

El adorno educativo de las mujeres: la alfabetización (siglos XVI-XIX)

Javier Antón Pelayo
(Universitat Autònoma de Barcelona)

1. Introducción

El dominio de la lectura y la escritura no constituyó, hasta épocas recientes, un objeto de instrucción clave para las mujeres. La educación tradicional de las niñas estaba supervisada por sus madres y sus miras iban dirigidas a la transmisión de los valores y actitudes femeninas consideradas esenciales, a inculcar las normas y principios religiosos y a transmitir los saberes domésticos considerados “propios de su sexo.” Solo una pequeña minoría de niñas y jóvenes, las que pertenecían a las familias preeminentes, eran instruidas en el arte de la lectura y la escritura. La adquisición de estas habilidades, sin embargo, estaba más cerca de la gracia que servía de adorno – como bailar o tocar un instrumento– que de la utilidad que, potencialmente, podían aportar la posesión de esos conocimientos. Las capacidades intelectuales de las mujeres, por otro lado, fueron objeto de debate permanente.

Desde la Antigüedad hasta la Contemporaneidad estos principios actuaron como una “ley natural,” una costumbre que las familias transmitían de generación en generación. Por consiguiente, sólo las mujeres de determinados círculos sociales, culturales, políticos y económicos eran instruidas, a veces únicamente en la lectura y, a veces, también en la escritura, pues el dominio de la escritura, según esta perspectiva patriarcal, podía entrañar ciertos riesgos. Si las madres no podían atender este aprendizaje, una aya o un maestro particular se encargaba de enseñar a las hijas en sus casas y solo excepcionalmente completaban su educación en un convento.

En este artículo se traza un análisis de la opinión que manifestaron algunos humanistas, moralistas, pedagogos, intelectuales y políticos respecto a la instrucción de las mujeres y, en concreto, al beneficio que podrían obtener si aprendían a leer y escribir. Si en el Renacimiento esta formación era contemplada como una bagatela, solo aceptable para pasatiempo de las mujeres bienestantes, en el siglo de la Ilustración se asoció la adquisición de esta formación entre las mujeres como un medio para hacer personas útiles para sus familias y para la sociedad.

Los gobiernos ilustrados y liberales pusieron algún empeño en extender el aprendizaje de las primeras letras entre las mujeres de toda condición social, pero como el esfuerzo escolar desplegado para la instrucción de las niñas fue muy precario en España y en otros países del sur de Europa (como Italia o Portugal) y los padres todavía no contemplaban esta formación como un mérito decisivo, los niveles de alfabetización entre las féminas fueron muy bajos durante todo el siglo XIX.

Los niveles de alfabetización durante la segunda mitad del siglo XIX pueden ser monitorizados gracias a la documentación censal. El gran reto para los estudios sobre la alfabetización, tanto femenina como masculina, sigue siendo la obtención de datos fiables sobre las capacidades lectoras y gráficas durante el período precensal. Aquí se ofrece un análisis sobre la ciudad de Girona en 1787, en donde las cifras obtenidas se enmarcan en una definición dinámica de alfabetismo y en un contexto sociocultural que permiten justificar de manera más adecuada los logros y las carencias de los vínculos de las mujeres con la cultura escrita.

2. ¿Qué conocimientos básicos convenía dar a las mujeres?

Pocas veces las mujeres fueron prescriptoras de su propio aprendizaje. La tradición patriarcal y el discurso cristiano asignaron a las mujeres un papel subsidiario y dependiente respecto a los hombres. De este modo, apelando a ley natural, a la tradición y al orden providencial de Dios, se les asignó la educación necesaria para que pudieran responder a las expectativas que se requería de ellas en cada momento histórico (Segura Graiño 1996 y 2007).

Un principio invariable y prioritario era inculcar a las mujeres –ya desde niñas– que la razón patriarcal prevalecía sobre la voluntad femenina. Por tanto, la obediencia de las mujeres a las disposiciones masculinas constituía un requisito previo, incuestionable, que servía para implementar –sin excesivas disidencias– el tipo de educación que convenía que recibiesen las féminas.

La principal formación iba destinada a imbuir comportamientos y actitudes como el silencio, el recato, la modestia, la resignación, la docilidad, la discreción, la humildad, la castidad, el retraimiento, la religiosidad y la abnegación para el trabajo. Estos aprendizajes, transversales en el tiempo desde la época clásica hasta el siglo XX, eran inoculados con paciencia y perseverancia por las madres a sus hijas desde la más tierna infancia.

Además de formarse en este modelo de modosa conducta, las niñas también tenían que aplicarse empíricamente, en casa y con la familia, para aprender las labores consideradas “propias de su sexo,” las cuales, en el futuro, cuando contrajesen matrimonio, tendrían que serles muy útiles para cumplir con las funciones que se esperaba de ellas. Las tareas que, poco a poco, tenían que ir practicando y asumiendo eran hilar, tejer, coser y bordar, la provisión de víveres, la cocción y la conservación de los alimentos, la limpieza de la casa y el cuidado de los niños más pequeños y de los ancianos.

Estos dos aspectos fundamentales del programa educativo para las mujeres fueron teorizados por numerosos eruditos y moralistas desde finales de la Edad Media hasta el siglo XIX, sin que se puedan apreciar cambios significativos en su discurso. Los postulados, consejos y advertencias que contenían estos tratados pretendían proyectar la imagen de una “mujer perfecta” en el aspecto moral y en el ámbito de las funciones domésticas, estableciendo un modelo ideal que tomaba como referencia a la doncella, casada o viuda de condición acomodada.

Dentro de la pléyade de obras que dedicaron atención a la educación de las mujeres destacan: *Llibre de les dones* (c. 1396), de Francesc Eiximenis (Baldacchino); *Jardín de nobles doncellas* (1468-1469), de Martín de Córdoba (Sánchez Dueñas); *Castigos y doctrinas que un savio daba a sus hijas* (finales del siglo XV), de autoría anónima (Montalvo 2024); *De la institución de la mujer cristiana* (1523), de Juan Luis Vives; *Coloquios matrimoniales* (1550), de Pedro de Luján; *Reglas de bien vivir muy provechosas (y aun necesarias) a la república cristiana* (1552), de Antonio de Espinosa; *La perfecta casada* (1583) de Luis de León; *Diálogo de la doctrina de las mugeres* (1545) de Lodovico Dolce (traducido al castellano por Pedro Villalo de Tortoles en 1584) (Boubara); *Microcosmia* (1592) de Marco Antonio Camós; *Tratado del gobierno de la familia y estado de las viudas y doncellas* (1597), de Gaspar de Astete; *Libro intitulado vida política de todos estados de mujeres* (1599), de Juan de la Cerda; *Espejo de ilustres y perfectas señoras* (c. 1670) de José Rojo (Montalvo 2021); *Tratado de educación de las hijas* (1689), de Fénelon (traducido al castellano por Remigio Asensio en 1769) (Franco Rubio); *Almacén y biblioteca completa de los niños o diálogos de una sabia directora con sus discípulas de la primera distinción* (1757) (traducida al castellano por Mathias Guitet en 1778) y *Biblioteca completa de educación para*

señoras y jóvenes (1760) (traducida al castellano por José de la Fresa en 1779), de Mme. Le Prince de Beaumont; *Obras de la marquesa de Lambert* (1747), traducidas al castellano por María Cayetana de la Cerda en 1781 (Morant); *Discurso sobre la educación física y moral de las mujeres* (1790), de Josefa Amar y Borbón (Viñao 2003); *Las conversaciones de Emilia* (1774), de Mme. d'Épinay (traducida al castellano por Ana Muñoz en 1797) (Bolufer Peruga); *Tratado de la educación de las niñas* (1824), de Mme. Campan (traducida al castellano en 1826).

