

## Ayas y nodrizas en el mundo grecolatino. Presencias y ausencias de lo femenino en clave histórico-pedagógica

Polux Alfredo García Cerdá

Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras, México.  
poluxgarcia@filos.unam.mx | 0000-0002-2876-8957

253

### Resumen

La construcción de una historia plural exige establecer puentes con otras historias como la de mujeres, la de la educación y la de la pedagogía. Una combinación de estas miradas puede favorecer la recuperación de figuras educativas desconocidas en los cánones historiográficos de ayer y hoy. A partir de una historia de las ideas pedagógicas, se propone un boceto de escritura histórica para ayudar a retrair el androcentrismo generalizado. La lactancia y los cuidados de infantes ha sido históricamente una actividad impuesta a dos tipos de mujeres: nodrizas y ayas. La asignación de sus funciones sociales ha sido fijada por pensadores de la educación en Grecia y Roma clásicas con base en un orden social que se presupone ha estado presente en toda época. Pero la invisibilización de la presencia femenina ya no puede tener lugar en ninguna disciplina, por ende, se requiere navegar otros mares, dejar las narrativas redundantes del héroe masculino o del escritor misógino. En lugar de ello, se propone a continuación ejercitarse una narración situada que indique presencia femenina en la historia de la cultura antigua.

### Palabras clave:

*Historia de la educación; Sujetos de la historia; Historia de la Pedagogía; Cultura clásica; Educación y cuidado de la Primera Infancia*

## Governess and nurses in the Greco-Latin world. Presences and absences of the feminine in a historical-pedagogical key

### Abstract

Constructing a pluralistic history requires building bridges with other histories, such as those of women, education, and pedagogy. Combining these perspectives can facilitate the recovery of educational figures unknown in the historiographical canons of both past and present. Based on a history of pedagogical ideas, this paper proposes a framework for historical writing to help counteract widespread androcentrism. Breastfeeding and infant care have historically been activities imposed on two types of women: wet nurses and governesses. The assignment of their social roles was established by educational thinkers in classical Greece and Rome based on a social order presumed to have existed throughout history. But the invisibility of women's presence can no longer be tolerated in any discipline; therefore, it

is necessary to explore other avenues, abandoning redundant narratives of the male hero or the misogynistic writer. Instead, this paper proposes a situated narrative that highlights the presence of women in the history of ancient culture.

**Keywords:**

*History of Education; Subjects of History; History of Pedagogy; Classical Culture; Early Childhood Education and Care*

## Introducción

**E**n 2016, la entonces Sociedad Argentina de Historia de la Educación (SAHE) publicó su número 2 siguiendo una línea de investigación historiográfica sugerida por Adriana Puiggrós: desde el juego de presencias y ausencias, se abordó la ausencia de las mujeres en el desarrollo histórico de la educación (Arata, 2016, p. 1-2). Siguiendo un horizonte argentino y latinoamericano, las personas autoras que integraron aquella edición reflexionaron en torno a las huellas dejadas por mujeres destacadas en la construcción de los sistemas educativos nacionales, en la feminización del magisterio, la profesionalización femenina, la incorporación de las mujeres en el mundo universitario y la creación de saberes educativos fuera de la vida académica. La sugerencia puiggrosiana devenía de una crítica a la historiografía pedagógica de cuño tradicional, aquella que se trazaba desde las hazañas oficialistas protagonizadas por *prohombres*.

254

Quienes escribieron visiones del pasado educativo y pedagógico desde esta línea fueron historiadores de la educación identificados con discursos científicos de la época, configurados desde posiciones epistémicas funcionalistas e instrumentados como justificación idónea para la implementación de leyes y reglamentos escolares anti-populares (Puiggrós, 1986, p. 45). Generaciones de mujeres dedicadas a la educación y la pedagogía quedaron relegadas del canon historiográfico por razones que aún se investigan, pero que pueden rastrearse por las huellas de la pedagogía hegemónica patriarcal. Uno de ellos consistió en invisibilizar figuras femeninas cuya presencia fue borrada por historiadores misóginos y lo hicieron maquinando ausencias de ellas acusándoles inferioridad intelectual, física y moral tras considerarlas, al menos en el caso argentino del siglo XIX, “espíritus débiles y comprensivos, gráciles y bellas, formadoras y no informadoras, portadoras de una predisposición natural e instintiva” (Pineau, 1997, p. 120).

Este sesgo patriarcal justificó desigualdades de orden político, económico, social y cultural que se reflejó en violencia de género traducida en salarios bajos, techos de cristal y negación de movilidad institucional. Extendiendo la mirada hacia la historia universal de la educación donde se asomaba el juego de presencias y ausencias femeninas, Alessandra Arce estudió en el número 5 del *Anuario* de la SAHE cómo un pedagogo suizo clásico, Johann Pestalozzi, favoreció que el rol de la mujer se limitara al ámbito doméstico, concluyendo, incluso, que fueron terreno fértil para la instauración de la burguesía en los siglos XVIII y XIX (Arce, 2004, p. 216-220). Si bien este juicio puede ser cuestionado a la luz de nuevas lecturas pestalozzianas con perspectiva de género, se avizora la necesidad de

rastrear y estudiar otros sujetos históricos como las maternidades, drásticamente anuladas por discursos oficialistas.

A partir de otra mirada historiográfica, pero que guarda semejanzas con la crítica antes aludida, proviene de otras dos publicaciones de la SAHE, una de Anne-Marie Chartier y otra de Oresta López. La primera procede de una pregunta sobre el tipo de discursos formadores de profesionales de la enseñanza en Francia, indicando que los docentes de dicho país aceptan acríticamente la versión del pasado educativo que el Estado decide enseñar en las Escuelas Normales:

Sus enseñanzas consisten sobre todo en arrojar algunas luces sobre la larga duración de los fenómenos educativos y en situar cronológicamente a las figuras destacadas de la tradición, ya que nadie puede ignorar a los "grandes escritores" como Montaigne o Rousseau, a los "grandes pedagogos" como Pestalozzi o Fröbel, o a los "grandes pensadores de la educación" como Dewey o Piaget. La historia aporta a los profesionales de la escuela una especie de cultura general retrospectiva en la que las situaciones pasadas son tan antiguas que sería imprudente buscar lecciones para reflexionar sobre los problemas actuales (Chartier, 2008, p. 15).

Pedagogos identificados como autores clásicos en historias universales de la educación han sido varones canonizados desde la historiografía hegemónica con el objeto de favorecer un tipo de formación profesional. Por un lado, esto ofrece una especie de panteón laico para la construcción teórica de un sistema educativo nacional y lo legítima ante cualquier proyecto de formación docente. Por otro lado, el principio epistémico patriarcal consistía en omitir sujetos educativos femeninos clave para atribuir directrices teórico-prácticas a aquellos varones. La categoría *género* no fue una herramienta usada por Chartier, pero puede tener terreno fértil en una historiografía crítica distinta en torno al debate sobre la feminización docente, periodizaciones y procesos escolarizados compartidos, historias de inclusión y exclusión institucional de mujeres y estudios de mujeres teóricamente desafiantes.

