

JOAQUÍN COSTA Y LA EDUCACIÓN:  
ALGUNOS APUNTES DE CONTEXTO SOBRE  
«SOCIABILIDAD EDUCATIVA»

RAÚL ALBERTO MAYORAL TRIGO

En diciembre de 1863, un joven Joaquín Costa –hacía apenas tres meses que acababa de cumplir los diecisiete años– llegaba a Huesca para cursar el bachillerato en su Instituto General y Técnico. Durante los siguientes años compaginó sus estudios con diversas ocupaciones laborales: se implicó a principios de 1866 en la fundación del Ateneo Oscense, viajó a París entre marzo y diciembre de 1867 pensionado por la Diputación Provincial de Huesca para visitar la Exposición Universal, trabajó como maestro en el Colegio Hispano Americano de Madrid (1868) y, en fin, obtuvo los títulos de bachiller (29 de junio de 1869) y de maestro en la Escuela Normal de Huesca (10 de septiembre de 1869).

Todo lo cual, por otra parte, son cosas sobradamente conocidas y mil veces repetidas, convertidas además en «lugares de la memoria» del *costismo* y, precisamente por ello, puntos en los que no es necesario insistir mucho más. Sin embargo, parecía conveniente traerlos a colación de forma breve por dos motivos: en primer lugar, porque es en esta «primera etapa oscense» cuando el joven Costa comienza su andadura como intelectual, dando una forma todavía algo vaga a algunos de los que serán sus pensamientos más representativos. En segundo lugar, y muy estrechamente vinculado con lo anterior, porque estos años son también el cimiento a partir del cual se construye el mito costista, un mito al que no va a resultar ajeno el propio Costa y su obsesión por *ser alguien*.

De forma casi esquemática, ese joven que llega a Huesca lo hace para vivir y estudiar en una ciudad dominada por una contradicción. Por un lado, ciertos sectores de la pequeña burguesía urbana y de las clases populares se inscriben en la tradición de las culturas políticas democráticas y republicanas. Por el otro, quienes controlan buena parte del aparato político-institucional beben directamente de las subculturas del liberalismo conservador, incluyendo a los evolucionados desde el moderantismo hacia el unionismo, a los vinculados al catolicismo ultramontano y, por supuesto, a aquellos que demuestran querencias

carlistas. En el fondo, no se trata de una excepcionalidad oscense dado que este tipo de dicotomías, con todas las variedades espaciales que queramos, se daban en las otras capitales aragonesas y en muchas ciudades españolas. Pero me parece importante acotarlo porque, en buena medida, son estos últimos sectores los que controlan y abren muchas de las puertas que posibilitan el reconocimiento social. Y como no podía ser de otro modo, Costa hizo uso de ellos iniciando o fomentado relaciones de amistad y clientelismo que incluyeron a su tío José Salamero –sacerdote conservador–, su pariente lejano y patrono Hilarión Rubio, los catedráticos del Instituto o los primeros presidentes del nuevo Ateneo Oscense, en cuya fundación él mismo tiene un papel relativamente destacado. El uso de estas *redes* es, por lo tanto, un elemento esencial a la hora de favorecer el acceso y el despegue de alguien que, como Costa, busca proyectarse a partir de los «mecanismos de sociabilidad educativa» a su disposición. Mecanismos que, dicho sea de paso, no son sino los propios de una capital provincial de pequeño tamaño.

## LOS MARCOS EDUCATIVOS

Tomando lo anterior como punto de arranque, me interesa comenzar analizando brevemente el papel del Instituto en el proceso de construcción del intelectual en ciernes. En primer lugar, porque este actúa como una suerte de colector cultural para los sectores dominantes de la sociedad provinciana oscense y, por otro lado, porque es también uno de los mecanismos de sociabilidad que median entre las familias de los sectores privilegiados y la vida comunitaria. Como tal, es uno de los escenarios que tejen las relaciones de la vida local. De hecho, la transformación de la antigua Universidad en el nuevo Instituto trajo un cambio trascendental para el paisaje cultural en la Huesca de los años cincuenta y sesenta, quizás no tanto porque la nueva institución se convirtiera desde entonces en un centro de producción intelectual per se, sino por su importancia en la creación o ampliación de relaciones colectivas e individuales necesarias para la proyección sociolaboral<sup>1</sup>. No en vano, Pascual Madoz señalaba poco antes del período estudiado por nosotros que

---

<sup>1</sup> Para mayor detalle sobre estas cuestiones, puede consultarse el texto de MAINER BAQUÉ, Juan, «El Instituto Provincial de Huesca entre 1845 y 1970: de la construcción de las elites a la escolarización de las masas», en VICENTE Y GUERRERO, Guillermo (coord. y ed. lit.), *Historia de la Enseñanza Media en Aragón*, Zaragoza, Institución «Fernando el Católico», 2011, pp. 101-168.

hoy el Instituto de segunda enseñanza ha sustituido á la universidad, y los jóvenes profesores que regentan las escuelas, se hallan encargados de mantener el lustre y la reputación tan justamente adquirida por la Sertoriana<sup>2</sup>.