Todos estos/as tratadistas, al menos hasta el siglo XVIII, aplicaban sus propuestas sobre la educación femenina a las mujeres pertenecientes a las clases superiores. Las mujeres de condición más humilde estaban muy alejadas de este modelo teórico y, a menudo, se veían en la obligación de colaborar con el negocio familiar, ya fuese un taller artesanal, un comercio o una explotación agropecuaria, a pesar de que estas labores, para las cuales también se requería un aprendizaje, no tuviese ningún reconocimiento público.

Más allá de la educación conductual, espiritual y doméstica existía la posibilidad de acceder a la instrucción, es decir, adquirir unos conocimientos teóricos que, en su fase más elemental, significaba aprender a leer, primero, a escribir, después y, finalmente, a contar. Una vez asumidos estos primeros rudimentos, las mujeres de las clases superiores podían completar su formación con algunos conocimientos de aritmética, gramática, historia, geografía, latín, pintura y música. Estas materias, que no era preciso conocer con mucha profundidad, tenían que servir a las jóvenes para alcanzar un entendimiento bien instruido que les permitiese enfrentarse, si era preciso, a todo tipo de negocios relacionados con la administración del patrimonio familiar y, a la vez, era un apreciable recurso para la recreación de la familia y las amistades. Las mujeres con talento, intelectualmente brillantes, sin embargo, fueron objeto de una secular ojeriza por parte de los hombres (y también de algunas mujeres) –más o menos cultivados– que las acusaron de pedantes eruditas, tachándolas, despectivamente, de “hembrilatinas,” “bachilleras” y “sabiondas,” sufriendo particular escarnio en el teatro y en las tertulias.

Esta instrucción –incluida la más básica–, en principio, no era necesaria para cumplir con las obligaciones que las mujeres tenían asignadas, con lo cual, buena parte de los padres y diversos tratadistas se mostraban remisos en adornar a las hijas con estas prendas, sobre todo, si se trataba de niñas pertenecientes a las clases humildes de la sociedad. El proverbio bíblico “*sapiens mulier aedificat domum suam*” (Prov. 14, 1) era todavía interpretado en el siglo XVII como una mujer que sabía gobernar adecuadamente su casa, más que –como comentaba despectivamente Martínez de la Parra 619-620– una mujer instruida en latines, historias y bachillerías; ya en el siglo XVIII, el capuchino Luis de Olot vinculaba esta sentencia a las mujeres alfabetizadas e instruidas en las ciencias humanas (24).

Uno de los autores que se manifestó contrario al aprendizaje de la lectura y la escritura de las niñas del pueblo llano fue el dominico Antonio de Espinosa, el cual, en un divulgado texto de 1552, consideraba que,

Si no fuere tu hija ilustre o persona a quien le sería muy feo no saber leer ni escrevir, no se lo muestres, porque corre gran peligro en las mugeres baxas o communes saberlo, assí para rescebir o embiar cartas a quien no deven como para abrir las de sus maridos, y saber otras escripturas o secretos que no es razón, a quien se inclina la flaqueza y curiosidad mugeril. Y assí como arriba te avisé que al hijo le amuestres a leer y escrevir, assí a la hija te lo viedo, porque cosas ay que son perfección en el varón, como tener barvas, que serían imperfección en la muger (Espinosa B5r-B6r).

Posturas tan contundentes como la de Espinosa, sin embargo, no son frecuentes entre los tratadistas, aunque a parecido objeto se llega con la omisión de las niñas del mundo alfabeto cuando se planificaba la instrucción de la prole. El cura de Nava, Juan Esteban, en su *Orden de bien casar y avisos de casados* (1595), entre los consejos sobre lo que se debía hacer con los hijos, recomendaba,

Según las cosas están el día de oy, conviene y es muy bien que los padres luego en la tierna edad, quando los hijos no son para el trabajo, los muestren a leer y a escrevir y a las hijas, de chicas, a hilar y labrar y texer y otros buenos exercicios (179v)

Esta diversidad educativa e instructiva entre niños y niñas fue una praxis habitual en las familias de las clases bajas, las cuales, al margen de las dificultades económicas para acceder a este aprendizaje, a tenor del refranero –“mujeres con letras, dos veces necias”–, podían presuponer que el ajuar gráfico no era una prenda bienquista en las mujeres ni una cualidad para favorecer su futura colocación matrimonial. De hecho, el editor y polígrafo veneciano Lodovico Dolce denunciaba que “suele comúnmente tener el vulgo por sospechosa la muger que sabe letras, dando casi a entender que a la malicia natural se junta la artificial” (27v). De la misma manera el teólogo y humanista Diego Pérez de Valdivia no comprendía “con qué cara ni con qué entendimiento ni con qué razón ay hombres que osen negar que las mugeres, en especial devotas y recogidas, aprendan a leer,” cuando la Virgen María y muchas santas supieron leer y los doctores de la Iglesia (sobre todo San Jerónimo) lo aprobaron y lo alabaron. Pensar que “alguna se ha perdido por leer” era calificado por este autor como “ceguedad insufrible” (Pérez de Valdivia 255-255v).

En la obra del franciscano Francisco de Osuna, *Norte de estados* (1541), se expresaba la diversidad de pareceres respecto a si era conveniente que las mujeres aprendiesen a leer: “Algunos dicen que no es bien que sepan leer las mugeres, mas a mi me parece que todas aprendan leer, para que gozen deste sermón escrito [sobre el adulterio]” (107-108v). El autor se manifestaba favorable a que las mujeres aprendiesen a leer siempre y cuando las lecturas fuesen piadosas y provechosas, alejadas de los libros de amores y caballerías.

