

MUJER Y EDUCACIÓN EN EL ANTIGUO RÉGIMEN

Woman and education in the Ancien Régime

Rosa María CAPEL MARTÍNEZ
Universidad Complutense

Fecha de aceptación de originales: julio de 2007
Biblid. [0212-0267 (2007) 26; 85-110]

RESUMEN: La Edad Moderna representa el momento en que la enseñanza de las mujeres surge como preocupación, se convierte en tema de debate e inspira proyectos educativos. Quienes la defienden y laboran por ella persiguen un mismo objetivo: mejorar la formación de las niñas y jóvenes para que cuando sean adultas puedan contribuir a la tarea de moralizar la sociedad y procuren el adecuado cumplimiento de las funciones sociales que tienen asignadas.

El presente trabajo dibuja, desde un punto de vista global, la situación que presenta la educación femenina y su evolución entre los siglos XVI y XVIII. Lo hace a través de la consideración de tres elementos esenciales: el discurso teórico que la informa, los centros docentes en que se desarrolla y los saberes que conforman sus programas.

PALABRAS CLAVE: Educación de la mujer, Historia de la Mujer, Historia de la Educación, Edad Moderna, colegios femeninos, saberes femeninos.

ABSTRACT: In the Modern Age the education of women emerged as a concern, became a topic of debate and inspired educational projects. Those who defended and worked for education pursued the same aim: to improve the training of girls and young women so that, when they attained adulthood, they could contribute to the task of moralizing society and ensure the proper fulfilment of the social functions assigned to them.

The present article describes, from a comprehensive point of view, the situation of female education and its evolution between the 16th and the 18th centuries. The author has considered three essential elements: the theoretical ideas that underpin education, the teaching institutions in which education develops and the fields of knowledge included in the curriculum.

KEY WORDS: Women's Education, Women's History, the Modern Age (16th-18th centuries), History of Education, female skills (fields of knowledge).

1. El discurso sobre la educación

LOS SIGLOS MODERNOS reciben de la Edad Media dos legados en el terreno de la educación. Uno, la visión social mayoritaria de que era una inversión de cara al futuro, pues preparaba a los niños para cumplir sus responsabilidades cuando fuesen adultos. Otro, la creciente demanda de acceso a ella que había traído consigo el desarrollo de las ciudades y las actividades mercantiles desde el siglo XI. A lo largo de las tres décadas que nos ocupan, la educación se va a revestir de nuevos significados; la demanda va a mantener su línea ascendente. Ambos hechos son fruto de la conjunción de diferentes factores: la expansión económica, los avances científicos y tecnológicos, el crecimiento de la sociedad y la cultura urbanas, la creación del Estado Moderno con su aparato administrativo, la invención de los tipos móviles de la imprenta, la ampliación de los mercados para los bienes culturales, etc.¹

Humanismo y Renacimiento fueron los primeros en elaborar un nuevo ideal pedagógico, tras someter la enseñanza escolástica a severa crítica². Bebiendo en los escritores del Quattrocento italiano —Paolo Vergerio, Alberti, etc.—, los humanistas entienden la educación como parte esencial de la sociedad; el estudio y la sabiduría como claves para una vida feliz³. Ambos no sólo aportan conocimientos, también contribuyen al desarrollo de las facultades intelectuales, estéticas, físicas y, sobre todo, morales del hombre, toda vez que le permiten volverse hacia Dios, fuente de toda sabiduría, y mejorar su comportamiento.

La Reforma y, más tarde, la Contrarreforma vieron en la educación un medio útil para la difusión de sus postulados religiosos. Lutero consideró que los fieles habían de formarse leyendo la Biblia y las obras de los reformadores, vías más íntimas de comunicarse con Dios que la tradicional de las imágenes y los pomposos ritos de la Iglesia de Roma. También resaltó su valor como camino hacia una mejor integración social de los ciudadanos y una mayor difusión de valores que favorecieran la paz y el buen gobierno⁴. Por ello, instará en 1524 a los regidores de las ciudades a crear un sistema de enseñanza gratuita. Sistema institucionalizado, aunque no de masas, a cuya articulación contribuirá decisivamente su discípulo Melanchton, considerado uno de los grandes pedagogos alemanes y el organizador de la enseñanza secundaria impartida en los *Gymnasium*.

La Iglesia católica, por su parte, no tardó en tomar conciencia de las virtualidades educativas de la escuela, sobre todo en aquellos territorios donde el luteranismo

¹ Entre la amplia bibliografía que aborda estos aspectos se encuentran: PETRUCCI, A.: *Historia de la escritura e historia de la sociedad*, Valencia, Seminari Internacional d'Estudis sobre la Cultura Escrita-Universitat de València, 1988; BOUZA ÁLVAREZ, Fernando: *Corre manuscrito. Una historia cultural del Siglo de Oro*, Madrid, Marcial Pons, 2001; BURKE, Peter: *Historia social del conocimiento. De Gutenberg a Diderot*, Barcelona, Paidós Ibérica, 2002; INFANTES, Víctor; LÓPEZ, François y BOTREL, Jean François (dirs.): *Historia de la edición y de la lectura en España (1475-1914)*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2003; GUEREÑA, Jean Louis: *L'enseignement en Espagne: XVI^e-XX^e siècles*, Paris, 1998; MARAVALL, José Antonio: *Estado Moderno y mentalidad social (siglos XV a XVII)*, Madrid, Alianza Editorial, 1986.

² BLACK, Robert: *Humanism and education in medieval and Renaissance Italy: Tradition and Innovation in Latin Schools from the Twelfth to the Fifteenth Century*, Cambridge, CUP, 2001.

³ NAVA RODRÍGUEZ, Teresa: *La educación en la Europa moderna*, Madrid, Síntesis, 1992.

⁴ LUTERO: *Plática a la cristiana nobleza de la nación alemana sobre la mejora del estado cristiano*, 1520.

consegua arraigar. Los decretos de Trento de 1546 se referían ya a la necesidad de impulsar la enseñanza popular creando centros docentes con la misión de llevar a la práctica tales pautas, convirtiendo la escuela en institución coherente y lugar de instrucción. Piénsese, por ejemplo, en la labor de las Escuelas Pías, fundadas por José de Calasanz, o en los colegios establecidos por la Compañía de Jesús, obra de Ignacio de Loyola. A su lado, autoridades municipales, entidades de beneficencia y gremios abrirán instituciones destinadas a satisfacer la demanda de escolarización de las familias, que también acuden, siempre que pueden permitirselo, a los maestros particulares.

Durante el siglo XVII, la educación se irá adaptando a las exigencias de sus principales receptores —la mediana y pequeña burguesía— y a los cambios derivados de la revolución científica y las nuevas corrientes filosóficas. El empirismo veía la mente del niño como un papel en blanco donde escribir para modelarlo; el avance de las ciencias llevaba a poner el énfasis en que el alumno conozca los principios y causas de las cosas más que los saberes humanísticos. La enseñanza que se preconiza, pues, había de ser cierta, rápida y sólida; adaptada a las capacidades de los estudiantes, expresada en lengua vernácula y con un mayor peso de la formación técnico-profesional.

La Ilustración, en el siglo XVIII, convierte la enseñanza en tema que interesa a todos: pedagogos, filósofos, gobernantes, y a sectores sociales cada vez más amplios. La causa: el papel que se le concede como instrumento de progreso y la utilidad que se le atribuye. La educación es para los ilustrados el modo de desarrollar las capacidades y el conocimiento del hombre a fin de hacerle actuar sobre su entorno transformándolo. De ella esperaba Kant que condujera al niño hacia la edad de la razón y le hiciera encontrar dentro de sí el imperativo categórico que le permitiría aprobar las normas restrictivas como acto libre y consciente. Entre la abundante publicística educativa de la centuria, *L'Emile* de Rousseau, aparecido en 1762, ocupa un lugar de honor por el importante giro que introdujo en la forma de pensar el universo educativo, sus protagonistas, sus etapas y sus métodos.

La evolución ocurrida en el concepto de educación de un siglo a otro corre paralela a una cierta continuidad en sus contenidos y objetivos. El término «instruir» significó siempre tres cosas: «catequizar, moralizar y, en último lugar, enseñar el ABC»⁵. Y es que para los europeos de la época la enseñanza tenía como misión primordial garantizar el cumplimiento de los deberes que el hombre tiene para con Dios, el prójimo y sí mismo. De ahí que en la etapa de primeras letras contuviera tres elementos: la educación literaria (lectura, cálculo, caligrafía), la educación cristiana (doctrina y piedad), y la educación civil y política. Esta última, a su vez, presentaba una doble faceta: moral, concretada en el aprendizaje de las buenas costumbres, y social o cívica, referida a la urbanidad, conocida también como «crianza, cortesía o civilidad» y ligada al concepto del honor⁶. Para Feijoo era «una virtud o hábito virtuoso que dirige al hombre en palabras y acciones en orden a hacer suave y grato su comercio o trato con los demás hombres»⁷. Servía

⁵ CHARTIER, Roger y otros: *L'éducation en France du XVI^e au XVIII^e siècle*, Paris, SEDES-CDU, 1976.

⁶ LASPALAS PÉREZ, Francisco Javier: *La «reinención» de la escuela. Cinco estudios sobre la enseñanza elemental durante la Edad Moderna*, Pamplona, EUNSA, 1993, p. 188.

⁷ FEIJOO, Fray Benito: «Verdadera, y falsa urbanidad», en *Teatro crítico universal*, tomo séptimo, Discurso X (1736), Madrid, Real Compañía de Impresores y Libreros, 1778, pp. 233-289.

para templar los afectos y las conductas desde la infancia; para inculcar al niño el respeto a los padres, a los mayores y a las autoridades; en síntesis, para interiorizar las normas que refuerzan la construcción social y política vigentes⁸.

En cuanto a la extensión de la educación, la creciente demanda de ella resulta compatible con la pervivencia de altas cifras de analfabetismo y fuertes contrastes en los niveles culturales de la población. Al fin, era un bien de disfrute restringido. Restringido en sus contenidos a aprendizajes mínimos en la mayoría de los casos; restringido a las ciudades más que al campo, a las elites sociales y clases medias más que a la masa de campesinos pobres; restringido, en fin, a los hombres con casi total exclusión de las mujeres⁹.

2. La educación femenina: una preocupación emergente

La creencia generalizada en la inferioridad natural de las mujeres y en su falta de cualidades intelectivas no será suficiente para impedir que el tema de su educación salte pronto a la palestra de la pluma de los más importantes humanistas y reformadores. Lutero deseaba que «cada aldea tuviera una escuela femenina donde muchas pudieran oír los Evangelios una hora todos los días, ya fuera en alemán o en latín». Erasmo, en su *Coloquio «El abad y la erudita»*, pone en boca de la protagonista la reivindicación de la cultura como privilegio no sólo de las nobles y le hace vaticinar que llegará un día, si el clero no anda listo, en que las mujeres enseñen en las Escuelas de Teología, prediquen en los templos y ocupen las mitras. Tal advertencia ha sido interpretada por algunos estudiosos del autor de Rotterdam como expresión de una clara actitud a favor de la enseñanza femenina; por otros, como un recurso más para atacar a los monjes por su deficiente formación. Sin entrar en la polémica, no es éste el momento, hay que recordar que antes de hacer tan rotundas afirmaciones, la propia «erudita» reconoce que en los libros aprende cuanto necesita para gobernar su casa y educar. Por tanto, la defensa de la educación de este sexo que hace Erasmo encaja con el ideal femenino tradicional y sólo desea mejorarlo, aunque en esos momentos esto ya significase un cambio.