Por supuesto, el epicentro, la columna vertebral de este proceso de proyección pública al que aludimos, son los alumnos y el personal docente del centro educativo, ambos vinculados una vez más por todo tipo de lazos con las elites regionales. No deberíamos caer en el error de situar esta importancia en el plano de la cuantitividad. Al contrario, hablamos de una población estudiantil tremendamente restringida, por lo general circunscrita a los vástagos de las burguesías provinciales. Por ejemplo, el director del Instituto, Mauricio María Martínez, citaba en la *Memoria* de inicio del curso 1867-1868 una matrícula correspondiente a doscientos cuarenta y ocho alumnos inscritos, de los cuales ciento cincuenta y ocho cursaban sus estudios en esa misma institución, mientras veintidós lo hacían en el Colegio de Padres Escolapios de Jaca y sesenta y ocho en el de Barbastro<sup>3</sup>. Solo de manera minoritaria nos hallaremos ante casos de individuos situados en la periferia de las clases sociales dominantes o, de manera más genérica, ante hijos de familias que, de una u otra forma, entran en contacto con estos sectores mediante su inserción en diversas redes de intereses. Es este el caso en el que deberíamos incardinar a Joaquín Costa.

Sin entrar en peligrosas elucubraciones psicológicas, es muy probable que la autopercebida inferioridad del Costa estudiante derivara, precisamente, de su posición de *outsider* estudiantil en medio de compañeros pertenecientes a sectores privilegiados, frente a sus orígenes relativamente humildes. Sus *Memorias* están llenas de alusiones directas o indirectas a una contradicción de difícil acompasamiento: por un lado, su voluntad de «ser alguien», de progresar en un mundo dominado por los representantes de la «buena sociedad», por ende burguesa y conservadora, con todos sus mecanismos de cooptación interna a

---

<sup>2</sup> MADOZ, Pascual, *Diccionario Geográfico-Estadístico-Histórico, de España y sus Provincias de Ultramar*, Madrid, Establecimiento Tipográfico de P. Madoz, 1845-1850, p. 188.

<sup>3</sup> Véase la *Memoria leída en el Instituto de Segunda Enseñanza de Huesca, en la apertura del Curso académico de 1867 á 1868, por el Dr. D. Mauricio M.<sup>a</sup> Martínez, Director y Catedrático de matemáticas del mismo Instituto*, Huesca, Imprenta de Mariano Castanera, 1867, pp. 7-8. La introducción de reformas («radicales», a decir de Martínez) en los meses anteriores, aumentó la matrícula hasta los doscientos sesenta y cuatro alumnos, de los cuales ciento sesenta y ocho pertenecían al Instituto, veintidós a Jaca y setenta y cuatro a Barbastro.

través de redes familiares, locales y regionales<sup>4</sup>; y, por el otro, un rechazo a estas mismas estructuras por lo que tenían de profiláctico frente al advenedizo, ajeno por sus orígenes al núcleo que desarrolla, mantiene y reproduce las estructuras clientelares. Contradicción que, a pesar de todo, explica también el uso que Costa hizo de estas mismas estructuras en beneficio propio como algo inevitable para el joven que buscaba progresar y destacar.

Sea como fuere, para los alumnos el Instituto es un mecanismo esencial en la inserción puesto que, a través de él, se crea una «comunidad estudiantil». Esto es, se da forma a un conjunto de individuos, más o menos amplio y heterogéneo, pero unido por unos lazos compartidos o, si se prefiere, por unas prácticas conjuntas que los diferencian del resto de la sociedad. Segundo, es esa pertenencia a una comunidad restringida y minoritaria lo que no solo les otorga sentido como grupo, sino también en tanto individuos insertos en unos determinados roles sociales. Tercero, los estudiantes del Instituto se sitúan en una franja de edad potencialmente favorable a los encuentros asociativos al margen de sus relaciones estrictamente familiares: todos ellos tienen unos años similares y proceden de sectores socioprofesionales muy parecidos. Además, muy probablemente, enfocarán sus previsibles futuros hacia carreras y ocupaciones apropiadas a los grupos sociales de los cuales proceden.

A partir de las reformas educativas de los años cuarenta y cincuenta, el perfil sociológico del Instituto de Huesca mantiene unas pautas bastante estables hasta mediados del siglo XX. A nivel general, nos encontramos con un número de alumnos básicamente similar, exclusivamente masculino, situado entre los diez o doce años hasta la veintena y, como se ha señalado más arriba, pertenecientes a las elites de la pequeña o mediana burguesía provincial, con algunas excepciones. Todos ellos confiadamente entregados a un número igualmente pequeño de catedráticos y profesores auxiliares, reclutados mediante oposición entre licenciados universitarios, y que, al margen de sus honorarios, rentabiliza-

---

<sup>4</sup> En la primera entrada de sus *Memorias*, correspondiente al 15 de junio de 1864, Costa hace profesión de fe de esta agonía vital al declarar textualmente que «Mi vida entera ha sido un tejido de pesares y lágrimas porque el maldito pundonor que sin duda alguna ha puesto la naturaleza en mí en abundancia ha sido la única causa que me ha traído, atrae y atraerá constantemente desgracias de todo género» (recordemos que, en aquel momento, la «vida entera» de Costa es la de un adolescente). Vid. COSTA, J., *Memorias*, edición de Juan Carlos Ara Torralba, Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza; Institución «Fernando el Católico»; Departamento de Educación, Universidad, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón; Instituto de Estudios Altoaragoneses; Instituto de Estudios Türolenses, 2011, p. 5.

ban su capital social gracias a su posición de pautadores culturales en el seno de la comunidad local<sup>5</sup>. Política y metodológicamente este reducido grupo, nunca superior a la docena de individuos, se enmarca dentro de una clara tendencia conservadora (con escasas excepciones), tal y como se deduce de las palabras pronunciadas por el director Mauricio María Martínez en la ya mencionada *Memoria* de inicio del curso 1867-1868:

Aunque mis fuerzas son muy débiles, la solidez del terreno sobre el que se halla el pedestal de la verdadera ciencia y la sublimidad de los luminosos principios de ésta, producen en mí muy poderosos estímulos para disertar contra el rastrero materialismo del siglo diez y ocho, que de un modo tan siniestro ha vuelto en el presente á erguir su cabeza, o contra ese funesto empirismo, cuyas miras son degradar la razón, buscando medios para hacer que descienda de su solio, y no descuelle sobre el sentido con quien tan indebidamente la nivela; empirismo que forma un abominable sistema, rechaza la verdadera ciencia, amortigua los encantos de la belleza y anonada la virtud, que es la dote que más enaltece á los seres de la especie humana y más los aproxima a su Criador: ó hubiera disertado contra ese racionalismo germánico, que plagado de paradojas y revestido de seductora fraseología, ha producido consecuencias tan lamentables tanto en el terreno de la ciencia como en la sociedad humana; racionalismo á quien indudablemente es debida la funesta reaparición del positivismo franco-británico, que tan perjudicial es á la ciencia como á la virtud, sistema que Tiberghien<sup>6</sup>, famoso sectario de aquellas erróneas doctrinas alemanas, condensa en la frase gráfica *verba et voces*, ó como nosotros decimos *palabrería* y nada más: disertaría también con sumo placer contra las excentricidades prudhonianas, nacidas del olvido ó de la ignorancia de una multitud de afecciones y necesidades humanas, ó contra los delirios de Krause, originados precisamente de la absurdidad de gran magnitud en la apreciación errónea de los más importantes fenómenos psicológicos, del abandono de las propias funciones de éstos, y el de la subordinación legítima de

---

<sup>5</sup> Por supuesto, este tipo de consideraciones se daban, con los oportunos matices, en la práctica totalidad de los Institutos provinciales de España. Vid. al respecto, entre otros muchos, los ya clásicos estudios de PUELLES BENÍTEZ, Manuel de, *Educación e ideología en la España contemporánea (1767-1975)*, Barcelona, Labor, 1980, y VIÑAO FRAGO, Antonio. *Política y educación en los orígenes de la España contemporánea. Examen especial de sus relaciones en la enseñanza secundaria*, Madrid, Siglo XXI, 1982.

<sup>6</sup> Se refiere, evidentemente, al belga Guillaume Tiberghien (1819-1901), filósofo krausista cuyas obras eran bastante influyentes en la España del momento. Véase JIMÉNEZ-LANDI, A., *La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente. Tomo I: los orígenes de la Institución*, Madrid, Ministerio de Educación y Cultura; Universidad Complutense de Madrid; Universidad de Barcelona; Universidad de Castilla-La Mancha, 1996, pp. 418-419. Y, de forma más amplia, SÁNCHEZ CUERVO, A. C., *El pensamiento krausista de G. Tiberghien*, Madrid, Universidad Pontificia de Comillas, 2004.

éstos, y el de la subordinación legítima de las facultades, operaciones y sentimientos, cuya existencia nos patentiza la misma conciencia<sup>7</sup>.

Retomando el hilo de nuestra argumentación, formación educativa y relaciones de sociabilidad no son en absoluto incompatibles. Al contrario, los encuentros formales o informales que se tejen en el Instituto llevan a discusiones e intercambios de todo tipo. Estos encuentros tienen como escenario las aulas del centro, por supuesto, pero también se dan en los momentos de esparcimiento fuera del Instituto. Se crean así cauces para el intercambio de información, o para la puesta en marcha de proyectos compartidos que responden a las inquietudes intelectuales del grupo. Finalmente, todos ellos pueden acabar cristalizando en la creación de una «sociabilidad por asociación» de carácter voluntario, como es el caso del Ateneo Oscense.

En algunas ocasiones este tipo de sociabilidad puede dar lugar a momentos de cuestionamiento del orden establecido<sup>8</sup>. Por ejemplo, ante las críticas que el sistema de enseñanza despertaba incluso entre los propios alumnos, el director general de Instrucción Pública hacía circular en mayo de 1864 una orden dirigida tanto al distrito universitario como a los directores de institutos y escuelas, señalando que «recientemente se han publicado en los periódicos escritos en que se juzga la actual organización de la enseñanza pública firmados por gran número de alumnos. No se ocultará seguramente á la ilustración de VE la grave ofensa que inferen á la disciplina académica los que se propasan á juzgar a sus maestros, cuando su deber es respetarlos y obedecerles ciegamente». Estas circunstancias no estaban contempladas en los reglamentos, lo cual ya dice bastante de la concepción que existía entonces de la enseñanza, entre otras cosas porque «no era presumible que se aventurasen á dar su opinión en negocios tan graves jóvenes á quienes las leyes consideran de tan poca madura razón que no se les permite disponer de sus personas no de sus bienes sin el auxilio de un guardador»<sup>9</sup>.

---

<sup>7</sup> *Memoria leída en el Instituto de Segunda Enseñanza de Huesca, en la apertura del Curso académico de 1867 á 1868...*, cit., p. 5.

<sup>8</sup> Para una tipología de estos conflictos véase GONZÁLEZ CALLEJA, Eduardo, «Rebelión en las aulas: un siglo de movilizaciones estudiantiles en España (1865-1968)», en GONZÁLEZ CALLEJA, Eduardo (ed.), *Juventud y política en la España contemporánea*, Ayer, 59 (2003), pp. 21-49.