Entre la lectura y la escritura, para numerosos autores del siglo XVI la lectura era tolerable, pero la escritura podía ser peligrosa y, por consiguiente, recomendaban no enseñarla a las hijas (Ruiz García 98-103). Así, Pedro Sánchez de Acre, racionero de la catedral de Sevilla, analizando en su *Historia moral y philosóphica* (1590) la manera de criar a las hijas para que tuvieran buenas costumbres, consideraba:

Y en lo que toca a si es bien ocupar a la donzella en el exercicio de leer y escrevir, ha avido diversas maneras de dezir. Y examinados los fundamentos de estas opiniones, parece que aunque es bien que aprenda a leer, para que reze y lea buenos y devotos libros, mas el escrevir ni es necesario ni lo querría ver en las mugeres. No porque ello de suyo sea malo, sino porque tienen la ocasión en las manos de escrevir billetes y responder a los que hombres livianos les embían. Muchas ay que saben este exercicio y usan bien del, mas usan otras del tan mal que no sería de parecer que lo aprendiesen todas (Sánchez de Acre, 325v).

Idéntico parecer expresaron los jesuitas Juan de la Cerda y Gaspar Astete. De la Cerda, en su *Vida política de todos los estados de mugeres* (1599, 12v) reproducía literalmente las palabras de Pedro Sánchez y Astete, en su *Tratado del gobierno de la familia y estado de las viudas y donzellas* (1603), empleaba los siguientes argumentos:

No dexa de tener alguna duda si conviene que los padres enseñen a leer y escrevir a sus hijas, o no, porque es negocio de consideración y ay razones para lo uno y para lo otro. Pues digo primeramente a esta duda que, hablando en general, pueden los padres enseñar a leer a sus hijas, por ser este exercicio loable y honesto y no que tiene dissonancia alguna en una donzella... Mas porque ay casos en que es forçoso que la donzella haya de aprender a leer, como quando su virtud y su buen desseo de aprovecharse o su buen ingenio o la necessidad de administrar la familia lo requiere o quando ha de entrar en algún monasterio, entonces es justo que se le enseñe... Pero no siempre que digo que las donzellas aprendan a leer, digo también que aprendan a escrevir. Porque (a mi juicio) el permitir o aconsejar a los padres que enseñen a leer a sus hijas no tiene tanto inconveniente como el dezir que las enseñen a escrevir, pues para que una donzella se consuele y se ayude y aproveche en su alma más le ayuda el leer que el escrevir, porque puede rezar en las horas sus devociones, puede leer las vidas y exemplos de los santos, puede leer algunas historias necessarias y provechosas, y esto le basta para hazerse virtuosa, y no tiene necessidad de escrevir, ni se ha de valer por la pluma como el hombre, antes assí, como es gloria para el hombre la pluma en la mano y la espada en la cinta, assí es gloria para la muger el huso en la mano y la rueca en la cinta y el ojo en la almohadilla. Y estas son las armas que el Espíritu Santo da a la muger fuerte... Y aun digo más, que assí como el saber escrevir no le es necessario, assí le puede ser más dañoso el saberlo, como la experiencia lo enseña, porque muchas mugeres andan y perseveran en malos tratos, porque se ayudan del escrevir para responder a las cartas que reciben y, como escriben por su mano encubren mejor los tratos que traen y hazen más seguramente lo que quieren... (Astete 164-173)

A pesar de estos pareceres, poco proclives a la formación letrada de las mujeres (Gagliardi 38-48), en general, el proyecto intelectual del Humanismo manifestó una postura mucho más indulgente con la instrucción femenina. El humanista valenciano Juan Luis Vives, en su *Instrucción de la mujer cristiana* (1523), avaló el ingenio de las mujeres y la necesidad de que las niñas y jóvenes aprendiesen a leer y escribir. Su postura, sin embargo, iba encaminada a reforzar la misión de la mujer como buena cristiana, abnegada madre y fiel esposa. La lectura era un recurso para acceder a “buenos libros virtuosos” y la escritura una técnica dirigida a la reiteración de frases piadosas con fines memorísticos. Estos saberes tenían una finalidad catequística y procuraban un provecho doméstico y privado, por tanto, era preciso gestionarlos con discreción y sin hacer ningún alarde de ellos (Vives, 1528, 9 y 9v.). También para Baltasar Castiglione la instrucción de la mujer era un adorno para la vida social que se debía mostrar sin vanidad.

La obra de Erasmo de Rotterdam presta puntualmente atención a la educación de las mujeres, aunque su posición ha sido calificada como más “liberal” que la de Vives. Defendió que las mujeres tenían las mismas capacidades intelectuales que los varones, pero su modelo de mujer instruida ya había aprendido a leer y a escribir y era tratada como una respetable erudita que podía “impresionar” al propio Erasmo (García Pérez). Además, se consideraba que, en general, la mujer docta no era deshonesto y que la ignorancia era más proclive a dar cobijo a los vicios.

El criterio de Vives sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura en las mujeres se convirtió en la postura oficiosa del Humanismo y, en buena medida, en la más progresista. Otros tratadistas continuaron dentro de esta misma línea: Ludovico Dolce,

en su *Diálogo de la doctrina de las mujeres*, publicada en italiano en 1545 (Sansón), sigue al pie de la letra las directrices trazadas por el humanista valenciano; el militar y agustino Marco Antonio de Camós, en su *Microcosmia* (1592), consideraba que “para nuestros tiempos, bástales a las mugeres saber bien leer y escribir,” y también añadía contar (123); el teólogo Pedro Juan Berenguer y Morales, en un capítulo de su *Universal explicación de los misterios de nuestra santa fe* (1629), titulado “De cómo se han de criar las hijas,” recomendaba que la joven “aprenda de leer” (729); y, finalmente, la religiosa dominica Hipólita de Jesús, en su *Tratado de los estados* (1682) recomendaba que a las niñas, en las casas de crianza que habría que establecer en todas las ciudades (para huérfanas, perdidas y todas las que quisiesen, incluso de alto estado), habría que “enseñarlas de leer, que cierto, no las hará mal el saber leer, aunque no ayan de ser monjas” (50).

A finales del siglo XVII y principios del siglo XVIII las opiniones contrarias al aprendizaje de las mujeres en la lectura y la escritura eran marginales. La mayoría de los tratadistas, teólogos y pedagogos recomendaban esta instrucción. Uno de los autores de referencia, por la extraordinaria difusión que tuvo su *Tratado de la educación de las hijas* (1689), fue François Fénelon que, aunque no regateaba empeño para hacer aflorar los muchos defectos de las mujeres (capítulos 9 y 10), no cuestionaba que tener conocimientos de la lectura y la escritura eran habilidades necesarias para que éstas cumpliesen con sus obligaciones (el cuidado de sus hijos, la economía doméstica, el aseo y el orden de la casa). Por consiguiente, era categórico cuando afirmaba que “es indispensable que la hija aprenda a leer y escribir correctamente” (Fénelon 175) y, además, podría instruirse en gramática, aritmética, nociones de jurisprudencia, administración del patrimonio, latín, pintura, música y poesía.

