



Universidad de Valladolid

Facultad de Filosofía y Letras

Grado en Historia

**Educación y crianza en la Grecia clásica: una
comparación entre Atenas y Esparta**

Juan Martín Garzón

Tutora: Aida Fernández Prieto

Departamento de Historia Antigua y Medieval

Curso: 2023-2024

Resumen

Este trabajo explora las particularidades de la educación y crianza en dos de las principales ciudades-estado de la Grecia clásica: Atenas y Esparta. Con este fin, se analiza la forma en la que se concibe la etapa infantil en el mundo griego, atendiendo y destacando la importancia de los juegos y juguetes como herramientas educativas durante los primeros años de vida de los infantes. Asimismo, se examina y contrapone el modo en el que se concibe la educación en Atenas y Esparta y su correlación con dos modelos políticos y sociales diversos, considerando el papel que la educación juega en la formación de los futuros ciudadanos. Se reserva un apartado especial para tratar la educación femenina en ambas *poleis*, en especial, las diferencias que se observan entre mujeres y varones, pero también entre atenienses y espartanas.

Palabras clave

Atenas, Esparta, Grecia clásica, Infancia, Educación.

Abstract

This work explores the particularities of education and upbringing in two of the main Classical Greek city-states: Athens and Sparta. To this end, the way in which the infancy stage is conceived in the Greek world is analysed, attending to and highlighting the importance of games and toys as educational tools during the first years of infantryman life. Additionally, it also examines and contrasts how education was conceived in Athens and Sparta and its correlation with two different political and social models, considering the role that education plays in forming future citizens. A special section is reserved to deal with female education in these two *poleis*, in particular, the differences observed both between women and men, but also between Athenians and Spartans.

Keywords

Athens, Sparta, Classical Greece, Childhood, Education.

ÍNDICE

1. Introducción.....	3
2. Crianza e infancia en la Grecia clásica.....	7
2.1. La concepción de la infancia en el mundo griego	7
2.2. Niños, juegos y juguetes.....	10
3. La educación “cívica” en Atenas y Esparta.....	13
3.1. La <i>agoge</i> y el “mito espartano”	15
3.2. La <i>paideia</i> ateniense	20
3.3. ¿Y las mujeres? La educación femenina en Atenas y en Esparta.....	25
4. Conclusiones.....	30
5. Bibliografía.....	34
A) Traducciones y ediciones de fuentes clásicas.....	34
B) Bibliografía moderna.....	34
6. Anexos gráficos	39

1. Introducción

La importancia de la educación y, en concreto, de una educación inclusiva, equitativa y de calidad, se constituye como el cuarto de los diecisiete *Objetivos para el Desarrollo Sostenible* de la Agenda 2030 de la ONU (Naciones Unidas, 2015).

La educación, en todas las etapas de la vida, pero especialmente durante la infancia, se convierte en un componente esencial para el desarrollo integral del ser humano tanto a nivel individual como en su dimensión como ser “social” o que “vive en sociedad”. Dicho con otras palabras, la educación no solo constituye un pilar fundamental que contribuye a la formación plena del individuo, facilitando su plena integración en la vida adulta, sino que esta también juega -y ha jugado- un papel esencial como formadora de futuros ciudadanos (sobre estas cuestiones, véanse, por ejemplo, Escámez Sánchez y Gil Martínez 2002; Guanipa Ramírez *et al.* 2019).

En este sentido, entender cómo era la educación en las sociedades antiguas se convierte en un elemento clave para comprender la forma en la que los diferentes pueblos configuraban sus comunidades y cómo concebían la sociedad en la que vivían.

Teniendo en cuenta lo anterior, nuestro objetivo principal en el presente TFG es realizar una breve aproximación a la educación en el mundo griego clásico con la intención de conocer no solo las peculiaridades y naturaleza de los sistemas educativos en este periodo histórico, sino cómo estos se imbricaban con las particularidades de las diferentes *poleis* y su forma diferente de articular la ciudadanía. Para ello, nuestro análisis va a centrarse en el sistema educativo en época clásica (siglo V y buena parte del siglo IV a.C.) de dos ciudades-estado relativamente bien conocidas, como son Esparta y Atenas. Los motivos de la selección de estas dos *poleis* son, principalmente: su preponderancia y relevancia en el panorama griego de época clásica, la abundante información que disponemos sobre sus sistemas educativos (aunque el caso espartano no sea ajeno a los procesos de distorsión histórica e historiográfica que han pesado sobre esta ciudad-estado, debido, en parte, a la escasez de fuentes escritas espartanas que han perdurado) y, por último, el hecho de que ambas presentan formas de organización, gobierno y maneras de entender la sociedad bastante diversas, lo cual, tiene su reflejo en sus sistemas educativos.

Junto al propósito anterior, este trabajo tiene también los siguientes tres objetivos, estrechamente relacionados con el ya mencionado:

En primer lugar, aproximarse a la educación y crianza “informal” de los menores

en los primeros años de su vida y, conectado, al papel que los juegos y juguetes tendrían en el proceso educativo de los infantes en esta etapa de su vida.

En segundo lugar, se busca conocer las particularidades de la educación femenina en Atenas y Esparta, en especial las diferencias que se observan en tal sentido entre mujeres y varones, pero también entre las mujeres de una y otra ciudad-estado. La sociedad no estaría completa ni perduraría en el tiempo sin este género, siendo, sin embargo, diferentes los objetivos de la educación que se brindaba a niñas y niños y (algunos) de los valores que se les inculcaba según la *polis*.

En tercer y último lugar, se pretende reflexionar sobre cómo las diferencias socioeconómicas pudieron influir en la educación que habrían recibido los menores; por ejemplo, al obligar a los hijos de las familias muy pobres a descuidar su formación ante la necesidad de trabajar junto con sus progenitores para poder subsistir.

La profundización en este tipo de cuestiones resulta esencial, como ya hemos comentado, no solo para conocer mejor cómo era la infancia y la educación en las sociedades antiguas, sino también -por su vinculación con otras dimensiones de la sociedad-, para ahondar y obtener una visión más amplia del modo en qué se articulaban estas comunidades y, en especial, de cómo se configuraban sus ideas en torno a la ciudadanía.

Si bien el interés por estudiar las “clases bajas”, los “marginados” y otros sectores no pertenecientes a las élites se encuentra ya en la Escuela de los *Annales*, es especialmente de la mano de la Historia Social alemana, en la primera mitad del siglo XX, que encontramos uno de los primeros trabajos científicos dedicados al estudio de la infancia y la educación en el mundo griego, *Paideia: los ideales de la cultura griega*, de Werner Wilhelm Jaeger. En este trabajo monumental, en varios volúmenes, los cuales fueron publicados originalmente en alemán en 1933 y 1943-44, respectivamente, el autor anterior examina el desarrollo educativo, intelectual y espiritual en la Grecia antigua. También de la primera mitad del siglo pasado cabe destacar la monografía de Henri-Irénée Marrou, *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, publicada en 1948, donde se reconstruye la historia de la educación en el mundo mediterráneo desde el primer milenio a. C. hasta el siglo V d. C.

Ya en la segunda mitad de siglo, Mark Golden publicó, “Pais, «child» and «slave»” (1985), un interesante artículo donde el autor expone la doble lectura que tiene

la palabra griega *pais*, que puede aludir tanto al “niño” como al “esclavo”, y la dificultad de distinguir entre ambos en función de la terminología. Este mismo autor publicaría, en 1990, *Children and Childhood in Classical Athens*, obra referente sobre la materia que nos ocupa, en la que Golden ofrece un retrato de la vida pública y privada de los niños en la antigua Atenas entre los años 500 al 300 a.C., aproximadamente.

En lo que llevamos del nuevo siglo, han ido viendo la luz numerosos trabajos que han puesto el foco en la infancia y la educación en el mundo griego. Destacan, entre otros, el volumen editado en 2003 por Jennifer Neils y John H. Oakley, *Coming of Age in Ancient Greece. Images of Childhood from the Classical Past*, en el que se abordan temas tales como qué actividades y juegos practicaban en la infancia los niños griegos o los ritos de iniciación religiosos y ceremoniales en los que se les educaba. En una línea similar, aunque no centrados exclusivamente en el mundo griego, marchan los volúmenes editados, respectivamente, por Daniel Justel Vicente, *Niños en la Antigüedad. Estudios sobre la infancia en el Mediterráneo antiguo* (2012), donde se reflexiona sobre el papel que los menores tuvieron en las diferentes culturas del mar Mediterráneo, y por Judith E. Grubbs, Tim Parkin y Roslynne Bell, *The Oxford Handbook of Childhood and Education in the Classical World* (2013), obra que examina la relación de la infancia, la continuidad familiar, las relaciones interfamiliares y cuestiones legales como legitimidad, adopción y herencia observadas tanto en la antigua Grecia como en Roma. En 2015 ve la luz el volumen editado por W. Martin Bloomer, *A Companion to Ancient Education*, el cual recoge una serie de trabajos en los que se examina el auge y la difusión de las teorías y prácticas educativas en la antigua Grecia y Roma. Algo más reciente, es el volumen colectivo editado por Carla Rubiera Cancelas, *Las edades vulnerables: infancia y vejez en la Antigüedad* (2018). Si bien este trabajo no pone el foco en la cuestión de la educación “formal” como tal ni se limita exclusivamente al contexto griego, sí creemos relevante mencionarlo aquí, ya que este volumen dedica varios capítulos a hablar de las experiencias de la infancia desde una perspectiva socioeconómica (necesidad/obligación de los menores a trabajar) y de género. Finalmente, querríamos hacer mención a la tesis doctoral de María del Mar Rodríguez Alcocer, *La educación de las mujeres espartanas*, defendida en la Universidad Complutense de Madrid en 2018, en la que la autora estudia la educación de las mujeres espartanas desde la época arcaica hasta la clásica partiendo del análisis crítico de las fuentes literarias, arqueológicas y epigráficas antiguas.

Tras este breve repaso del estado de las investigaciones sobre infancia y educación

en la Antigüedad y, concretamente, en la Grecia clásica, cabe ahora mencionar cuál ha sido la metodología seguida para la realización del presente TFG.

Por lo que respecta al material empleado, hemos recurrido tanto a la consulta de fuentes antiguas (eminentemente literarias, pero también iconográficas) como de bibliografía actual. Por lo que respecta a las fuentes antiguas de tipo literario, hemos consultado las obras de los filósofos más relevantes del periodo clásico, como Platón, quien, concretamente, en la *República*, habla de las cualidades que tenían los niños, igualándolos con las mujeres y los esclavos, o los *Problemas*, de Aristóteles, donde este último se centra en las características fisiológicas de los jóvenes. Otras obras utilizadas en este trabajo podrían insertarse entre el ensayo, la historia y la filosofía, como es el caso de Jenofonte, historiador, militar, filósofo y ensayista ateniense, en particular, su obra *La república de los lacedemonios*, donde se describe como era la educación espartana bajo el gobierno del mítico legislador Licurgo. También se ha recurrido a obras más tardías, como el caso de Plutarco y su obra biográfica *Vidas Paralelas*, en concreto la *Vida de Licurgo*, donde se expone el tratamiento de la educación espartana. Junto a las fuentes literarias, también se ha recurrido a la iconografía para complementar e ilustrar ciertas cuestiones de este trabajo, como las relativas a los juegos y juguetes en el mundo griego.

En lo relativo al enfoque historiográfico, como queda patente tanto en el tema elegido como en los objetivos propuestos, nos hemos decantado por un enfoque que combina la perspectiva sociocultural (atención a cómo las prácticas educativas y las experiencias de la niñez reflejan, a la vez que moldean las estructuras sociales, políticas y culturales de Atenas y Esparta en época clásica) y la perspectiva de género (foco en la niñez y en la diversidad educativa entre niños y niñas y entre las propias niñas según el contexto).

Finalmente, por lo que respecta a la estructura del TFG, este se articula en dos grandes secciones temáticas compuestas a su vez por diversos subapartados.

La primera sección aborda el tema de la crianza y la infancia en la Grecia clásica, poniendo, por un lado, el foco en la concepción de la infancia en este marco y, por otro, en los juegos y juguetes como forma de aprendizaje “informal” durante los primeros años de vida de los menores.

La segunda sección, compuesta de tres apartados, examina el tipo de educación que recibían los futuros ciudadanos en Esparta y Atenas, reservándose un tercer apartado

a la educación femenina y a sus particularidades.

A estos bloques temáticos, le siguen una sección de conclusiones, la bibliografía (donde se recogen tanto las traducciones y ediciones de obras clásicas como la bibliografía reciente) y, por último, un anexo gráfico.

