



## MODERNIDAD(ES), FILOSOFÍAS Y REFORMAS UNIVERSITARIAS: EXPERIENCIAS EN LA ESPAÑA DEL SIGLO XVIII Y LA CUBA DE LOS ORÍGENES

TANIA SAMÉ IGLESIAS<sup>1</sup>

**RESUMEN:** La identidad filosófica del contexto ilustrado hispanoamericano posee a través de la idea de reforma universitaria, uno entre los referentes socioteóricos medulares para traducir cosmos de sentidos ideo-políticos, metodológicos, simbólicos, entre otros, de la denominada modernidad cultural o de modernidades, en tanto expresan espacio-temporalidades y disparidades de estas u otras dimensiones.

**PALABRAS CLAVES:** Modernidades, filosofías, reformas universitarias, Ilustración.

**ABSTRACT:** The philosophical identity of Enlightenment Hispano-American context have through the idea of university reform one between the socio-theoretical referents central for the interpretation of ideo-political, methodologies, symbolic cosmos, and the other senses of the called culture modernity or the Modernities like express space-temporalities and the differences of this u others dimensions.

**KEYWORDS:** Modernities, philosophies, universities reforms, Enlightenment.

La elucidación de concepto, cronología, praxis y discursos de la denominada modernidad cultural ha tenido sostén en el privilegio de sus construcciones historiográficas, histórico-filosóficas e ideas vinculantes de lo moderno, modernización y reforma eurocéntricas canónicas. Este hecho afecta la problematicidad socioteórica de los proyectos modernizadores hispanoamericanos que aparecen con el movimiento ideo-cultural de la ilustración, arbitrado entre sus focos de proyectismo reformista por las ideas de cambio educacional, en especial de las universidades, concebidas por su liderazgo socioformativo.

Objeto y funciones educacionales en Hispanoamérica, en este ámbito, estarán condicionados por correlaciones espacio-temporales que dialogan, reproducen o confrontan narrativas dominantes y su descolocación del lugar de vías de renovación cultural hispanas desde la impronta *novatora* o pre-ilustrada de fines del siglo XVII e inicios del siglo XVIII, y que despuntarán en América hacia fines de la centuria dieciochesca. Este contexto evidencia

---

<sup>1</sup> Profesora Titular del Departamento de Filosofía para la Especialidad, Universidad de la Habana. Dra. Cs. Filosóficas por la Universidad de la Habana. E mail: tanciasame936@gmail.com.

notables experiencias de irrupción de formas de sociabilidad y creación científica y cultural, apertura a inéditos nexos universidad-sociedad y una extensa circulación de ideas y prácticas que impactan los escenarios educativos acerca de qué se concibe como novedoso o moderno tanto como útil frente a lo socialmente retrógrado o estéril, o cómo entender las relaciones entre lo pasado y lo actual a tenor de complejos procesos socioculturales y contradicciones de la vida cotidiana contrastantes con sus coetáneos europeos.

Se debate, no obstante, sobre existencia o no de filosofía en Hispanoamérica como de ilustración, reformas o modernización hispanas, o sobre encontrar otras denominaciones para nombrar su historia de las ideas (ABELLÁN, 2000, p. 308 ), como si la autenticidad de lo filosófico no dependiera de su interrogación sobre todo a estructuras socioteóricas naturalizadas (eurocentrismos o contestaciones américo-céntricas, hispanofobias) y al cómo de un develamiento de realidades incidentes en la movilidad de conceptualizaciones posibles. Esquemas geospaciales de interpretación destacan junto a secularismo, racionalización y tecnologización (DE LA MORA y CANCINO, 2017, p. 4), mercantilismo, burocratismo y protestantismo (weberianos) para conceptuar la modernidad, cuyo reverso o antimodernidad encuentra representaciones católica y contrarreformatora hispanas, entre los referentes socioideológicos para sus posesiones en América.

La periodización de matriz eurocéntrica, por otra parte, que demarca el inicio de la filosofía moderna en la duda metódica cartesiana al ignorar la precedente interrogación hispanoamericana de los Quinientos a la identidad humana también suprime su filiación metodológica a la observación de la experiencia (americana) que imputa formas de colonización socioepistémicas. En este sentido: *“El “eurocentrismo” de la Modernidad es exactamente el haber confundido la universalidad abstracta con la mundialidad concreta hegemonizada por Europa como “centro”* (DUSSEL, 2013, p. 48). El desplazamiento espacio-temporal hispanoamericano desestructura, de este modo, esquematismos, reduccionismos, etapismos o linealidad socioteóricos occidentalistas.

Sobre orígenes, concepción y extensión de instituciones universitarias hispanas durante el siglo XVIII es relevante a la interpretación del campo ideológico y propósitos de reformas, el encargo, creación y control oficialista austracista y borbónico, necesariamente no exento de los efectos modernizadores continentales en marcha (PESET, 1997, p. 56-57). Se desafiaba la decadencia de un sistema educativo escolástico y su monopolio cultural reproducido en sus asentamientos coloniales en América. En Cuba la creación tardía, en 1728 de la *Real y Pontificia Universidad de San Gerónimo de la Habana* puede interpretarse como estrategia de

supervivencia del modelo colegial hispano y su coacción ideológica, pero en un entorno privilegiado de ciudad-puerto propicio a la difusión de nuevas ideas donde también son conocidos los métodos experimentales y la filiación crítica de *novatores* y primeros ilustrados hispanos.

El plural constituyente de historicidad y experiencias es clave socioepistémica de comprensión para abordar complejidades del cómo gestar una nueva universidad europea o hispanoamericana ilustrada, cuyas interinfluencias y co-recepciones vendrían a aquilatar dimensiones sociofilosóficas. En tanto, se muestran actuaciones y trasfondos ideo-políticos entre: “*los grupos que se disputan el gobierno universitario (...) y el de los saberes que la universidad imparte*” (BALDÓ, 1994, p. 208) u objetos que orientan los estudios en las universidades hispanas (PESET, 1997, p. 55) que involucran el problema explícito de la preocupación por el método de enseñanza o la utilidad de verdad, experimentación, y crítica más allá de sus fronteras.

