivo.

Los jesuitas retomaron en un principio la tradición humanística de Erasmo, Vives, Nebrija y otros. La censura de los saberes clásicos primero, y la pedagogización de los saberes más tarde realizada con criterios morales y de defensa de la ortodoxia católica, encasillaron los estudios de la Compañía en una enseñanza formal y formalizadora que encuentra su mejor expresión en las propuestas de enseñanza de la gramática²³. La ruptura con el programa

²²He intentado esbozar el problema de la desaparición del demonio del mundo en relación con el nacimiento de la ciencia moderna en Fernando ALVAREZ-URÍA, "El historiador y el inquisidor. Ciencia, brujería y naturaleza en la génesis de la Modernidad", *Archipiélago*, 15, 1993, pp. 43-60, así como en "Razón y pasión. El inconsciente sexual del racionalismo moderno" en Fernando SAVATER (ed.), *Filosofía y sexualidad*, Anagrama, Barcelona, 1988, pp. 93-122.

²³Sobre la pedagogización y disciplinización de los saberes véase el trabajo de Julia VARELA, "El estatuto del saber pedagógico", en VV. AA, *Volver a pensar la educación*, op. c. T. II, pp. 61-70. La crítica del formalismo y de la precocidad artificial y aparente a donde conducía la enseñanza jesuítica se encuentra en E. DURKHEIM, op. c.

humanista, que basaba el estudio de la gramática en el análisis de la elocuencia clásica, desvinculó el bien hablar de todo vínculo exterior incardinado en la historia.

Únicamente reglas formales, únicamente saberes que se reenvían a sí mismos -como las normas latinas que dan acceso al aprendizaje del latín-, servirán de soporte a una enseñanza que se agota en su propia arquitectura. Como muy bien expresó D. Marcelino Menéndez Pelayo, poco sospechoso de antijesuítismo, *fué una grán lástima que el Renacimiento cayese en manos de los jesuitas para degenerar en retórica de colegio*. Y también: *A la espontánea y ardorosa elocuencia de Vives, a la gracia infinita de Erasmo, había sucedido una imitación fría, algo de pueril y de umbrátil, una verbosidad estéril, literatura de escolares y pedagogos, no de hombres hechos y avezados a las tormentas de la vida*²⁴.

Michel Foucault mostró brillantemente en *Las palabras y las cosas* cómo se produjo en el tránsito del siglo XVI al XVII una ruptura epistemológica que hizo posible el nacimiento de una nueva configuración del saber -la *episteme clásica*-, vertebrada en torno a los principios de orden y medida. *Don Quijote* de Cervantes y *Las Meninas* de Velázquez serían la mejor expresión de esa nueva configuración epistemológica caracterizada por la *representación* de la que también es expresión en el ámbito del lenguaje la *Lógica y Gramática* de Port Royal. Foucault, en el mencionado libro, da muestras de una gran sensibilidad para mostrar los vínculos profundos que existen entre arte y conocimiento, y plantea la paradoja de una ruptura epistemológica que se produciría en los países católicos, más precisamente en la España de la Contrarreforma, allí donde los jesuitas encontraron su principal foco de reclutamiento y expansión. Pero el análisis de Foucault no explica el complejo entramado de procesos mentales y sociales que hicieron posible el surgimiento de la ciencia moderna, un problema que es preciso plantear de nuevo a la luz de las tesis de Weber y de las claves que proporciona el propio Foucault en *Vigilar y castigar* en donde, una vez más, concede a los jesuitas un papel ejemplar en la formación de un orden disciplinario. Es preciso pasar de la arqueología del saber a la genealogía del saber moderno. Ello exige introducir en el análisis las relacio-

²⁴Citado por Félix G. OLMEDO, *Juan Bonifacio y la cultura literaria del Siglo de Oro*, op. c., pp. 7-8. Véase también M. MENÉNDEZ PELAYO, *Historia de las ideas estéticas*, CSIC, Madrid, 1974, T. I, pp. 662 y ss. Francisco Rico, en un breve pero muy inteligente trabajo, establece la diferencia entre el conocimiento del humanista como forma de estar en la historia y otro tipo de conocimiento que se sitúa en las antípodas, en la gramática especulativa, es decir, en un estudio de la lengua *al margen de la historia, lejos de la literatura, sin textos ni contextos dignos de estima propia*. Cf. F. RICO, *Nebrija y los bárbaros*, Universidad de Salamanca, Salamanca, 1978. Esta segunda línea fue la seguida por los jesuitas y su método alvarístico, que para Menéndez Pelayo estaría representada en la oratoria del jesuita Pedro Juan Perpiñá, *de oración afeitada y bien compuesta, pero muelle, lánguida, perifrástica, verbosísima aún mas que la de sus modelos, monótona casi siempre, y falta de precisión y de nervio*. (op.c., p. 663)

