

ESCOLARIZACIÓN Y PAIDEIA EN LA GRECIA CLÁSICA: INSTITUCIONES, CURRÍCULO Y DISCIPLINA EN LA ESCUELA PRIMARIA

Inés Murcia Tormo
Universidad de Murcia

Recibido: 30 octubre de 2024

Aceptado: 7 de noviembre de
2024

RESUMEN

Este artículo ofrece una síntesis histórico-educativa de la escuela primaria en la Grecia clásica, con especial atención a Atenas y, por contraste, a Esparta. A partir de fuentes literarias y filosóficas -Platón, Aristóteles, Aristófanes, Tucídides y Plutarco- y de la historiografía especializada, se describen los principales agentes de socialización en la primera infancia, la transición del ámbito doméstico al espacio escolar, así como las figuras profesionales implicadas en el proceso formativo -paidagōgós, grammatistés, kitharistés y paidotribēs-. El trabajo analiza la organización del currículo elemental, centrado en la lectoescritura, la música y la gimnasia, y examina sus finalidades cívicas, morales y culturales. Se estudian asimismo las prácticas de disciplina y castigo corporal, situándolas en el marco de la polis y en los debates éticos de la época. Finalmente, se aborda el acceso diferencial a la educación, con atención a la formación de las niñas y a la especificidad espartana. El recorrido permite comprender la continuidad existente entre la paideia griega y algunos rasgos constitutivos de la tradición pedagógica occidental.

Palabras clave: paideia; Grecia clásica; escuela primaria; currículo; disciplina escolar; Atenas y Esparta.

ABSTRACT

This article offers a historical-educational synthesis of primary schooling in Classical Greece, with particular attention to Athens and, by contrast, Sparta. Drawing on literary and philosophical sources -Plato, Aristotle, Aristophanes, Thucydides and Plutarch- together with specialized historiography, it describes the main agents of early childhood socialization, the transition from the domestic sphere to the school setting, and the educational roles involved in instruction -paidagōgós, grammatistés, kitharistés and paidotribēs-. The paper examines the organization of the elementary curriculum, focused on literacy, music and gymnastics, and discusses its civic, moral and cultural aims. It also analyses disciplinary practices and corporal punishment within the framework of the polis and the ethical debates of the period. Finally, it addresses differentiated access to education, paying attention to girls' education

and Spartan specificity. This overview helps to explain the continuity between Greek paideia and several defining features of the Western pedagogical tradition.

Keywords: paideia; Classical Greece; primary schooling; curriculum; school discipline; Athens and Sparta.

MARCO TEÓRICO

La civilización griega convirtió la educación en una cuestión central para la transmisión del orden cívico, de la memoria cultural y de los modelos de excelencia humana. Lejos de entenderse únicamente como instrucción técnica, la paideia aludía a un proceso amplio de formación del carácter, del juicio y de la pertenencia a la comunidad. En este sentido, la escuela primaria griega no puede interpretarse como un simple antecedente remoto de la escolarización moderna, sino como una estructura cultural compleja en la que convergían familia, ciudad, maestros, prácticas de disciplina y expectativas sociales (Marrou, 2004; Griffith, 2015).

El interés por la educación fue especialmente intenso porque los griegos comprendieron que la estabilidad de la polis dependía, en buena medida, de la manera en que las nuevas generaciones interiorizaban hábitos, normas, saberes y repertorios simbólicos. La infancia era concebida como una etapa decisiva para modelar la conducta, regular los afectos y preparar la futura inserción del individuo en el espacio público. De ahí que autores como Platón o Aristóteles no solo reflexionaran sobre qué debían aprender los niños, sino también sobre el marco moral, político y corporal en el que dicho aprendizaje debía desarrollarse.

A partir de esta premisa, el presente trabajo ofrece una revisión histórico-educativa de la escuela primaria en la Grecia clásica. Se atiende al paso de la educación doméstica a la escolar, a la configuración material de las escuelas, a los agentes educativos y a la estructura curricular de las letras, la música y la gimnasia. Igualmente, se examinan la alfabetización, la disciplina y las diferencias entre Atenas y Esparta, así como la situación de las niñas en el marco educativo. El objetivo no es idealizar el legado griego, sino comprenderlo en su complejidad y valorar hasta qué punto algunos de sus rasgos siguen siendo reconocibles en debates pedagógicos contemporáneos.