Es en la obra del valenciano Juan Luis Vives donde encontramos el texto más difundido sobre el tema: *De la Instrucción de la mujer cristiana*, aparecido en 1523. Un lustro después, Juan Justiniano publica su traducción al castellano, dedicada a Germana de Foix. En el prólogo que escribe atribuye la poca atención prestada por los tratadistas y santos padres a la instrucción de las mujeres a que en cuestiones de fe no existe diferencia entre los sexos y a que aquéllas han nacido para obedecer al esposo que es quien debe regirlas y adiestrarlas¹⁰. La obra alcanzó

⁸ LÓPEZ-CORDÓN CORTEZO, M.^a Victoria: «De la cortesía a la civilidad: la enseñanza de la urbanidad en la España del siglo XVIII», en RODRÍGUEZ CANCHO, M. (coord.): *Historia y perspectivas de investigación. Estudios en memoria del profesor Ángel Rodríguez Sánchez*, Mérida, Editora Regional de Extremadura, 2002, pp. 359-369; LASPALAS PÉREZ, F. Javier: «Cortesía y sociedad en los siglos XVI y XVIII: las “artes de vivir” de Gerolamo Cardano y Eustache De Refuge», *Cuadernos de Historia Moderna*, Madrid, Anejo III (2004); MARAVALL, José Antonio: *Estado moderno...*, op. cit., vol. II.

⁹ FURET, F. y OZOUF, J.: *Lire et écrire. L'alphabétisation des français de Calvin a Jules Ferry*, Paris, Éditions de Minuit, 1977. Cfr.: LASPALAS PÉREZ, F. J.: *La «reinvención» de...*, op. cit., p. 114.

¹⁰ VIVES, Juan Luis: *Instrucción de la mujer cristiana*, traducción de Juan Justiniano, Introducción, revisión y anotación de Elizabeth Teresa Howe, Madrid, Fundación Universidad Española-Universidad Pontificia de Comillas, 1995.

pronto una gran difusión. Antes de que acabase el siglo aparecieron ocho ediciones dentro de la Península y se tradujo al francés, italiano y alemán. Su influencia se deja ver en muchos de los textos del período moderno sobre educación de la mujer, y aun en otros posteriores. El propio Erasmo la leyó y, pese a coincidir en la esencia de los planteamientos, la consideró un libro «demasiado español» por el tono severo y los estrictos límites que pone a la acción de las mujeres¹¹. Dicho esto, la *Instrucción* contenía postulados avanzados para la época y vino a abrir un debate largamente extendido en el tiempo. De un lado, el bloque mayoritario de quienes rechazaban la educación femenina porque la naturaleza no ha dotado a este sexo para ello y porque sería ir contra las diferencias existentes. De otro, quienes, como Vives, consideran necesaria esa educación porque es absolutamente falsa la creencia general de que la mujer virtuosa ha de ser ignorante. Antes al contrario «no hay mujer buena si le falta crianza y doctrina, ni hallaréis mujer mala sino la necia y la que no sabe y no considera cuán gran bien es la castidad y no piensa en la maldad que hace si la pierde». Las letras ayudan a las doncellas a fortalecer el alma, a no rendirla al demonio ni temer «los combates del enemigo tentador»¹². Lo realmente peligroso es que anden ociosas, porque se dedicarán a hablar con otros o a pensar y «el pensamiento de la mujer no es firme, móbile es y ligero y en poco espacio de tiempo corre mucha tierra y a veces mala y llena de cien mil arriscos mortales»¹³.

Lo que aconseja nuestro autor es dar a la niña una instrucción adecuada a partir de temprana edad, para que «de aquel uso y plática de niñez tome el camino que ha de seguir para delante». Una edad cuya determinación confía a «la prudencia y honradez» de los padres, alejándose de las opiniones extendidas que recomendaban los cuatro o los siete años. En cualquier caso, Vives hace hincapié en que la instrucción se dirija no tanto a «hacerla letrada ni bien hablada como buena y honesta», pues el silencio es siempre más útil a la doncella, salvo cuando «el callar perjudica a su bondad o el hablar le aprovecha». Habrán de aprender «juntamente letras, hilar y labrar, que son ejercicios muy honestos (que nos quedaron de aquel siglo dorado de nuestros pasados) y muy útiles a la conservación de la hacienda y honestidad» que debe ser su principal cuidado. También han de saber cocinar de manera «sobria, templada y limpia» para «contentar a sus padres y hermanos siendo doncellas y a su marido e hijos casadas», sin olvidar la necesaria vigilancia de las criadas cuando lo hacen, pues aquella a la que le da miedo o vergüenza tiznarse ha de saber que

más se ensucia las manos en darla a otro hombre a tocar..., y que es mucho peor ser vista en el baile que no en la cocina, y que es más feo el naípe y dado en mano de la mujer que la escudilla o el plato, y más deshonesto beber vino de mano de ajeno varón que no dar un poco de caldo de su mano al marido. Finalmente, sepa la que es muy delicada que nadie en sus cosas se ensucia las manos.

Si Vives aconseja extender el aprendizaje de cuanto se relaciona con los deberes familiares y domésticos a todas las integrantes del sexo femenino, el de las letras lo reserva sólo para las que han nacido «con buen ingenio». A éstas, antes

¹¹ *Ibidem*, «Introducción...», p. 15.

¹² *Ibidem*, Libro Primero: «De las Vírgenes», p. 50.

¹³ *Ibidem*, p. 44.

que impedir se les debe «halagar y atraer a ello», pues las letras «dan forma a la crianza y costumbres, instituyen la vida, enseñan a obrar conforme a virtud, encaminan a la razón, y finalmente muestran vivir sin perjuicio de nadie, ni de sí misma»¹⁴. Deberán saber, sobre todo, leer y escribir. La lectura de «buenos libros de virtud» —Evangelios, Epístolas, obras de santos, Platón, Cicerón, etc.— recomienda que se haga en latín, mejor que en «traducción al romano» y tanto los «días de hazienda» como, sobre todo, los de fiesta porque la Iglesia los tiene establecidos no «para jugar o bailar ni para que esté holgando o hablando de la gallina habada con las vecinas», sino para que con todos los sentidos puestos en el Señor, «piense en su inefable bondad y en la vanidad de esta vida y en la gloria de la otra que ha de tener en la eterna bienaventuranza». La escritura le ayudará a «fijar firmemente en la memoria» el contenido de los textos sacados de la sagrada escritura y de «alguna sentencia de castidad tomada de los preceptos de la filosofía». Respecto al resto de los saberes, Vives considera que la mujer no necesita aprender tantas cosas ni tan diversas como el varón e, incluso, las que adquiere debe ser consciente de que lo hace «por saber no por mostrar a los otros... porque es bien que calle y entonces su virtud hablará por ella»¹⁵.

Llegado el siglo XVII, el ya señalado creciente interés hacia la educación se traduce en tres importantes novedades respecto a las niñas y jóvenes: la multiplicación de los centros educativos, la aparición de los primeros programas de estudio coherentes, y el replanteamiento del tema desde nuevas perspectivas a fines de la centuria. Me referiré ahora a este último aspecto, dejando los otros para más adelante.

Son varias las circunstancias que alientan el debate acerca de la educación femenina. Entre ellas: los planteamientos filosóficos del racionalismo y el empirismo; el desarrollo de la *Querelle des femmes*, la participación de las mujeres en las crisis políticas y sociales de mediados de la centuria, en especial la revolución inglesa de Cronwell y la Fronda francesa, el fenómeno de las «preciosas», y la aparición de los primeros salones y *salonnières* en Francia. La polémica sigue girando sobre si existen desigualdades de entendimiento entre los sexos, como se afirmaba desde la Antigüedad, o, si por el contrario, son iguales. La opinión mayoritaria continuaba siendo la primera, que cuenta en las filas de sus defensores con plumas de prestigio como la del filósofo Malebranche y la del dramaturgo Molière. Éste es la figura más conocida de un género literario que empieza a difundirse con cierto éxito: la sátira contra las mujeres «intelectuales». Piénsese en sus obras *Las preciosas ridículas* (1659) o *Las mujeres sabias* (1672), de la que Mme. de Lambert dirá, unos años después, que había producido un gran desorden porque «desde ese momento, se ha atribuido tanta vergüenza al saber de las mujeres como a los vicios que más prohibidos les están. Cuando ellas se vieron atacadas en sus diversiones inocentes, comprendieron que vergüenza por vergüenza, había que elegir la que les rindiera más y se libraron al placer»¹⁶. Algo menos conocida es la *Satire contre les femmes* de N. Boileau-Despreaux (1694), en la que arremete contra Mme. de La Sablière, a la que describe como semijorobada y semiciega de tanto observar a

¹⁴ *Ibidem*, pp. 46-55.

¹⁵ *Ibidem*, pp. 56-67.

¹⁶ Mme. de LAMBERT: *Refléxions nouvelles sur les femmes*, 1727, ed. 1989, pp. 39-40. Cfr.: MORANT, Isabel: «Mujeres ilustradas en el debate de la educación. Francia y España», *Cuadernos de Historia Moderna*, Anejo III (2004), p. 59.

Júpiter con el astrolabio. Desde Inglaterra, Thomas Wright nos legó *The Female Virtuosos* (1693), a la que Henry Purcell añadiría música. Nos habla de mujeres que descubrían hechos obvios y planteaban actuaciones estúpidas. Ya a inicios de la centuria siguiente, James Miller escribe *Humours of Oxford* (1726), donde el autor no se conforma con pintar a la protagonista como una insensata que ha osado pretender alcanzar conocimiento mediante el estudio de la ciencia y la filosofía, sino que le hace admitir finalmente su locura y aceptar la vuelta al redil de la ignorancia¹⁷.

Frente a esta visión tradicional acerca de las capacidades intelectuales femeninas, en las últimas décadas del período surgen voces que tratan de desmontar sus fundamentos. Utilizando el método cartesiano, muestran la falacia de tales afirmaciones, para pasar después a argumentar a favor de la igualdad de entendimiento de los sexos a partir del postulado racionalista de la substancia. Entre quienes así piensan figuran Poullain de la Barre, Fénelon o Mary Astell. El primero publica su obra *De l'éducation des dames pour la conduite de l'esprit dans les sciences et dans les moeurs* (*De la educación de las damas para la conducta del espíritu en las ciencias y en las costumbres*) en 1674, dedicada a la marquesa de Montpensier. Por la cercanía de su edición con *Las mujeres sabias*, algunos estudiosos de la obra la ven como respuesta a los postulados de Molière. Fenelon, por su parte, edita el *Traité de l'éducation des filles* (*Tratado de la educación de las niñas*) en 1687, recogiendo su experiencia como director del Institut des Nouvelles Catholiques, un internado parisino para hijas de familias de las elites sociales. Finalmente, Mary Astell saca a la luz las dos partes de su *Serious proposal to the Ladies, for the advancement of their true and queatest interest* (*Propuesta seria a las Damas, para que prospere su verdadero y mayor interés*) entre 1694 y 1697.