Modernidad y reforma educacionales en contexto de la ilustración se trataría de las correspondencias ideo-problémicas de lo que se enseña y para qué, a tenor de la comprensión del equilibrio entre los avances de ciencias, humanidades y cultura de su presente, sin ignorar los ya heredados de una modernidad renacentista (que observa este equilibrio). Temas medulares para una traducción del devenir sociocultural hispanoamericano. Esto, pese a un renacentismo desde la lectura eurocéntrica considerado como premoderno (DE LA MORA y CANCINO, 2017, p. 4) pero cuestión teórica imputada en lecturas desde un *Sur* atento a su modernidad primigenia (DUSSEL, 2013, p. 45-47) o antecesora de los racionalismos de los siglos XVII y XVIII con ciertas exenciones occidentalistas enfáticas de una identidad tecnocientífico y mecanicista, de la modernidad.

Para la Cuba tardocolonial las lógicas interinfluencias con un contexto ilustrado de reformas europeas comparten el peso de las cercanías estructurales y culturales con la España metropolitana. Deberán contrastarse singularidades y expectativas propias de tan disímiles escenarios de enunciación y praxis, tras intereses modernizadores que a fines del siglo XVIII insular confrontan contradicciones del mundo colonial ante establecidos paradigmas europeos.

El ascenso secular de la vida como signo de época junto a las traducciones de ilustración y liberalismo hispanos afectan los roles del estado y su expectante dirigismo para afianzar modos de reorganización político-administrativa que involucran las responsabilidades socioformativas institucionales, estatales e intelectuales. A este objeto se demanda en especial,

la funcionalidad del ambiente educacional y universitario. La movilidad socioteórica de este escenario pondera liderazgo y funciones ideológicas heterogéneas de poderes e intelectualidad.

España, sin dudas luego de la expulsión de los jesuitas proyecta un entorno más propicio de reforma universitaria registrada oficialmente el propio año 1767 por *Real Orden* pese a que no logren concretarse sus fines ni desaparezcan las pugnas entre dominicos y agustinos. El control de la enseñanza será asunto que lastra la concreción de nuevos planes modernizadores en las proyecciones hispanoamericanas más progresistas. Es de interés hacer notar en este caso, las polémicas acerca de necesidades y utilidad de accesibilidad educacional de sectores de clases medias como populares o sub-alternizados por su *status* clasista, etno-racial o de género. Por esto una conceptualización de la modernidad en sus dimensiones filosóficas y a través de las propuestas de reforma universitaria, no puede ser pensada sin sus concepciones ideoculturales, económico-políticas, simbólicas u otras, de fondo.

Sentidos y funciones de la educación definen proyectos de reformas que traspasan este entorno, se intentan rediseños de sociedad bajo la unidad histórico-cultural de la ilustración (de identidad reformista-moderada) dispares en sus matrices ideológicas. ¿Qué formación y sobre qué bases filosóficas se proyecta, para qué sociedad?, ¿de qué reformas se trata y hasta dónde es posible su introducción?, ¿por qué reformas aprobadas tendrán que establecerse bajo obligatorio cumplimiento de normativas oficiales o en la mayor parte de los casos no ser efectuadas? ¿Pensar una universidad científica supondrá una idea homogénea de su dominio elitista y de centralización de poderes, o socialización de beneficios educacionales con este fin?, o ¿estaría exenta de una auténtica proyección de equidad socioformativa?

Las intenciones de modernización en las instituciones universitarias hispanas que interrogan su régimen socio-normativo existente, son anticipadas por una praxis subyacente de introducción en la enseñanza de ideas científicas y de las humanidades modernas desde la primera mitad del siglo XVIII. Ámbito exigente de mejoras de remuneración al profesorado, reajustes infraestructurales y organizacionales atentos a distribución y número de las instalaciones funcionales a estos fines. El avance secular para la segunda mitad del siglo lógicamente refuerza las ideas de introducción de nuevos autores, ideas filosóficas y textos: “*Se obtiene que la ciencia moderna, por medio de libros de texto claros y concisos, entre en las viejas aulas*” (PESET, 1997, p. 59). Son recepcionadas las ideas de calidad en el ejercicio del magisterio y la dirección institucional por cuanto se insta al rigor de prácticas de oposición para ejercer como catedrático como a competencias para asumir rectorías u otras responsabilidades docentes o administrativas.

Crítica histórica, derecho natural, de gentes y nacional, junto a humanismo cristiano y uso de lenguas vernáculas serán re-evaluados con referentes en utilidad y/o eticidad. En especial, la cuestión de la concepción y enseñanza de la filosofía según la verdad, sin autoridades en materia alguna, frente a las imposiciones lectivas silogísticas que afianzaban un método escolástico reproducido y defendido en un latín defectuoso, cada vez más tendiente a usos específicos. Una viciada práctica en conventos y seminarios que ponía en evidencia distorsiones de afección a responsabilidad y funcionalidad institucionales. Los nuevos planes de estudio, sobre todo a partir de las reformas de los Colegios Mayores desde 1771 introducen experimentación físico-matemática, metafísica, lógica moderna y filosofía moral. Las facultades de Artes o Filosofía, son entonces connotadas por la obligatoriedad del aprendizaje de estas materias.

En los Colegios Mayores se contiene por la permanencia de Aristóteles ante la apertura a Descartes, Gassendi o Newton. Ese núcleo metódico-epistémico en disputa desde fines del siglo XVII hispano con los *novatores* donde se antepone el lugar de los hechos observables involucrará también la reforma de los estudios eclesiásticos, su interés en el derecho civil, los concilios nacionales o la renovación de los estudios legistas ahora atentos al derecho nacional además del romano.

Existe, entonces, conciencia de la utilidad de experiencia, experimentación o laicismo antecedentes del curso secular universitario pese a la circulación de prácticas y malos manejos docente-administrativos como sucede con los estudios sobre derecho eclesiástico o cánones en los Colegios Mayores hispanos donde podían convalidarse estudios de Artes de Colegios Menores, conventos o seminarios con relativa facilidad para obtener titulación en estos espacios (TORREMOCHA, 1986, p. 53, 56, 58), muestra de arbitrariedades similares denunciadas por ilustrados criollos como Félix Varela. Estos hechos tributan a explicar la urgencia de un contrapunteo metodológico, de interpelación cualitativa y organizacional que denota direcciones diferentes, también respecto a posibles cambios en sus concepciones y proyecciones de modernidad universitaria.