El análisis crítico de estas historias favorecerá la mirada a las asimetrías que subyacen en los sistemas escolares. Finalmente, pese a los lentos cambios en la condición de género que advertimos en la educación en Latinoamérica, quiero ser optimista y pensar que la historia de género en la educación más allá de su valor científico *per se*, puede contribuir al esclarecimiento de problemas fundamentales, a la construcción de nuevas pedagogías, poniendo su pequeño grano de arena para construir un mundo más reflexivo y equitativo, tanto en las escuelas como en los hogares y entornos más amplios (López, 2008, p. 164).

El fondo del juego de presencias y ausencias sugerido por Puiggrós toma un matiz más amplio cuando se incluyen cuestionamientos profundos sobre asimetrías no siempre visibles en la piel de las historias de la educación que formaron al personal educativo a

lo largo de los siglos. La violencia de género es uno de esos problemas educativamente estructurales que afecta la construcción de nuevos saberes pedagógicos y nuevos proyectos educativos dentro y fuera del aula. Pero una pregunta inquietante sobre presencias, ausencias y asimetrías se refiere a las huellas de educadoras que dejaron en la cultura de quienes se integraron al magisterio y no sabían que su interiorización no pertenecía al siglo en que vivieron.

Debido a que la misoginia es tan antigua como los primeros tratados de educación, es preciso tomar a las figuras históricas ancestrales para entender las dificultades heredadas a quienes luego tomaron la pluma para ordenar y transmitir sus pensamientos sobre la educación. Aunado a ello, queda poner sobre la mesa que la derecha educativa latinoamericana actualiza regularmente su obsesión por situar a la mujer en facetas tradicionales, maternidades despolitizadas y un neo-esencialismo de lo femenino en figuras como *tradwife* o “aquellas mujeres heterosexuales que reafirman las nociones de los roles ‘naturales’ de las mujeres como esposas y madres y buscan estatus a través del trabajo doméstico” (Márquez de la Orden y Martínez Sánchez, 2025, p. 475). Por lo anterior, la línea de investigación aquí propuesta advierte la necesidad de historizar la opresión educativa femenina y que el conocimiento de sus presencias-ausencias darían miradas reflexivas para entender los afanes de la derecha educativa para relegar a la mujer a labores domésticas, o demeritar las labores de cuidado.

256

## Primeros trazos metodológicos

Uno de los prejuicios historiográficos más arraigados en el estudio de la educación en las sociedades clásicas es la creencia de que la amplia existencia de fuentes históricas provenientes de figuras masculinas es suficiente motivo para suponer que sus autores son únicas autoridades en el conocimiento del pasado educativo. Lo anterior deriva en una premisa: la ausencia de fuentes históricas de autoría femenina, o aquellas donde valoran figuras femeninas, había justificado su negación en la escritura de la historia de la educación. Una historiografía tradicional reivindica prohombres, a costa de ocultar figuras oprimidas, especialmente aquellas que se dedicaron a las labores de cuidado que desahogaron la jornada de maridos y paternidades. Por eso, a los ojos de una historia de las ideas conectada con el feminismo latinoamericano, la historia de las mujeres debía tener un horizonte de investigación y enseñanza radicalmente distinto:

Históricamente [...] la sumisión femenina no es una condición biológica y por lo tanto natural, sino un acondicionamiento contingente a los roles sociales y a la moral, que se manifiesta de manera distinta según los grupos y las naciones que la implementan, que ha tenido un principio y que está sujeta a cambios.

Esta información es histórica, pero las alumnas de las escuelas no la reciben jamás. Tampoco se enteran de que las mujeres han participado en todos los cambios, los inventos y las artes de la humanidad; de que las mujeres fueron recolectoras y luego descubrieron la agricultura, la alfarería, el tejido y la ciencia de la alimentación. Que con

las guerras perdieron sus derechos y la igualdad con el hombre. Que hace cinco siglos las masacraron porque las “brujas” (cualquier mujer sabia) les hacían la competencia a los médicos de las recién fundadas universidades. La historia que se enseña en las escuelas es la historia del hombre, la aburrida repetición de las formas y las justificaciones de sus matanzas. Sólo él es el héroe de una experiencia que se identifica con la “historia general”. Y, como es natural, ésta a las muchachas interesa muy poco (Gargallo, 2000, p. 67).

Desde una mirada latinoamericana al juego de presencias y ausencias, la idea de lo femenino como instancia de opresión es constitutiva de realidades históricas republicanas. La docencia y la investigación históricas latinoamericanas han partido del principio patriarcal de borrado de mujeres en todas las ciencias y las artes, despojándolas también de una conciencia histórica de sí mismas. Los sistemas educativos nacionales han transmitido la verdad de la opresión como una verdad histórica del hombre, como un fundamento de la civilización y un paso necesario para la conquista del progreso.

También desde la docencia y la investigación del pasado educativo latinoamericano se inculcó una historia general, donde a las latinoamericanas se les impuso una opresión doble, por un lado, eurocéntrica y, por el otro, androcéntrica. Porque si la historia de la civilización, con ambas caras, equivalía a la historia de Europa (especialmente de los países-potencia), entonces la imagen de la mujer latinoamericana debía crearse como imitación de la mujer europea. Durante siglos, las concepciones de lo femenino ligadas a la maternidad y otras labores de cuidados, fueron enseñadas desde los libros clásicos de pensadores grecolatinos:

257

Los españoles trajeron consigo una idea de la condición femenina cristiana medieval copiada de las enseñanzas de Platón y Aristóteles; unida ésta a la concepción judeo-cristiana acerca de la mujer normada por la legalidad romana. En suma, es la consideración de las mujeres como inferiores a los hombres, en cuanto a su ser y a su valer (Hierro, 2010, p. 43).

Las imágenes de lo femenino mermaron la autoestima de todo ser al que se le impuso una condición ontológica equivalente a debilidad, ineptitud y fertilidad supeditada a los deseos dominantes del varón. La tradición grecolatina, integrada por libros de autores clásicos, cimentó en América Latina una imagen determinista de mujer que se adaptó con el tiempo a regímenes de opresión según fue el caso a lo largo del continente: “Aristóteles elabora con suficiente coherencia una jerarquía entre los sexos, del mismo modo que elabora una jerarquización entre todos los seres vivos culminando en el ser humano” (Femenías en Pérez, 1994, p. 76). Estos regímenes tenían sentido por el orden patriarcal, donde se dictó que único destino de la mujer era la maternidad, los cuidados de los desvalidos (infancias, adultos mayores y enfermos) eran su más alta responsabilidad y su palabra era, más bien, la palabra del amo, del padre, del marido, del patrón, del profesor y de Dios.

