

Recepción del pensamiento moderno europeo y enseñanza de la filosofía en el siglo XVIII en el Río de la Plata. El caso de Baruch Spinoza*

[Artículos]

Natalia Savater**

Fecha de entrega: 00 de mes de año

Fecha de evaluación: 00 de mes de año

Fecha de aprobación: 00 de mes de año

Citar como:

Savater, N. (2022). Recepción del pensamiento moderno europeo y enseñanza de la filosofía en el siglo XVIII en el Río de la Plata. El caso de Baruch Spinoza. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 43(126). <https://doi.org/10.15332/25005375.xxxx>



En edición

Resumen

El presente trabajo se propone abordar la recepción de la filosofía moderna europea que se desplegó en el siglo XVIII en dos instituciones fundamentales del territorio del Río de la Plata: la Universidad de Córdoba y el Colegio de San Carlos de Buenos Aires. Nuestro objetivo será analizar dicha recepción a partir de pensar su vínculo con una manera específica de practicar la enseñanza de la

* Actividad de la que se deriva el artículo

** Filiación institucional. Correo electrónico: pianoymusica@gmail.com

filosofía en estas instituciones, entendiéndola como parte esencial del quehacer filosófico, como una búsqueda genuina de conocimiento. Nos concentraremos en el caso de Baruch Spinoza —pensador perseguido y condenado a la censura— para ilustrar las diversas formas en las que nuevos autores modernos eran incorporados paulatinamente a la enseñanza de la filosofía en las aulas rioplatenses.

Palabras clave: filosofía moderna, enseñanza de la filosofía, época colonial en el Río de la Plata, recepción de Spinoza.

Introducción

Las valoraciones y lecturas respecto del ejercicio de la filosofía en la época colonial en el territorio del Río de la Plata¹ son múltiples y contrapuestas. ¿Fue el período hispánico un foso de oscurantismo en las tierras de la Argentina colonial? ¿Fue una era de filosofía dogmática en donde solo se reproducían los cánones escolásticos? ¿O se trata, por el contrario, de un momento fundacional, germinal, en el que estuvo presente la filosofía moderna europea y se discutían las ideas más recientes? Paradójicamente ambas posiciones fueron defendidas por distintos autores, evidenciando la complejidad de este período, la mixtura de distintas perspectivas filosóficas que convivían y dialogaban, y los diversos ángulos metodológico-conceptuales desde los que es posible pensarlo (Baldó Lacomba, 1998).

Autores como Alejandro Korn (1949), Raúl Orgaz (1950) o José Ingenieros (1951) hacen énfasis en la predominancia en las casas de estudios de la teología —que, a sus ojos, tiene como fin sostener y probar la autoridad de la iglesia— y definen a la práctica filosófica de la época como dogmática, clerical, ajena a toda

¹ Si bien el Virreinato del Río de la Plata se instituyó de manera definitiva como entidad político-territorial en 1777, utilizaremos aquí la denominación “territorio del Río de la Plata” para referirnos a las tierras de la Argentina en la época colonial, uso que se da también en muchas de las fuentes citadas.

novedad, reconociendo solo una aparición tímida de algunos exponentes de la modernidad. Otros autores como Juan Probst (1924), Juan Carlos Zuretti (1947a), Guillermo Furlong (1952) y Celina Lértora Mendoza (1979) discuten dichas apreciaciones apoyándose en un análisis documental del marco institucional y de los contenidos que se impartían en las casas de estudios, y afirman que la filosofía moderna e ilustrada tuvo una presencia efectiva y un influjo sustancial dentro del entramado escolástico, constituyendo un abrevadero ideológico que encontró resonancias en el proceso de la independencia argentina. El presente trabajo se inscribe, con matices y diferencias, en esta segunda línea de lectura y se propone abordar la recepción de la filosofía moderna europea que se desplegó en el siglo XVIII en dos instituciones fundamentales del territorio del Río de la Plata: la Universidad de Córdoba y el Colegio de San Carlos de Buenos Aires. El análisis se focalizará, sin embargo, en un aspecto que no ha sido tenido en cuenta de forma central en muchos de los estudios sobre el período: el vínculo profundo, la imbricación peculiar que existe entre la enseñanza y el ejercicio de la filosofía, entre la práctica pedagógica y la práctica filosófica. Sostendremos que el acogimiento de la filosofía moderna europea que se produjo en dichas instituciones en el período colonial se entrama con un ejercicio pedagógico, con una forma de enseñanza que se consideraba a sí misma como un acto filosófico, como una búsqueda genuina de fundamentos y verdades, una invitación a ejercer la propia razón. Esta peculiar relación entre enseñanza y filosofía —según la cual la formación no se pensaba solo como académica o enciclopédica, sino que se orientaba a un ejercicio de reflexión y cuestionamiento, aun cruzando los límites de la censura religiosa— nos resulta un elemento central en el desarrollo de la actividad intelectual de la época, que merece ser estudiado detenidamente. Con ese espíritu, maestros y alumnos se interesaron en las filosofías *nuevas*, en autores modernos que, incluso en Europa, se consideraban heréticos y prohibidos. Nos concentraremos especialmente, para ilustrar este punto, en el caso de Baruch Spinoza, pensador perseguido y condenado a la censura, cuya recepción en la

misma España del siglo XVIII es escasa (Domínguez, 1994) pero que no fue desconocido en las tierras de la Argentina colonial.

Creemos que reflexionar sobre el derrotero de la filosofía en el territorio argentino, sobre su despliegue histórico, implica detenerse también en las prácticas pedagógicas, en las modalidades de enseñanza que allí se desarrollaron, a través de las cuales la filosofía misma se comprendió y se ejerció, reflexión que puede proyectarse hacia todo el territorio latinoamericano. En ese sentido, el estudio de este período es relevante en tanto representa un antecedente central para pensar el desarrollo de la filosofía en la región. Nuestro objetivo será, entonces, detenernos en la presencia de la filosofía moderna europea que es posible rastrear en el siglo XVIII en la Universidad de Córdoba y el Colegio de San Carlos —siguiendo de cerca el caso de Baruch Spinoza— a partir de pensar en su vínculo con una manera específica de practicar la enseñanza de la filosofía. La hipótesis que defenderemos es que las prácticas pedagógicas que se desplegaron en las aulas de estas instituciones fueron un elemento medular en el proceso de recepción de la filosofía moderna europea, en tanto el propio ejercicio pedagógico era considerado, al mismo tiempo, como un acto filosófico que se proponía un análisis crítico de los sistemas de pensamiento abordados y una apertura hacia nuevos saberes, permitiendo una paulatina incorporación y un acogimiento de los filósofos modernos, aun en el seno de instituciones con una marcada estructura escolástica.

Para abordar nuestro objeto de estudio y fundamentar nuestra hipótesis hemos delimitado, primeramente, un corpus bibliográfico específico que se compone, por un lado, de los manuscritos, testimonios y documentos conservados de la época estudiada, junto con las traducciones disponibles de estos materiales, y, por otro lado, del aparato crítico desarrollado en función de dichas fuentes. Luego, la bibliografía secundaria en cuestión fue clasificada en tres subgrupos: (a) aquellos textos que exponían una lectura del período tendiente a negar una presencia

sustancial de la filosofía moderna europea en el territorio del Río de la Plata; (b) aquellos que sostenían una interpretación positiva, que reconocían una recepción de la modernidad en las instituciones de este territorio en el siglo XVIII; (c) aquellos que ofrecían un tratamiento integral de las prácticas pedagógicas propias de los centros de estudio abordados en estas páginas. Finalmente, el análisis comparado de estos materiales y una lectura transversal de las fuentes permitió elaborar la hipótesis, proponiéndonos defenderla especialmente a partir de un seguimiento minucioso y un tratamiento detenido de los manuscritos y testimonios recogidos en la bibliografía primaria.

La filosofía moderna europea en las aulas rioplatenses

Las reformas institucionales y educativas en los centros de estudio de la Argentina colonial fueron, sin duda, escasas. La Universidad de Córdoba, fundada en 1613 por los jesuitas y confiada a los franciscanos luego de la expulsión de aquellos en 1767, no contó con renovaciones significativas en sus planes de estudio ni en su sistema de enseñanza a lo largo del siglo XVIII, sino que mantuvo una organización tradicional (Baldó Lacomba, 2001). Y lo mismo ocurrió con el Colegio de San Carlos de Buenos Aires —instituido oficialmente en 1783 pero continuador de los cursos de Estudios Reales dictados desde 1773— que se caracterizó por su marcado carácter eclesiástico, sometido a la rígida disciplina de los antiguos institutos docentes de las órdenes religiosas (Barreda Laos, 1944). Si bien este fue proyectado como una *universidad de todas las ciencias*, no consiguió alcanzar el rango universitario, viéndose limitado “a enseñar filosofía y teología” (Baldó Lacomba, 2001, p. 306). En ese sentido, en su estructura y organización curricular, ambas instituciones podrían calificarse como conservadoras, tradicionalistas, como baluartes del saber escolástico.

