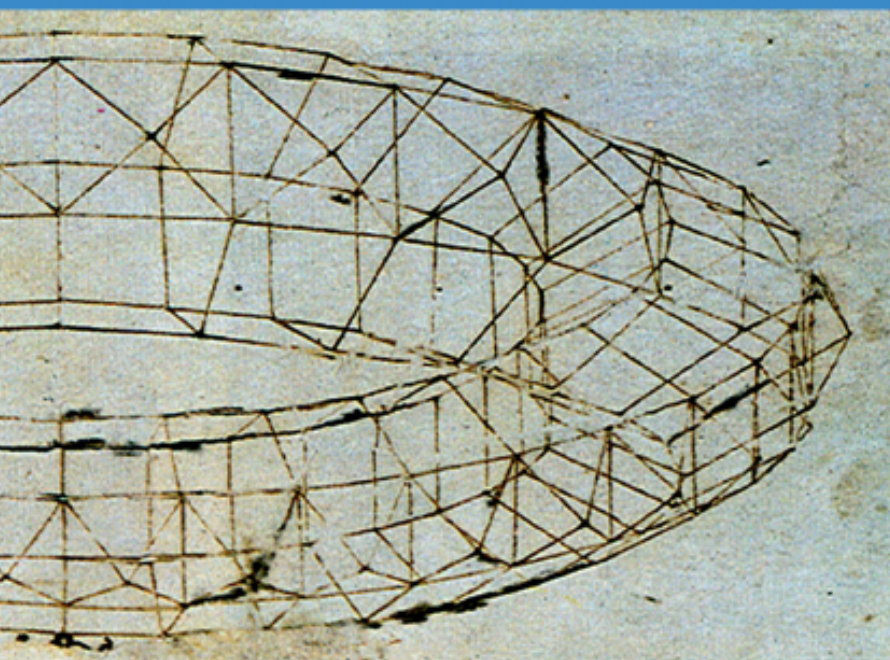


TRIM

Tordesillas Revista de Investigación Multidisciplinar



N.º 22-23 (2022)

TRIM

Tordesillas Revista de Investigación Multidisciplinar

22-23 (2022)

TRIM

Tordesillas Revista de Investigación Multidisciplinar

Director

Jesús F. Pascual Molina (Universidad de Valladolid)

Comité científico

Eva M.^a Álvarez Ramos (Universidad de Valladolid)

José M. Aroca (Universidad de Valladolid)

M.^a Francisca Blanco (Universidad de Valladolid)

Felipe Cano (Universidad de Valladolid)

Dora Giordano (Universidad de Buenos Aires)

Juan Luis González García (Universidad Autónoma de Madrid)

Emily McClung (Universidad Autónoma de México)

Luis Manuel Navas (Universidad de Valladolid)

Fernando Rull (Universidad de Valladolid)

Marcio Soares (Universidade Federal de Minas Gerais)

Miguel Á. Zalama (Universidad de Valladolid)

TRIM se edita por el **Centro “Tordesillas” de Relaciones con Iberoamérica**, de la Universidad de Valladolid
(<http://ctri.uva.es>)

Licencia Creative Commons.



ISSN: 2173-8947.

TRIM aparece indexada en las bases de datos y repositorios:
DIALNET, DICE, DOAJ, ERIH PLUS, LATINDEX, MIAR

TRIM no se responsabiliza de los juicios y opiniones expresados
por los autores en sus artículos y colaboraciones.

ÍNDICE

	Página
Hermenéutica y relativismo. Consideraciones en torno al enfoque conceptualista	5
<i>Hermeneutics and relativism. Considerations around the conceptualist approach</i>	
ANDRÉS IGNACIO BELLIDO ARIAS, AYELÉN SÁNCHEZ	
Aprendizaje colaborativo y autorregulación: resultados de su desarrollo en aulas internivelares de Educación Infantil y Educación Primaria	29
<i>Collaborative Learning and Self-Regulate: results of its development in Early Childhood Education and Primary Education Classrooms</i>	
CRISTINA PASCUAL-ARIAS, EVA GARCÍA-SANZ	
Francisco Prat Puig. Su actividad social y cultural entre Cataluña, Agde, La Habana y Santiago de Cuba (1906- 1997)	47
<i>Francisco Prat Puig. His social and cultural activity between Catalonia, Agde, Havana and Santiago de Cuba (1906-1997)</i>	
DANIEL FERNÁNDEZ URGUELLÉS Y JOSÉ RAMÓN SOLA ALONSO	
Pablo Puchol, pintor poco conocido	67
<i>Pablo Puchol, little known painter</i>	
JOSÉ MARÍA TORRES PÉREZ	

Hermenéutica y relativismo. Consideraciones en torno al enfoque conceptualista

Hermeneutics and relativism. Considerations around the conceptualist approach

ANDRÉS IGNACIO BELLIDO ARIAS¹, AYLÉN SÁNCHEZ²

¹Universidad del CEMA, Argentina.

andresbellidoarias@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8589-9363>

²CONICET/UNS/Universidad del CEMA, Argentina

ayelen.zanches@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7739-4074>

Recibido: 22/11/2022. Aceptado: 30/12/2022.

Cómo citar: Bellido Arias, Andrés Ignacio y Sánchez, Ayelén (2022). “Hermenéutica y relativismo. Consideraciones en torno al enfoque conceptualista”, *TRIM*, 22-23: 5-27.

Este artículo está sujeto a una [licencia “Creative Commons Reconocimiento-No Comercial” \(CC-BY-NC\)](#).

DOI: <https://doi.org/10.24197/trim.22-23.2022.5-27>

Resumen: En tanto criaturas racionales y discursivas, nuestra experiencia es resultado no de la mera percepción, sino de una construcción que orienta y limita, mediante procesos deliberados o no, tanto nuestras acciones como nuestras creencias y convicciones. Frente a estas consideraciones, podemos plantearnos algunas preguntas filosóficas de la máxima relevancia: ¿cómo se encuentra articulada esta comprensión constitutiva de lo humano? ¿Se trata de un proceso necesariamente conceptual? ¿O existe una modalidad de relación con la realidad previa al plano de los conceptos? ¿Somos capaces de realizar acciones irreflexivas en las que no se ponga en juego nuestra racionalidad? Tales interrogantes atraviesan un intenso debate filosófico que se extiende hasta el presente, iniciado por los filósofos Hubert Dreyfus y John McDowell. En el presente trabajo, nuestro interés será analizar y describir las posiciones centrales mantenidas por ambos autores con tres objetivos fundamentales. Por un lado, especificar el desacuerdo teórico entre ambas posturas, comprendiendo los diferentes compromisos teóricos que suponen. Por otro lado, sostener que el argumento anti-intelectualista de Dreyfus se encuentra reñido con una serie de fenómenos familiares, indicando un conjunto de consideraciones por las que McDowell defiende una mejor posición. Por último, señalar las dificultades propias de la interpretación que Dreyfus realiza de la fenomenología heideggeriana, para proponer una alternativa hermenéutica que encuentre al filósofo alemán en un espacio mucho más cercano a la concepción conceptualista de McDowell. Nuestra hipótesis general será que la propuesta de Dreyfus según la cual nuestro modo primario de relación con el mundo es previo al plano conceptual es inviable por los supuestos individualistas sobre los cuales descansa. En esta dirección, defenderemos la idea de que un enfoque conceptualista le hace justicia a la idea de que actuar y conocer solo es

posible en una comunidad de agentes racionales, no siendo la acción ni el conocimiento humano posibles más allá de los límites de la relación con otros seres discursivos y racionales.

Palabras clave: Debate Dreyfus-McDowell; experiencia conceptual; Martin Heidegger; fenomenología; relativismo.

Abstract: As rational and discursive creatures, our experience is not the result of mere perception, but of a construction that guides and limits, through deliberate processes or not, both our actions and our beliefs and convictions. Faced with these considerations, we can ask ourselves some highly relevant philosophical questions: how is this constitutive understanding of what is human articulated? Is it a necessarily conceptual process? Or is there a mode of relationship with reality prior to the plane of concepts? Are we capable of carrying out thoughtless actions in which our rationality is not at stake? Such questions cross an intense philosophical debate that extends to the present, initiated by the philosophers Hubert Dreyfus and John McDowell. In the present work, our interest will be to analyze and describe the central positions maintained by both authors with three fundamental objectives. On the one hand, to specify the theoretical disagreement between both positions, understanding the different theoretical commitments that they entail. On the other hand, to maintain that Dreyfus's anti-intellectualist argument is at odds with a series of familiar phenomena, indicating a set of considerations for which McDowell defends a better position. Finally, to point out the difficulties inherent in the interpretation that Dreyfus makes of Heidegger's phenomenology, in order to propose a hermeneutical alternative that finds the German philosopher in a space much closer to McDowell's conceptualist conception. Our general hypothesis will be that Dreyfus' proposal according to which our primary way of relating to the world is prior to the conceptual plane is unfeasible due to the individualistic assumptions on which it rests. In this direction, we will defend the idea that a conceptualist approach does justice to the idea that acting and knowing is only possible in a community of rational agents, neither human action nor knowledge being possible beyond the limits of the relationship with other discursive and rational beings.

Keywords: Dreyfus-McDowell debate; conceptual experience; Martin Heidegger; phenomenology; relativism.

INTRODUCCIÓN

Una tesis extendida tanto dentro de la filosofía formal como de la opinión pública señala que la hermenéutica, más allá de sus méritos y sus desventajas, conduce indefectiblemente a la adopción de una postura relativista, con las subsiguientes consecuencias teóricas y prácticas que pueden argumentarse. El espíritu general de la presente investigación recoge esta vinculación entre hermenéutica y relativismo y se interesa por desarticularla. En esta dirección, el trabajo se propone aportar el análisis de dos teorías hermenéuticas provenientes de tradiciones filosóficas claramente divergentes, cuyas diferencias han sido excesivamente destacadas haciendo caso omiso a sus similitudes. Por un lado, observaremos la hermenéutica propia de la filosofía de Robert Brandom,

cuya producción se enmarca en la corriente de filosofía analítica de la segunda mitad del siglo XX. Por otro lado, analizaremos los desarrollos de la primera etapa de producción de Martin Heidegger, inscriptos en la hermenéutica fenomenológica de la tradición continental precedida por autores como Edmund Husserl y Franz Brentano. Nuestro interés se centrará en defender que en ninguno de estos desarrollos hermenéuticos deben señalarse consecuencias relativistas de manera necesaria.

El rasgo común que encontramos en las teorías hermenéuticas que analizaremos es que ambas se articulan a partir de un enfoque conceptualista. Por supuesto, en el ámbito filosófico no encontramos un acuerdo unánime acerca de la naturaleza de los conceptos, y existen una variedad de propuestas al respecto (por ejemplo, los conceptos como entidades mentales, como entidades abstractas, como disposiciones a la acción, como reglas, entre otras). Sin embargo, tomaremos aquí una noción mínima que establece que aplicar un concepto es tomar algo-como-algo, (tomar esto que se presenta frente a mí como un perro, y por lo tanto como un animal, como un ser vivo, etc.). La idea general del conceptualismo que abordaremos aquí sostiene que cualquier interpretación de un fenómeno supone, necesariamente, la mediación de conceptos. Retomando la definición mínima que ofrecimos, esto significa que cualquier experiencia que hagamos del mundo la haremos bajo algún aspecto, significándola *en-tanto que algo* determinado. De este modo, el conceptualismo se opone a la tesis empirista de que la experiencia que hacemos del mundo es el mero resultado de ser influenciados causalmente por el contacto de los objetos con nuestros sentidos. Desde la concepción conceptualista de la experiencia, los hombres, en tanto criaturas racionales y discursivas, mantenemos una relación con el mundo que se encuentra necesariamente articulada por medio de una cierta comprensión tanto de nosotros mismos como de aquello que nos rodea. Esto implica, en otras palabras, que nuestra experiencia no es resultado de la mera percepción, sino de una construcción que orienta y limita, mediante procesos deliberados o no, tanto nuestras acciones como nuestras creencias y convicciones. Tal como iremos mostrando en el desarrollo del presente trabajo, tanto en el enfoque de Heidegger como en el de Brandom, la intervención de conceptos aparece como una condición necesaria para que la experiencia del mundo, por más simple que sea, se presente como un fenómeno efectivamente inteligible.

Habiendo ganado una serie de nociones estructurales relativas a la tesis conceptualista, nos interesaremos luego por describir la presencia y

el funcionamiento de dicha posición dentro de la filosofía hermenéutica. Como sabemos, precisar los elementos centrales de la hermenéutica filosófica no resulta una tarea sencilla. Esta dificultad se fundamenta, en buena medida, en la variedad de “hermenéuticas” que pueden distinguirse. Por este motivo, antes que como una tradición, resulta conveniente considerar a la hermenéutica como una gran corriente de pensamiento en la que diferentes autores han abordado una serie de preocupaciones generales desde perspectivas diversas y en muchos casos contradictorias entre sí. Para mencionar solo algunos de estos pensadores, cabe señalar tanto a Schleiermacher, Dilthey, Heidegger, Gadamer y Ricoeur, como también a Wittgenstein, Sellars, McDowell y Brandom. Con el propósito de atenuar esta complejidad inherente al problema abordado por nuestra investigación, nos hemos propuesto analizar el modo en el que opera el conceptualismo en los mencionados desarrollos hermenéuticos de Heidegger y Brandom, por resultar relativamente independientes entre sí.

Luego de considerar en detalle las bases de cada uno de estos enfoques hermenéuticos, abordaremos el interés programático central que motiva el presente trabajo, a saber, el riesgo del relativismo. Dicho riesgo se explica a partir de que, en primer lugar, nuestra comprensión de la realidad está mediada por conceptos, y, en segundo lugar, los sistemas conceptuales varían según el contexto, lo que habilitaría visiones culturales diferentes pero igualmente legítimas. Esto representa no sólo un peligro en el plano moral, sino que pone en cuestión la posibilidad misma de la labor científica y de la construcción de un conocimiento válido más allá de diferencias históricas y sociales. En este sentido, y como consecuencia de estas valoraciones, una de las ideas centrales que defenderemos señala la incompatibilidad esencial entre desarrollos teóricos relativistas y toda pretensión científica, filosófica y de progreso en el conocimiento humano. Reducir la verdad a lo que pueda ser cierto “según cada perspectiva”, no solo es la marca de los tiempos de pos-verdad en los que nos toca vivir, sino una clausura estructural a toda posibilidad de diálogo. En este marco, y por tratarse de una investigación en sus primeras etapas, las consideraciones finales de la exposición recogerán lo elaborado hasta este punto para presentar una serie de argumentos a favor de una interpretación no-relativista de la hermenéutica filosófica.

1. APUNTES PARA UNA CONSIDERACIÓN CONCEPTUALISTA DE LA HERMENÉUTICA HEIDEGGERIANA

Comprender adecuadamente el proyecto hermenéutico heideggeriano no implica tan solo realizar una correcta interpretación de sus textos, sino también, de forma inevitable, atravesar críticamente las diferentes recepciones que su obra tuvo a lo largo del siglo XX: lecturas existencialistas, idealistas, psicoanalíticas, pragmatistas, fenomenológicas, etc. Estas perspectivas no han sugerido simples matices dentro de lo que podríamos considerar un cuerpo común de problemáticas, sino que, por el contrario, han definido diferentes *Heideggers*, cada uno de ellos con programas y preocupaciones filosóficas diversas y, en no pocas oportunidades, incompatibles entre sí.

En este sentido, en el presente apartado nos proponemos analizar la propuesta hermenéutica heideggeriana¹ con el propósito de señalar algunos elementos que permiten considerarla como una forma del conceptualismo. Para esto, en primer lugar, realizaremos una descripción general de la naturaleza significativa de la vivencia primaria, con el objetivo de ganar un marco comprensivo global de dicho programa filosófico. En segundo lugar, presentaremos de manera sintética la estructura hermenéutica básica con la que el autor justifica dicha significación. Por último, ya dentro de las consideraciones finales del presente trabajo, propondremos algunas consideraciones que nos permiten valorar al conceptualismo heideggeriano como no-relativista.

1. 1. Lo primario no son las cosas, sino nuestra experiencia de ellas

Si bien, como sabemos, la cuestión fundamental de *Ser y tiempo* es la pregunta por el sentido del ser, considerar esta formulación nuevamente y con detenimiento no resulta una cuestión ociosa. La tesis fundamental que determina todo el análisis heideggeriano es, desde sus orígenes, fenomenológica, y sólo desde ella se busca avanzar sobre la problemática ontológica. Es por esto que, ante las preguntas ontológicas tradicionales

¹ La obra de Martin Heidegger se cita a partir de la edición de las obras completas en idioma alemán, la *Gesamtausgabe*, indicando “GA”, el volumen y la página. Por ejemplo: “GA9: 307”. La única excepción corresponde al trabajo *Ser y Tiempo*, que, como es frecuente, se cita con las siglas “SZ” en referencia a la edición alemana de Niemeyer. La información correspondiente se encuentra indicada en el apartado bibliográfico.

(¿qué es el ser?, ¿qué es lo que existe?, ¿por qué es lo que es?, ¿por qué el ente y no más bien la nada?, etc.), Heidegger presenta un ángulo de interrogación diferente, un ángulo *fenomenológico*; y es justamente por este motivo que su ontología es fundamental: no debido a que conquiste un conocimiento que otros no han podido alcanzar, sino porque modifica radicalmente la aproximación metodológica empleada en el análisis. Su proyecto se articula, por lo tanto, no desde una preocupación por *el ser*, sino por *el sentido* del ser, es decir, por la descripción de la inmediata articulación significativa como estadio previo a toda ontología regional futura, es decir, a toda física, química, o economía, entre otras.

La perspectiva de Heidegger consiste en considerar que lo que guía nuestro contacto con el mundo es justamente la significatividad. La comprensión espontánea y primaria de aquello que se presenta no es, de manera primaria, el resultado de un proceso teórico deliberado, sino que se muestra inmediatamente en el modo del *en-tanto-que* (*Als*) determinada significación, es decir, como sentidos pre-temáticos que han sido ya previamente articulados en una determinada interpretación. Nuestro contacto con las cosas del mundo las encuentra, en todos los casos, como “ya interpretadas” (*Ausgelegtheit*). “La maravilla de las maravillas es que el ente *sea*” (*dass Seindes ist*, GA9: 307), lo que en esta hermenéutica supone dos afirmaciones complementarias, una temática y otra metodológica. Por un lado, señala que lo absolutamente central resulta del hecho fenomenológicamente indubitable de que los entes se nos muestran inmediatamente como significativos, es decir, *inscriptos siempre en un determinado contexto ya abierto que los modula*. Por el otro, implica que la comprensión de término medio en la que nos encontramos siempre espontáneamente inscriptos puede ser desarrollada para alcanzar la explicitación de sus disposiciones básicas, analizando hasta qué punto las estructuras del hombre (ocultas pero operantes y accesibles) se dedican a *corresponder interpretativamente un contexto que no les pertenece totalmente*.

Por este motivo, la apuesta central de la hermenéutica heideggeriana será analizar la instancia de constitución de la significatividad a través de los elementos y procesos que permiten el surgimiento y la estabilización de sentidos, lo que supone un movimiento radical que, aun dentro el espíritu general de la propuesta de Husserl, se extiende mucho más allá de los límites que éste le había impuesto. Lo “maravilloso” de que el ente sea no apunta al hecho (como Heidegger aclara incansablemente a lo largo de su obra) de que el ente *exista*

pudiendo *no existir*. La "maravilla" y, con esto, la devoción del pensamiento heideggeriano, es que el ente *exista*, entendiendo esta existencia de modo fenomenológicamente reducido, es decir, como el ingreso inmediato e inevitable en el campo abierto de la comprensibilidad humana. Lo maravilloso está en este particular *sea*, que presenta a la cosa del mundo siempre mediante de un concepto concreto y estable: siendo *como* silla, siendo *como* mesa, siendo *como* algo que no sé para qué sirve, etc.

Para que mi contacto inmediato con el ente sea siempre el contacto inmediato con un sentido es necesaria una dimensión estructural que opere con anterioridad a cualquier experiencia y a cualquier tratamiento expreso. El sentido está posibilitado por el hecho de que existe un plano ontológico inexplicito en el que se ejecuta la articulación. Habiendo ya comentado de manera esquemática la relevancia del sentido en la hermenéutica heideggeriana, a continuación, haremos una breve reconstrucción del modo en el que se analiza esto en *Ser y tiempo* para señalar el desarrollo de su carácter conceptual.

1. 2. La estructura de la inmediata significatividad de la vivencia

Como afirma Rodríguez (2015: 45), si consideramos la vivencia en un estricto sentido fenomenológico, es decir, tal y como se presenta inmediatamente a nuestra vivencia (y por fuera de nuestros prejuicios metodológicos y disciplinares), encontramos dos elementos que aparecen "de modo codonado". Por un lado, tenemos aquello que hace frente compareciendo y que se busca comprender: digamos, *la cosa*². Por el otro, disponemos del campo previo de relaciones en el que se presenta dicha cosa que comparece y gracias al que logra interpretarse de esta o aquella manera y no de otra. El comprender, en tanto "comportamiento concreto", "se ajusta no solo a lo que percibe, sino al campo atemático de referencias a partir del cual aparece lo percibido" (Rodríguez 2015: 45). En otras palabras, no tenemos nunca, en tanto vivencia primaria, la experiencia de una mera jarra de agua, sino, por el contrario, de una jarra concreta que

² A los fines de una presentación global de la propuesta heideggeriana, preferimos este término a pesar de ser propio de un registro informal. A diferencia de "objeto", generalmente comprendido en el marco de una relación gnoseológica sujeto-objeto, "cosa" es una expresión lo suficientemente general para expresar el momento previo a toda configuración de una significación particular.

comparece como la jarra para saciar la sed en el desierto, o la jarra para acompañar el almuerzo con mi familia, o la jarra para regar las plantas del jardín, etc.