A partir del siglo XIX, surgieron cuestionamientos de tipo feminista, es decir, rastros de una conciencia histórica de la opresión femenina y se elaboraron de programas políticos de su emancipación. Uno de esos cuestionamientos provino de Carmen de Burgos (1867-1932),

también llamada Colombine, cuyos textos como *La mujer moderna* (1922) difundían la necesidad de reconocer las antiguas imágenes femeninas de opresión desde la conformación de lo cotidiano. Si las imágenes grecolatinas de la mujer provenían de juicios patriarcales, su circulación en los discursos hegemónicos iberoamericanos condicionó y condenó a múltiples generaciones de mujeres:

Criadas, asistentas, costureras, lavanderas y planchadoras a domicilio abandonaban su casa sin protesta de nadie. En toda la antigüedad han trabajado las mujeres sin que se levante en torno de ellas ese murmullo, de compasión a sus débiles fuerzas unas veces, y de piedad por el abandono de los hijos, otras. Y no se compadece a los hijos de la nodriza que los confía a una extraña en el período de la lactancia. Sé dice que la obliga la necesidad de buscar el sustento, pero ¿qué es lo que obliga a la obrera? Las mujeres han trabajado en todas las épocas. Penélope teje, Onfalia hilá, Nausica lava la ropa del palacio paterno (Burgos, 1927, p. 98).

Colombine fue una periodista erudita que dedicó gran parte de su vida en informar sobre los efectos de la opresión femenina en clave histórica, especialmente de aquellos oficios mujeriles, como tejer y amamantar, donde su implementación en el siglo XIX no pertenecía exclusivamente a ese siglo. Las figuras históricas ligadas al ámbito doméstico fueron abrumadoramente testimonios de opresión, aunque también hubo quienes, individual y colectivamente, lucharon ante la urgencia de reposicionarse en el plano político. La negación de sus capacidades se bastaba en una pésima lectura histórica de la condición femenina, por ende, ellas respondieron con lúcidas genealogías para demostrar que contingentes de mujeres habían pensado o que se les había impedido hacerlo.

Siguiendo lo anterior, se propone como línea de investigación una historia plural de lo femenino grecolatino como sustrato de identidades femeninas latinoamericanas, pues, si como dijera Martí “Nuestra Grecia es preferible a la Grecia que no es nuestra. Nos es más necesaria” (2005, p. 34), analógicamente añadiríamos que Nuestra Grecia femenina, de ayas y nodrizas, es preferible y más necesaria que la Grecia patriarcal. Ambas se deben conocer, pero debe primar la conciencia de que la segunda se sobrepuso a la primera y, por ende, importa visibilizarla, comprenderla y difundirla. En ese sentido, la presente indagación versará entre tres dimensiones disciplinares interrelacionadas: a) la historia de las mujeres, b) la historia de la educación y, c) la historia de la pedagogía. El primer horizonte de intelección se entiende como el estudio del pasado de seres humanos cuyo denominador político, económico, social y cultural común es la domesticación:

La condición femenina actual obedece a factores culturales; en efecto, las causas de la opresión femenina no son de ninguna manera biológicos, como se ha pretendido mostrar. Se trata de la situación histórica que vive la mujer actual y que obedece en forma primaria, a los requerimientos culturales de la vida sedentaria cuando se hace indispensable una prole numerosa, el cuidado infantil concomitante y la necesidad de que se realice la tarea doméstica. Esto unido a los requerimientos de satisfacción erótica masculina son

los factores que han condicionado el sometimiento femenino a su misión de madres, esposas y amantes, en las sociedades llamadas por ello, *patriarcales* (Hierro, 2014, p. 24; las cursivas de la autora).

De un ancestral orden fundado en el poder masculino se han formado, lenta y verticalmente, sociedades que imponen funciones opresoras para sujetos femeninos como madres, esposas e hijas. Nacida de una función biológica, la reproducción se ha traducido en una función cultural que estima la maternidad como marco de interpretación de lo femenino y único acontecimiento que dota de sentido único a su existencia. Todo ser femenino ha tenido la opción de someterse libremente a la voluntad del poder masculino para, así, asumir pasivamente su rol en el suministro de hijos de excelencia física y moral al Estado.

El estudio histórico de las mujeres tiende a desnaturalizar el orden masculino dominante y muestra cómo se ha instaurado desde instituciones, agentes y contenidos creados para subordinar, minusvalorar o borronear la presencia femenina. La opresión, derivada de una misoginia históricamente sistemática, le otorgó a este tipo de presencia un carácter de ser culturalmente impedido, lo cual le impuso una inferioridad en todos los órdenes de lo público que caracterizaban, a su vez, a todo hombre libre y autónomo. Su exilio al ámbito doméstico fue la realización misma de su sometimiento y se le habituó a que aceptase ese estatus por medio de la educación.

En torno a lo anterior, la historia de la educación es el estudio “del devenir temporal de las instituciones educativas, de su organización interna, de las técnicas didácticas utilizadas, etcétera” (Moreno y de los Arcos en Díaz Zermeño, 1994, pp. 9-10). En efecto, el segundo horizonte de intelección se entiende como la indagación del acontecer de prácticas de iniciación social en la familia, en la escuela y en cualquier espacio de transmisión cultural. El fin de la educación se materializa en la incorporación de nuevas generaciones a la vida en sociedad, pues prioriza la instrucción de sus deberes como ciudadanos, le indica cómo debe integrarse en el marco de la productividad económica de su tiempo y cómo se ha de transmitir la cultura dentro y fuera de cierto sistema educativo.

Cada sociedad concibe, instrumenta y piensa realidades educativas según las cambiantes circunstancias en que se han desarrollado. A partir de ello, ha fijado ideales de ser humano a formar que han servido como referencia de los espacios culturales. En las actuales sociedades occidentales, su ideal de ser humano es democrático y tiene por rasgo distintivo la personalidad libre y solidaria como eje de su vida en comunidad (*Cfr.* Luzuriaga, 1980, p. 16). Las raíces de este ideal son remotas y remiten a sociedades grecolatinas, como las aquí aludidas y en las que fueron figurando pensadores de ideas sobre la educación y la formación, es decir, pedagogos, cuyos saberes se fueron integrando a un *corpus* de saberes denominado como pedagogía:

La historia de la pedagogía, por el contrario [a la historia de la educación], es la historia de las ideas que sobre la educación poco importa que un proyecto educativo haya quedado en la pura formulación, aun de carácter utópico, o que haya sido llevada a la práctica. Las ideas en torno a la educación son, de todas formas, su principal contenido (Moreno y de los Arcos en Díaz Zermeño, 1994, p. 10).