2. Crianza e infancia en la Grecia clásica

Desde el punto de vista cultural, la infancia es la etapa de la vida donde la cría del ser humano se desarrolla y adquiere la capacidad biológica y los conocimientos necesarios para poder sobrevivir al contexto social, geográfico e histórico al que pertenece (Gutiérrez Gutiérrez y Pernil Alarcón, 2013: 15). El estudio de la infancia resulta, por tanto, clave para comprender la evolución socio-histórica que sufre la humanidad en el transcurso del tiempo, ya que los niños y las niñas son los adultos del futuro y su comportamiento como tales es el resultado de lo que han aprendido y vivido durante su niñez (Rodrigo Pedrosa, 2011: 2). El desarrollo del niño viene, así, marcado por el entorno geográfico y espacial en el que vive, donde la cultura del adulto condiciona y determina la figura del menor (Gutiérrez Gutiérrez y Pernil Alarcón, 2013: 15). No es de extrañar, por tanto, que el concepto o la concepción que se tiene de esta etapa varíe y venga determinada en función del contexto histórico ante el que nos encontremos.

2.1. La concepción de la infancia en el mundo griego

La consanguinidad en la Grecia clásica se convierte en un elemento esencial como símbolo de la vida. La “identidad” y, en cierto modo, el “estatus” del individuo, vienen marcados por su “origen” (*genea*), “sangre” (*genos*) y “estirpe” de pertenencia (*genealogia*). Esto se puede apreciar ya en momentos anteriores, como atestigua, por ejemplo, un pasaje de la *Ilíada* de Homero, donde se afirma “Sin familia, sin ley sin hogar debe de vivir quien apetece las horrendas luchas intestinas” (Hom., *Il.*, IX, 63. cf. Vergara Ciordia, 2013: 15).

Los autores antiguos concibieron la infancia de diferentes maneras, estableciendo, además, diversas clasificaciones por rango de edades. Hipócrates (*ca.* 460 a.C.-370 a.C.) distinguía así entre: *paidion*, el menor hasta los siete años de edad; *pais*, el muchacho de entre siete y catorce años; *meirakion*, el joven con edad comprendida entre los catorce y los veintiún años; y el *neaniskos*, el adulto de entre veintiún a los veintiocho años. Por

otro lado, Aristófanes de Bizancio (ca. 257 a.C.-180 a.C.) ofrece una clasificación aún más detallada: así, el término *brephos* aludiría al recién nacido; *paidion*, al lactante; *paidarion*, al niño que podía caminar y hablar; mientras que *paidiskos pais*, serviría para referirse al niño que podía ser educado. A los términos anteriores seguirían otros como: *palleks*, *baupais*, *antipais* o *mellephebos*, *ephebos*, *meirakiom*, *meiraks*, *neanikos*, *neanías*, etc., hasta llegar a la vejez (Golden, 2015 [1990]: 11-12).

Pasando ahora a cómo los antiguos griegos concebían la infancia propiamente dicha (y a su relación con la educación), cabe señalar que autores como Platón y Aristóteles apuntan ya a la importancia de una formación y un entorno adecuado desde el momento del nacimiento del niño para que este se convierta en un futuro buen ciudadano (Pl., *Leg.*, 7.788D-790A; Arist., *Pol.*, 7.1334b29-1335b20 cf. Golden, 2015 [1990]: 1-2).

En una sociedad tradicional y agraria como la griega, da la sensación, no obstante, de que los niños interesaban poco, viéndose en ellos tan solo una especie de inversión a largo plazo; un futuro adulto que podría ser más o menos útil a la sociedad. En especial, el niño varón era concebido como una potencial fuerza de trabajo que, además, contribuiría en el futuro al sostenimiento del padre anciano. Por ello, era habitual el rechazo de determinados hijos con alguna discapacidad o deformidad. Así, Sócrates, por ejemplo, consideraba una locura criar hijos con defectos (Pl., *Tht.*, 161a); mientras que Aristóteles creía que debía existir una ley que impidiera la crianza de hijos deformes como medida práctica dentro de los intereses de la sociedad (Arist., *Pol.*, 7.1335b, 19-21. cf. Garland, 2010: 15).

En la misma línea, si se tenía que decidir sobre la supervivencia del hogar, el *oikos*, prevalecía aquel que aportara más a la subsistencia de la familia; es decir, el padre y los hijos mayores (Rodrigo Pedrosa, 2011: 3). A las niñas, con frecuencia, se las veía más bien como una carga, ya que los padres tendrían que proveerlas de una dote justa para que estas pudieran acceder al matrimonio. No todas las familias, sin embargo, podían alcanzar la aportación económica esencial para conseguir un matrimonio legítimo para sus hijas; de hecho, las familias más pobres tenían que recurrir también a la voluntad de familiares y amigos (Duce Pastor, 2019: 646-647). Por ello, era mucho más frecuente que estas fueran expuestas, para lo que se las colocaba, recién nacidas, en una olla de barro (*chytra*) y se las abandonaba en la calle lejos de la casa (Cantarella, 1996: 71).

En este punto, considero que es importante hacer un breve *excursus* para explicar

la distinción entre exposición infantil e infanticidio. Si bien la cuestión hoy en día resulta bastante debatida, tradicionalmente se ha venido afirmando que la exposición estaba muy extendida en el mundo antiguo, aunque las razones variaban según el tiempo, el lugar y el estatus social y económico de la familia¹. La exposición, no necesariamente implicaba, sin embargo, el asesinato de estos (quienes podían ser recogidos por otras personas sin hijos o incluso por tratantes de esclavos), aunque era bastante común que, debido a las inclemencias del tiempo, la inanición o el ataque de animales salvajes, se produjera la muerte del niño (Evans Grubbs, 2013: 83-85).

Retomando el hilo del discurso y volviendo ahora a la concepción griega de la infancia, vemos que, en general, las descripciones (al menos atenienses) de las características que poseen los niños son prácticamente las mismas que se aplican a los adultos (la aptitud física, el desarrollo moral o la inteligencia). Las fuentes antiguas, no obstante, tienden a transmitir una imagen de los primeros relativamente negativa, en tanto que los infantes eran considerados como “incompletos”, rasgo que se iría solventando según fueran desarrollándose y avanzando por las etapas de la vida.

En este sentido, a los niños se les consideraba físicamente débiles, moralmente incompetentes, sin capacidad de distinguir el bien del mal como un adulto, mentalmente incapaces y se les tachaba de ignorantes e irreflexivos (Golden, 2015 [1990]: 2). Así, por ejemplo, Platón, preocupado por el conocimiento como clave del desarrollo ético, hace el compendio más completo de las deficiencias intelectuales de los infantes. Afirma que los niños saben poco, son crédulos y fáciles de persuadir, que solo entienden las cosas más simples, dicen tonterías y son jueces pocos fiables. Es por esto mismo, que algunos adultos se burlan de los niños hablándoles de manera altisonante y burlona (Pl., *Resp.*, 8.545E). Platón, además, equipara a los niños con las mujeres, los esclavos y los animales (Pl., *Resp.*, 4.431C, 441AB). Esta visión también se encuentra en Aristóteles, para quien los niños se parecen físicamente a las mujeres porque todavía no crean semen (Arist., *Gen. an.*, 1.728a17). Los niños, por tanto, son inferiores a los adultos, y sus opiniones se menosprecian y no se valoran. Aristóteles, además, incorpora a la lista de debilidades que, según Platón, presentarían los infantes, el hecho de disponer de una memoria corta, ya que los niños se encuentran en un estado demasiado agitado e inestable para adquirir conocimientos y ejercer un juicio sólido (Arist., *Ph.*, 7.247b19. cf. Golden, 2015 [1990]:

¹ Para un debate sobre esta cuestión, véanse, entre otros: Patterson 1985; Rodríguez Cidre 2002; Sala Rose 2002; Evans Grubbs 2013; Moreno Conde 2020.

4-6).

Los autores anteriores aluden también a la pasión que caracteriza a los niños, la cual no se encuentra tampoco exenta de tintes negativos: los niños son enérgicos, incapaces de permanecer quietos en cuerpo y voz y, además, son susceptibles a gritar o saltar de forma desordenada. Todo ello debido a que no controlan su razón y son traicioneros, feroces y arrogantes, más difíciles de majear que las criaturas salvajes, y su falta de disciplina los hace cambiantes (Golden, 2015 [1990]: 6-7).

No obstante, y a pesar de estos rasgos negativos que tanto Platón como Aristóteles atribuyen a los menores, ambos señalan también algunas características físicas positivas de estos, como el dulce olor de su aliento y piel, junto con la suavidad de esta última. Una muestra de ello la encontramos en Aristóteles, quien afirma que el olor del niño permanece dulce hasta la pubertad, etapa en la que el sudor se vuelve más salado y de olor más fuerte (Arist., *Pr.*, 4.12.877b20). Platón, por su parte, comenta la plasticidad y maleabilidad del niño tanto física como intelectual (Pl., *Rep.*, 2.377A).

Para controlar los impulsos de los niños, como parte de una primera formación “informal” en la que estos se iban desarrollando y “abandonado el mundo animal”, los griegos favorecen que aquellos participen en diferentes juegos y se diviertan, a la vez que aprenden jugando con juguetes.

2.2. Niños, juegos y juguetes

Los griegos tenían un gran interés por los juegos al estar unidos con la educación física. Los niños, por su naturaleza, no paraban de moverse. Mediante juegos y juguetes estos aprendían los valores de la comunidad junto con la adquisición de agilidad, habilidad, equilibrio y el dominio del cuerpo.

Gran parte de la información sobre estas cuestiones se deriva de fuentes literarias, así como de testimonios iconográficos y arqueológicos, muchos de ellos procedentes de contextos funerarios atribuidos a infantes, pero también de santuarios, donde los jóvenes ofrendaban sus juguetes a ciertas divinidades, como Ártemis, como rito de paso, cuando llegaban a la mayoría de edad o cuando se iban a casar (Langdon, 2013: 173). Un ejemplo, aunque tardío, es el de una tal Timáreta, mencionado en un pasaje de la *Antología Palatina*: “Timáreta al ir a casarse la amable pelota ofrendó, el tamboril y la red de su pelo y también, como cuadra de virgen a virgen, muñecas con sus ropas para la Ártemis Limnátide” (VI, 723, 280).

Relativamente poco tiempo después de nacer, el niño recibía su primer juguete: el sonajero, *platage* (Fig. 1). Los sonajeros estaban elaborados en su mayoría en barro con un guijarro o una canica de cerámica dentro, pero podían estar fabricados de madera, hueso, cobre o bronce, dependiendo de la capacidad socioeconómica que tuviera la familia. Su forma, con frecuencia, podía adoptar la de un animal. Los adornos que acompañaban a los sonajeros eran, también, por lo general, animalillos de juguete como perros, caballos o cerdos, realizados de madera y hueso. Se creía que su sonido tenía significaciones mágicas porque ahuyentaba influencias malignas (Hemelryk, 1992: 19).

Cuando el niño comenzaba a dar los primeros pasos, se le regalaba la rueda de caminar. Era una rueda con un eje fijo, a veces imitando a los carros ligeros que competían en las carreras de los caballos, como se puede observar en las representaciones que hay en los jarritos-para-niños. Estos jarritos los recibían en la denominada “Fiesta de los Jarritos” (*khous*), cuando los infantes de tres años de edad hacían su entrada en la comunidad religiosa (*Ibid.*, 19-20).

Los griegos tenían animales domésticos en sus casas tales como: patos, ocas, cabras, liebres, gallos salvajes o de pelea, los cuales aparecen representados los jarros antes mencionados. Los jóvenes se entretenían jugando con ellos (Fig. 2), pero también los utilizaban para hacer competiciones como, por ejemplo, para ver quién era el que más podía correr llevándolos en los brazos o en las peleas de gallos (Fig. 3), donde los animales eran criados y adiestrados por padres e hijos. La muerte de estos animales servía como enseñanza a los espectadores que frecuentemente iban a la guerra y debían defenderse de las ciudades vecinas (*Ibid.*, 22-23).

Asimismo, sabemos que los infantes jugaban con muñecos hechos de todo tipo de materiales: madera, hueso, tela y barro cocido, ya que cuando fallecían prematuramente eran enterrados con ellos. Entre estos, tenían una especie de “títeres” (*neurospasta*), hechos de los mismos materiales que acabamos de mencionar, los cuales colgaban de una anilla fija en la cabeza y podían moverse gracias a las cuerdas. Los ajuares de las tumbas revelan, también, la existencia de muebles en miniatura hechos de madera, de plomo o de terracota, con los que quizás los niños jugaban a simular la vida adulta (*Ibid.*, 21-24).