A lo largo del siglo de la Ilustración los tratadistas ya no cuestionaban que había que enseñar a leer, escribir y contar a las niñas. Los testimonios que defendían esta postura eran casi unánimes y, al mismo tiempo, se subestimaban los riesgos, que todavía esgrimían algunos padres, de instruir a las mujeres en estos aprendizajes y que, básicamente, se reducían a la libertad que les proporcionaba para cartearse con sus pretendientes. El filósofo y economista italiano Antonio Genovesi disculpaba estas “calaveradas y devaneos juveniles” (146) por la gran utilidad que tenía para el Estado que las mujeres estuviesen en posesión de esta instrucción básica. La alfabetización de las mujeres fue interpretada durante los siglos XVIII y XIX bajo el signo de la utilidad.

Por consiguiente, aun cuestionando la igual capacidad física, intelectual y moral entre los dos sexos, era aconsejable que las mujeres, además de bien educadas (en religión, actitudes, trabajo de manos, sumisión al padre y al marido y gobierno de su casa) fuesen instruidas, al menos, en la lectura, escritura y aritmética. Diversos autores y autoras del siglo XVIII defendieron esta premisa, como Benito Jerónimo Feijoo en su *Defensa de mujeres* (1726), Manuel de Jaen en su popularísima *Instrucción utilíssima y fácil para confessar particular y generalmente* (1725), Baldiri Reixac y Carbó en su *Instrucció per a l'ensenyança de minyons* (1749), Luis de Olot en su *Tratado del origen y arte de escribir bien* (1766), Pedro Rodríguez de Campomanes en su *Discurso sobre el fomento de la industria popular* (1774), Lorenzo Hervás y Panduro en su *Historia de la vida del hombre* (1789), Josefa Amar y Borbón en su *Discurso sobre la educación física y moral de las mujeres* (1790), Charles Rollin en su *Educación y estudios de los niños y niñas y jóvenes de ambos sexos* (1793, 1ª ed. en francés en 1728), Inés Joyes y Blake en su *Apología de las mujeres* (1798) o Gaspar Melchor de Jovellanos en su *Memoria sobre la educación pública* (1801). A lo largo del siglo XIX son numerosísimos los tratados, ensayos y artículos periodísticos, escritos por hombres y mujeres, en los que se defiende con tenacidad la instrucción de la mujer.

Para los políticos y pedagogos era imprescindible instruir a las mujeres de toda condición para que estuviesen en disposición cuando fuesen madres de educar y enseñar a sus hijos. Este era el objetivo principal de su misión. También para formar esposas que fuesen compañeras “blandas, agradables y fieles” (Monlau 23), sin turbar la jerarquía social ni aspirar a cualquier forma de emancipación. Su natural disposición –sedentaria y paciente– las hacía más eficaces que los varones para adquirir las primeras letras y, a través de la educación de sus vástagos, civilizar a la población, desarrollar la sociabilidad y promover la paz. La instrucción de las mujeres contribuiría, por consiguiente, a un mejor desempeño de sus obligaciones y, además, era un adecuado recurso para llenar los huecos de ociosidad que se presentaran en la consecución de las tareas domésticas, pues, de otra forma, se cubrirían con distracciones más frívolas.

La instrucción de las mujeres (como la de los hombres) debía limitarse a las funciones necesarias que cada individuo tenía que desempeñar en su vida. Por tanto, era necesario ajustar la instrucción de las mujeres a las tareas para las cuales estaban naturalmente destinadas. El aprendizaje de las primeras letras era considerado durante la primera mitad del siglo XIX como la instrucción mínima necesaria para alcanzar estos objetivos. No era preciso que fuera más ni muy elevada, habida cuenta que su destino se limitaría a una condición accesorio y pasiva.

3. La inestable definición de alfabetismo

El alfabetismo o la lectoescritura indica el conocimiento básico de la lectura y la escritura de una persona o de una población determinada y el analfabetismo –un término que empieza a ser empleado en España a partir de 1875– pone de manifiesto la falta de instrucción elemental de los individuos de un territorio, referida sobre todo al número de ciudadanos que no saben leer. Estas definiciones fueron válidas para el siglo XX, que es cuando se llevó a cabo el mayor esfuerzo para que todas las personas estuviesen alfabetizadas. En el siglo XXI la alfabetización es un concepto más exigente e implica cubrir más facetas: el correcto manejo del idioma materno, la comprensión lectora, el conocimiento de varias lenguas y el acceso, evaluación y organización de la información digital. Es a través del dominio de estas habilidades que los individuos pueden obtener un beneficio social, laboral y cultural. Aquellas personas que continúan actuando bajo los parámetros del alfabetismo del siglo XX serían considerados ahora “analfabetas funcionales.” (Rodríguez Gallardo)

El avasallador dominio de la comunicación escrita, sin embargo, es un fenómeno reciente, que apenas se remonta a dos siglos de historia. Todavía a finales del siglo XVIII la competencia gráfica no era para la mayoría de la población un valor determinante o una adquisición rentable. Muchos hombres y mujeres convivieron con un irrelevante analfabetismo y con el orgullo de una sabiduría tradicional que se transmitía oralmente.

La situación, sin embargo, estaba cambiando. El impulso estatal y las exigencias sociales y económicas durante la Edad Moderna favorecieron la implementación de las formas culturales y comunicativas que habían sido históricamente dominio de las élites. Poco a poco se difundió una “mentalidad alfabeta” que fue conquistando las ambiciones populares y que, a la vez, respondía a estímulos que partían de la lenta, pero imparable transformación que experimentó la estructura el Estado a finales del Antiguo Régimen. La progresiva racionalización de la burocracia se vio forzada a estandarizar las relaciones entre las administraciones de gobierno y los gobernados, lo cual implicó una creciente complejidad en los mecanismos de comunicación escrita.

La meta letrada, sin embargo, no siempre estuvo en los niveles de los siglos XX y XXI, ya que el fenómeno de la alfabetización se reconceptualiza en el tiempo y en el

espacio debido a que los grados de exigencia “normales” varían. Es probable que el/la “alfabeto/a funcional” de finales del siglo XVIII fuese el/la no muy perito/a lector/a y el/la firmante, competencias aceptables para superar con éxito el grado mínimo de demanda social que tenían entonces los individuos de condición humilde y la mayoría de las mujeres. Por consiguiente, la separación radical entre una sociedad alfabetada y una sociedad analfabetada escondía a un dilatado grupo, característico de las sociedades tradicionales, que estaría en posesión de una “alfabetización incompleta,” pero suficiente.

Durante el siglo XIX los gobiernos liberales se comprometieron a extender a toda la población el dominio de la lectura y la escritura, pues su benefactor influjo se consideraba que se traduciría en un incremento de la productividad y de la participación política y en una reducción de la pobreza y la criminalidad, es decir, en prosperidad y armonía social. Estas iniciativas, sin embargo, no siempre tuvieron en cuenta la estructura social y cultural de los receptores. La alfabetización, por tanto, no se improvisa, cuaja allí donde hay una sociedad preparada para recibirla y se desarrolla en colectivos donde cumple funciones cotidianas.