A partir de esto, el desafío que asume el proyecto hermenéutico heideggeriano es, en última instancia, el de realizar una sistematización de las estructuras y procesos que posibilitan que mi comercio inmediato con el mundo se presente de esta manera, es decir, de modo “ya-interpretado” (*Ausgelegtheit*) como un concepto atemático y pre proposicional. A los fines de este trabajo, y con el objetivo de realizar una descripción global de esta hermenéutica que nos permita valorarla como conceptualista, limitaremos nuestra descripción a dos cuestiones centrales: 1) las estructuras que hacen posible la presencia de dichos elementos primarios de la vivencia (la cosa y el contexto en el que aparece la cosa); 2) las estructuras que vinculan ambas instancias. Dentro de la conformación primaria de la significación, la primera está constituida por lo que Heidegger denomina la “proyección arrojada” (*geworfene Entwurf*), y se articula en torno a las nociones de proyección (*Entwurf*) y “estado de arrojado” (*Geworfenheit*). El segundo está compuesto por la interpretación (*Auslegung*), y se corresponde con lo que ya en 1925 denominara como el “retorno” (*zurückkommen*) de la comprensión.

Una descripción mínima de la proyección arrojada no puede dejar de señalar tres puntos centrales. En primer lugar, tenemos el carácter proyectivo en sentido estricto entendido como el proyectar de un “para-qué” aún no realizado hacia un campo “por-fuera-de-sí” y de retener, a su vez, este elemento en el presente como un futuro posible. La proyección (*Entwurf*) es la estructura que establece y mantiene posibilidades aún no actualizadas: calentamos agua para verterla sobre el té, con el propósito de prepararnos una infusión; para despabilarnos un poco y poder terminar el trabajo que nos queda pendiente. En este caso, *despabilarnos un poco y terminar el trabajo pendiente* son dos modos del “para-qué” en los que me encuentro *por sobre* aquello que me hace frente (aquí, la taza o el té) y que articulan ese sentido concreto, estableciendo el marco en el que lo inmediato puede ser *comprendido*. En el “para-qué” de *recrearnos mientras esperamos* en la cafetería, el diario aparece inmediatamente significando un medio informativo, o una distracción agradable. Ahora bien, cuando la tormenta nos encuentra de camino a casa, ese mismo diario comparece, también inmediatamente, como algo “en tanto para” (*Als*) cubrirnos de la lluvia. Por esto, la estructura primaria del *Dasein* es, de alguna manera, *virtual*, dado que los sentidos efectivos actuales dependen

constantemente de una determinada proyección futura y no-realizada. *Dasein* significa ser siempre, primero, posibilidad, *virtualidad* de sentido (Bertorello, 2008), lo que invierte la preferencia de la tradición filosófica en la que lo actual primaba necesariamente sobre lo posible: *contra* Kant, de alguna manera, la prioridad recae aquí en los cien táleros posibles.

En segundo lugar, la proyección arrojada del *Dasein* no solo nos remite *por delante* del *Dasein* hacia una dimensión futura, sino que remite también al propio espacio desde el que surge este movimiento: la proyección establece *un arco* entre el espacio del que surge y el campo posible de sentidos que señala. Por lo que la esencia de la proyección es dual, dado que implica un movimiento constante en ambos sentidos: desde el *Dasein* hasta el sentido-futuro; y desde el sentido-futuro hasta el *Dasein*. Si la noción con la que Heidegger expresa el propósito exterior de la proyección, como exterioridad, es la del “para-qué”, en el caso del movimiento de repliegue, la noción central es la de “por-mor-del-Dasein” y expresa el carácter recursivo que en última instancia se encuentra articulado en todo “para-qué”. ¿O acaso son posibles los propósitos del *Dasein*, tal y cómo se presentan en la vivencia, por fuera de la referencia a su propia estructura? Volviendo a los ejemplos que dimos, esto frente a nosotros (la taza) es para hacernos una infusión, para despabilarnos, para terminar el trabajo pendiente y, luego de una serie de elementos proyectivos, “por-mor-del-Dasein”. Con esto, cada vivencia de sentido depende no solo del movimiento centrífugo que la extiende hacia un sentido aún no actualizado, sino también de un movimiento centrípeto que recorre al mismo tiempo el camino hacia la propia estructura *de origen*: la proyección arrojada es una cuerda que se tensa por dos lados.

En tercer lugar, la proyección arrojada debe observar que toda proyección de sentidos potenciales se ejecuta siempre en un marco contextual: por ejemplo, la piedra se presenta como significativa en tanto objeto que puedo lanzar, *en el apremio por defenderme de algo amenazante*. El proceso mediante el cual la piedra comparece bajo la significación de *algo para lanzar* no puede explicarse tan solo mediante la estructura aperiente de la proyección, sino que es necesario complementar esta descripción con una justificación que fundamente la sensibilidad de la apertura a una determinada situación. La significación de la cosa no acontece en un espacio neutral emplazado *frente al mundo*, sino que emerge como resultado de un estar concernido e implicado en él, inevitablemente, en una determinada situación. La noción (el “existencial”) que fundamenta este vínculo con el contexto situacional es

el “estado de arrojado” (*Geworfenheit*) y constituye una estructura *a priori* que fundamenta, junto a la proyección, el modo “ya interpretado” en el que se presentan los elementos del mundo a la experiencia inmediata.

Ahora bien, hasta aquí hemos observado el modo en el que la hermenéutica fenomenológica de Heidegger fundamenta la presencia de los dos elementos primarios de toda comprensión del mundo: la cosa y el contexto en el que se presenta. Resta ahora comentar brevemente el modo en el que se justifica el vínculo entre ambos. Como sabemos, en nuestra experiencia primaria, el objeto no se presenta jamás como una mera jarra, sino, por ejemplo, como esta jarra puntual con la bebo junto a mi familia o con la que riego las plantas del balcón, entre muchas otras posibilidades. Sin embargo, cabe preguntarse: ¿cómo se fundamenta la selección de uno de estos conceptos? ¿Qué justifica la inmediata adopción de una de estas significaciones y no de otra?

En el argumento de *Ser y tiempo*, así como en la mayoría de los cursos de la etapa de Marburgo, esta tarea es ejecutada por el existenciario de la interpretación (*Auslegung*), que describe el proceso de estabilización, selección y cristalización de uno de los sentidos potenciales abiertos. Si al comienzo de este apartado hemos definido a la orientación central de la hermenéutica heideggeriana como una preocupación por la inmediata significatividad de la vivencia, ahora podemos avanzar un paso más y describirla como la preocupación por la significatividad *explícita* y conceptual de dicha vivencia.

Ahora bien, ¿en qué consiste esta explicitación? Explicitación (*ausdrücklich*) describe el modo en el que el ente intramundano ingresa en la comprensión del *Dasein* (SZ: 148) en tanto concepto a-temático, es decir, significando *algo-como-algo*. Este martillo que encontramos, por poner un ejemplo, en la caja de herramientas, no presenta su significatividad de manera difusa sino de un modo conceptual que resulta claro y diferenciado, por ejemplo, en tanto el martillo *para clavar los clavos necesarios para colocar el estante del garaje*. Este concepto, claramente delimitable y accesible, al tiempo que pragmático y pre-teórico, es lo que Heidegger denomina una significación explícita, y es una característica absolutamente central de su concepción de la vivencia inmediata del *Dasein* en el trato cotidiano. Sea mediante el sentido que sea, el ente siempre se presenta al modo de un concepto a-temático, es decir, de un “cómo-algo” determinado: la vivencia encuentra, digamos, una piedra *o* como piedra-para-martillar, *o* como piedra-para-lanzar, *o* como piedra-para-construir, para-decorar, para-sostener-algo, etc; nunca

una piedra como *una mera posibilidad abierta de sentido*. Esta unidad y esta visibilidad significativa propia del concepto es la que debe justificar el proceso de explicitación. Es precisamente la interpretación (*Auslegung*) la que recorre este camino entre la disponibilidad de un sentido posible hasta la conformación definitiva del concepto concreto.

Para comprender dicho proceso resulta necesario introducir la noción de estructura previa (*Vor-Struktur*), que nosotros proponemos como la sistematización formal de la conceptualización de la interpretación, siendo cada una de sus instancias, el paso desde la potencialidad hacia un mayor grado de actualidad. Estos momentos son tres: el tener-previo (*Vorhabe*), el ver-previo (*Vorsicht*) y el concebir-previo (*Vorgriff*). El tener-previo es el momento que se corresponde con el sentido potencial que hemos desarrollado hasta aquí. Es el resultado de la proyección arrojada de la estructura del *Dasein*, estableciendo con esto el punto de partida del proceso.

El paso del tener-previo al ver-previo es lo que caracterizamos como el momento de selección del concepto a-temático. Allí, los sentidos abiertos se ajustan en relación a la situación concreta en la que se encuentra la proyección del *Dasein*. Si en toda vivencia se presentan dos elementos, aquello que hace frente y un contexto de referencias determinado, el ver-previo expresa el modo en el que la hermenéutica heideggeriana justifica el vínculo entre ambas, dado que la significatividad pre-teórica del ente es siempre el resultado de la articulación entre ambas.

Pero el proceso de explicitación no termina con la selección de un sentido adecuado de entre los sentidos potenciales, y esto se debe a una consideración importante dentro de la fenomenología hermenéutica: estos sentidos no se presentan de cualquier modo a la experiencia, sino como conceptos. Como elementos significativos *explícitos y estables* que pueden ser efectivamente comprendidos en tanto unidades relativamente independientes y delimitables entre sí. Es aquí donde encontramos el momento final de la estructura previa de la interpretación, que Heidegger denomina concebir-previo (*Vorgriff*). El paso de la selección de la visión-previa hacia el concebir-previo nosotros lo denominamos como el proceso de cristalización del sentido como unidad significativa. Es aquí donde el sentido alcanza su estructura *propia y conceptual*: adopta de manera estable la forma significativa que le fue asignada mediante el proceso de explicitación. Tal y como se presenta en la experiencia, la significación de una cosa cualquier no solo es inmediata y coherente con la proyección, sino que es una, estable y comprensible en tanto tal, y ocupa un lugar

perfectamente delimitado dentro de un campo significativo. Esta piedra como *algo-para-lanzar*, no solo tiene un sentido inmediato y coherente con mi situación de apremio y mi búsqueda de defensa, sino que aparece en la comprensión del *Dasein* como una unidad determinada que ha alcanzado una estabilidad superior y constituye *un elemento* significativo existencial de mayor autonomía: un concepto.

2. CONSIDERACIONES SOBRE LA HERMENÉUTICA Y EL CONCEPTUALISMO EN LA FILOSOFÍA ANALÍTICA: EL CASO DE LA ESCUELA DE PITTSBURGH

La propuesta hermenéutica de la escuela de Pittsburgh debe ser entendida en el marco de un debate sobre la unidad metodológica de la historia y de las ciencias sociales en general que tuvo su auge a mediados del siglo XX (D'Amico, 2011). En este terreno, hasta los comienzos de los años cincuenta, en la filosofía de la ciencia había predominado una postura de corte empirista, cuyo máximo exponente era Carl Hempel (1942), quien inspirado en la filosofía de John Stuart Mill (1843), proclamaba que las explicaciones de las ciencias humanas poseían una estructura lógica similar a la de las ciencias naturales. Desde la corriente empirista, las acciones humanas eran consideradas una subclase de eventos que demandaban el mismo tipo de explicación que cualquier otro evento natural, a saber, una explicación causal bajo el esquema del método hipotético deductivo. En oposición a la concepción de Hempel surgen los primeros desarrollos de una nueva rama de la filosofía: la filosofía de la acción.

En sus comienzos, la filosofía de la acción fue predominantemente normativista, marco ricteóo en donde se inscribe la hermenéutica desarrollada por la escuela de Pittsburgh. El núcleo de este enfoque puede ser resumido de la siguiente manera: las acciones humanas no son meros eventos naturales con causas físicas, sino que son expresión de un pensamiento. Uno de los precursores de esta tesis fue Collingwood (1946) quien, influenciado por Hegel, sostenía que las ciencias humanas buscan comprender los actos de los hombres como expresión del pensamiento, [UM01] [CM2] mientras que las naturales solo se limitan a estudiar el comportamiento observable como evento natural (Collingwood, 1946, pp. 213-214). Dilthey (1961), retomando las ideas de Collingwood, fue un acérrimo defensor de la autonomía metodológica de las ciencias humanas. Uno de los pilares de su teoría era una distinción radical que había tomado de Droysen (1858), a saber, la que se da entre explicar (*erklären*) y

comprender (*verstehen*). Así, para Dilthey, las ciencias humanas se diferenciaban metodológica y epistémicamente de las naturales por su objetivo de comprender racionalmente su objeto a través de la racionalización, la cual difería en su estructura lógica de la explicación causal.

El año 1957 fue clave para la consolidación de la postura normativista y anticausalista en la filosofía de la acción, gracias a dos publicaciones de gran influencia que se realizaron durante aquel año. Dray publicó “*Laws and Explanations in History*” (1957) en respuesta a la propuesta de Hempel. La enorme contribución de Dray consistió en reelaborar las ideas de Collingwood y Dilthey, pero desplazando el foco de las consideraciones epistemológicas sobre la historia a la concepción y explicación de las acciones humanas en general. Anscombe, por su parte, en su publicación “*Intentions*” (1957) también defendió un enfoque normativista con respecto a la explicación de la acción. A diferencia de Dray, sus influencias provenían principalmente de su maestro Wittgenstein y de los desarrollos de Ryle.

2. 1. La escuela de Pittsburgh y su concepción del hombre como criatura lingüística, racional y discursiva

Este breve recorrido histórico nos permite comprender las bases sobre las cuales se desarrollará la hermenéutica de la escuela de Pittsburgh, que integra los desarrollos filosóficos de Wilfrid Sellars (1912-1989), Robert Brandom (1950 -) y John McDowell (1942-). El pensamiento de los mencionados autores se sitúa en continuidad con la tradición analítica con la pretensión de darle un giro superador al positivismo lógico, reelaborando nociones fundamentales del pensamiento de Kant, Hegel y Wittgenstein. Pese a sus diferencias, Sellars, Brandom y McDowell coinciden en entender la filosofía como un ejercicio de auto-explicación racional. Esto implica, a grandes rasgos, entender la empresa filosófica como una reflexión acerca de los criterios de demarcación que separan al hombre de las demás criaturas y artefactos. Estos autores coinciden en identificar a los agentes humanos como criaturas lingüísticas, discursivas y racionales.

Los humanos somos agentes racionales en el sentido en que somos aquellas criaturas para las cuales las razones son vinculantes. En esta dirección, es central el concepto sellariano de espacio lógico de las razones

(Sellars, 1956). El espacio lógico de las razones alude a aquella dimensión en la cual cuentan las relaciones de justificación. Situar algo en este espacio implica introducirlo como un elemento del juego de dar y pedir razones. Tanto las creencias como las acciones pertenecen a este espacio, ya que, en palabras de Brandom: “(...) to treat a performance as an action is to treat it as something for which it is in principle appropriate to demand a reason” (1994, p. 32).

Pero los seres humanos no somos simplemente criaturas racionales, sino que nuestra racionalidad se articula en conceptos. En ese sentido somos seres discursivos. En esta dirección, ser una criatura discursiva implica no sólo ser capaz de comprender y utilizar conceptos, sino también ser capaz de estar en estados con contenido conceptual como son las creencias y las intenciones. Según la perspectiva de la escuela de Pittsburgh, las creencias e intenciones no se reducen a estados psicológicos de la persona, sino que son entendidas en términos deónticos: como compromisos racionales. Así, una creencia es un compromiso a tomar un determinado contenido como verdadero, (y a tomar por verdadero todo lo que de ellas se sigue), y una intención es un compromiso a hacer verdad un determinado contenido conceptual. Nuestras creencias y nuestras intenciones siempre involucran conceptos: siempre nuestra relación con el mundo está mediada por un modo de ver las cosas, por el énfasis puesto en algunos aspectos y no en otros. En este sentido, las propuestas de la escuela de Pittsburgh responden a una concepción conceptualista. A continuación, intentaremos clarificar la forma en la que la hermenéutica y el conceptualismo se articulan, concentrándonos especialmente en la teoría de Brandom y sus antecedentes en la propuesta de Sellars.

3. 2. Las intenciones como compromisos racionales y las acciones como respuesta

En el marco de la hermenéutica desarrollada en el seno de la escuela de Pittsburgh, las acciones, las creencias, los discursos humanos, así como las prácticas sociales y sus instituciones deben ser comprendidas como perteneciendo a un doble ámbito: el mundo natural y el espacio de las razones. Estos dos dominios de la realidad son interpretados por Sellars, y luego por sus continuadores, en términos normativos. En efecto, el espacio lógico de las razones y el ámbito de la naturaleza son órdenes que responden a distintos tipos de normas, que son irreducibles entre sí. Así, cuando se trata de entender el comportamiento del hombre o de una

comunidad, lo que buscamos dilucidar es sus razones, por qué hacen lo que hacen, cuáles son sus motivaciones e intenciones, y cuáles las normas vigentes, implícitas y explícitas, que están siguiendo. La tarea de la hermenéutica es, entonces, dar cuenta de esta dimensión normativa, que corre en paralelo a las leyes naturales, y permite comprender el significado de las acciones, los discursos y las prácticas humanas en general (Sellars, 1963). En esta dirección, se encuentra la definición de acción de Brandom cómo aquel comportamiento por el cual es legítimo dar y pedir razones. Concebir un determinado evento como una acción de un sujeto, (y no como mero acontecimiento físico e involuntario), es ubicarlo en este espacio lógico de las razones para determinar su significado y no sus meras causas eficientes.

Como mencionamos anteriormente, una de las tesis principales que recoge la hermenéutica de la escuela de Pittsburgh es la que sostiene que la acción es una expresión de un pensamiento. Ahora veremos cómo esta idea es específicamente elaborada en el marco de la propuesta de Brandom. El abordaje de este autor se va a desarrollar en términos pragmáticos. Esto quiere decir que la pregunta central de su análisis va a ser la de qué significa, en la práctica, tratar un comportamiento como una acción intencional. En otras palabras, ¿qué estamos haciendo cuando tomamos un movimiento corporal de un individuo como una acción? Lo primero que Brandom va a decir al respecto es que tomamos ese movimiento corporal como respuesta a una intención. Tratar algo como una acción es, entonces, tratar algo como una conducta que responde a una intención.

¿Qué es una intención en el marco de la propuesta de Brandom? Las intenciones no se reducen a ser estados psicológicos o mentales, sino que son estados normativos del individuo. Esta concepción normativista es, a su vez, elaborada en términos deónticos, lo cual nos conduce a una primera definición de intención como compromiso racional hacia la realización de determinada acción. Las intenciones, como ya señalamos anteriormente, tienen siempre un contenido conceptual, por eso Brandom las define como compromisos prácticos a hacer verdad (*making-true*) un determinado contenido conceptual. Las intenciones, entendidas como compromisos, se pueden tanto reconocer, asumiéndolas para con uno mismo, como atribuir a otros, para hacer inteligible su acción y predecir su comportamiento. En este punto un ejemplo cotidiano ayudará a iluminar estas consideraciones teóricas que, tomadas en abstracto, pueden parecer bastante oscuras.

Imaginemos que un individuo, Pedro, forma la intención de regalarle a Julia un antiguo libro que él tiene en su biblioteca y sabe que a ella le gusta mucho. Entonces, decide darle ese presente en calidad de regalo de cumpleaños. Una vez que Pedro forma esta intención, se encuentra comprometido a realizar una serie de acciones. Por ejemplo, entregarle el libro a Julia el día de su cumpleaños, (y no cualquier otro día), a conservar el libro hasta esa fecha, (y no venderlo o regalarlo a otra persona), a averiguar la fecha de cumpleaños de Julia, (en caso de que la desconozca), entre otras. Pero a los fines de esclarecer los principios hermenéuticos que están a la base de este enfoque, es interesante analizar qué ocurre con las intenciones y las acciones propias observadas por terceros.

Las intenciones, como ya dijimos, tienen un determinado contenido conceptual. En el caso del ejemplo anterior, la intención de Pedro contiene necesariamente el concepto de regalo y el concepto de cumpleaños. Si Pedro no viviese en una cultura en la que se celebran las fechas de los nacimientos de las personas o en la que no se otorgan objetos como modo de celebración, no podría formar la intención de darle su libro a Julia como regalo de cumpleaños. El contenido conceptual de la intención tiene un rol muy importante: determina las condiciones de éxito de una acción. En otras palabras, es gracias a que comprendemos el concepto que implica una determinada intención que podemos saber qué cuenta como cumplir con ese compromiso específico a actuar (Brandom, 1994, p. 243). Lo interesante aquí es que los conceptos son compartidos colectivamente y no pertenecen al ámbito psicológico privado del individuo. En este caso, Julia domina el concepto de cumpleaños y de regalo, por eso entenderá la acción de Juan cuando éste le entregue su libro envuelto en la fecha en la que se conmemora su nacimiento. Nosotros también dominamos ese concepto, por eso se nos presenta como inteligible la acción de Juan: entenderemos que ese acto de entregarle el libro a Julia tiene el significado de cumplir con la intención de hacerle un regalo.

Antes de culminar esta sección, restan algunas consideraciones relevantes al modo en que se articula esta propuesta hermenéutica con el conceptualismo. En primer lugar, quisiéramos destacar una vez más su aspecto pragmático. En la perspectiva de la escuela de Pittsburgh, comprender un concepto no implica, necesariamente, captar una definición explícita, sino que es un tipo de saber práctico. Dice Brandom al respecto:

Grasping the concept that is applied in such a making explicit is mastering its inferential use: knowing (in the practical sense of being able to

distinguish, a kind of knowing how) what else one would be committing oneself to by applying the concept, what would entitle one to do so, and what would preclude such entitlement (2000, p. 11).

Si aplicamos esta consideración al ejemplo anterior, debemos señalar que, puesto que Pedro domina en la práctica el concepto de regalo, sabe, por ejemplo, que no debe reclamar a Julia la devolución del libro después de un tiempo. Julia conoce, por su parte, lo que implica recibir un presente: sabe que no debe pagarle a Pedro por el libro y que no está obligada a devolverlo. Toda esta situación la podemos interpretar en tanto que todos compartimos una misma práctica social y dominamos, de hecho, una serie de conceptos relacionados con ella. Una segunda observación que debe ser hecha es que, desde esta perspectiva, tener una intención deja de ser un evento meramente privado de la mente individual de cada sujeto. El contenido conceptual de una intención es el que determina sus condiciones de satisfacción y provee los criterios para evaluar la acción en términos de corrección, pertinencia y relevancia. Es decir, cuando Pedro forma una intención, hay una serie de acciones a las que queda racionalmente comprometido, y no cualquier cosa que haga cuenta cómo responder a ese compromiso.