Las pulsiones ideológicas denotadas también en el terreno filológico, instan a combinar usos de lenguas clásicas, tradicionales (latín, griego, hebreo) y modernas, gramáticas hispanas o latinas. Pese a que la permanencia del latín y la obligatoriedad de exámenes aprobados de latinidad como requerimiento de matrícula en la academia (TORREMOCHA, 1986, p. 42) bien pudiera indicar un latente signo de autoridad, se iniciaba un descenso de su uso en la enseñanza o desde la reforma de la predicación como se reconocía su utilidad para traducir textos

originales que incluían una nada prescindible herencia humanista hispana y nordeuropea recepcionada por figuras de la primera generación de ilustrados hispanos como Gregorio Mayans y Siscar.

Es denotado ese interés mayansiano por la renovación cultural que reforzaba su herencia de “*la doctrina más elevada y correcta de las diferentes Artes (...) escrita en latín...*” (SÁNCHEZ, 2012, p. 450) en pugna con una enseñanza monopolizada por el jesuísmo que trascendía el aprendizaje de las lenguas. En *Orígenes de la lengua española*, de 1737, Mayans anticipa su preocupación por los problemas de método, apego a la verdad y claridad del mensaje validantes de sus contenidos y fluidez:

“*Lo que yo pienso es que la lengua primitiva, y digámoslo así, original, tenía, entre otras, tres principales perfecciones. La una era la abundancia, la cual correspondía á lo mucho que se sabía. La otra la fuerza de la expresión porque habiéndose impuesto los nombres con gran conocimiento de las cosas, las expresaban con suma claridad. Y la otra era una suma aptitud para pronunciarse los vocablos con la mayor suavidad...*” (1875, p. 292).

La reevaluación de los métodos para conocer es una inquietud de época, en materia lingüística Mayans confronta barroquismo y silogismo metódicos por su incapacidad para comunicar la verdad y por esto para allanar rutas posibles de beneficios a la humanidad:

(...) “*habiendo yo de tratar de los orígenes de la lengua española, que hoy hablamos, pienso seguir diferente método que otros*” (Idem. p.294). “*Grande cofa fería perficionar efe Ingenio con el conocimiento de las Artes, para que infruido en una grande, i útil abundancia de cofas, conocieffe mejor la Verdad, i fuefe util a ti, i al Genero Humano*”. (Idem. 1734, p. 26).

La recepción de ciertas *Artes* escritas en latín que Mayans bien justiprecia rescata proyecciones de ascendentes erasmistas, según criterios especializados potenciados por *novatores* valencianos, que tendrían un valladar para su difusión tras un uso deficiente del latín. Escollo notado que puede asociarse a la traducción y difusión tardía de autores de interés a interpretación y exhaustividad socioteórica de la modernidad.

La propuesta de reducción o cuestionamiento de los entornos de práctica del latín, por Mayans, tiene manifestación en los forcejeos para el control de su enseñanza por los jesuítas (MESTRE, 2010, p. 34). También su *Gramática de la Lengua latina* de 1768 proyectada y aprobada por el Consejo de Castilla pero nunca practicada (interés paralelo a su idea de la necesidad de reescritura de una gramática española). Hechos que pueden indicar la utilidad de un rescate crítico mayansiano, que no solo era filológico, sino ideo-cognoscitivo, filosófico, metódico y ético-cultural: “*Ninguna lengua ha avido hasta ahora que aya tenido tantos, i tan buenos libros, como la latina, thesorera muchos siglos ha de la dotrina de todas las naciones*

*más sabias; i es conveniente que prosiga en serlo...*” (SÁNCHEZ, 2012, p. 449, según Mayans en su *Gramática de la Lengua latina*).

El escenario de reforma universitaria valenciana es subrayado por su impacto en las concepciones de nueva universidad destacando su interés en el estudio de una tendencia crítico-histórico-humanista y su interrelación con una preocupación pedagógico-formativa muy acentuadas por Mayans con eje en el cambio de los estudios superiores (MESTRE, 2010, p.31). Se trataría de la diferenciación de sentidos, estudio y práctica de las artes liberales tras cuyo objeto está en juego el reconocimiento o no del sujeto social, sus derechos de ciudadanía y expectativas individuales y civiles recuperadas por *novatores* hispanos y mayansianos del humanismo renacentista de ascendente erasmista. Por esto la exigencia metodológica de hablar de humanismos como de modernidades y sus expresiones sociofilosóficas, también si se trata de las reformas universitarias ilustradas de España metropolitana.

La escisión metodológica entre una línea de pensamiento nacida con Benito Feijoo contrastante con otra línea, mayansiana, a inicios del siglo XVIII hispano ha tenido como telón de fondo sus diferentes filiaciones políticas, énfasis éticos y metodológicos que en la época escenifican una polémica. Desde las posturas políticas se refieren las líneas borbónica feijoniana o austracista mayansiana. En torno a eticidad se potencia el erasmismo de Mayans mientras Feijoo queda en entredicho sobre su reconocimiento de la idea de unidad humana como se referirá más adelante. En términos de métodos la premisa experimental atribuida a ambas figuras contrapesa el rigor científico, apoyo en documentos y apego a la verdad del erudito de Oliva (MESTRE, 1991, p. 258) que instarían a desplazar la flexibilidad argumentativa de la ensayística como género literario de época por el que opta Feijoo.

Las controversias de la primera mitad del siglo XVIII hispano, sin embargo, suceden bajo los efectos de una herencia socioideológica nacional dispar en la modelación de sus concepciones. Esto redundo en ambigüedades y contradicciones constatadas en las ideas de Feijoo o en abordajes insuficientes para explicar complejidades e inconsistencias socio-teóricas que limitan su recepción de cierta renovación crítico-cultural hispana. En este sentido, se han demostrado un Feijoo apologista del poder, colonialista y anti-lascasiano (BERTOMEU, 2008, p.1051-1052), otro Feijoo humanista, crítico del antisemitismo hispano, del colonialismo americano y del androcentrismo (SABATER, 2021) o indicado lo “*controvertido*” (MARTÍNEZ-OTERO, 2017, p. 16) de su recepción y traducción.