En la Universidad de Córdoba, la enseñanza de la filosofía se despegaba en la llamada formación en Artes, que era una instancia común para aquellos que seguían estudios superiores en Teología (Fontana, 1971), y abarcaba la instrucción

en lengua latina, lógica, filosofía natural, moral y metafísica, siguiendo a Aristóteles (Peña, 1949). Esta currícula, establecida en las Constituciones de la institución, se combinaba además con ritos y ceremonias religiosas llevadas a cabo con severidad. En el Colegio de San Carlos incluso se aumentaron los actos de piedad, “destinándose al estudio y a las aulas menos tiempo de lo que se solía en las aulas jesuíticas” (Furlong, 1952, p. 339). Además, se estipulaba que los estudiantes debían ser hijos legítimos, provenientes de familias de buenas inclinaciones y costumbres, debiendo “presentar información que acreditase ser descendientes de viejos cristianos, limpios de toda mácula y raza de moros y judíos [...]” (Barreda Laos, 1944, p. 8). Este panorama invita a pensar que ambos espacios se estructuraban en función de los intereses propios de las congregaciones religiosas que los sostenían, existiendo poco margen para la novedad, para la reflexión crítica, poca apertura a ideas diferentes a las del corpus escolástico. Y esa fue, en efecto, una característica de dichas instituciones, en tanto sus estatutos y el espíritu de sus fundadores las determinaban como orientadas al cultivo de las ciencias sagradas y a la formación de ministros idóneos para el servicio de la Iglesia.

Sin embargo, aun a través de aquel estricto marco, el pensamiento moderno e ilustrado impactó en estas instituciones coloniales y encontró una recepción singular entre sus profesores y alumnos. Así, las prácticas concretas, efectivas, que se ejercían en dichos centros de estudio entraban en tensión con sus constituciones y estatutos, con la voluntad de las autoridades, imponiendo dinámicas diferentes a las estipuladas en su estructura tradicional. Ambas instituciones, entonces, fueron permeables a las nuevas ideas europeas, al racionalismo, al empirismo, a la ciencia moderna, elaborando a partir de su asimilación una posición ecléctica, propia, adoptando una especificidad singular que tomaba nuevos conocimientos, nuevos métodos, para combinarlos en paradójica yuxtaposición con las ideas escolásticas (Baldó Lacomba, 2001). A través de los documentos, manuscritos y testimonios que se conservan de aquella

época es posible “demostrar históricamente cómo las corrientes filosóficas conocidas en los centros culturales rioplatenses coincidían cronológica y mentalmente con las europeas” (Zuretti, 1949, p. 2122).

Como apunta Furlong, ya a comienzos del siglo XVIII, e incluso antes, “los profesores de Córdoba tenían a mano, en la Librería Grande de la Universidad, las *Obras* de Gassendi, la *Lógica* y la *Metafísica* de Servet, la *Opera Omnia* de Descartes, las *Obras* de Newton y los infolios de Cristian Wolff” (Furlong, 1952, p. 170). Muchos de los ellos conocían y enseñaban elementos de filosofía cartesiana, especialmente los referentes a las ciencias experimentales, así como también sus derivaciones e influencias en la obra de Leibniz. Además, uno de los autores más leídos y discutidos en las universidades americanas en el siglo XVIII fue el padre benedictino Benito Feijoo (Ardao, 1962), quien elabora un análisis crítico de los debates filosóficos que habían atravesado la primera modernidad, proponiéndose acercar a sus lectores a estos nuevos pensadores y sistemas. Los numerosos volúmenes publicados por este monje benedictino, caracterizados por una estructura sencilla, propia del género ensayístico, fueron escritos en un español accesible, no en latín (Buena Martínez, 1966) y constituyeron uno de los canales primordiales de difusión de la filosofía moderna en la Universidad cordobesa. Por otro lado, la mencionada Librería Grande de esta institución contaba con “los tomos del *Grand Dictionnaire historique* de Louis Moreri, del *Journal des Savants* y de los *Anales de la Academia Francesa de Ciencias*” (Furlong, 1952, p. 172), materiales que abordaban las nuevas filosofías europeas.

También es posible afirmar que en 1727 había en Córdoba, y así mismo en Buenos Aires, una colección que incluía todos los tomos aparecidos hasta esa fecha de la publicación periódica *Mémoires de Trévoux*, revista científica de espíritu enciclopédico que “nada excluía de sus páginas” (Furlong, 1952, p. 172) y brindaba sustanciales noticias sobre las ciencias experimentales y los filósofos modernos de la época. En el Colegio de San Carlos, por otro lado, el impacto de la

filosofía moderna fue más moderado. Furlong considera que, mientras la enseñanza en Córdoba era “atrevida, palpitante, hambrienta de novedades”, la de este colegio porteño era “reposada, serena, conservadora” (1952, p. 359)². No obstante, existen referencias a los principales pensadores de la modernidad en las clases de esta institución y se manifiesta una voluntad de apertura a los saberes nacientes. Ejemplo de ello es lo que se consigna en los informes del Cabildo eclesiástico respecto del estudio de la filosofía en el San Carlos. Allí se expresa que las dos cátedras de Filosofía no estaban obligadas

a seguir sistema alguno determinado, especialmente en la Física, en que se podrán apartar de Aristóteles y enseñar, ó por los principios de Cartesio ó de Gasendo ó de Newton, ó alguno de los otros sistemáticos, ó arrojando todo sistema para la explicación de los efectos naturales, seguir sólo la luz de la experiencia por las observaciones y experimentos en que tan últimamente trabajan las Academias Modernas. (Citado en Gutiérrez, 1915, p. 63)

Y el Cabildo secular decía, por su parte: “La Filosofía o amor a la sabiduría, es el estudio de la naturaleza, tanto más esencial cuanto es proficua su penetración, particularmente si se busca ésta a la luz de la experiencia y bajo las reformas que el gusto moderno ha introducido últimamente en las escuelas” (citado en Gutiérrez, 1915, p. 64). Incluso en esta institución, entonces, se confirma la presencia de ideas nuevas, diferentes a las del sistema escolástico y peripatético, que con su sola aparición expresan un clima intelectual cambiante, en tensión, en

² Furlong sostiene que, incluso, existió un “renacimiento escolástico” en el interior del Colegio de San Carlos. Señala: “Mientras los Franciscanos, así en Córdoba como en la Recoleta porteña, cartesianizaban fervorosamente y concedían la más amplia y generosa hospitalidad a todos los pensadores del setecientos, no sin detrimento de los tradicionales principios de la Filosofía Escolástica, el Colegio de San Carlos no sólo se mantuvo en los viejos rieles, sin ladearse mayormente, sino que llegó a coartar la expansión que a los estudios filosóficos habían ya otorgado los Jesuitas” (1952, p. 359). Contra esta visión, Lértora Mendoza (1972) afirma que es posible encontrar al espíritu moderno en las aulas del San Carlos en profesores como Diego Estanislao Zavaleta y Mariano Medrano, especialmente en la física general y particular, si bien priorizaban la escolástica en las cuestiones de metafísica y lógica.

transformación, que no ha abandonado, aún, los métodos y cánones tradicionales, pero que se encuentra atravesado, interpelado.