<sup>9</sup> Archivo Histórico Provincial de Huesca, Serie Correspondencia, Caja 773, Signatura 24 «Sobre opiniones de los alumnos». Como consecuencia, era necesario poner en marcha mecanismos que corrigieran estas faltas y para ello el director de Instrucción Pública ordenó

De cualquier modo, las nuevas formas asociativas representaban un aumento de los intercambios culturales dentro de la sociedad oscense, a pesar del carácter periférico de Huesca en el mapa español. Y el Costa al que nos referíamos anteriormente, el casi adolescente que llega a la capital provincial para estudiar el bachillerato en su elitista Instituto, se insertará a lo largo de los siguientes años en esos mecanismos de sociabilización liberal-burguesa, típicos como decíamos de una pequeña capital de provincia.

## LA EDUCACIÓN, COSTA Y EL ATENEO OSCENSE

Junto a la consolidación de los Institutos, sería conveniente analizar de forma breve la tendencia del Estado a marginar a aquellos sectores de la población que escapaban a la compartimentación clásica en niveles progresivos de enseñanza. Los datos de esta ausencia no solo nos remiten a las dificultades intrínsecas al proceso de implantación en España del liberalismo sino, de un modo más particular, a los cambios operados por una sociedad que caminaba, lenta y desigualmente, hacia la transformación. Condicionada por unas estructuras sociales cada vez más complejas, la educación se convirtió en un elemento añadido a esa preocupación típicamente decimonónica que fue la «cuestión social». Más en concreto, los modelos educativos se asociaban también con los mecanismos generados desde las instancias del *poder* para incardinar a los diferentes sectores sociales en el sistema<sup>10</sup>.

---

que se remitieran aquellos ejemplares de las críticas publicadas en el distrito. Mientras las autoridades disponían lo correcto, los profesores del Instituto oscense deberían «emplear la autoridad moral que le dan el cargo que ejerce, y sus prendas personales para inculcar en el ánimo de los alumnos, la necesidad de la obediencia y persuadirles de que sin intención tal vez estas publicaciones pueden ser semilla de discordia y origen de gravísimas perturbaciones». De hecho, el propio Costa se queja de cómo las reformas legales de los planes de enseñanza solían ser mal acogidas por los alumnos. Véase para ello la entrada correspondiente al 2 de noviembre de 1866 de sus *Memorias...*, p. 23.

<sup>10</sup> Existe una importante cantidad de estudios sobre la evolución del sistema educativo en la España contemporánea. Sin ánimo alguno de exhaustividad, podemos citar, entre ellos PUELLES BENÍTEZ, Manuel de, *Educación e ideología en la España contemporánea (1767-1975)*, Barcelona, Labor, 1980; VIÑAO FRAGO, Antonio, *Política y educación en los orígenes de la España contemporánea. Examen especial de sus relaciones en la enseñanza secundaria*, Madrid, Siglo XXI, 1982; GUEREÑA, Jean-Louis, RUIZ BERRIO, Julio y TIANA FERRER, Alejandro (eds.), *Historia de la Educación en la España Contemporánea. Diez años de investigación*, Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1994; DELGADO

Por ello, es difícil no coincidir con el profesor Jean-Louis Guereña cuando señalaba, al resumir algunas de las características básicas del sistema educativo en la España del siglo XIX, que este siempre se mantuvo apagado a criterios de *exclusión* (esto es, exención consciente de los sectores populares, urbanos o rurales, con respecto a los círculos educativos no básicos) y *apropiación* (en tanto aspiraba a una universalidad basada en criterios culturales emanados de las clases dominantes). En cierto sentido, la historia educativa del siglo XIX español es, como en otros lugares del continente europeo, el resultado de una cierta antinomia: por un lado, la *demanda popular de educación y cultura* que asumen los sectores del liberalismo progresista, en cualquiera de sus variantes, o las posteriores corrientes democratizadoras y republicanas. Y, por el otro, las *estrategias políticas y sociales que consideran la educación como la clave de la socialización y de la productividad*, defendidas por la cultura dominante y que, como ya sabemos, va a ser la línea preponderante en lo que podríamos catalogar como «educación oficial»<sup>11</sup>.

Pero con todas las matizaciones espaciales o temporales que puedan hacerse a esta afirmación y, por supuesto, con todas las variaciones nacionales de las que fue objeto su aplicación práctica, el liberalismo europeo se sintió profundamente atraído por el reformismo educativo de los ciudadanos. Esta atracción no fue más allá de su concepción como útil socializador en las prácticas culturales dominantes y, al mismo tiempo, una herramienta de proyección hacia el futuro basada en el aprendizaje para la inserción sociolaboral. Por lo que a nosotros interesa, el ejemplo más claro de esta tendencia fue el abandono de la enseñanza de adultos (y convendría matizar que como tal enseñanza de adultos, se entendía entonces la educación primaria de personas de más de trece años) en manos de intereses o sectores particulares.

Ya hemos visto cómo el Instituto contribuyó a la aparición de una «comunidad estudiantil», esto es, un conjunto más o menos amplio y heterogéneo de individuos, unidos por unos lazos, por un «hábitus» en palabras de Bourdieu o, si se prefiere algo menos de pedantería intelectual, por unas prácticas com-

---

CRIADO, Buenaventura (coord.), *Historia de la Educación en España y América: la educación en la España contemporánea (1789-1975)*, vol. 3, Madrid, Morata: Fundación Santa María, 1994.