En esta modalidad de estudio histórico, así como en la anterior, se suele dar por sentado la preeminencia de pensadores de la educación por encima de pensadoras, incluso se suele dar por sentado que las segundas nunca han existido por las dos creencias historiográficas antedichas. En ese sentido, los dos horizontes de intelección correspondientes a la educación y a la pedagogía no pueden construirse de la misma manera que en décadas anteriores donde permanecía una escritura histórica dogmática. En líneas posteriores mostraremos algunas prácticas e ideas de cuño femenino antiguo para aproximarnos a una comprensión que le hace justicia, como decía Flora Tristán (2019, p. 34), a la mitad de la humanidad que ha sido reducida a calidad de paria por parte del Estado.

Más allá de todo dogmatismo convertido culturalmente en domesticación, se precisa un tercer horizonte de intelección donde se estudien las figuras pensadoras de la educación, pues ellas también fueron portadoras de ideas sobre la educación y la formación, más bien, a su educación y a su formación. Si toda historia de la pedagogía investiga cómo se ha constituido toda comunidad disciplinar estudiosa de la educación, un primer punto de partida es la figura del ayo manumitido el cual fue, primero, de carácter mitológico, como Quirón y Fénix, y más tarde, fue formador moral que prestaba sus servicios a familias de élite (Cfr. García Cerdá, 2021).

Hasta ahora, en historias canónicas de la educación de la pedagogía, como *Historia general de la pedagogía* de Francisco Larroyo o *Historia de la pedagogía* de Nicola Abbagnano y Aldo Visalberghi, se definieron por caracteres relevantes de la educación ateniense únicamente los relacionados a la masculinidad. Figuras como el *paidotribas* o el *didaskalos* son señaladas junto al *paedagogus*, en tanto ayo manumitido (no confundirse con el pedagogo en sentido profesional moderno), a los cuales dichos historiadores de la educación les otorgan un estatus menor al del sofista o al filósofo. En la etapa donde se pudo haber mencionado la presencia femenina corresponde a la primera infancia:

Durante los primeros 6 años, los niños permanecen en el seno del hogar. Ya en esta etapa de su vida disfruta el educando de prudente libertad. Con natural tacto advirtieron los atenienses la importancia excepcional del juego en la formación humana, al grado que la educación intelectual se desenvolvía en un ambiente de grata complacencia: la educación por el juego. [...] A la edad de 7 años, eran confiados a un pedagogo, que los acompañaba de continuo y los conducía a la escuela (*didascaleia*). A menudo el pedagogo era un esclavo cultivado, que estaba pendiente de las buenas costumbres y de los progresos intelectuales del infante (Larroyo, 1982, pp. 143-144).

Abbagnano y Visalberghi trataron su interpretación con el mismo sesgo, solo que, a diferencia de Larroyo, hicieron explícito su motivo para omitir la presencia femenina en la educación y la pedagogía helénicas antiguas:

La educación ática no se extendía a las muchachas y a las mujeres, que vivían prácticamente confinadas en el *gineceo* (parte de la casa que les estaba reservada). En Jonia se desarrollaron excepcionalmente formas de educación femenina, de refinado carácter literario, como en Lesbos, donde parece que la poetisa Safo cuidaba de la

educación de un grupo de jovencitas. Pero para poder hablar de educación femenina organizada hay que esperar el periodo helenístico (Abbagnano y Visalberghi, 1964, pp. 41).

Mientras, para Larroyo, las mujeres no son siquiera nombradas como educadoras (si bien menciona a Safo sin mayor detalle) En la misma línea pocos, como Werner Jaeger, Antonio Santoni y Lorenzo Luzuriaga, no se dejaron llevar por la invisibilización de las figuras femeninas en las historias de la educación y de la pedagogía, aunque tampoco profundizaron tanto como lo exige la historia de mujeres. El primero propone que había tensión entre mundos masculinos y femeninos:

La nodriza, la madre, el padre, el pedagogo, rivalizan en formar al niño cuando le enseñan y le muestran lo que es justo e injusto, bello y feo. Como a un leño torcido, tratan de enderezarlo mediante amenazas y castigos. Después va a la escuela y aprende el orden, así como el conocimiento de la lectura y la escritura, y a manejar la lira (Jaeger, 1995, p. 283).

La aportación contextual consistiría en anunciar una presunta competencia por encauzar la infancia, tal vez infiriendo desencuentros entre madre y nodriza, por un lado, y entre padre y pedagogo, por el otro. Siendo más incisivos, la línea de investigación que desarrollaremos a continuación fue previamente esbozada por el historiador italiano de la educación, aunque la refiera solo a la educación helenística:

261

Anteriormente, más que con la enseñanza colectiva, la primera educación se identifica todavía con la socialización familiar, sobre todo por obra de las nodrizas y niñeras -variante femenina de los "pedagogos"- dedicadas al cuidado de los más pequeños. En la mayoría de las familias que no podían darse el lujo de tener nodrizas, la responsabilidad educativa se encomendaba evidentemente a las mamás, a las abuelas, a las tías (Santoni, 2000, p. 112).

Sin advertir la hipotética rivalidad o la similitud de funciones formativas, Luzuriaga se limita decir que hay poca información para estudiar la educación femenina, limitándose, por un lado, a mencionar a Nausícaa o Penélope (figuras mitológicas que, más bien, encarnaría ideales de mujer a formar) y, por otro lado, recordando que estaban presentes en las obras de Platón y Plutarco (Luzuriaga, 1980, p. 46, 61 y 68). Jaeger, Santoni y Luzuriaga coincidirían en que las fronteras espaciales y simbólicas de la presencia femenina fueron las del hogar.

Con base en la historia de las mujeres, y considerando que las creencias antedichas han guiado irreparablemente la escritura histórica de la educación y la pedagogía, ¿es esto cierto? Siguiendo la sugerencia de Santoni, ¿es verosímil la similitud de funciones entre nodrizas y niñeras a los ayos manumitidos? ¿O bien, debe aceptarse sin más que la formación moral en la antigüedad era una práctica exclusivamente varonil?

El discurso histórico propuesto tendría como fin interpelar a las historias androcéntricas de la educación y de la pedagogía, porque en los textos canónicos la presencia femenina suele ser oculta, menospreciada o reprimida, bajo el supuesto de que las mujeres

no han participado activamente en la construcción de las sociedades antiguas, medievales y modernas. No se puede seguir hablando de historia de mujeres recurriendo a entes abstractos ni como esclavas de otros sujetos históricos.