Para finalizar, queremos destacar que esta propuesta hermenéutica también encierra una concepción de lo que significa ser un agente racional humano. De hecho, la posibilidad de interpretar un comportamiento como una acción intencional con un determinado sentido y significado supone reconocer al que la realiza como un individuo racional como nosotros, como “un par” en sentido amplio. Por esta razón, ser un agente racional no es un estado natural, sino que es un estado normativo que alcanzamos gracias al mutuo reconocimiento en nuestras relaciones con los otros. Brandom retoma la idea hegeliana de “reconocimiento” (*recognition*) para desarrollar su tesis de que ser un agente racional es ser un individuo capaz de participar en la práctica social de dar y pedir razones, de sus acciones y de sus creencias. En otras palabras, se trata de ser concebido como un sujeto racionalmente responsable. Los agentes racionales, entonces, son aquellos individuos para los cuales el reconocimiento o atribución de una intención genera compromisos que son vinculantes, a los cuales es legítimo demandarle razones que justifiquen su conducta y quienes tienen la capacidad de demandárselas a terceros. Así, ser un agente racional es adquirir un estatus normativo y no solo tener la capacidad de realizar movimientos corporales en función de deseos y metas. Dado que un individuo es reconocido como agente, y a su vez puede asumir esa actitud

de un modo recíproco para con sus pares, entonces debe atenerse a las obligaciones racionales que le generan los conceptos compartidos. Eso significa aquí: debe cumplir con los compromisos discursivos prácticos que le significan sus intenciones, puesto que es un agente racional responsable de sus acciones para sí mismo y ante terceros. Sobre esta actitud compartida y recíproca de reconocimiento racional mínimo, se sostiene el proyecto hermenéutico de buscar comprender el significado de nuestras acciones y las ajenas, de nuestros discursos, prácticas e instituciones y también la de otras culturas.

CONSIDERACIONES FINALES: HERMENÉUTICA, CONCEPTUALISMO Y RELATIVISMO

La descripción general que presentamos de las propuestas hermenéuticas de Heidegger y de Brandom estuvo orientada a mostrar cómo cada una de ellas se articula con un enfoque de tipo conceptualista. Básicamente, en ambos casos se dejó en evidencia que la comprensión del mundo, de los demás y de nosotros mismos supone siempre la mediación de estructuras conceptuales. En esta última sección, y a modo de consideraciones finales, nos proponemos reflexionar sobre las consecuencias que podría tener la adopción de una perspectiva conceptualista en lo que respecta al relativismo. En especial, la pregunta que nos ocupa es la siguiente: ¿adoptar un enfoque hermenéutico conceptualista nos compromete, necesariamente, con una tesis relativista?

Para abordar este interrogante, es necesario hacer algunas precisiones conceptuales. El relativismo puede entenderse, en términos generales, como una negación de la objetividad. Sin embargo, el término “objetivo” tiene muchas acepciones posibles, de las cuales, siguiendo a Kalpokas (2009) vamos a destacar las dos más importantes: su sentido ontológico y su sentido epistémico. En sentido ontológico, llamamos “objetivo” a aquello que existe independientemente de nosotros. En cambio, en un sentido epistémico, solemos considerar objetivo a todo conocimiento que se construye en ausencia de toda perspectiva. El pensamiento posmoderno ha tendido a confundir ambos sentidos, cayendo en afirmaciones tales como que la realidad depende del modo en que la conocemos, o que no existen los hechos sino múltiples interpretaciones igualmente válidas. Sin embargo, un breve análisis revela enseguida la incoherencia de la posición relativista en sentido ontológico. Si esta posición fuese coherente, deberíamos aceptar que el planeta tierra es tanto

esférico como plano, según lo conceptualice un terraplanista o un hombre de ciencia.

El rechazo al relativismo ontológico puede verse claramente en las dos teorías hermenéuticas expuestas. En el caso de Brandom, encontramos muchas nociones clave que nos indican que el autor está pensando en la existencia de un mundo objetivo en el que se desarrollan nuestras distintas prácticas sociales con sus respectivos sistemas conceptuales. El autor explota la idea de Sellars de que el juego de dar y pedir razones, cuenta con entradas (*inputs*) que son las percepciones y con salidas (*outputs*) que son las acciones. Una acción es así un movimiento dentro de este juego que consiste en llevar a cabo un estado de cosas en respuesta a un compromiso conceptual práctico y formar una creencia con determinado contenido conceptual es un modo de responder al estímulo que nos da la experiencia, por medio de la cual entramos en contacto con el mundo que nos rodea (Brandom, 1994, p. 235).

En el caso de Heidegger, tampoco encontramos un compromiso con un relativismo ontológico. Si bien la hermenéutica de tipo fenomenológico, no sin motivos atendibles, ha sido las más de las veces comprendida, tanto por seguidores como detractores, como una perspectiva tendiente al relativismo, creemos encontrar en la propuesta heideggeriana una serie de elementos que habilitan una perspectiva divergente a este respecto. En primer lugar, no parece encontrarse en los trabajos relativos a Ser y tiempo evidencia textual que nos permita afirmar que su propuesta hermenéutica defiende un relativismo ontológico. Las cosas del mundo son efectivamente independientes de nosotros y nuestra comprensión. Como recordaremos, toda vivencia del mundo, definida como el “punto cero” de nuestra experiencia humana, supone en todos los casos la elaboración de dos elementos exteriores e independientes: la cosa y su contexto de aparición. Si bien el resultado final de una determinada comprensión será un concepto específico y sensible al contexto, tanto éste como la cosa son comprendidos de modo independiente y autónomo respecto del Dasein. En las primeras recepciones de la obra del pensador alemán encontramos cierto nivel de confusión a este respecto, vinculada con una valoración pre-fenomenológica de su programa filosófico. Si Heidegger insiste, en ambos momentos de su producción, en que el “ser del ente” depende, en cierta medida, de una serie de estructuras a priori, esto debe comprenderse como el ser “fenomenológicamente reducido”, es decir, en relación con el modo primario de darse de las cosas en la experiencia humana: en la vivencia inmediata de las cosas como “siendo

una piedra para lanzar” o “siendo una piedra para decorar”. En todos los casos, la existencia independiente de aquello que hace frente para ser comprendido (aquí la piedra) no se encuentra comprometida.

En definitiva, lo que nos interesa es mostrar que el relativismo ontológico no está asociado a ninguno de los planteos hermenéuticos analizados en este trabajo. Esto debe ser destacado ya que la posibilidad de construir conocimiento de manera colectiva, de entrar en diálogo con perspectivas diferentes y de progresar en nuestras prácticas tanto cotidianas como científicas y filosóficas, se basa en el hecho de que las cosas en el mundo son de una determinada manera, independientemente de cómo nos aproximemos a ellas para conocerlas. Incluso los desacuerdos no serían desacuerdos, si no partiéramos del supuesto de que estamos refiriéndonos a un mismo fenómeno desde diversas perspectivas. Ahora bien, afirmar que los fenómenos del mundo tienen una existencia objetiva es muy diferente a afirmar que podemos acceder a ellos desde una visión completamente objetiva, es decir, sin adoptar ninguna perspectiva particular. Esa no es la tesis con la cual se compromete el conceptualismo. De hecho, afirma todo lo contrario: sostener que toda experiencia del mundo está conceptualmente mediada, es afirmar que nuestro acceso a la realidad está siempre articulado con un sistema particular de conceptos, heredado a través de la lengua y la cultura a la que pertenecemos. Así, nuestra interpretación del mundo, de nosotros y de los otros supone siempre una perspectiva. Esta aclaración, sin embargo, podría dar lugar a una segunda crítica. Podría objetarse que si bien el conceptualismo queda a salvo de un relativismo ontológico, tiene necesariamente consecuencias relativistas en sentido epistémico.

Para responder a esta última preocupación, necesitamos recurrir a una nueva precisión conceptual. Aquí proponemos distinguir entre lo que podríamos llamar un relativismo epistémico fuerte y uno débil. En su versión fuerte, el relativismo epistémico incluye la tesis de la inconmensurabilidad de los sistemas conceptuales entre sí. Esto implica que no hay posibilidad de diálogo e intercambio entre perspectivas distintas del mundo y que todas serían igualmente válidas. Nuestra postura es que el conceptualismo no implica necesariamente la tesis de la inconmensurabilidad. Básicamente, porque desde que rechazamos el relativismo ontológico, podemos partir de la base de que el mundo, en lo que respecta a su existencia, es el mismo para todos. Justamente es ese mundo al que se refieren nuestros conceptos, tomando una u otra perspectiva sobre él, enfatizando algunos de sus aspectos y dejando de lado

otros. Por supuesto que no es posible adoptar un punto de vista neutral que no implique un compromiso con ningún sistema conceptual desde el cual podamos juzgar las distintas visiones de la realidad. Pero en tanto que nuestros conceptos se refieren a fenómenos cuya existencia es independiente de nosotros, podemos comparar nuestros sistemas conceptuales e incluso modificar los de la propia cultura a través del tiempo.

A partir de las consideraciones hechas hasta el momento, las cuales no tienen pretensiones de exhaustividad, podríamos señalar que, toda propuesta hermenéutica que se presente como viable, no debe clausurar la posibilidad de un intercambio genuino entre distintas interpretaciones del mundo. En definitiva, el riesgo no se esconde en las diferencias entre las perspectivas, sino en postular su inconmensurabilidad. Cómo es posible el cambio conceptual y la comparación entre los distintos sistemas conceptuales son cuestiones que requieren un extenso tratamiento. Nos limitaremos aquí a señalar que tanto el éxito en la predicción, como el poder explicativo de los distintos sistemas cumplen un rol central. Asimismo, la semejanza entre las prácticas sociales se presenta también como un factor que favorece la comparación entre perspectivas del mundo. En todo caso, lo que aquí nos interesa indicar es que una explicación que busque dar cuenta de cómo pueden compararse distintos sistemas conceptuales resulta, en principio, perfectamente compatible con las propuestas hermenéuticas normativistas abordadas. Finalmente, en términos ahora programáticos, queremos señalar que esta última es justamente la cuestión central que deberá ser indagada si lo que buscamos es defender la necesidad de un enfoque de tipo hermenéutico evitando, a su vez, la caída en un relativismo fuerte.

BIBLIOGRAFÍA

Anscombe, Gertrude (1957), *Intention*, Oxford, Blackwell.

Bertorello, Adrián (2008), *El límite del lenguaje. La filosofía de Heidegger como teoría de la enunciación*, Buenos Aires, Biblos.

Brandom, Robert (1994), *Making It Explicit: Reasoning, Representing, and Discursive Commitment*, Cambridge MA, Harvard University Press.

- Brandom, Robert (2000), *Articulating Reasons: An Introduction to Inferentialism*, Cambridge MA, Harvard University Press.
- Collingwood, Robin (1946), *The Idea of History*, Oxford, Clarendon Press.
- Dilthey, Wilhelm (1961), *Patterns and Meaning in History: Thoughts on History and Society*, London, Harper Row.
- Dray, William (1957), *Laws and Explanation in History*, Greenwood Press, Oxford.
- Droysen, Johann (1893), “Outline of the principles of history”, en Andrews, E. B., Krüger, H., & Buckle, H. T. (eds.), *Grundriss der Historik*, Boston, Ginn.
- Engel, Pascal (2002), “Intentionality, Normativity and Community”, *Facta Philosophica*, 4, pp. 25-49.
- Heidegger, Martin (1986), *Sein und Zeit (SZ)*, Tübingen, Max Niemeyer.
- Heidegger, Martin (1976), *Wegmarken (GA 9, 1919–1961)*, Fráncfort del Meno, Vittorio Klostermann (traducción especial de Leyte y Cortés, Madrid, Alianza, 2007).
- Heidegger, Martin (1995), *Ontologie. Hermeneutik der Faktizität (GA 63)*, Fráncfort del Meno, Vittorio Klostermann (traducción especial Aspiunza, J. (2000), *Ontología. Hermenéutica de la Facticidad*, Madrid, Alianza).
- Hempel, Carl (1942), “The Function of General Laws in History”, *Journal of Philosophy*, 39(2), pp. 35–48.
- Kalpokas, Daniel (2009), “Objetividad como ausencia de toda perspectiva”, *Revista de filosofía*, 34, pp. 1-19.
- Mill, Stuart (1843), “A System of Logic”, en Robson, J. (ed.), *The Collected Works of John Stuart Mill*, (1974), VIII, London, Routledge and Kegan Paul.

Rodríguez, Ramón (2015), *Fenómeno e interpretación. Ensayos de fenomenología hermenéutica*, Madrid, Tecnos.

Sellars, Wilfrid (1953), “Inference and Meaning”, *Mind*, 62, pp. 313-38.

Sellars, Wilfrid (1963a), “Some Reflections on Language Games”, en *Science, Perception and Reality*, Atascadero, Ridgeview Publishing Co., pp. 321–58.

Aprendizaje colaborativo y autorregulación: resultados de su desarrollo en aulas internivelares de Educación Infantil y Educación Primaria

Collaborative Learning and Self-Regulate: results of its development in Early Childhood Education and Primary Education Classrooms

CRISTINA PASCUAL-ARIAS¹, EVA GARCÍA-SANZ

¹ Facultad de Educación de Segovia, Universidad de Valladolid

cpascualarias@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2781-5600>

² Maestra de Educación Primaria y Educación Física

evagarciasanzgda@gmail.com

Recibido: 1/11/2021. Aceptado: 30/12/2022.

Cómo citar: Pascual-Arias, Cristina y García-Sanz, Eva (2022). “Aprendizaje colaborativo y autorregulación: resultados de su desarrollo en aulas internivelares de Educación Infantil y Educación Primaria”, *TRIM*, 22-23: 29-45.

DOI: <https://doi.org/10.24197/trim.22-23.2022.29-45>

Resumen: En las aulas internivelares de los Colegios Rurales Agrupados (CRA) conviven y aprenden alumnos de diferentes cursos de una misma o distinta etapa educativa. Los objetivos de este trabajo son: (a) determinar las ventajas e inconvenientes del aprendizaje colaborativo en las aulas internivelares; (b) evaluar la incidencia del aprendizaje autorregulado en aulas internivelares. Tras un estudio de caso se han obtenido como resultados: (a) el aprendizaje colaborativo tiene más ventajas que inconvenientes en este tipo de aulas; (b) la autorregulación del aprendizaje las aulas internivelares fomenta la autonomía del alumnado, aunque requiere de técnicas e instrumentos que apoyen y faciliten este proceso al alumnado.

Palabras clave: Aprendizaje colaborativo; Aula Internivelar; Autorregulación; Educación Infantil; Educación Primaria.

Abstract: In the interlevel classrooms of Rural Grouped Schools, students from different grades of the same or different educational stage coexist and learn together. The aim of this work are: (a) to determinate the advantages and disadvantages of collaborative learning in interlevel classrooms; (b) to evaluate the incidence of self-regulated learning in interlevel classroom. After a case study, the following results were obtained: (a) collaborative learning has more advantages than disadvantages in this type of classroom; (b) self-regulated learning in the interlevel classrooms promotes student autonomy, although in requires techniques and instruments that support and facilitate this process for students.

Keywords: Collaborative learning; Interlevel Classroom; Self-regulate; Early Childhood Education; Primary Education.

1. INTRODUCCIÓN

1. 1. Aulas internivelares y colegios rurales agrupados

Las aulas internivelares son una realidad educativa frecuente en los Colegios Rurales Agrupados (CRA). En España, es una realidad particularmente común en las zonas con menor densidad de población, como es el caso de comunidades como Galicia, Andalucía o Castilla y León (Ruiz y Ruiz-Gallardo, 2017).

Un CRA es considerado un centro educativo compuesto por varias unidades ubicadas en distintas localidades (Ponce de León, Bravo y Torroba, 2000). Abós y Lorenzo (2019) señalan que los CRA son un buen ejemplo de una óptima interacción entre el medio y la escuela, en el que se promueven conexiones socio-educativas entre los miembros de comunidades cercanas, favoreciendo la asunción de una cultura local dignificada mediante la promoción de espacios de desarrollo rural compartido.

Dentro de los CRA se pueden encontrar aulas compuestas por alumnos y alumnas de la misma edad o diferente. Dentro de las aulas compuestas por niños y niñas de distinta edad, Ponce de León, Bravo y Torroba (2000) señalan que pueden ser de dos tipos: internivelares o unitarias. En lo relativo a las aulas internivelares, son las más numerosas y están caracterizadas por aunar alumnado de diferentes cursos y distinta edad pero de una misma etapa educativa. Por otro lado, las aulas unitarias están formadas por alumnado de distinta edad, curso y etapa educativa, es decir, aulas compuestas por alumnos de Educación Infantil y Educación Primaria.

Los CRA son una realidad escolar caracterizada por la heterogeneidad. En este sentido Feu (2004) señalan las siguientes ventajas y puntos fuertes de la escuela rural:

- Número de alumnos: las aulas de reducido número de alumnos permite fomentar el conocimiento, la ayuda y la colaboración entre el alumnado.
- Profesorado polivalente: los docentes tienen la necesidad de adaptarse, experimentar e innovar para dar respuesta a los diferentes niveles y alumnos que conforman la clase.
- Enseñanza personalizada e individualizada: el reducido número de alumnos fomenta una relación docente-alumno más cercana y

un conocimiento mucho mayor de las necesidades de cada alumno.

- Autonomía del alumnado: la interacción entre alumnos de diferente edad promueve la autonomía y la autorregulación del aprendizaje; también se promueve la autonomía debido a la estructuración de los tiempos de las sesiones para poder dar respuesta a los diferentes niveles que conforman cada clase.

Estas ventajas son señaladas también por otros autores como Heredero, Collado y Shoti (2014), quienes afirman que en estos centros aumenta la complicidad entre docente-discente, lo que permite una enseñanza más individualizada. No obstante, estos autores también señalan que no se debe caer en una enseñanza demasiado individualizada en la que se enseñe por grados o cursos dentro del mismo grupo, sino en diversificar las tareas para que todos los alumnos se beneficien de ellas.

Para que las ventajas que se han señalado sean puntos fuertes de los CRA se necesita una intervención docente adecuada; un proceso de actuación que debe estar guiado por la coordinación de todos los agentes implicados. Tal y como señala Sánchez (2011: 44), son necesarios esfuerzos compartidos y coordinados, una toma de decisiones docentes que permita establecer prioridades y la adaptación a las exigencias del proceso de aprendizaje en tareas auténticas y globales.

1. 2. Aprendizaje colaborativo en las aulas internivelares

El aprendizaje colaborativo es el trabajo en grupos heterogéneos, grupos pequeños en los que se fomenta el diálogo, la solidaridad y el compañerismo, lo que propicia el desarrollo cognitivo de una manera positiva y compartida (Johnson y Johnson, 1999). Este aprendizaje no es espontáneo pues debe existir una intención para lograr un objetivo común, en el que se maximiza el aprendizaje individual y grupal intrínsecamente (Alarcón, 2021). El logro de este objetivo común debe permitir que los alumnos puedan resolver un problema de manera individual o conjunta permitiendo desarrollar habilidades interpersonales donde cada uno es responsable de su propio aprendizaje, pero a la vez de los demás (Lillo, 2013).

El aprendizaje colaborativo tiene numerosas ventajas para los alumnos de todo tipo de aulas, que se vuelven determinantes en las aulas internivelares, entre las que destacan (Alarcón, 2021; Collazos, Guerrero,

y Vergara 2001; Moreto, González y Piñero, 2018; Salinas, 2010; Vargas et al., 2020):

- Se hacen cargo de su propio aprendizaje, fomentando su responsabilidad.
- Son capaces de definir los objetivos de su aprendizaje y los problemas que son significativos para ellos.
- Aumenta su motivación por el aprendizaje, son aspectos intrínsecamente relacionados.
- Es un proceso de construcción social, pues el aprendizaje debe ser social, escuchan las ideas y sugerencias de los demás y fomentan su empatía hacia el resto.
- Tanto estudiantes como docentes aprenden del debate, el diálogo y la participación activa y conjunta.
- Logran desarrollar estrategias para resolver los problemas que se les presentan de manera creativa.
- Son los protagonistas de sus propios aprendizajes.
- Se preocupan por los aprendizajes, emociones y sentimientos de sus compañeros, humanizando de esta manera la educación.
- Es flexible, pues se adapta a las necesidades y capacidades de los miembros del grupo.

Por otro lado, esta metodología muestra ciertos inconvenientes. Luna y Lajusticia (2013) destacan los siguientes según su investigación:

- Existen dificultades para coordinarse en la elaboración grupal.
- Las aportaciones individuales pueden ser desiguales por los diferentes integrantes del equipo.
- Falta de estrategias y herramientas para organizar las tareas planteadas.
- Pueden mostrar dificultades en la resolución de conflictos durante el proceso.
- Necesitan invertir más tiempo en comparación con las propuestas individuales.
- En determinadas ocasiones se focalizan en el logro individual por encima del grupal.

Estos inconvenientes parecen estar centrados en la falta de estrategias y herramientas para trabajar a nivel grupal, por lo que es fundamental conjugar todos los elementos o ingredientes metodológicos para conseguir el aprendizaje del alumnado (Navarro, Collado y Pellicer 2020).

1. 3. La autorregulación como método de aprendizaje en las aulas internivelares

Como se ha señalado hasta ahora, dentro de las aulas internivelares es necesario atender a los distintos ritmos de desarrollo y aprendizaje de los alumnos, es por ello que el aprendizaje autorregulado puede ser una herramienta óptima para realizar esta tarea.

El aprendizaje autorregulado es definido como un proceso activo en el cual los estudiantes establecen los objetivos que guían su aprendizaje intentando regular y controlar su cognición, motivación y comportamiento con la intención de alcanzarlos (Rosário, 2004: 37). Panadero y Alonso-Tapia (2014: 450-451) definen la autorregulación como “el control que el sujeto realiza sobre sus pensamientos, acciones, emociones y motivación a través de estrategias personales para alcanzar los objetivos que ha establecido”.

El proceso de autorregulación también está en consonancia con las exigencias legislativas actuales. El reciente cambio legislativo producido por la implantación de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (LOMLOE, 2020) enfatiza en dar respuesta a los retos del siglo XXI mediante el desarrollo de las competencias que propicien que los alumnos obtengan un perfil de salida, basado en la Recomendación del Consejo de la Unión Europea (2018). En este conjunto de competencias destaca la Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA), concretada en diferentes descriptores operativos como el de la autorregulación del aprendizaje.