<sup>11</sup> Véase GUEREÑA, Jean-Louis y TIANA FERRER, Alejandro, «La educación popular», en GUEREÑA, Jean-Louis, RUIZ BERRIO, Julio y TIANA FERRER, Alejandro (eds.), *Historia de la Educación en la España Contemporánea...*, cit., pp. 141-171.



partidas<sup>12</sup>. Es esa pertenencia a una comunidad restringida y minoritaria lo que otorga un sentido compartido a sus miembros quienes, a su vez, se sitúan en una franja de edad potencialmente favorable a los encuentros asociativos al margen de sus relaciones estrictamente familiares. Creemos elemental volver sobre estas ideas ya que inevitablemente van a tener repercusiones sobre nuestro caso concreto, entre otras cosas porque, en última instancia, el Ateneo Oscense es un producto derivado de este tipo de relaciones y mecanismos de sociabilidad. Y es aquí, precisamente, donde entroncamos de nuevo con la narración de los apartados anteriores.

La indisimulada vocación del Ateneo Oscense fue la educación y, de forma más concreta, la educación de adultos, entendiendo como tales a aquellos que sobrepasaban entonces los trece años de edad<sup>13</sup>. El propio Joaquín Costa lo dejó perfectamente claro en su discurso de inauguración al señalar que:

Dejando sin embargo á un lado esas que no pasan de ser utopías en las ideas que no llegan á las cosas, el hombre debe trabajar, pero mucho é incesantemente para aproximarse á esos límites del progreso, que sin duda están todavía muy lejanos. Trabaja arduosamente el hombre, cuyo genio se afana y se enardece, al canto de la civilización. Hoy que todo marcha á paso de gigante, el pararse un minuto es retroceder cien leguas. ¿Y cómo nosotros que sentimos arder en nuestra alma el fuego general que devora nuestro espíritu, habíamos de estacionarnos y cruzar los brazos sin adherirnos al movimiento general y con peligro de ser aplastados? Era imposible; nos hemos unido y hemos constituido una Sociedad con el nombre de *Ateneo Oscense* y que bien pudiera llamarse Sociedad de Hermanos del pueblo. No creáis, señores, que viene con pretensiones de ilustrar las altas clases del mundo literario, ni viene á escalar las murallas del Parnaso, ni trata de resolver ninguna de las cuestiones pendientes en diversos ramos del progreso humano, ni siquiera pretende discutir las elevadas y abstractas teorías físicas, teológicas, filosóficas ó de otro género; sus deseos son más humildes y sus aspiraciones más modestas, pero no por eso cree sean menos útiles. Ningún edificio puede nacer sin haberle principiado por los cimientos; cimientos tiene el progreso como los tienen todas las cosas, y estos fundamentos sin los que no puede avanzarse un paso, son los que ha venido ha formar el Ateneo que hoy principia; diseminará principios, sí, pero principios que ensanchados más tarde, darán óptimos frutos. No quiere el Ateneo formar el bosque cubriendo el terreno de follage, solo busca y tal vez conseguirá la fusión en un solo miembro, del obrero

<sup>12</sup> Para la noción de *habitus*, véase BOURDIEU, P. *La distinción: criterio y bases sociales del gusto*. Madrid, Taurus, 1988.

<sup>13</sup> Tal y como nos recuerda GUEREÑA, Jean-Louis, «Analfabetismo y alfabetización en España (1835-1860)», *Revista de Educación*, 288 (1989), pp. 185-236.

de la inteligencia y el obrero del trabajo; no pueden existir el uno sin el otro, y cual las humildes yerbecillas crecen lozanas al abrigo de las corpulentas encinas así ambos prosperan y se engrandecen á su sombra mutua. Al tratar el Ateneo de ilustrar al pueblo por medio del mismo pueblo, al tratar digo, de diseminar la ilustración entre los artesanos agricultores y demás, cree prestar un gran servicio á la localidad, pues pretende de esta manera, alimentar el árbol por sus raíces<sup>14</sup>.

Sin embargo, la práctica no parecía concordar con los deseos expuestos en el *Estatuto* de 1866, en el que no existe ninguna mención al carácter educativo de la nueva institución, apuntándose tan solo a que:

Con el título de Ateneo Oscense se crea una sociedad, para proporcionar á sus individuos la ocasión de instruirse mutuamente<sup>15</sup>.

Y matizar seguidamente que:

Para llenar esta misión, la Sociedad celebrará sesiones parciales y generales, en que podrán discutirse asuntos sobre las materias siguientes: Lectura y Escritura; Gramática Castellana; Aritmética y Geometría; Geografía e Historia; Filosofía moral; Agricultura; Dibujo; Música<sup>16</sup>.

Señalando finalmente que la dirección de estas sesiones se debería encargar a «un individuo nombrado por la Junta general, entre los que se presten voluntariamente á su desempeño»<sup>17</sup> y que las aquellas tendrían lugar «por la noche, y en las horas más convenientes al interés general»<sup>18</sup>. Más significativo quizás es que el artículo 5.º aclara expresamente que la entrada a dichas sesiones quedaría «prohibida para las personas que no pertenezcan al Ateneo, á menos que, siendo forasteras, lo soliciten del Presidente, sin que este permiso esceda de tres días: pasados estos, deberá inscribirse como socio, ó retirarse»<sup>19</sup>. Dicho de otra manera, no parece que las palabras pronunciadas por Costa en la inauguración

---

<sup>14</sup> *Discurso pronunciado en el acto solemne de inauguración del Ateneo Oscense por el socio D. Joaquín Costa y Martínez*, Huesca, Imprenta de Antonino Arizón y Compañía, 1866. Para un estudio exhaustivo de este texto véase su reedición publicada en Huesca, Cámara Agracia del Alto Aragón, 1998 (prólogo de Juan Carlos Ara Torralba). Existe una versión on line en [www.fundaciongimenezabad.es](http://www.fundaciongimenezabad.es), que es la por la cual nosotros citamos.