Junto a los juguetes antes mencionados, sabemos que los niños griegos practicaban juegos de grupo como “tortuga-tortuguita” (*khelikhelone*), donde los participantes se colocaban en corro alrededor de una niña sentada en el suelo y se lanzaban

preguntas y respuestas.

Otro juego de grupo era “el trozo” (*ostrakinda*), donde el grupo se dividía en dos subgrupos enfrentados y repartidos según se lanzaban al aire algo con dos caras pintadas una de negro llamada noche (*nyx*), y la otra sin pintar llamada día (*hemera*). A quienes les hubiese tocado la cara blanca perseguían a los que tenían la cara negra y si les pillaban estaban obligados a llevar de vuelta al ganador a hombros.

También participaban juegos que han llegado a nuestros días, los cuales servían para mejorar la coordinación psicomotriz y ayudaban a socializar, como son: el “pilla-pilla” (*apodidraskinda* o *drapetinda*), la “gallinita ciega” (*myinda*), trepar a un árbol (*dendrobatein*), subir o tirar de la cuerda (*elkustinda*) o tirar pequeños guijarros para hacerlos rebotar en el agua (*epostrakismos*) (*Ibid.*, 24).

Existían otros juegos que requerían una cierta habilidad por parte del participante y que, además, permitían desarrollar la motricidad corporal del mismo. Entre este tipo de juegos cabe destacar el aro (*trokhos*), que constaba de ramas flexibles dispuestas en círculo y atadas con hilo, junto con una vara que servía para hacerlo rodar (Fig. 4), o la peonza (*rombos*), que se fabricaba en madera y que podía ser de dos tipos (una pequeña, que se hacía girar con el pulgar e índice y otra más grande, la cual, requería de una cuerda para hacerla girar) (Fig. 5). Junto al aro y la peonza, cabe también mencionar los juegos de pelota (*sfaira*), la cual se rellenada con fibras, cabellos o plumas, por lo que no rebotaba (*Ibid.*, 24-25). Había muchas variantes de este tipo de juegos, que eran practicados tanto por niños como por niñas. Se podía jugar en equipos divididos en parejas, que a su vez se distribuían en tres líneas: “defensa”, “centro” y “delantera” y, además, utilizaban un palo (*keras*), usándolo como si fueran los actuales *sticks* del juego de hockey (Fig. 6) (Andreu Cabrera, 2009: 46).

Otros juegos con los que se entretenían los griegos de todas las edades (incluidos los niños), y que contribuían a mejorar la capacidad de relacionarse dentro de un grupo, además de competir y realizar estrategias, eran las tabas y las canicas. Las tabas (*astragaloi*) era un juego muy popular en el Mediterráneo, practicado desde la infancia hasta la edad en que los jóvenes comenzaban a frecuentar la palestra o, incluso hasta la efebía, con el que también se divertían las mujeres (*Ibid.*, 43). Existían diferentes juegos de tabas, como el “cinco piedras” (*pentelithoi*), que consistía en tirar cinco tabas al aire y recoger la mayor cantidad posible con el dorso de la mano. Las tabas que se caían al suelo

tenían que recogerse sin que se cayesen las que ya se tenían en la mano, si no se conseguía, el ganador se quedaba con las tabas del perdedor (Fig. 7). Los griegos también usaban las tabas como canicas, lanzándolas hacia un agujero (*eis bothynon*) o un círculo (*eis omillan*). Este juego tenía popularidad entre niños y jóvenes, ya que se han encontrado conjuntos de tabas en los ajuares de las tumbas infantiles (Hemelryk, 1992: 27-28). Había una variante de las canicas que consistía en lanzar nueces (*homilla* o *delta*) en un círculo o triángulo en el suelo, ganando la persona que más nueces colocaba en el área y como recompensa se llevaba todas las que quedaban fuera del círculo. Otro juego con el que los niños griegos desarrollaban la habilidad motriz consistía en lanzar tejos de cerámica o piedras a una línea trazada en el suelo, ganando el que más se acercaba a la raya (Andreu Cabrera, 2009: 44-45).

Con las destrezas adquiridas mediante estos juegos y la educación recibida en el seno del hogar, los niños griegos desarrollarían una serie de habilidades motoras e intelectuales, que irían perfeccionando en los años sucesivos a través de una educación “cívica” de carácter más “formal”.

3. La educación “cívica” en Atenas y Esparta

La Real Academia Española define educación como: “El proceso para desarrollar y/o perfeccionar las facultades intelectuales y morales de los niños o los jóvenes por medio de preceptos y ejercicios” (Real Academia Española, 2014).

Se trata de un proceso complejo y multifacético que fomenta el desarrollo de los seres humanos, facilitando la creación de hábitos intelectuales a los que corresponde dirigir el conjunto de las actividades humanas. Por lo general, solemos relacionar educación con las escuelas, docentes, estudiantes y el aparato institucional que se encarga de garantizar la educación de los ciudadanos. Sin embargo, esta va más allá, en tanto que es un medio que conecta al ser humano con el grupo con el que vive, en una relación recíproca, estableciendo procedimientos por los cuales los individuos se aproximan al prototipo ideal que la sociedad establece en cada momento (Espinosa Espinosa, 2006-2007: 121). Esta formación constituye, así, un proceso de transmisión y asimilación de costumbres, normas, conocimientos, técnicas e ideales, mediante el cual las sociedades incorporan a la comunidad nuevos miembros. El entorno social de distintas épocas históricas establece el tipo de educación que se ha de seguir y esta, a su vez, repercute en

los grupos humanos tanto en las coyunturas políticas, sociales, económicas como culturales (*Ibid.*, 121-122).

Frente a la necesidad de agruparse y vivir conjuntamente, las ciudades-estado se van a consolidar mediante la existencia de un acuerdo entre sus habitantes buscando la obtención de una serie de objetivos comunes (políticos, sociales y/o económicos) a través de una serie de instituciones, entre ellas la educación o *paideia*. Esta última nace del pacto de los ciudadanos como un mecanismo que está orientado a fortalecer y fomentar una serie de valores e ideales siendo el producto de la conciencia viva de unas normas que rigen la colectividad y, al estar condicionada por los valores que son admitidos en esta, va cambiando y transformándose (*Ibid.*, 122-123).

La *paideia*, derivado del término griego παις, era el nombre que recibía la educación griega en la ciudad-estado de Atenas, mientras que la *paideia* espartana recibía el nombre de *agoge*.

Hipócrates y Aristóteles dividieron la vida humana en ocho etapas, de siete años cada una. Las tres primeras estaban dedicadas a la educación y en esta se situaba el παιδίον (el infante hasta los siete años de edad), el παις (el niño hasta los catorce años) y el μαιράκιον (el muchacho hasta la edad de veintiún años). El período escolar finalizaba a los catorce años, comenzando, posteriormente, la formación cívica y militar, convirtiéndose en efebos (ἐφηβοί) a los dieciocho o veintiún años (Díaz Lavado, 2002: 95).

Los niños atenienses y espartanos menores de siete años se educaban en los hogares, donde también se educaban las niñas, bajo la supervisión de las mujeres (madres, hermanas o nodrizas).

El objetivo de la *paideia* griega era formar a ciudadanos “perfectos”, que cumplieran debidamente con sus deberes cívicos. Así, ideal educativo griego buscaba, mediante una educación integral, que el ciudadano alcanzara la *arete* o excelencia (Iriarte Asarta, 2017: 236).

Dentro de esta educación integral, una actividad que era totalmente aceptada como parte del proceso educativo era la pederastia (*paederastia*), destinada a instruir al joven ciudadano y a fortalecer fortalecía sus relaciones sociales, llegando a institucionalizarse durante mucho tiempo en Esparta. La edad de comienzo de esta práctica variaba dependiendo de la *polis* (en torno a los doce años en el caso de los varones y,

posiblemente, a una edad inferior en el de las mujeres). La pederastia masculina (la forma más común), se daba entre un adulto (*erastes*), que ejercía un papel de dominante, protector y guía hacía un joven o efebo, quien cumplía con el papel de “dominado”, que buscaba a alguien a quien imitar (el *eromenos*) (*Ibid.*, 233-235).

La *paideia* aspiraba, por tanto, a formar al niño y/o al joven en todas sus facetas y, en especial, como ciudadano fiel al Estado. Es por ello que, dependiendo de las particularidades de la *polis*, surgieron modelos educativos diferentes. En los siguientes subapartados vamos a profundizar en dos de los modelos más representativos: el espartano y el ateniense. Además, dedicaremos un subapartado propio a examinar las singularidades de la educación femenina con respecto a la masculina y las diferencias existentes entre la formación de las mujeres en una y otra *polis*.

3.1. La *agoge* y el “mito espartano”

El régimen político de la Esparta de época clásica puede caracterizarse como una oligarquía “militarista”, a cuya cabeza estarían dos reyes. Dado que era una ciudad bien organizada y disciplinada, la educación, controlada por el estado, aspiraba a la perpetuación de dicho régimen. La educación de los jóvenes ciudadanos espartanos estaría, pues, enfocada principalmente al oficio de las armas, por lo que se trataría de una educación esencialmente militar (Fornis Vaquero, 2019: 154).

Desde época arcaica se fomenta en Esparta un profundo sentimiento de solidaridad a través del ejército, primando el sacrificio personal en favor del bienestar de la patria (Marrou, 1985 [1948]: 34). Esto se puede observar en el siguiente pasaje del poeta del siglo VII a.C. Tirteo: “Bello es morir, caer en primera fila combatiendo valientemente por la patria” (*Elegías*, 6. cf. Rodríguez Adrados, 1956: 134).

Los ciudadanos de esta *polis* eran denominados *homoioi* o “iguales”. Estos eran varones adultos mayores de treinta años que tenían derechos políticos y, además constituían el cuerpo cívico del estado, el *politeuma*. Eran un grupo dominante, selecto y minoritario que controlaba la *polis* a través de la presión física e ideológica. Para alcanzar la ciudadanía plena o el estatus de ciudadano, el espartiatá tenía que superar la *agoge*, lo que después le permitía acceder al *klaros*, un lote de las mejores y más productivas tierras cultivables que garantizaba aportaciones a los banquetes comunales (Fornis Vaquero, 2016: 333-334).

Jenofonte, en su *República de los Lacedemonios*, atribuye al mítico legislador

Licurgo una serie de leyes de medidas, que pretendían la homogeneización e igualdad de los espartiatas perpetuándose a través de la *agoge* (ἀγωγή) (Xen., *Lac.*, 1.2. cf. Fornis Vaquero, 2016: 339). El sistema educativo de Esparta se diferenciaba del modelo de *paideia* de otras ciudades-estado griegas al ser un sistema estatal, colectivo y obligatorio. La *agoge* era percibida como la piedra angular de Esparta y, como consecuencia, las nuevas generaciones de espartiatas se convertían en experimentados y disciplinados soldados que acataban las leyes inmutables de la *polis* (Fornis Vaquero, 2016: 370).

El objetivo de la *agoge* era el entrenamiento de la infantería para mantener la supremacía militar y formar al hoplita. Estaba en manos del estado y se organizaba en función de las necesidades que tenía el mismo. Ser instruido conforme a las normas del estado era una condición necesaria, como se ha comentado anteriormente, para poder ejercer los futuros derechos cívicos en Esparta (Marrou, 1985 [1948]: 38).

La *agoge*, no obstante, era una institución que estaba abierta a los hijos de extranjeros que tenían vínculos con personajes influyentes de la sociedad de Esparta, los *mothakes* y los *trophimoi*; es decir, no era exclusiva de los hijos de los *homoioi*. La particularidad estaba en el control que el estado ejercía en el conjunto del sistema formativo (Fornis Vaquero, 2016: 173).

El estado espartano se interesa por sus ciudadanos desde el periodo fetal al registrarse por una política de eugenesia. Apenas nacido el neonato era presentado ante una asamblea de ancianos en la que se decidía su futuro. Si la criatura tenía buenos rasgos, era bello, estaba bien conformado y robusto, la comisión lo aceptaba; por el contrario, si el niño presentaba signos de deformidad y/o debilidad, el infante era abandonado en el Apotetas, a los pies del monte Taigeto.

Una vez aceptado, el estado entregaba al niño y delegaba su tutela a la familia hasta la edad de siete años, siendo las mujeres espartanas las responsables de la crianza ((ανα)τσοφή) del menor. Cuando el varón cumplía los siete años, volvía a las manos del estado. A partir de este momento su vida pertenecería, hasta su muerte, a la *polis* (Marrou, 1985 [1948]: 38-39).