DE LA EDUCACIÓN DOMÉSTICA A LA PAIDEIA ESCOLAR

Durante la primera infancia, la educación se desarrollaba en el interior del oïkos. El niño permanecía en casa bajo la supervisión de las mujeres de la familia o de la nodriza, en un contexto en el que la oralidad, el juego y la imitación ocupaban un lugar principal. Canciones de cuna, relatos tradicionales, fábulas y mitos configuraban una primera socialización afectiva y cultural. Este entorno no era pedagógicamente neutro: contribuía a formar el oído, la imaginación y las primeras pautas de conducta. Precisamente por ello, Platón defendió la necesidad de

controlar los relatos dirigidos a la infancia y reclamó una selección cuidadosa de las historias transmitidas a los niños (Platón, 2020).

La educación propiamente dicha comenzaba, de manera general, en torno a los siete años. A partir de ese momento, el niño accedía al espacio escolar y quedaba incorporado a una dinámica colectiva de aprendizaje. Marrou (2004) subraya que la *paideia* no se iniciaba antes de esa edad porque se asumía que entonces se alcanzaba un grado de madurez suficiente para la memorización, la obediencia y el trabajo sostenido. La existencia de escuelas en época temprana está atestiguada por Heródoto, quien menciona el derrumbe del techo de una escuela en Quíos poco antes de la batalla de Lade, episodio que confirma la presencia de instituciones de enseñanza con un número considerable de alumnos (Heródoto, 2020; Griffith, 2001).

Este tránsito del hogar a la escuela revela una concepción gradual del desarrollo infantil. La familia conservaba un papel básico en la crianza y en la primera transmisión de valores, pero la ciudad y los maestros pasaban a desempeñar una función decisiva en la formalización de los aprendizajes. En términos contemporáneos, podría afirmarse que la Grecia clásica articuló un sistema mixto de socialización en el que la educación doméstica y la escolar respondían a finalidades complementarias.

INSTITUCIONES, ESPACIOS Y AGENTES EDUCATIVOS

La escuela elemental no se desarrollaba en edificios públicos específicamente diseñados para la enseñanza. Con frecuencia, el *didaskaleion* era la propia casa del maestro o una sala habilitada para impartir la lección. El mobiliario era escaso: un asiento con respaldo para el maestro y taburetes o bancos para los alumnos. La ausencia de mesas obligaba a escribir apoyando las tablillas sobre las rodillas, lo que da cuenta del carácter sobrio y funcional del espacio escolar (Cribiore, 2015; Marrou, 2004).

Pese a esa sencillez material, la organización educativa presentaba ya una notable diferenciación profesional. En época clásica, la formación básica se articulaba en torno a tres figuras: el *grammatistés*, encargado de la lectura, la escritura y algunas nociones elementales de cálculo; el *kitharistés*, responsable de la educación musical; y el *paidotribēs*, dedicado al ejercicio físico. A ellos se sumaba el *paidagōgós*, generalmente un esclavo de la casa, cuya misión consistía en acompañar al niño, velar por su conducta y asistirle en el cumplimiento de sus tareas (Griffith, 2015; Murcia Ortuño, 2024).

La existencia de estas figuras revela que la escuela griega distinguía ya entre vigilancia, instrucción intelectual, formación musical y educación corporal. No se trataba de especializaciones en sentido moderno, pero sí de una división de funciones que permitía orientar el aprendizaje hacia fines diferenciados. La educación no se reducía, por tanto, a enseñar letras: pretendía modelar la voz, el cuerpo, la memoria y la conducta.