Todos ellos, adelantándose a los ilustrados, entienden que la sociedad en que viven está llena de prejuicios, siendo el más señalado el de la desigualdad natural de los sexos. Cierto que hombres y mujeres difieren en su cuerpo, pero son iguales en su inteligencia. Sólo un injusto abuso de la fuerza por parte del sexo masculino le ha llevado a atribuirse en exclusiva los cargos, los honores y el dominio de la ciencia. Partiendo de estas premisas, consideran la educación de las niñas tan importante para el bien público como la de los niños, porque no sólo no las desnaturalizará, como es creencia generalizada, sino que les hará prepararse mejor para cumplir sus cometidos en la familia y la sociedad. La mujer educada fortalece su espíritu y puede evitar las malas costumbres, la falta de gusto, la pereza, la molicie; en una palabra, todos los defectos de los que se acusa a su sexo y cuyo origen no es otro que la falta de educación. En este punto, Mary Astell dará un paso más, al defender la enseñanza femenina apelando no sólo a las capacidades que poseen sus beneficiarias sino al inequívoco derecho que les asiste a gozar de las ventajas que de ella derivan.

Lo que estos autores entendían por «buena educación» para las mujeres era una educación racional, alejada de los prejuicios de la opinión existentes, impartida por maestras instruidas en las ciencias que han de enseñar y que responda a un

¹⁷ Sobre el desprestigio histórico que ha tenido la dedicación de las mujeres a las disciplinas científicas y las dificultades que han encontrado para adentrarse en este mundo puede consultarse: PÉREZ SEDEÑO, Eulalia y ALCALÁ CORTIJO, Paloma (coords.): *Ciencia y género*, Madrid, Universidad Complutense, 2001.

programa estricto y desarrollado desde la infancia. En cuanto a sus contenidos, La Barre, Fénelon y Astell coinciden en que sus receptoras tienen capacidad para abordar las materias más diversas: física, metafísica, medicina, lógica, matemáticas, astronomía, gramática, elocuencia, derecho civil y canónico, teología e historia. Del mismo modo que lo están para desempeñar todos los empleos a los que puedan aspirar y entre los que La Barre se atreve a incluir los de general de los ejércitos y los cargos de las judicaturas.

No obstante esta afirmación de principios, todos señalan que «la ciencia de las mujeres, como la de los hombres, debe limitarse a instruir las en relación a sus funciones» y adaptarse a los lugares donde pasarán la vida. Así, si viven en el campo no debe permitírseles tomar gusto a las diversiones de la ciudad, sino inculcarles las ventajas de la vida sencilla. Si pertenecen a las elites sociales habrán de aprender, junto a los saberes básicos, conocimientos de economía, gramática, derecho, historia, latín, antes que algún idioma extranjero, y algo de poesía, música y pintura, pero éstas con cuidado para no excitar en exceso los sentimientos. Además, deberán conocer muy bien los derechos y deberes que tienen con respecto a cuantos dependen de ellas. Si provienen de las capas medias urbanas, no necesitan ver ni imitar a la gente de la Corte, sino mantenerse en los límites de su condición. Si, en fin, desean ser religiosas, habrán de preparar sus espíritus y cuerpos para ello. También en este aspecto Mary Astell va algo más allá que sus contemporáneos. Como éstos, entiende que una educación tal haría mejores esposas y madres, pero también la considera una alternativa de vida para las jóvenes que no puedan o no quieran casarse.

Durante el siglo XVIII, filósofos y gobernantes tienen entre sus temas de atención el de la educación femenina. La Ilustración, como ocurre en el caso de la masculina, somete a dura crítica el modelo de enseñanza heredado y tratará de definir, sobre nuevas premisas, los objetivos a los que debe dirigirse, los lugares donde debe impartirse, los programas y los métodos educativos que han de utilizarse.

Partiendo del discurso que se elabora a fines de la centuria precedente, los ilustrados también consideran necesario extender los beneficios de la enseñanza a las mujeres, incluido Rousseau. Para el ginebrino no debe educarse a las niñas en la ignorancia ni limitarlas a las funciones domésticas; tampoco, impedirles que sientan y conozcan nada para esclavizarlas mejor; «la naturaleza no lo ha dicho así, y si las ha dotado de una tan agradable y delicada inteligencia, quiere que piensen, juzguen, amen, conozcan y cultiven su entendimiento, que son las armas que les da para suplir la fuerza que les falta y dirigir la nuestra»¹⁸. Los ilustrados van a discrepar en las dimensiones que debe darse a esa enseñanza, pues no todos aceptan el principio de la igualdad de entendimiento o, si lo hacen, consideran que se encuentra limitado por las cualidades naturales distintas de ambos sexos. Para Rousseau «por la ley natural las mujeres, tanto por sí como por sus hijos, están a merced de los hombres», de donde se deduce que su educación debe de estar en relación con la de éstos. «Agradarles, serles útiles, hacerse amar y honrar de ellos, educarlos cuando niños, cuidarlos cuando mayores, aconsejarlos, consolarlos, hacerles grata y suave la vida son las obligaciones de las mujeres en todos los tiempos, y

¹⁸ ROUSSEAU, Jean-Jacques: *Emilio o de la Educación*. Libro V: «Sofía o la mujer», Barcelona, Ediciones de Bolsillo, 1973, p. 248.

esto es lo que desde su niñez se les debe enseñar»¹⁹. Como no es propio de la mujer la generalización de las ideas ni «la investigación de las verdades abstractas y especulativas» ni el dominio de las ciencias exactas, sus estudios deben referirse más a la práctica y a la aplicación de los principios hallados por el hombre, al conocimiento profundo de su espíritu, pero «no en general ni en abstracto, sino el de los hombres de su entorno y a quienes está sujeta, sea por ley, sea por la opinión». A ellas les corresponde hallar la moral experimental; a ellos, reducirla a sistema, y de este concierto nacerá «la más clara luz y la ciencia más completa que pueda adquirir el entendimiento humano en lo tocante a las cosas morales. En una palabra, el conocimiento más seguro de sí y de los demás que puede alcanzar nuestra especie. De este modo el arte puede tender a perfeccionar el instrumento que nos dio la naturaleza»²⁰.

Posición distinta de la «roussonian» es la que mantiene la española Josefa Amar y Borbón, que encarna la actitud ilustrada de quienes partiendo del principio de la igualdad de entendimiento entre ambos sexos admiten que existen claras diferencias en las funciones sociales que les competen; diferencias que no pueden olvidarse a la hora de pensar en su educación. Es por ello por lo que defiende que la formación de niños y niñas sólo puede ser común en lo referente a la religión y la observancia de las leyes civiles; luego hay una parte específica, necesariamente distinta, que en el caso femenino tiene un único referente: la familia.

En el *Discurso sobre la educación física y moral de las mujeres*, aparecido en 1790²¹, nuestra autora apoya que las mujeres cultiven su entendimiento «lo primero, porque puede conducir a hacer más suave y agradable el yugo del matrimonio; lo segundo, para desempeñar completamente el cargo de madres de familia, y lo tercero, por la utilidad y ventaja que resulta de la instrucción en todas las edades de la vida». Esa educación considera que tiene dos partes: la física y la moral. La primera les aportará la robustez de cuerpo que precisan para parir y criar hijos fuertes, por lo que debe incluir conocimientos de alimentación, higiene, embarazo, enfermedades infantiles, etc. En cuanto a la educación moral, ha de buscar potenciar los valores del espíritu y la razón, formar el carácter e instruir las reglas del decoro que marca la sociedad. Además, están las «labores mujeriles», a las que estima «las prendas características de las mujeres; es decir que aunque reúnan otras, que será muy conveniente, aquéllas deben ser las primeras y esenciales». Tan clara tiene esta última idea Josefa Amar que, como Vives, entiende que estos aprendizajes han de ser generales. No así las restantes materias, «lo primero porque no sería conveniente a todas el distraerse tanto de los negocios de la casa; y lo segundo, y más principal, porque no hay en todas igual aptitud de ingenio y aplicación, cuya regla también es común a los hombres». Sólo quienes tengan las cualidades precisas dedicarán tiempo a la filosofía, la historia, la aritmética; las más capaces pueden añadir latín, alguna lengua viva y geografía; para quienes tengan la delicadeza y el buen gusto precisos quedan la música, el dibujo y el baile. Ahora bien, en cualquier caso, las mujeres no deben abordar estos estudios como si fuesen a seguir un oficio o profesión, «porque de ello se seguiría el mismo desorden que causa la falta de educación».

¹⁹ *Ibidem*, pp. 249-250.

²⁰ *Ibidem*, pp. 261-262.

²¹ AMAR Y BORBÓN, Josefa: *Discurso sobre la educación física y moral de las mujeres*, 1790, edic. de M.^a Victoria López-Cordón, Madrid, Cátedra, 1994.

Aun con estos límites, o, quizás, precisamente por ellos dado el país y la época histórica en que vive, Amar considera que mediante la educación la mujer conseguirá el aprecio social, la autonomía moral y la felicidad personal que precisa, porque «el estudio y la lectura hacen agradable el retiro de la casa y borran y desfiguran aquella idea de servidumbre que representa el continuo cuidado y gobierno doméstico; y este cuidado alivia otras veces de las fatigas mentales, que no pueden ejercitarse siempre por ser limitadas las fuerzas».

Como ocurriese en otros ámbitos, el pensamiento ilustrado sobre el tema que nos ocupa vive en perpetua reelaboración a lo largo del siglo XVIII. Apenas ha terminado de construir un sistema, aparecen nuevos pensadores que llevan las ideas expresadas más allá. Esto es lo que van a hacer la inglesa Mary Wollstonecraft y el francés barón de Condorcet en la década final de la centuria. Ambos escriben sus obras sobre el tema por las mismas fechas y con cierta relación histórica. Condorcet elabora sus *Cinq mémoires sur l'instruction publique*²² (*Cinco Memorias sobre la Instrucción Pública*) en 1791, presentándolas para su discusión en la Asamblea Legislativa al año siguiente. Mary publica *A vindication of the rights of woman*²³ (*Vindicación de los derechos de la mujer*) también en 1791. Quiere ser una reflexión, al hilo de los acontecimientos revolucionarios franceses, sobre la situación social del sexo femenino. Asimismo, aprovecha la ocasión para criticar duramente el proyecto de Taylleraud sobre la educación de las jóvenes por abordar el tema «tal y como ha sido considerado siempre desde el punto de vista de los derechos del hombre».