La educación espartana abarcaba desde los siete hasta los veinte años y estaba confiada a un magistrado especial, el *paidonomos* (παιδονομός), que revisaba y supervisaba la misma (*Ibid.*, 38-39). El sistema educativo espartano comprendía una serie de pruebas que incluían aspectos como: la dieta alimentaria, la resistencia al calor y al

frío, la privación de sueño, la tolerancia al dolor, robar sin ser descubiertos, o la famosa *krypteia*, prueba donde los jóvenes tenían que sobrevivir por sí mismos Plutarco describe esta prueba en la cual los jóvenes armados con puñales tenían que conseguir matar a tantos hilotas como pudieran sorprender por la noche en distintos lugares al considerarlos inferiores (Plut., *Vit. Lyc.*, 28). Las pruebas tenían el objetivo de revelar a los jóvenes que no pudieran soportarlas, estos si no eran capaces o no se sometían a ellas no podían convertirse en miembros de la comunidad cívica y se les trataba como “niños” o “niñas” que no podían poseer propiedades ni casarse (Ducat, 2006: 180-182).

La *agoge* se articulaba en tres ciclos con diferentes cursos anuales. Los niños se distribuían en unidades (*ἴλαι* o *ἀγέλαι*), lideradas por otros jóvenes mayores que habían pasado los ciclos (los *πρωτεῖραι*). Asimismo, estas secciones se subdividían en pequeños grupos, *βουναι*, de seis miembros y cada patrulla estaba comandada por el joven más inteligente o espabilado de sus miembros, el jefe de patrulla (*βοναγός*).

El primero de estos ciclos abarcaba desde los ocho a los once años, etapa donde los niños rompían todos los vínculos con su familia natural y eran distribuidos en *agelai*, “rebaños”, bajo el cuidado de los que consideraban más capacitados para imponer respeto. Los niños espartanos aprendían a leer, a escribir, aritmética elemental, expresión oral, música, danza y poesía. A hacer que sus cuerpos se endurecieran realizando pruebas desnudos y descalzos, de resistencia al frío y al calor y también a desarrollar el ingenio a través del robo, con el objetivo de hacerlos más diestros y batalladores en las necesidades de la vida, siendo castigados aquellos que no lo hacían bien (Xen., *Lac.*, II. cf. Fornis Vaquero, 2010: 37).

El segundo ciclo de la *agoge* se extendía desde los doce hasta los quince años, donde los jóvenes eran divididos en *ilai* o “compañías” según la edad. Formaban clases que permanecían siempre en grupo, tanto de día como de noche, además cada uno tenía su propio nombre y para promocionar de año tenían que pasar una prueba ritual. En esta franja de edad los jóvenes seguían haciendo actividades físicas y cumpliendo las leyes de forma obediente. El hecho de tener la comida racionalizada y menguada le animaba a cometer hurtos, los cuales tenían como objetivo hacerlos más diestros y batalladores en las necesidades de la vida, siendo castigados aquellos que eran descubiertos. El entrenamiento paramilitar desplazaba las enseñanzas de las letras, aunque los espartanos mantenían las lecciones de música y danza ya que tenían aplicaciones religiosas y

militares (Xen., *Lac.*, IV. cf. Fornis Vaquero, 2010: 37-38).

El tercer y último ciclo del sistema educativo espartano comprendía desde los dieciséis años hasta los veinte años. Durante este periodo los jóvenes espartanos pasan a ser adolescentes, *paidiskos*. En este ciclo se establece el vínculo pederástico entre los ciudadanos con plena capacidad política y estos jóvenes. Con esta relación comienzan a aprender los mecanismos del poder, también seguirían ejercitándose físicamente para poder cumplir con los deberes militares encomendados (Fig. 8). Jenofonte recoge en esta etapa, que Licurgo habría declarado que podían cazar, a no ser que se lo impidiera algún interés público, para poder sobrellevar las fatigas de la vida militar (Xen., *Lac.*, IV. cf. Fornis Vaquero, 2010: 38).

Cuando cumplía veinte o veintiún años, el joven se incorporaba a la colectividad de hombres “hechos” (σφαιρεις) (Marrou, 1985 [1948]: 39-40). Terminada la *agoge*, este pasaba a estar dentro del cuerpo ciudadano de los *homoioi* y podía llegar a casarse a la edad de los treinta años (Iriarte Asarta, 2017: 237).

Dado que la educación espartana tenía como fin principal la preparación militar para convertir a los futuros ciudadanos en soldados, la educación física era fundamental. La caza y los deportes atléticos ya no tenían nada que ver con el estilo de vida noble arcaico, sino que estaban sujetas al desarrollo de la fuerza física. A estas actividades que se consideraban dignas de los hombres libres se sumaron otras como la gimnasia, el manejo de armas, la esgrima o el lanzamiento de jabalina. También se agregaron maniobras y movimientos de formación compacta con los que practicaban las conversiones de una formación en hilera a una línea (Fig. 9) (Marrou, 1985 [1948]: 40).

Sin embargo, los espartanos no eran del todo iletrados, prestaban atención a las materias relacionadas con las letras, aunque en menor medida que en Atenas. Plutarco, en su obra *Licurgo*, nos asegura que los espartanos aprendían lo imprescindible de lectura y escritura y poseerían un cierto gusto por la música militar, como himnos de marcha y la poesía por su contenido moral: “Letras, en realidad, sólo aprendían para salir adelante; mientras que toda la restante educación estaba orientada a la total obediencia a tener firmeza en las fatigas y a vencer en los combates” (Plut., *Vit. Lyc.*, 16). La élite no fomentó la alfabetización en masa por intereses políticos estando supeditada la escritura a la administración, entre otros usos. Con ello se demostraba la superioridad cultural e ideológica de la aristocracia mientras que el resto de sectores sociales estaban vinculados

al conocimiento oral (Rodríguez Alcocer, 2019: 279).

La educación también prestaba atención a la moral, formando a los jóvenes en un ideal de patriotismo en el que todo se sacrifica al bienestar y al interés de la comunidad, honrando todo aquello que contribuye al ensalzamiento del Estado espartano. En este sentido, se procura desarrollar un sentido comunitario y de disciplina. Plutarco nos dice que los ciudadanos están unidos para el bien público, alrededor de sus jefes:

Acostumbró a los ciudadanos a no desearan ni supieran vivir en privado, sino que, creciendo siempre juntos, como las abejas en comunidad, y apiñados unos con otros en torno a su jefe, casi con olvido de sí mismos por su entusiasmo y pundonor, se entregan en cuerpo y alma a la patria.

(Plut., *Vit. Lyc.*, 25)

El niño nunca está sin la supervisión de un superior, es adiestrado para obedecer a los jefes, desde el pequeño “jefe de patrulla” hasta el *paidonomos*.

Esta moral se desarrolla en un clima de austeridad y ascetismo. El instructor espartano procura desarrollar la resistencia del joven al sufrimiento a través de un régimen de vida duro y feroz que progresivamente va aumentando. Este sistema disciplinado y duro estaba destinado a la protección de la *polis* y del buen gobierno y, para ello era clave que hubiera confianza entre los varones de distintas edades (Iriarte Asarta, 2017: 236).

La pederastia espartana se parecía a la griega con respecto a la guía de los jóvenes hacia la vida adulta, diferenciándose en un matiz: en Esparta esta práctica estaba integrada en el proceso educativo lo que le confería un carácter institucional haciéndolo obligatorio. Las fuentes coetáneas señalan la diferenciación que hay entre las ciudades-estado tal como señala Platón en el *Simposio* a través de Pausanias “la legislación sobre el amor en las otras ciudades es fácil de entender, pues está definida de forma simple, mientras que la de aquí y la de Lacedemonia es complicada” (Pl., *Symp.*, 182a). Los ciudadanos no espartanos veían con prejuicio la pederastia que ellos practicaban en lo relevante al coito y felación, acciones que eran comunes en Esparta al creer que las cualidades del adulto, tanto las físicas como las guerreras, se transmitía a través del esperma (Ducat, 2006: 197). Esta práctica comenzaba cuando el niño pasaba de *pais* a *paidiskos* (“adolescente”), entre los doce y los quince años. Los jóvenes buscaban una figura a quien imitar en el *erastes*, quien asumía la potestad moral de guía y conductor (Fig. 10). En el último ciclo de su instrucción, pasado los veinte años, los mancebos recibían el nombre de *eirenes*. Cuando

terminaban esta etapa se convertían en *hoplitas* y podían participar en los *syssitia*, reuniones de los espartanos de pleno derecho y paso fundamental para terminar la *agoge* (Iriarte Asarta, 2017: 237-238).

Si el espartano varón había superado con éxito todos los grados de la *agoge* y había sido aceptado en los *syssitia*, como ciudadano de pleno derecho, *homoios*, tenía acceso a un lote de tierra, *klaros*. El disfrute de esta tierra y de los hilotas, servidores adscritos al mismo terreno, le garantizaba el sustento económico y le proporcionaba tiempo libre para dedicarse a asuntos públicos que requería la ciudad-estado o participar en la guerra (Fornis Vaquero, 2016: 337).

3.2. La *paideia* ateniense

En contraste con Esparta, la Atenas democrática no tenía como objetivo principal transformar a los infantes ni a los jóvenes en futuros hoplitas, ya que la preparación militar tuvo un papel secundario hasta finales del siglo IV a.C., cuando tendría lugar la reforma de la *ephebeia*, la cual obligaría a los jóvenes de dieciocho hasta los veinte años a prestar dos años de servicio militar para poder adquirir el rango de ciudadano de pleno derecho. Esto, sin duda, influyó en el modo en que dicha *polis* concibió la educación de sus ciudadanos. De este modo, y frente a Esparta, Atenas contemplaría la educación en valores democráticos como esencial para el desarrollo social y político y, especialmente, para contrarrestar, de algún modo, los valores de reciprocidad y competitividad que caracterizaban a la cultura aristocrática griega (Marrou, 1985 [1948]: 59; Ober 2001: 175).

Este cambio, en un principio, no implicó que la educación ateniense del siglo V a.C. dejará completamente de lado sus orígenes nobiliarios, sino que siguió siendo, por sus principios, una educación orientada a los aristócratas y no a los ciudadanos medios que se ganaban la vida de forma humilde, caso de los pequeños comerciantes, artesanos o campesinos. Mas con la democratización que sufrió Atenas progresivamente y el abandono del modo de vida militar, la población fue ganando privilegios, derechos, poderes políticos y el acceso a una vida de cultura que solamente estaba destinada a la aristocracia (Marrou, 1985 [1948]: 61-62).

Esta educación aristocrática se difunde con la democratización y se convierte en una educación-tipo para los jóvenes. Sin embargo, para poder difundir su orientación general y sus programas se debía de hacer desde el punto de vista institucional, ya que al

estar destinada al conjunto de hombres libres el estado tenía que crear y desarrollar la escuela.

Esta creación no significó que la enseñanza personal impartida anteriormente desapareciera de golpe. Los pedagogos y filósofos discutieron las ventajas y los inconvenientes de los dos sistemas, pero, pese a la reacción que conllevó su creación, una vez instaurada, la educación colectiva, no tardó en convertirse en la más difundida (*Ibid.*, 62-63). Ya Aristóteles defendía que mediante la *paideia* se creaba paz social, pues mediante esta los ciudadanos aprenderían a aprovechar el fondo común, evitando la acumulación de riquezas y la *stasis* (“conflicto interno” o “revolución” en la *polis*) (Pl. *Resp.*, 564a. cf. González García, 2012: 30).

Hasta los siete años los niños y las niñas se educaban en un ambiente doméstico, donde recibían todo tipo de influencias de las mujeres de la casa, ya fuera su madre o las amas de cría y/o nodrizas, o también del abuelo paterno, consecuencia de que el padre, el cabeza de la familia, normalmente estaba fuera del hogar trabajando, ocupándose de asuntos públicos o militares (Reboreda Morillo, 2016: 122).

A partir de los siete años, el varón comenzaba la educación o *paideia* dentro de la escuela (*σχολή*), la cual tenía como fin, como comentamos más arriba, que este alcanzara la “excelencia” (*arete*).