La dimensión protectora del *paidagōgós* merece una atención especial. Su presencia no solo respondía a la necesidad práctica de acompañar al menor, sino también a la

percepción de que la infancia requería tutela frente a los riesgos del espacio público. Murcia Ortuño (2024) recuerda que, en época helenística, esta figura amplió sus cometidos e intervino también en la toma de lecciones y en la repetición memorística, muestra de la creciente complejidad del proceso educativo.

CURRÍCULO DE LA ESCUELA PRIMARIA: LETRAS, MÚSICA Y GIMNASIA

El currículo elemental griego se sustentaba sobre tres pilares: lectoescritura, música y gimnasia. La enseñanza de las letras seguía un procedimiento fundamentalmente imitativo y repetitivo. El maestro trazaba el modelo y el alumno lo reproducía sobre la tablilla encerada con un estilete. Platón describe con claridad esta dinámica cuando explica que el *grammatistés* dibuja las letras y obliga al niño a seguir el trazo (Platón, 2010). Más tarde se pasaba al silabario, a las listas de palabras y, finalmente, a la memorización de pasajes de poetas, en especial Homero.

La lectura resultaba más compleja que en la actualidad debido a la *scriptio continua* y a la escasa puntuación. De ahí que el silabeo y la repetición oral fueran recursos constantes en el aula (Marrou, 2004). La escuela primaria no perseguía una alfabetización creativa en el sentido contemporáneo, sino un dominio funcional de la escritura y, sobre todo, una apropiación de los textos considerados normativos para la cultura griega.

En cálculo, la instrucción era limitada. Se enseñaban series numéricas cardinales y ordinales, junto con sus símbolos alfabéticos, pero las operaciones no alcanzaban el desarrollo que hoy asociamos a la educación primaria. Para la vida cotidiana, el ábaco cumplía una función práctica suficiente. Esta relativa modestia del contenido matemático confirma que el centro del currículo estaba en la lengua y en la incorporación memorística de formas culturales compartidas.

La música ocupaba un lugar decisivo porque se le atribuía una capacidad moralizadora. El *kitharistés* no era un mero instructor técnico: debía contribuir al enderezamiento del carácter y a la internalización de modelos armónicos de conducta. Platón fue uno de los autores que más insistió en esta potencia formativa de la música, entendida como disciplina del alma y no solo como destreza artística (Platón, 2010). En las escuelas atenienses la lira acabó imponiéndose sobre el aulós, en parte por las críticas filosóficas hacia este último instrumento, asociado a lo orgiástico y a una exaltación poco compatible con la educación moderada (Aristóteles, 2022).

La gimnasia, por su parte, tenía una finalidad que iba más allá del simple adiestramiento físico. En la cultura griega, el cuidado del cuerpo constituía un elemento distintivo del ideal formativo. El *paidotribēs* entrenaba a los niños con vistas a su participación en concursos atléticos, al desarrollo de la resistencia y a la adquisición de autocontrol. Aunque Atenas no orientó la educación física de forma tan marcadamente militar como Esparta, sí la consideró parte indispensable de una formación equilibrada.

En clave de larga duración, este planteamiento integral resulta especialmente significativo. La combinación de letras, música y ejercicio físico anticipa la idea de que educar implica atender simultáneamente a dimensiones cognitivas, estéticas, emocionales y corporales. Ese equilibrio, con todas las distancias históricas necesarias, sigue resonando en investigaciones actuales que destacan la relevancia de la educación emocional y de la actividad física para el aprendizaje y el bienestar (García-Fernández, 2024; Rabal Alonso & González Romero, 2024b).

DOCENTES, ALFABETIZACIÓN Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR

La escuela griega fue, en esencia, una iniciativa privada. El maestro abría su aula y pactaba con las familias las condiciones económicas de la enseñanza. Esta dependencia del ámbito privado explica el carácter modesto de la profesión docente. Marrou (2004) insiste en que el oficio estaba poco valorado socialmente y podía ser desempeñado por exiliados, extranjeros o individuos sin reconocimiento cívico destacado. No se exigía una acreditación profesional formal; más que la competencia didáctica, se apreciaban la honestidad, la buena reputación y las costumbres irreprochables.