Ambos autores, de un modo u otro, apuestan por una sociedad donde las fuerzas del privilegio y prestigio, de la opresión y la injusticia dejen de inspirar las distinciones que existían y que consideraban corruptoras de la vida privada y destructoras de la pública. Entre esas perniciosas distinciones se encontraba la establecida entre los sexos. Hombres y mujeres habían recibido de Dios la razón como principal instrumento para alcanzar la virtud; hombres y mujeres eran, en el mismo sentido, agentes de moralidad y para alcanzar a poseer las virtudes cívicas en las que se fundamenta la convivencia social precisaban por igual, y ante todo, «independencia», entendida en un doble sentido: «independencia económica» e «independencia de carácter», obtenida ésta a través del ejercicio del entendimiento. De ahí que consideraran que la educación, además de una obligación social, un medio de liberación, de perfeccionamiento y de igualdad real de todos los ciudadanos, era un derecho de la mujer. Y la educación que se le reclama para nada se asemeja a la Sofía de Rousseau, que ha perdido el poder sobre sí misma y su destino al no tener la fuente de todo poder: el ser capaz de pensarse a sí misma al margen de los convencionalismos sociales. La educación femenina que se reclama es la misma que reciben los jóvenes varones, consistente en un ejercicio de entendimiento que fortalece el cuerpo y forma el corazón, que posibilita al individuo adquirir hábitos de virtud. Sólo una formación de este tipo hará que las mujeres conozcan sus deberes en tanto que seres racionales, el primero de los cuales es hacia ellas mismas «y a continuación como ciudadanas, está el de madres, que incluye muchos otros»²⁴.

²² CONDORCET: *Cinco Memorias sobre la instrucción pública y otros escritos*, Madrid, Edics. Morata, 2000.

²³ WOLLSTONECRAFT, Mary: *Vindicación de los derechos de la mujer*, Edición de Isabel Burdiel, Madrid, 1994.

²⁴ *Ibidem*, p. 318.

A la defensa de un mismo tipo de educación para los dos sexos, Condorcet y Wollstonecraft añaden la de que se imparta en común, ya sea en la familia, ya sea en la escuela pública, donde se elegiría al maestro indistintamente de uno u otro sexo. Este sistema facilitaría y haría menos costosa la instrucción primaria; contribuiría a mejorar las costumbres, pues no tiene sentido establecer separaciones que no se dan en la sociedad, salvo entre las elites; favorecería la emulación basada en los sentimientos de benevolencia, mucho más útil que la que se produce en los colegios existentes movida por los sentimientos personales del orgullo y el amor a la gloria; evitaría, en fin, que se perpetuase el espíritu de desigualdad que existe en las mujeres y que puede impedir que se destruya también en los hombres²⁵. En este terreno, el revolucionario francés se nos muestra menos permeable a la presión social que la feminista inglesa. Ésta admite que esa educación conjunta se relaje a partir de los nueve años, cuando los niños irían por las tardes a aprender oficios mecánicos, y las niñas, las tareas domésticas²⁶.

Lo contrario sucede cuando se acercan de manera más específica al contenido de las enseñanzas. Wollstonecraft sugiere que las mujeres podrían estudiar hasta el arte de curar y la política; ser médico y enfermera, considerando acorde con la decencia que se le asigne la obstetricia. Condorcet, en cambio, considera posible restringir a los primeros grados la enseñanza de las niñas si el sistema completo se considera excesivo, ya «que no están llamadas a ninguna función pública», pero bien entendido que no se deberán «prohibir los otros a las que tuvieran disposiciones más felices y en quienes sus familias quisieran cultivarlas». Carácter igualmente selectivo debería tener el estudio de las ciencias, pues al carecer las mujeres de la capacidad de abstracción, deberían sólo «trabajar útilmente por el acrecentamiento de las luces ocupándose en aquellas observaciones que exigen una exactitud casi minuciosa, una gran paciencia y una vida sedentaria y reglada», quizás también «serían más aptas que los hombres para dar a los libros elementales método y claridad y estuviesen más dispuestas por su flexibilidad, a adecuarse al espíritu de los niños, que ellas han observado»²⁷.

El porvenir que aguardaba a esta formulación igualitaria del derecho educativo de los dos sexos no fue muy esplendoroso. Las propuestas de Condorcet sobre la instrucción pública no llegaron a debatirse en la Asamblea por la evolución de los acontecimientos revolucionarios; las reivindicaciones contenidas en la obra de Mary Wollstonecraft se olvidaron tras su prematura muerte. Unas y otras habrían de esperar varias décadas para salir de nuevo a la superficie. De momento, la sociedad burguesa de inicios del siglo XIX prefirió quedarse con el modelo educativo que consagraba la diferencia en razón del sexo y de la clase social.

3. Lugares para la educación femenina

En la Europa del período moderno conviven dos espacios educativos de características distintas: la familia y las instituciones de enseñanza públicas o privadas.

²⁵ CONDORCET: *Cinco Memorias...*, *op. cit.*, Memoria Primera.

²⁶ WOLLSTONECRAFT, Mary: *Vindicación de...*, *op. cit.*, pp. 354-355.

²⁷ CONDORCET: *Cinco Memorias...*, *op. cit.*

3.1. *Enseñar en el hogar*

El hogar constituía el primer lugar de socialización de la infancia y el espacio de educación más común. Para nobleza y burguesía era un signo de distinción social contar con preceptores privados que diesen una enseñanza completa a sus descendientes varones. Para la mayor parte del pueblo llano, la instrucción doméstica era una necesidad dado que el coste de los centros escolares los hacía inaccesibles, la cifra de escuelas gratuitas era pequeña y la aún limitada extensión de la cultura escrita convertía tales aprendizajes en innecesarios.

En el caso de las mujeres, la educación en la casa fue la preferida desde Vives a Rousseau. Ofrecía, sin duda, las enseñanzas menos formales, pero también las que podían llegar a ser más completas si se trataba de padres ilustrados. Las razones son fáciles de imaginar. De un lado, las niñas no se veían expuestas a los peligros que se suponen al espacio público. De otro, aseguraba su instrucción por otra mujer, algo que constituye un ideal deseable. Para el humanista español, lo adecuado es que fueran la madre o, en su defecto, alguna tía o hermana mayor las que se encargaran de formar a las niñas; si faltasen ellas, se puede recurrir a contratar a una maestra extraña siempre que reúna ciertas cualidades: ser conocida, «en años anciana, en vida muy limpia, en fama estimada, en seso reposada, y en doctrina muy hábil». De no encontrarse mujer así, entonces debe buscarse un hombre anciano, de buena fama, doctrina y vida probada, y «si puede ser no sea soltero sino casado y su mujer harto hermosa y la quiera bien porque de esta manera no se moverá a codiciar a las otras»²⁸. Dos centurias más tarde, el ilustrado ginebrino hablaba del carácter irremplazable de la familia en la educación de Sofía, pues «para que prefiera la vida apacible y doméstica es indispensable conocerla, y es preciso haber probado su dulzura desde la niñez. Sólo en la casa paterna se adquiere el cariño a la propia casa, y toda mujer que no ha sido educada por su madre, no tendrá voluntad para educar a los hijos»²⁹. He aquí un tercer motivo para optar por la educación en el hogar: se trataba de un aprendizaje ante todo y casi exclusivamente de carácter doméstico. Desde la infancia, las niñas aprendían a coser, a hilar y el gobierno de la casa, y los asumían como las principales, únicas obligaciones femeninas a través del ejemplo permanente de la madre. A estas «habilidades», se sumaban otras de tipo profesional en el caso de los agricultores, comerciantes o artesanos, con las cuales ayudar al sostenimiento de la familia. Sólo algunas integrantes de las elites sociales y las de las familias reales se beneficiaban de una educación más esmerada, bien teniendo como tutores a los profesores de los hermanos, bien contratándoles institutrices.

No cabe duda de que en cualquiera de los casos anteriores la educación femenina en el hogar es el resultado de una deliberada opción familiar con un componente de representación social. Una opción que, a partir de los siglos XVII y XVIII, sobre todo, se completa con estancias pagadas en casas de otros familiares y amigos, o en colegios, donde solían permanecer unos o dos años. Ahora bien, no podemos olvidar que junto a esta cara de la instrucción doméstica de las niñas, existe otra menos glamorosa y más generalizada que es la que corresponde a las

²⁸ VIVES, Juan Luis: *Instrucción...*, op. cit., p. 56.

²⁹ ROUSSEAU, Jean-Jacques: *Emilio...*, op. cit., p. 262.

hijas de las capas trabajadoras. Acoge al grupo de población femenina más numeroso, no yendo sus aprendizajes más allá de los deberes femeninos y las prácticas de piedad.

3.2. *Los centros de las elites: conventos, colegios e internados laicos*

La aparición de instituciones docentes, donde se imparte una enseñanza más o menos formalizada, va a seguir una trayectoria ascendente a lo largo del Antiguo Régimen. Se responde así al crecimiento de la demanda social de educación, sobre todo en las ciudades. Como no existe aún un sistema educativo planificado y estructurado, los centros forman un conglomerado en el que las funciones que cumple cada uno pueden complementarse, superponerse o diferir³⁰. Encontramos: escuelas elementales, de gramática, hospitales para pobres, gimnasios, academias, colegios, universidades. Las diferencias entre ellos emanan de las materias impartidas y de la diversidad social y de sexo del alumnado. Atendiendo a la procedencia familiar de éste, se pueden establecer dos grandes grupos: los colegios e internados laicos para las elites sociales y las escuelas de primeras letras para el pueblo. El mantenimiento económico de estas instituciones educativas correspondía a la Iglesia, a los poderes públicos, a los ayuntamientos, a particulares y a distintas instituciones. Será a partir del siglo XVIII cuando algunos Estados busquen definir una cierta estructura educativa que racionalice y amplíe la oferta docente.

Por lo que hace a la educación de niñas y jóvenes, durante todo el período se entiende que el mejor sistema, si han de salir de la casa, es el régimen de internado, al que se le atribuyen importantes ventajas. Se apreciaba de él la combinación que permitía de la instrucción con el fomento de las virtudes cristianas, la práctica de la obediencia, la disciplina y el control, así como el desarrollo de una programación de actividades³¹ que acostumbra a la niña «al método, esto es, a tener tiempos de devoción, tiempos de tratar con las gentes y de una honesta diversión» y así «se le hará después todo esto fácil; pero sin orden, no se halla tiempo para nada»³². Sin olvidar la máxima de Fray Luis de León de que tan propia es para el hombre la esfera pública, como para la mujer el encerramiento. Todos estos valores hacen que el internado sea sumamente apreciado por los padres y, ello, se traduce en su notable expansión. Existieron internados religiosos —conventos o colegios— y también laicos —*Boarding Schools*, casas de particulares...—, cuyo estudio está dando lugar a una fructífera corriente historiográfica. En general, la trayectoria de estos últimos centros es algo menos conocida que la de los primeros, porque al ser creados por la iniciativa privada y con carácter comercial, la

³⁰ NAVA RODRÍGUEZ, Teresa: *La educación en...*, *op. cit.*; LASPALAS PÉREZ, F. J.: *La «reinención» de...*, *op. cit.*

³¹ NAVA RODRÍGUEZ, Teresa: «Mujer educada, mujer recluida. Colegios Reales en la Villa y Corte», en BOSSE, Monika; POTTHAST, Barbara y STOLL, André: *La creatividad femenina en el mundo barroco hispánico. María de Zayas, Isabel Rebeca Correa. Sor Juana Inés de la Cruz*, Kassel, Edition Reichenberger, 1999, p. 573.

³² Para Josefa Amar, autora de estas líneas, el gusto por el orden le parece uno de los valores más encomiables de la educación. En el texto que recogemos expresa esta opinión refiriéndola al proceso educativo en sí mismo y no sólo a los internados, pero obviamente puede aplicarse a ellos sin distorsionar el sentido que le da su autora. *Cfr.*: AMAR Y BORBÓN, Josefa: *Discurso sobre la educación...*, *op. cit.*

documentación que queda es menos sistemática y su vida, con frecuencia, menos prolongada.