Aquí radica la diferenciación alfabetizadora entre los distintos grupos socioprofesionales y entre hombres y mujeres, a pesar de que también existió una clara voluntad política de controlar el impulso cultural. La popularización de la escritura en los hombres representaba la posibilidad de favorecer la promoción socioprofesional de los productores manuales –artesanos, labradores y trabajadores– y la emancipación de las mujeres, tendencia funesta en opinión de algunos gobernantes e intelectuales que consideraron preceptivo tratar de poner remedio al progreso excesivo de las letras.

La impericia de las mujeres en este aspecto se explica por el estrecho margen de actuación que la sociedad –jurídicamente controlada por los hombres– les asignaba. Una vez reconocida la paridad intelectual entre las mujeres y los hombres, los tratadistas de los siglos XVIII y XIX les encomendaron el papel altruista de mediadoras pasivas. Era conveniente que las mujeres tuvieran una mínima instrucción –leer, escribir, contar y las labores propias de su sexo– para educar, en primera instancia, a los futuros ciudadanos masculinos. A pesar de todo, el impulso alfabetizador del siglo XIX no logró concienciar a la mayoría de las mentes femeninas o a sus tutores, por lo cual, ellas permanecieron también masivamente ignorantes durante esta centuria.

Por tanto, dentro del ámbito del Antiguo Régimen, la estructura social había desarrollado un alto grado de adaptación a una definición muy concreta de alfabetismo –fundamentado en el límite de la suficiencia (cada sexo y cada categoría social tenía su nivel de suficiencia y sus individuos excepcionales)–, con unas estructuras escolares que, aunque no consiguieron monopolizar plenamente la transmisión de lo escrito, pues los distintos grupos sociales regulaban este aprendizaje de manera dinámica, alcanzaron una considerable instalación entre aquellos sectores que lograron percibir la instrucción como una inversión a largo plazo. En términos culturales, el sistema establecido se había acoplado adecuadamente después de varios siglos de tradición.

La crisis y la quiebra del Antiguo Régimen provocaron un cambio radical que desestructuró la acomodación sociocultural a la que se había llegado. Las causas del retroceso en el nivel de alfabetización que se detecta en los primeros censos a partir de mediados del siglo XIX están en función de dos aspectos principales: por un lado, la modificación de la estructura social y, por el otro, la evolución del concepto de alfabetización en función de planteamientos conscientemente estadísticos (Anton 99-104).

Así, en Occidente, desde la Ilustración, el analfabetismo pasó de ser una carencia a convertirse en un estigma. Muchos/as iletrados/as pasaron su vida esquivando la

vergüenza que les suponía reconocer su ignorancia. La prensa del siglo XIX fue particularmente hiriente con los colectivos analfabetos, siendo tachados de patanes, brutos e ignorantes, una auténtica plaga social.

4. Algunos procedimientos para conocer la alfabetización de las mujeres

El análisis cuantitativo de la alfabetización de las mujeres –como el de los hombres– está condicionado por el uso de fuentes censales o de fuentes precensales. El recurso censal, que tiene por objetivo contar, conocer y analizar de manera exhaustiva la población de un país, se empezó a implementar en el Reino Unido y Francia en 1801, pero los primeros censos de población que incluían datos sobre los niveles de alfabetización de los ciudadanos fueron realizados en estos dos países en 1841 y en 1846, respectivamente. España tuvo la primera panorámica censal de la alfabetización de su población en 1860, Italia en 1861, Portugal en 1864 y Alemania en 1871. A través de esta fuente se puede conocer de una manera estadística el número de individuos de todo un país que no sabían ni leer ni escribir (analfabetos/as), que sólo sabían leer (semianalfabetos/as) y que sabían leer y escribir (alfabetos/as).

El análisis histórico anterior al uso de esta fuente constituye una investigación precensal y requiere del empleo de pruebas documentales alternativas para dilucidar el objeto que se persigue –en este caso, conocer los niveles de alfabetización de una parte de la población–, a pesar de que este proceso lleve aparejado al menos tres limitaciones: en primer lugar, el recurso al indicador firma; en segundo lugar, la infrarrepresentación de determinados colectivos sociales (como las mujeres); y, en tercer lugar, el uso de la encuesta diacrónica para el acopio de datos.

Los estudios sobre la alfabetización precensal han seguido el criterio que establece la capacidad para firmar de un individuo como un signo indicativo de dominio de la lectura y la escritura y la incapacidad para firmar como una muestra evidente de analfabetismo. Esta asociación, que establece un vínculo de dependencia tan trascendente e inflexible, ha dado lugar a una abundante variedad de opiniones acerca de la representación de este indicador.

Hay pruebas y testimonios que ponen de manifiesto que algunos individuos del pasado sólo sabían escribir su nombre para firmar, pero no dominaban ni la lectura ni la escritura; hay quienes consideran que el indicador firma ofrece un preciso recuento de los que sabían al menos leer con fluidez, habida cuenta que hasta mediados del siglo XIX primero se aprendía a leer y luego a escribir; y hay quienes confían plenamente en la firma, poniendo de manifiesto la similitud de los datos censales con la capacidad para firmar de la población. Sería conveniente poder contar con fuentes que, además de aportar información sociológica sobre los suscriptores, fuesen acompañadas por un breve texto escrito que permitiera superar la fragilidad metodológica que imponen las firmas.

Aunque un volumen limitado de firmas requisadas de la documentación notarial permite una manipulación porcentual muy sugerente, lo cierto es que, examinando los datos con atención resulta que la muestra recolectada acostumbra a ser muy pequeña en relación a la población que se pretende representar y, además, entre los firmantes, hay pocas mujeres y pocos individuos de condición humilde. Por tanto, la recolección de firmas de las fuentes notariales promueve una encuesta histórica que sobrerrepresenta a los varones y a las clases privilegiadas, marcando un sesgo que compromete la representatividad de la muestra. Una muestra, por otro lado, que procede de una sociedad que, a menudo, no se conoce con precisión.

Finalmente, la fragilidad de la representatividad en los sondeos se acentúa al considerar amplios períodos de tiempo que, aunque colaboran en incrementar las

muestras, agudizan la ambigüedad de los individuos firmantes o no firmantes. La recolección dinámica de los datos nunca logra definir la población total considerada a la que, durante un instante de tiempo, se hace referencia. La fórmula de acumular datos a base de dilatar el marco cronológico corre el riesgo de amplificar artificialmente los resultados, ya que fácilmente se pueden llegar a superponer varias generaciones y colocarlas como representativas de la población de un año concreto.