Por consiguiente, Esther Aguirre Lora (2001, p. 118-134) propone explorar seis territorios de la feminidad antigua: la mujer-madre, la mujer-diosa, la mujer-sobrenatural, la mujer-sabiduría y la mujer-jugadora de roles, la mujer-trabajadora. De estos territorios interesa recuperar a nodrizas y ayas desde los difusos indicios femeninos relacionados con los cuidados nutricios, con su mitologización, con su figuración como portadoras de saberes y como mujeres de carne y hueso a las que les fueron designadas labores en una división del trabajo naturalizada como propia de su sexo.

## ¿Retorno a Ítaca?

Por un lado, una historia de educadoras y pedagogas narrada desde el punto de vista masculino sería una *odisea* en dos sentidos. Primero, la trama seguiría los trazos de los pensadores mencionados (Larroyo, Abbagnano, Jaeger, Santoni y Luzuriaga), con un estilo que acepta o niega por principio el sesgo androcéntrico en los matices que hemos indicado. Segundo, el protagonista de la *Odisea* habló de Penélope y Nausícaa desde una perspectiva totalmente masculina, mostrando una como esposa que acepta su destino con una prudencia sumisa y la otra se casa con Telémaco mucho después de ayudar a Odiseo en su viaje a Ítaca. El espíritu de lo anterior se refleja perfectamente en el consejo dado al héroe mientras estaba en el Tártaro:

Por eso hoy también tú, ni con tu esposa seas afectuoso ni le declares cada proyecto que tú bien conozcas; sino que unos sean dichos, y otros se queden ocultos. Mas para ti, Odiseo, la muerte no ha de venir de tu esposa, pues es muy sensata y sabe en su mente buen pensamiento la hija de Icario, la muy prudente Penélope. Por cierto, la dejamos nosotros cual joven esposa, al marchar a la guerra; a un niño en su pecho tenía, un infante, que quizás hoy se sienta en el número de hombres [...] Te diré otra cosa, y tú has de grabarla en tu mente. A escondidas, no sin reservas, a la tierra patria querida lleva tu nave; porque lo fiel ya no está en las mujeres (Homero, 2013: XI, 441-449 y 454-456).

Por otro lado, una historia de educadoras y pedagogas narrada desde el punto de vista femenino sería una *penelopeada* en dos sentidos. Primero, la trama podría seguir los pincelazos dados por las pensadoras mencionadas (Burgos, Hierro, Tristán y Aguirre Lora), con un estilo que supera dicho sesgo y abogaría por hacer genealogías de mujeres e historias de las ideas pedagógicas femeninas. Segundo, por la pluma de Margaret Atwood (*The Penelopiad*), Penélope fue sujeto de justicia poética y se escuchó su prudente e insurrecta versión:

Muchos han creído que su versión de los acontecimientos era la verdadera, sin detenerse a contar con rigor el número de asesinatos, de seductoras beldades, de monstruos de un solo ojo. Hasta yo le creía, a veces. Sabía que mi esposo era astuto y mentiroso,

pero no esperaba que me hiciera jugarretas ni que me contara mentiras. ¿Acaso no había sido yo fiel? ¿No había esperado y seguido esperando pese a la tentación —casi la obligación— de hacer lo contrario? ¿Y en qué me convertí cuando ganó terreno la versión oficial? En una leyenda edificante. En un palo con el que pegar a otras mujeres. ¿Por qué no podían ellas ser tan consideradas, tan dignas de confianza, tan sacrificadas como yo? Esa fue la interpretación que eligieron los rapsodas, los recitadores de historias. “No sigáis mi ejemplo”, me gustaría gritarlos al oído. ¡Sí, a vosotras! Pero, cuando intento gritar, parezco una lechuza (Atwood, 2005, p. 20).

¿Podría un varón escribir una penelopeada sobre figuras femeninas educadoras? De proponérselo jamás alcanzaría la conciencia política de quienes como Atwood, Hierro o Aguirre se han asumido feministas (o alimentan relecturas feministas de sus obras). En el ambiente académico no se puede esperar a que las cosas sucedan, mucho menos asumir la postura de Penélope de quedar pasiva hasta que arribe el varón a resolver el meollo. Por tal motivo, mostrando ciertas una remota simpatía con la historia de mujeres (tan necesaria en estos tiempos y que no puede ser asunto exclusivo de mujeres), se analizarán algunos momentos significativos de territorios femeninos que podrían estimular la escritura de la travesía anhelada para nuestras educadoras y pedagogas antiguas.

263

## **Apuntes para una penelopeada de la crianza antigua: del mito al escrito**

Todo boceto tiene un principio y en el principio era la palabra hablada. La oralidad dotó de una estructura, mecanismos de transmisión y contenidos a la cultura grecolatina. Acercarnos a las figuras educativas antiguas exige reconocer algunas dificultades en torno a las fuentes, al tipo de interpretación que hemos de realizar y a los fines que nos llevan a la reconstrucción narrativa en el presente. De entrada, ambas figuras femeninas se encuentran supeditadas a los efectos de una diferenciación sexual donde una función biológica (la procreación) tiene por correlato una función social (el orden paternalista):

[...] si queremos descubrir el significado de la mujer en la cultura griega, dentro del ya de por sí complicado esfuerzo de reconocer y distinguir “ficción” de “realidad”, “poesía” y “misterio” de práctica política, y proyecto de realización humana de esclavitud cultural –problemas esenciales todos del estudio del mito–, deberemos resignarnos a realizar una lectura metódicamente reforzada a través de las obras de varones (algunos de los cuales podrían ser ejemplos de misoginia literaria) como Homero, Hesíodo, Esquilo, Sófocles y Eurípides, así como de los “padres de la filosofía” (algunos definidos por Celia Amorós como “legitimadores genealógicos” del “logos patriarcal”) como Sócrates, Platón y Aristóteles (Gómez, en Gómez, 2001, p. 28).

Por un orden construido desde la diferencia sexual, se dividieron en distintos planos de realidad social un conjunto de labores masculinas pertenecientes al reino de lo público

(conocidas entre romanos como *officia virilia*) y un conjunto de labores femeniles restringidas al reino de lo doméstico. En esta última se localizaron los territorios del cuidado y nutrición de la primera infancia que se naturalizaron a las mujeres. La naturalización de este orden tiene orígenes muy lejanos.

Las primeras fuentes nos llevan a los mitos, generalmente aludiendo más a nodrizas, como Mirtoesa y otras ninfas con Zeus. Debido a que las ninfas vivían en bosques se les atribuía cierta naturaleza salvaje, de modo que no fue extraño encontrar animales amamantando infantes. Según Giulia Pedrucci (2016), sucesos como el anterior, o el de la loba capitolina con los gemelos Rómulo y Remo, habría sido una explicación de que en un héroe viva esa naturaleza traducido en arrojo al campo de batalla y don de mando. Incluso, recordamos a Ártemis amamantando y adjunta a ella está la estampa protectora de una osa.