<sup>15</sup> *Estatutos del Ateneo Oscense*, Huesca, Imprenta de Antonino Arizón y Compañía, 1866. Artículo 1.º.

<sup>16</sup> *Ibidem*, artículo 2.º.

<sup>17</sup> *Ibidem*, artículo 3.º.

<sup>18</sup> *Ibidem*, artículo 4.º.

<sup>19</sup> *Ibidem*, artículo 5.º.

del Ateneo, cargadas ya del característico énfasis de sus discursos, se correspondieran con la funcionalidad real del nuevo centro oscense. Al menos, insistimos una vez más, en el plano de la teoría, puesto que la práctica nos resulta documentalmente desconocida.

Algo diferente podemos decir si cotejamos el *Estatuto* de 1866 con el *Reglamento del Ateneo Oscense*, en este caso de 1868. A pesar de que hemos apuntado ya las diferencias temporales que median entre uno y otro, toda la indefinición del primero desaparece ahora en el segundo, como queda meridianamente claro desde su artículo 1.º:

El objetivo inmediato, directo y único del Ateneo Oscense, es la instrucción popular, sólida base de toda civilización<sup>20</sup>.

Más aún, al contrario que su predecesor, el nuevo *Reglamento* sí utiliza sin disimulo la palabra *profesor* para referirse a los que «se espontancen á dar una determinada enseñanza»<sup>21</sup>, aunque se abrieran las puertas a quienes quisieran sustituir a los anteriores con la categoría de profesores-sustitutos. Individuos que, en cualquier caso, gozarían de total libertad «y de absoluta inmunidad» en el desempeño de sus funciones, «sin poder lastimar en lo más mínimo la moral religiosa»<sup>22</sup>, pero que no recibirían gratificación alguna por llevar a cabo su función<sup>23</sup>.

Las cosas son algo más complejas cuando intentamos analizar la evolución práctica de esta vocación pedagógica. Como ya hemos visto, si el panorama era ciertamente desalentador en lo tocante a los niveles generales de escolarización y alfabetización, no menos difícil era en lo relativo a sectores concretos de la población, especialmente la educación de adultos. De hecho, la sociedad liberal fue perfectamente consciente de estas limitaciones, como prueba el desarrollo relativamente temprano de legislación específica, en especial entre los años que comprende el final de la primera guerra carlista (1833-1840) y el fin del isabelismo con la Gloriosa de 1868<sup>24</sup>.

---

<sup>20</sup> *Reglamento del Ateneo Oscense*, Huesca, Imprenta de Mariano Castanera, 1869. Artículo 1.º.

<sup>21</sup> *Ibidem*, artículo 35.

<sup>22</sup> *Ibidem*, artículo 37.

<sup>23</sup> *Ibidem*, artículo 38. Con una sola salvedad correspondiente a los profesores sustitutos, en cuyo caso la gratificación dependería de lo aprobado por la Junta del Ateneo.

<sup>24</sup> GUEREÑA, Jean-Louis, «Analfabetismo y alfabetización en España (1835-1860)», *Revista de Educación*, 288 (1989), pp. 185-236.

Pero, al igual que ocurría con otros sectores de la educación, también aquí nos encontramos con que estas enseñanzas se desarrollaron sin medios específicos, con una normativa prácticamente inexistente a pesar de lo que acabamos de señalar y, sobre todo, gracias a la voluntad de los particulares, incluyendo profesores y maestros, y la filantropía de individuos o asociaciones particulares. Frente a estas, «las normativas oficiales se contentaban únicamente con sostener y propugnar la multiplicación de estas enseñanzas de adultos, que descargaban así las elementales, en número insuficiente e incapaces de escolarizar al conjunto de la población juvenil»<sup>25</sup>.

La primera mención a la educación de adultos en España se encuentra en el *Reglamento general de Instrucción Pública* de 1821 como parte de las referencias a la educación femenina, pero será la Ley del 21 de julio de 1838 la que por primera vez se refiera de forma explícita a la cuestión, concretamente en el mismo capítulo en el que también se mencionan las escuelas de párvulos, lo cual dice mucho acerca del carácter periférico con el que la Administración veía a ambos sectores<sup>26</sup>. Sin embargo, tal y como va a ser norma general a partir de entonces, la legislación no preveía la existencia de elementos concretos para implantarlas en el territorio nacional, algo que se repite con el Plan Pidal de 1845. Algo más amplia, pero no demasiado, era la Ley Moyano de 1857 que, al fin y al cabo, recogía los trabajos desarrollados en las décadas anteriores, y que por primera vez apuntaba algo de concreción al señalar que el Gobierno debería fomentar «el establecimiento de *lecciones* de noche ó de domingo para los adultos cuya instrucción haya sido descuidada, ó que quieran adelantar en conocimientos<sup>27</sup>, disponiendo que, para ello, «en los pueblos que lleguen a 10.000 almas habrá precisamente una de estas enseñanzas, y además una clase de Dibujo lineal y de adorno, con aplicación a las Artes mecánicas»<sup>28</sup>.

<sup>25</sup> GUEREÑA, Jean-Louis, «Los orígenes de la educación de adultos en la España contemporánea», en ESCOLANO BENITO, Agustín (dir.), *Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1992, pp. 281-309.