Feijoo como Mayans apuesta por el cambio educacional y la nueva universidad inserto a un programa cultural. Encuentra en el ensayo un modo propio para la crítica contra los errores

comunes doctos y populares. Comparte el interés por nuevos métodos antiescolásticos, no memorísticos, textos científicos modernos frente a prejuicios, supersticiones y falacias. Debe tomarse en cuenta que bajo Felipe V puede comprenderse que Feijoo contara con mayor apoyo gubernamental para sus propuestas de reforma que un austracista independiente como Mayans, en quien no obstante, se depositarán nombramientos de bibliotecario real (MESTRE, 2010, p.7) o de Alcalde de Casa y Corte a través de nexos con funcionarios de la alta política que lo introducen en la corte de Carlos III.

Se acude al catedrático de la universidad de Oviedo, si se trata de un diseño para una *Historia general de las ciencias y las artes*. Asunto para lo que indica un compendio de textos que ofrezcan método “*distinguiendo con cuidado lo cierto de lo solamente probable...*” (FEIJOO, 1958, p.108-109). Sus propuestas para historiar filosofía, medicina, geometría, aritmética, astronomía, música, jurisprudencia, historia o teología, buscan por esto proveer de novedad útil a estos saberes.

Sobre filosofía podría decirse que opta por una reflexión experimental sobre lo real, de poner en correspondencia condiciones nacionales y estilo ensayístico o modo crítico propio para su examen y la urgencia de transformación de errores del *vulgo*, de aquel que desconoce la verdad que nace del estudio. El *vulgo* puede traducirse como déficit cognoscitivo de letrados o carencia de iletrados, de este signo, si bien: “...*Ni debajo del nombre de <<errores comunes>> quiero significar que los que impugno sean trascendentes a todos los hombres. Bástame para darles ese nombre que estén admitidos en el común de vulgo, o tengan entre los literatos más que ordinario séquito*” (FEIJOO, 1958, p.21).

Su modernidad filosófica opone verdad a error, y en ese sentido se ha traducido *vulgo* como “*categoría de la ontología humana*” (BUENO, 1966, p. 102) la condición que expresa lo que falta por conocer. El cambio formativo feijoniano posible desde una nueva educación interpretado como “*la incorporación del vocabulario académico al lenguaje común...*” (RODRÍGUEZ, 2008 p. 41) se concibe como condición de posibilidad de encuentro o *intersección* de saberes, el modo en que estos dialogan entre sí en busca de horizontes de comprensión e interrogación del mundo propios de lo filosófico más que de demostraciones científicas.

El benedictino recepciona y refuerza la preocupación metódica inherente al reformismo educacional, universitario y de la filosofía. Por cuanto se infiere de su aserto o descalificación del vulgo-pueblo en posibilidad de actuación en la esfera pública literaria, o del vulgo-plebe: pueblo llano sin esta posibilidad, una capacidad o limitación del ámbito académico (Idem., p.

37) pero al cual tampoco una mayoría popular tiene acceso bajo una normatividad jurídico-política vigente. Sobre esto decanta Feijoo que el pueblo no es “... *antípoda preciso del hemisferio de la verdad... Algunas veces acierta; pero es por ajena luz o por casualidad*” (1958, p. 22). A la par, que documenta en su *Teatro crítico universal*, un vulgo de concepto clasista, ideo-político y eurocéntrico que dista del lascasianismo jusfilosófico (BERTOMEU, 2008, p. 1052):

“...Batallaban los Españoles con unos hombres que apenas creían ser en la naturaleza hombres, viéndolos en las acciones tan brutos. Tenía alguna apariencia de razón el que fuesen tratados [...] como fieras los que en todo obraban como fieras. ¿Qué humanidad, qué clemencia, que moderación merecían a unos Extranjeros aquellos naturales, cuando ellos desnudos de toda humanidad, incesantemente se estaban devorando unos a otros? ¿Más irracionales que las mismas fieras, hacían lo que hace bruto alguno, que era alimentarse de los individuos de su propia especie...?” (FEIJOO, s.a, s.p).

Feijoo lo que aquí cuestiona es que se impute una lógica de exterminio que no reconoce como privación o brutalidad por excelencia. El benedictino si bien introduce dubitación frente a la modernidad actuante supeditada al axioma de un método escolástico (vulgo académico-filosófico) o frente al androcentrismo, no se desembaraza de signos excluyentes de un sujeto social mayoritario. Esa heterogeneidad ideo-política connota filosofías y modernidades con demarcaciones de visibilidad/ocultamiento de temas sociales candentes como de estrategias para su reproducción o desmontaje.

Entre fines de la década del 60 y durante la década del 70 del siglo XVIII se testimonia un amplio reformismo universitario que informa del estado de la enseñanza y concibe desde la *Idea del nuevo método* de Gregorio Mayans en Valencia de 1767 un plan de cambio en la enseñanza desde las primeras letras, atento a un método crítico (MESTRE, 2010, p.4) la explicación e interrogación *versus* lo memorístico, la experimentación y comprobación de lo aprendido. O las más perentorias enfocadas a los Colegios Mayores (Salamanca, Alcalá, Valladolid) y lideradas por los valencianos Pérez Bayer y Felipe Beltrán apoyadas por Campomanes. En Sevilla, Olavide desde 1769 proyectará un cambio nacional de reforma universitaria con estos referentes.

El diseño de planes nacionales de educación continúa estando en el centro de las preocupaciones sociales de la segunda generación de ilustrados hispanos con intención de extender modernización de métodos, enseñanza experimental y demostrativa, y coherencia del cambio en la red socioformativa. El plan de Olavide loable por sus intenciones programática y consensuada resulta complejo para una aplicación centralizada, sacando a la luz pugnas por la defensa de fueros identitarios que también movilizan interés por autonomía universitaria, o

conspicuos desacuerdos entre el poder político carolino, Colegios Mayores y Menores por la hegemonía cultural. Estas diferencias confirman presencia de innovaciones en la enseñanza según intereses locales que explican la aplicación parcial de otras propuestas de proyección nacional como las mayansianas (MESTRE, 2010, p.33). Las necesidades e intentos de modernización universitaria hispana evidencian así un terreno de proyectos de modernidad (es) en polémica, que reiteran visibles diferencias sociofilosóficas endógenas en sus 2 generaciones de pensamiento ilustrado.