La enseñanza de la autorregulación del aprendizaje según Ronqui et al. (2021) constituye un desafío tanto para el desarrollo en los distintos niveles del sistema educativo, como para quienes investigan sobre esta temática. Entre los autores que han investigado sobre el aprendizaje autorregulado destaca Zimmerman (2000, 2001) quien señala entre sus aportaciones más importantes que el aprendizaje autorregulado permite al alumnado combinar tres tipos de estrategias para participar activamente en su propio aprendizaje (Ronqui, Sánchez y Trías 2021): (a) estrategias cognitivas; (b) metacognitivas y; (c) comportamentales.

El proceso de la autorregulación del aprendizaje muestra una estructura cíclica regulada por los diferentes ajustes personales, conductuales y ambientales. Un modelo propuesto por Zimmerman que

presentó en el año 2000, el cual se percibe como un ciclo de tres fases que consiste en: planificación, ejecución y autorreflexión (Panadero y Alonso-Tapia, 2014).

- Fase de planificación: en esta primera fase el alumno se enfrenta por primera vez a la tarea, la analiza y valora su capacidad para realizarla con éxito, establece sus metas y se planifica. En esta fase es determinante la motivación por la tarea y el esfuerzo que va a emplear.
- Fase de ejecución: en esta fase se realiza la actividad, el alumno puede utilizar distintas estrategias de aprendizaje realizando dos procesos clave: la autoobservación y el autocontrol.
- Fase de autorreflexión: en esta fase el alumno valora su trabajo y explica los resultados obtenidos, justificando las decisiones que le han llevado hasta estos resultados basándose en el autojuicio y la autorreacción.

Como se ha mostrado hasta ahora el desarrollo de procesos de autorregulación puede conllevar a niveles más profundos de comprensión y aprendizaje, puesto que la autorregulación se puede adecuar a las características y capacidades de cada alumno (Burin, 2020; Roqui, 2021). Además, la autorregulación del aprendizaje puede desarrollarse como herramienta educativa, tanto en los distintos ámbitos que se desarrollan en la Educación Infantil, como en las distintas asignaturas de la Educación Primaria.

A partir de todo lo que se ha destacado hasta ahora, este estudio tiene dos objetivos de investigación fundamentales: (a) por un lado determinar las ventajas e inconvenientes de la promoción del aprendizaje colaborativo en las aulas internivelares de Educación Infantil y Educación Primaria en diferentes CRA, y; (b) evaluar la incidencia del aprendizaje autorregulado en aulas internivelares de Educación Infantil y Educación Primaria.

2. METODOLOGÍA

2. 1. Diseño del estudio

La investigación se basa en una metodología cualitativa, concretamente en un estudio de caso (Simons, 2011; Stake 2010) lo que nos permite analizar en profundidad las situaciones reales analizadas.

El estudio de caso se ha realizado en dos contextos distintos: (a) un aula internivelar de Educación Infantil compuesta por los tres cursos del segundo ciclo de esta etapa; (b) un aula internivelar de Educación Primaria compuesta por alumnos pertenecientes a los cursos de cuarto, quinto y sexto de esta etapa.

Los docentes de cada una de estas aulas han desarrollado un proceso de enseñanza-aprendizaje similar basado en el aprendizaje colaborativo y el aprendizaje autorregulado, desarrollando para ello las tres fases de Zimmerman (2000, 2001) anteriormente explicadas. De esta manera, aunque cada una de estas aulas internivelares pertenece a un CRA diferente se han desarrollado procesos de enseñanza-aprendizaje similares, lo que aporta a este estudio la comparativa de dos contextos distintos pero con características comunes.

2. 2. Técnicas e instrumentos de obtención de datos

En esta investigación se ha utilizado la observación participante como técnica de obtención de datos. Esta técnica permite la implicación directa de los docentes investigadores en lo que sucede en el aula (Latorre, 2003)

En cuanto a las técnicas de obtención de datos se han utilizado tanto los diarios de los docentes como las producciones de los alumnos (Latorre, 2003; Zabalza, 2004): (a) los diarios de los docentes, han permitido recabar las experiencias más significativas del proceso de observación participante, obteniendo las percepciones de los docentes sobre lo sucedido ; (b) las producciones de los alumnos permiten observar cómo ha incidido el proceso de enseñanza en el aprendizaje de los alumnos.

2. 3. Técnicas e instrumentos de análisis de datos

Respecto al proceso de análisis de datos se ha realizado mediante el programa informático Atlas.ti. siguiendo las fases de Woods (1998), comenzando por un (a) análisis especulativo, lo que permitió obtener un primer juicio sobre los datos recogidos; posteriormente se pasó a una (b) codificación y categorización de los datos, para poder destacar las partes principales de los mismos; y (c) formulación de conceptos, llegando a los conceptos clave y más importantes de esta investigación.

3. RESULTADOS

Tras la recolección de datos podemos sintetizar los resultados atendiendo a tres categorías: (a) ventajas del aprendizaje colaborativo en las aulas internivelares; (b) inconvenientes del aprendizaje colaborativo en las aulas internivelares y propuestas de mejora y; (c) incidencia del aprendizaje autorregulado en las aulas internivelares.

3.1. Ventajas del aprendizaje colaborativo en aulas internivelares

Entre las principales ventajas encontradas sobre la utilización del aprendizaje colaborativo en aulas internivelares de Educación Infantil y de Educación Primaria destacan algunas ventajas comunes como la participación activa que muestra el alumnado durante todo el proceso. Esta participación activa se hace especialmente significativa en los momentos de diálogo y puesta en común que se han desarrollado. Unos momentos de verbalización esenciales que han permitido que el alumnado fuese encontrando respuestas y soluciones a los diferentes problemas y situaciones a resolver durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta primera ventaja nos lleva a una segunda, pues el proceso de aprendizaje colaborativo en las aulas internivelares ha supuesto un proceso de construcción de conocimiento social, en el que el feedback entre iguales es determinante para conectar las relaciones interpersonales e intrapersonales.

La capacidad de adaptación de los alumnos hacia los demás compañeros del mismo nivel o de otro nivel educativo distinto de los que conforman su aula es otra de las ventajas que se han encontrado. a los niveles que conforman cada una de las aulas internivelares.

En cuanto a otra de las ventajas, se ha observado una motivación creciente hacia el aprendizaje durante el proceso, debido a la cesión de responsabilidades en el alumnado. De esta forma se ha fomentando que se conviertan en un agente activo y principal en la construcción de su propio aprendizaje.

Si se establece una comparativa entre ambas aulas internivelares, pueden observarse algunas diferencias. Las producciones de los alumnos evidencian un aumento del rendimiento académico. Aunque en la etapa de Educación Infantil no haya calificaciones, observando las producciones de los alumnos se ha determinado que los alumnos de esta

etapa obtienen un rendimiento académico superior al esperado. Mientras que en Educación Primaria las calificaciones obtenidas evidencian que el aprendizaje colaborativo ha propiciado un rendimiento académico muy positivo en los alumnos.

También es importante destacar el nivel de coordinación a nivel de grupo para el desarrollo de las propuestas. Tanto en el aula de Educación Infantil como en Educación Primaria la coordinación y el trabajo en equipo de los alumnos aumenta mediante el aprendizaje colaborativo. No obstante, en el aula internivelar de Educación Infantil los alumnos tienen una menor autonomía en la responsabilidad equitativa de las propuestas. Sin embargo, el aula formada por alumnos de Educación Primaria muestran un mayor control sobre su aportación individual dentro de cada una de las propuestas planteadas.

3.2. Inconvenientes del aprendizaje colaborativo y propuestas de mejora

En cuanto a los inconvenientes del aprendizaje colaborativo en aulas internivelares, destacamos que se ha detectado la falta de estrategias y herramientas con las que cuenta el alumnado para organizar una tarea planteada. En este sentido, la carencia de dichas estrategias repercute en su capacidad de planificación y resolución de los diferentes problemas que surgen durante el proceso. Ante este inconveniente, se plantea la alternativa de una actividad común en asamblea para el alumnado de Educación Infantil y una tabla grupal en el caso de Educación Primaria, para que puedan desengranar la tarea de forma organizada.

Otro de los inconvenientes observados en ambas clases, es el tiempo invertido. En correlación con el problema anterior, ha sido necesaria la inversión de más tiempo en comparación con las propuestas individuales debido a la coordinación intrapersonal que demandan las actividades o tareas grupales. Por ello, se propone la regulación del tiempo como propuesta de mejora mediante relojes de arena en el caso de Educación Infantil y temporizadores para Educación Primaria, concretando un tiempo para cada una de las fases que estructuran cada una de las dinámicas o tareas propuestas.

3.3. Incidencia del aprendizaje autorregulado en aulas internivelares

La aplicación del aprendizaje autorregulado denota ser una herramienta clave para la autonomía del alumnado en su propio aprendizaje en ambas clases. Por lo que se ha observado un aumento en la autonomía para autorregularse por parte del alumnado, tanto en el aula de Educación Infantil como en el de Primaria. Aunque es necesario destacar que es el inicio de un proceso que necesita seguir siendo trabajado para poder fortalecer las estrategias en sus tres niveles (cognitivas, metacognitivas y comportamentales) que aúnan este tipo de aprendizaje.

Por otro lado, en lo relativo al proceso cíclico que caracteriza este tipo de aprendizaje, se ha observado que al principio de poner en marcha este proceso es necesario guiar la fase de planificación en ambas clases debido a sus dificultades para analizar y valorar su capacidad para realizar con éxito las propuestas. De esta manera, los alumnos al tener claro la fase de planificación parten de una base más sólida para llevar a cabo el proceso de autorregulación, lo que les hace tener mejores resultados y ser más conscientes del proceso.

Los alumnos han mostrado algunas dificultades en los procesos autoobservación, autojuicio y autorreacción, especialmente en el aula de Educación Infantil. No obstante, se han desgranado algunas estrategias para fortalecer este aprendizaje autorregulado como las herramientas visuales para organizar las fases del proceso de autorregulación, o los tableros de anticipación como herramienta para hacer consciente al alumnado de las tareas que tienen que hacer.

4. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos y su posterior análisis muestran que el desarrollo de aprendizaje colaborativo en aulas internivelares de Educación Infantil y Educación Primaria parece tener más ventajas que inconvenientes. No obstante, como señalan autores como Alarcón (2021), es una metodología que no está lo suficientemente instaurada o aprovechada en las aulas internivelares.

En cuanto a los resultados obtenidos sobre las ventajas del aprendizaje colaborativo se han encontrado ventajas similares a las de otros estudios: como que este tipo de aprendizaje fomenta la participación activa y aumenta su motivación. Autores como Lamas

(2008) señalan que la acción educativa debe ayudar a los alumnos a ser conscientes de su pensamiento, a ser estratégicos y a dirigir su motivación hacia metas valiosas.

El proceso de construcción de conocimiento a través del aprendizaje colaborativo parece ser eminentemente social pues los alumnos enriquecen su aprendizaje a partir de los conocimientos propios y del resto. En esta misma línea, Navarro, Collado y Pellicer (2020) señala que en la enseñanza internivelar se potencia el aprendizaje debido a que el cerebro es social por naturaleza; pues la diversidad en las aulas no se puede ver de otra manera que como un factor de enriquecimiento (León, Bravo y Torroba, 2020).

En lo relativo al rendimiento académico se ha observado un aumento progresivo en el rendimiento académico, especialmente en las calificaciones del alumnado de Educación Primaria. En las mismas circunstancias, el estudio de Vargas et al. (2020) afirma que el 56 % de los alumnos mejoraron de forma significativa sus calificaciones debido a la implementación del aprendizaje colaborativo en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Respecto a los inconvenientes encontrados sobre el aprendizaje colaborativo en las aulas internivelares se han encontrado únicamente dos, respecto a la falta de herramientas y al tiempo empleado en realizar estos procesos, tanto por parte del docente como por parte del alumnado. Autores como Acosta, Hernández y Martín (2021) también señalan en su investigación la aparición de problemas relacionados con aspectos técnicos al implementar el aprendizaje colaborativo.

En cuanto a la incidencia del aprendizaje autorregulado en ambas aulas internivelares puede ser una herramienta clave para fomentar la autonomía del alumnado. El aprendizaje autorregulado parece ser que permite a los alumnos atender a sus necesidades psicoeducativas, como señala Núñez et al. (2006), pues permite a los alumnos desarrollar su autonomía para participar en su formación y desarrollar herramientas que les permitan un aprendizaje continuo para toda la vida.

Sin embargo, este proceso requiere de una mayor guía por parte del docente al principio del mismo (especialmente en la fase de planificación); así como la utilización de otros instrumentos o técnicas educativas de apoyo como pueden ser instrumentos visuales que favorezcan su comprensión en estas etapas educativas. Panadero (2021: 141) señala que es necesario considerar las condiciones y conocimientos previos del alumnado y desde una visión holística de lo que supone la

autorregulación promover que los alumnos adquieran las estrategias necesarias para las tareas requeridas.

4. CONCLUSIÓN

Este trabajo tenía un doble objetivo al que se ha dado respuesta. Por un lado se han determinado las ventajas que tiene el aprendizaje colaborativo en aulas internivelares de Educación Infantil y Primaria, tales como que se fomenta la participación del alumnado, su motivación, su rendimiento académico, el desarrollo de un conocimiento social entre los alumnos que, a su vez, enriquecen su aprendizaje a partir de los conocimientos propios y los del resto de compañeros. En cuanto a los inconvenientes destaca la falta de herramientas por parte del alumnado para desarrollar estos procesos en el momento inicial, así como el exceso de tiempo invertido al poner en marcha estos procesos de aprendizaje colaborativo.

En cuanto al segundo objetivo se ha evaluado como es la incidencia del aprendizaje autorregulado en aulas internivelares de Educación Infantil y Educación Primaria, llegando a la conclusión de que parece ser una herramienta clave para el desarrollar la autonomía del alumnado, aunque precisa de una mayor guía por parte del docente y de instrumentos que acompañen este tipo de metodología para lograr un desarrollo óptimo.

Este trabajo tiene una limitación clara por la muestra reducida de aulas internivelares analizadas, así como por la subjetividad que pueden conllevar haber recogido las aportaciones de los docentes que han desarrollado este estudio. No obstante, de las limitaciones se extraen las líneas de investigación futuras, pues sería interesante seguir investigando desde una doble perspectiva: (a) estudiar un número mayor de aulas internivelares, tanto de Educación Infantil como de Educación Primaria, para comprobar si estos resultados son similares o diferentes en otros contextos; (b) seguir analizando si tras las propuestas de mejora implementadas en estas aulas internivelares tanto el aprendizaje colaborativo como el aprendizaje autorregulado siguen aportando resultados igual de positivos.

Por último, este trabajo podría resultar interesante para docentes que estén implementando estas metodologías en sus aulas, tanto si son internivelares y rurales como si no lo son. Así como para los docentes que implementan su docencia en la etapa universitaria para hacer

conscientes a los futuros maestros de la educación rural como etapa educativa llena de oportunidades y retos.

BIBLIOGRAFÍA

- Abós, Pilar y Lorenzo, Juan (2019), “El binomio educativo de los colegios rurales agrupados y los centros rurales de innovación educativa: un referente de calidad organizativa y pedagógica para la escuela rural de Teruel (España)”, *Revista Espaço do Currículo*, 12, pp. 5-24. DOI: <http://dx.doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2019v12n1.41930>
- Alarcón, Luz Y. (2021), “Aprendizaje colaborativo y prácticas pedagógicas en aula multigrado”. En Mario Gil (ed.), *Educación para un mundo nuevo*, New York, Redipe, pp. 96-118. Disponible en: <https://redipe.org/wp-content/uploads/2021/06/libro-cemun-2021.pdf> (fecha de consulta: 10/12/2022)
- Acosta, Rosalba; Hernández, Azucena y Martín, Antonio V. (2021), “Satisfacción del profesorado y alumnado con el empleo de Metodologías de Aprendizaje Colaborativo mediada por las TIC: Dos estudios de casos”, *Estudios pedagógicos*, 47, pp. 79-97. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000200079>
- Collazos, César; Guerrero, Luis y Vergara, Adriana (ed.) (2001) “Aprendizaje Colaborativo: un cambio en el rol del profesor, in *Proceedings of the 3rd Workshop on Education on Computing*, Chile. Disponible en: <https://www.academia.edu/download/43797416/CESC-01.pdf> (fecha de consulta: 25/11/2022)
- Feu, Jordi (2004), “La escuela rural en España: apuntes sobre las potencialidades pedagógicas, relacionales y humanas de la misma” *Revista Digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural*, 2, pp. 1-13. Disponible en: <http://educacion.upa.cl/revisaterural/erural.htm> (fecha de consulta: 15/11/2022)

- Herederó, Eladio S.; Collado, Claudia I., y Shoti, Washington C. (2014), “Los colegios rurales agrupados en España. Análisis del funcionamiento y organización de la escuela rural española a partir de un estudio de casos”, *Educação e Fronteiras*, 4, pp. 142-153. Disponible en: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/4716> (fecha de consulta: 15/12/2022)
- Johnson, David W., y Johnson, Roger J. (1999), *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires, Aique.
- Lamas, Héctor (2008), “Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico”, *Liberabit*, 14, pp. 15-20. Disponible en: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1729-48272008000100003&script=sci_arttext (fecha de consulta: 15/12/2022)
- Latorre, Antonio (2003), *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*, Barcelona, Graó.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación (LOMLOE) (2020). *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, número 340, sección I-Disposiciones Generales, de 30 de diciembre de 2020, 122868 a 122953. Disponible en: <https://bit.ly/3zwFjE7> (fecha de consulta: 15/12/2022).
- Lillo, Gabriel (2013), “Aprendizaje Colaborativo en la Formación Universitaria de Pregrado”, *Revista de Psicología - Universidad Viña del Mar*, 2, pp. 109-142. Disponible en: <https://hdl.handle.net/20.500.12536/537> (fecha de consulta: 22/11/2022)
- Luna, Josefina. M., y Lajusticia, Luis S. (ed.) (2013) “Una experiencia de aprendizaje colaborativo: ventajas, inconvenientes y reflexiones sobre el sistema de evaluación”, en *UNIVEST 2013: IV Congreso Internacional Estrategias hacia el aprendizaje colaborativo*.

Disponible en: <https://dugi-doc.udg.edu/handle/10256/8198> (fecha de consulta: 03/12/2022)

Moreto, Graziela, González, Pablo, y Piñero, Agustina (2018), “Reflections on dehumanisation in medical education: Empathy, emotions, and possible pedagogical resources for the emotional education of the medical student”, *Educación Médica*, 19, pp. 172-177. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2016.12.013>

Navarro, Daniel; Collado, Juan Ángel y Pellicer, Irene (2020), *Modelos pedagógicos en Educación Física*, editorial independiente.

Núñez, Jose Carlos; Solano, Paula; González-Piende, Julio A., y Rosário, Pedro (2006), “El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación”, *Papeles de Psicólogo*, 27, pp. 139-146. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/778/77827303.pdf> (fecha de consulta: 15/12/2022).

Panadero, Ernesto (2021), “Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica”, *Revista de Educação a Distância e Elearning*, 4, pp. 116-148. DOI: <https://doi.org/10.34627/vol4iss2pp116-148>

Panadero, Ernesto y Alonso-Tapia, Jesús (2014), “¿Cómo autorregulan nuestro alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre estrategias de aprendizaje”, *Anales de psicología*, 30, pp. 450-462. DOI: <http://doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>

Ponce de León, Ana; Bravo, Enrique y Torroba, Teresa (2000), “Los Colegios Rurales Agrupados, primer paso al mundo docente”, *Contextos Educativos*, 3, pp. 315-347. DOI: <https://doi.org/10.18172/con.428>

Ronqui, Valentina; Sánchez, María Fernanda y Trías, Daniel (2021), “La enseñanza de la autorregulación en aulas de Educación Primaria”, *Cuadernos de investigación Educativa*, 12. DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2021.12.2.3055>

- Rosário, Pedro Sales Luís (2004), *Estudar o Estudar: As (Des)venturas do Testas*, Porto Editora.
- Ruiz, Naiara y Ruiz-Gallardo, José Reyes. (2017), “Colegios rurales agrupados y formación universitaria”, *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21, pp. 215-240. Disponible en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/62502> (fecha de consulta: 20/11/2022)
- Sánchez, José (2011), “Evaluación de los aprendizajes universitarios: una comparación sobre sus posibilidades y limitaciones en el Espacio Europeo de Educación Superior”, *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 4, pp. 40-54. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3655293> (fecha de consulta 15/12/2022)
- Salinas, Jesús María (2010), “El aprendizaje colaborativo con los nuevos canales de comunicación”, en Julio Cabero, Jesús María Salinas, Ana María Duarte y Jesús Domingo (Coords.), *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*, Síntesis, pp. 199-227.
- Simons, Helen (2011), *El estudio de caso: teoría y práctica*, Madrid, Morata.
- Stake, Robert E. (2010), *Qualitative research: studying how things work*, New York, Guilford Press.
- Torrano, Fermín y González, María Carmen (2004), “El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación”, *Electronic journal of research in educational psychology*, 2, pp. 1-33. DOI: <https://doi.org/10.25115/ejrep.3.120>.
- Vargas, Kleiber; Yana, Marisol; Pérez, Katia; Chura, Wilfredo y Alanoca, Rebeca (2020), “Aprendizaje colaborativo: una estrategia que humaniza la educación”, *Revista Innova Educación*, 2, pp. 363-379. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8054622.pdf> (fecha de consulta 20/11/2022)

Woods, Peter (1987), *La escuela por dentro. La etnografía de la investigación educativa*. Barcelona, Paidós.

Zabalza, Miguel Ángel (2004), *Diarios de clase: un instrumento de investigación y desarrollo profesional*, Madrid, Narcea.

Zimmerman, Barry J. (2000). “Attaining self-regulation: A social cognitive perspective”, en Monique Boekaerts, Paul R. Pintrich y Moshe Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*, Academic Press, pp. 13-40.

Zimmerman, Barry. J. (2001). “Theories of self-regulated learning and academic achievement: an overview and analysis”, en Barry J. Zimmerman y Dale H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement*, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 1-37.

Francisco Prat Puig. Su actividad social y cultural entre Cataluña, Agde, La Habana y Santiago de Cuba (1906-1997)

Francisco Prat Puig. His social and cultural activity between Catalonia, Agde, Havana and Santiago de Cuba (1906-1997)

DANIEL FERNÁNDEZ URGUELLÉS¹, JOSÉ RAMÓN SOLA ALONSO²

¹ Universidad de Guantánamo. Cuba

danielfdezu@gmail.com

ORCID: 0000-0002-4662-8552

² Universidad de Valladolid. España

joseramon.sola@uva.es

ORCID: 0000-0001-9560-9043

Recibido: 13/10/2022. Aceptado: 30/12/2022.