Los motivos que explican esta presencia, que permiten comprender la filtración y transmisión de la filosofía moderna europea en las tradicionales instituciones coloniales rioplatenses son múltiples y heterogéneos. Entre ellos, puede mencionarse el incipiente intercambio con otros centros universitarios americanos, de los que llegaban noticias a través de manuales de estudio y de viajes de profesores, además de la importante afluencia de maestros de todos los países de Europa que “traían a América los libros del día y las ideas más recientes” (Zuretti, 1949, p. 2123). También es un factor importante a considerar la gravitación de la que gozaba la orden de los jesuitas en la enseñanza de la filosofía en la región, por la amplitud de criterio que profesaban respecto de las cuestiones especulativas. Este espíritu de apertura fue sostenido durante la regencia de los franciscanos en la Universidad de Córdoba que, si bien fueron convocados por las autoridades de la institución para “desterrar la laxitud” que primaba en las “opiniones morales” (Pueyrredón, 1949, p. 2109), continuaron estimulando los debates filosóficos y el interés por las nuevas maneras de ejercer la filosofía, por los problemas y autores que se estaban discutiendo en Europa (Pueyrredón, 1949). Por otro lado, el desmoronamiento paulatino de las formas de producción feudales y el avance de formas de producción burguesas en la región, que ponen en cuestión el “pacto” colonial, son también factores ineludibles que conducen a nuevas manifestaciones ideológicas y políticas, que generan un clima propicio para la recepción de ideas, que motorizan la búsqueda de nuevas concepciones capaces de dar respuestas a las demandas acuciantes que se planteaban (Baldó Lacomba, 2001).

Sin desconocer estos diversos aspectos, aquí nos centraremos en las prácticas pedagógicas que se desplegaban en dichas instituciones del territorio del Río de la Plata durante el siglo XVIII para defender que estas fueron, también, un factor sustancial en la recepción del pensamiento moderno europeo. La enseñanza de la

filosofía que era ejercida por los profesores de la Universidad de Córdoba y — aunque en menor medida— del Colegio de San Carlos se proyectaba a sí misma como un acto filosófico, como un reflejo del despliegue de la filosofía en tanto búsqueda de conocimiento. Se proponía como ejercicio vivo, como praxis, como intento de poner en juego la propia razón, de pensar sin prejuicios. Según nuestra lectura, esa dinámica es un elemento central en la apertura de las aulas coloniales a nuevos horizontes intelectuales y en el tensionamiento de las estructuras escolásticas, de los preceptos institucionales. En contra de las normas, de los estatutos vigentes, los profesores de este territorio se referían a las filosofías modernas e ilustradas, las citaban y enseñaban en sus clases, mostrándose a veces partidarios de dichos sistemas, otras veces criticándolos, pero siempre con la intención de ofrecer todas las perspectivas, aún las de aquellas doctrinas consideradas heréticas y prohibidas. En ese sentido, el espíritu era el de no ocultar, no censurar, sino brindarles a los estudiantes todo aquello que fuera posible. Impulso que llevó a los profesores más allá de los estrictos límites impuestos por los marcos institucionales y cultivó una posición singular, ecléctica, de sincretismo entre elementos de la escolástica y de las nuevas filosofías modernas. Así, la formación era concebida como una búsqueda activa, como un ejercicio de debate entre posturas diversas, no como la mera incorporación de preceptos sino como una acción de interrogación y ejercicio de la propia razón.

Para defender esta interpretación nos centraremos en el análisis de documentos, testimonios y fuentes que vuelven explícita, incluso, la propia posición de los profesores en primera persona, que traen a nuestro presente su palabra. Nos parece fundamental, como metodología a seguir respecto de nuestro objeto de estudio, remitirnos a una lectura exhaustiva y crítica de las fuentes mismas, en tanto estas son un registro directo de las lecciones que los catedráticos ofrecían a sus alumnos. Los materiales conservados de este período son, en su mayoría, ejemplares manuscritos, cartapacios copiados por estudiantes, que representan “el

fiel reflejo de lo que el profesor transmitía en el aula” (Benito Moya, 2012, p. 34) porque “las clases se daban al dictado” (Torchia Estrada, 1961, p. 25) y eran transcritas con exactitud por los estudiantes. Así, el análisis de la bibliografía primaria es un elemento sustancial de nuestro proceder, siempre enmarcado y sostenido por el apoyo del aparato crítico producido a partir de las fuentes. Es importante señalar, también, que los ejemplares conservados se encuentran resguardados en bibliotecas de archivo y que no resulta sencillo realizar una consulta directa de ellos. Sin embargo, disponemos de traducciones certificadas de gran parte de este material, traducciones que son aceptadas por todos los intérpretes y comentaristas de este objeto de estudio que hemos consultado. En ese sentido, el trabajo de análisis de las fuentes y la bibliografía secundaria es paralelo y vinculado, en tanto muchos autores propios del aparato crítico que hemos delimitado son también traductores del material primario utilizado. La intención es, entonces, detenernos en pasajes propios de las fuentes, elaborando a partir de su análisis la defensa de nuestra hipótesis, siempre bajo el respaldo fundamentado de la bibliografía secundaria y estableciendo en diálogo con ella nuestra posición.

Recepción de nuevas ideas hermanada con una convicción pedagógica

En el año 1710 es emitida una advertencia hacia los profesores de filosofía de Córdoba, firmada por el general de la orden jesuita y emanada de Roma, previniéndolos “contra las innovaciones peligrosas y poniendo delante de ellos un conjunto de conclusiones o tesis no aceptables” (Zuretti, 1949, pp. 2124-2125). Luego, en 1732, se volvía a precaver a los profesores y alumnos contra la excesiva libertad de opinión en filosofía que profesaban (Zuretti, 1949). Dicha voz de alarma expresa que desde las altas cúpulas de la orden se advertía la incipiente apertura filosófica del Río de la Plata y se intentaba neutralizarla. No era una iniciativa oficial, entonces, ni tampoco propia de las autoridades universitarias. A

pesar de estas amonestaciones y de reiteradas llamadas de atención de cancilleres y rectores, aun sabiendo que era contrario a los mandatos oficiales, las remisiones a pensadores y sistemas modernos continuaron en las aulas de la universidad. Los testimonios y documentos de esos años confirman que la tendencia a alejarse de la doctrina escolástica como única referencia posible se profundizaba. En 1732 ingresa en la Compañía de Jesús y se incorpora a la Universidad el inglés Tomás Falkner, quien había estudiado con Newton y fue caracterizado como su “discípulo predilecto” (Furlong, 1952, p. 177). Falkner era, también, partidario confeso de la obra de Wolff y fue uno de los primeros que se propusieron incorporar nuevas perspectivas a la enseñanza de la filosofía en estas tierras. También Domingo Muriel, quien ingresó como profesor en Córdoba en 1749, fue reconocido por sus estudiantes como impulsor de la incorporación de pensadores modernos en los programas de aquella sede. Su discípulo y alumno Francisco Miranda señalaba sobre él:

comenzó a dictarnos la Lógica, y sucesivamente todas las partes del Curso Filosófico, con claridad, solidez y delicadeza de ingenio: calidades que rara vez se hermanan; y en esta facultad se hizo eminente, añadiendo a la comprensión de la antigua Filosofía Aristotélica, el conocimiento puntual de la *Moderna*... No perdonaba trabajo, diligencia o industrias, por hacernos consumados filósofos. (Citado en Cabrera, 1915, p. 425)

Miranda destaca especialmente la voluntad de Muriel de enseñar a sus estudiantes todo aquello que estaba a su alcance, sin mezquindad, sin intenciones de censura, celebrando su intención de formarlos integralmente en las distintas áreas de la filosofía. Apunta que, además de la metafísica escolástica, los introdujo en la ética o filosofía moral y en las matemáticas:

¡Tanto era su deseo y tanto su trabajo para aprovechar a sus discípulos! En lo cual hizo un no pequeño beneficio a aquella Universidad; porque rompió y abrió el camino para que en ella, cortando (cercenando) de los Maestros de la

Filosofía Aristotélica muchas superfluidades inútiles, áridas e insípidas, que allí se trataban, introdujesen muchas materias útiles, amenas y sabrosas de la *Filosofía Moderna*, que antes se miraban allí como géneros de contrabando. (Citado en Cabrera, 1915, p. 426)

En este testimonio se observa que la voluntad de enseñar, la convicción pedagógica, iba de la mano con una apertura a nuevas ideas, a pensamientos emergentes, con el objetivo de dar a conocer el despliegue que se estaba produciendo en el campo intelectual. En ese sentido, la enseñanza era pensada como un acto filosófico, como una instancia de formación que no era ajena ni previa al ejercicio mismo del pensamiento sino una parte integral del hecho de hacer filosofía.