Se persigue la creación de Seminarios para la formación superior del obispado como es el caso de Pablo de Olavide quien coarta desde una concepción utilitarista la accesibilidad de los pobres a estos espacios, aún sin despojarse de efectos de la línea de ideas humanistas hispana y nordeuropea sobre el socorro al necesitado. Las condiciones económicas y culturales que dan acceso a la educación a colegiales, manteístas, clero regular y clero secular y su instrumentalización por las élites de poder e intelectuales documenta inserción mínima y reticente de pobres (que se introduce en los estudios de bachillerato, por *Real Cédula* desde 1770). Las instituciones estatales como antes las conventuales están dirigidas a la formación que reproduce su *status* ideo-cultural y socio-clasista si bien no exento de engendrar líneas de pensamiento que interpelaron en grados diversos elitismos y exclusiones.

Una proyección de socialización de la enseñanza es mostrada en la *Memoria sobre educación pública o Tratado teórico-práctico de enseñanza*, de 1802, escrita por Gaspar de Jovellanos, líder reformador del Colegio religioso y militar salmantino de Calatrava en 1790. Su idea de educación como bien universal, libre, gratuito, de tendencia laica, sin distinción de clases, sexos o profesiones como medio de felicidad y prosperidad nacional en el mayor grado y extensión posibles explicita un interés existente de educación popular (NEGRÍN, 2012, p.41, 429, SAGREDO, 2013, p. 290) consciente y sistemático. Así demanda, que “*no haya pueblo, no haya rincón donde los niños, de cualquier clase y sexo, carezcan de este beneficio*” (JOVELLANOS, 1955-1956, p. 60-61) y que contrasta no obstante, con las contradicciones derivadas de necesidades de correspondencia con lo estructuralmente posible para un desempeño profesional-laboral futuro regido por los dominio de la propiedad. Por esto, Jovellanos no está exento de pensar un destino educacional instrumental, que busca en este caso, proyección de provecho para la vida del sujeto social.

Condicionamiento económico, heterogeneidad ideológica, estatalización e introducción de innovaciones demarcaron posibilidades prácticas y alcances sociofilosóficos de las proyecciones de reforma universitaria. Estas se muestran entre los estudios especializados, a

través de: el interés por la matriculación universitaria (TORREMOCHA, 1986, p.51, CASADO, 2016, p. 204), la normatividad de signo regalista y supervisión de los planes de estudio (MESTRE, 2010, p. 10) aprobados pese a proyecciones reformistas aún limitadas o irrealizadas; o las interpretaciones acerca de disciplina, gobernanza administrativa o accesibilidad educacional (TORREMOCHA, 1986, p. 67, 68, 73) entre algunas de las cuestiones a debate.

La renovación de estudios es reevaluada entre los espacios reformadores relevantes como Salamanca liderada por el obispo Antonio Tavira, desde 1768. En Alcalá de Henares bajo este prisma de modificaciones estructurales universitarias figuras probablemente menos estudiadas serán Pedro Díaz de Rojas sucedido por Juan de Lucas López. El primero, atento a la confrontación secular ante el monopolio económico-religioso del Colegio de San Idelfonso introduce para 1780 su idea de reforma universitaria aprobada y amparada en la obligatoriedad de estos cambios por *Real Cédula* de 23 de febrero de 1771 (CASADO, 2016, p. 206). O aún bajo mandato carolino es también aprobado en 1786 el Plan de reformas durante la rectoría de Vicente Blasco, en Valencia.

El curso frustrado de estas intenciones de reforma de estudios superiores en España antecede efectos sociopolíticos estremecedores de la vida pública y cultural global como el 1776 en Norteamérica, el 1789 francés o el 1791 haitiano, pero lógicamente hechos de impacto a contenciones, desbalances y reevaluaciones reformistas europeas, donde no escapan los contextos normativo como efectivo educacional hispanoamericano. Este involucra sentidos socio-formativos también pautado desde las universidades, sus concepciones y diseños de modernidades socioculturales que representan debates metodológicos, ideológicos y políticos, notables en los: “... *enfrentamientos que se produjeron entre los colegios y sus representantes...*” (CASADO, 2016, p. 213) con líderes reformadores hispanos entre fines de la década de los 80 e inicios de los 90 del siglo XVIII.

Ese convulso contexto de hondas transformaciones económicas, políticas, educacionales metropolitanas con efectos trascendentes a América, impactan a la sacarocracia burguesa criolla de Cuba empeñada en la modernización del país. A este objeto se remite la potenciación y recepción de la idea hispana del inicio de las reformas por la reforma universitaria, el liderazgo de la educación superior para traducir el cambio en el modo de pensar observable en los nuevos modos de relaciones y praxis sociales.

Como es consabido es en el *Real y Conciliar Colegio Seminario San Carlos y San Ambrosio* y no en la *Real y Pontificia Universidad de San Gerónimo de La Habana* que se

proyectan reformas para la educación superior pero su circulación afectaría la construcción de una *imago* universitaria cuya autenticidad se definía en su método, científicidad y eticidad (CABALLERO, 1999, p.188, ARANGO Y PARREÑO, 2005, p.265) como en cierta línea de pensamiento sin menoscabo de un signo humanista de orientación erasmista, lascasiana.

José Agustín Caballero está convencido de la utilidad de un proyecto de reformas universitarias, una tarea de cambio que sería tan ardua como le urgía al retardo en que se encontraba el sistema de enseñanza pública. Desde el inicio de su discurso *Sobre la reforma de estudios universitarios* de 1795, dado en la Clase de Ciencias y Artes de la Sociedad Patriótica de la Habana, está ya introduciendo la necesidad de una auténtica filosofía como sostén de un cambio en los planes de enseñanza dirimidos en la libertad de su ejercicio. Si al profesorado:

“...se les permitiese regentear sus aulas libremente sin precisa obligación a la doctrina de la escuela, los jóvenes saldrían mejor instruidos en la latinidad, estudiarían la verdadera Filosofía, penetrarían el espíritu de la Iglesia en sus cánones, y el de los legisladores en sus leyes; aprenderían una sana y pacífica teología, conocerían la configuración del cuerpo humano...” (CABALLERO, 1999, p.185).

Modernidad universitaria supone “*un plan libre de estudios*” (CABALLERO, 1999, p.188) libertad filosófica, nuevos autores, física experimental, estudios modernos sobre matemática, química, anatomía práctica, historia natural, náutica, gramática castellana además de latina. Estatuir una reforma general de los estudios debía “... *comenzar por la primera de las academias, la ilustre, regia y pontificia Universidad, a causa de la dependencia que tienen de ella las otras en el orden, tiempo y materias de los cursos...*” (CABALLERO, 1999, p.186) refiriendo el impacto de reformas hispanas y afanes modernizadores en la Isla desde mediados del siglo XVIII bajo la rectoría en la *Universidad de La Habana* de fray Juan Chacón.