nes de poder, los intereses en juego, en suma, las relaciones de fuerza. Sin duda en ese análisis genealógico el proceso de desaparición del demonio juega un papel esencial. Pero se puede avanzar la hipótesis de que la pedagogía jesuítica, con sus saberes pedagogizados y su disciplina escolar, introduce un orden formal y clasificatorio que presenta un fuerte isomorfismo con los principios reguladores de la episteme moderna.

Orden y medida gobiernan los colegios. Orden y medida gobiernan la gramática. *Nada mantiene tan bién la disciplina completa como la observación del reglamento*, se dice en la *Ratio*. El reglamento regula cómo se debe enseñar la gramática, y también cómo se ha de mantener el orden disciplinario. El reglamento es en su textualidad el mapa mismo del orden que debe reinar en los colegios. Correspondencia por tanto total entre un orden simbólico uniformizador y la física disciplinaria organizadora de cada colegio. Un sitio para cada cosa y cada cosa en su sitio. Mediante un acto de poder que impone la *Ratio* como modelo a seguir se codifica y regula tanto la transmisión de los saberes como la vida misma de los escolares. *No tolere en el patio ni en las clases, aun superiores, ni armas, ni gente ociosa, ni contiendas, ni clamores. Tampoco permita en esos sitios juramentos, injurias de palabra o de hecho, ni cosa alguna indecorosa o inmoral. Si acaeciase algo de esto arréglolo enseguida, y si hay algo que perturbe de algún modo la tranquilidad del patio, trátelo con el Rector.* La vigilancia jerárquica, el examen y la sanción normalizadora se adecúan bien con todo el conjunto mecanismos en los que impera la voluntad de doblegar voluntades. Los premios juegan un papel primordial en la pedagogía jesuítica ya que sirven a la vez como mecanismo de individualización y también de normalización. La corrección de vida se adecúa bien con la corrección gramatical que es objeto de minuciosos análisis en la *Ratio*: *En las clases de gramática se han de entregar composiciones todos los días, menos el sábado (...)* *Las composiciones deben corregirse de ordinario en privado y en voz baja con cada uno de los discípulos (...)* *Pero conviene leer y corregir públicamente todos los días, al principio y al fin de este ejercicio, algunas como muestra, ya de las mejores ya de las peores.*

El modo de corregir las composiciones es por lo general indicar si se ha cometido alguna falta contra los preceptos, preguntar cómo se puede enmendar, mandar que los rivales en cuanto adviertan una falta la corrijan públicamente, mencionando el precepto contra el que se faltó, y, por fin, alabar lo que está bien hecho. Mientras se hace esto públicamente, los discípulos a solas consigo mismos, lean y corrijan el original de sus composiciones, que siempre han de traer además de la copia para el profesor.

Convendría que el profesor corrigiese cada día las composiciones de todos, ya que de ello se sigue el principal y mayor fruto.

Corrección lingüística, corrección gramatical, en suma, la adquisición por parte de los escolares de la preceptiva literaria constituye la otra cara de la disciplina, la vigilancia y el control para producir buenos cristianos. De ahí la importancia de depurar los textos e introducir en ellos modelos de conducta y de santidad, es decir, modelos de vida: es preciso que coincidan las letras con la virtud, que las letras sean *buenas letras*, que los futuros letrados sean a la vez sujetos disciplinados en la obediencia a la ley y al orden. La formación jesuítica no prepara para la autonomía y la libertad de pensamiento, no sirve para la formación de ciudadanos sino para la formación de buenos cristianos, prepara, en fin, para la *servidumbre voluntaria* identificada con la virtud y el recto saber.

La correspondencia puntual entre conocimientos y conductas se pone bien de manifiesto en la clasificación que realiza la *Ratio* de los discípulos en función de los niveles de aprovechamiento, una clasificación que podría servir también para jerarquizarlos en función de su adaptación a las normas institucionales y su grado de virtud: *óptimos, buenos, mediocres, dudosos, los que se deben retener en clase, los que deben ser expulsados*.

Y es que el saber en los colegios de jesuitas tiene una clara función instrumental: *A los adolescentes que han sido confiados a la educación de la Compañía, fórmelos el profesor de modo que, juntamente con las letras, vayan aprendiendo también las costumbres dignas de un cristiano*.