Las lecciones no eran individuales sino por grupos de estudiantes teniendo importancia los maestros de atletismo, *paidotribes*, al proceder de una cultura nobiliaria, hacía que la educación física ocupará un lugar de prestigio. Preparaban a los jóvenes para que disputasen pruebas atléticas como atletismo, lanzamiento de disco y jabalina, salto de longitud, lucha y boxeo. El entrenador tenía su propia escuela de lucha y enseñaba sus lecciones en la *palestra*, lugar que se asemejaba a un gimnasio de adultos, siendo en realidad un campo de deportes para los jóvenes que eran preparados para la competición (Pritchard, 2014: 112).

Además de la educación física, se impartían dos disciplinas más, que eran la *grammata* o “letras” y la *mousike* o “música”. Con la primera aprendían a leer, a escribir, y a contar con tablillas de madera barnizadas de cera utilizando un punzón, siguiendo los preceptos del maestro (*didaskalos*). Desde los siete hasta los catorce años (y en adelante) se instruía a los jóvenes con diferentes maestros: el *grammatista*, de quienes aprendían gramática, memorizando los versos de grandes poetas como Homero o Hesíodo, y

aritmética, con la que asimilaban las operaciones elementales; el *citarista*, quien les formaba en música, aprendiendo a tocar de oído. El conocimiento del género literario era fundamental para los atenienses. Si el joven aspiraba a ocupar un lugar de honor en los banquetes y ser reconocido como un hombre culto debía de aprender cierto repertorio de poesías líricas. De esta forma, el uso de la escritura se fue poco a poco introduciendo y extendiendo por la vida cotidiana hasta que terminó siendo común en Atenas. Esto se puede apreciar en el ostracismo de Clístenes (que como todo proceso de este tipo fue votado por escrito), lo que nos permite pensar que la gramática estaba suficientemente difundida entre los ciudadanos (Marrou, 1985 [1948]: 64-67). Hay que tener presente, no obstante, que el acceso a estas escuelas y a estos maestros estaba al alcance de gente con recursos. Por tanto, si bien se ha defendido la existencia de una alfabetización generalizada entre los ciudadanos de Atenas, dado que el conocimiento de la gramática era un requisito básico para participar en la política, es posible que los atenienses más pobres y/o menos letrados pudieran ejercer su función cívica con la ayuda de otras personas más formadas (Pritchard, 2014: 117-118).

Con respecto a la música, esta era otra de las materias clave en la educación ateniense, al ser un elemento intelectual y artístico a la vez que proporcionaba la educación moral con la práctica de escalas y ritmos con la *kithra* (Fig. 11) (Pritchard, 2014: 114). Para Platón, el aprendizaje de la música era fundamental; por lo que, para este, si el joven ateniense no sabía cantar y bailar, formando parte de un coro, no había sido realmente educado. La formación impartida por el citarista tenía también un objetivo moral, pues contribuía a adiestrar a los jóvenes en el autodomínio, lo que les hacía más civilizados y virtuosos (Marrou, 1985 [1948]: 64-65).

Dentro de las principales escuelas de la Atenas del siglo V a.C. destacan especialmente las escuelas filosóficas como los sofistas. Las enseñanzas que ofrecían estos últimos abarcaban diferentes temas, desde la astronomía a la cosmología o el entrenamiento con armas, pero sin una especialización en concreto. Tenían como principal objetivo formar en la oratoria para que el futuro líder político de Atenas tuviera un juicio bien formado y pudiera comunicar con oportunidad y de manera convincente. Dentro de los sofistas destaca la figura de Protágoras, iniciador de la filosofía política. En su escuela incluía debates en escenarios públicos, haciendo “simulacros” para gobernar. Además, animó a sus alumnos a defender las dos versiones de un mismo argumento dando lugar al origen del discurso persuasivo, definiendo que en ausencia de una verdad objetiva

todos los argumentos tienen un valor igual (Cabañas *et al.*, 2015).

Sócrates fue un coetáneo de los sofistas, la diferencia con ellos estribaba en que formaba a los futuros ciudadanos de forma gratuita porque consideraba que educar era un cometido hierático. También, en contraposición con los sofistas, afirmaba que la sabiduría no se poseía, sino que se hallaba en la constante búsqueda tanto personal como exterior. Sus enseñanzas se basaban en el diálogo, frente a aquellos que utilizaban la retórica. Con este método buscaba cuestionar el discurso de su interlocutor haciéndole ver sus falacias y sus contradicciones, a la par que guiar al alumno a través de preguntas para extraer la verdad, la cual, según él, subyacía en el intelecto humano (Cabañas *et al.*, 2015).

Platón, discípulo de Sócrates, también utilizaba el diálogo como método didáctico. Consideraba que el verdadero arte era gobernar y, debido a ello, la educación era fundamental para los gobernantes. Asimismo, reflexionaba con que las calamidades humanas no cesarían mientras no gobernaran los verdaderos filósofos o se convirtieran los filósofos en gobernantes. Platón distinguiría, así, entre dos niveles educativos: el primero estaba formado por hábitos y virtudes morales fundamentados en las facultades irracionales del hombre; mientras que, el segundo, la educación superior, era en el que se adquirirían las virtudes superiores de justicia y sabiduría asociadas a la facultad racional (*Ibid.*). A través de la *paideia* Platón buscaba construir una sociedad justa y alcanzar una vida moralmente buena a nivel individual (González García, 2012: 22).

Otra de las escuelas filosóficas que surgiría ya en el siglo IV a. C. sería la impulsada por Aristóteles. Discípulo de Platón, este analizó la educación de su tiempo y determinó cuatro disciplinas como fueron la gramática, la gimnasia, la música y el dibujo. Para él, la educación era un camino hacia la comprensión de la realidad. La escuela fundada por Aristóteles, conocida como el Liceo, sería una institución principalmente científica, en la que maestro y alumnos se reunirían para tratar temas de filosofía, política y retórica buscando exactitud y sencillez, mientras se renegaba del diálogo y la poesía. Buscaba la comprensión de la realidad a través del aprendizaje (Cabañas *et al.*, 2015).

La *polis*, para cumplir con su objetivo de formar a futuros ciudadanos fieles a la ciudad-estado, también se ocuparía de establecer una serie de medidas para proteger a colectivos que tuvieran menos capacidad económica o más vulnerables. Así, la *polis* ateniense contempló medidas para proteger a los hijos de sus ciudadanos con menos recursos, obligando, por ejemplo, a los padres a enseñar a sus hijos un oficio,

normalmente el familiar, para ayudar a sacar el negocio adelante. En caso de no cumplir con su obligación, los hijos podían interponer demandas para proteger sus intereses (Valdés Guía y Fernández Prieto 2022: 24). Además, los niños humildes podrían haber asistido a clases impartidas por el *gramatista*, pues al ser sus honorarios muy bajos, su asistencia no implicaría un coste prohibitivo para las familias. A esto, se suma el hecho de que, al durar las clases pocas horas, los alumnos podrían compaginar las mismas con otras actividades y, así, colaborar con el sustento de sus familias (Pritchard, 2014: 120).

También hubo medias destinadas a la protección de los huérfanos de guerra (menores de edad) y las huérfanas herederas (*epikleroi*). El huérfano quedaba a cargo de los familiares más cercanos y, en caso de no existir estos, o de no contar con los medios suficientes, la ciudad se encargaba de asegurar su sostenimiento a “expensas públicas”. Esto se hacía a través de la concesión de un “subsidio” (posiblemente de un óbolo al día), además de costear la panoplia hoplita una vez llegada la mayoría de edad, tal como se refleja en el siguiente pasaje de Platón:

En cuanto a la ciudad, vosotros mismos sin duda conocéis su solicitud: después de haber establecido leyes a favor de los hijos y de los padres de los muertos en la guerra, cuida de ellos y tiene ordenado a la máxima magistratura vigilar que los padres y las madres de los muertos, más que el resto de los ciudadanos, no sean víctimas de la injusticia. A los hijos de la ciudad misma contribuye a educarlos; deseosa de que sus orfandad les pase inadvertida, asume ante ellos las funciones de padre mientras aún son niños y, cuando llegan a la edad adulta, los envía en posesión de sus bienes, después de haberlos revestido de una armadura completa; ella les enseña y les recuerda las hazañas de sus padres, dándoles los órganos del valor paterno y al mismo tiempo, a modo de buen augurio, el permiso para entrar por vez primera al hogar paterno para gobernarlo con fortaleza, revestidos de sus armas.

(Pl. *Menex.*, 249a)

En el caso de las huérfanas de guerra, la *polis* podía contribuir a su dote, para que estas pudieran acceder a un buen matrimonio. Además, las leyes atenienses contemplaban una serie de procedimientos legales contra los tutores que no cumplieran con sus obligaciones, entre ellas, las de proporcionarles alimento, vestido y educación (Valdés Guía y Fernández Prieto 2022: 25-27).

3.3. ¿Y las mujeres? La educación femenina en Atenas y en Esparta

Pese a que había diferentes tipos de *poleis* en la Grecia clásica, existía un rasgo predominante entre ellas, y es que el cuerpo de ciudadanos estaba constituido por varones libres mayores de edad. Las mujeres, por el contrario, eran consideradas como ciudadanas de “segunda clase”, pues estaban excluidas de la participación política y su situación legal y cívica se hallaba supeditada a sus parientes masculinos, quienes actuaban como sus tutores legales (*kyrioi*) (Valdés Guía, 2007: 208). No existía cabida para el protagonismo del género femenino en asuntos políticos ni bélicos. A las mujeres solo se les permitía realizar ciertas funciones públicas que tenían que ver con el plano religioso, compartido, además, con los varones (Reboreda Morrillo, 2010: 160).

Así, mientras que al hombre le correspondía la dirección de la *polis*, a las mujeres, supeditadas al varón, les correspondía la dirección del *oikos*, el hogar. Si bien en la teoría todo giraba en torno al cabeza de familia, en la práctica, era la mujer, en su papel de madre, quien se encargaba de los hijos. No obstante, la proximidad entre madres e hijos dependía del rango social de la familia, pues, a mayor rango, mayor ayuda tenían en las tareas de la casa por los esclavos, amas de cría y/o nodrizas, lo que se reflejaba en un menor contacto entre los niños y sus progenitoras.

Motivos, como la ausencia de cariño entre los cónyuges debido a una diferencia de edad entre ellos o al reducido o nulo contacto previo al matrimonio, podían favorecer que las mujeres vieran en sus descendientes una vía para manifestar y recibir el afecto que no habían logrado hasta entonces en su hogar y, en la educación de sus vástagos, una tarea reconfortante. Además, las mujeres, al ser las únicas capaces de concebir, eran las responsables de la renovación de los ciudadanos de la *polis* y a ellos debían inculcar valores para mantener la continuidad del cuerpo cívico (Reboreda Morillo, 2016: 122-123).

La educación de las niñas estaba orientada precisamente a que estas cumplieran con el papel que la sociedad les había otorgado: debían de convertirse en buenas esposas y madres.

En el proceso de elección del futuro cónyuge, al menos en Atenas, no intervenía ninguna mujer, ni la madre ni la propia interesada.² Esta decisión era un tema

² Las madres no podían dar en matrimonio legítimo a las hijas, pero sí probablemente llegaron a acuerdos privados para entregar a sus hijas en concubinato para aliviar situaciones de necesidad y proporcionarles

exclusivamente masculino donde intervenía el *kyrios*, generalmente el padre, y el futuro esposo. Una vez sellado el acuerdo, ya participaban las mujeres, quienes se encargaban de los preparativos preliminares y las responsabilidades de que fuera exitoso el casamiento (Reboreda Morillo, 2010: 161).

El matrimonio constituía un importante rito para las mujeres al cambiar su estatus. La procreación de hijos legítimos era la finalidad que subyacía en el pacto entre las familias, ya que permitía la perpetuación de los individuos como grupo de los ciudadanos que constituían la supervivencia de la sociedad, las costumbres y el sistema de las *polis*. El deber de la esposa era la concepción (Fig. 12) y, si no se producía el embarazo, la culpa recaía sobre la mujer, pudiendo el marido solicitar el divorcio y contraer nuevo matrimonio, dejando a su primera esposa con la casa y la dote aportada para crear el hogar familiar o, dándole la posibilidad de regresar a su hogar de origen (*Ibid.*, 161).

Hay pocos datos sobre cómo era la educación de las niñas desde los siete años hasta los quince ya que era la edad del matrimonio y abandonaban el hogar.

Desde pequeñas tenían juguetes con un marcado “componente de género”, como se puede apreciar en los ajuares de las tumbas. Así, mientras que en las tumbas de las niñas se encuentran con mayor frecuencia muñecas de barro cocido articuladas (Fig. 13), las cuales iban asociadas con pequeños muebles, los ajuares de los niños generalmente contenían juguetes que imitaban carros, caballos y aros.