Cómo citar: Fernández Urguellés, Daniel y Sola Alonso, José Ramón (2022). “Francisco Prat Puig. Su actividad social y cultural entre Cataluña, Agde, La Habana y Santiago de Cuba (1906 - 1997)”, *TRIM*, 22-23: 47-66.

Este artículo está sujeto a una [licencia “Creative Commons Reconocimiento-No Comercial” \(CC-BY-NC\)](#).

DOI: <https://doi.org/10.24197/trim.22-23.2022.47-66>

Resumen: La presente investigación destaca una relevante figura del magisterio universitario que, desde 1947, formó parte del claustro de profesores de la Universidad de Oriente. Se trata de un emigrado catalán que llegó a Cuba con reconocidos logros como pedagogo, investigador, arqueólogo y restaurador. Su formación, primeras actividades en España y su vivencia en Francia, exigen un reconocimiento, en el ánimo de reencontrar la sustancia cultural con la que arriba a la isla, y desde él, aproximarnos al proceso de conocimiento, interpretación y simbiosis con la historia y cultura cubanas.

Palabras clave: Dr. Prat; Docencia; Investigación; Patrimonio Cultural; Restauración.

Abstract: This research highlights a relevant figure of the university teaching profession who, since 1947, was part of the faculty of the Universidad de Oriente. He is a Catalan exiled who arrived in Cuba with recognized achievements as a teacher, researcher, archaeologist, and restorer. His training, his first activities in Spain and his experience in France, demand recognition, in the spirit of rediscovering the cultural substance with which he arrived on the island, and from it, approaching the process of knowledge, interpretation and symbiosis with history and Cuban culture.

Keywords: Dr Prat; Teaching; Research; Cultural Heritage; Restoration.

INTRODUCCIÓN

Francisco Prat Puig es un exiliado catalán que llega a Cuba a los treinta y tres años de edad, tras su defensa de la república en la década de los años treinta y durante la Guerra Civil española. En ese momento es licenciado en Filosofía y Letras y doctor en Derecho y cuenta con diversos reconocimientos por las investigaciones realizadas en España y Francia relacionadas con el arte, la arqueología, la restauración y la arquitectura. Este bagaje le permite abrirse espacio en el campo de la historia y cultura cubanas como teórico de las Ciencias Sociales.

Desde su llegada a Cuba, su mesura y disciplina, le permite simultanear la labor docente con la investigación, práctica que defiende como consustancial al deber del profesor universitario. El Dr. Prat Puig ennoblece su potencia intelectual, no solo adaptándose, sino enamorándose de este país, al que llega a sentir suyo sin apriorismos eurocentristas. Su formación y los resultados de su labor pedagógica, intelectual e investigadora, permiten reconocerle como una personalidad propia de la cultura cubana. Con notable valentía y sinceridad denuncia omisiones irresponsables sobre el patrimonio artístico y arquitectónico, defendiendo siempre la conservación de toda expresión de significación cultural e histórica. Desde un jarrón, cuadro, abanico, candelabro o edificación, hasta la eliminación de elementos invalidantes por su connotación artística o falsos históricos.

Su huella se encuentra en gran parte de la isla caribeña. Sin embargo, la impronta y quehacer cotidiano se evidencian con más fuerza en Santiago de Cuba, ciudad que distingue permanentemente con los mayores halagos y la más genuina fidelidad. Este es el motivo que nos compromete a investigar aspectos relevantes de su quehacer.

Para ello resulta de suma importancia la consulta de las fuentes que permitan obtener información sobre su labor, comenzando por un repaso bibliográfico de las principales ediciones cubanas.

El libro de Morales Tejeda y Reyes Cardero (2008) *Seis miradas a la obra de Prat Puig* es imprescindible, al compilar diversos investigadores que abordan desde la exposición de ideas al análisis de sus experiencias, permitiendo descubrir al Dr. Prat Puig en diferentes facetas de su vida. Los capítulos “Francisco Prat Puig: maestro” de Lidia Margarita Martínez Bofill (Duharte, Portuondo y Sónora, 2001) y “Francisco Prat Puig” de Teresa González (Duharte y Recio, 2005), ponen en valor su personalidad, labor pedagógica e investigadora. En *¿Quién es? Homenaje al Dr.*

Francisco Prat Puig (Morcate, Lora y Pascual, 1992) se reconocen los momentos más relevantes de su vida personal y proyección profesional, a través de una entrevista con él.

En su conjunto los textos destacan la personalidad, acciones y obra del Dr. Prat sintetizada por diferentes autores, entre los que se encuentran una parte importante de sus discípulos. Esta importante bibliografía, nos estimula a planear un estudio más integrador de su actividad social y cultural, prospectando no tanto sus relevantes aportaciones a la cultura cubana, como su figura en el momento de su desembarco a la Habana. Su formación, primeras actividades en España y vivencias en Francia exigen una contextualización con el fin de su reconocimiento. El objetivo es reencontrarnos con la sustancia cultural que posee al llegar a la isla, y desde ella, aproximarnos al proceso de conocimiento, interpretación y simbiosis con la historia y cultura cubanas.

1. SU TIERRA NATAL: LA PATRIA ESPAÑA

Francisco Conrado Prat Puig nace el 11 de noviembre de 1906 en Poble de Lillet (Barcelona, España), el mismo año que el arquitecto Gaudí finaliza en la localidad los llamados Jardines de Can Artigas¹. Localizada en la comarca de Berguedà de los Pirineos catalanes, su accidentada topografía se desarrolla en ambos márgenes del río Llobregat, justo donde confluyen sus tributarios Arijá y Regate. La cuenca del Llobregat vertebró históricamente la industrialización en Cataluña desde muy temprano. En el siglo XVIII la Poble de Lillet figura dentro de una de las zonas, la “Montaña”, de la industria textil catalana (Torrás, 1984). Desde el segundo tercio del siglo XIX esta industria colmata el paisaje de la comarca con más de cien colonias (Serra, 2000: 241), donde las condiciones sociales que provocan las fábricas fracturan y mediocrizan una sociedad costumbrista prácticamente analfabeta y en constante crecimiento. A pesar de esto Madoz describe en 1848 la localidad como uno de los 10 municipios, de los treinta que tiene la comarca, que posee escuela pública.

En este escenario el matrimonio Luisa Puig Meto y Conrado Prat Fàbregas tienen tres hijos. Francisco Conrado es el mayor de ellos, junto a

¹ Antonio Gaudí realiza entre 1905 y 1906 estos jardines húmedos, cuando se encontraba hospedado en la casa del industrial Artigas en Poble de Lillet. Desde allí dirige el refugio de montaña de ingenieros de las minas de carbón, llamado el chalet Catllaràs, de la fábrica de cementos Asland del Sr. Güel.

Isabel (la segunda) y Luis (el tercero). Un modesto hogar heredero del tradicionalismo rural decimonónico, donde Luisa es ama de casa y Conrado maestro de enseñanza primaria en la escuela pública. Pero también una familia sometida a la discriminación social de un ambiente reglado y controlado por el clero, enemigo por naturaleza de la enseñanza pública a la que consideran rival de la religiosa². Durante la primera mitad del siglo XX la figura del maestro en España era la más pobre de las denominadas fuerzas vivas de una localidad, formadas por el cura, el farmacéutico o el médico. El trabajo del maestro es duro, mal retribuido y poco considerado socialmente con un sueldo anual aproximado de 1000 pesetas, inferior incluso al de un peón de albañil. Quizá por esta razón se populariza la expresión “pasar más hambre que un maestro de escuela” (Izquierdo, 2009: 2). En este clima Conrado Prat aspira a una mejor situación y se presenta al concurso de 25 plaza nacionales de Inspectores Auxiliares de Primera Enseñanza, pero también declara una actitud de responsabilidad social que trasciende de la propia docencia y se candidata al “IV Concurso de premios por actos de protección a la infancia” en 1913³.

Viven en Pobla de Lillet hasta 1915, tiempo en el que el pequeño Francisco tiene la oportunidad de comenzar a apreciar los magníficos testimonios de la arquitectura histórica local, como los cuatro puentes sobre el Llobregat, el románico Pont Vell (s. XII-XIII) o Pont de la Petita (s. XVIII), las fábricas de parte de la Fortificación de los Mataplana (s. XIII), el antiguo cenobio evolucionado en monasterio de Santa María con un templo románico del s. XII, el Santuario de origen románico de Santa María de Falgars (transformado en el s. XVII), los templos románico de San Miguel de Lillet (s. XII) y barroco de Santa María (s. XVIII) o las modernistas intervenciones de Gaudí en el Jardín de Can de Artigas y quizá el chalet de Catllarás que se encuentra a 12 km.

En busca de nuevas y mejores oportunidades la familia se muda a Santa Coloma de Farnés⁴, tres veces más grande que Pobla de Lillet pero

² Oposición convocada por real Orden de 10 de marzo de 1911, publicado en la Gaceta de Madrid, num. 239 de 27 de agosto de 1911, p. 551.

³ Convocado por la Secretaría general del Consejo Superior de Protección a la Infancia y Represión de la mendicidad del Ministerio de la Gobernación, por Orden Real de 9 de diciembre de 1912. BOP de Oviedo, núm. 55 de 7 de marzo de 1913, p. 2.

⁴ Santa Coloma de Farnés en catalán y oficialmente Santa Coloma de Farners, es un municipio de la provincia de Gerona (Cataluña) y capital de la comarca de La Selva.

en parecida situación social y laboral⁵, donde Prat Puig vive la primera etapa de su juventud. La madre despliega una marcada aptitud hacia la pintura y demás artes, mientras el padre se inclinaba al conocimiento más profundo de los objetos antiguos, destacando entre sus colegas por su elevado nivel de conocimientos. Estas particularidades tienen una gran influencia en la formación intelectual de su hijo, despertando una especial sensibilidad hacia todo tipo de creación humana pretérita y particularmente sobre los objetos antiguos. Años después el propio Prat reconoce sobre su padre: “era un hombre que por su vocación hizo un Museo de Ciencias Naturales, y a mí me indujo, me inyectó, digamos, la vocación por las cosas raras” (Morcate, Lora y Pascual, 1992: 6).

En este ambiente cursa sus primeros estudios en una escuela pública hasta octavo grado (1912-1920), presentándose a la etapa de bachillerato bajo la modalidad de enseñanza libre. En 1926 es bachiller e inicia su etapa universitaria. Entre 1926 y 1930 se matricula en la Universidad de Barcelona, pero ante dificultad de alcanzar una beca y la realidad económica de su familia se ve obligado a simultanear los estudios con el trabajo de pasante de abogado⁶, mozo de botica⁷ e incluso asistente de niños burgueses escolarizados en instituciones privadas⁸.

En 1930 es Licenciado y Doctor en Derecho -carrera que estudia para complacer a su padre- y al mismo tiempo Licenciado en Filosofía y Letras, disciplina que cursa por su propio deseo. Su incesante deseo por aprender y su firme voluntad de aspiración profesional le exige formarse también en diferentes lenguas extranjeras. Conoce el inglés, dominando el francés, italiano y portugués. Terminada la universidad se casa con la cubana de padres catalanes Hortensia Turró y tiene dos hijas, María Dolores y Luisa en 1932 y 1934, respectivamente. (Prat Turró, 2011)

Durante el periodo universitario uno de sus profesores es el historiador Bosch Gimpera⁹, quien deposita en él una profunda huella, desempeñando

⁵ En 1910 tiene 4.694 habitantes de los que prácticamente un tercio no saben leer. Clasificación de la Población de hecho Tomo II Gerona. Instituto Nacional de Estadística (INE).

⁶ Como pasante de abogado es asistente de jurista en el ejercicio de la profesión.

⁷ El boticario o apotecario es el responsable o titular de una oficina de farmacia o botica.

⁸ El trabajo consiste en llevar a los niños al colegio y viceversa.

⁹ Pedro Bosch Gimpera es considerado como uno de los grandes impulsores de los estudios arqueológicos en España. Nace en 1891 en Barcelona, se gradúa en 1911 en la Universidad de Barcelona de Derecho y Letras y a partir de 1916 imparte cátedra en la Universidad de Barcelona. Gran investigador sobre el arte rupestre realiza trabajos sobre el noreste de España y la historia de Oriente, resaltando la problemática sobre las raíces

un decisivo papel en su posterior trayectoria profesional. En ese periodo el profesor Bosch es un prestigioso catedrático de Historia Antigua y Media e insigne protagonista de la Universidad de Barcelona. Desempeña el cargo de director del Servicio de Investigaciones Arqueológicas del Instituto de Estudios Catalanes, dirige la sección arqueológica de los museos de Barcelona (1916-1931), es decano de la Facultad de Filosofía y Letras (1931-1933) y termina siendo rector de la Universidad de Barcelona (1933-1939). Desarrolla numerosas investigaciones que le permiten alcanzar un protagonismo intelectual notable y afianzar una importante producción bibliográfica, sin duda referentes en el desarrollo intelectual de Prat Puig. Entre otras publicaciones destacamos: *La historia catalana* (1919), *La arqueología prerromana hispánica* (1920), *Historia de la Antigüedad. Historia de Oriente* (1926) y *Etnología de la Península Ibérica* (1932).

Los inicios docentes de Prat Puig comienzan como profesor de Historia y Geografía en el Instituto de Segunda Enseñanza de Mataró entre 1931 y 1937, donde gana una Cátedra por oposición. En paralelo trabaja como auxiliar de la Cátedra de Arqueología de la Universidad de Barcelona, adscrita al Museo de Arqueología. Así empieza a simultanear la docencia con la investigación, actitud que le acompaña el resto de su vida. Trabaja como profesor y desarrolla investigaciones arqueológicas en la Comarca de Maresme en busca de estaciones prehistóricas y protohistóricas, afirmando un espíritu de constante superación autodidacta que le exige continuar con su aprendizaje asistiendo a cursos de postgrado de Prehistoria, Historia Antigua y Arqueología Romana.

La contextualización de este periodo español permite reconocer una grave crisis económica, social y política que culmina con el derrocamiento y exilio de Alfonso XIII¹⁰ y el establecimiento de la Segunda República

de España y su pluriethnicidad. En 1936 es nombrado Doctor Honoris Causa en la Universidad de Heidelberg y durante la Guerra Civil es el responsable de la cartera de Justicia del gobierno catalán hasta su exilio en 1939. En 1954 es designado Investigador del Instituto de Historia de la Universidad Nacional Autónoma de México y después del Instituto de Investigaciones Antropológicas. En 1967 le nombran Investigador de mérito por el Consejo Universitario y en 1972 el Instituto Nacional de Antropología e Historia le concede el Premio Fray Bernardino de Sahagún. Muere en la Ciudad de México el 9 de octubre de 1974.

¹⁰Alfonso XIII nace en Madrid el 17 de mayo de 1886 y muere en Roma el 28 de febrero de 1941. Es rey de España desde su nacimiento hasta la proclamación de la Segunda República el 14 de abril de 1931.

proclamada el 14 de abril de 1931¹¹. Una renovada ilusión de modernización y transformación de la sociedad española, sobre todo de los sectores más populares, fracasa al contraponerse diversas fuerzas políticas e ideológicas que culminan con el horror de una traumática Guerra Civil en 1936¹².

En esas circunstancias el Dr. Prat milita en los partidos políticos catalanes de izquierda, defensores de la república. En el ínterin continúa dictando sus clases en el Instituto de Segunda Enseñanza de Mataró, creado por las políticas de enseñanza pública de la Segunda República, llegando a ser su secretario. Desde esta función estimula vivamente el establecimiento en el centro de programas de acceso a la enseñanza media y superior de los sectores de población más desfavorecidos, afirmando el compromiso social aprehendido desde niño en su casa.

De esta forma Mataró inicia en Prat Puig su sólido compromiso social y afianza su formación política. Su ánimo y capacidad de trabajo le imponen aprovechar los períodos estivales en el Instituto para iniciar excavaciones que fortalecen su vocación por la arqueología. Estas labores encuentran recompensa con el descubrimiento de más de treinta asentamientos prehistóricos, romanos y visigodos, entre los distinguimos la localización de los restos del acueducto romano de Pineda (Morcate, Lora y Pascual, 1992: 8). No solo lo identifica, sino que aborda un trabajo de restauración que terminan siendo una primicia científica. A la vista de su entidad e importancia presenta los trabajos desarrollados a un concurso convocado por el Instituto de Estudios Catalanes, resultando premiado tanto por su Sección Histórico-Arqueológica en 1933, como recibiendo el Premio Martorell en 1935.

El resultado de sus investigaciones en la Comarca de Maresme se publica por el Instituto de Estudios Catalanes entre 1936 y 1937, editando las dos primeras publicaciones científicas del Dr. Prat: *El Acueducto Romano en Pineda* y *El Mapa Arqueológico de la Comarca de Maresme*. El primero de ellos es considerado como documento de defensa del

¹¹La Segunda República Española se instaura tras el fracaso de la restauración monárquica, deslegitimada durante la dictadura de Primo de Rivera (1923-1930) y el fracaso del último intento del general Berenguer (1930-1931).

¹²La Guerra Civil española es el resultado del levantamiento de parte del ejército contra el gobierno de la Segunda República. El oprobio de la guerra fraternal termina el 1 de abril de 1939 con el último parte de guerra firmado por Francisco Franco, declarando su victoria y estableciendo una dictadura que dura hasta su muerte en 1975.

doctorado por la Universidad Autónoma de Barcelona, categoría que no alcanza al encontrarse Madrid sitiado tras el comienzo de la Guerra Civil.

Los primeros episodios de la guerra le infringen la terrible experiencia del bombardeo de su casa y el ametrallamiento del tren que le conduce al trabajo, decidiendo que “No doy más clases, la próxima clase es en el frente” y alistándose voluntariamente en el frente republicano. Sin embargo, dada su condición académica y preparación intelectual le nombran Miliciano de la Cultura¹³, responsabilidad que en más de una ocasión pone en peligro su vida. (Morcate, Lora y Pascual, 1992: 10 y 11)

El horror de la guerra genera episodios terribles y escenas de dolor, físico y emocional, pero el mayor de los riesgos es intentar salvar la República y los valores que representa. Con este objetivo Prat Puig comienza una intensa labor de rescate de toda expresión cultural que pueda salvar de la destrucción. Cuadros, imágenes o cualquier objeto de valor histórico, artístico o cultural son salvaguardados, bajo el criterio del respeto del patrimonio cultural como testimonio de la historia.

2. EXILIO OBLIGATORIO: EL AÑO FRANCÉS EN EL CAMPO DE CONCENTRACIÓN DE AGDE.

A principios de 1939 los ejércitos republicanos son derrotados por la fuerza sublevada y las tropas franquistas toman Barcelona. El gobierno de la República consigue el permiso de asilo francés de los soldados republicanos y parte de la población civil que huye de la represión. En 1939 cerca de medio millón de españoles, la mitad milicianos, se refugian en el territorio francés. Llamados por la prensa francesa “los españoles rojos”, son confinados en campos de concentración en la región pirenaica oriental, principalmente en Argeles, Saint Cyprien, Le Barcarès y Agde (Lamore, 2008: 17). Otra parte de los republicanos logra salir de España desde el puerto de Valencia, rumbo a disímiles lugares, como la Unión Soviética y países de América Latina (Fernández Muñoz, 2008: 336).

Prat Puig sale de España con el último batallón del ejército republicano, siendo confinado en Agde. Este campo de concentración se

¹³Las Milicias de la Cultura se crean por la República española al estallar la guerra civil con el objetivo de alfabetizar a los soldados. En el Archivo Histórico de la Universidad de Barcelona, se conservan las fichas personales de los milicianos, así como comunicaciones entre el rector Bosch Gimpera y algunos de los profesores involucrados. En ocasiones debían tratar de convencer a los soldados capturados del error de su opción política.

crea en el mes de febrero de 1939 para recibir a los milicianos españoles, particularmente a los catalanes. La dirección se confía Georges Benoit-Guyod, Jefe de Escuadrón del Ejército francés que con el paso del tiempo establece una relación de amistad con Dr. Prat y se convierte en arduo defensor de los refugiados españoles (Lamore, 2008: 17).

En el campo se organizan cuadrillas de trabajo encargadas de diversas faenas necesarias para las actividades diarias, entre las cuales figura la construcción de calzadas en las calles del recinto. Durante la ejecución de esta labor Prat Puig observa que las piedras que traen para empedrar son elementos de un posible asentamiento arqueológico ibérico, identificando muchos molinos de manos. Resulta sorprendente que a pesar de las circunstancias verdaderamente difíciles y en un país extranjero, aflore el espíritu del arqueólogo. En esta coyuntura conoce al farmacéutico Raymond Aris, con el que comparte el interés por la arqueología, organizando un grupo de refugiados del campamento con la intención de trabajar en la zona e intentar revelar las riquezas patrimoniales, culturales e históricas existentes.

Convencidos de hallarse en una localidad genuina de asentamiento griego o fenicio, obtienen permiso del Comandante del campamento para realizar excavaciones arqueológicas. Este trabajo resulta histórica y científicamente muy provechoso, pero también descubre nuevamente la actitud de Prat Puig de responsabilidad social a la vista de su recuerdo:

Con compañeros del campo de Adge, auspiciadas por las autoridades francesas, promovidas y dirigidas por mí se realizaron las excavaciones del poblado y de una necrópolis visigoda; con el material de esta última hice una instalación en el museo de la localidad. Estos trabajos además de prestigiar a los refugiados españoles en Francia, salvaron de enfermedades y de la locura a muchos compañeros escogidos por mí entre los que estaban más expuestos a contraerlos a consecuencia del encierro en el campo, del que se libraban trabajando conmigo (AHNCDUO).

Después de varias semanas encuentran las ruinas de un pueblo ibérico, muy bien conservadas y realiza su puesta en valor mediante una propuesta que denomina “Museo viviente”¹⁴. Este éxito le aporta el reconocimiento de las autoridades galas, alcanzando el permiso de poder

¹⁴ Museo viviente es un sistema ideado por el Dr. Francisco Prat Puig que consiste en presentar de la forma más original posible el panorama histórico o cultural de una época o un siglo determinado, utilizando para su ambientación objetos o elementos que la hayan caracterizado.

circular libremente por el territorio francés. El investigador francés Jean Lamore recuerda: “La experiencia francesa en medio de aquellas circunstancias particularmente trágicas –a pesar de su brevedad– constituyó para él, después de sus investigaciones de joven docente en Cataluña, un momento decisivo de la formación de su personalidad espiritual y científica, como francófilo y arqueólogo” (Lamore, 2008: 29).