<sup>26</sup> *Colección de Reales decretos, órdenes y reglamentos relativos a la Instrucción primaria, elemental y superior desde la publicación de la ley de 21 de Julio de 1838* (CRDIP), Madrid, Imprenta de la Viuda de Perinat y Compañía, 1850, artículo 37, p. 11.

<sup>27</sup> *Ley de Instrucción Pública, sancionada por S. M. en 9 de Setiembre de 1857*, Madrid, Imprenta Nacional, 1857, artículo 106, p. 31.

<sup>28</sup> *Ibídem*, artículo 107, p. 31. Ni que decir tiene que el límite por debajo de 10000 almas excluía automáticamente a la inmensa mayoría de la población, especialmente la de los ámbitos rurales. Además, como, hace constar Guereña, «el texto no se refería al término

Por último, hacía mención a la enseñanza de adultos también la circular del 20 de diciembre de 1865, completamente inserta en el marco prefijado para nuestro estudio del Ateneo Oscense, señalando sobre la importancia de estas escuelas de adultos «a las que es dado anticipar el período de generalización de la enseñanza primaria, pues a ellas concurren personas que por su edad se han sustraído ya a la influencia de las Escuelas comunes», apuntando también que aquellas no precisaban prácticamente medios adicionales a los ya disponibles dado que «no requieren por lo general nuevos locales, [...] no exigen aumento de profesores, pues han de consagrarse a ellas los titulares de cada pueblo, los Párrocos u otras personas que quieran prestar tan importante servicio»<sup>29</sup>.

No es extraño que este contexto condicionara el carácter heterogéneo, múltiple y ciertamente atribulado de la educación de adultos. Sobrepasando el marco cronológico estricto de nuestra investigación, el siglo XIX español fue testigo, a lo largo de sus frecuentes alteraciones sociopolíticas, de una tremenda sucesión de escuelas municipales (nocturnas y dominicales), Escuelas de Artes y Oficios, Extensiones Universitarias, Universidades Populares, Casas del Pueblo, Círculos Católicos, Ateneos (incluyendo los obreros), etc.<sup>30</sup>. Son solo algunas de las instituciones que, en ausencia de un Estado que interviniera más allá de las normativas legales o de las intenciones generalizadoras, se ocupaban de ofrecer este tipo de prestaciones.

Por otro lado, aunque a mediados de siglo los maestros contaban con un corpus genérico relativamente desarrollado acerca de la educación de adultos, lo cierto es que el propio desarrollo del sistema acabó generando dinámicas de mayor atención, al menos en el plano de la teoría. De esta forma, la ya mencionada Circular del 20 de diciembre de 1865 hablaba apropiadamente de la necesidad «de encaminarse hacia una formación profesional, variable según los

---

*escuelas de adultos*, que encontramos sin embargo en las estadísticas contemporáneas de 1850 y 1855, sino al de *lecciones* o de *enseñanzas* para adultos, que no implicaban un marco definido y específico». Vid. GUEREÑA, Jean-Louis, «Los orígenes de la educación de adultos en España...», art. cit., p. 285.

<sup>29</sup> Citado por GUEREÑA, Jean-Louis, art. cit., p. 285.

<sup>30</sup> El mundo de los Ateneos en la España liberal ha dado lugar a una ingente cantidad de obras, por lógica imposible de abarcar. A modo de resumen, puede consultarse una buena introducción a esta historiografía y a sus problemáticas en VILLACORTA BAÑOS, F., «Los Ateneos liberales: política, cultura y sociabilidad intelectual», *Hispania: Revista Española de Historia*, vol. 63, n.º 214 (2003), pp. 415-442.

lugares, integrando explicaciones de procedimientos industriales, agronómicos o lecciones de música y dibujo».

En esta línea de interés pedagógico habría que incluir la *Guía Legislativa e Inspectiva de Instrucción primaria* (1844), de Laureano Figuerola, en donde se incluía un capítulo sobre educación de adultos siguiendo muy de cerca las propuestas del francés Jacques Matter, autor en 1832 de un difundido *De la influencia de las costumbres sobre las leyes y de la que ejercen las leyes sobre las costumbres*. Algo más tarde, Mariano Carderera dedicó un artículo de su *Diccionario español de educación* (1854) a las escuelas de adultos, siguiendo en este caso muy de cerca las ideas del pedagogo Charles Auguste Salmon. En él, Carderera reconocía la necesidad de dotar a la enseñanza de adultos de un componente práctico, aunque al mismo tiempo no fuera capaz de atisbar su carácter peculiar frente a otras ramas del aprendizaje puesto que creía que los métodos empleados debían ser los mismos que se utilizaban en la enseñanza de los niños. Finalmente, en esta línea se movía Luis Puig y Sevall premiado en el Ateneo Balear en 1864 por una Memoria sobre la *Organización de las escuelas de adultos*, a decir de Jean-Louis Guereña el primer y único manual sobre la enseñanza de adultos del que dispusieron los maestros españoles de adultos durante mucho tiempo<sup>31</sup>.

Sea como fuere, prácticamente todos ellos concebían la enseñanza de adultos como un tipo de formación práctica orientada hacia aquellos que no habían iniciado o continuado sus estudios elementales anteriormente. De aquí que se den en los programas pedagógicos de los centros que impartían clases a adultos, incluido el Ateneo Oscense, una combinación entre sistemas, materias y prácticas similares o idénticas a las que también se implementaban en las Escuelas Normales, por un lado y, por el otro, enseñanzas adaptadas a los orígenes sociales y la proyección futura de los adultos, generalmente artesanos o labradores.