Las nodrizas son figuras femeninas que, en ausencia de la madre (que ha decidido parir mas no amamantar), le suministran leche al infante en el supuesto de que este alimento nutricio favorece su sobrevivencia. Desde los mitos se modela una característica social central, pues las nodrizas son seres que deben ser sostenidos por familias pudientes cuya función social es el gobierno y protección de un pueblo. La madre no amamantaba a sus hijos, porque había cumplido gran parte de su destino al engendrar la prole del jefe de familia, y porque éste le delegaba toda actividad para mantener el hogar, desde el tejido para producir vestidos hasta la crianza. En ausencia de Odiseo, su nodriza Euriclea, acompañó a Penélope, por lo que emocionada al ver el regreso del héroe deseó dar la buena nueva de inmediato. Odiseo la detuvo y hasta la hizo jurar un silencio mientras orquestaba el acto de justicia final (Homero, 2013, XIX, 392).

La crianza era una labor compartida que, a la vez, una madre pudiente delegaba a un ama de leche. Esta delegación también se debía a dos factores: a) los infantes griegos eran nombrados después de la primera semana, porque era alta la probabilidad de fallecer y ese tiempo era crucial, y, b) la vida de las madres peligraba terriblemente al dar a luz. La nodriza era casi una madre sustituta, carecía de los derechos de la madre de familia que le habilitaban para administrar el hogar y estaba supeditada a ella. Esta posición se encontraba representada en la *Teogonía* cuando Zeus delega a Asteria como nodriza de todos los jóvenes del mundo (Hesíodo, 2016, I, 450-452).

Subsecuentemente, Alfonso Reyes concebía a la virginal y andrógina protectora de Atenas, la de bella cabellera, con una función similar pero aplicada a la culta protección de la *polis*: "Atenea es Kurótrofos, nutriz de los retoños, diosa que alimenta los nuevos planteles de hombres. Protectora de los muchachos, ella os defienda y os ampare, ella os guíe, ella os fatigue y os repose" (Reyes, 1967, p. 98). El término *trophé*, dentro de kuró-trofos, engloba el carácter educativo de la nodriza como dadora de protección ante la hostilidad del mundo y a través de su leche se le brindan los rudimentos políticos provenientes de una figura virginal.

En torno a ello, la elección de una nodriza era responsabilidad de la madre, pero tenemos en abrumadora mayoría, testimonios masculinos sobre los requisitos para cumplir la función lactante. Además de que se les elegía para que ellas ostentaran abstinencia sexual, algunos filósofos advertían el peligro de no saber elegir racionalmente a estas amas de leche. En la *República* de Platón las nodrizas sirven para diferenciar al hijo de la *polis*

(*paidos*) de la ciudadanía que integraba el *demos*: Trasímaco trata de evidenciar en Sócrates una confusión conceptual:

— Dime, Sócrates: ¿no tuviste nodriza?  
 — ¿Qué?, le dije ¿no sería mejor que me contestaras, y no hacerme tales preguntas?  
 — Es, dijo, porque te dejó un mocooso, cuando lo que necesitabas era que te hubieran exprimido bien las narices; y ni siquiera aprendiste lo que son las ovejas ni el pastor.  
 — ¿Cómo es esto, por favor?, le dije.  
 — Pues porque te imaginas que los pastores o los ganaderos tienen en mira el bien de las ovejas y los bueyes, y que cuando los engordan y los cuidan se fijan en otro bien de el de los dueños y el suyo propio. Del mismo modo supones que los que gobiernan, tienen respecto a sus súbditos otras intenciones que el ganadero con respecto a las ovejas, y que puedan preocuparse de otra cosa, día y noche, que de cómo podrán aprovecharse de ellos. Con tu conocimiento tan avanzado de lo justo y la justicia, y de lo injusto y la injusticia, ignoras que la justicia y lo justo son, en realidad, el bien ajeno, ya que es el interés del más fuerte y del que manda, y que el daño, a su vez, es lo propio del que obedece y que sirve, y la injusticia lo contrario; porque es el injusto el que manda a los que son verdaderamente tan tontos como justos, y como súbditos, tienen que trabajar en interés del que es más fuerte, cuya felicidad realizan ellos con su servicio, pero de ningún modo la suya propia (Platón, 2011, 343a-342d).

265

Esta ofensa fue acompañada por una argumentación que tenía como fin hacérsela tragar como la nodriza lo hace al infante, no obstante, Sócrates le refuta posteriormente y hace que Trasímaco se ruborice. Ya que la nodriza y la madre son claves en la sobrevivencia del infante, por analogía, Platón afirma que el ciudadano le debe al Estado la vida misma y le ha dado los nutrimentos necesarios para subsistir (Platón, 2011, 314e). Ahora bien, inspirado en la imagen de nodriza espartana, en el Estado ideal los hijos son comunes y no son propiedad de los padres, por ende, se necesita un tipo de mujeres comunes para encargarse de los hijos de la *polis*:

— Con esas mismas personas, además, han de ocuparse de la crianza, llevarán al hospicio a aquellas madres que tengan los pechos hinchados, pero poniendo todo su ingenio en impedir que cualquiera de ellas pueda conocer a su hijo. Si las madres no fueren capaces de lactar, proporcionarán otras mujeres que tengan leche; y aun con respecto a las madres que la tengan, tendrán cuidado de que no dure la lactancia sino un tiempo moderado, y no las harán velar ni trabajar en otra cosa, sino que encargarán esto a las niñeras e institutrices.  
 — Por lo que dices, observo, resulta bien cómoda la maternidad de las mujeres de los guardianes (Platón, 2011, 460d).

Las nodrizas se integraban a artesanos y pedagogos como servidores del Estado, pero tenían ellas la responsabilidad de no transmitirles infundadas creencias maquinadas poetas (Platón, 2011, 377c). Recordemos que éstos fueron expulsados del Estado ideal por

ser epistemológicamente opositores a la verdad suprema del filósofo-rey. La creencia de que virtudes o vicios se transmitían por la leche se extendió durante muchos siglos y no fue ajena a Plutarco de Queronea. Lo que llamó *correcta pedagogía*, tiene en la nodriza una función primordial:

Pues bien, es necesario, como diría yo, que las mismas madres alimenten a los hijos y ofrezcan a éstos los pechos; pues los alimentarán en una forma más compasiva y con mayor cuidado, como quienes desde dentro, como se dice: "de las tiernas uñas", aman a los hijos. Las nodrizas y nutricias, como amantes de un salario, tienen una benevolencia fingida y fraudulenta. La naturaleza también muestra que es necesario que las madres mismas amamanten y alimenten lo que han parido. Por esto proveyó, a todo animal que pare, del alimento proveniente de la leche. Cosa sabia es, por consiguiente, su providencia; dos pechos puso en las mujeres para que, si llegaran a parir gemelos, pudieran tener dos fuentes alimentarias. Además de esto, podrán ser más afectuosas y amables para con los hijos. Y ¡por Zeus!, no sin razón. En efecto, la coalimentación es como instrumento que tensa la benevolencia. Pues aun los animales, separados de sus coalimentados, se muestran deseando vivamente a éstos (Plutarco, 1986, I).