El convento es el lugar no doméstico de educación femenina más antiguo, si bien su peso cuantitativo dentro de la población escolar fue siempre pequeño. Incluso en el París de mediados de la centuria ilustrada, los cincuenta y seis internados existentes eran apenas una cuarta parte de los centros docentes y acogían sólo al trece por ciento del total de alumnas³³. Su aparición se remonta al siglo XIV, cuando encontramos congregaciones femeninas sin voto, como las Agustinas del Hôtel de Dieu de París y algunos beaterios, que se dedican a ella además de al alivio de necesitados y la vida en común³⁴. En el siglo XVI, los padres consideraban los conventos lugares de retiro para enviar a sus hijas con el ánimo de que se prepararan para la vida monástica. Allí recibían enseñanzas de doctrina cristiana y religión, y se ejercitaban en la vida en común. Estos «conventos-guardería» sólo contaban con un aula y un dormitorio para las acogidas, quienes, al terminar el período de aprendizaje, solían iniciar el noviciado previo a su profesión como religiosas.

Desde la Contrarreforma y, sobre todo, desde el siglo XVII, los conventos se ven, también, como lugares de instrucción a los que acuden las muchachas antes de contraer matrimonio para estancias de uno o dos años. Se empieza a reducir, así, el número de las que acaban profesando mientras se incrementa el de las que salen al mundo. En vísperas de la Revolución Francesa, éstas debían de ser tan clara mayoría que las monjas del Calvario de París confiesan haberse «dejado persuadir de que las jovencitas que se nos confiaban habían nacido para el mundo y nosotros nos ocupamos de inculcarles los deberes que deben cumplir en la sociedad y de procurarles los conocimientos y los adornos que permitan distinguirlas»³⁵.

Ubicados preferentemente en los núcleos urbanos, los conventos-colegios reciben por lo general dos tipos de alumnas: internas y externas. Las primeras pertenecen a familias de la nobleza, la burguesía de negocios y los altos cargos de la administración, únicas que pueden hacer frente a los elevados costes de la estancia. Se ha estimado que en la Francia de mediados del siglo XVIII podían representar dos tercios del sueldo de un artesano. En cuanto a las alumnas externas, generalmente eran gratuitas y se las recibe

porque inhábiles para el trabajo corporal y demás ejercicios en que se emplean los hombres... no tienen más recurso para sustentarse que la labor de sus manos e ignorando las más correspondientes al sexo, dan en la miseria y acarrear los daños que abundantemente se experimenta con dolor y perjuicio notable de los pueblos, parando cuando menos en mendigar y usurpar la limosna a los pobres que, verdaderamente impedidos, la necesitan³⁶.

Ahora bien, en el funcionamiento diario de los centros se recomendaba a las maestras que, con suma discreción para evitar ofensas, colocaran a las niñas de

³³ SONNET, Martine: «La educación de una joven», en FARGE, Arlette y ZEMON DAVIS, Natalie (dirs.), DUBY, Georges y PERROT, Michelle: *Historia de las mujeres. Tomo 1: Del Renacimiento a la Edad Moderna*, Madrid, Taurus, 1992, pp. 130 y ss.

³⁴ AZCÁRATE RISTORI, Isabel de: *El origen de las órdenes femeninas de enseñanza y la Compañía de María*, San Sebastián, Edic. Lestonnac, 1963, p. 3.

³⁵ SONNET, Martine: *La educación de...*, op. cit., p. 145.

³⁶ Carta de la madre superiora del convento de la Enseñanza de Tudela al Rey en 1744. Citada por Foz y Foz y recogida por LASPALAS PÉREZ, F. J.: *La «reinvencción» de...*, op. cit., p. 235.

buena posición alejadas de las más pobres, a fin de que no se sientan aquéllas disgustadas. Otras veces, el problema se solventa destinando distintos espacios para unas y otras.

La vocación claramente docente de estos conventos hace que los edificios cuenten ya con varias clases y dormitorios, más refectorio, enfermería, cocina y locutorio. De las órdenes femeninas que los crean, las pioneras fueron las ursulinas. Su casa matriz la establece Ángela Merici, miembro de la Tercera Orden de San Francisco, en Brescia en 1535. Se llamaba «Instituto de la Compañía de Santa Úrsula» e inicialmente se dedicaba a todas las obras de caridad, centrándose más tarde en la enseñanza de las niñas en las parroquias o en las familias. Las ursulinas habían de ser jóvenes vírgenes entregadas al servicio de Dios. Se extendieron por el Norte de Italia, sobre todo a partir del Concilio de Trento cuando Carlos Borromeo, arzobispo de Milán, ve en ellas unas eficaces colaboradoras para la reforma católica. En 1576 contaban ya con 18 comunidades en la diócesis, que acogían a 600 jóvenes. Esta expansión coincide en el tiempo con su conversión en orden de clausura para acatar la ampliación del enclaustramiento de las religiosas a las Terciarias o «Penitentes». A partir del siglo XVII se extendieron por Europa, especialmente Francia, donde estaban presentes en 300 ciudades para 1789.

Fama merecida adquirieron también los colegios de la «Compañía de María Nuestra Señora», obra de Jeanne de Lestonnac (1556-1640), quien quiso establecer una nueva orden que permitiera entregarse a Dios sin tener que seguir la vía de la penitencia, sino mediante el trabajo apostólico. Le ayudaría en la empresa el jesuita Juan de Bordes, al que encuentra en Burdeos. Ambos deciden dedicar la nueva fundación a impartir una enseñanza femenina capaz de competir con el prestigio docente que tenían la ofrecida por las maestras calvinistas. En 1607 Paulo V aprueba el primer monasterio; al año siguiente, Lestonnac y cuatro jóvenes reciben el hábito de la orden del Císter, aunque funcionaron con una regla propia elaborada por Juana, convertida en Madre Superiora, y el Padre Bordes, nombrado director espiritual. Las novedades más señaladas eran tres: una, la exención del Coro diario para las monjas; dos, la unión a los votos tradicionales —pobreza, castidad, obediencia— la obligación de dedicarse a «instruir y procurar la instrucción de las jóvenes en la virtud, la piedad y la doctrina cristiana»³⁷; tres, la clausura se veía mitigada para facilitar el apostolado de la enseñanza y por el intercambio de religiosas entre monasterios para ayudarse.

En los conventos de la Compañía de María las alumnas pensionistas vivían separadas de la Comunidad, con horario propio y repartidas en dormitorios de 6 u 8 camas a cargo de una Prefecta seglar, postulante para novicia. Al frente estaban una Madre y una Hermana, ayudadas por una coadjutora encargada de los trabajos domésticos. Además, se les permitió recibir a mujeres casadas que temporalmente querían retirarse y que ayudaban con la educación de las niñas.

Para sus enseñanzas, el Instituto adoptó el método pedagógico de los jesuitas en la medida en que la época lo permitía, incluyendo junto a la doctrina cristiana aquellos saberes «que una joven honesta bien criada» debe tener: leer, escribir, coser y trabajos manuales, a los que se dedicaban cada una de las cuatro clases existentes. En su interior, las alumnas se dividían en grupos de diez, estando al

³⁷ AZCÁRATE RISTORI, Isabel de: *El origen de las órdenes...*, op. cit., p. 45.

frente una maestra principal ayudada por una o dos auxiliares. Las estudiantes se distribuían según su capacidad y grado de instrucción, nombrándose a una de ellas responsable de la asistencia del grupo a clase y la realización de las tareas. La competición jugaba un papel importante al entenderse que estimulaba el aprendizaje. Así, por ejemplo, cada alumna tenía un puesto fijo en la clase, pero podía perderlo ya que cada vez que recitaba de memoria su lección, había de levantarse «su émula, presta a corregir sus errores o completar sus datos. Las demás escuchen sin decir palabra, manteniéndose alertas para contestar lo que se les pregunte cuando sea necesario»³⁸. Desde Burdeos la orden se extendió pronto por Francia, para pasar después a otros países europeos.

Centros similares y creados por las mismas fechas de inicios del siglo XVII son los de la Congregación de la Visitación de Santa María. Su fundadora, Jeanne-François Frémyot, baronesa de Chantal (1572-1641) era, como Lestonnac, viuda cuando junto con Francisco de Sales piensan en crear una orden de religiosas activas. La primera comunidad nace en 1610 en Annecy (Saboya) para dedicarse a la oración, la caridad y el cuidado de los pobres y enfermos. No podrán hacerlo por mucho tiempo, pues ni la Iglesia ni la sociedad ven con buenos ojos el exclaustro femenino. Un lustro resistieron los fundadores las presiones en contra, para terminar estableciendo los votos solemnes y la clausura en 1618. Mas no renunciaron del todo a su actividad en el mundo. En las Constituciones incluyeron que las hermanas, siempre que contasen con lugar apropiado, reunieran a las jóvenes los jueves, domingos o días de fiesta para enseñarles doctrina y prácticas piadosas así como para velar por que se comporten con decencia y modestia. Antes de 1641, contaban ya con academias privadas y la enseñanza formaba parte de su dedicación. Para mediados del siglo XVII había 85 monasterios en Saboya, Francia, Suiza, Italia y Polonia; en vísperas de la Revolución Francesa contaban con 200 y unas 7.000 religiosas.

A España la orden de la Visitación llegó a inicios de la centuria ilustrada, uniéndose a la labor de instruir a las jóvenes que iniciaran los «colegios de doncellas» castellanos allá por finales del siglo XV³⁹. Lo hizo de la mano de la reina Bárbara de Braganza (1711-1758), esposa de Fernando VI, quien la eligió para el convento de las Descalzas Reales que se proponía fundar para que fuese su lugar de retiro, sitio de su panteón y colegio para las niñas de la nobleza. En 1747 llegaron a Madrid tres monjas y una novicia de Annecy que, una década más tarde, se instalaban en el recién terminado Real Monasterio de la Visitación de Nuestra Señora. La comunidad la componían entonces 27 monjas que instruían a doce pupilas, la primera de las cuales había sido la hija del Marqués de la Bondad Real, que entró con ocho años. Las Constituciones dadas por la Reina no fijaban el número de niñas que podían admitirse, dejándolo al que en cada momento se estime conveniente. Eso sí, debían de cumplir unos requisitos: pertenecer a familias de la nobleza, tener más de cuatro años y menos de ocho o nueve en el momento de entrar y llevar el consentimiento real por escrito. Podían ser, como en otros casos, externas —o «porcionistas»— e internas. Estas últimas había de pagar 3.000 reales al ingresar,

³⁸ *Ibidem*, p. 69.

³⁹ GRAÑA CID, M.^a del Mar: «Mujeres y educación en la prerreforma castellana: los colegios de doncellas», en la recopilación que ella misma dirige *Las sabias mujeres: educación, saber y autoría (siglos III-XVII)*, Madrid, Asociación Cultural Al-Mudayna, 1994, pp. 117-121.

más dieciséis diarios para su mantenimiento. Habían de llevar la cama y muebles habituales, más la ropa interior y de cama, el uniforme, los cubiertos, varios libros de carácter religioso o moral y diversos catecismos. Pronto adquirió esta institución fama entre las elites sociales como lugar de educación para sus hijas, considerándose un privilegio el entrar en ella⁴⁰. Una de esas alumnas fue Francisca de Sales Portocarrero, futura Condesa de Montijo y Secretaria de la Junta de Damas de Honor y Mérito de la Real Sociedad Matritense de Amigos del País⁴¹.