Estado en Agde comienza la Segunda Guerra mundial y al igual que otros muchos refugiados españoles vuelve los ojos hacia Cuba, donde viven los familiares de su esposa y con quienes mantiene una buena relación. Consigue salir del campo de concentración con una autorización extraoficial, trasladándose a Burdeos con la intención de embarcar hacia Cuba. A pesar de esta ayuda el proceso resulta sufrido y angustioso. Tiene que falsificar el pasaporte, con el nombre y documentos de su cuñado fusilado, escondiéndose en la Iglesia Parroquial de Burdeos durante quince días, antes de poder salir hacia la Isla antillana. En la madrugada del mes de septiembre de 1939 parte con destino a New York, Miami y finalmente, La Habana, donde le reciben sus suegros. Así llega Prat Puig a la mayor de las antillanas en 1939, estableciendo su residencia definitiva. En diciembre del mismo año su esposa e hijas salen de España rumbo a Cuba y un año después Prat Puig se convierte en ciudadano cubano.

3. LOS PRIMEROS SIETE AÑOS EN CUBA Y LA EXPERIENCIA HABANERA

Cuando Prat Puig llega a Cuba el contexto histórico es muy complejo, no solo en el país sino en el mundo. A partir de 1937 en Cuba se produce una reapertura democrática que posibilita la adopción de medidas favorables al pueblo, como la legalización del Partido Comunista (1938), la fundación de la Central de Trabajadores de Cuba (1939), la apertura de la Asamblea Constituyente (1940) y los cambios en la proyección política del gobierno cubano al apoyar a los Estados Unidos en la Segunda Guerra Mundial.

Al igual que otros muchos exiliados españoles, el proceso de adaptación a la realidad cubana resulta difícil, sufriendo momentos de estrecheces económicas y de desánimo. Además, su disposición a impartir clases se ve frustrada por su condición de combatiente republicano español, pues las escuelas religiosas y laicas impiden emplear a refugiados. Las ayudas que ofrecen el Círculo Republicano Español, la Sociedad de Beneficencia “Naturales de Cataluña” y otras instituciones solidarias con

los migrantes españoles son muy limitadas, nuevamente en el caso de los refugiados de la guerra civil (Domingo Cuadriello, 2012).

En este escenario Prat Puig establece contacto con Fernando Ortiz¹⁵, con quien posteriormente mantiene fuertes lazos de amistad. Ortiz le presenta a un joven casado con la hija del dueño del Cander College, colegio americano ubicado en las afueras de La Habana, por cuya vía es invitado a dictar unas charlas en este establecimiento. Allí conoce al profesor de historia Julio Soto Sagarra, quien logra que imparta clases en los cursos de verano de la Universidad de La Habana. Su vasto conocimiento sobre la Historia de España le permite dirigir los contenidos de sus conferencias hacia el Arte Español del siglo XVI y XVII, la Cultura española durante la Edad Media y Prehistoria de la Península Ibérica. Su agredulce experiencia le condice a reflexionar:

Mi estancia habanera constituyó una experiencia totalmente negativa, debido a mi manifiesto desajuste con aquel vacío y frívolo ambiente en el que entonces me enfrenté, tan maleado políticamente como desfigurado por su ostensible yanqui fobia, contra la que me pronuncié airadamente, determinando mi actitud que se me cerraran casi todas las puertas con excepción de los referidos cursos de veranos y mi actuación en la frustrada Escuela de La Habana, pretendida imitación criolla de la madrileña Institución Libre de la Enseñanza, en compañía de otros compañeros del exilio y de otros cubanos de ideología a fin (AHNCDUO).

En 1940 el Dr. Prat es conferenciante en la Institución Hispano Cubana de la Cultura, alcanzando la posibilidad de ofrecer un curso con más de veinte lecciones sobre Historia del Arte. Estas disertaciones le van abriendo un espacio en el panorama académico cubano, estableciendo estrechas relaciones con algunos intelectuales, entre los que se encuentran la etnóloga Lydia Cabrera y la historiadora María Teresa Rojas. Ambas forman parte de un grupo de personas adineradas que tienen interés en

¹⁵Fernando Ortiz Fernández (La Habana, Cuba, 16 de julio de 1881 - 10 de abril de 1969) es un etnólogo, antropólogo, jurista, arqueólogo y periodista. Estudioso de las raíces histórico-culturales afrocubanas, realiza notables aportes relacionados con las fuentes de la cultura cubana. Por su labor investigadora, así como por la amplitud y profundidad de sus temas de estudio es conocido como el tercer descubridor de Cuba, después de Cristóbal Colón y Alejandro de Humboldt. Investigó especialmente la presencia africana en la cultura cubana. Con el concepto de transculturación realizó un importante aporte a la antropología cultural, indagando y profundizando sobre los procesos de transculturación y formación histórica de la nacionalidad cubana e insistiendo en el descubrimiento de lo cubano.

restaurar y conservar edificaciones de valor histórico-cultural y arquitectónico.

En ese contexto, dada su trayectoria como arqueólogo y los resultados de sus investigaciones, se le encomienda entre los años 1940 y 1945 la asesoría de la restauración de varios templos: la Parroquia de Remedios, el Espíritu Santo en La Habana, y poco después Santa María del Rosario, conocida como la Catedral de los Campos de Cuba.

3. LOS PRIMEROS SIETE AÑOS EN CUBA Y LA EXPERIENCIA HABANERA

En 1942 Prat Puig realiza su primera visita a Santiago de Cuba por cuestiones de trabajo, quedando sorprendido por la forma arquitectónica de la ciudad y la importante vida social. Allí conoce a los doctores Pedro Cañas Abril y Felipe Martínez Arango, presidente y secretario, respectivamente de la Comisión Pro-Monumentos, Edificios y Lugares artísticos de la ciudad, quienes lo invitan a dictar conferencias sobre arquitectura colonial. En 1945 regresa al ser invitado a cooperar en el proyecto de fundación de la Universidad de Oriente.

Desde principios de la década de 1940, como consecuencia de los cambios socio-políticos que se producen en Cuba, surgen en las diferentes provincias del país disímiles instituciones promotoras de la cultura. Oriente no escapa de este proceso y se crean la Sociedad de Geografía e Historia de Oriente, la Acción Ciudadana, la Sociedad de Historia de Oriente, la Sociedad de Estudios Superiores Orientales y el Grupo Humboldt (Palermo: 4).

El auge de la región en pleno siglo XX permite aspirar a la creación una Universidad propia, como consecuencia del incremento del cultivo de la caña de azúcar, el aumento de centrales azucareros, la intensificación de otros sectores de la economía y la demanda de profesionales.

En 1946 se constituyen el Comité Gestor y un Consejo Directivo, y se discute la orientación pedagógica, planes de estudio, estatutos y matrícula que debe tener la institución. El proyecto cuenta con el apoyo de las organizaciones estudiantiles de segunda enseñanza, del ayuntamiento, de las empresas e industriales de la localidad y en general de toda la población (Portuondo *et al*, 1992: 41).

El 10 de octubre de 1947 se funda la Universidad de Oriente, en los locales de la antigua Escuela Profesional de Comercio de Santiago de Cuba. Un año después, el 27 de abril de 1948, se aprueba en Consejo de ministros, amparada en el artículo 54 de la Constitución que autoriza la

creación de Universidades privadas. Sin embargo, la proyección y potencia de la institución va más allá y mantiene su carácter público.

Uno de sus activos universitarios es el interés del claustro sobre el fomento de la investigación científica y la inserción de los estudiantes en la cultura general, haciendo constar esta preocupación en los propios estatutos universitarios que se firman el 23 de marzo de 1949 (Universidad de Oriente, 1959).

En este entorno cultural Prat Puig publica en 1947 la monumental obra *El prebarroco en Cuba. Una escuela criolla de arquitectura morisca*, con la ayuda económica de María Teresa de Rojas. Esta edición alcanza el reconocimiento de los Votos de Gracias, otorgada por el Congreso de Historia Local de San Juan (Puerto Rico). Al mismo tiempo la Sociedad de Estudios Superiores de Oriente le ofrece incorporarse a la Universidad como fundador honorario y profesor. Santiago de Cuba acoge a un español, ya cubano, que ha llegado para quedarse.

Desde finales de 1947 Prat Puig se hospeda en la pensión Jover¹⁶, antes de trasladarse al Reparto Las Flores en la carretera de El Caney. Su ilusión e identificación con el lugar le permite vivir allí durante cuarenta y cinco años hasta su muerte, cumpliendo el deseo de ser enterrado en el modesto y sencillo cementerio del poblado de El Caney.

El Dr. Prat, al igual que otros españoles radicados en Santiago de Cuba¹⁷ encuentra en la prestigiosa institución un hogar donde aportar sus experiencias sobre la enseñanza superior, distinguiéndola como una Universidad diferente que rechaza los métodos tradicionales memorísticos. Con esa óptica imparte una decena de asignaturas, y en poco tiempo se convierte en un innovador profesor que trasmite de forma activa y científica sus conocimientos, despertando una actitud de agradecimiento entre los estudiantes. Así lo refiere la Dra. María Elena Orozco (2010), una de sus más allegadas discípulas:

Prat fue y seguirá siendo mi maestro, el que me enseñó a comprender el proceso histórico del arte y también me llevó de la mano hacia la interpretación de la obra de arte. Me hizo amar la arquitectura, como manifestación del ser de una nación, de un pueblo, de una localidad donde

¹⁶ Pensión Jover era una casa de huéspedes en la Calle Aguilera, entre Calvario y Carnicería.

¹⁷ Entre otros el Dr. Juan Chabás Martí que se incorpora al Universidad en 1948, Dr. Julio López Renduele, en 1949, Dr. José Luis Galbe Loshuertos, en 1949, Dr. Herminio Almendros Ibáñez, en 1952 y el Dr. Francisco Félix Montiel Giménez en 1952. Para mas información (Márquez Álvarez).

se forja y evidencia su espíritu y su alma [...] Sin Prat, a lo mejor no hubiese hecho nada. No soy arquitecta pero me siento capaz de restaurar, por lo que me enseñó.

Prat Puig es en todo momento un profesor ejemplar, un formador distinguido en su disciplina por su erudición, capacidad de respuesta, incluso ante cuestiones fuera de contexto, formalidad horaria de clases, etc. Como afirma una de sus estudiantes: “[...] no hay manera de educar a nadie si no se demuestra cada día que dominas lo que explicas, como él lo hacía” (Martínez Bofill, 2010).

Una acción que destaca su avanzado pensamiento es el diseño del emblema de la Universidad de Oriente, sobre el realizado por los doctores Max Figueroa Araújo -en ese momento director del Departamento de Actividades Sociales y Publicidad- y Pedro Cañas Abril -Decano de la Facultad de Filosofía y Educación-. El lema “Ciencia y Conciencia” del escudo universitario, esboza nítidamente el objetivo no solo pedagógico, sino general de la institución, que Prat Puig defiende con la pasión y el empeño de su magisterio creador.

Consecuente con la máxima de Ciencia y Conciencia, la Universidad de Oriente no queda al margen de las acciones revolucionarias que se realizan en el país a partir de 1952, cuando sus estudiantes y profesores repudian el golpe de estado encabezado por Fulgencio Batista del 10 de marzo. El Consejo Universitario y la Federación Estudiantil Universitaria de Oriente (FEUO), realizan declaraciones en rechazo al régimen de facto y en defensa de la Constitución ultrajada por el golpe militar. “Mientras las clases eran suspendidas por cuarenta y cinco días, la comunidad universitaria participaba en los actos de la Jura de la Constitución” (Medina y Fernández Urguellés, 2012).

La genuina adscripción política e ideológica catalana de Prat Puig, le exige vincularse con el proceso revolucionario que se desarrollaba en Cuba. Durante la lucha contra la dictadura batistiana no duda en colaborar con el Movimiento 26 de Julio en Santiago de Cuba, manteniendo siempre una clara visión antiimperialista.

Su compromiso con la revolución le condice a formar parte de la campaña de Alfabetización, tras el triunfo del 1ro de enero de 1959, unirse a las milicias revolucionarias, en los años de la crisis de octubre, vincularse a la zafra azucarera desde 1965, formar parte de los Comités de Defensa de la Revolución (CDR) e ingresar en el Partido Comunista de Cuba (PCC).

De forma paralela a su labor docente se dedica tanto al estudio e investigación de la arquitectura cubana y santiaguera, como a la restauración de edificios históricos. En 1952 gana el concurso del proyecto de nuevo Ayuntamiento para la ciudad, con una solución inspirada en un proyecto histórico existente del siglo XVIII. La obra se ejecuta según sus planos, dirigiendo la mismas. En las obras se sigue un método científico-arqueológico que permite descubrir una fosa sepulcral del siglo XVI y otros vestigios que publica en el libro *Conjunto cerámico del Siglo XVI*.

Así mismo, ejerce la crítica de arte (Martínez Bofill, 2008: 18) y fomenta la realización de exposiciones de pintura y piezas arqueológicas. En estos años su labor como restaurador no se limita a Santiago de Cuba, abarcando también el Castillo de La Fuerza (La Habana), la casa natal de Carlos Manuel de Céspedes (Bayamo), el museo de la ciudad de Puerto Padre, el fuerte de Matachín (Baracoa), edificios en Gibara y otras poblaciones y la ciudad de Trinidad, en la provincia de Santi Spíritus. Estas acciones se completan con la elaboración de informes técnicos como el valor arqueológico del Castillo de Jagua y los necesarios para la restauración de las casas del siglo XVI al XVIII en Camagüey y Cienfuegos.

Uno de los trabajos más desconocidos es el asesoramiento técnico que brinda a numerosos organismos e instituciones de carácter nacional y local, como a la Dirección Nacional de Monumentos. Este trabajo lo simultánea con sus responsabilidades en los cargos de dirección que desempeña junto a las diversas asociaciones a las que pertenece. A pesar de esta intensidad investigadora y restauradora, no descuida otras obligaciones administrativas. En 1960 es nombrado Decano de la Facultad de Humanidades, encabeza la dirección de la Escuela de Historia en 1965 y comienza a dirigir el Departamento de Historia General en 1968. Desde 1978 es miembro y secretario del Consejo Científico de la Universidad de Oriente y asesor de la Biblioteca Central de la Universidad de Oriente y de su Archivo Histórico.

Tras esta dilatada trayectoria, Prat Puig atesora una biblioteca y colección de arte personal. La primera tiene más de 1150 volúmenes que cuenta con aproximadamente 982 títulos agrupados en 30 materias. La segunda la dona de forma altruista a la Universidad de Oriente (Mustelier: 4). Antes de esta cesión tanto los libros, como las obras de arte siempre estuvieron a disposición de sus estudiantes, quienes en muchas ocasiones convirtieron su casa en espacio de estudio e investigación.

En 1964 Francisco Prat Puig obtiene la categoría de Profesor Titular y durante casi diez años, desde 1968 hasta 1977, es reconocido Trabajador Ejemplar de la Universidad de Oriente, siendo el profesor más destacado de la Casa de Altos Estudios oriental entre los cursos académicos de 1979-1981. Todos estos méritos le permiten participar en los Congresos de Historia desarrollados entre 1968 y 1975, siendo elegido para asistir al Congreso Internacional de Historia del Arte de España en 1973.

En mayo de 1980 el Ministerio de Educación Superior le otorga el grado de Doctor en Historia del Arte, reconociendo excepcionalmente su labor docente e investigadora. Ese mismo año imparte docencia durante tres meses en la Universidad Estatal de Leningrado, en la hoy desaparecida Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS).

El 7 de diciembre de 1981 se crea el comité gestor de la Unión Nacional de Historiadores de Cuba (UNHIC), iniciándose la constitución de las filiales provinciales. La comisión está dirigida por el Dr. Julio Le Riverend Brusone e integra, aproximadamente, a 35 personas entre las que se encuentra Prat Puig como representante de la Universidad de Oriente¹⁸.

En 1982 se constituye la Filial de la UNHIC en la provincia de Santiago de Cuba presidida por Prat Puig, con motivo del XXV aniversario del fallecimiento de Frank País García. Ese mismo año el Rector de la Universidad de Oriente le otorga la condición de Profesor de Mérito. Cuando Octavio López Fonseca sustituye al Dr. Prat en la Filial de la UNHIC en 1986, llega a afirmar: “El Dr. Prat durante esos cuatro años nos asesoró y preparó con gran maestría [...] él tenía una visión muy grande de lo que podía ser un historiador” (López Fonseca, 2011).

Un año después Prat Puig alcanza su ilusión de crear la carrera de Historia del Arte en la Universidad de Oriente, aunque no de forma plena al estar adscrita a la Facultad de Filosofía e Historia. A pesar de esto, se entrega a la nueva carrera tanto en lo que concierne a la formación de los profesores, como a la docencia de pregrado.

Posteriormente consigue instalar el Museo Pedagógico que siempre quiso con su colección de obras de arte, en parte de un edificio de la Universidad. Sin embargo, como museólogo reconoce que no es el espacio físico ideal, pues limita la afluencia de público y no permite una adecuada interacción. Este empeño se cumple cuando el arquitecto Omar López,

¹⁸ La provincia de Santiago de Cuba cuenta en la reunión también con Fernando Boytel Jambú y Octavio López Fonseca, en representación de la Casa del Caribe y el Instituto Superior Pedagógico “Frank País” respectivamente.

Conservador de la ciudad, traslada el Museo al corazón de la vieja ciudad. La propia historia equilibra la aspiración divulgativa y formativa de Prat Puig, al implantarse en el antiguo Colegio Seminario San Basilio Magno, primer centro de enseñanza superior que tuvo Cuba¹⁹ e inmueble rescatado y restaurado por él.

Al final de su carrea y dada su destacada labor profesional el Dr. Prat recibe en Cuba diferentes medallas y condecoraciones, como las Medallas Rafael María de Mendive, la 28 de septiembre, la Distinción por la Cultura Cubana, la Orden Frank País; la Félix Varela y la Alejo Carpentier. Asimismo, recibe la Medalla de la Academia de Ciencias de Cuba por el 25 Aniversario de su fundación y la del proyecto y dirección del Ayuntamiento. Pero también España termina reconociendo su entidad. Así el 21 de septiembre de 1973 los antiguos alumnos del Instituto de Segunda Enseñanza de Mataró le otorgan la Placa y Medalla del establecimiento, en el marco de las conmemoraciones por el 5to Centenario del Encuentro entre dos Culturas, el Rey de España le otorga la Orden de la Cruz Isabel La Católica el 6 de diciembre de 1991 y el 9 de marzo de 1993, la Generalitat de Catalunya le concede su máxima condecoración, la Orden de la Cruz de San Jordi.

En 1988 el Rector de la Universidad de la Habana acredita al Dr. Francisco Prat Puig como Especialista en Ciencias Arqueológicas, a la vista de los méritos científicos y docentes demostrados en el campo de la disciplina de Historia, fundamentados en los métodos y técnicas arqueológicas.

En sus últimos tiempos vive algunas aflicciones como el incendio del Museo de Ambiente Histórico Cubano en 1991, la acusación de algunos colegas de sustentar patrones valorativos españolistas y religiosos o las limitaciones de la crisis económica en el llamado periodo especial, que impide materializar algunos de sus proyectos.

El 28 de mayo de 1997 muere Francisco Prat Puig y es sepultado en el cementerio del poblado de El Caney, con los honores y afectos que le profesan muchos de sus antiguos estudiantes, colegas y amigos.

¹⁹ El Colegio Seminario San Basilio Magno se funda el 14 de abril de 1722, bajo la dirección del obispo Jerónimo de Nosti y Valdés y la acción del entonces deán del cabildo catedralicio Pedro Agustín Morell de Santa Cruz. Como centro de instrucción y formación de jóvenes, por el pasaron destacadas personalidades de Oriente, como José Antonio Saco, Esteban Salas, Pedro Santacilia, Laureano Fuentes Matons y Juan Bautiasta Sagarra.

Los dos grandes sueños de la vida y compromiso político del Dr. Prat fueron tanto restaurar la Ciudad de Santiago de Cuba, como crear la especialidad de Historia del Arte en la Universidad de Oriente (Orozco, 2010). En gran medida logró cumplirlos, aunque nunca se sintió satisfecho con el trabajo realizado y así lo reafirmaba en sus intervenciones: “[...] me considero siempre deudor en cualquier frente de los que me ha correspondido actuar, tanto me considero obligado a servir a nuestra Revolución” (AHNCDUO).

CONCLUSIONES

La consecuente actitud del Dr. Prat ante el compromiso social y político se sustancia desde sus orígenes familiares catalanes, confirmándose al alistarse en el ejército republicano durante la Guerra Civil. Sin embargo, es en su condición cubana cuando se afirma al incorporarse a las tareas culturales de la Revolución.

Su intensa actividad docente e investigadora se encumbra con una permanente disposición innovadora, trasladándola a la práctica de metodologías específicas en arqueología, museología y restauración. Maestro siempre, con una generosidad sin límites, vive animado por una intensa entrega hacia los testimonios de la cultura y la historia cubanas que hace suyas.

BIBLIOGRAFÍA

AHNCDUO, Archivo Histórico “Nelsa Coronado Delgado”, Universidad de Oriente, *Expediente Laboral del Dr. Francisco Prat Puig*.

Domingo Cuadriello, Jorge (2012), *El exilio republicano español en Cuba*, La Habana, Editorial Ciencias Sociales.

Duarte Jiménez, Rafael, Portuondo Zúñiga, Olga y Sónora Soto, Ivette (Compiladores) (2001), *Tres siglos de Historiografía santiaguera*, Santiago de Cuba, Oficina del Conservador de la Ciudad.

Duarte Jiménez, Rafael y Recio Lobaina, Elizabeth (Compiladores) (2005), *Santiago de Cuba. Siglo XX. Cronistas y viajeros miran la ciudad*, Santiago de Cuba, Editorial Oriente.

Fernández Muñiz, Aurea Matilde (2008), *Breve Historia de España*, La Habana, Editorial de Ciencias Sociales.

Izquierdo Lebrero, Luisa (2009), “La Educación en España durante la primera mitad del siglo XX”, en: <https://www.feandalucia.ccoo.es/indcontei.aspx?d=3516&s=5&ind=178>, (fecha de consulta: 15/09/2022).