Otro de los profesores que ocupó la Cátedra de Filosofía en Córdoba, en el trienio 1762-1764, fue Benito de Riva. El registro que existe de sus lecciones está contenido en un volumen manuscrito resumido por su alumno Francisco Dicado y Zamudio. Allí, el discípulo transcribe estas palabras de su maestro:

Después de haber recorrido todos los más difíciles tópicos, que nos ofrece la Filosofía, y de haber sudado en la explicación de los mismos, nos parece muy oportuno, y para vosotros será muy útil, el que nos detengamos a considerar la Nueva Filosofía, ésa que hoy día tiene tanta aceptación entre los ingenios que cultivan la ciencia. No faltan hombres peritos que, no obstante no haber jamás manejado las obras de algunos de los filósofos que han estudiado los problemas experimentales, ni estudiado los fundamentos de sus asertos, rechazan a éstos. Ni faltan quienes opinan que las opiniones de estos modernos filósofos contrarían los fundamentos de nuestra Fe, y los hay que sostienen que es deber acusar al Tribunal de la Inquisición, como a herejes a quienes leen sus libros, y los califican con los términos más severos y ofensivos. A lo menos, les ofende el comprobar que hay pensadores que abandonan a los ilustres pensadores de la venerable antigüedad, y pierden el tiempo en novedades pueriles, tontas y hasta peligrosas.

No creo que filósofo alguno, de entre los de la Nueva Filosofía, llegue jamás a donde llegó el genio de la antigua, aun reconociendo el ingenio de un Descartes, de un Gassendi, de un Boyle y de otros diligentísimos investigadores de la moderna Filosofía. Pero reconozcamos que ellos, pisando las huellas de los antiguos, nos han revelado cosas nuevas y nos han trazado un camino más breve, y no menos seguro, para el conocimiento científico. (Citado en Furlong, 1952, p. 188)

La *utilidad* de conocer y estudiar las nuevas filosofías para la formación de los alumnos se vuelve explícita en las consideraciones de Riva. La importancia de no desdeñarlas, de no pretender omitirlas a pesar de no ser partidario de ellas, se reafirma. Es *oportuno* considerar a los pensadores modernos, incluso cuando haya quienes amenacen con acusar de herejes a los que lo hacen, porque eso redundaría en una formación integral para los alumnos. Porque, a pesar de las diferencias, en filosofía es importante no claudicar en la búsqueda de conocimiento, aun cuando haya que tomar un camino diferente al señalado por los “pensadores de la venerable antigüedad”. Riva expresa que no se debe dejar afuera a los estudiantes del Río de la Plata de los debates acerca de nuevos pensamientos que tienen “tanta aceptación entre los ingenios que cultivan la ciencia”. Y en ese sentido, se lee una vocación pedagógica de *mostrar*, de *nombrar*, de dar a conocer, siempre con recaudos y sin abandonar “las huellas de los antiguos”, pero con la intención de *enseñar* aquello que se sabe, aquello que merece ser conocido. Esta posición no implica una adhesión plena a las consideraciones de los sistemas modernos, sino que muestra una voluntad de ofrecer dentro de las aulas “lo bueno de esas doctrinas, conciliándolas, siempre que sea posible, con las doctrinas tradicionales” (citado en Furlong, 1952, p. 188).

En julio de 1767 se produce la expulsión de los jesuitas de los dominios de Carlos III, y por consiguiente de las tierras americanas³, transfiriéndose la dirección del gobierno de la Universidad de Córdoba a la orden franciscana con la intención de limitar los debates filosóficos y constreñirlos a los límites de la escolástica (Pueyrredón, 1949). Sin embargo, los profesores franciscanos continuaron estimulando “a sus alumnos a profundizar sus conocimientos, sin negarles las fuentes ni mucho menos los libros a que aludían en sus lecciones” (Pueyrredón, 1949, p. 2112), mostrándose abiertos a mencionar pensadores no ortodoxos y a comentar sus posiciones. Una de las fuentes asiduamente consultadas por estos maestros para la preparación de sus clases era el libro de Fray Fortunato Brixia titulado *Philosophia Mentis y Philosophia Sensum Mechanica*, publicado en Venecia en 1756. Allí, Brixia afirmaba que el objetivo de su obra era brindar una “vista panorámica” de las distintas doctrinas filosóficas existentes señalando las verdades y errores que cada una pudiera contener, ya que aún “en las doctrinas y sectas más plagadas de errores, siempre se encuentra una parcela de verdad” (citado en Pueyrredón, 1949, p. 2113). Esta actitud es también la que primaba en la universidad durante la regencia franciscana, cuya voluntad pedagógica era la de enseñar buscando la verdad, entendiendo a la filosofía como esa misma pesquisa y no como una aceptación doctrinaria de las máximas escolásticas. Al respecto, el autor Alfredo Pueyrredón afirma:

Es manifiesta la influencia de Brixia en la orientación y formación filosófica de los profesores franciscanos, como así también el método que empleó en el desarrollo de su obra. La posición que adopta le permite, según afirma, enfrentarse con todos los sistemas filosóficos, para ir sacando de cada uno de ellos “la parcela de verdad que contienen, señalando, eso sí, a cada paso sus errores”. Ese fue a mi juicio el criterio o sistema que adoptaron los maestros de

³ La expulsión y exilio de los jesuitas fue un acontecimiento histórico que sacudió la realidad española y americana, impactando directamente en la vida colonial del territorio del Río de la Plata. Al respecto, puede consultarse, por ejemplo, Villalba Pérez (2003).

Artes de este período que nos ocupa. Familiarizaron a sus discípulos con los sistemas filosóficos modernos, combatiendo los errores, pero al mismo tiempo destacaron las verdades, y así como Brixia calificaba de “bellamente” los aciertos de Malebranche, calificativos semejantes debieron de emplear más de una vez los lectores de filosofía de nuestra Universidad al citar las tesis de los filósofos modernos por ellos aceptadas. (1949, pp. 2113-2114).

Así, enseñar filosofía era, al mismo tiempo, un ejercicio de apertura, de búsqueda, de debate y, en tanto tal, no podía dejar de involucrar una consideración de las filosofías modernas e ilustradas.

Uno de los más novedosos pensadores franciscanos que ocuparon la cátedra de Filosofía fue el profesor fray Elías del Carmen Pereyra, quien tuvo a su cargo ese puesto en el trienio 1784-1787 y también en 1790 en calidad de suplente (Benito Moya, 2012). El influjo de los nuevos sistemas modernos en el pensamiento de este profesor fue profundo (Zuretti, 1947b), especialmente el de Descartes. De hecho, Furlong afirma que el cartesianismo de Elías es “enorme” (1952, p. 265) y que “su metafísica está profundamente influenciada por tesis derivadas de corrientes cartesianas” (p. 267). En cuestiones ontológicas, entonces, Elías llega a abandonar los principios de la cosmología tradicional y también “echa por la borda todo el viejo bagaje escolástico” (Furlong, 1952, p. 267) en su física general. Este impacto se traduce de manera inconfundible en sus clases, de las cuales se conservan diversos manuscritos que permiten reconstruir la obra de Elías y su posición. Su *Curso de Física General*, dictado en 1784, fue copiado por el alumno José Vicente A. Fuentes⁴ y traducido al castellano por el Dr. Juan Chiabra en 1911. Mientras que su *Curso de Physica Particularis* fue recuperado

⁴ Cf. Chiabra, 1911, p. VI, nota. Este manuscrito se conserva en la Biblioteca de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata.

recientemente y se encuentra siendo estudiado⁵. Además, se conservan diversas *Conclusiones* o tesis que fueron expuestas y defendidas por sus alumnos con base en sus lecciones⁶. El estudio de estos documentos permite apreciar la vastedad de materias y problemas filosóficos que el profesor explicaba, que compartía con sus discípulos, así como la apertura que mostraba respecto de las filosofías modernas y la amplitud de criterio que profesaba a la hora de asumir su rol pedagógico. Al respecto, Furlong señala: “Muchas son las cualidades didácticas que posee Fray Elías como profesor. Quizá su principal mérito sea el orden expositivo, herencia de la tan calumniada Escolástica, como la virtud de definir sin escamotear nunca las dificultades” (1952, p. 270). El vínculo entre la enseñanza de la filosofía que se practicaba en las aulas coloniales y la recepción de la filosofía moderna es, nuevamente, pasible de ser subrayado. El compromiso de una formación integral, de un ejercicio pedagógico orientado no solo a aprender un conjunto de principios sino a pensar críticamente, a realizar una lectura analítica de los sistemas filosóficos existentes, se entrama íntimamente con un acogimiento de los saberes modernos, con una referencia y una voluntad de dar a conocer dichos sistemas, desobedeciendo incluso los mandatos de las autoridades y las directrices de los programas de estudio⁷.

En edición

⁵ Véase Benito Moya (2012). Allí el autor explica que recientemente se ha recuperado de una finca en la provincia de Salta el manuscrito perteneciente al *Curso de Physica Particularis*, texto que completa la obra de Elías.