La investigación precensal de la alfabetización, por tanto, ha elaborado sus resultados empleando una metodología poco sólida, lo cual provoca que existan abundantes estudios parciales, a menudo sorprendentemente desparejos y difícilmente comparables. Aunque profundizar en los niveles de alfabetización anteriores a mediados del siglo XIX es factible, hay que asumir una serie de condicionantes o limitaciones: hay que confiar en el indicador firma como prueba de alfabetización; hay que circunscribir la investigación a una ciudad media o pequeña que disponga de padrones municipales o documentación nominativo-descriptiva de sus habitantes con el objetivo de aplicar divisiones socioprofesionales que permitan establecer grupos homogéneos de individuos; y hay que localizar las huellas gráficas de esa población –fórmulas de suscripción, egodocumentos– en todo tipo de documentación, aunque la más eficaz en España es la notarial. El resultado de este proceso permite disponer de datos con una representatividad certificada. Las mujeres, como normalmente aparecen en la documentación desprovistas de oficio (a excepción de monja, doña o criada), pueden vincularse con la profesión de los padres o de los maridos. En verdad, las actividades femeninas hay que asumirlas mediatizadas por un deformante prisma en donde la mujer asume un determinado rol que está en función del encuadre clasificatorio de sus ligámenes masculinos, siempre con un componente cultural prestado.

El caso de la ciudad de Girona en 1787 puede servir de ejemplo para mostrar la mayor solidez metodológica que se deriva de la aplicación de este procedimiento para el caso de las mujeres (Antón).

5. Datos sobre la alfabetización de las mujeres

En la ciudad de Girona en 1787 estaban empadronados 7.709 individuos. Si se excluyen los menores de 20 años, la población resultante era de 4.094 individuos, de los cuales 2.121 eran mujeres y 1.973 hombres. Buscando las capacidades gráficas de esta población en la documentación notarial se hallaron las firmas o la declaración de no saber firmar del 43,9 % de las mujeres y del 72,5 % de los hombres. La desigual representatividad de ambos sexos pone en evidencia el dispar protagonismo que tienen unas y otros en esta fuente.

El 27,6 % de las mujeres localizadas en su aptitud gráfica eran capaces al menos de firmar un protocolo notarial, aunque dentro de este porcentaje general se diluyen realidades vinculares muy dispares (el porcentaje de hombres capaces de firmar era del 77,6 % del total de varones que tuvieron que ejecutar su firma al ser requeridos para ello). Más allá de las cifras, lo que resulta interesante es saber ¿quiénes eran estas mujeres que podían o se empeñaban por escribir su nombre?

Todas las religiosas, noblas y las esposas de los abogados y notarios localizadas en un trámite de suscripción supieron firmar; las consortes de los drogueros en un 87,5 %; las de los plateros en un 81,8 %; las de los boticarios en un 71 %; las mujeres de los altos funcionarios y escribanos en un 64 %; las de los médicos en un 40 %; y las de los causídicos en un 33 %. Todos los esposos de estas mujeres, por su estatus o por la profesión que desempeñaban, eran hábiles para escribir. En conjunto, el 71 % de estas mujeres eran capaces de firmar y formaban, la mayoría de ellas, familias alfabéticamente completas.

Entre los profesionales agremiados y otros individuos con oficio, el 100 % de las consortes de los tenderos de telas eran capaces de firmar; las de los libreros en un 75 %; las de los roperos en un 40 %; las de los bajos funcionarios y sombrereros en un 33 %; las de los sastres en un 23,8 %; las de los herreros en un 17,7 %; las de los carpinteros en un 17,1 %; las de los panaderos en un 13,3 %; las de los badaneros en un 12,5 %; las de los alfareros y cordeleros en un 11,1 %; las de los pasamaneros, chocolateros y fideros en un 10 %; las de los curtidores en un 9,1 %; las de los negociantes en un 8,7 %; las de los albañiles en un 6,5 %; las de los zapateros en un 5,5 %; y las de los basteros, hortelanos y labradores, pelaires, taberneros y tejedores de lino y de velos fueron incapaces de firmar.

Finalmente, el 9,8 % de las criadas pudieron firmar un documento notarial y solo el 1,9 % de las esposas de los jornaleros eran capaces de hacer lo propio (Antón 147-244).

Estas cifras vienen modeladas por un sesgo urbano y por una estructura social de Antiguo Régimen, es decir, un contexto al cual todavía no había llegado la industrialización y la estructura económica estaba sostenida por los gremios. Todos los estudios ponen de manifiesto que los niveles de alfabetización eran más altos en las ciudades que en el medio rural.

Según el censo de 1860, el 22,3 % de las mujeres mayores de 10 años de la ciudad de Girona sabían leer y escribir y el 5,6 sabían solo leer. Sumando las dos cifras, el nivel de alfabetización de las mujeres a mediados del siglo XIX era del 28,9 %, una cifra muy similar a la obtenida en 1787. En el caso de los hombres, el 53,1 % sabían leer y escribir y el 3,9 % sabían solo leer, es decir, un 57 % se pueden considerar de alguna manera alfabetizados. La alfabetización masculina habría caído 20 puntos en 63 años, seguramente por la llegada masiva de hombres –en su mayoría iletrados– del medio rural y la regresión y el estancamiento de la escolarización tras las guerras de principios del siglo XIX y el reinado de Fernando VII.

La Guerra de la Independencia y el período de crisis que vivió España hasta principios de los años treinta del siglo XIX provocó una desestructuración del sistema escolar que afectó más a la instrucción masculina que a la femenina, debido a que las escuelas de niñas eran excepcionales y, además, no siempre garantizaban el aprendizaje de la lectura y la escritura de las educandas. Esto podría indicar que las niñas encaminadas a instruirse continuaban aprendiendo las primeras letras en el ámbito familiar y que la crisis escolar del primer tercio del siglo XIX tuvo una incidencia relativa (Viñao 1998).

Para el conjunto de España, si tomamos los censos de 1860, 1877, 1887 y 1900 y, además, añadimos una estadística oficial, aunque parcial, elaborada hacia 1841, la alfabetización de las mujeres y los hombres evolucionó de la siguiente manera:

Tabla 1: Porcentajes de alfabetización y analfabetismo en España (1841-1900)

	Alfabetización		Semialfabetización		Analfabetismo	
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres
1841	2,20	17,10	6,90	22,10	90,90	60,80
1860	9,05	31,09	4,92	4,08	86,03	64,83
1877	14,68	34,72	4,33	2,59	80,96	62,66
1887	18,8	38,52	4,25	2,57	76,8	58,83

	4				3	
1900	25,1	42,25	3,33	1,97	71,4	55,78
	4				2	

Fuente: Moreno-Lago, 44 y Guereña/Viñao, 148.

La alfabetización de las mujeres aumentó durante la segunda mitad del siglo XIX de manera significativa, a pesar de que el punto de partida era muy bajo. También los datos manifiestan la transición en el modelo de alfabetización, pues todavía en la estadística de 1841 las mujeres que sabían leer, pero no escribir, eran muy superiores a las que estaban en posesión de ambos aprendizajes.