La finalidad de estos juguetes era, por tanto, aproximar a las menores a la vida doméstica fomentando las correspondientes responsabilidades. Así, los juegos con las muñecas las adentraban en las tareas del hogar junto con su madre (Fig. 14). Su finalidad era reproducir el modelo más próximo que tenían para llegar a ser una buena esposa y madre, además de aprender a transmitir los valores a sus hijos (*Ibid.*, 168-169).

En Esparta la educación femenina se plantea de forma diferente a la que tiene lugar en Atenas y a la del resto de Grecia. Ya Jenofonte, en su obra *La república de los lacedemonios*, describe cómo el mítico Licurgo habría establecido que la maternidad debería de ser la tarea más importante para las mujeres. Para ello, las mujeres deberían de hacer los mismos ejercicios físicos que los hombres, tales como carreras y pruebas de fuerza, pues, según Jenofonte, Licurgo estaba convencido de que, si los dos géneros eran

seguridad (Valdés Guía y Fernández Prieto, 2022: 48).

enérgicos, concebirían hijos más robustos y vigorosos al servicio del Estado (Xen., *Lac.*, I.4). Así, teóricamente al menos, en Esparta la educación de las mujeres no sería muy diferente a la de los hombres, dado que esta se subordinaba al endurecimiento de su cuerpo (Barrigón Fuentes, 2005: 25-26).

La importancia de esta función social de dar a luz y criar a los futuros ciudadanos haría, a diferencia de lo que ocurría en Atenas, que las mujeres espartanas tuvieran una mayor presencia pública. Esto se debe a un cambio de tendencia a partir de finales del siglo VI a.C., donde se minimiza la individualidad aristocrática en favor de una igualdad de los ciudadanos que sirven a la *polis* (Rodríguez Alcocer, 2019: 210).

Las fuentes relativas a la educación de las niñas espartanas son escasas y fragmentarias, sobre todo para la época clásica, además de procedentes, en su mayoría, de autores no espartanos, habiéndose de recurrir para su reconstrucción a materiales de períodos posteriores. Esta falta de fuentes ha contribuido, además, a una cierta distorsión histórica alimentada por el “mito espartano”. Un ejemplo de esto es la supuesta libertad que tenían las mujeres en Esparta. Si bien es cierto que estaban más involucradas en la vida cívica que en otras *poleis*, esta libertad era, muchas veces, “exagerada”, pues los griegos de otras regiones relacionaban dicha libertad con el libertinaje, con la sed de poder y el deseo de dominar (Ducat, 2006: 223).

Las jóvenes espartanas recibían una formación reglamentada, aprendiendo también música, danza, canto y gimnasia. En su educación se despojaba de toda la delicadeza y ternura, para endurecer su cuerpo y mente. Las obligaban a exhibirse desnudas en las fiestas y ceremonias. Plutarco, en la *Vida de Licurgo*, nos relata los ejercicios a los que se las obligaban:

Pues sometió el cuerpo de las jóvenes a la fatiga de las carreras, luchas y lanzamientos de disco y jabalina, pensando que, si el enraizamiento de los embriones ha contado con una base sólida en cuerpos sólidos, su desarrollo será mejor, y que ellas mismas, si se enfrentan a los partos en buena forma física combatirán bien y con facilidad los dolores.

(Plut., *Vit. Lyc.*, 14)

Con respecto a las enseñanzas de la *mousike*; es decir la música, baile, canto y poseía, hay una visión un poco más clara. Esta enseñanza tenía diferentes objetivos: el primero, era preparar a las niñas para que pudieran desempeñar el papel de coro en festividades y concursos; el segundo, era inculcarles los valores de la ciudad, que eran

asimilados a través de versos compuestos por poetas; y el tercero y último, era convertirlas en hermosas jóvenes que todo ciudadano joven podía desear para que se convirtieran en su legítima cónyuge y, de esta forma, poder engendrar y criar futuros ciudadanos (Ducat, 2006: 224).

La sociedad, al igual que pasaba con los niños, evaluaba a las niñas principalmente en las fiestas, competiciones y procesiones que se hacían en público (Ducat, 2006: 224-225). Podían ser exhibidas completamente desnudas, situación que no era compartida con el resto de *poleis* (*Ibid.*, 234), aunque debió imponerse como ritual asociado a la aristocracia y su superioridad moral, pasando después al conjunto de la ciudadanía (Rodríguez Alcocer, 2019: 355).

Aunque las jóvenes espartanas vivían en sus casas, también estaban agrupadas, al igual que los muchachos, en organizaciones (*θίασοι*), aunque no está claro a que edad entraban en ellas. En un principio, las niñas estaban bajo la protección de la diosa Ártemis y, cuando alcanzaban la pubertad, mediante un rito de iniciación, pasaban a ser protegidas por Helena. En estas organizaciones recibían una educación física e intelectual destinada a desarrollar y expresar sus pensamientos. Esta formación intelectual daría sus frutos, como evidencia el nombre de alguna poetisa conocida, como es el caso de Clitágora (Barrigón Fuentes, 2005: 26-27).

La separación por rangos de edad, que sí que se encuentra clara en la educación de las mujeres, está dividida en dos estadios: *parthenos*, antes de los dieciocho años, y *gyne* a partir de los dieciocho años, cuando ya se las consideran adultas y pueden contraer matrimonio al llegar a la madurez física y estar preparada sexualmente (Rodríguez Alcocer, 2019: 249).

En Atenas, aunque de forma general en la Grecia clásica, las madres enseñaban a sus hijas a hilar y tejer (Fig. 15), ya que esta actividad se distinguía con el virtuosismo. Jenofonte, en su obra *Económico*, destaca la importancia de que la joven esposa de Isómaco haya aprendido esta técnica de su madre. Era común que las madres e hijas ofrecieran a las diosas tejidos elaborados entre ambas, también elaboraban las telas y ropas que iban a formar parte de la dote. Las niñas, a la edad de siete años, tejían ellas solas el peplo que entregaban como ofrenda en la festividad de las Panateneas a la diosa patrona de la ciudad (Reboreda Morillo, 2010: 169-170).

A diferencia de la importancia que dan las fuentes a que las mujeres supieran hilar

y tejer, los testimonios literarios no insisten tanto en una actividad que, sin duda, era esencial en su papel como futuras esposas, que era la elaboración y preparación alimentos. Esta era una habilidad fundamental, dado que los alimentos tenían un papel esencial, no solo desde el punto de vista del cumplimiento de necesidad básicas, sino también en ciertos rituales. Cuando alcanzaban los diez años, las jóvenes debían ser capaces de preparar un bizcocho para convertirse en *aletrides*. Cualquier acontecimiento social (nacimientos, bodas o funerales) iba seguido de diferentes banquetes, igualmente las ofrendas realizadas a las divinidades requerían con frecuencia la preparación de alimentos (Reboreda, 2010: 170). Este tipo de educación se muestra en grupos de terracota que representan escenas de la vida cotidiana, como es el caso de la de una niña aprendiendo a cocinar de una mujer mayor (Fig. 16) (Beaumont, 2003: 61).

Al ser futuras dueñas de un hogar, las muchachas aprendían a administrar y realizar tareas del mismo, como: limpiar, ir a por agua a la fuente, saber preparar remedios caseros y supervisar las tareas que correspondían a los sirvientes (Reboreda Morillo, 2010: 170).

Otra formación que tenían que conocer, y que es abundante en las fuentes iconográficas y literarias, es saber tocar música y bailar (Fig. 17). Estas dos disciplinas eran unos conocimientos indispensables en los rituales como el *parthenoi*. El aprendizaje se realizaba en el entorno familiar previamente a la ejecución del rito. Al igual que pasaba con los juguetes y la ropa que dedicaban a las divinidades, los instrumentos musicales también se consagraban marcando el fin de la infancia y el inicio de la madurez.

Como ya hemos dicho, las jóvenes participaban en los rituales de diferentes formas, aprendiendo de sus madres la forma de proceder (posiblemente la selección para intervenir en ellos se debía a que las primeras habían sido también partícipes en su juventud): las *arrephoroi* eran las portadoras de objetos secretos y las tejedoras del peplo de Atenea, las *aletris* molían el grano empleado en el sacrificio y las *kanephoroi* eran las portadoras de los cestos.

Las jóvenes también participaban en otras ceremonias como las relacionadas con la muerte, en las que se encargaban del lavado del cadáver, su aceitado, su perfumado y su vestimenta, así como del lamento fúnebre ya que las consideraban más apropiadas para manifestar los sentimientos de dolor. En los enlaces matrimoniales, una vez realizada la ceremonia, eran las mujeres las que se encargaban de acompañar a la novia al nuevo hogar

(*Ibid.*, 170-171).

Saber leer y escribir era minoritario entre el género femenino, especialmente en el caso de aquellas de estatus social bajo. Frente a estas, parece que las niñas de un estrato social elevado tenían acceso a estos saberes, así como las hetairas. En este sentido apuntan algunas referencias. Así, en algunos discursos de Lisias se alude a la capacidad de una madre para leer e interpretar un registro de cuentas; mientras que, según Jenofonte, la esposa de Isómaco, a los catorce años, era competente para realizar inventario de útiles que se reservaban para las festividades (Xen., *Oec.*, IX, 10). No está claro si este aprendizaje se realizaba en casa con unos maestros privados o si era la madre la que los enseñaba, al igual que el resto de los saberes que la transmitía para poder administrar el hogar (Reboreda Morillo, 2010: 171-172).

Una vez que la niña terminaba su ciclo de educación y aprendizaje, fin de la fase *parthernos*, estaría lista para casarse y abandonar el hogar para formar uno propio (Fig. 18). Mientras que las élites podían celebrar costosas ceremonias para consolidar de forma pública el matrimonio de sus hijas, las familias humildes no siempre recurrirían a enlaces públicos, debido a los gastos que aquellos implicaban, o no siempre podrían aportar una dote o una dote adecuada, con el peligro para las muchachas de caer en uniones poco provechosas o, incluso, ilegítimas (Duce Pastor, 2019: 660-661). La mujer, una vez que era madre, instruiría a su hija con los conocimientos que habría obtenido de su propia madre, lo que hacía que la enseñanza femenina fuera cíclica y tuviera como objetivo conformar una buena esposa y futura madre (Reboreda Morillo, 2010: 172).

4. Conclusiones

A lo largo del presente trabajo hemos analizado cómo era la educación de los menores de edad (de los hijos de ciudadanos) en dos de las más importantes ciudades-estado del mundo clásico, Atenas y Esparta. A continuación, quisiera cerrar el mismo con una serie de reflexiones sobre las cuestiones examinadas.

En primer lugar, y por lo que respecta a la educación más “informal”, aquella que se produciría durante los primeros años de vida de los niños, se hace patente la falta de información que todavía existe al respecto. Estas lagunas provienen, en parte, del hecho de que las fuentes literarias que han llegado hasta nosotros fueron escritas por hombres que vivieron y describieron su sociedad bajo un prisma político, lo que, sin duda, influyó

en los temas por los que estos se interesaron. Ello explica el menor interés por la educación doméstica frente a la educación “reglada”, impulsada por la *polis*, orientada a convertir a los niños en ciudadanos virtuosos y leales a la ciudad-estado. Los restos arqueológicos y los testimonios iconográficos, si bien no resuelven por completo esta ecuación, ayudan, al menos, como se ha visto, a completar parcialmente estas lagunas.

En segundo lugar, y en relación con las cuestiones anteriores, es importante señalar que, si bien contamos con abundantes testimonios literarios (y de otra índole) para reconstruir la educación de los niños atenienses, para el caso espartano, las fuentes para el periodo clásico son más escasas (especialmente las relativas a la educación de los menores antes de la *agoge* y a la educación de las niñas pequeñas). Esto hace que, con frecuencia, sea necesario recurrir a fuentes no espartanas, fundamentalmente atenienses, como el filoespartano Jenofonte, o más tardías, como Plutarco, las cuales, muchas veces, distorsionan o exageran ciertos aspectos de la educación en dicha *polis* contribuyendo así a alimentar el “mito espartano”.