Caballero padecerá las contradicciones de un pensamiento en transición, entre esta libertad de pensar tan experimental como incapaz de trascender la preminencia de la lógica y sus correspondencias con un mandato ético cristiano de amar al prójimo esclavizado incoherente con la conveniencia del retardo de su *status* como sujeto subalternizado. Insta entonces a mejorar las condiciones del esclavo “...*entes de nuestro mismo calibre---*“, “...*nuestros hermanos y prójimos...*” pero a fin de cuentas sujeto de provecho socioeconómico clasista, “...*unos brazos que sostienen nuestros trenes, mueblan nuestras casas...*” “... *y nos hacen gozar los placeres de la abundancia...*” (CABALLERO, 1999, p. 201).

La voluntad de estratificación social dominante en la primera generación de ilustrados-liberales cubanos ilustra problema y actitudes socioformativas también confrontados más adelante, a tenor de expectativas como de preocupación cívica ante el respaldo a la permanencia de un sujeto existente pero excluido. Ese sujeto postergado, racializado, ausente en modelos

elitistas, de blanqueamiento y preservación de privilegios para la construcción de nacionalidad y nación, sin importar se piensen y reconozcan los inconvenientes del *status* esclavista.

Huelga referir, por otra parte, que los intentos de reforma de los estudios superiores se verán desoídos por las autoridades coloniales una y otra vez, incluso siendo funcionales ya no a los intereses de la élite plantacionista criolla sino a la monarquía hispana. Notables para el cambio formativo universitario serán los esfuerzos de modernización de estudios desde 1818 con la creación de una cátedra de economía política introducida por Justo Vélez en el *Seminario San Carlos*, o de Arango y Parreño para la reforma de la instrucción pública, técnica y de la primera enseñanza con énfasis en la filosofía y la experimentación naturalista, sostén de sus bases teóricas de la formación para bachiller y licenciatura. Proponía: “...tres cursos se enseñarán *Lógica, Elementos de Matemáticas, Metafísica, Filosofía Moral, Física y Química...*” (2005, p. 271).

El *Plan de estudios* de Arango y Parreño, de 1828, aspiraba a una puesta en función de las ciencias pro industrialización e inserción económica de la Isla en el mapa internacional, por esto convenía despojar incluso siendo un esclavista y racista furibundo de sesgos racializados la enseñanza tecnocientífica y validar su extensión a esclavizados y población negra (AMORES, 2016, p. 110) como instrumento de garantía de una arquitectura nacional estratificada.

Otros nombres de proyecciones innovadoras de la enseñanza aparecen con los estudios de medicina de Tomás Romay, de botánica de Ramón de la Sagra Periz, intereses experimentalistas extensivos a Felipe Poey, José Antonio Saco, recepcionados hacia fines de siglo por lucistas como José Manuel Mestre. Romay desde una nueva mirada filosófica comprende la utilidad de una medicina que adjura:

“...de la ridícula superstición con que tenazmente adheridos á un sistema metafísico creían lo que no palpaban, y concebían la naturaleza según las ideas de un cerebro destemplado. Pero apenas perciben la voz del grande Bacon intimando que la naturaleza no debía abstraerse, sino escudriñarse y analizarse, abandonan el Peripato...” (ROMAY, 1965, p. 8.T.I).

La libertad de filosofar es potenciada en Félix Varela desde sus primeros escritos y quehacer profesional en el *Seminario de San Carlos* y *San Ambrosio* entre 1811 y 1812, proyectaba un cambio de actitud cívica emancipador. Se gradúa de Bachiller en Filosofía y letras en 1806 y en Teología en 1808, y en 1807 se licencia en Filosofía en las aulas de la anquilosada *Universidad de San Gerónimo de la Habana*, mientras simultanea su formación en el *Seminario* donde culmina sus estudios de Teología en 1808, de modo que posee experiencias de ambas instituciones cuando en 1822 aparece su “*Breve exposición del estado*

*actual de los estudios de la Habana*” o más tarde demanda financiamiento para la instrucción pública y universitaria de Cuba, en Cortes, en 1823.

El examen vareliano sobre el estado de los estudios en la isla de Cuba compara algunos avances experimentales introducidos en el *Seminario* en estudios sobre física y filosofía o a expensas de la *Sociedad Patriótica de la Habana* de estudios de economía y constitución, entre otros, con un desinterés en reformas educacionales de los estudios superiores bajo cierto control y arbitrariedades eclesiales. No vacila en denunciar descontrol de cátedras y permisividad que pueden suponer incluso realización de oposiciones sin estar en posesión de titulación de bachiller, según refiere sucede en el *Convento de Predicadores* (VARELA, 2001, p. 76-78. V.II).

Es en el cambio socioformativo que espera Varela se funde y proyecte un cambio de actitud cívica comprensivo del rol activo del sujeto histórico subalternizado en cuanto se trata de identidad independentista americana, de unidad nacional como de un *ethos* de unidad genérica. En sus *Cartas a Elpidio* sitúa esta aspiración de formación para la vida sin privilegios academicistas o clasistas, cuando previene a los jóvenes contra supersticiones, impiedad y fanatismos: “... me decía yo a mí mismo, camino ahora por el pueblo más ilustrado de la tierra, porque su ilustración no está como en otros concentrada en las universidades y en ciertas clases del pueblo sino difundida por todas las clases”. (VARELA, 2001, p. 158.V.III). En 1845 sus *Reflexiones sobre la enseñanza de la filosofía en Cuba* pondrán al descubierto el retorno logicista universitario superado desde el electivismo de Agustín Caballero: “Advierto que han conseguido entrada y su antigua posesión las reglas silogísticas y las señoras categorías que yo había desterrado. Entren enhorabuena, pues que yo estoy fuera de casa. Vuelve la cuestión sobre el criterio de la verdad...” (VARELA, 2001, p. 76. V.III).