266

Ya que los cuidados de los menores asegurarían su sobrevivencia física, ésta carece de sentido si no se asegura su sobrevivencia moral. Por ende, Plutarco exige desentenderse de las nodrizas encontradizas y preferir las de excelencia, es decir, debían ser griegas en costumbres y generalmente esclavas, pues la sumisión asegura que los mandatos paternos y maternos se ejecuten:

Así como los sellos se imprimen sobre las ceras blandas, así los conocimientos se imprimen en las almas de los niños aún, y me parece que el divino Platón inteligentemente recomienda a las nodrizas que no cuenten a los niños fábulas encontradizas para que no suceda que sus almas queden, desde el principio, llenas de demencia y destrucción (Plutarco, 1986, I).

La premisa políticamente central de que las nodrizas no debían desestabilizar al Estado fue compartida también por Cicerón:

Es indudable que las semillas de las virtudes están innatas en nuestras ídoles naturales y, si se las permitiera desarrollarse, la naturaleza misma nos conduciría a la vida feliz. Pero lo que sucede en realidad es que, apenas salimos a la luz y se nos reconoce, al momento nos encontramos inmersos en toda depravación y en la perversión extrema de las opiniones, hasta un punto tal que casi da la impresión de que hemos mamado el error junto con la leche de la nodriza. Pero, cuando se nos devuelve a nuestros padres y luego se nos confía a los maestros, entonces nos impregnamos de errores tan diversos que la verdad cede a la vaciedad y la naturaleza misma a la opinión confirmada (Cicerón, 2016, III).

La base de una ciudadanía libre estaba en las virtudes succionadas por lactancia y una leche de excelencia evitaba manifestaciones futuras de sedición o traición al gobierno, a las instituciones y a la tradición misma. Aquí notamos que el correcto aprendizaje de la lengua materna dependería de la operación anterior, pues ni el griego ni el latín podrían adoptarse si desde los primeros momentos de vida se erradicaran errores de crianza y se estimulan intuiciones necesarias para desarrollar, posteriormente, la memoria y la eufonía. Sin tanta filosofía, Quintiliano asumía una posición más práctica para la formación del orador:

Ante todo es preciso que el lenguaje de las nodrizas no sea corrupto y, de ser posible, Crisipo prefería que fuesen mujeres educadas o al menos, que se escogiesen las mejores entre las disponibles. Sin duda sus costumbres son de la mayor importancia, pero también que hablen correctamente. Ellas son las primeras que el niño escuchará y sus palabras las que tratará de imitar. Y por naturaleza nos aferramos con máxima tenacidad a las impresiones que recibió nuestra joven mente [...] Que el niño no se acostumbre, pues, ni durante la infancia, a una forma de hablar que luego tendrá que desaprender. [...] Por lo que refiere a los jóvenes esclavos entre los que se educará el futuro orador, repito lo que dije de las nodrizas. Sobre los pedagogos añadiría que, o bien han recibido una educación completa, y ésta sería mi preferencia, o, si no la han recibido, que sean al menos conscientes de ello (Quintiliano, 2006, I, 4-5 y 8).

267

Para nuestro rétor, las nodrizas tienen una función similar a la de los pedagogos, pues los cuidados físicos son compatibles con los cuidados morales que se solidifican con el aprendizaje de la lengua en tanto llave de la cultura. Pero, ¿eso significa que las nodrizas eran pedagogas del mundo grecolatino? El término “pedagoga” existe en el mundo grecolatino y la primera acepción está en la famosa *Carta a Pacatula* de San Jerónimo (1995, p. 128). Aun así, es posible identificarla como formadora moral bajo el término de aya, si bien en la Atenas clásica hubo una notable pensadora que dejó huella en la vida política y cultural de su tiempo.

Aspasia de Mileto ha sido una figura históricamente invisibilizada, puesta a la sombra de su marido Pericles y siendo blanco de acusaciones en filósofos como Platón, aunque, irónicamente, gracias a él también se preservó una imagen contradictoria de la milesia (Aspasia de Mileto, 1994). En primer lugar, la imagen de Aspasia tuvo muchas interpretaciones, siendo señalada como *hetaira* (o mujer libre y culta), vilmente vista como *pornai* (o prostituta), pero también fue vista como *trefoné* (aya o cuidadora de doncellas) y hasta *didaskalé* (o maestra de retórica) (Castro, 2015, p. 19-32). Las dos últimas funciones no se oponían a un aparente carácter de *hetaira*, pues, siguiendo la tradición milesia de coeducación, abrió una escuela para mujeres. Sus dotes en la retórica fueron reconocidos por Sócrates pues ella fue su maestra y le recordaba con respeto y cariño.

En segundo lugar, sin haber mencionado a las nodrizas, el discurso aspasiano que recitó Pericles, en remembranza de la Guerra del Peloponeso, les otorgaba un lugar implícito para la renovación del tejido social:

También yo he dicho de palabra conforme a la ley todo lo que era necesario, y de hecho, si los enterrados han sido ya celebrados, a sus hijos desde ahora los educará la ciudad públicamente hasta la juventud, ofreciendo provechosa corona tanto a éstos como a los supervivientes de tales combates, porque entre quienes se propone máximos premios al mérito, allí también es donde óptimos varones componen su ciudadanía. Y ahora que habéis llorado cada cual a quien debía, marchaos (Tucídides, II, 46, 1-2, en Aspasia de Mileto, 1994).

Si consideramos a la milesia como aya, bajo los términos antedichos, aunado a que tenemos un discurso que enfatiza la función política de la educación para los hijos de los ciudadanos caídos en combate, entonces tenemos noticia de una aya que bien puede considerarse pensadora de la educación. Con esto, se rompería el prejuicio de que las ayas no tuvieron voz propia o que de ellas carecemos de testimonio alguno de sus ideas. Ciertamente, podemos remitirnos a *Medea* de Séneca, cuya potente controversial figura maternal comparte escena con una confidente que, también, suele aconsejarla: “: Recupera el juicio, señora, perturbado por las desgracias, mitiga tu animosidad” (Séneca, 1998, 425-426).

## Reflexiones finales

268

Este trabajo ha pretendido abordar la recuperación de territorialidades históricas borroneadas por relatos androcéntricos o imágenes difuminadas por la mano masculina. La mirada interdisciplinaria se fundamentó en la Historia de las mujeres para rastrear a nuestras antiguas figuras portadoras de cultura desde la familia, cumpliendo con funciones como la lactancia y la maternidad. Al mismo tiempo, la historia de la educación y la historia de la pedagogía aportan elementos conceptuales para captar la función educativa de nodrizas y ayas, en tanto educadoras, pues ambas eran responsables de fundar sociedades desde los primeros pasos de la vida humana.