En los países protestantes, los centros religiosos católicos fueron escasos, de corta duración y con características diferentes, como lo muestra el «Instituto» fundado por Mary Ward (1585-1645). Mary había intentado infructuosamente abrir un convento de clarisas en los Países Bajos, a la sazón gobernados por Isabel Clara Eugenia, la hija de Felipe II, en 1606. Tres años después, y tras pasar un tiempo en Inglaterra, regresó a Saint Omer con un grupo de seguidoras para establecer un primer colegio femenino siguiendo el modelo de los jesuitas y sin votos solemnes. En 1611 la comunidad se convierte en Instituto y en los años siguientes se establece en Londres (1613), Roma (1621), Nápoles, Perugia, Baviera y otros lugares de Europa. Fue un período de prosperidad que se truncó con el encarcelamiento de Mary en Munich en febrero de 1631. La Inquisición la acusaba de hereje, cismática y rebelde de la Santa Iglesia. La consecuencia fue el cierre de once casas y la dispensa de votos a 300 religiosas italianas, españolas, francesas, alemanas, flamencas, bohemias, húngaras, austriacas e irlandesas. Cuando sale de la cárcel en abril, Mary consigue de Urbano VIII que le deje abrir un nuevo y pequeño Instituto en Roma, que continuará hasta hoy⁴².

Más numerosos y duraderos fueron en los países reformados los internados laicos, como las *Boarding Schools* inglesas. La primera se funda en Londres en 1617, siguiéndole otras 14 durante el siglo en Putney, Chelsea y Hackney, conocida ésta como «universidad de las artes femeninas para damas». Dirigidas a preparar a las hijas de la burguesía y la *gentry* para su futuro de buenas esposas, no tardaron en aparecer en Manchester, Exeter, Exford y Leicester. Hacia 1659 toda ciudad de cierto relieve tenía un internado para niñas. Sin embargo, a fines de la centuria se multiplican las críticas hacia ellos por la superficial educación ofrecida. En respuesta, la escuela de Tottenham High Cross aborda una profunda reforma de su programa en 1673. El nuevo incluía: lenguas antiguas y vivas, ciencias naturales, aritmética, astronomía, geografía e historia.

Con idénticos fines de corregir la defectuosa educación femenina, aparecen las *Maisons d'Éducation* en Francia. Nacen en la segunda mitad del siglo XVIII, dirigidas por un matrimonio que hace las veces de los padres de las pupilas, a fin de acercarse lo más posible al ideal que representa el modelo educativo familiar. Este

⁴⁰ FRANCO RUBIO, Gloria: «Educación femenina y prosopografía: las alumnas del colegio de las Salesas Reales en el siglo XVIII», *Cuadernos de Historia Moderna*, Madrid, n.º 19 (monográfico) (1997), pp. 171-181.

⁴¹ DEMERSON, Paula: *María Francisca de Sales Portocarrero, Condesa de Montijo. Una figura de la Ilustración*, Madrid, Editora Nacional, 1975; FERNÁNDEZ QUINTANILLA, Paloma: *La mujer ilustrada en la España del siglo 18*, Madrid, Ministerio de Cultura, 1981; CAPEL MARTÍNEZ, Rosa M.ª: «La conquista de nuevos espacios para la acción de la mujer: La Junta de Damas de Mérito y Honor», en CALDERÓN ESPAÑA, M.ª Consolación (dir.): *Las Reales Sociedades de Amigos del País y el espíritu ilustrado*, Sevilla, Real Sociedad Sevillana de Amigos del País, 2001, pp. 151-163.

⁴² SONNET, Martine: *La educación de...*, *op. cit.*, p. 147.

mismo objetivo cumplen las invitaciones que cursan a progenitores y hermanos para que asistan a fiestas o conciertos. La enseñanza que se imparte pone un gran énfasis en respetar la higiene, la naturaleza y la vida privada, al tiempo que los programas académicos incluyen junto a los saberes básicos: gramática, inglés, piano, danza, solfeo, declamación y dibujo⁴³.

3.3. *Las escuelas de primeras letras*

Rurales o urbanas, las escuelas de primeras letras aparecen en el panorama educativo del período moderno como alternativa para las familias de los artesanos y comerciantes, dado que tienen precios más asequibles que los conventos e internados. Desde el Concilio de Trento, el interés por extender la instrucción con fines moralizantes y religiosos conduce al establecimiento, también, de instituciones similares, con carácter gratuito, para las capas sociales más humildes. Antes o después, las encontramos en todos los Estados europeos con distintos nombres: Escuelas de Doctrina italianas, Escuelas Dominicales, surgidas por iniciativa de los jesuitas, Escuelas de Caridad, etc. Aunque la instrucción se entienda dirigida sobre todo a los niños, a ellas acuden igualmente las niñas porque su educación, desde la más tierna edad, se considera «uno de los principales bienes que los cristianos pueden hacer y procurar, y una de las mayores misiones y de las obras de misericordia más necesarias que pueden hacer para la salvación de las almas». Por contraste con los centros que hemos visto antes, los que ahora consideramos acabarán acogiendo a la mayoría del alumnado.

Las escuelas de primeras letras para niñas estaban, en su mayoría, mantenidas y regentadas por parroquias y catedrales católicas o protestantes, instituciones benéficas y congregaciones religiosas. Muchas se fundaban gracias a las donaciones y legados de algunos devotos ricos. Sería el caso, entre otros muchos, del colegio de Loreto de Madrid, fundado en 1581 gracias a «la mucha caridad y buena industria» del corregidor D. Luis Gaitán de Ayala, quien se lo encarga a la cofradía de Nuestra Señora de la O y de San Roque. Otras veces, eran mujeres las que se dedicaban en vida a fundarlos, como hacen Prudencia Grillo, en 1589, con el de Santa Isabel la Real, unido a la regla de las Descalzas Agustinas, o la Duquesa de Feria con el de Nuestra Señora de la Paz (1693). También los reyes están presentes, ya sea poniendo bajo su protección, y la de su erario, a algún centro ya creado —Loreto, Sta. Isabel—, ya sea estableciéndolo, como hace M.^a Luisa de Saboya en 1711 con el colegio de Nuestra Señora del Patrocinio y Amparo, conocido también como colegio de Monterrey por la casa donde se ubicó⁴⁴.

Teóricamente, todos estos centros se reservaban a las huérfanas y a las jóvenes cuyos padres no podían financiar su educación. En la práctica, ya sea por la escasa demanda educativa de estos grupos sociales, ya sea como medio de paliar las penurias económicas en que siempre tenían que desenvolverse, empezaron a admitir alumnas de pago. Buen ejemplo de lo que decimos es el colegio de Loreto, cuyas Constituciones de 1637 establecían preferencia de ingreso para «las huérfanas de

⁴³ *Ibidem*, pp. 147-148.

⁴⁴ NAVA RODRÍGUEZ, Teresa: «Mujer educada», *art. cit.*, pp. 561-564.

padre y madre, pobres de solemnidad, hijas de criados de S.M., de su Real Familia y que sigan su Real Casa y Corte, de los soldados que le hubieren servido en la Guerra, y de otros Ministros pertenecientes a su real servicio». Después venían las que fueran naturales de esta Corte y de todo el arzobispado de Toledo; finalmente, las restantes huérfanas pobres. Acogería a 33 niñas dándoles techo y sustento. Pronto, sin embargo, se admitieron externas o «porcionistas», que pagaban 3 reales diarios en el siglo XVIII para su manutención y ajuar, e incluso más si querían evitar ciertas labores. Éstas acabaron superando a las colegialas de número, de forma que durante el setecientos hubo en total 116 internas por 183 porcionistas. De ellas, casi una cuarta parte no cumplían los requisitos de orfandad o edad, habiendo entrado por tener otra hermana en la institución, por la situación económica crítica de los padres o por ser hija de funcionarios civiles o militares a los que el rey recompensa sus servicios de este modo. La enseñanza ofrecida a las alumnas era bastante elemental, aunque a fines del siglo ilustrado algunas jóvenes de procedencia social no tan humilde exigieron conocer ciertas materias que se impartían en los colegios de elite⁴⁵.

El siglo XVII aporta una significativa novedad: la aparición de congregaciones consagradas a la instrucción de las niñas pobres. El caso más paradigmático es el de las Hijas de la Caridad, establecidas por Louise de Marillac y Vicente de Paúl en París en 1633. Ambos consiguieron triunfar donde otros antes habían fracasado: crear una orden femenina dedicada a la vida activa. Las nuevas religiosas, que no tenían que hacer votos sino promesas, se hicieron famosas pronto entre los pobres y enfermos a los que cuidaban así como entre las niñas a las que educaban. Sus escuelas iban a estar presentes en las ciudades, pero también en las áreas rurales, donde eran casi los únicos lugares de enseñanza femeninos. Siguiendo su ejemplo, surgieron en Francia congregaciones locales muy eficaces, como las Hijas de la Sabiduría, que contaban con 66 establecimientos en 1789 en la baja Normandía y Saintonge, o las Hermanas de San Carlos en Lyon⁴⁶. Hubo también algunas que eran seculares.

Durante el siglo XVIII, el panorama de las escuelas de primeras letras se amplía con las que nacen por la acción de los poderes públicos, los municipios o las instituciones surgidas al calor de los ideales ilustrados. Las Escuelas de Amigas, las Escuelas de Barrio y las Escuelas Patrióticas de las Reales Sociedades de Amigos del País, que encontramos en España, representan otros tantos ejemplos.

Las Escuelas de Barrio las instituye Carlos III por Real Cédula de 11 de mayo de 1783. Le mueve a hacerlo el convencimiento de que la buena educación de las jóvenes es «la raíz fundamental de la conservación y aumento de la Religión y el ramo que más interesa a la policía y gobierno económico del Estado», porque las hace aplicadas y «las vincula para la posteridad»⁴⁷. Ubicadas inicialmente en Madrid, pero con «trascendencia a todo el reino», su creación, mantenimiento y vigilancia corresponden a las Diputaciones de Barrio, que han de encargarse, asimismo, de que las niñas asistan y «no anden vagas y ociosas aprendiendo vicios». La maestra y su ayudanta serán seleccionadas de acuerdo con los preceptivos

⁴⁵ *Ibidem*, pp. 565 y ss.

⁴⁶ SONNET, Martine: *La educación de...*, *op. cit.*, pp. 153-154.

⁴⁷ Artículo 1.º de la Real Cédula.

informes sobre su buena vida y costumbres, y tras riguroso examen en Doctrina y Labores. La enseñanza sería gratuita para las niñas más pobres, abonando las restantes una mínima cantidad que serviría para el pago de las maestras, a las que se les fija una renta anual de cincuenta pesos⁴⁸.