El tercer punto sobre el que quisiera reflexionar es la importancia que tienen esos primeros años de la crianza de los niños dentro del hogar como preparación para una posterior educación más “formal”, a través, entre otras cosas, del empleo de una serie de juegos y juguetes destinados a potenciar tanto sus capacidades motrices y cognitivas como su habilidad para relacionarse con otros niños. Se observa también cómo durante estos primeros años, si bien tanto niños como niñas pueden participar de los mismos entretenimientos, existe cierto sesgo de género (como se observa, por ejemplo, en algunos de los juguetes destinados a niños y niñas hallados en los ajuares de las tumbas infantiles), que responde a la intención de educar a los menores en los distintos papeles que luego habrán de ejercer en la sociedad. Así, las niñas se asociaban a juguetes como muñecas y muebles, estando enfocadas a las responsabilidades de la vida doméstica; mientras los niños eran educados con juegos de competición y juguetes como los caballos y carros, enfocados a responsabilidades relacionadas con su papel como futuros ciudadanos.

En cuarto lugar, se ha visto que para que la sociedad sobreviviera, los ciudadanos de las *poleis* buscaron establecer una educación que fuera reglada por el estado, que asegurara la formación de ciudadanos leales. Al tener Atenas y Esparta dos formas de gobierno diferentes, los objetivos que estas *poleis* tendrían con la educación de sus ciudadanos también serían diferentes. Así, en Esparta, al tratarse de una oligarquía militar

encabezada por dos reyes, la educación, *agoge*, estaría enfocada a un fin puramente bélico: conseguir la supremacía militar y formar hoplitas. De este modo, la *agoge* espartana hacía énfasis en la enseñanza física, siendo un sistema disciplinario duro, que incluía la pederastia como una institución obligatoria por la que debían de pasar los jóvenes para convertirse en ciudadanos de pleno derecho. En contrapartida, los objetivos que tenía la democracia de Atenas en su *paidea* se basaban en la intelectualidad y moralidad, desarrollando una educación más diversa para lograr que los ciudadanos fueran perfectos y útiles a la *polis*. En la Atenas clásica surgirían, así, diferentes escuelas filosóficas que buscarían formar a los ciudadanos para la participación política recurriendo a métodos diversos.

En quinto lugar, se ha reflexionado brevemente sobre el modo en el que las diferencias socioeconómicas podrían haber repercutido en la formación de los futuros ciudadanos. Así, dentro de la educación ateniense se ha defendido la existencia de una alfabetización general a través del estudio de la gramática, ya que con el aprendizaje de las letras se tenía acceso a una educación básica para que el ciudadano pudiera intervenir en la política por sí mismo o a través de otro que tuviera más conocimiento. En el caso de Atenas, se ha visto, además, cómo, desde la *polis*, se protegía, a través de distintos procedimientos legislativos, a los menores que tenían una capacidad socioeconómica baja o cuyos padres habían caído en combate, tratando, entre otras cosas, de asegurar su sostenimiento y educación.

En sexto y último lugar, por lo que respecta a la educación femenina en estas dos ciudades-estado, si bien se aprecian algunas diferencias entre espartanas y atenienses, fundamentalmente en el papel que juega el ejercicio físico en la educación de las primeras y en su mayor visibilidad social respecto a las segundas, también se observa que tanto en Atenas como en Esparta la educación femenina estaba orientada a instruir a niñas y jóvenes para su papel como esposas y madres de futuros ciudadanos. En Atenas ha quedado constancia de la transmisión de saberes de madres a hijas como: hilar, tejer o cocinar, actividades esenciales para ser futuras dueñas de su hogar. De igual modo, y aunque el grado de alfabetización femenino fue, sin duda, inferior al masculino (en Atenas las niñas no acudían a la escuela como los varones), de nuevo pudo existir cierta diferencia en función de la posición socioeconómica de las familias, como se evidencia en el caso de la esposa de Isómaco relatado por Jenofonte.

En definitiva, se puede señalar que la educación otorgada a los jóvenes, niños y niñas, tanto en Esparta como en Atenas estaba enfocada a mantener el cuerpo cívico, ya fuera formando a ciudadanos de pleno derecho que mantuvieran los ideales y valores existentes en las *poleis*, ya fuera formando a las madres de estos futuros ciudadanos y, quienes, en primera instancia, se encargarían de transmitirles tales ideales y valores.

5. Bibliografía

A) Traducciones y ediciones de fuentes clásicas

Antología Palatina. M. Fernández Galiano (trad.). Barcelona: Gredos.

Aristóteles. *Física*. G. R. de Echandia (trad.). Barcelona: Gredos.

___ *Política*. M. García Valdés (trad.). Barcelona: Gredos.

___ *Problemas*. E. Sánchez (trad.). Barcelona: Gredos.

Aristóteles. *Reproducción de los animales*. E. Sánchez (trad.). Barcelona: Gredos.

Homero. *La Ilíada*. F. Gutiérrez (trad.). Barcelona: Gredos.

Jenofonte. *Económico*. J. Zaragoza (trad.). Barcelona: Gredos.

___ *La república de los lacedemonios*. M. Rico Gómez (trad.). Madrid: Instituto de estudios políticos.

Platón. *Diálogos II. Menéxeno*. J. Calonge Ruiz, E. Acosta Méndez, F. J. Oliveri, J. L. Calvo (trads.). Barcelona: Gredos.

___ *Diálogos III. Banquete*. C. García Gual, M. Martínez Hernández, E. Lledó Íñigo (trads.). Barcelona: Gredos.

___ *Diálogos IV. República*. C. Eggers Lan (trad.). Barcelona: Gredos.

___ *Diálogos V. Teeteto*. M^a. I. Santa Cruz, A. Vallejo Campos, N. Luis Cordero (trads.). Barcelona: Gredos.

Plutarco. *Vidas Paralelas*. A. Pérez Jiménez (trad.). Barcelona: Gredos.

Rodríguez Adrados, Francisco (1956): *Líricos griegos: Elegiacos y Yambógrafos Arcaicos (siglos VII-V a.C.)*. Barcelona: Alma Mater.

B) Bibliografía moderna

Andreu Cabrera, Eliseo (2009): “El juego infantil mediterráneo: Grecia Antigua”. *Aloma: revista de psicología, ciències de l’educació i de l’esport*, XXV, pp. 39-51.

Barrigón Fuentes, Carmen (2005): “Mujer y cultura en el mundo griego antiguo”. En J. M^a. Nieto Ibáñez (coord.), *Estudios sobre la mujer en la cultura griega y latina. XVIII Jornadas de Filología Clásica de Castilla y León (León, 2004)*. León, Universidad de León, pp. 17-38.

Beaumont, Lesley A. (2003): "Changing Faces of Childhood". En J. Neilsy J. H. Oakley. (coords.), *In Ancient Greece. Images of Childhood from the classical past*. Yale: Yale University Press, pp. 59-84.

Cabañas Marrufo, Gilda Misty, Moreno Campos, Fernando Manuel Jesús y Pérez Flores, Alejandro (2015): "La educación griega y sus principales representantes". *Revista Atlante. Cuadernos de educación y desarrollo*. Disponible en <https://www.eumed.net/rev/atlante/2015/11/educacion-griega.html>, consultado el 20 de abril de 2024.

Cantarella, Eva (1996): *La calamidad ambigua. Condición e imagen de la mujer en la antigüedad griega y romana*. Madrid: Ediciones clásicas.

Dala Rose, Rosa (2002): "La 'Medea' de Eurípides: el enigma del infanticidio". En A. López López y A. Pociña Pérez (coords.) *Medeas: versiones de un mito desde Grecia hasta hoy*. Granada: Universidad de Granada, pp. 293-313.

Díaz Lavado, Juan Manuel (2002): "La educación en la Antigua Grecia". En C. M. Cabañillas Núñez y J. Á. Calero Carretero (coords.), *Actas de las III Jornadas de Humanidades Clásicas (Extremadura, 2002)*. Extremadura: Junta de Extremadura, pp. 93-114.

Ducat, Jean (2006): *Spartan education. Youth and society in the classical period*. Swamsea: The classical press of wales.

Duce Pastor, Elena (2019): *El matrimonio en la Grecia Antigua: Épocas Arcaica y Clásica*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

Escámez Sánchez, Juan y Gil Martínez, Ramón (2002): *La educación de la ciudadanía de la participación en la escuela a la participación ciudadana*. Madrid: Editorial CCS.

Espinosa Espinosa, David (2006-2007): "La educación griega y sus fuentes: aproximación a las épocas clásicas y helenística". *Espacio, tiempo y forma. Serie II, Historia Antigua*, XIX-XX, pp. 117-134.

Evans Grubbs, Judith (2013): "Infant Exposure and Infanticide". En J. Evans Grubbs y T. Parkin (eds.), *The Oxford Handbook of Childhood and Education in the Classical World*. Oxford: Oxford University Press, pp. 83-107.

Fornis Vaquero, César (2010): "Esparta, ciudad de la virtud y de la guerra". *Bitarte*:

Revista cuatrimestral de humanidades, LI, pp. 29-46.

___ (2016): *Esparta. La historia, el cosmos y la leyenda de los antiguos espartanos*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

___ (2019): “Tucídides y el kósmo espartano”. En A. Hermosa Andújar y J. Fernández Muñoz (coords.), *Tucídides y el poder de la historia*. Sevilla: Universidad de Sevilla, pp. 139-160.

Garland, Robert (2010): *The Eye of the Beholder. Deformity and Disability in the Graeco-Roman World*. Bristol: Bristol Classical Press.

Golden, Mark (1985): “Pais, «child» and «slave»”. *L’Antiquité Classique*, LIV, pp.91-104.

Golden, Mark (2015): *Children and Childhood in Classical Athens*. Baltimore (MD): Johns Hopkins University Press. (Orig. 1990).

González García, Alberto (2012): “La paideia y la construcción de la República platónica”. *Revista Historia Autónoma*, I, pp. 21-36.

Guanipa Ramírez, Luis, Albites Sanabria, José, Aldana Zavala, Julio y Colina Ysea, Félix (2019): “Educación para la ciudadanía y la democracia. El equilibrio del poder”. *Iustitia Socialis: Revista Arbitrada de Ciencias Jurídicas y Criminalísticas*, IV, pp. 71-89.

Gutiérrez Gutiérrez, Aurora y Pernil Alarcón, Paloma (2013): *Cuadernos de la UNED. Historia de la infancia. Itinerarios educativos*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Hemelryk, J. (1992): “Juegos”. En E. Maluquer y S. Sauquet (coor.) *El deporte en la Grecia antigua. La génesis del olimpismo*. Barcelona: Centre Cultural de la Fundació “La Caixa”, pp. 18-33.

Iriarte Asarta, Unai (2017): “La pederastia institucionalizada en la sociedad espartana”. En J. J. Martínez García *et al.* (coords.), *Construyendo la Antigüedad. Actas del III Congreso Internacional de Jóvenes Investigadores del Mundo Antiguo (CIJIMA III)* (Murcia, 2017). Murcia: CEPOAT, pp. 233-248.

Jaeger, Werner Wilhelm (2001): *Paideia: los ideales de la cultura griega*. (Trad. De J. Xirau y R. Wenceslao). México: Fondo de Cultura Económica. (Orig. en alemán, 1943).

Langdon, Susan (2013): “Children as Learners and Producers in Early Greece”. En J.

Evans Grubbs y T. Parkin (eds.), *The Oxford Handbook of Childhood and Education in the Classical World*. Oxford University Press, pp. 172-194.

Marrou, Henry- Irene (1985): *Historia de la educación en la Antigüedad*. (Trad. de Y. Barja de Quiroga). Madrid: Akal. (Orig. en francés, 1948).

Martin Bloomer, W. (2013): "The Ancient Child in School". En J. Evans Grubbs y T. Parkin (eds.), *The Oxford Handbook of Childhood and Education in the Classical World*. Oxford: Oxford University Press, pp. 444-461.

Martin Bloomer, W. (2015): *A Companion to Ancient Education*. Nueva Jersey: John Wiley & Sons.

Moreno Conde, Margarita (2020): "De la muerte callada al infanticidio: morir niño en la antigua Grecia a través de las imágenes". *Boletín del Museo Arqueológico Nacional*, XXXIX, pp. 65-82.

Naciones Unidas (2015): *Objetivo 4. Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*. Disponible en <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>, consultado el 15 de abril de 2024.

Ober, Josiah (2001): "The Debate Over Civic Education in Classical Athens". En Y. Lee Too (ed.), *Education in Greek and Roman Antiquity*. Leiden: Brill, pp. 175-207.

Patterson, Cynthia (1985): "Not Worth the Rearing: The Causes of Infant Exposure in Ancient Greece". *Transactions of the American Philological Association*, CXV, pp. 103-123.

Pritchard, Davud M. (2014): "Athens". En W. Martin Bloomer (ed.), *A Companion to Ancient Education*, Nueva Jersey: Wiley-Blackwell, pp. 112-122.