Lamore, Jean (2008), “Francisco Prat Puig: La experiencia francesa en Agde (1939)”, en Morales Tejada, A. L. y Reyes Cardero, J. M. (Coord.) *Seis miradas a la obra de Prat Puig*, Santiago de Cuba, Ediciones Santiago.

López Fonseca, Octavio (2011), Profesor del Departamento de Historia de la Universidad de Oriente, Entrevista en la Facultad de Ciencias Sociales, 26 de enero de 2011.

Martínez Bofill, Lidia Margarita (2008), “Francisco Prat Puig, crítico de arte”, en Morales Tejada, A. L. y Reyes Cardero, J. M. (Coord.) *Seis miradas a la obra de Prat Puig*, Santiago de Cuba, Ediciones Santiago.

Martínez Bofill, Lidia Margarita (2010), Profesora del Departamento de Historia del Arte de la Universidad de Oriente. Entrevista en la universidad, 5 de julio de 2010.

Márquez Álvarez, Evelyn, *Los profesores emigrados españoles en la Universidad de Oriente*, Trabajo de Diploma, AHNCDUO.

Medina García, Eyedelkis y Fernández Urgellés, Daniel (2012), “Contribución del Dr. Francisco Prat Puig a los estudios históricos en Santiago de Cuba (1947-1983)”, en: https://www.eumed.net/rev/cccss/18/mgfu.html#_ftn29 (fecha de consulta: 10/08/2022).

Morales Tejada, Aida Liliana y Reyes Cardero, Juan Manuel (Compiladores) (2008): *Seis miradas a la obra de Prat Puig*, Santiago de Cuba. Ediciones Santiago.

- Morcate Labrada, Flora, Lora Álvarez, Marta Elena y Pascual Menéndez, Juan (1992), *¿Quién es? Homenaje al Dr. Francisco Prat Puig*, Santiago de Cuba, Centro Provincial del Libro y la Literatura.
- Mustelier Ramírez, Manuel Orlando, *Francisco Prat: Figura Relevante de la cultura cubana y universal*, (inédito).
- Orozco Melgar, María Elena (2010), Profesora del Departamento de Historia del Arte de la Universidad de Oriente. Entrevista en su casa, 10 de julio de 2010.
- Palermo Liñero, Edelsy Zuzet, *Universidad de Oriente. Apuntes para la Historia de su Estructura académica y Gobierno desde 1948 hasta 1998*". Trabajo de Diploma en opción al título de Licenciada en Historia (inédito).
- Portuondo Zúñiga, Olga, Coronado Delgado, Nelsa, Pérez Concepción, Hebert y Hierrezuelo Planas, María Cristina (Compiladores) (1992), *La Universidad de Oriente. Ciencia y Conciencia*. Santiago de Cuba. Universidad de Oriente.
- Prat Turró, Luisa (2011), Hija del Dr. Francisco Prat Puig, Entrevista en su casa, 8 de abril de 2011.
- Serra Rotés, Rosa y Casals, Lluís (2000), *Colònies Tèxtils de Catalunya*, Manresa, Angle.
- Torras Elías, Jaume (1984). "Especialización agrícola e industria en Cataluña en el siglo XVIII", en *Revista de Historia Económica*, Año II, n. 3, pp. 113-127. Madrid, Universidad Carlos III de Madrid.
- Universidad de Oriente (1959). *Leyes y Estatutos de la Universidad de Oriente*, Santiago de Cuba.

Pablo Puchol, pintor poco conocido

Pablo Puchol, little known painter

JOSÉ MARÍA TORRES PÉREZ

Investigador independiente

jmserrrot@yahoo.es

Recibido: 27/07/2022. Aceptado: 16/12/2022.

Cómo citar: Torres Pérez, José María (2022). “Pablo Puchol, pintor poco conocido”, *TRIM*, 22-23: 67-87.

Este artículo está sujeto a una [licencia “Creative Commons Reconocimiento-No Comercial” \(CC-BY-NC\)](#).

DOI: <https://doi.org/10.24197/trim.22-23.2022.67-87>

Resumen: Pablo Puchol Arquero, dibujante y pintor poco conocido; nace, vive y muere en Valladolid (1876-1919). Sus datos biográficos aquí se acrecientan y ofrecen documentados. Su pintura de retratos, paisajes, bodegones y religiosa, recuerda la manera de pintar de José Martí y Monsó y Luciano Sánchez Santarén sus profesores en la Escuela de Bellas Artes de Valladolid.

En la serie de San Agustín que pinta en el convento de Agustinos Filipinos de Valladolid se mueve en la órbita del purismo nazareno, sin adscribirse rigurosamente a ese movimiento, tampoco al barroco de Murillo cuya obra conoce por las copias que hace de sus Inmaculadas en el Museo Nacional del Prado.

Palabras clave: Pablo Puchol Arquero; Murillo; San Agustín; Convento de Agustinos Filipinos; Valladolid.

Abstract: Pablo Puchol Arquero, little-known draftsman and painter; born, lives and dies in Valladolid (1876-1919). The biographical data of him here are increased and offered documented. His painting of portraits, landscapes, still lifes and religious, recalls the way of painting of José Martí y Monsó and Luciano Sánchez Santarén, his teachers at the School of Fine Arts in Valladolid. In the series of San Agustín that he paints in the convent of Agustinos Filipinos in Valladolid, he moves in the orbit of Nazarene purism, without strictly ascribing himself to that movement, nor to Murillo's baroque, whose work he knows from the copies he makes of his Immaculate Conception in the Prado National Museum.

Keywords: Pablo Puchol Arquero; Murillo; Saint Augustine; Convent of Augustinian Filipinos; Valladolid.

1. DATOS BIOGRÁFICOS

Pablo Puchol Arquero es pintor poco conocido; nace, vive y muere en Valladolid (1876-1919), no trabaja fuera de su ciudad por lo que es

desconocido en otros territorios. Hijo de Segundo Puchol y de María Dolores Arquero, contrae matrimonio el 31 de agosto de 1905 con Segunda Velasco Rodríguez (1879-1963). El matrimonio tiene tres hijos, sobreviven Fernando y Carmen; el mayor, Carlos, fallece pronto. Pablo Puchol muere con 43 años el 16 de marzo de 1919 sin llegar a la plenitud de su carrera artística.¹

Cursó estudios de primera y segunda enseñanza en el colegio “El Liceo” y los de arte en las Escuelas de Bellas Artes de Valladolid. Su pintura muestra los géneros pictóricos del retrato, paisaje, bodegón, flores y pintura religiosa.

2. FORMACIÓN

Para ingresar en las escuelas de Bellas Artes en el primer nivel se necesitaba tener 10 años de edad, para enseñanza superior 16 años cumplidos y haber superado los estudios del primer nivel (Martín García, 1985: 227). Pablo Puchol, que cumplía esos requisitos, se incorpora en 1892 a la Escuela de Artes e Industrias de Valladolid y después a la Escuela de la Real Academia de Bellas Artes de la Purísima Concepción también en Valladolid. Se forma con José Martí y Monsó (Calabia Ibáñez, 1969: 31; Brasas, 1982: 14-47) y Luciano Sánchez Santarén (Brasas Egido, 1980: 13; Brasas Egido, 1988: 85-102; Cid Pérez, 2021: 117).

Todos los artistas deseaban viajar a Madrid o a Roma para ampliar estudios con las ayudas o pensiones que concedía la Diputación de Valladolid.² Pablo Puchol debió concursar para la obtención de una pensión conforme a lo que se especifica en el cuestionario oficial³ pero no

¹ Pablo Puchol en <https://es.wikipedia.org/wiki/Pablo_Puchol> Consulta de 30 de junio de 2021. Las fotografías que reproduzco provienen de Rafael de Santiago Puchol autor de esta web, nieto del pintor e hijo de Carmen por lo que el apellido Puchol pasa al segundo lugar.

² La Diputación de Valladolid concede pensiones a los alumnos de Bellas Artes para ampliar estudios en la Academia de San Fernando de Madrid, o viajar a Roma (Calabia, 1969: 37-38; Brasas Egido, 1982: 14; Martín García, 1985: 222).

³ Las condiciones para solicitar las becas se recogen en el *Reglamento para la concesión de pensiones a artistas y obreros vallisoletanos*. Diputación Provincial de Valladolid. Valladolid: Imprenta y Encuadernación del Hospicio Provincial, 1905, 11 p. Propiamente es un Cuaderno con especificaciones. Los aspirantes han de solicitar la pensión por escrito haciendo constar que son de la provincia de Valladolid, condición económica de sus padres, ser mayor de quince años y menor de veintitrés y superar un ejercicio práctico. La pensión es de 2000 pesetas año y la duración es de tres sin que pueda prorrogarse. Los

figura en la relación de becarios que la obtienen (Urrea Fernández, 2017: 9-10). Puchol termina la primera etapa de formación en 1901 y se traslada a Madrid probablemente con una ayuda económica –no pensión– de la Diputación o Ayuntamiento de Valladolid. Hay constancia de su incorporación en el curso académico 1901-1902 a la Escuela Especial de Pintura, Escultura y Grabado⁴ de Madrid en la asignatura *Dibujos del antiguo y ropajes*,⁵ pero no aparece en la entrega de diplomas, ni figura en la relación de aspirantes que solicitan la calificación de los ejercicios prácticos,⁶ no está inscrito en los cursos posteriores ni hay constancia documental de que asistiera como alumno libre a alguna clase, o que recibiera clases particulares de algún profesor, no aparece matriculado en años sucesivos. Pienso que este distanciamiento está relacionado con su ejercicio docente en la Escuela de Artes e Industrias de Valladolid, de la que era profesor desde 1902. En 1903 está documentada una copia de la Inmaculada Concepción y en 1905 firma el dibujo de una estatua sedente original de Miguel Ángel, ejercicio relacionado con la docencia, pero no hay constancia documental de una segunda incorporación a la Escuela Especial.

pensionados pueden matricularse en las escuelas de Madrid, Barcelona, Bilbao o en las del extranjero. Deberán presentar certificación trimestral de aprovechamiento. Los pensionados de pintura deberán entregar un cuadro.

⁴ La Escuela Especial de Escultura, Pintura y Grabado de Madrid ocupaba el mismo edificio que la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando, pero siempre fueron independientes, la Escuela se integró en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid en 1978.

⁵ UCM. Archivo Histórico de la Biblioteca de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid. Libro de actas de la Escuela Especial de Pintura Escultura y Grabado registro 174-3 que contiene el Libro de matrícula Curso 1901-1902. Reproduzco la página 278. Se registran en una tabla los alumnos en el eje vertical, las asignaturas en el horizontal con doble entrada matrículas y calificaciones. El rango de calificaciones resulta extraño, en la asignatura *Dibujos del antiguo y ropajes* hay tres alumnos calificados con 0,2, Puchol con 1 y dos con 22.

⁶ UCM. Archivo Histórico de la Biblioteca de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid. Libro de actas de la Escuela de Escultura, Pintura y Grabado. Calificación de Ejercicios de la asignatura Dibujo Antiguo y ropajes. Acta de 26 de junio de 1901 p. 566. Libro de actas 176-2

Datos de interés que aporta son el domicilio, 26 años de edad, buena conducta y pobreza que es una cuestión generalizada en la Escuela de Artes e Industrias de Valladolid; la clase obrera sigue acudiendo a las clases (Calabia Ibáñez, 1969: 39), y en la entrega de premios con presencia de representantes del Ayuntamiento y Diputación, muchos de los premiados revelan por sus modestos trajes pertenecer al proletariado lo que indica que esta es la principal clase social que asiste a la Escuela de Artes e Industria de Valladolid (Martín García, 1985: 222).

2. Certificado de estudios expedido por director del Colegio “El Liceo”, con fecha 2 de julio de 1901.

*“Francisco Martín Cano Licenciado en Ciencias Físico-Químicas, Director del colegio de 1ª y 2ª enseñanza “El Liceo”, incorporado al Instituto de Valladolid, certifico que D. Pablo Puchol Arquero ha recibido en este Colegio la enseñanza en las asignaturas recibidas de Gramática castellana, Aritmética, y Geometría, y nociones de Geografía y de Historia de España, habiendo observado en todas ellas buen aprovechamiento. / Y para que pueda acreditarlo expido la presente certificación que sello con el del Colegio. / Valladolid 2 de julio de 1901 / El Director / Francisco Martín.”*⁸

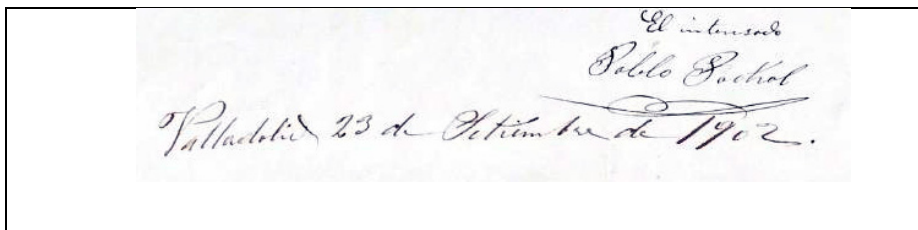
Cuando se expide el certificado Pablo Puchol tiene veintiséis años de edad que no concuerda con la de los alumnos de un colegio de enseñanza primaria. Es probable que hiciese todos los cursos juntos pues necesitaría el certificado para matricularse en la Escuela Superior.

3. Instancia al Director de la Escuela Especial de Pintura, Escultura Grabado que entiendo como solicitud de prórroga de estudios.

“Excm. Sr. Director, de la Escuela Especial de Pintura, Escultura, y Grabado el que suscribe Pablo Puchol Arquero de veinte y seis años, vecino de Valladolid y residente en la misma calle del Ferrocarril n.º 10 – 2º derecha con el mayor respeto expone y dice que careciendo de recursos para poder continuar estudiando en la Escuela de su digna Dirección sea admitido con matrícula gratis. Gracia que espera alcanzar de la bondad de V.E. por cuyo favor quedara eternamente agradecido. //

⁸ UCM. Archivo Histórico de la Biblioteca de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid. Escuela Especial de Escultura, Pintura y Grabado. Puchol Arquero, Pablo. Expediente 201 (Caja 20156).

*Dios guarde a V.E. muchos años // El interesado // Pablo Puchol.
Valladolid 23 de Setiembre de 1902.*



El interesado
Pablo Puchol
Valladolid 23 de Setiembre de 1902.

3. PREMIOS

Pocos son los premios que recibe: en 1900 un viaje para visitar la Exposición de París.⁹ En el curso 1900-1901 obtiene el primer premio de Dibujo artístico en la Escuela de Artes e Industrias de Valladolid.¹⁰ Presenta en la Exposición Nacional de Bellas Artes de 1912 el cuadro titulado: *Un médico pulsando a una enferma*.¹¹ Acude a la Exposición Regional de Bellas Artes de 1912 con cuatro obras: tres bodegones y un retrato del Cardenal José María Cos y Macho.¹² se le concede un segundo premio que comparte con Gabriel Osmundo Gómez y Marcelina Poncela de Jardiel.¹³

⁹ El ministro Rafael Gasset instituyó una beca de viajes para que obreros y artistas, alumnos de escuelas de Bellas Artes pudieran visitar la Exposición de París. Recibieron la pensión: José Postigo Uría de Dibujo lineal, Pablo Puchol Arquero de Dibujo de Figura, Domingo Pérez de Dibujo aplicado a las Artes, y Valentín Pintó Martínez de Modelado (Calabia Ibáñez, 1969: 39).

¹⁰ *El Norte de Castilla*, 09/10/1901. La Vida Escolar. Escuela de Artes e Industrias. Cuadro de Honor. Alumnos que en el curso de 1900 a 1901 obtuvieron primeros premios en la Escuela de Artes e Industrias son los siguientes: Dibujo artístico. Don Pablo Puchol Arquero, don Emilio López del Castillo, don Isidro Beloso Serna, don Diodoro Galicia López, don Francisco Prieto Santos, don David Andrés Castrillo y don Manuel González Muñoz.

¹¹ *Catálogo oficial de la Exposición Nacional de Pintura, Escultura y Arquitectura de 1912*, Madrid, 1912. Presenta el cuadro titulado: *Un médico pulsando a una enferma*. p. 56, n.º de orden 774.

¹² Baladrón Alonso, Javier. [Arte en Valladolid: Pintores vallisoletanos olvidados: El pintor "nazareno" Pablo Puchol \(1876-1919\)](#). 19 de agosto de 2013.

¹³ *El Norte de Castilla*, 09/10/1912. La Vida Escolar. Escuela de Artes e Industrias. Cuadro de Honor. Dibujo artístico. - Exposición de Bellas Artes. El fallo dictado por los jurados ha sido el siguiente: Sección de Pintura. El jurado acordó dividir las 1.050 pesetas del primer premio en cuatro de 150 pesetas cada uno, adjudicados a don Maximino Peña

4. PROFESOR EN LA ESCUELA DE ARTES E INDUSTRIAS

Pablo Puchol centra su actividad en la docencia que ejerce en la Escuela de Artes e Industrias de Valladolid en la que ocupa los siguientes cargos: en 1902 ayudante meritorio; en 1904 ayudante repetidor y es elevado a ayudante de la Sección Artística en 1906; en 1909 es confirmado en su cargo de auxiliar numerario de la sección artística¹⁴ también se le nombra maestro de taller; en 1911 es nombrado profesor de entrada; profesor de ascenso interino¹⁵ desde 1913 y hasta 1914; en 1915 se le nombra profesor de ascenso;¹⁶ ocupando este puesto hasta su fallecimiento.

5. DIBUJANTE Y RETRATISTA

El carácter de dibujante de Pablo Puchol es lo más conocido de su personalidad, sus dibujos al carbón muestran el dominio que tiene de la técnica. Sobresaliente y atractivo es el de una estatua sedente que tiene por modelo una escayola vaciada de la original de Miguel Ángel, que representa a Giuliano de Medici en su tumba de la Basílica de San Lorenzo, en Florencia, que es su retrato. Es claramente un ejercicio relacionado con la docencia en una segunda estancia en Madrid, que no está documentada, pero fechado en 1905. Ese vaciado perteneció a la Escuela de Pintura, Escultura y Grabado después a la Academia de Bellas Artes de San Fernando. El dibujo realizado a carboncillo está firmado a lápiz, en la parte superior central del dorso “P. Puchol”, además lleva una etiqueta con el n.º 219 y en el ángulo superior izquierdo escrito a lápiz el en 4109925. Mide 628 x 484 mm.¹⁷

Muñoz, doña Carlota Foreal de Ferrari, don Eduardo García Benito y don José López Tomás. Tres segundos premios de 150 pesetas cada uno á don Gabriel Osmundo Gómez, don Pablo Puchol Arquero y doña Marcelina Poncela de Jardiel. Dos terceros premios de 100 pesetas cada uno á don Aurelio García Lesmes y don José Gómez Sanz. Menciones honoríficas de primera clase, á don Raimundo Castro Cires, don Eduardo Banda, don Francisco Prieto, don Vicente Feliú, don Benito Cuesta y doña María Romero.

¹⁴ El Norte de Castilla, 27/01/1909.

¹⁵ *El Norte de Castilla*, 25/8/1913.

¹⁶ El Norte de Castilla, 11/12/1915.

¹⁷ [Dibujos antiguos de la Facultad de Bellas Artes](https://patrimonioidigital.ucm.es/r/thumbnail/191180). Universidad Complutense de Madrid. <https://patrimonioidigital.ucm.es/r/thumbnail/191180>. Procede de la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando / Escuela Especial de Pintura, Escultura y Grabado de Madrid. [Estatua sedente](#) · [Patrimonio Digital](#) · [Patrimonio UCM](#).



Giuliano de Medici
de Miguel Ángel
Dibujo de Pablo
Puchol, 1905



Giuliano de Medici
de Miguel Ángel



Apolo Belvedere
dibujo de Pablo
Puchol

Me ocupo en segundo lugar del dibujo del Apolo Belvedere, copia al carboncillo firmada en el ángulo inferior derecha “P. Puchol” representado por un joven, de cuerpo atlético y desnudo. De esta famosa estatua hay muchas copias realizadas en mármol y muchas más sobre papel en diversas técnicas de dibujo y de grabado. Considerada como ideal de la perfección física masculina se convirtió en una imagen de referencia para los artistas y teóricos que la proponen como modelo de copia en Escuelas y Academias. La representación de Puchol es correcta en el dibujo, luces, sombras y modelado.

El primer dibujo que hace de Segunda Velasco Rodríguez es espléndido, realizado con carboncillo y lápiz, está “Dedicado a mi inolvidable Segunda” firmado: “P. Puchol / Agosto de 1900” es ejemplar de relevante calidad, exacto y delicado en el dibujo. La posición de la cabeza en tres cuartos más el logrado efecto de luz y sombra le permite matizar suavemente las calidades del rostro con expresiva personalidad, la mirada dirigida hacia el espectador y la boca entreabierta esbozan una ligera sonrisa y un tenue rictus de melancolía. El elegante y sencillo vestido de color negro llega hasta el cuello, se adorna con encajes en los hombros que se cruzan en el pecho y en su caída insinúan una cintura de avispa.

En el segundo retrato la presenta joven y guapa, la dibuja tres cuartos a su derecha, lleva lucido vestido y collar del que pende un medallón con efigie de Puchol. El dibujo está firmado “P. Puchol Arquero / Valladolid 1903” es preciso, sincero, resuelto con carboncillo y lápiz con

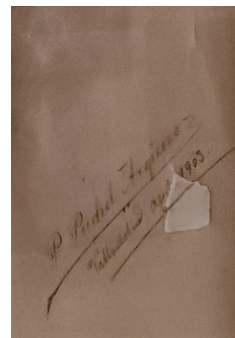
los que consigue distintos degradados. Ambos retratos están realizados antes de su casamiento, celebrado el 31 de agosto de 1905, dibujados con cariño, talento, dominio técnico y un acabado exquisito, características con las que Pablo Puchol sublima la belleza de su esposa.