En cuanto a las Escuelas Patrióticas, surgen por todo el país fieles sus fundadores al principio de los beneficios de una instrucción útil. Así lo expresa la Junta de Damas de Mérito y Honor de la Real Sociedad Matritense cuando, al asumir la dirección de las existentes en la Corte, justifica su permanencia: primero «porque se procura a estas infelices Muchachas la instrucción de la doctrina cristiana, que tanto descuidan los Párrocos»; segundo, «porque están recogidas la mayor parte del día, y se evita estén holgazaneando, ò pidiendo limosna por las calles»; tercero, «porque se las acostumbra al trabajo», cuarto, «porque si se consigue que asistan exactamente a las Escuelas, se pueden sacar buenas hilanderas, que sostengan nuestras Fábricas», y quinto, porque con la educación adquirida «en las Escuelas, se formarán mujeres capaces de dársela a sus hijos»⁴⁹. La Matritense tenía para esa fecha cuatro escuelas de Hilazas y una de Bordados, nacidas en 1776 y ubicadas en cuatro parroquias del Cuartel de Palacio. Se les unirán después: la Escuela del Buen Retiro, la Escuela de la Real Sociedad (1790), primera fundación dedicada a la enseñanza de las primeras letras, la Escuela de Flores Artificiales (1796), y la Escuela de Adornos (1802). Para finales de siglo, los ocho centros instruían a cuatrocientas alumnas, que podían acudir en calidad de pupilas, mediopupilas y asistentes. Se concentraban, fundamentalmente, en la Escuela de la Real Sociedad —89— y en las cuatro de Hilazas, que juntas sumaban 226. Las de Bordado, Retiro y Flores eran minoritarias —14, 17 y 12 alumnas respectivamente. La edad oscilaba entre los siete y los diecisiete años, siendo más numerosas las de mayor edad en la escuela de primeras letras y en la de flores. Para alentar a las pupilas en su aprendizaje se estableció un sistema de premios, a los que podían aspirar quienes desearan pasar un examen que se extendía de 8,30 a 12 de la mañana y en el que se valoraba tanto el esmero en la realización de labores manuales como el aprendizaje de los rudimentos culturales. Había dos premios mayores, dotados con cien reales, para la más aventajada en leer, escribir y contar y para quien mejor realizase la costura francesa. Otros tres premios de sesenta reales correspondían a costura española, bordado en blanco e hilado de lino. Además, se otorgaban cuatro gratificaciones. Las dos más importantes, de cuarenta y treinta reales, se daban a la mejor plana y a la más adelantada en lectura respectivamente; las otras dos, de veinte reales, iban al mejor festón y al mejor par de calcetas.

Los acontecimientos que sacuden a la sociedad española en los últimos años del reinado de Carlos IV van a tener su reflejo en la marcha de las escuelas. Los premios dejarán de otorgarse y los centros de funcionar con la Guerra de la Independencia. En adelante, no se volverá a saber de ellos, quizás, como apunta

⁴⁸ *Real Cédula 11 de Mayo de 1783*, Archivo Histórico Nacional, Consejos, Lib. 1492, n.º 19.

⁴⁹ *Respuèsta a las reflexiones del Señor Censòr* elaborada por la Marquesa de Palacios y la Condesa de Benalúa y aprobada por la Junta de Damas de Honor y Mérito de la Matritense. Está fechada en Madrid el 5 de noviembre de 1787. Archivo de la Sociedad Económica Matritense, Leg. 93/8. Véase también: CAPEL MARTÍNEZ, ROSA M.ª: «Las mujeres de la Matritense: un ejemplo de asociacionismo ilustrado», *Asparkia. Investigació Feminista*, n.º 17 (2006), pp. 19-38.

Dolores Palma, pudieron ser sustituidos en sus cometidos por las Escuelas Gratuitas de Diputación⁵⁰.

4. Instruir y enseñar: contenidos y límites de la educación femenina

La importancia creciente otorgada a la educación, en general, y a la femenina, en particular, durante el período moderno no se va a corresponder con los logros conseguidos. Así al menos parecen confirmarlo algunos datos estadísticos. En el Madrid de mediados del siglo XVII sólo un tercio de los varones reconocían no poder firmar sus testamentos o declaraciones de bienes, frente a dos cuartas partes de las mujeres. En la Francia rural de la primera mitad del siglo XVIII, sólo una de cada ocho mujeres está alfabetizada, por uno de cada tres hombres. A finales de siglo, sólo un 27% de las francesas sabe firmar, por casi la mitad de los franceses; mientras Inglaterra se distancia del resto de los Estados europeos con dos tercios de los varones que lo hacen y un 40% de las mujeres⁵¹. En estos datos, las variantes de procedencia social y ámbito de residencia introducen nuevas diferenciaciones. Entre las mujeres burguesas y nobles el analfabetismo es más reducido que entre las artesanas, y mucho más que entre las capas inferiores del estado llano. Las que viven en las ciudades, a su vez, presentan mayor nivel cultural que las residentes en las áreas rurales. No cabe duda de que si comparásemos estas cifras con las que existirían al inicio del siglo XVI encontraríamos que se había progresado, pero también que el avance quedaba lejos de los objetivos que se fijaban los defensores de la enseñanza femenina, especialmente los ilustrados. Y es que fueron muchos los obstáculos que encontraron para llevar a la práctica sus proyectos. Obstáculos de distinto carácter: económicos, materiales e ideológicos; también, con diferentes ritmos de evolución y variable importancia en sus consecuencias. Los problemas de espacios físicos, medios de enseñanza y dotaciones económicas podían, si no resolverse, al menos aliviarse con distintas estrategias. La desafección hacia la importancia de la educación de la mujer, en cambio, precisaba un tiempo más largo para removerla, pues nunca es fácil modificar las ideas largamente arraigadas en el imaginario colectivo.

La penuria económica era, ya entonces, un problema crónico que afectaba a la mayoría de los centros educativos, excepción hecha de los costosos internados que tenían asegurados unos ingresos razonables con las cuotas abonadas por las alumnas. Las escuelas de primeras letras, en cambio, dependían de las donaciones y legados testamentarios recibidos, a los que se unía, cuando era posible, el producto de la venta de los trabajos realizados por las pupilas. Con todo, su cuantía no era elevada y, además, solía percibirse con retraso, lo que hacía que la falta de liquidez fuese una constante que ponía en riesgo hasta el abono del salario a las maestras y maestros.

⁵⁰ PALMA GARCÍA, Dolores: «Las escuelas patrióticas creadas por la Sociedad Económica Matritense de Amigos del País en el siglo XVIII», *Cuadernos de Historia Moderna y Contemporánea*, Madrid, n.º 5 (1984), pp. 37-56.

⁵¹ NAVA RODRÍGUEZ, Teresa: *La educación en...*, *op. cit.*, pp. 152-154; SONNET, Martine: *La educación de...*, *op. cit.*, pp. 161-164.

Teniendo en cuenta lo que antecede, no sorprende que las condiciones materiales en que se desarrollaba la enseñanza fuesen, por lo general, bastante deficientes⁵². Los lugares donde se instalaban las escuelas eran muy diversos: «una pieza de una casa, una lonja, el atrio de una iglesia, el zaguán de una ermita, un granero, los corredores de un edificio...»⁵³. El propio Covarrubias definía a comienzos del siglo XVII el término *escuela* del siguiente modo: «en singular, comúnmente significa la casa o pórtico donde enseñan a leer y escribir a los niños»⁵⁴. El mobiliario solía ser bastante sencillo. Según las ordenanzas de la escuela de niñas de Corella, dadas en 1786, debería de haber esteras, asientos y tablas para escribir; es decir, lo imprescindible para el aprendizaje y para combatir el frío en invierno. Clara excepción constituye la escuela de Pamplona, de la que se hacen cargo las dominicas una década antes. El inventario de bienes recibidos incluye: varias cátedras, 60 bancos, 5 mesas, braseros, esteras y un lavatorio. Los recursos didácticos con que contaban todos los centros también solían ser limitados. En el mejor de los casos cuentan con: silabarios, abecedarios, algunos carteles con máximas morales y de cortesía que se ponían en las paredes, utensilios para escribir —pluma, papel...—, o coser —husos, hilo...—, muestras de escritura y libros para la lectura.

La costumbre, la moral y las normas establecían que hubiese separación de los sexos en las clases, requisito que no siempre resultaba fácil de cumplir, sobre todo en las áreas rurales, tanto por razones presupuestarias como por la falta de maestras fuera de las ciudades. Conscientes de ello, las autoridades no se mostraban muy estrictas a la hora de exigir su aplicación, sobre todo en los pueblos, donde las escuelas mayoritariamente eran mixtas. Eso sí, se intentaba separar a niños y niñas colocándolos en bancos diferentes o procurando que existiese la máxima distancia entre ellos. Sólo a veces se construían tabiques. Pero si algún eclesiástico consideraba que tales medidas no eran suficientes para garantizar el aislamiento y exigía dos escuelas segregadas, entonces los padres optaban por devolver las chicas a la casa, pues ni podían ni querían asumir el coste de una nueva maestra.

Otro elemento que dificultaba el aprendizaje era la mezcla de estudiantes con diferentes edades y niveles de conocimiento en una misma aula y a cargo de una sola profesora. Aunque la organización por cursos había aparecido en el siglo XVI, en la práctica era poco utilizada. La encontramos en los colegios e internados de elite, y, aun así, más a partir del seiscientos que antes. En estos casos, se distribuían atendiendo a criterios de edad, más que de saber. Así lo hacía Mme. de Maintenon en su Maison Royal de Saint-Cyr, fundada en 1686 para educar a niñas de familias nobles arruinadas que habían de mantener el barniz de su origen. Las doscientas más o menos con las que contaba, comprendidas entre nueve y diecinueve años, se dividían en cuatro cursos. En el primero —7 a 10 años— estaban las que aprendían nociones elementales y catecismo; en el segundo —11 a 13 años—, las que añadían historia, geografía y música; en el tercero —14 a 16 años—, las que perfeccionaban francés, dibujo y baile, y en el cuarto —17 a 19 años—, quienes completaban su formación moral antes de integrarse de nuevo en la sociedad. Para

⁵² ESCOLANO BENITO, Agustín: *Tiempos y espacios para la escuela: ensayos históricos*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2000.

⁵³ LASPALAS PÉREZ, F. J.: *La «reinvención» de la...», op. cit.*, pp. 240 y ss.

⁵⁴ COVARRUBIAS, S. de: *Tesoro de la lengua castellana o española*. Primer Diccionario de la lengua (1611), Madrid, Turner, 1979.

que no hubiese errores, las alumnas habían de llevar un cinturón de color diferente según la clase en la que estaban: rojo, verde, amarillo y azul respectivamente⁵⁵.

Lo habitual, sin embargo, era la mezcla, y no sólo porque los problemas de espacio o el déficit de maestras dificultaran implantar la separación. También pesaba en contra el que no hubiese establecida una edad de ingreso y de salida del sistema escolar; ni tan siquiera existía una época del año para incorporarse, sino que cada niña entraba en el momento que la familia consideraba oportuno. En consecuencia, era extremadamente complicado aplicar cualquier programa común, lo que obligaba a que la evolución tuviera siempre carácter individual y resultara lenta para las receptoras, complicada para la maestra⁵⁶. Sólo a finales del siglo XVIII veremos aparecer la idea del desarrollo educativo conjunto del grupo como método educativo.