Las fuentes antiguas muestran con claridad esa representación ambivalente del maestro: imprescindible para la educación de los niños, pero poco prestigioso en la jerarquía social. Esquines y Plutarco subrayan la exigencia moral asociada al oficio, mientras que diversos testimonios epigráficos indican que su salario apenas superaba el de un artesano cualificado (Esquines, 2002; Marrou, 2004; Plutarco, 1984-2004).

Aun así, el coste relativamente bajo de la enseñanza básica permitió una extensión considerable de la escolarización entre los hijos de ciudadanos. Murcia Ortuño (2024) sostiene que, en Atenas, la alfabetización debió de alcanzar niveles notables si se considera la participación exigida por el sistema democrático. Leer leyes expuestas públicamente, intervenir en pleitos, formar parte de tribunales o participar en prácticas como el ostracismo requería un mínimo dominio de la escritura. El ejemplo del ostracismo es especialmente elocuente: el procedimiento suponía que una mayoría suficiente de ciudadanos podía escribir el nombre del político cuyo destierro se proponía.

Con todo, la escolarización no era homogénea ni prolongada para todos. Los hijos de las familias más pobres abandonaban antes la escuela para colaborar en las actividades laborales del hogar. Aristóteles advirtió esta limitación estructural al señalar que los pobres, por carecer de esclavos, necesitaban servirse de sus hijos como ayudantes (Aristóteles, 2022). De este modo, la paideia se ofrecía como ideal general, pero su realización efectiva seguía condicionada por la posición social.

DISCIPLINA, CASTIGO Y DEBATE ÉTICO

Uno de los rasgos más duros de la educación griega fue la severidad disciplinaria. Las fuentes literarias y la iconografía cerámica coinciden en mostrar la normalización del castigo corporal como instrumento legítimo de corrección. El error académico, la indisciplina o la ejecución inadecuada de una tarea podían ser

respondidos con golpes, azotes o sanciones físicas diversas (Booth, 1973; Legras, 2008).

La aceptación social de estas prácticas estaba vinculada a una concepción del aprendizaje que asociaba formación y sufrimiento. Menandro expresa de forma extrema esa mentalidad al afirmar que quien no ha sido golpeado no ha sido verdaderamente educado. La violencia escolar no era, por tanto, un exceso marginal, sino una tecnología pedagógica culturalmente asumida. Incluso los padres entregaban a sus hijos al maestro con fórmulas que legitimaban el castigo como parte del proceso educativo (Murcia Ortuño, 2024).

No obstante, el mundo griego no fue monolítico en este punto. Platón defendió una pedagogía menos basada en la coacción y más orientada al juego y al placer de aprender. En *La república* insiste en que la educación de los niños no debe realizarse por la fuerza, sino mediante procedimientos adecuados a su naturaleza (Platón, 2020). Siglos después, Plutarco adoptó una postura semejante al considerar más eficaz la reprimenda verbal que el azote. Estas voces no anulan la dureza dominante del sistema, pero sí muestran la existencia de un debate ético sobre los límites de la disciplina.

Desde una perspectiva actual, esta tensión resulta especialmente reveladora. La historia de la educación no avanza de forma lineal ni armónica; junto a intuiciones pedagógicas de gran alcance, la escuela antigua mantuvo prácticas hoy inaceptables. Precisamente por ello, su estudio es valioso: obliga a distinguir entre la fecundidad histórica de ciertos principios formativos y la necesidad de someter críticamente sus formas concretas de aplicación.

ESPARTA, LA EDUCACIÓN DE LAS NIÑAS Y LOS LÍMITES DEL ACCESO

La excepción más conocida dentro del mundo griego fue Esparta. Allí, la educación se convirtió en asunto de Estado y adoptó un perfil marcadamente militar. La *agōgē* aspiraba a producir ciudadanos resistentes, obedientes y aptos para la guerra, en coherencia con una polis estructurada sobre el control de una numerosa población sometida. A diferencia de otras ciudades, la formación espartana sí poseía un carácter obligatorio y estaba fuertemente reglada por la comunidad política (Murcia Ortuño, 2024).