Aunque para muchas mujeres la habilidad para leer y escribir que habían aprendido en casa o en la escuela no sirvió para encauzar una sugestiva salida laboral, valió para poder leer alguna novela o algún periódico y enviar cartas a familiares y amigos. También fue un principio para generar hogares alfabéticamente completos, cuyos hijos e hijas serían a su vez instruidos en esta habilidad. A diferencia de los padres letrados de las clases laboriosas, que se cuidaban muy poco de que sus hijos adquirieran el dominio de la lectura y la escritura, la instrucción de la madre acostumbraba a ser una garantía de la reproducción alfabética (Monlau 21-22). Las genealogías de alfabetización muestran que las mujeres alfabetizadas de condición humilde experimentaron durante los siglos XVIII y XIX un ascenso social debido a que su ajuar gráfico les permitió ventajosos matrimonios (Antón 246-249).

6. Conclusiones

Los humanistas favorecieron la instrucción de las mujeres en la lectura y la escritura, pero su postura constituía una minoritaria vanguardia intelectual. La costumbre patriarcal había establecido que no era necesario realizar una inversión en el aprendizaje de las niñas que, en general, no sería amortizado e, incluso, podía ser perjudicial por la autonomía que podía aportar el indebido manejo de estas habilidades. Numerosos moralistas abalaron este criterio consuetudinario en aras de la armonía de los matrimonios. Como los hombres las preferían ignorantes –como rezaba el refrán, “no te cases con mujer que te gane en el saber” (Jiménez Sureda 273-276)– no era preciso dotar a la hija con adornos literarios. Era mucho mejor educarla para el papel que obligatoriamente tendría que desempeñar cuando estuviese al cargo de una casa y una familia.

De este sino quedaron excluidas las mujeres de posición elevada, las cuales, sin olvidar la educación propiamente femenina, eran instruidas en las primeras letras y en otros conocimientos livianos para mantener un decoro y una conversación interesante con familiares y amigos. La instrucción de las mujeres, por tanto, solo servía para satisfacer un particular goce del entendimiento y un refinado adorno para el comercio de las amistades.

Como las mujeres no estaban destinadas a gobernar los estados ni a dirigir los ministerios de la Iglesia ni a hacer avanzar las ciencias no era preciso empeñarse en tomar tantos conocimientos. El intento podría degenerar en una pedantería que, en las mujeres, parecía más detestable.

El movimiento ilustrado del siglo XVIII y el liberalismo del siglo XIX interpretaron la instrucción básica de las mujeres como un procedimiento elemental para hacerlas útiles a la sociedad y al Estado. De la formación de las mujeres dependía la moralidad de la comunidad, pues ellas tenían la misión de aleccionar a sus hijos durante los primeros años y de moderar con su dulzura la tendencia a la tosquedad de sus maridos. Son frecuentes los lamentos por el descuido en la educación de la mujer y son

numerosas las propuestas para establecer escuelas de niñas y planes de educación. Aun así, hasta la ley Moyano de 1857, que estableció que la instrucción elemental en España pasaba a ser universal, obligatoria y gratuita, no se empezaron a poner las bases de una formación más sólida para las mujeres.

La existencia de escuela en una población no garantizaba el concurso de todas las niñas. Un tercio de ellas no asistía porque los padres se negaban a llevarlas o porque tenían que colaborar en las tareas del campo o trabajando en una fábrica, en un comercio o en el servicio doméstico (Purroy y Egea 8-9). Por otro lado, el hecho de que hubiese escuela para niñas tampoco garantizaba su instrucción, ya que su formación estaba más en relación con el catecismo, las labores de manos, la economía doméstica, la higiene y las funciones maternas que con el aprendizaje de la lectura y la escritura. Las maestras priorizaban estas materias a veces porque ellas mismas no eran muy peritas para enseñar las primeras letras o porque los padres preferían que sus hijas fueran formadas en habilidades más útiles, como coser, bordar o zurcir. De esta manera, la escuela liberal continuó reproduciendo los tradicionales aprendizajes diferenciados para niños y niñas, los cuales respondían a la función que hombres y mujeres tenían asignados en la sociedad (Sarasúa).

La práctica escolar quedaba reforzada por una teoría social que continuaba asociando a la mujer con una criatura naturalmente débil y sometida al hombre, reducida a desempeñar el rol de leal esposa y sacrificada madre. Así, a modo de ejemplo, el polígrafo Agustín de Letamendi, en su obrita *Mi opinión sobre la educación de las mujeres* (1833), dividía esta empresa en tres partes: la primera, formar el corazón de la niña; la segunda, aleccionarla en sus derechos y deberes como esposa y madre; y, la tercera, prepararla para la administración, aseo y economía de una casa y de su familia. Estas tres partes esenciales de la educación femenina tenían que ser enseñadas por la madre y constituirían “las bases de su felicidad.” El resto de conocimientos “podrá ser obra de maestros asalariados y considerado como adorno de un cuerpo o de un ser racional esencialmente bueno” (19-20). Por consiguiente, las mujeres de las clases media y alta podían aspirar a conocimientos más elevados, pero, en esencia, no desempeñaban más que un superficial y discreto adorno para la vida social (Fernández Jiménez).

Los propósitos del sistema patriarcal para la instrucción de las mujeres no cambiaron demasiado desde la Edad Media. En esencia, el rol que tenía asignado la mujer dentro de la sociedad determinaba sus aspiraciones educativas. Aunque la lectura y la escritura se convirtieron en habilidades necesarias para desempeñar el cometido consuetudinario que la sociedad había establecido para ellas, el conocimiento acotado tenía el propósito de evitar el fortalecimiento de la personalidad de las mujeres.

Obras citadas

- Antón Pelayo, Javier. *La herencia cultural. Alfabetización y lectura en la ciudad de Girona (1747-1807)*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, 1998.
- Astete, Gaspar. *Tratado del gobierno de la familia y estado de las viudas y donzellas*. Burgos: Juan Baptista Varesio, 1603.
- Baldacchino, Laura. “‘Quins nodrimens deu hom dar a infantes’: l’education des petites filles dans le Libre de les Dones et sa traduction castillane.” *E-Spania. Revue Électronique d’Études Hispaniques Médiévales* 44 (2023).
- Berenguer Morales, Pedro Juan. *Universal explicación de los misterios de nuestra santa fe*. Valencia: Miguel Sorolla, 1629.