⁶ Las tesis a las que nos referimos son: 1) aquella que en 1786 “debió sustentar el joven alumno José Saturnino de la Peña” (Furlong, 1952, p. 259); 2) Las *Conclusiones* defendidas en 1790 por los hermanos Francisco Javier y Francisco Genaro Martínez Aldunate, dadas a conocer por el Dr. Enrique Martínez Paz (1919) en su trabajo titulado *Una tesis de Filosofía del siglo XVIII en la Universidad de Córdoba*.

⁷ Luego de su análisis de las *Conclusiones* de los hermanos Aldunate, Martínez Paz incluso afirma: “Así se explica que los jóvenes Aldunate salieron de las aulas de Córdoba, afectando un profundo desdén por las enseñanzas de los escolásticos; que hablaban de ‘los brillantes triunfos obtenidos por los modernos sobre las teorías peripatéticas’; que citaran a cada página a los aristotélicos, sólo para combatirlos; que sostuvieran graves proposiciones de moral no como verdaderas, sino simplemente en carácter de probables [...]. No cabe, pues, duda alguna de que las enseñanzas de Córdoba no eran, en 1790, ni aristotélicas ni escolásticas” (1919, p. 251). Creemos que estas

Por otro lado, en Buenos Aires, la estructura del Colegio de San Carlos era, como mencionamos, más rígida y las posibilidades de apartarse de las doctrinas escolásticas eran más acotadas, teniendo en cuenta que los profesores de filosofía debían asumir además “la dirección espiritual de los alumnos” (Furlong, 1952, p. 338). Sin embargo, también allí se manifiesta una voluntad de referir a nuevos autores del pensamiento moderno europeo, de *nombrar* en las clases otras tesis y posiciones filosóficas, con la intención de darlas a conocer a los estudiantes, de introducirlos —aunque más no sea desde una mirada crítica— en los debates de las nuevas filosofías. Dicha voluntad de apertura no deja de entrar en contradicción con el mandato de brindar una formación circunscripta al marco propio de la ortodoxia escolástica, contradicción que se manifiesta muchas veces explícitamente. Pero incluso con la presión de ese límite, las alusiones a los sistemas modernos emergen desde una concepción de la enseñanza de la filosofía opuesta a la censura, al ocultamiento, dirigida a invitar a los alumnos a pensar, a ejercer su razón.

El profesor Mariano Medrano, por ejemplo, cuya doctrina se presenta como “netamente escolástica con rasgos anticartesianos” (Torchia Estrada, 1961, p. 51), inaugura su curso de filosofía de 1793 en el San Carlos interpelando a sus estudiantes:

Ha llegado finalmente, jóvenes muy amados, el tiempo propicio, tanto tiempo deseado por vosotros, en el que, terminados los estudios de Latinidad, vais a entregaros, con todos los ímpetus de vuestros juveniles corazones, a la ciencia filosófica, y lo vais a emprender impulsados de aquel ardor con el que hombres distinguidísimos han enriquecido este campo del saber.

afirmaciones, surgidas de un manuscrito confeccionado minuciosamente a partir de las lecciones de Elías, refieren una voluntad también pedagógica por parte del maestro de cuestionar los dogmas establecidos, de acercar nuevas perspectivas teóricas, de enseñar nuevas maneras de hacer filosofía.

Os acercáis, digo, a la Filosofía, esto es, al amor y a la afición de la sabiduría, y sé que os aceráis con el deseo de adquirirla en tal forma que podáis gloriaros de contar, entre vuestros grandes amores, a este amor que descuella entre todos los otros. (Citado en Furlong, 1952, p. 361)

Sus palabras son sugerentes en tanto estimulan a acercarse al conocimiento, en tanto prometen una iniciación en el universo del saber, de la ciencia. En esta línea, Medrano pareciera rechazar incluso el criterio de autoridad, en tanto afirma que “la autoridad en materias filosóficas, ya sea de muchos o de pocos pensadores, tanto vale en cuanto valen las razones en que se fundan”. Sin embargo, no deja de advertir inmediatamente que “no es lícito al Filósofo Cristiano filosofar, con prescindencia de la revelación” (Furlong, 1952, p. 362). La tensión entre las exigencias de una educación religiosa y el ejercicio de la filosofía en tanto actividad racional es explícita. Pero aún en esa tensión es interesante notar que la razón tiene un lugar irremplazable e, incluso, privilegiado. Al respecto, Furlong señala que para Medrano “la revelación no reemplaza a la razón, como el telescopio no suprime la vista, pero le da un medio imponderable para mejor, y con más seguridad, llegar a la verdad, que es la meta de la verdadera Filosofía” (Furlong, 1952, p. 362). Entonces, si bien los imperativos de la religión continúan determinando la enseñanza de la filosofía, el ejercicio de la propia razón y la consideración de los sistemas de pensamiento en función de los fundamentos en que se basan son tenidos en cuenta en las aulas, son apuntados como un aspecto ineludible y central de la actividad filosófica.

También Luis José Chorroarín, profesor de filosofía y luego rector del Colegio, alude repetidamente en sus cursos a distintos filósofos modernos (entre ellos a Descartes, Hobbes, Spinoza) mostrándose dispuesto a comentar sus posiciones, a discutirlos críticamente, si bien defendiendo una posición conservadora, compatible con la escolástica (Torchia Estrada, 1961). De igual forma, Diego Estanislao Zavaleta —sucesor de Medrano en la cátedra de Filosofía, pensador

destacado y una figura importante en los primeros años de la revolución argentina— incorpora elementos del pensamiento moderno a pesar de que su concepción sobre la filosofía es, en lo fundamental, la de la corriente escolástica llegada a él a través de Suárez (Lértora Mendoza, 1972). Aun así, entonces, hay aportes modernos que Zavaleta “acepta sin retaceos, lo que demuestra su apertura filosófica, y a la vez su capacidad de síntesis” (Lértora Mendoza, 1972, p. 9), en tanto asimila dichos aportes al edificio aristotélico-escolástico tradicional. En su *Curso de Física General*, por ejemplo, puede apreciarse un considerable y meritorio esfuerzo de incorporación científica que, pese a las deficiencias que pudieran encontrarse y a la dificultad de la materia, representa un intento genuino por introducir a los estudiantes en el universo de la ciencia moderna (Lértora Mendoza, 1972). Estas menciones o incorporaciones, este acogimiento del pensamiento moderno que era, en su matriz, antagónico a las propias convicciones filosóficas de los profesores del San Carlos, se dan en parte gracias a una voluntad pedagógica, a un compromiso con la tarea de enseñar. La enseñanza era entendida, según nuestra lectura, como una práctica que entrañaba en sí misma una entrega, una responsabilidad, y cuyo ejercicio suponía implícita una apertura a aquello que se presentaba como valioso para la formación de los estudiantes, aun cuando ello fuera diferente de lo que indicaban las posiciones personales o contrario a lo que estipulaban las directivas institucionales.

El acercamiento a estos documentos y testimonios permite apreciar la presencia de la filosofía moderna europea en las aulas de ambas instituciones, su gravitación por momentos latente, tácita, subterránea, por momentos contundente y explícita. También pone de manifiesto que en estas tierras el ejercicio filosófico se desplegaba en gran medida en los centros de estudio y estaba entramado íntimamente con la enseñanza de la filosofía, con la confección de manuales y la preparación de lecciones. Ello supone una diferencia con el devenir intelectual de los grandes centros filosóficos de occidente, en los que la producción de sistemas, la elaboración de ontologías, era uno de los pilares de la actividad especulativa.

Hacer filosofía en el período hispánico en el Río de la Plata era, en un sentido, enseñar y formar. Así, la enseñanza involucraba un compromiso filosófico intrínseco, no se concebía como la repetición de preceptos para su asimilación sino como un ejercicio de pensamiento, como una instancia de quehacer filosófico. De hecho, es a través de los cartapacios y cuadernos manuscritos, de los apuntes y transcripciones de los alumnos, como atraviesan la historia y llegan hasta nuestros días las orientaciones filosóficas de la época. Porque era allí, en el acto de enseñar, en donde se cifraba, al mismo tiempo, el acto de hacer filosofía, y ese era también el legado que se ofrendaba a la posteridad. Por eso creemos que el impulso y apertura propios de la labor docente tuvieron que ver en la recepción de nuevas ideas y sistemas. Por eso sostenemos que el acogimiento de la filosofía moderna europea que se produjo en dichas instituciones se entrama también con un ejercicio pedagógico.