*Dirija, pues, su especial intención, tanto en las clases cuando se ofreciere ocasión, como fuera de ellas, a preparar las tiernas mentes de los adolescentes para el servicio y amor de Dios y de las virtudes, con que se le debe agradar*²⁵.

Aún no han sido estudiados en profundidad los importantes efectos epistemológicos que se derivaron de la pedagogía jesuítica y de sus colegios. Pero quizás se podría afirmar que la progresiva ruptura con los planteamientos de los humanistas significó de hecho el triunfo del fundamentalismo católico, y con él la identificación del conocimiento con una finalidad misional y apologética, y con una educación instrumentalizada y desmaterializada que abría el paso a posiciones de poder y prestigio social²⁶. El formalismo mental promovido por un sis-

²⁵ *Ratio*, op. c., pp. 88 y 72

²⁶ El historiador jesuita Ricardo García Villoslada responsabiliza al cuarto General de la Compañía, el belga Everardo Mercurian, de una orden dada para toda la Compañía -21 de marzo de 1575-, de tendencia rigorista y reaccionaria, que supuso de hecho la ruptura entre humanismo y jesuitismo, que hasta entonces no se había producido Cf. Ricardo GARCÍA VILLOSLADA, *Loyola y Erasmo. Dos almas, dos épocas*. Taurus, Madrid, 1965, p. 269 y ss.

tema organizativo inspirado en raíces religiosas de carácter misional, pudo convertirse así en el mejor baluarte para el desarrollo del fanatismo económico que anida en la génesis y desarrollo del sistema capitalista. Las iglesias pugnaban por hacerse con el monopolio de los mercados intelectuales a través de la enseñanza de los jóvenes, mientras que la incipiente lógica capitalista hacía avanzar por encima de las fronteras, entre las naciones, la desterritorialización del capital. Los espacios cerrados, las personalidades totales, los minuciosos y estrictos controles intelectuales no parecen por tanto haber sido ajenos al *férreo estuche* -por servirnos de la expresión que acuñó Max Weber- en el que ha derivado el espíritu del capitalismo. Repensar la Modernidad, analizar los vínculos de hierro que entonces se empezaron a establecer entre modos de educación, racionalización capitalista y conformación de subjetividades constituye por tanto en la actualidad una tarea decisiva para hacer avanzar el conocimiento y la libertad así como un nuevo sentimiento de humanidad al margen de los estrechos moldes fabricados en el marco de las guerras de religión por católicos y protestantes.

ANEXO

MAPA ESCOLAR DE LOS COLEGIOS DE JESUITAS, UNIVERSIDADES Y SEMINARIOS CONCILIARES (1600-1610)

A comienzos del siglo XVII los **Colegios de jesuitas** se encontraban en la España peninsular en las siguientes localidades:

Provincia Toletana: Collegium Toletanum (Toledo), Madritanum (Madrid), Complutense (Alcalá), Ocaniense (Ocaña), Placentinum (Plasencia), Conchense (Cuenca), Belmontense (Belmonte), Murcianum (Murcia), Caravacense (Caravaca), Seguritanum (Segura), Huetense (Huete), Talabricense (Talavera), Oropesanum (Oropesa).

Provincia Castellana: Collegium Vallisoletanum (Valladolid), Anglicanum (Valladolid), Salmanticense (Salamanca), Hibernorum (Salamanca), Burgense (Burgos), Metinense (Medina), Segiviense (Segovia), Abalense (Avila), Palentinum (Palencia), Compostellanum (Santiago), Pampilonense (Pamplona), Legionense (Leon), Lucroniense (Logroño), Ovetense (Oviedo), Numantinum (Soria), Santanderense (Santander), Montis Regalis (Monterrey), Monfortense (Monforte), Arevalense (Arévalo), Vergarensis (Vergara), Tudelanum (Tudela), Bilbaense (Bilbao), Bellimarensis (Bellmar).

Provincia Aragonensis: Collegium Valentinum (Valencia), Barcinonense (Barcelona), Caesaragustanum (Zaragoza), Maioricense (Mallorca), Gerundense (Gerona), Gandiense (Gandía), Bilbilitanum (Calatayud), Turiasunense (Tarazona), Urgellense (Urgel), Oscanum (Huesca), Ilerdense (Lérida).