El contraste con Atenas es significativo. Mientras la educación ateniense combinaba instrucción intelectual, música y gimnasia con una mayor iniciativa privada, Esparta subordinó los aprendizajes al objetivo de la defensa colectiva. Las fuentes no permiten hablar de una red escolar semejante a la ateniense, ya que el acento recae en pruebas físicas, resistencia, obediencia y disciplina grupal. Sin embargo, la importancia política atribuida a la formación es tan intensa que Platón tomó el modelo espartano como inspiración para proponer, en su ciudad ideal, una educación obligatoria financiada por la polis (Platón, 2023).

En lo que respecta a las niñas, la situación también fue desigual. No existen evidencias suficientes para afirmar que las atenienses acudieran regularmente a la

escuela de letras o música como los niños. Todo apunta a que su educación se desarrolló sobre todo en el ámbito doméstico, vinculada a saberes prácticos, narraciones orales y pautas de comportamiento social. Las imágenes cerámicas muestran mujeres leyendo y tocando instrumentos, lo que sugiere que algunas niñas de élite podían acceder a una formación literaria y musical dentro del hogar (Griffith, 2001).

Platón defendió una ampliación del acceso femenino a la educación, incluida la gimnasia, aunque sin aceptar la coeducación. Esparta, por su parte, ofreció a las niñas una formación física y musical más visible que la ateniense. En época helenística, la documentación epigráfica permite afirmar con mayor seguridad la presencia de niñas en instituciones escolares y en certámenes públicos de recitación, lectura o música (Marrou, 2004). Esta evolución indica que el acceso femenino a la educación fue históricamente variable y que la Grecia clásica no puede abordarse como una realidad homogénea.

ACTUALIDAD DEL LEGADO PEDAGÓGICO GRIEGO

El estudio de la escuela primaria griega no solo tiene valor erudito. También permite reconocer problemas que, con lenguajes y marcos normativos distintos, siguen presentes en la reflexión educativa contemporánea: qué debe entenderse por formación integral, qué equilibrio ha de existir entre saberes instrumentales y formación del carácter, cuál es el papel del cuerpo, de las emociones o de la vida cívica en la escuela, y qué cualidades deben reunir quienes enseñan.

En este sentido, algunas líneas de investigación recientes publicadas en RIIDICI resultan sugerentes como eco lejano de cuestiones ya planteadas en la Antigüedad. Rabal Alonso y González Romero (2024a) han insistido en la relevancia de las competencias socioemocionales para la profesión docente, mientras que García-Fernández (2024) subraya el peso de las emociones en los procesos de aprendizaje y en la convivencia escolar. Del mismo modo, la relación entre actividad física y rendimiento cognitivo analizada por Rabal Alonso y González Romero (2024b) recuerda, salvando todas las distancias históricas, que la formación corporal no ha dejado de considerarse una dimensión educativa sustantiva.

No se trata de proyectar categorías actuales sobre el mundo clásico de manera anacrónica, sino de advertir que la tradición pedagógica occidental se ha construido sobre preguntas persistentes. La paideia griega integró saber, disciplina, música, ejercicio y socialización cívica en una misma aspiración formativa. Su legado permanece, en parte, en el modo en que seguimos pensando la escuela como espacio de transmisión cultural y de configuración ética.

CONCLUSIONES

La escuela primaria en la Grecia clásica constituyó una institución decisiva para la configuración de la cultura occidental. Su relevancia radica no solo en haber articulado un sistema relativamente estable de instrucción elemental, sino en haber concebido la educación como proceso integral de formación humana. La transición desde el oïkos hasta el didaskaleion, la presencia de especialistas diferenciados, la

centralidad de la lectura, la música y la gimnasia, y la conexión entre educación y ciudadanía muestran un grado de elaboración pedagógica extraordinario para su tiempo.

Al mismo tiempo, ese sistema estuvo atravesado por límites claros: acceso desigual según la posición social, exclusión o restricción educativa de las niñas en numerosos contextos, escaso reconocimiento profesional de los maestros y aceptación generalizada del castigo corporal. El análisis histórico exige, por tanto, una doble mirada: reconocimiento del carácter fundacional de la paideia y crítica de sus restricciones materiales, sociales y éticas.