El caso de Baruch Spinoza

La intención explícita de los profesores del Río de la Plata de enseñar críticamente distintos sistemas filosóficos —aún aquellos que se presentaban como heréticos— y su voluntad de convocar como interlocutores a pensadores que estaban prohibidos, encuentra en el caso de Spinoza un ejemplo paradigmático. Este pensador perseguido, considerado un filósofo maldito, que era censurado incluso en Europa, no fue desconocido en las tierras de la Argentina colonial, lo cual resulta sorprendente si se tiene en cuenta que su presencia en España en la primera mitad del siglo XVIII era realmente escasa (Domínguez, 1994). Si bien las referencias y menciones a Spinoza que pudimos constatar en este periodo se dirigen a cuestionar o criticar sus tesis y no ocupan un lugar sustancial en los programas de estudio, su sola aparición resulta valiosa en tanto muestra que los profesores locales no pretendían ignorar u ocultar aquellos sistemas que se presentaban contrarios a la doctrina escolástica. El hecho de que se convoque a Spinoza a los debates filosóficos que se daban en las aulas, aunque sea para

contradecirlo o con el objetivo de refutarlo, es importante porque evidencia que la enseñanza de aquellos maestros estaba abierta a incorporar inclusive los nombres sobre los que pesaba una grave censura. Así, se compartía con los estudiantes el pensamiento de estas figuras, abriendo el camino para conocerlas, acercándolos a ellas aún en la diferencia. Este gesto es relevante, además, porque inaugura la recepción de la filosofía spinoziana en las tierras del Río de la Plata y ofrece un primer registro de cómo era comprendida por los intelectuales de la época. En ese sentido, dichas alusiones son fundacionales y, además de expresar la apertura filosófica de los profesores, tienen un impacto concreto en la recepción del pensamiento spinoziano en estas tierras, en la circulación y conocimiento de Spinoza en Argentina.

Es menester señalar que no resulta posible constatar un contacto directo de los profesores de estas instituciones con la obra de Spinoza. Dado que los libros del filósofo holandés no fueron publicados originalmente con su nombre completo (a excepción de sus apuntes de filosofía cartesiana) y teniendo en cuenta que los ejemplares de sus obras eran difíciles de conseguir, el vínculo que puede conjeturarse es en verdad indirecto, mediado por otras fuentes y lecturas (de Olaso, 1976). Las alusiones a Spinoza presentes en las obras de Benito Feijoo (Sabater, 2021) —quien, como dijimos, era una referencia ineludible para los académicos de las universidades americanas— y las menciones a su filosofía que se encuentran en revistas como las *Mémoires de Trévoux* (de Olaso, 1976) pueden haber sido una de las fuentes de los profesores rioplatenses, uno de los puntos de contacto entre ellos y la filosofía del pensador holandés. En línea con las perspectivas interpretativas presentes en dichos textos, la lectura de Spinoza que ofrecían los maestros locales, por los registros que pudimos relevar, estaba atravesada por su vínculo con el cartesianismo, entendiéndolo en general como un pensador de corte cartesiano. Su aparición, sin embargo, permite apreciar que no solo eran trabajados en las aulas los pensadores y científicos modernos más aceptados en el mundo académico, más eminentes o conocidos, sino también

figuras más marginales, no centrales, incluso censuradas, pero claramente parte del despliegue de la filosofía moderna europea. Detenerse en las referencias dedicadas a Spinoza, en su presencia fugaz pero rastreable, puede ser un aporte para ilustrar la forma en la que se incorporaban y abordaban, aunque sea tangencialmente, nuevos autores y sistemas en la enseñanza del período colonial. Recorreremos, a continuación las menciones que pudimos constatar en ambas instituciones teniendo en cuenta que Spinoza siempre aparece como un antagonista, citado con una intención de objetarlo o refutarlo. Pero ello, como mencionamos, no deja de ser valioso en tanto refleja el estímulo a la discusión y al debate que se ponía en práctica, en tanto expresa una voluntad de enseñar más allá de los límites, en un acto pedagógico que es a la vez filosófico.

La primera referencia explícita que encontramos a Spinoza en la Universidad de Córdoba, al final del período jesuítico, se encuentra en el *Curso de Metafísica* del profesor José Rufo (Tatián, 2004). Estas lecciones son del año 1766 y de ellas se conserva un ejemplar manuscrito en latín perteneciente al alumno Juan Justo Rodríguez (Peña, 1949)⁸. La *Disputatio* 3^a de este curso se titula *De Ente infinito sive Deo*. Y allí, “en el artículo 2^o, *Solvuntur argumenta*, se cita la opinión de Benito de Spinoza” (Peña, 1949, p. 2107). Resulta interesante notar que la aparición del filósofo holandés no pareciera ser casual o arbitraria, sino que se da en el marco de un debate en el que la posición spinoziana surge como antítesis fundamental a retomar, por tratarse de un tema que es medular en el seno del pensamiento spinoziano mismo. La identificación de la sustancia, de Dios, con el ser infinito es una de las primeras tesis que se abordan en la *Ética demostrada según el orden geométrico* y es un momento central para el establecimiento del monismo sustancial sobre el que Spinoza construye su filosofía (Chauí, 1999;

⁸ Documento conservado en la Biblioteca del Instituto de Estudios Americanistas, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, n. 12180. Cabe aclarar que no encontramos reproducciones o traducciones de este y no hemos podido acceder aún al original.

Gueroult, 1968). En ese sentido, no es azaroso que se refiera a él en el abordaje de esta cuestión y no pareciera ser, entonces, una mención simplemente superficial sino una alusión específica, vinculada estrechamente con el tema que se estaba trabajando. La invocación, como es esperable, tiene un tenor crítico (Tatián, 2004, p. 128, n. 13) en tanto la apuesta monista y pan-en-teísta de Spinoza es totalmente ajena a aquello estipulado por la escolástica en relación con la infinitud divina. Sin embargo, el hecho de que se lo incluya como interlocutor y se tenga en cuenta su posición, aunque sea como antagonista, habla de una intención de fundamentar aquello que se estaba discutiendo y de no esconder otras perspectivas diferentes relacionadas con los mismos temas.

En esta misma línea es posible abordar la referencia a Baruch que encontramos, durante la regencia franciscana, en el *Curso de Física General* dictado por el profesor Fray Elías del Carmen Pereyra en 1784. Allí Fray Elías se propone estudiar “la ciencia que trata de los fenómenos maravillosos de la naturaleza, cuyas leyes más recónditas, y cuyas fuerzas, por doquier en el mundo derramadas, refleja leal como un espejo” (traducido en Chiabra, 1911, p. 173). Pero para hacerlo aborda una multiplicidad de problemas filosóficos, metafísicos, desplegando su posición y también su interpretación de otros autores. El Libro II de la Parte Tercera de estas lecciones se titula “Lo vacuo y el cuerpo en el espacio” (Chiabra, 1911, p. 190) y en la sección segunda se aborda el problema de si “Dios es el caos en su inmensidad, o el mismo espacio formal de los cuerpos, o se halla en espacios fuera del mundo” (Chiabra, 1911, p. 194). La respuesta de Elías, en consonancia con la tradición escolástica, es afirmar la trascendencia de Dios, estipulando que este está efectiva y positivamente en los espacios ultramundanos, negando entonces que pueda contener en sí los cuerpos. Y recorriendo posibles objeciones a dicha tesis alude súbitamente al filósofo holandés. Afirma: “Si Dios fuese el espacio fundamental, Dios sería la substancia de Spinoza pero esto es cosa contraria a la religión” (traducido en Chiabra, 1911, p. 199).

Tal como señalamos en relación con la mención de Rufo, es importante destacar que la referencia específica a Spinoza en la construcción argumentativa de Elías no parece ser accidental ni azarosa. Por el contrario, el filósofo holandés se hace presente como interlocutor en un debate en el que su filosofía tiene mucho para aportar y, de hecho, es reconocido como un antagonista natural de la posición que sostiene la trascendencia de Dios respecto del mundo. Así, la cita de Elías trae a la discusión la consideración spinoziana de Dios como causa inmanente, como aquello en lo que todas las cosas son (E I, 15, 18)⁹ y también se dirige a la concepción spinoziana de Dios como cosa extensa, como sustancia de la cual la extensión es uno de sus infinitos atributos (E II, 2). Esto demuestra conocimiento respecto de algunas tesis fundamentales del sistema de Spinoza y, si bien se trata de una referencia breve, evidencia una intención de nombrarlo, de convocarlo al debate, aunque sea como potencial objetor, como antagonista. Teniendo en cuenta, incluso, la censura que pesaba sobre su nombre, Elías decide acudir a Spinoza y no lo hace al azar sino en un contexto en el que su evocación es relevante, pertinente. Así, su aparición no es accidental y no podría ser fácilmente intercambiada por la de otra figura. Es interesante, sin embargo, que esa referencia se acompaña también de un silencio, de una decisión de no profundizar en el tratamiento del sistema spinoziano, precisamente porque aquel es “cosa contraria a la religión”. Ello refleja la tensión que existía entre el abordaje de muchos autores modernos y los límites filosóficos que imponía la estructura de estas instituciones educativas.