- Bolufer Peruga, Mónica. “Pedagogía y moral en el siglo de las luces: las escritoras francesas y su recepción en España.” *Revista de Historia Moderna. Anales de la Universidad de Alicante* 20 (2002): 251-292.
- Boubara, Ada. “Lodovico Dolce nella storia delle idee feminista.” *Revista Internacional de Pensamiento Político*, 16 (2021): 149-160.
- Camós, Marco Antonio. *Microcosmia y gobierno universal del hombre christiano*. Madrid: casa de la viuda de Alonso Gómez, 1592.
- Campan, Mme.. *Tratado de la educación de las niñas según sus diversas edades y condiciones*. Barcelona: J. Torner, 1826.
- Cerda, Juan de la. *Libro intitulado vida política de todos los estados de mugeres: en el qual se dan muy provechosos y cristianos documentos y avisos, para criarse y conservarse debidamente las mugeres en sus estados*. Alcalá de Henares: Juan Gracián, 1599.
- Dolce, Lodovico. *Diálogo de la doctrina de las mugeres. En que se enseña cómo han de vivir en cualquier estado que tengan*. Valladolid: Viuda de Bernardino de Santo Domingo, 1584.
- Espinosa, Antonio de. *Reglas de bien vivir muy provechosas (y aun necesarias) a la república cristiana con un desprecio del mundo y las lecciones de Job y otras obras*. Burgos: Juan de Junta, 1552.
- Esteban, Juan. *Orden de bien casar y avisos de casados*, Bilbao: Pedro Cole de Ibarra, 1595.
- Fénelon, François. *Tratado de la educación de las hijas*. Madrid: Imprenta Real, 1804.
- Fernández Jiménez, M^a Antonia. “Mi opinión sobre la educación de las mujeres (1833).” *Historia y Comunicación Social*, 2 (1997): 135-140.
- Gagliardi, Donatella. *Urdiendo ficciones. Beatriz Bernal, autora de caballerías en la España del siglo XVI*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza. 2010.
- Genovesi, Antonio. *Continuación de la primera parte de las lecciones de comercio o bien de economía civil*. Madrid: Joaquín Ibarra, 1785.
- Franco Rubio, Gloria Ángeles. “El tratado de la educación de las hijas de Fénelon y la difusión del modelo de mujer doméstica en la España del siglo XVIII.” En Alfredo Alvar Ezquerro coord. *Las Enciclopedias en España antes de “l’Encyclopédie”*. Madrid: CSIC, 2009. 479-500.
- Guereña, Jean-Louis y Viñao Frago, Antonio. *Estadística escolar, proceso de escolarización y sistema educativo nacional en España (1750-1850)*. Barcelona: EUB, 1996.
- García Pérez, Noelia. “Las voces del Humanismo y de la educación de la mujer en el Renacimiento, entre el pro-feminismo y la misoginia.” En Mercedes Arriaga, Ángeles Cruzado y Amalia Ortiz de Zárate eds. *Feminismos & interculturalidad. V Congreso Internacional de la Asociación Universitaria de Estudios de las Mujeres*. Sevilla: ArCiBel Editores. 145-157.
- Jesús, Hipólita. *Tratado de los estados*. Valencia: Vicente Cabrera, 1682.
- Jiménez Sureda, Montserrat. *Manual d’història de la dona*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, 2021.
- Letamendi, Agustín de. *Mi opinión sobre la educación de las mujeres*. Madrid: Marcelino Calero, 1833.
- Martínez de la Parra, Juan. *Luz de verdades católicas y explicación de la doctrina christiana*. Barcelona: Rafael Figueró, 1701.
- Monlau, Pere Felip. *De la instrucción pública en Francia, ensayo sobre su estado en 1838 y 1839*. Barcelona: Imprenta de don Antonio Bergnes y Compañía, 1840.

- Montalvo, Sergio. "Visiones de la educación femenina en España (siglos XVI y XVII). Luis de León, Juan Luis Vives y Joseph Rojo." *Journal of Feminist, Gender and Women Studies* 10 (2021): 1-9.
- . "Interés práctico y planteamiento didáctico como fundamento de los *Castigos y doctrinas que un sabio dava a sus hijas*. Nuevos aportes para un corpus de textos castellanos sobre la educación de las mujeres." *Specula* 8 (2024): 79-109.
- Morant, Isabel. "Mujeres ilustradas en el debate de la educación. Francia y España." *Cuadernos de Historia Moderna. Anejos* 3 (2004): 59-84.
- Moreno-Lago, Eva. *Hijas de España. Vidas y autobiografías de las intelectuales de la Edad de Plata*. Madrid: Dykinson, 2021.
- Olot, Luis de. *Tratado del origen y arte de escribir bien*. Girona: Narciso Oliva, 1766.
- Osuna, Francisco de. *Norte de los estados: en que se da regla de bivar a los mancebos, a los casados y a los viudos y a todos los continentes*. Sevilla: Bartolomé Pérez, 1541.
- Pérez de Valdivia, Diego. *Aviso de gente recogida y especialmente dedicada al Servicio de Dios*. Barcelona: Jerónimo Genovés, 1585.
- Purroy y Egea, María Teresa. *Tratado sobre la educación de las niñas pobres*. Madrid: Imprenta de D. E. Aguado, 1841.
- Rodríguez Gallardo, Adolfo. "Definiendo la lectura, el alfabetismo y otros conceptos relacionados." *Investigación bibliotecológica*. 42 (2007): 143-175.
- Ruiz García, Elisa. "El universo femenino y las letras (siglos XV-XVII)." En María del Val González de la Peña Coord. *Mujer y cultura escrita. Del mito al siglo XXI*. Gijón: Ediciones Trea, 2005. 97-115.
- Sánchez de Acre, Pedro. *Historia moral y filosófica*. Toledo: viuda de Juan de la Plaza, 1590.
- Sánchez Dueñas, Blas. "Una particular visión de la mujer en el siglo XV. *Jardín de nobles doncellas* de fray Martín de Córdoba." *Boletín de la Real Academia de Córdoba de Ciencias, Bellas Letras y Nobles Artes* 141 (2001): 291-300.
- Sanson, Helena Ed. *Lodovico Dolce. Dialogo della istituzion delle donne, secondo li tre stati che cadono nella vita umana*. Cambridge: The Modern Humanities Research Association, 2015.
- Sarasúa, Carmen. "Aprendiendo a ser mujeres: las escuelas de niñas en la España del siglo XIX." *Cuadernos de Historia Contemporánea*. 24 (2002): 281-297.
- Segura Graiño, Cristina. "La educación de las laicas en la Baja Edad Media castellana. Cultura de hombres, ¿cultura de mujeres." En Cristina Segura Graiño Ed. *De leer a escribir I. La educación de las mujeres: ¿libertad o subordinación?* Madrid: A. C. Al-Mudayna, 1996. 63-76.
- . "La educación de las mujeres en el tránsito de la Edad Media a la modernidad." *Historia de la Educación. Revista Interuniversitaria* 26 (2007): 65-83.
- Viñao, Antonio. "Liberalismo, alfabetización y primeras letras (siglo XIX)." *Bulletin Hispanique*, 100/2 (1998): 531-560.
- . "La educación en las obras de Josefa Amar y Borbón." *Sarmiento. Revista Galego-Portuguesa de Historia da Educación* 7 (2003): 35-60.
- Vives, Juan Luis. *Instruction de la muger christiana*. Valencia: Jorge Costilla, 1528.