Segunda Velasco
Rodríguez
Dibujo de Pablo
Puchol, 1900

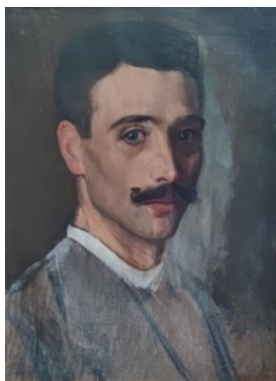


Segunda Velasco
Rodríguez
Dibujo de Pablo
Puchol, 1903



Segunda Velasco
Rodríguez Dibujo de
Pablo Puchol, 1900

También pintó retratos de formato pequeño al óleo en los que no alcanza la maestría de los dibujados con carboncillo, pero no se le puede quitar mérito. Son correctos en el dibujo, en el acertado colorido, en los contornos marcados y en los fondos neutros sin alusiones decorativas. Espléndido es el autorretrato de Pablo Puchol en busto de tres cuartos con anatomía de hombre vivo. Las facciones del rostro son rasgos de la personalidad: marcada nariz recta, los ojos vivos, el labio superior tapado por el bigote, el cabello peinado hacia atrás. Viste una sencilla chaqueta apenas insinuada con trazos informales y bordes marcados por trazo grueso. Comparable al retrato que le hizo Luciano Sánchez Santarén en tonos grises pero luminoso, con rostro más redondeado, el peinado con raya a la izquierda, la chaqueta y camisa que responden a un mismo planteamiento.



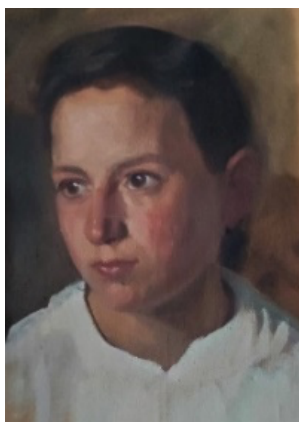
Autorretrato

Retrato por
Sánchez Santarén

Retrato de hombre

En el retrato de un hombre de avanzada edad ha captado el perfil psíquico del personaje que ha pintado en tonos marrones dejando la huella de una pincelada deshecha.

Los personajes femeninos son más suaves en el modelado, la mujer del pañuelo se determina en color cálido que baña la figura y se potencia con el tono rojizo del fondo; en la representación de otra joven parece repetir el rostro de la anterior pintada en gama fría; la tercera, de edad avanzada es interesantísima, lleva la cabeza caída hacia adelante, resalta los pómulos coloreados y la mirada pícaro, el aspecto agri dulce que es buena muestra del psiquismo que ha sabido captar.



Desconocemos los nombres de las personas que retrató, Puchol no reparó en la necesidad de registrar esos datos de cara al futuro.

6. COPIAS DE LAS INMACULADAS DE MURILLO

Las academias de arte piden a sus alumnos que acudan al Museo Nacional del Prado para copiar cuadros, convencidos de la utilidad del aprendizaje por medio de la copia, por otro lado, los pintores jóvenes desean ir al Museo para conocer a los grandes maestros y copiarlos. Puchol no es un copista porque esa actividad solo la ejercita entre 1901 y 1905 en relación con la práctica docente de la Escuela Especial de Pintura, Escultura y Grabado. En los cuatro años que está en Madrid copia las Inmaculadas de Murillo y de *Los niños de la concha* que se exhiben en el Museo Nacional del Prado.

Las Inmaculadas que pinta Murillo están relacionadas con la postura que toma en la controversia sobre la Concepción Inmaculada de María entre franciscanos y dominicos que mantuvieron tesis opuestas (Torres Pérez, 2005). Murillo adopta la franciscana y difunde un prototipo que siguieron los pintores concepcionistas de todos los tiempos. Murillo es el pintor más copiado¹⁸ y la pintura más repetida es la *Inmaculada Concepción* en cualquiera de sus versiones seguida por *Los niños de la concha* (García Felguera, 2018: 235). Verifico esa noticia para los años comprendidos entre 1901 y 1905 (estancia de Puchol en Madrid) cuando hago un recuento de los principales pintores copiados que están asentados en los Libros de copistas del Museo Nacional del Prado¹⁹ con expresión de los pintores que los copian y temas elegidos; de 2.550 copias, 1.353 corresponden a Velázquez, 852 a Murillo y 345 a Goya. Murillo siempre va en segundo lugar.

Un recorte de prensa firmado por Rodríguez Díaz,²⁰ falto del título y de la fecha de publicación ha venido a ser el único documento escrito

¹⁸ La influencia de Murillo se hace sentir en todas las artes (Japón, 2018: 32) y en productos populares: postales y decoración de objetos cotidianos como cajas metálicas para dulces...

¹⁹ MNP. Servicios de la Biblioteca y del Archivo. *Relación de las copias registradas en la Oficina de Copias del Museo Nacional de Pintura y Escultura correspondientes a los años 1901 y 1904, firmadas por Julián Jiménez, Restaurador del Establecimiento*. Signatura. Caja: 1264 / Legajo: 11.207 / N.º Exp: 8. Libro de copistas correspondiente al año 1902, Signatura. L: 125 *Libro de copistas correspondiente al año 1903*, Signatura L: 6 / Legajo: 14.14 *Estadística de obras copiadas en el Museo Nacional de Pintura y Escultura durante el año 1904*, Signatura. Caja: 1264 / Legajo: 11.207 / N.º Exp: 25.

²⁰ Rodríguez Díaz, Carlos. *Por los estudios. Pablo Puchol*. Recorte de periódico no identificado. Con toda certeza no es del Norte de Castilla. El periodista Rodríguez Díaz, en 1911 se incorporó al Norte de Castilla, periódico más importante de Valladolid, del

sobre Pablo Puchol copista. Rodríguez Díaz dice que en un escaparate²¹ de la calle de Santiago se exhibían cuadros pintados por Pablo Puchol y aunque no lo conocía entabló con él una grata conversación en su casa: “Me mostró Puchol cuatro copias de Murillo, tres de las Purísimas y el cuadro de los Niños de la Concha, todos casi a igual tamaño que el natural y en todos estos cuadros se revelan bien sus entusiasmos por la labor idealista del pintor sevillano. Yo que he visto muchas veces en el Museo del Prado copiar las Concepciones de Murillo... no recuerdo haber hallado nunca copias más perfectas que estas”, hasta aquí la noticia.

Rodríguez Díaz ve en la casa de Pablo Puchol las copias de la *Inmaculada Concepción*, pero no las identifica. Casi con toda seguridad se trata de la *Inmaculada Concepción de Aranjuez*, la *Inmaculada Concepción de El Escorial* y la *Inmaculada Concepción de la media luna*. No es factible que Puchol en sustitución de ésta hubiese copiado otra poco conocida, que debió rechazar por ser de menor belleza y más pequeña, registrada con el número 877 en el catálogo del Museo Nacional del Prado de 1903²².

En el libro de copistas del Museo Nacional del Prado correspondiente al año 1903²³ el anotador inscribe a Pablo Puchol con el número de orden 874 y proporciona información suficiente para identificar la imagen cuando anota en la casilla asunto “*Concepcion (m)*” = morena²⁴ que se corresponde con la de El Escorial. Se señala el tiempo de ejecución entre el 11 de diciembre y el mismo día del mes de enero de 1904, fechas que coinciden con en el mes de Navidad, imagino que su trabajo en la Escuela de Artes y Oficios de Valladolid no le permitiría hacer este

que llegó a ser redactor jefe al menos hasta 1931. Ver Altabella Hernández, José. *El Norte de Castilla, en su marco periodístico: (1854-1965)*. Madrid: Editora Nacional, 1966, pp. 140-144

²¹ En Valladolid no había salas de Exposiciones (Brasas Egido, 1982 :17) por eso los cuadros se exhibían en escaparates y en aparadores de establecimientos comerciales.

²² Catálogo de los cuadros del Museo Nacional de pintura y escultura / por don Pedro de Madrazo ampliado por don Salvador Viniegra subdirector y conservador de pintura del Museo. 1903, novena edición. MURILLO 877. — La Concepción, Con ángeles que ostentan varios atributos de la Inmaculada. Cuadro del mejor estilo del pintor. Col. de doña Isabel Farnesio, Pal. de San Ildef. — Óleo sobre lienzo 96 X 64 cm.

²³ MNP. Servicios de la Biblioteca y del Archivo. *Libro de copistas correspondiente al año 1903*. Signatura L: 5. Legajo: 14.13. Fechas 1903-08-25 a 1903-12-31

²⁴ Los anotadores distinguen a las Inmaculadas por el color de los cabellos, morena la de El Escorial y rubia la de Aranjuez.

encargo en otra fecha. Reproduzco la página completa del libro de 1903 para que pueda apreciarse la distinción entre Concepción morena en el registro 874 y Concepción rubia en el 878 también el progresivo número de copias: tres copias de Murillo, dos de Velázquez y una de Goya.

AÑO 19 Libro de copistas 1903-08-25 a 1903-12-31 SIGN. I.

N.º de orden	Nombre de los copiantes.	FECHA de la solicitud.	FECHA en que comienza.	MEDIDA		TIEMPO	ASUNTO	AUTOR
				Alto.	Ancho.			
874	Pablo Puchol	11 Dic.	11	165	110	1 hora	Concepción (morena)	Murillo
875	Arturo Londo.	11	11	147	100	1 hora	Estudio	Goya
876	Nicanor Buego	11	11	148	100	1 hora	Menipo	Velázquez
877	id. id.	11	11	145	100	1 hora	Estudio	Velázquez
878	Mariano del Niño	14	11	110	170	1 hora	Concepción (rubia)	Murillo
879	Joaquín Bull.	15	15	133	121	1 hora	Inmunda profeta	Murillo

La copia de la *Inmaculada Concepción de Aranjuez*, hoy en la Basílica Hispanoamericana de Nuestra Señora de la Merced en Madrid, es de 1905 según la inscripción que lleva la cartela “María Inmaculada. / Pablo Puchol (1905) / Donada por la familia Santiago Puchol”, la imagen fue bendecida el 22 de mayo 2016. Es un cuadro muy conocido y copiado, la versión de Puchol es buena en el dibujo seguro y conforme al original, el color menos intenso puede deberse al ennegrecimiento causado por el tiempo, la pincelada no es fluida como la que caracteriza a Murillo, pero sí interpreta bien el juego de luz y sombra. La copia que hizo de la *Inmaculada Concepción* de *El Escorial* fue donada por la familia del pintor al Fondo patrimonial de la Catedral de la Almudena de Madrid²⁵ no he podido verla pues no se dispone de información sobre su ubicación

²⁵ Rafael de Santiago me muestra un Parte de transporte fechado el 8 de junio de 2001 para llevar un cuadro que se recoge en la C/ Ríos Rosas, 51- 4º D con destino a la catedral de la Almudena. Especifica que lleva 1 cuadro = La Purísima en perfecto estado.

tampoco puedo aportar fotografía porque la disponible está falta de calidad. De la *Inmaculada Concepción de la media luna* no se sabe de su paradero. *Los niños de la concha* es un cuadro muy copiado. La composición de las figuras, las nubes y otros pormenores se deben a su talento. La copia de Puchol es buena en el dibujo e incompleta en el colorido porque se trata de una obra inacabada. El cuadro pertenece a una colección privada.



Murillo



Puchol



Murillo



Puchol

Omito la descripción de las imágenes por ser sobradamente conocidas, remito a las fichas técnicas del catálogo del Museo Nacional del Prado.²⁶

7. SERIE DE SAN AGUSTÍN

Pablo Puchol alcanza mayor notoriedad en el ciclo de San Agustín que comienza a pintar en 1905 recién llegado de Madrid, donde ha copiado en “vivo” los cuadros de Murillo que conoce sobradamente en la composición, en el lenguaje de sus manos, en el manto al vuelo, en la pincelada suelta y el brillo de la ropa que no traslada a las pinturas de la serie de San Agustín. Me sorprende que de sus estancias en el Museo del

²⁶ *Inmaculada Concepción de Aranjuez*. Óleo sobre lienzo, 222 x 118 cm. [P000974]. www.museodelprado.es/coleccion/obra-de-arte/la-inmaculada-de-aranjuez/aa4580d5-7c28-45de-a9a2-03073e3cbac5.

Inmaculada Concepción del Escorial. Óleo sobre lienzo, 206 X 144 cm. [P000972]. www.museodelprado.es/coleccion/obra-de-arte/la-inmaculada-del-escorial/10a7a263-ccc9-4bbc-8385-6c8c1893b4dd.

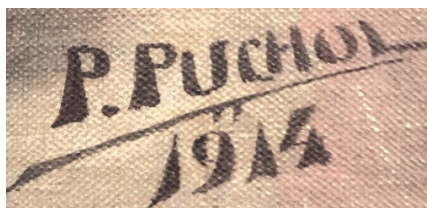
Inmaculada Concepción de medio cuerpo. Óleo sobre lienzo, 91 x 70 cm. [P000973]. www.museodelprado.es/coleccion/obra-de-arte/la-inmaculada-concepcion/41e27983-67d1-4243-87c9-134c7b140586.

Inmaculada Concepción. Óleo sobre lienzo, 96 x 64 cm. [P000971]. <https://www.museodelprado.es/coleccion/obra-de-arte/la-inmaculada-concepcion/f04f07b2-c068-4041-800e-e6582e3b7768?searchid=2b39ef57-791a-fda9-883a-0b3dd20aef04>

Los niños de la concha. www.museodelprado.es/coleccion/obra-de-arte/los-nios-de-la-concha/ebb0af9e-9601-491c-b7ba-801764341b11.

Prado no haya dibujos ni cuadernos de estudio, es una laguna importante que de ser cierta revelaría que no le interesaba mucho la estética de los grandes pintores representados en esa pinacoteca. El repentino paso al purismo nazareno es inexplicable, no hay constancia de que hubiese conocido directamente a los representantes de este movimiento en Italia ni tampoco a los pintores catalanes estudiosos en Roma de la pintura de los nazarenos, tal vez su maestro Sánchez Santarén de tendencia simbolista en su obra religiosa le diese a conocer el nuevo estilo por medio de dibujos.

Siete son los cuadros de la vida de San Agustín que pinta para del convento de Agustinos Filipinos de Valladolid, al óleo sobre lienzo firmados y fechados en el ángulo inferior derecho desde 1905 hasta 1917.



Las escenas han debido tener un mentor o han salido de las biografías impresas. Las pinturas representadas ordenadas por fecha de realización son: *Sueño de Santa Mónica* 1905, *Conversión de San Agustín* 1908, *Éxtasis de Ostia* 1909, *Bautismo de San Agustín* 1910, *San Agustín entrega la regla a los monjes* 1911, *El milagro de la concha* 1914, *Muerte de San Agustín* de 1917. En las descripciones solo destaco pormenores e influencias. Las figuras son alargadas rígidas sin movimiento, faltas de naturalidad, expresividad y comunicación, con desaciertos en la distribución de las personas.

*Éxtasis de Ostia**Bautismo de San Agustín**El milagro de la concha*

En la escena el *Sueño de Santa Mónica* las figuras en contacto carecen de trabazón, el ángel levita, la santa sentada tiene el pie derecho sobre las losetas que marcan una perspectiva bien resuelta, las figuras situadas en la lejanía acentúan la sensación de profundidad, en la parte superior pinta un rompimiento de gloria con los consabidos angelitos, dispuestos en arco portadores de la filacteria con el texto abreviado UBI. TU. IBI. ET. ILLE.

En el *Éxtasis de Ostia* Santa Mónica y San Agustín están sentados juntos sin establecer el diálogo que la escena requiere, pinta en el regazo cuidadosos pliegues, el paisaje marino que se ve desde las dos ventanas – salvando la distancia– evoca el conocido artificio del cuadro dentro del cuadro.

El cuadro *Bautismo de San Agustín* no es novedoso en cuanto a la iconografía: el santo está de pie con los brazos cruzados sobre el pecho, inclinado hacia adelante, arropado por un paño ceñido a la cintura. Enfrente está San Ambrosio en actitud implorante, en primer plano arrodillados Alipio, Adeodato y Enodio que se bautizaron con él, más alejados estarían otros amigos no identificables entre los que menciona (Ribadeneira, 1761: T1, 621) Nebridio, Justo, Ponciano, Faustino, Condone, Valeriano.

El cuadro que representa la *Muerte de San Agustín* es doblemente interesante por la iconografía y por la narración. En su lecho de muerte le acompañan sus hijos *llorando muchas lágrimas* (Ribadeneira, 1761), entre

ellos estarían presentes Possidio de Calama y Alipio de Tagaste. En la cabecera un obispo compungido lleva la mano izquierda a la cara. Arrodillado en primer plano en postura de espalda está un agustino vestido con hábito negro y capucha en forma de punta ceñido por la correa que identifica la Orden. A los pies acomodado al ángulo inferior derecho se representa a un joven semiarrodillado que besa con piedad la mano del santo. Claudio Lorenzale en el cuadro *Origen del escudo del condado de Barcelona*²⁷ pinta un sirviente que sostiene el escudo en el que Guifré I de Barcelona en el momento en que impregna las huellas de sus cuatro dedos ensangrentados, que sería considerado posteriormente como el escudo de Cataluña. La composición fue sometida a través de Manuel Milá y Fontanals a la aprobación del pintor nazareno de Fiedrich Overbeck.²⁸ El sirviente de Guifré está pintado con una pose erguida con el brazo izquierdo desplegado para sostener el escudo.



Muerte de San Agustín



Claudio Lorenzale. Real Academia Catalana de Bellas Artes de San Jorge de Barcelona.

Los personajes de ambos cuadros están próximos en la composición: la figura principal está tendida y acompañada de personas, el sirviente mantiene la misma postura y acomodación al marco. Los

²⁷ [Reial Acadèmia Catalana de Belles Arts de Sant Jordi \(racba.org\)](http://racba.org)

²⁸ Ibidem.

cuidados pliegues de la vestimenta de los personajes de ambos cuadros se distribuye de forma parecida, los que pinta Puchol son más realistas y están mejor ordenados que los de Lorenzale. En cuanto a las personas en el cuadro de Puchol son humanas, devotas; la expresividad de los rostros y actitudes se corresponden con la aceptación familiar y cristiana ante la muerte. En el segundo cuadro toman parte en un acontecimiento fundacional, expresan sus sentimientos, pero tratados con cierto hieratismo. El colorido azul de la figura de Guifré chirría.

BIBLIOGRAFÍA

Arnau Gubern, Elisa (2017). *Miguel Ángel*. Tikal, Madrid.

Baladrón Alonso, Javier (2013). [Arte en Valladolid: Pintores vallisoletanos olvidados: El pintor "nazareno" Pablo Puchol \(1876-1919\)](#). 19 de agosto de 2013.

Barroso Gutiérrez, María Cristina (2017). *Los copistas del Museo del Prado. La revalorización de la copia de maestros en el aprendizaje del artista. La importancia de la copia*. Universidad Autónoma de Madrid. Departamento de Educación Artística, Plástica y Visual.

Brasas Egidio, José Carlos (1982). *La actividad pictórica en Valladolid durante el siglo XIX*. Real Academia de Bellas Artes de la Purísima Concepción.

Brasas Egidio, José Carlos (1982). *La pintura del siglo XIX en Valladolid*. Valladolid, Institución Cultural Simancas, Diputación Provincial, 1982.

Brasas Egidio, José Carlos (1983). *Apuntes sobre la vida y la obra de José Martí y Monso (1840-1912)*: introducción a la edición facsímil del tomo II del Boletín de la Sociedad Castellana de Excursiones (1905-1905). Valladolid, Grupo Pinciano.

Brasas Egido, José Carlos y Urrea, Jesús (1988). *Pintura y escultura en Valladolid en el siglo XX (1900-1936)*. Historia de Valladolid. 9. Valladolid, Ateneo.

Calabia Ibáñez, Luis (1988). *José Martí y Monsó (Lema: Valladolid 1863-1912)*. Valladolid, Ateneo.

Cid Pérez, María Dolores (2022). *Luciano Sánchez Santarén (1864-1945), maestro de maestros*. Madrid, Asociación Española de Pintores y Escultores.

[Dibujos antiguos de la Facultad de Bellas Artes. Universidad Complutense de Madrid.](https://patrimoniodigital.ucm.es/r/thumbnail/191180) <https://patrimoniodigital.ucm.es/r/thumbnail/191180>. Procede de la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando / Escuela Especial de Pintura, Escultura y Grabado de Madrid. [Estatua sedente Patrimonio Digital Patrimonio UCM.](#)

García Felguera, María de los Santos (2018), *Bartolomé Esteban Murillo y la copia pictórica*. A mano y a máquina. Copiar a Murillo en el siglo XIX: pinturas y primeras fotografías en *Bartolomé Esteban Murillo y la copia pictórica*. Granada, Editorial Universidad de Granada.

González López, Matilde (1993). *La influencia de la estética alemana en el romanticismo español: el purismo catalán.*; [directora] Ana María Arias de Cossio. Tesis inédita de la Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Geografía e Historia, Departamento de Historia del Arte III (Contemporáneo), leída el 24-03-1993.

Japón, Rafael (2018). *Bartolomé Esteban Murillo y la copia pictórica*. Granada, Editorial Universidad de Granada.

Martín García, Julio Darío (1985). *La Enseñanza Media en Valladolid en el siglo XIX (1845-1901): el Centralismo en la Enseñanza Oficial y sus repercusiones en la Enseñanza Privada*. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Departamento de Teoría e Historia de la Educación.

Museo Nacional de Pintura y Escultura (1876). *Reglamento del Museo Nacional de pintura y escultura. Artículo 19.4*. Madrid, Imprenta y Fundición de Manuel Tello.

Pintores de Valladolid (1890-1940) (1985), exposición, 25 de enero al 13 de febrero 1985. Valladolid, Caja de Ahorros Popular de Valladolid.

Ribadeneira, Pedro de (1761). *Flos Sanctorum de las vidas de los Santos...* [s.n.].

Torres Pérez, José María (2005). *Tota pulchra* [Exposición. Pamplona, 1 de octubre - 31 de diciembre de 2005]. <http://dadun.unav.edu/html/10171/4029/hufaexp07p01.html>

Urrea Fernández, Jesús (1987). *Pintores vallisoletanos del siglo XIX*. Valladolid, Caja de Ahorros Popular de Valladolid.

Urrea Fernández, Jesús (2020). *Dibujos y pinturas inéditas de Luciano Sánchez Santarén [I] | DeMuz (wordpress.com)*.

AGRADECIMIENTOS

A Rafael de Santiago Puchol por las fotografías facilitadas.

A las archiveras por la generosa ayuda en la búsqueda documental.

Archivo Histórico de la Biblioteca de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Complutense de Madrid UCM.

Archivo Municipal de Valladolid. AMV.

Museo Nacional del Prado MNP. Servicios de la Biblioteca y del Archivo.