La presencia de Baruch en las clases de Elías se evidencia, también, en las referencias que introducen sus alumnos, Francisco Javier y Francisco Genaro Martínez Aldunate, en su tesis defendida en 1790, confeccionada a partir de las

⁹ Utilizamos las siguientes abreviaturas para hacer referencia a la obra de Spinoza: *E* para la *Ética demostrada según el orden geométrico*, indicando con números romanos la parte de la que se trata y con números arábigos la proposición citada.

lecciones de este maestro. Allí los estudiantes mencionan en dos oportunidades a Spinoza y a su filosofía, dando cuenta de que no era un autor desconocido por ellos, de que el profesor había abordado, aunque sea tangencialmente, a dicho pensador moderno. En la alusión más relevante y explícita afirman: “[...] refutaremos a Benito Espinosa y a sus discípulos que sostienen la vida del mundo y les exigiremos nos señalen en qué hacen consistir la noción de vida propiamente tal” (traducido en Martínez Paz, 1919b, p. 280). Esta vez, en tanto lo que se pretende refutar es “la vida del universo total” (Furlong, 1952, p. 266), pareciera atribuírsele a Spinoza la posición que considera al mundo como un ser animado, en función de sus tesis cercanas al panteísmo, en tanto sostiene que todo *es en* Dios (Deleuze, 2008)¹⁰. Es interesante ver cómo, nuevamente, la referencia se dirige a considerar aspectos centrales del sistema spinoziano desde un punto de vista filosófico, crítico, lo que implica considerar a Spinoza como un interlocutor válido y supone tenerlo en cuenta como un oponente con el que resulta fructífero debatir. Esta aproximación se distingue de otras de la época en las que el nombre del filósofo holandés era invocado solo para proferir calumnias, para señalarlo como un impío, hereje y ateo. Así, la misma aparición de Spinoza en estas lecciones y tesis, pero también el abordaje filosófico de su pensamiento que allí se despliega, reflejan un clima intelectual de tolerancia y apertura, una vocación de análisis especulativo que intentaba evadir los prejuicios y la mera censura.

¹⁰ Muchos comentaristas de la filosofía spinozista la definen como un sistema panteísta, entre ellos, el mismo Gilles Deleuze. Este afirma que el sistema de Spinoza representa “[...] la tentativa más fundamental para dar un estatuto a la univocidad del ser. Un ser absolutamente unívoco” (Deleuze, 2008, p. 29) y, en relación con ello, señala: “No existe más que un filósofo que, a mi modo de ver, acepta con mucha tranquilidad la idea de que la filosofía se confunde con el panteísmo más puro: es Spinoza” (p. 485). Si bien acordamos con Deleuze en la idea de que Spinoza se hace eco de la fórmula *hen panta* (que podríamos traducir como “lo uno, todo” o “lo uno, todas las cosas”), que propone la inmanencia como único ámbito del ser, creemos que la categoría de panteísmo para definir a su sistema debe tomarse cuidadosamente. Pues Spinoza no identifica ontológicamente a Dios con los modos finitos, no dice que son lo mismo, sino que afirma que “todo es *en* Dios”, que no hay nada que pueda ser o concebirse por fuera de él, que todo lo que existe expresa la misma esencia eterna e infinita pero de cierta y determinada manera.

Incluso en el Real Colegio de San Carlos de Buenos Aires, cuya rigidez y voluntad conservadora respecto de la enseñanza de la filosofía era mayor que en Córdoba, encontramos por lo menos una referencia explícita a Spinoza en el curso de *Lógica* que el Dr. Luis José Chorroarín dicta en 1783. En dichas lecciones — también traducidas por Chiabra— el profesor comienza por definir a la filosofía como “el amor y deseo a la sabiduría”, como el “conocimiento verdadero, cierto, y evidente de las cosas naturales por sus causas” (traducido en Chiabra, 1911, p. 1). Señala que gracias a ella se desterró la barbarie, “perfeccionando el entendimiento acerca del conocimiento de la verdad, y dirigiendo la voluntad acerca de la práctica de la virtud” (Chiabra, 1911, p. 3). Por eso cuando en la Cuarta Parte aborda el tema del método señala que este “suele darse por el deseo de inquirir la verdad” (Chiabra, 1911, p. 69), por lo que es necesario primeramente tratar sobre la verdad y sobre lo verdadero. Luego del tratamiento de dichos conceptos, en el artículo segundo de esta parte que versa sobre “el escepticismo y la razón de la duda”, Chorroarín menciona a Spinoza. Afirma que tanto entre los filósofos de la Antigüedad como entre los modernos se encuentran muchos que abiertamente le declararon la guerra a la verdad, negándola y esgrimiendo que las cosas son oscuras, ambiguas y ocultas para los seres humanos, siendo imposible para el entendimiento percibir ninguna cosa cierta. A dicha posición la llama “escepticismo” (Chiabra, 1911, p. 75) y entre los escépticos modernos menciona a Bayle, Hobbes y Spinoza. En este caso, la alusión es incidental y no se dirige a una consideración puntual del sistema spinoziano. De hecho, la caracterización del filósofo holandés como escéptico resulta extraña y no recibe una justificación en el texto. Nuevamente Spinoza es presentado como antagonista, como expresión de una posición opuesta a la del autor de la *Lógica*, pero resulta interesante constatar que su sola aparición lo incluye en el abanico de interlocutores filosóficos de Chorroarín, lo convoca a formar parte de los debates y lo acerca a los estudiantes, le da una entidad aún siendo una figura marginal, objeto de censura.

Consideramos que este recorrido por las referencias a Spinoza en la Universidad de Córdoba y el Colegio de San Carlos de Buenos Aires en el siglo XVIII brinda un ejemplo, una muestra, de las diversas formas en las que nuevos autores modernos eran incorporados paulatinamente a la enseñanza de la filosofía en las aulas rioplatenses. Su presencia en estos territorios evidencia la apertura que se practicaba en dichas aulas, en donde los nuevos sistemas de pensamiento eran mencionados, enseñados, aprendidos y en donde se abordaban no solo figuras canónicas o hegemónicas, sino también filósofos menos conocidos e, incluso, prohibidos. El gesto de acogimiento y lectura de estos autores inaugura, además, un comienzo a partir del cual estudiar su recepción en nuestros territorios. La presencia de Spinoza en las clases y lecciones de dichos centros de estudio permite delinear un origen de su ingreso a las tierras argentinas, ofrece un rastro de aquellas fuentes a través de las que se volvió accesible para los intelectuales locales y constituye un testimonio de cuáles fueron las primeras lecturas del spinozismo que se desplegaron en el período colonial. Creemos que la acción de los profesores, su ejercicio de la enseñanza que desoía, muchas veces, las advertencias oficiales de las órdenes religiosas y de las autoridades institucionales, es un elemento a destacar en este proceso de recepción filosófica. Y las referencias a Spinoza que pudimos constatar —que no formaban parte de los contenidos curriculares, de los programas de estudio— son un ejemplo de dicha vocación pedagógica de apertura, de pensamiento crítico orientado a la búsqueda de conocimiento, a una pesquisa que se pensaba a sí misma como verdaderamente filosófica.