En síntesis, la Grecia clásica legó a la tradición educativa una concepción amplia de la escuela como lugar de transmisión cultural, disciplina del cuerpo, cultivo de la memoria y formación del carácter. Comprender esa herencia permite interpretar mejor tanto el origen de determinados rasgos escolares como la vigencia de debates que siguen abiertos en la pedagogía contemporánea.

REFERENCIAS

- Aristófanes. (2016). *Comedias II: Las nubes, Las avispas, La paz, Las aves* (L. Gil Fernández, Trad.). Gredos.
- Aristófanes. (2020). *Lisístrata* (L. Gil Fernández, Trad.). Gredos.
- Aristóteles. (2022). *Política* (M. García Valdés, Trad.). Gredos.
- Beck, F. A. G. (1964). *Greek education, 450-350 B.C.* Methuen.
- Bloomer, W. M. (Ed.). (2015). *A companion to ancient education*. Wiley Blackwell.
- Booth, A. D. (1973). Punishment, discipline and riot in the schools of antiquity. *Échos du monde classique / Classical Views*, 17, 107-114.
- Criboire, R. (2015). School structures, apparatus and materials. In W. M. Bloomer (Ed.), *A companion to ancient education* (pp. 149-159). Wiley Blackwell.
- Esquines. (2002). *Discursos: Testimonios y fragmentos* (J. M. Lucas de Dios, Trad.). Gredos.
- García-Fernández, M. J. (2024). Aprender con el corazón: la Influencia de las emociones en el aula de Educación Infantil y Primaria. *Revista Internacional Interdisciplinar de Divulgación Científica*, 2(1), 100-110.
- Griffith, M. (2001). Public and private in early Greek institutions of education. In Y. L. Too (Ed.), *Education in Greek and Roman antiquity* (pp. 29-35). Brill.
- Griffith, M. (2015). The earliest Greek systems of education. In W. M. Bloomer (Ed.), *A companion to ancient education* (pp. 26-60). Wiley Blackwell.
- Heródoto. (2020). *Historia. Libros I-II* (C. Schrader, Trad.). Gredos.
- Joyal, M., McDougall, I., & Yardley, J. C. (2009). *Greek and Roman education: A sourcebook* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203448328>
- Legras, B. (2008). Violence ou douceur. Les normes éducatives dans les sociétés grecque et romaine. *Histoire de l'éducation*, (118), 11-34. <https://doi.org/10.4000/histoire-education.2018>
- Marrou, H.-I. (2004). *Historia de la educación en la Antigüedad*. Akal.

- Menandro. (1986). Comedias (P. Bádenas de la Peña, Trad.). Gredos.
- Murcia Ortuño, J. (2024). Maestros y discípulos en la antigua Grecia. Alianza Editorial.
- Platón. (2010). Protágoras (C. García Gual, Trad.). Gredos.
- Platón. (2020). La república (C. Eggers Lan, Trad.). Gredos.
- Platón. (2023). Leyes (F. Lisi, Trad.). Gredos.
- Plutarco. (1984-2004). Obras morales y de costumbres (Moralia) (Vols. I-XIII). Gredos.
- Rabal Alonso, J. M., & González Romero, M. (2024a). Socio-Emotional Competencies in Teacher Examination Processes: A Literature Review. *Revista Internacional Interdisciplinar de Divulgación Científica*, 2(1), 237-246.
- Rabal Alonso, J. M., & González Romero, M. (2024b). Relación entre la práctica deportiva y las funciones cognitivas en aspirantes a docentes durante su preparación para las oposiciones. *Revista Internacional Interdisciplinar de Divulgación Científica*, 2(1), 53-63.
- Signes Codoñer, J. (2004). Escritura y literatura en la Grecia arcaica. Akal.
- Tucídides. (2019). Historia de la guerra del Peloponeso. Libros I-II (J. J. Torres Esbarranch, Trad.). Gredos.