Los modelos novedosos de enseñanza que lideran ciertas reformas universitarias tienen presencia en las instituciones de enseñanza científicas y técnicas hispano-cubanos frente a un vacío cognoscitivo de alto impacto cultural, también por exento de prejuicios de apertura a los pobres, que evidenciaban la incapacidad infraestructural, docente y de diseño de las universidades y la inconveniencia de un pensar crítico para las autoridades coloniales. La gramática castellana y las lenguas modernas, la retórica, la poética y la lógica se contemplaban en los planes de estudio para estos institutos científico-técnicos, que completarían la formación de los futuros científicos.

Luz y Caballero propone un proyecto de reforma científica de la *Escuela de Náutica* de la Habana presentado a la *Real Junta de Fomento de Agricultura y Comercio* en 1833, a imagen

y semejanza de la fundación y método de Gijón en 1794, liderados por Jovellanos. Su objeto responde en ambos contextos al desarrollo de las ciencias naturales, el libre pensar y apego a la verdad, a que hacían resistencia los entornos universitarios y sus estructuras académicas, planes y métodos. A estos empeños se sabe aporta Jovellanos la mitad de sus ingresos para financiar la primera biblioteca pública de la institución. En Cuba también se toman en cuenta desde la introducción y selección de textos e instrumentos modernos, hasta los presupuestos de gastos, régimen de administración y sueldos del profesorado para el cambio de estas instituciones. Entre los nombres de la Comisión reformadora figuran Francisco de Arango y Parreño, Ángel Laborde, José María Peñalver, entre otros.

No es casual, la pronta persecución inquisitorial de los estudios del *Real Instituto Asturiano* y de su principal promotor, las acusaciones de lectura de libros prohibidos, filiación a los *novatores* y jansenismo (antipapistas y antijesuitas, orientados a obras). A Jovellanos se le acusa de autor peligroso a la sociedad, la iglesia y el trono, incentivador de ideas de libertad en la juventud. Asecho contra su persona y el Instituto que registra en su *Diario*, en 1801, año del cierre de su biblioteca y de su encarcelamiento hasta 1808, en un momento en que la intelectualidad hispana es silenciada. El *Real Instituto Asturiano de Náutica y Mineralogía*, de Gijón, establecía, crear “*la Escuela de Matemáticas, Física, Química, Mineralogía y Náutica...*” (JOVELLANOS, 2011). Estas instituciones de enseñanza práctica según las define se destinaban *a la verdad y a la utilidad pública*, eslogan que se exhibía a la entrada del Instituto, y en torno a su función para la formación de astrónomos, físicos, arquitectos, marinos, pilotos, de la misma forma que la enseñanza especulativa se destinaba a formar juristas, médicos, teólogos o escribanos.

Luz y Caballero buscará la expansión de la institución habanera de Regla, y sus estudios a diferentes ciencias: “...*en donde a la vez que se difundan con más extensión los conocimientos del arte de navegación y sus ramos anexos, pueda instruirse a la juventud en otras ciencias*” como en artes liberales (LUZ Y CABALLERO, 2001, p.153). A la extensión de estas instituciones promoverá la idea de las escuelas normalistas formadoras de nuevos maestros y encontrará posibilidad de realizaciones tras sus gestiones en el Colegio de Carraguo desde 1834, en la cátedra de filosofía fundada en la universidad desde 1838 y a partir de la creación desde 1848 del Colegio *El Salvador*. Espacios relevantes por sus nuevos programas de filosofía que serían imputados por el propio pensamiento conservador hispano del siglo XIX, su conciencia de un Colegio de *El Salvador* que acunó ideas y hombres de la vanguardia sociopolítica de cierta modernidad emancipadora. En su *Historia de los heterodoxos españoles*,

Marcelino Menéndez Pelayo así valora los derroteros formativos lucistas, que: “*educó a los pechos de su doctrina una generación entera contra España, creó en el Colegio del Salvador un plantel de futuros laborantes y de campeones de la manigua...*”. Por esto su sepelio resultaría en “*uno de los más temerosos amagos de la insurrección de 1868*”, según documenta Emilio Roig (1936, p. 42, 43).

Pese a los fines de un proceso de despojo de las colegiaturas en España, fruto secular de impacto insular, para 1842 se definen quiebres de las ideas reformistas en los entornos universitarios de Cuba y España. Esa coincidencia cronológica parece reiterar además ciertos contenidos socioideológicos. Retorno a centralización estatal frente a una relativa autonomía local de interés y praxis de reformas como retraimiento innovador en los estudios naturalistas y de la filosofía. En Cuba la universidad desde esa fecha secularizada, antes bajo égida de los dominicos, ahora *Real y Literaria*, compromete el precedente crítico y experimental de su línea de pensamiento electivista moderno. En España se consideran las oposiciones entre regalistas, manteístas y colegiales razones del fracaso renovador, en tanto los intereses modernizadores refuerzan sectarismos ideológicos.

Para entonces, se refiere agotamiento de un modelo colegial hispano “*trasladado a América*” (CASADO, 2016, p.213) que en Cuba sin embargo, aún luego de una fecunda polémica y patrimonio filosófico-pedagógico crítico persiste en refrendar logicismo e inmovilismo. Disparidades ideológicas también deducibles de “*severas críticas*” (GUADARRAMA, 2005, p. 59) a los procedimientos universitarios tras 1842, y desde cierta línea de pensamiento que incita a una modernización radical de la enseñanza. De modo que si bien el ascenso secular no se traduce en un desmontaje definitivo del escolasticismo, tampoco de una voluntad de estratificación reproducida en idea y praxis de universidad, aún latente bajo sus reformas, la confrontación a estos hechos demarca tipos específicos de modernidad, de sus proyecciones e improntas sociofilosóficas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABELLÁN, José Luis- Pensamiento español: una categoría historiográfica, Madrid, *ÉNDOXA*: Series Filosóficas, n." 12, 2000, pp. 305-311.

AMORES, Juan Bosco- Francisco de Arango y los inicios de la modernidad política en Cuba, en *Dvacáté Století 1*, Universidad del país vasco, 2016.

ARANGO Y PARREÑO, Francisco- Plan de estudios en GARCÍA, Gloria- *Francisco de Arango y Parreño. Obras*, Imagen contemporánea, La Habana, Cuba, 2005. V.II.

BALDÓ I LACOMBA, Marc.- La universidad colonial hispanoamericana (1538-1810): Bibliografía crítica, metodología y estado de la cuestión. El Río de La Plata, en *Estudios de*

*Historia Social y Económica de América*, Valencia, Universidad de Valencia, No. 11, 1994, pp. 207-230.