La reseñada escasez de recursos materiales constituyó, sin duda, un escollo fundamental a la hora de impulsar el desarrollo de la enseñanza femenina y, sobre todo, de avanzar en la mejora de su nivel cultural. Mas aún cuando esos efectos se conjugaban con el dominante desinterés educativo de las familias y el desorganizado funcionamiento del sistema escolar.

Fuera de una minoría social ilustrada, no existía ninguna conciencia acerca de la utilidad de la escolarización de las hijas ni de su aprendizaje. Sólo se entendían como imprescindibles los saberes doctrinales y domésticos. Posiblemente fueran los comerciantes y artesanos los que percibiesen con más claridad las ventajas de que sus hijas aprendiesen a leer, contar y escribir; eso sí, forzados por la necesidad de prepararlas para que fuesen capaces de llevar el negocio cuando fueran adultas o que ayudasen al marido en ello.

Es más, incluso aquellas que accedían a una instrucción más o menos reglada lo hacían en circunstancias poco favorables para satisfacer, si las tenían, sus ansias de saber. La estancia en los centros educativos no duraba mucho, entre dos y cuatro años, mientras la de los niños oscilaba de tres a ocho años. Ni para unas ni para otros existió un calendario escolar organizado y fijo en las escuelas. Las clases se extendían durante seis horas en turnos de mañana —de ocho a once— y de tarde —de una a cuatro—, de lunes a sábado. Los domingos y festividades religiosas eran días no lectivos. Una vez al año había un período de vacaciones más prolongadas, que solía durar 3 ó 4 semanas en las ciudades, coincidiendo con el otoño. En el campo, en cambio, tenía lugar durante el verano y se alargaba todo el tiempo que durase la siega o la vendimia. Se trataba, al fin, de facilitar la participación de las alumnas en ellas. Fueron los colegios los que regularían de forma más estricta el desarrollo del curso escolar y los horarios, por considerarlo, decía La Salle, imprescindible para mantener un buen orden.

Además de la irregularidad, otro problema al que tenían que hacer frente las escuelas de niñas era a un fuerte absentismo, mayor que el que se daba en el caso de los niños. Entre las capas populares era frecuente que, en cuanto las chicas tenían fuerza suficiente, hubieran de ayudar a las madres en las labores domésticas y ocuparse de cuidar a la familia cuando aquélla se ausentaba o enfermaba. Las que, pese a todo y aun de forma irregular, continuaban asistiendo a las clases, las abandonaban de forma definitiva a los nueve años para incorporarse al trabajo.

⁵⁵ MAINTENON, Madame de: *Lettres sur l'éducation des filles*, Paris, 1854.

⁵⁶ LASPALAS PÉREZ, F. J.: *La «reinvención» de la...*, op. cit., p. 248.

Por último, mas no por ello menos importante, otro límite a la ampliación del conocimiento femenino lo ponía el escueto contenido de los programas escolares entre el quinientos y el setecientos. Teniendo en cuenta lo que hemos visto sobre la forma de entender la educación de las muchachas, resulta lógico que el aprendizaje se articule en torno a tres ejes esenciales e inmutables: Religión y moral, Lectura y escritura, Habilidades femeninas.

La formación religiosa y moral⁵⁷ es la que recibe mayores atenciones, apareciendo como la más significativa y, en no pocas ocasiones, la única recibida. Su aprendizaje se hace a través de la memorización de las preguntas y respuestas que integran los catecismos al uso, como el Ripalda⁵⁸. Unidos a ella, mezclados con ella se encuentran: el adiestramiento en todos los usos de civilidad, por la dimensión moralizante y social que contienen, y el fomento de las prácticas piadosas, que impregnan cualquier acto del día. Se recomendaba la asistencia diaria a misa, antes o después de iniciar las clases de la mañana, y la práctica asidua de los Sacramentos; las distintas actividades y los recreos comenzaban con una plegaria; las imágenes de Cristo, la Virgen y los Santos proliferaban por todos lados, siempre en sitio bien visible; se ponía, en fin, la mayor atención en comprobar la ortodoxia católica del material utilizado en las aulas, rechazándose todo aquel que pudiera levantar la más mínima sospecha de heterodoxia. En los colegios religiosos el énfasis en tales prácticas alcanza su punto culminante, dedicándoseles más horas que al resto de las disciplinas.

El eje que formaban la lectura y la escritura es, en la mayoría de los casos, el que sintetiza todo el aprendizaje académico. Una y otra se enseñaban sobre textos religiosos, de plegarias o relatos de las vidas de los santos. En las bibliotecas, nueve de cada diez libros versaban sobre tema religioso o moral, porque cualquier otro tipo de literatura se consideraba superfluo e incluso perjudicial, sobre todo las novelas. De ellas se hacen derivar los mayores males, porque estimulan en exceso la imaginación de las jóvenes, porque al hacerles vivir en el mundo de ficción que ellas crean, les impiden conocer el mundo real que habitan. Opiniones muy similares son las que merece la poesía, sólo recomendable en casos especiales. Ahora bien, la repetida condena de estas obras sugiere que si no eran de lectura habitual entre las jóvenes, al menos gozaban de cierto predicamento.

Si desde el siglo XVI las lenguas vernáculas van ganando terreno al latín en la enseñanza de primeras letras, a partir del siglo XVII es un hecho generalizado que ayuda a la expansión de la escolaridad, como señalé más arriba. Sólo ciertos colegios de elite —las ursulinas, por ejemplo— seguían enseñando la lengua de Virgilio a sus pupilas como signo de distinción y por el valor concedido a la cultura clásica, cuyos autores seguían apareciendo entre las obras cuya lectura recomiendan cuantos escriben acerca de la enseñanza femenina. Además, mantiene el valor añadido de ser el idioma de la Iglesia, lo que justifica que se prefiera su estudio al de cualquier otra lengua extranjera viva.

La escritura constituía un segundo momento de la escolarización y recibía mayores atenciones en los costosos internados que en las escuelas gratuitas, donde

⁵⁷ BONO GUARDIOLA, M. J.: «La educación religiosa de una mujer ilustrada», *Revista de Historia Moderna*, n.º 21 (2003), pp. 365-382.

⁵⁸ INFANTES, V. y MARTÍNEZ PEREIRA, A.: «Cartillas y doctrinas del siglo XVIII: primer censo bibliográfico», *Historia de la Educación*, n.º 18 (1999), pp. 335-354.

no era frecuente que los padres de las alumnas la demandasen dado su coste y la facilidad con que podía olvidarse si no se ejercitaba con asiduidad. Ello puede explicar por qué cuando Carlos III crea las Escuelas de Barrio sólo hace referencia a que «si alguna de las muchachas quisiere aprender a leer, tendrá igualmente la maestra la obligación de enseñarla».

Las habilidades femeninas comprendían una amplia gama de actividades. La mayoría se relacionaban con las labores de la aguja, cuyo aprendizaje había de empezar con las más fáciles —costura, dobladillo, punto de red, calceta, hilar...—, para seguir después con lo más fino —bordar, encajes, diferentes tipos de punto, galones, hacer redecillas, cintas de cofia...—⁵⁹. Asimismo, las niñas debían aprender a «guisar, limpiar, hacer la colada y las demás cosas que debe saber una mujer para el gobierno de su casa o para servir en la ajena»⁶⁰. La finalidad de estas enseñanzas era el promover que las jóvenes adquiriesen gusto por el trabajo, algo que sin duda beneficiaría a todas por igual, con independencia de su extracción social. Las chicas del pueblo llano tendrían la posibilidad de acceder a un trabajo que les garantizase la supervivencia material, aunque no se espera que lleguen a maestras, sino que les bastará con adquirir ciertos niveles de cualificación. Las muchachas de las elites tendrán en estos saberes manuales una sana ocupación que las prevenga de las divagaciones de sus espíritus y sus mentes, libres como están de toda preocupación material.

En cuanto al resto de los «saberes profanos», como he reiterado anteriormente, sólo estaban al alcance de una minoría social y, por supuesto, no igualaban a los masculinos. A partir de la segunda mitad del siglo XVII y, sobre todo, en el XVIII, algunos centros y algunos padres entenderán como necesaria la ampliación de la formación académica recibida por sus hijas. Es entonces cuando se elaboran los primeros programas coherentes de estudio, como los de Claude Fleury⁶¹, Fénelon o Mme. de Maintenon en los años ochenta del seiscientos, a los que seguirán otros muchos en la centuria siguiente. Entre las materias que incluyen figuran: aritmética, historia, geografía, música, clave, dibujo, danza, gramática, algo de filosofía moral y jurisprudencia. Los ilustrados añadirán alguna lengua viva —francés, español, italiano e inglés—, siendo el francés la más demandada por tratarse del idioma de la cultura y la diplomacia. Por otra parte, estos conocimientos no se entienden que tengan que ser tan profundos como los recibidos por sus hermanos. Bastará con que la joven conozca lo necesario para seguir una conversación con una cierta soltura, para que brille en los salones, pero sin correr el riesgo de pasar por marisabidilla e hipotecar las posibilidades de un buen matrimonio.

5. Epílogo

Sintetizando lo dicho en páginas precedentes, la Edad Moderna representa el momento en que la enseñanza de las mujeres surge como preocupación, se convierte en tema de debate e inspira proyectos educativos. Quienes la defienden y

⁵⁹ LUZURIAGA, Lorenzo: *Documentos para la historia escolar de España*, Madrid, Junta de Ampliación de Estudios, 1915, vol. 1, pp. 226 y ss.

⁶⁰ *Ordenanzas del colegio de la Compañía de María de Zaragoza, 1712*. Cfr.: LASPALAS PÉREZ, F. J.: *La «reinvención» de la...*, op. cit., p. 233.

⁶¹ FLEURY, Claude: *Traité sur le choix et la méthode des études*, 1685.

laboran por ella persiguen un mismo objetivo: mejorar la formación de las niñas y jóvenes para que cuando sean adultas puedan contribuir a la tarea de moralizar la sociedad y procuren el adecuado cumplimiento de las funciones sociales que tienen asignadas. Por ello, se pondrá mayor énfasis en el aprendizaje religioso-moral que en el académico, reservado a una elite. Por ello, la educación se articula con arreglo a dos diferenciaciones: de sexo y de clase. La primera, coloca la instrucción femenina en desventaja con la masculina; la segunda, privilegia a las burguesas y nobles sobre las procedentes de las capas sociales medias y trabajadoras. Lo que las une es que en todos los casos son las responsabilidades doméstico-familiares las que definen sus aprendizajes y que, cuantitativamente, son siempre una minoría dentro de otra, la que representa la población alfabetizada.

Sin embargo, no puede negarse que entre los siglos XVI y XVIII la educación de la mujer experimentó ciertos avances. Se incrementó el número de centros dedicados a ella y se extendió la población que la recibía. Se redujo algo la tasa de analfabetismo. Se cuestionaron los postulados sobre los que se había articulado el discurso teórico tradicionalmente y, aunque de momento la ruptura sólo se tradujo en un modelo reformado del antiguo, es ella la que hizo posible que a finales de siglo se alzarán voces que anunciaban una nueva lucha que estaba por llegar. La lucha por la igualdad educativa de los sexos. Si de momento estos postulados quedaron enterrados por mor de la reacción conservadora post-revolucionaria, no fue posible destruirlos. Volverían a surgir unas décadas más tarde, convirtiéndose en uno de los ejes vertebradores del feminismo.