Quicios García, María del Pilar (2002): *Fundamentos filosóficos de la pedagogía antigua. La educación griega, romana y judeocristiana*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Real Academia Española (2014): "Educación". En *Diccionario de la Lengua Española* (23ª ed.). Disponible en <https://dle.rae.es/educación>, consultado el 8 de marzo de 2024.

Reboreda Morillo, Susana (2010): "El papel educativo de la mujer en la antigua Grecia y su importancia en el mantenimiento de la polis". *Salduie: Estudios de prehistoria y*

arqueología, X, pp. 159-176.

___ (2016): “La maternidad: de la infancia a la adolescencia en la Grecia antigua”. En A. Delgado Hervás y M.^a Picazo Gurina (eds.), *Los trabajos de las mujeres en el mundo antiguo. Cuidado y mantenimiento de la vida*. Tarragona: Institut Català d’ Arqueologia Clàssica (ICAC), pp. 119-128.

Rodrigo Pedrosa, Olga (2011), “La infancia y la adolescencia en la Historia de la Humanidad”. En P. González Villanueva (coord.), *Enfermería de la infancia y la adolescencia*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces (CEURA), pp. 1-12.

Rodríguez Alcocer, María del Mar (2019): *La educación de las mujeres espartanas*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Rodríguez Cidre, Elsa (2002): “Medea y lo monstruoso: tratamiento diferencial en Eurípides y en Séneca”. En A. López López y A. Pociña Pérez (coords.), *Medeas: versiones de un mito desde Grecia hasta hoy*. Granada: Universidad de Granada, pp. 227-292.

Rubiera Cancelas, Carla (2018): *Las edades vulnerables. Infancia y vejez en la Antigüedad*. Gijón: Trea.

Valdés Guía, Miriam (2007): “La situación de las mujeres en la Atenas del s. VI a.C. Ideología y práctica de la ciudadanía”. *Gerión*, XXV, pp. 207-214.

Valdés Guía, Miriam y Fernández Prieto, Aida (2022): “Familia, pobreza y vulnerabilidad en la Atenas Clásica: ancianos, viudas y huérfanos de guerra”. En F. Marco Simón, F. Pina Polo y J. Remesal Rodríguez (coords.), *La pobreza en el mundo antiguo*. Barcelona: Universitat de Barcelona, pp. 23-52.

Vergara Ciordia, Javier (2013): “Familia y educación familiar en la Grecia antigua”. *Familia y sociedad: totalidad y relación*, XXV, pp. 13-30.

6. Anexos gráficos

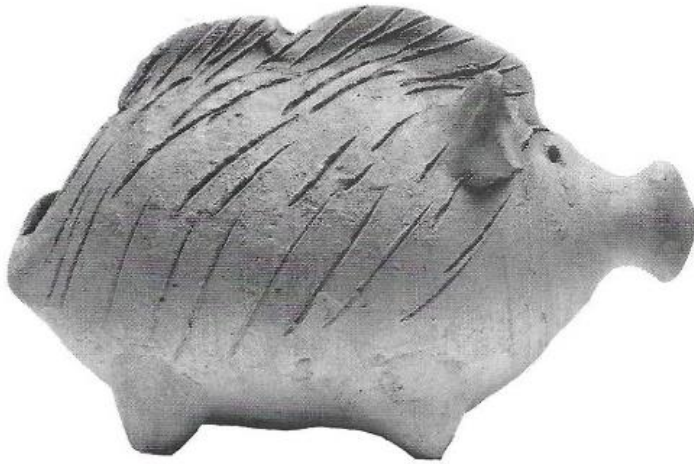


Fig. 1. Sonajero en forma de cerdo (siglo I a.C.). *Staatliche Antikensammulgen*, Munich. Imagen tomada de Hemelryk, J. (1992), pág. 152.



Fig. 2. Estela funeraria de una niña que sostiene un ave (ca. 450 a.C.). *The Metropolitan Museum of Art*, Nueva York, Ref. 27.45. Imagen tomada de <https://www.metmuseum.org/art/collection/search/252890>

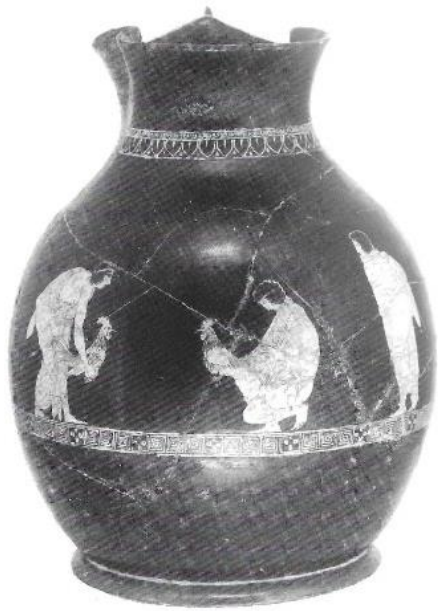


Fig. 3. Dos jóvenes preparando a sus gallos para el combate. Jarro de figuras rojas. Imagen tomada de Hemelryk, 1992: 22.



Fig. 4. Hermes con un chiquillo jugando con el aro. Ánfora de figuras rojas asas retorcidas (ca. 470 a.C.). Museo del Ermitage, San Petersburgo. Imagen tomada de Hemelryk, 1992: 162.



Fig. 5. Peonza pintada de marrón oscuro y rojo anaranjado que presenta una forma particular de doble cono y esta adornada con rayas y líneas punteadas (siglo VIII a.C.). *Antikenmuseum und Abguss-Sammlung, Instituts der Universität Heidelberg, Heidelberg*. Imagen tomada de Hemelryk, 1992: 161.

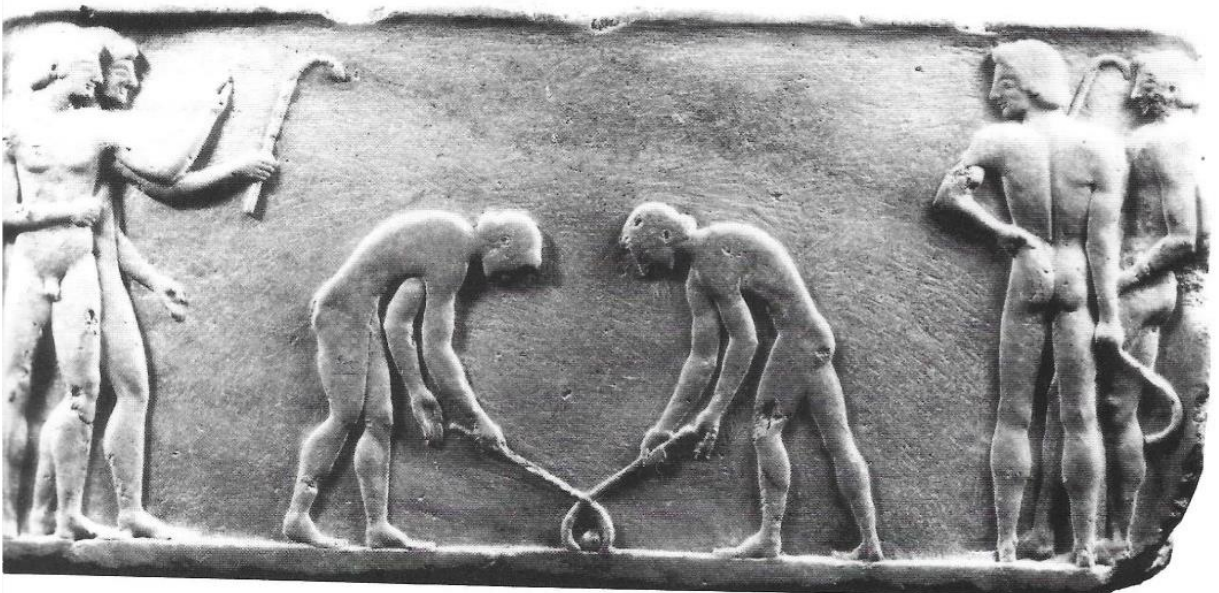


Fig. 6. Relieve de mármol de jóvenes jugando con palos y una pelota (ca. 510 a.C.). Imagen tomada de Hemelryk, 1992: 25.



Fig. 7. Niño jugando a tabas, copia romana (siglo II d.C.). *Altes Museum*, Berlín. Imagen tomada de <https://arqueologiaenmijardin.blogspot.com/2019/08/nina-jugando-las-tabas-del-altea-museum.html>



Fig. 8. Guerreros practicando. *Kylix* de figuras rojas (ca. 490- 480 a.C.). *Harvard Art Museums*, Cambridge, Ref. 1923.149. Imagen tomada de <https://harvardartmuseums.org/collections/object/291370?position=291370>



Fig. 9. Dos guerreros flanqueados por dos figuras de pie. *Lekythos* de figuras negras (siglo V a. C.) *Harvard Art Museums*, Cambridge, Ref. 1920.44.158. Imagen tomada de <https://harvardartmuseums.org/collections/object/292531?position=292531>



Fig. 10. Guerrero flanqueado por dos hombres sentados. *Lekythos* de figuras negras (ca. 500 a.C.). *Harvard Art Museums*, Cambridge, Ref. 1916.481. Imagen tomada de <https://harvardartmuseums.org/collections/object/292590?position=292590>



Fig. 11. Jóvenes tocando una lira. Crátera de columnas (ca. 490-470 a.C.). *Harvard Art Museums*, Cambridge, Ref. 1926.30.33. Imagen tomada de <https://harvardartmuseums.org/collections/object/291116?position=291116>



Fig. 12. Representación de mujer que fallece al dar a luz. Estela funeraria (ca. 330 a.C.). *Harvard Art Museums*, Cambridge, Ref. 1905.8. Imagen tomada de <https://harvardartmuseums.org/collections/object/219625?position=219625>



Fig. 13. Muñeca con extremidades articuladas (siglo V a.C.). *Harvard Art Museums*, Cambridge, Ref. 1925.30.84. Imagen tomada de <https://harvardartmuseums.org/collections/object/292149?position=292149>



Fig. 14. Estela de una joven con una muñeca jugando con un perro (ca. 340 a.C.). *Harvard Art Museums*, Cambridge, Ref. 1961.86. Imagen tomada de <https://harvardartmuseums.org/collections/object/288045?position=288045>



Fig. 15. Mujeres tejiendo lana y una mujer flanqueada por jóvenes y doncellas. *Lekythos* ático (ca. 550-530 a.C.). *The Metropolitan Art*, Nueva York, Ref. 31.11.10. Imagen tomada <https://www.metmuseum.org/es/art/collection/search/253348>

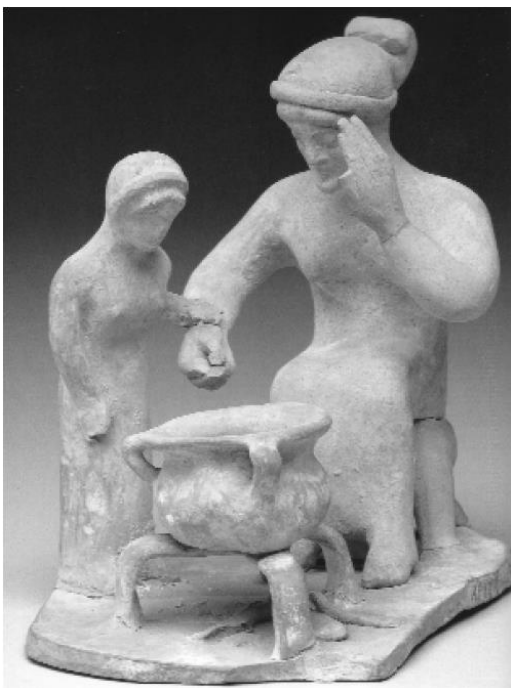


Fig. 16. Escultura de terracota, mujer enseñando a cocinar a una niña (ca. 500-475 a.C.). *Museum of Fine Arts Boston*, Boston, Ref. 01.7788. Imagen tomada de <https://collections.mfa.org/objects/151733>



Fig. 17. Bailarina. Crátera de caliz (ca. 400 a.C.). *Harvard Art Museums*, Cambridge, Ref. 1925.30.11. Imagen tomada de <https://harvardartmuseums.org/collections/object/291587?position=291587>



Fig. 18. Mujer dejando su hogar. *Pyxis* de cerámica de fondo negro con figuras rojas (ca. 450 a.C.). *Classical Art University of Oxford*, Oxford, Ref. 275718. Imagen tomada de <https://www.carc.ox.ac.uk/record/3C621306-EBBB-4087-B891-2AB676B17E69>