BERTOMEU, María Julia- Filosofía, lengua castellana y modernidades, en *Arbor*, 184 (734), noviembre-diciembre (2008) pp.1047-1055.

BUENO, Gustavo- Sobre el concepto de <<ensayo>> en *Cuadernos de estudios del siglo XVIII*, (18.1), 89-112. <https://doi.org/10.17811/cesxviii.8.1.1966.89-112>

CABALLERO, José Agustín- Sobre la reforma de estudios universitarios, en LEIVA, Edelberto- *José Agustín Caballero. Obras*. Imagen contemporánea, La Habana, Cuba, 1999.

\_\_\_\_\_En defensa del esclavo en LEIVA, Edelberto: *José Agustín Caballero. Obras*. Imagen contemporánea, La Habana, Cuba, 1999.

CASADO, Manuel y otros- Reformas y reformadores. Hacia el desmantelamiento de los Colegios y la Universidad de Alcalá a partir del Colegio de las Santas Justa y Rufina o de los Sevillanos en *Revista de Historia de las Universidades*, 19/2 (2016), 197-217 - DOI: <http://dx.doi.org/10.20318/cian.2016.3438>.

DE LA MORA, Rogelio; CANCINO, Hugo (coords.)- Presentación en *Aspectos de la modernidad latinoamericana: rupturas y discontinuidades*. Colección Biblioteca, Universidad Veracruzana. México, 2017.

DUSSEL, Enrique- Europa, modernidad y eurocentrismo en *Art, Sociology. Revista de cultura teológica*, Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa (UAM-I), México, 2013, pp. 41-53. doi10.19176/rct.v0i4.14105

FEIJOO, Benito Jerónimo- *P. J. Feijóo. Discursos y cartas*, Editorial Ebro, s. I, 1958.

\_\_\_\_\_ Teatro crítico universal en *Glorias de España*. T.IV. Discurso trece. Primera parte. Proyecto Filosofía en español. Disponible desde: <https://www.filosofía.org/bjft413>

GUADARRAMA, Pablo- Etapas principales de la educación superior en Cuba. *Rhela*, Vol. 7, año 2005, pp. 49-72.

JOVELLANOS, Gaspar M.- Escritos de las instituciones públicas de Oviedo sobre la instalación del Real Instituto en Gijón. Representación al Rey de la Real Universidad Literaria de Oviedo pidiendo la instalación en su seno de las nuevas cátedras, en NEGRÍN, Olegario: *Gaspar Melchor de Jovellanos. Obras Completas. Escritos pedagógicos*, T. XIII, XIV. Disponible desde: <http://www.jovellanos2011.es/web/biblio/>.

\_\_\_\_\_Memoria de educación pública, en *Jovellanos. Obras Escogidas II*, Espasa Calpe, S.A., Madrid, España, 1955-1956.

LUZ Y CABALLERO, José de la: *Informe sobre la escuela de Náutica.*, en CONDE, Alicia: *José de la Luz y Caballero. Obras*. Elencos y discursos académicos, Imagen Contemporánea, La Habana, Cuba, 2001, V.II.

PESET, José Luis- La Universidad española en la época del Dr. Simarro. (Los orígenes de la psicología experimental en España: El Dr. Simarro, Eds. Campos Bueno, J.J y Llavona, R), *Investigaciones Psicológicas*, 4, 54-65, 1987.

RODRÍGUEZ, José Manuel- *El alma de los brutos en el entorno del Padre Feijoo*. Biblioteca de filosofía en español. Fundación Gustavo Bueno, Oviedo, España, 2008.

SÁNCHEZ, Eustaquio - Gregorio Mayáns y la Gramática latina, *Studia Philologica Valentina*, Vol. 14, n. s. 11 (2012) 447-473.

TORREMOCHA, Margarita- La matriculación estudiantil durante el siglo XVIII en la universidad de Valladolid, en *Investigaciones históricas, Época Moderna y contemporánea*, No. 6, 1986, pp. 39-74.

MARTÍNEZ-OTERO Pérez, Valentín- Notas biográficas y pedagógicas sobre el padre Feijoo en *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 55, n. 44, p. 12-31, abr./jun. 2017 DOI | 10.21680/1981-1802.2017v55n44ID12170

MAYANS Y SISCAR, Gregorio - *Orígenes de la lengua española*. Imprenta y estereotipia de M. Rivadeneyra, Madrid, 1875.

\_\_\_\_\_*Espejo Moral con reflexiones christianas*, Madrid, por Antonio Sanz, Año de 1734.

MESTRE, Antonio- *Estudio crítico. Gregorio Mayans y Siscar*, Biblioteca Virtual, Fundación Ignacio Larramendi, Madrid, 2010.

\_\_\_\_\_*Sociedad y religión en el siglo XVIII. Chronica Nova*, 19 (1991) 257-270.

NEGRÍN, Olegario- Educación y economía en Gaspar Melchor de Jovellanos. *Revista Asturiana de Economía*, RAE, No.45, 2012.

ROIG, Emilio- El patriotismo cubanísimo de José de la Luz y Caballero en *Revista Carteles*, 1936, Año 28, No. 27.

ROMAY, Tomas- Artículo científico en el que se hace una crítica doctrinal de la medicina y en el que se desarrolla una concepción iluminista de la misma, en *Tomás Romay. Obras completas*. Academia de las Ciencias de Cuba, La Habana, 1965.T.I.

SABATER, Natalia- Sobre la igualdad humana en la filosofía de Benito Feijoo: una lectura en clave ética de su Teatro Crítico Universal en *Ingenium. Revista Electrónica de Pensamiento Moderno y Metodología en Historia de la Ideas*, 14, 43-53, 2021. <https://dx.doi.org/10.5209/inge.71102>

SAGREDO, Santiago- Jovellanos, educador, en *Cuadernos de investigación*, No 4 y 5, 2010-2011, Fundación Foro Jovellanos del Principado de Asturias. Gijón, 2013.

VARELA, Félix-Breve exposición del estado actual de los estudios de la Habana, en TORRES, Eduardo y otros: *Félix Varela y Morales. Obras*, Imagen Contemporánea. La Habana, 2001. Biblioteca de clásicos cubanos. (en 3 volúmenes).