Y es esta senda la que parece seguirse al pie de la letra en el Ateneo y que Costa, sin duda alguna, compartía. Ya hemos visto que el Estatuto de 1865-1866 no hacía mención alguna a la enseñanza, a pesar de las palabras de Costa en el discurso de inauguración. Pero en cambio, el artículo 40 del *Reglamento* de 1868 deja claro que «siendo la instrucción popular el objeto primordial del Ateneo Oscense, serán públicas sus sesiones», hablando expresamente de enseñanza y, más en concreto, dividiéndola en *elemental* (esto es: lectura, escri-

---

<sup>31</sup> GUEREÑA, Jean-Louis, «Les écoles d'adultes en Espagne (1838-1873)», *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 12 (1990), pp. 11-44.

tura, gramática castellana, aritmética, geometría práctica y doctrina cristiana e historia sagrada), *superior* (que comprendería todas las ciencias, curiosamente «estudiadas en su más pura abstracción») y, finalmente, de *aplicación* (o, lo que es lo mismo, aquella que comprendería «todos los ramos del saber humano de inmediata y directa aplicación á las artes, á la industria, á la agricultura, al comercio y á la gobernación del Estado»)<sup>32</sup>.

El Ateneo debía seguir el curso académico habitual del Instituto. De este modo, las clases se impartían en los locales del propio Ateneo, aunque coincidiendo con la Revolución de 1868 pasaron a serlo durante un tiempo en el convento de las Asuntas, desamortizado unos años atrás, pero pronto volvieron al Instituto<sup>33</sup>. En cualquier caso, comenzaban el 1.º de octubre de cada año, finalizando el 15 de mayo del siguiente. La apertura de los cursos se haría de forma solemne y, también al igual que en el Instituto, mediante la lectura de «una memoria relativa á los frutos que hay producido la enseñanza en el curso anterior, Profesores que la hayan dado, concurrencia á las sesiones, alumnos más notables por su aprovechamiento, etc.» y, desde luego, otorgando los consabidos premios a los alumnos más aventajados<sup>34</sup>.

En cuanto a la práctica cotidiana, las sesiones de clase se dividirían en *diarias* (aquellas en las que se explicarían una determinada asignatura durante un curso a razón de una hora diaria, generalmente a partir de primeras horas de la tarde-noche) y *extraordinarias* (explicaciones aisladas de cualquier tema «por el Socio que lo advierta previamente», anunciándose su convocatoria por escrito con, al menos, cuatro días de antelación). Mientras las primeras tenían carácter de vieja lección magistral, las segundas, programadas para días festivos, estaban abiertas a la réplica, siempre y cuando el tiempo de sesión no sobrepasara las dos horas, aunque podían prorrogarse en días sucesivos previo anuncio en la tablilla<sup>35</sup>.

Todo lo cual nos refrenda en el carácter evolutivo que había experimentado el Ateneo en estos últimos meses, decantándose ahora hacia una finalidad marcadamente educativa y centrado en la formación de adultos.

<sup>32</sup> *Reglamento del Ateneo Oscense*, cit., artículo 41.

<sup>33</sup> El lugar de las clases lo cita GENERELO, J. J., «Espacios para el ocio», en *Huesca siglo XIX. La ciudad vivida, la ciudad soñada*, Zaragoza, Gobierno de Aragón, Departamento de Educación, Cultura y Deporte, 2004, pp. 154-158.

<sup>34</sup> *Reglamento del Ateneo Oscense*, cit., artículos 42-45.

<sup>35</sup> *Ibidem*, artículo 46.

En definitiva, la construcción de Costa como intelectual en ciernes transcurre de forma paralela a varias áreas estrechamente relacionadas entre sí. En primer lugar, la participación colectiva de un pequeño grupo de alumnos, generacional e intelectualmente próximo, en algunas de las necesidades sociales de su tiempo. En nuestro caso, este modelo participativo se vincula a las deficiencias educativas del Estado español y, en breve, acabará evolucionando hacia la creación del Ateneo a finales de 1865 y principios de 1866. Segundo, el impacto que ciertos acontecimientos traumáticos tuvieron sobre la vida de esa generación, acontecimientos que marcaron a quienes los vivieron directa e indirectamente. Recordemos en este sentido que la fundación y desarrollo del Ateneo Oscense coincide con la crisis del isabelismo y la llegada de la Gloriosa Revolución de 1868. Todo ante el telón de fondo propio de una coyuntura de indeterminación temporal, un vacío cultural a medio cubrir en el que los valores vigentes hasta el momento fueron cuestionados por otros que, aunque aspiraban a suplantarlos, no habían encontrado todavía ni la fuerza ni el momento para hacerlo de forma definitiva<sup>36</sup>. Parámetros que son especialmente visibles en la España y la Huesca de los años sesenta, tiempo y espacio en los que, como comentábamos, Joaquín Costa comenzó a formarse intelectualmente mientras estudiaba el bachillerato y hacía sus primeros ejercicios ensayísticos.

---

<sup>36</sup> Algunas de estas circunstancias solo pueden percibirse en el marco de los procesos históricos situados en la media y larga duración. Véase al respecto el trabajo de Jean-Luis Philippe, «Cuestiones sobre el origen de la modernidad política en España (finales del siglo XVIII-1868)», *Revista de Historia Jerónimo Zurita*, 84 (2009), pp. 247-276.