Provincia Baetica: Collegium Hispalense (Sevilla), Anglicanum (Sevilla), Triguereense (Trigueros), Gaditanum (Cadiz), Marcenense (Marchena), Cordubense (Córdoba), Ganatense (Granada), Baezanum (Baeza), Malacense (Málaga), Xerense (Jerez), Cazorlanum (Cazorla), Ubedanum (Ubeda), Astigitanum (Ecija), Guadixense (Guadix), Fregenalense (Fregenal).

Fuente: RIBADENEYRA, P. de (S.J.), *Catálogo de los Escritores de la Compañía*, Amberes 1608.

En torno al año 1600 existían **Universidades y Colegios Universitarios** en las siguientes ciudades:

Alcalá (1499), Almagro (1550), Avila (1550), Baeza (1542), Barcelona (1533), Burgo de Osma (1555), El Escorial (1587), Estella (1565), Gandía (1546), Gerona (1583), Granada

(1526), Huesca (1535), Irache (1605), La Laguna (1533), Lérida (1300), Lucena (1533), Mallorca (1483), Monforte de Lemos (1595), Murcia (1552), Oñate (1542), Orihuela (1568), Osuna (1548), Oviedo (1566), Sahaún (1534), Salamanca (1226), Santiago (1550), Sevilla (1502), Sigüenza (1493) Tarragona (1574), Toledo (1520), Valencia (1345), Valladolid (1479), Vich (1599), Zaragoza (1354).

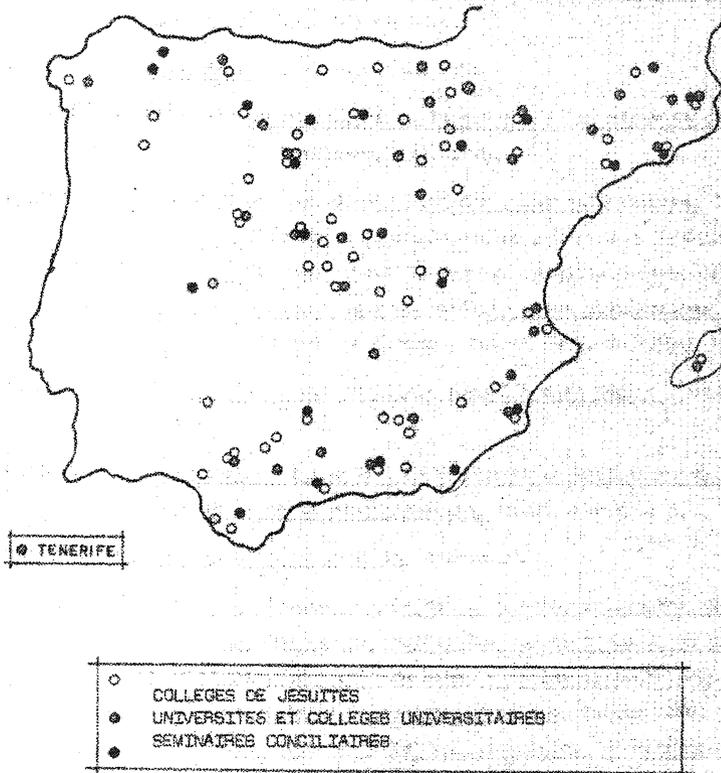
Fuente: Q., ALDEA, T. MARIN, y J. VIVES, *Diccionario de Historia Eclesiástica de España*, Instituto Enrique Florez, Madrid 1975, Término: Universidades, T. IV.

En esta misma época existían también los siguientes **Seminarios Conciliares** que adoptaron el modelo jesuítico:

Avila (1591), Barcelona (1593), Burgos (1565), Cádiz (1589), Córdoba (1583), Cuenca (1584), Gerona (1589), Granada (1564), Guadix (1595), Huesca (1580), Lugo (1593), Málaga (1597), Mondoñedo (1565), Murcia (1592), Osma (1594), Palencia (1584), Tarazona (1593), Tarragona (1568), Urgel (1592), Valladolid (1538).

Fuente: E. FLICHE-MARTIN, *Historia de la Iglesia, Fundación de los primeros Seminarios españoles*, Edicep, Valencia 1976, Vol. XIX, pp. 619-637.

CARTE SCOLAIRE DES COLLEGES DES JESUITES, UNIVERSITES ET SEMINAIRES CONCILIAIRES (1600-1610)



Mapa inédito elaborado e incluido en la tesis de Julia VARELA, *Analyse sociologique du processus de scolarisation en Espagne*. Tesis de Tercer Ciclo en Sociología. Universidad de Paris VIII, junio 1982, pp. 373-375