Palabras finales

Muchos de los profesores de las instituciones que aquí abordamos fueron, entonces, según nuestra lectura, agentes activos en el proceso de recepción de la filosofía moderna europea en el Río de la Plata. Su actitud de apertura, su voluntad de introducir a los estudiantes en los debates intelectuales que se estaban

desarrollando en los centros occidentales de pensamiento, impactaron en los contenidos impartidos en las aulas y representaron un espacio de acogimiento para los nuevos sistemas. Esto no quiere decir que hayan sido ellos mismos partidarios de aquellas filosofías, no implica que hayan adoptado una posición de vanguardia o de adhesión a las tesis modernas más novedosas. Sino que es expresión de un ejercicio pedagógico según el cual enseñar filosofía era, al mismo tiempo, *hacer* filosofía y, en ese sentido, debía orientarse a la búsqueda de conocimiento, al debate, al cuestionamiento, dejando de lado —tanto como era posible— dogmatismos y censuras. Así, enseñar era parte esencial del acto de hacer filosofía, por lo que implicaba un compromiso de transmisión, de formación de los estudiantes, que no podía dejar fuera de consideración aquellos sistemas modernos que habían revolucionado el pensamiento europeo. Creemos que esta concepción y este ejercicio de la enseñanza fueron un rasgo peculiar y relevante de la práctica filosófica en la época colonial en estas tierras. Sostenemos que fueron así mismo una pieza significativa en el proceso de recepción de nuevos saberes, de circulación de las ideas, de apertura a nuevas manifestaciones ideológicas. Por ello, también, apostamos a que la presente reflexión entrañe una contribución a la hora de destacar la singularidad y el valor intrínseco de este período del pensamiento argentino, que no debe ser estudiado simplemente como una estación en el derrotero de la filosofía en el Río de la Plata, como un momento de tránsito, sino que debe ser tenido en cuenta en toda su profundidad y especificidad, como momento esencial en sí mismo.

Si bien han existido lecturas que denunciaban la ausencia de una filosofía propia en esta época, consideramos que su estudio en relación a las prácticas pedagógicas demuestra que el despliegue filosófico y su enseñanza no pueden pensarse, en este período, como elementos separados, en tanto en el acto de enseñar se cifraba el despliegue de la filosofía misma. Así, estudiar las lecciones que se producían en las instituciones coloniales es, entonces, desentrañar el ejercicio filosófico que se practicaba en este territorio. Ejercicio situado, singular, ecléctico, atravesado por

las tensiones múltiples que recorrieron la época. Estudiar estas lecciones implica reconocer que se estaba haciendo filosofía y que ese *hacer*, como ocurre a lo largo de todo nuestro continente americano, entraña un proceso de recepción ineludible de la filosofía europea en diálogo con la cual se elaboró y edificó el pensamiento situado de nuestras tierras.

Referencias

- Ardao, A. (1962). *La filosofía polémica de Feijoo*. Losada.
- Baldó Lacomba, M. (1998). La Universidad colonial hispanoamericana (1538-1810): bibliografía crítica, metodología y estado de la cuestión. El Río de la Plata. *Estudios de Historia Social y Económica de América*, 16-17, 207-229.
- Baldó Lacomba, M. (2001). Filosofía ecléctica, *saberes útiles* y ascenso de la burguesía en el Río de la Plata (1767-1810). En: M. Menegus (Comp.), *Universidad y sociedad en Hispanoamérica. Grupos de poder, siglos XVIII y XIX* (pp. 305-354). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Barreda Laos, F. (1944). El Real Colegio de San Carlos de Buenos Aires. *Revista de la Biblioteca Nacional*, XI(31), 5-19.
- Benito Moya, S. (2012). El libro manuscrito en la Córdoba del siglo XVIII. El caso de la *Physica Particularis* de Fr. Elías del Carmen Pereyra. *Bibliographica americana. Revista Interdisciplinaria de Estudios Coloniales*, 8, 32-68.
- Bueno Martínez, G. (1966). Sobre el concepto de ‘ensayo’. En *El padre Feijoo y su siglo* (tomo 1, pp. 89-112). Universidad de Oviedo.
- Cabrera, P. (1915). Noticias bio-bibliográficas acerca de Domingo Muriel. *Revista de la Universidad Nacional de Córdoba*, 3(2), 424-441.
- Chauí, M. (1999). *A Nervadura do real. Imanência e liberdade em Espinosa*. Companhia das Letras.
- Chiabra, J. (1911). *La enseñanza de la filosofía en la época colonial*. Tomo II. Universidad Nacional de la Plata.
- Deleuze, G. (2008). *En medio de Spinoza*. Cactus.
- de Olaso, E. (1976). “Spinoza y nosotros”. En *Homenaje a Baruch Spinoza* (pp. 179-198). Museo Judío de Buenos Aires.
- Domínguez, A. (1994). “España en Spinoza y Spinoza en España”. En: A. Domínguez (Ed.) *Spinoza y España. Actas del congreso internacional sobre “Relaciones entre Spinoza y España”* (pp. 9-46). Universidad de Castilla-La Mancha.
- Furlong, G. (1952). *Nacimiento y desarrollo de la filosofía en el Río de la Plata*. Guillermo Kraft.
- Gueroult, M. (1968). *Spinoza: Dieu (Éthique, 1)*. Aubier-Montaigne.
- Gutiérrez, J.M. (1915). *Origen y desarrollo de la enseñanza pública superior en Buenos Aires*. La Cultura Argentina.

- Ingenieros, J. (1951). *La evolución de las ideas argentinas*. El Ateneo.
- Korn, A. (1949). Influencias filosóficas en la evolución nacional. En: *Obras completas* (tomo III, pp. 43-204). Claridad.
- Lértora Mendoza, C. (1972). El *Curso de Física General* de Diego Estanislao de Zavaleta. *CUYO*, 8, 7-40. https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/4448/9-cuyo-1972-tomo-08.pdf
- Lértora Mendoza, C. (1979). *La enseñanza de la filosofía en tiempos de las colonias. Análisis de documentos manuscritos*. FECIC.
- Martínez Paz, E. (1919). Una tesis de filosofía del siglo XVIII en la Universidad de Córdoba. *Revista de la Universidad de Córdoba*, 6, 2-3, 228-253. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/REUNC/article/view/5738/6625>
- Martínez Paz, E. [Trad.] (1919b). Conclusiones sobre toda la filosofía. *Revista de la Universidad de Córdoba*, 6(2-3), 259-286. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/REUNC/article/view/5739/6626>
- Orgaz, R. A. (1950). “Las ideas sociales argentinas”. En: *Obras completas* (tomo II, pp. 353-374). Assandri.
- Peña, R. I. (1949). “Noticia sobre la enseñanza de la filosofía en la Universidad de Córdoba durante el período jesuítico (1614-1767)”. En: *Actas del Primer Congreso Nacional de Filosofía* (tomo 3, pp. 2103-2107). Universidad Nacional de Cuyo. <https://www.filosofia.org/aut/003/m49a2103.htm>
- Probst, J. (1924). “Estudio preliminar”. *Documentos para la Historia Argentina, vol. XVIII: Cultura. La enseñanza en la época colonial (1771-1810)*. Peuser.
- Pueyrredón, A. (1949). La enseñanza de la filosofía en la Universidad de Córdoba bajo la regencia franciscana. En: *Actas del Primer Congreso Nacional de Filosofía* (tomo 3, pp. 2108-2117). Universidad Nacional de Cuyo. <https://www.filosofia.org/aut/003/m49a2108.htm>
- Sabater, N. (2021). La figura de Spinoza en el *Teatro Crítico Universal* de Benito Feijoo. *Contrastes. Revista internacional de filosofía*, XXVI, 1, 7-25.
- Spinoza, B. (1925). “Ethica, ordine geometrico demonstrata”. En C. Gebhardt (Ed.), *Opera quae supersunt omnia*, 4 tomos. Carl Winter-Verlag. Traducción al castellano utilizada: A. Domínguez (2009), *Ética demostrada según el orden geométrico*. Alianza.
- Tatián, D. (2004). “El rastro de aire. Informe sobre algunas lecturas de Spinoza en la Argentina”. En *Spinoza y el amor del mundo* (pp. 119-223). Altamira.
- Torchia Estrada, J. C. (1961). *La filosofía en la Argentina*. Estela.
- Villalba Pérez, E. (2003). *Consecuencias educativas de la expulsión de los jesuitas de América*. Instituto Antonio de Nebrija.
- Zuretti, J. C. (1947a). La orientación de los estudios de filosofía entre los franciscanos en el Río de la Plata. *Itinerarium*, 11(4), 203-207.
- Zuretti, J. C. (1947b). Fray Elías del Carmen Pereyra, Profesor de la Universidad de Córdoba. *Itinerarium*, 11(4), 353-371.
- Zuretti, J. C. (1949). Algunas corrientes filosóficas en Argentina durante el período hispánico. En *Actas del Primer Congreso Nacional de Filosofía* (tomo 3, pp. 2122-2128). Universidad Nacional de Cuyo. <https://www.filosofia.org/aut/003/m49a2122.htm>