La crianza y los cuidados de la primera infancia son momentos axiales en la creación de cultura, incluso en el aprendizaje de las lenguas maternas, aunque dichas funciones se supeditaban en contextos de misoginia y poder masculino. Aunque pueden concebirse fundamentales para la aculturación, predominó la tendencia a infantilizar nodrizas y ayas pues carecían del estatus social que hombres libres y ciudadanos ostentaban. Por ende, su función era complementaria a la de madre en tanto que las sociedades grecolatinas designaban al varón el privilegio de elegir la mejor esposa con el supremo fin de que engendre a la mejor progenie.

La delegación de los cuidados a nodrizas y ayas respondió a un afán de reproducir un estatus social donde las madres elegían atender asuntos domésticos y no afectar su físico. Este poder cedido del padre a la madre de su prole tenía por objeto sostener a la familia y hasta preservar el patrimonio y abolengo alcanzados. Ciertamente fueron las madres griegas y romanas unas definidoras culturales de la masculinidad y la feminidad, pero las nodrizas y ayas fueron cruciales silentes en su realización. Aunque nodrizas de

alto rango, como Reyes veía a Atenea, desde los mitos hasta relatos de la Roma imperial podemos corroborar la subordinación de las nodrizas y ayas de carne y hueso.

De Platón a Cicerón, pasando por Plutarco y Quintiliano, el mundo grecolatino elaboró la imagen de que la cultura de una nodriza o una aya era factor axial de virtudes o vicios a inculcar en los menores de edad. Esto se debe que la imagen provenía de la escritura masculina en múltiples pensadores de la educación, aunque encontramos excepcionales testimonios como el de Aspasia de Mileto cuyos discursos reconocían un espacio a otras figuras educadoras femeninas. Sea para rebajarlas, usándolas para inferir insultos entre varones, o para enaltecerlas, como consejeras de madres, nodrizas y ayas asumieron su función social de crianza y cuidados con la complejidad de carecer de voz y voto en sociedad.

Sea este el principal argumento implícito en la negación de su presencia hasta ahora, a pesar de que en los referentes clásicos la fundación de un Estado ideal o de una república exigía planear la formación de ciudadanos. La primera infancia fue sujeto de mención obligada pero más obligada fue la mención de quienes tenían el móvil ético para llevar a buen puerto el destino de un mundo mejor. Como educadoras anónimas llegaron a nuestro tiempo, pero, ¿pasaron desapercibidas por los grandes tratados educativos posteriores?

Esto lleva a otra investigación donde las figuras a interesar sean pensadoras reconocidas como Jean Jacques Rousseau y pensadoras que esperan ser revaloradas como Madame de Lambert. Se requiere urgentemente ejercitar la escritura de la historia para erradicar todo sesgo derivado del androcentrismo, pues el orden patriarcal desarrollado durante siglos engendra una gama de problemas sociales como la violencia de género y la desigualdad sustentada en una diferencia sexual tergiversada. Si la historia de cizas y cuidados tejida por manos femeninas tiene el viento a su favor para alejarse de la Ítaca llamada androcentrismo, y es hora de desejar los relatos históricamente domesticadores, *ergo Ithaca delenda est.*

269

*Fecha de recepción:* 26/02/2025

*Fecha de aceptación:* 23/07/2025

## Referencias bibliográficas

- Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (1964). *Historia de la pedagogía* (J. Hernández, Trad.). Fondo de Cultura Económica.
- Aguirre Lora, M. (2001). *Mares y puertos. Navegar en aguas de la modernidad*. Universidad Nacional Autónoma de México / Plaza y Valdés.
- Arata, N. (2016). Editorial. *Anuario de Historia de la Educación*, 17 (2), 1-2.

- Arce, A. (2004). Pestalozzi y el papel de la mujer en la educación. *Anuario de Historia de la Educación*, (5), 203-222.
- Aspasia de Mileto. (1994). *Testimonios y discursos* (J. Solana, Ed. y Trad.). Anthropos.
- Atwood, M. (2005). *Penélope y las doce criadas* (G. Rovira, Trad.). Salamandra.
- Burgos, C. (1927). *La mujer moderna y sus derechos*. Editorial Sempere.
- Castro, C. (2015). Aspasia de Mileto. *Circe*, (19), 19-32.
- Chartier, A. (2008). ¿Con qué historia de la educación debemos formar a los docentes? *Anuario de Historia de la Educación*, (9), 15-38.
- Cicerón. (2016). *Disputaciones tusculanas* (A. Medina, Trad.). Gredos.
- Femenías, M. (1994). Mujer y jerarquía en Aristóteles. Un “salto” necesario. En E. Pérez (Ed.), *Conceptualización de lo femenino en la filosofía antigua* (pp. 65-77). Anthropos.
- García Cerdá, P. (2021). De Madame Bovary a Atenea. Breve historia de las pedagogas mexicanas. *Correo del maestro*, (300). [https://revista.correodelmaestro.com/publico/html5052021/capitulo4/madame\\_bovary.html](https://revista.correodelmaestro.com/publico/html5052021/capitulo4/madame_bovary.html)
- Gargallo, F. (2000). *Tan derechos y tan humanas. Manual ético de los derechos humanos de las mujeres*. Academia Mexicana de Derechos Humanos.
- Gómez, R. (2001). La mujer en Grecia (mito y concepto). En R. Gómez (Coord.), *Filosofía, cultura y diferencia sexual* (pp. 25-38). Universidad Autónoma de San Nicolás de Hidalgo.
- Hesíodo. (2016). *Teogonía* (P. Vianello de Córdova, Trad.). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Hierro, G. (2010). *De la domesticación a la educación de las mexicanas* (4a ed.). Torres Asociados.
- Hierro, G. (2014). *Ética y feminismo* (3a ed.). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Homero. (2013). *Odisea* (P. Tapia, Trad.). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Jaeger, W. (1995). *Paideia: los ideales de la cultura griega* (J. Xirau y W. Roces, Trads.). Fondo de Cultura Económica.
- Jerónimo. S. (1995). *Epistolario, Edición bilingüe II* (J. Bautista, Trad.). Biblioteca de Autores Cristianos.
- Larroyo, F. (1982). *Historia general de la pedagogía* (12 ed.). Porrúa.
- López, O. (2008). Educación y género en la historiografía educativa latinoamericana. *Sociedad Argentina de Historia de la Educación*, (9), 147-167.
- Luzuriaga, L. (1980). *Historia de la educación y de la pedagogía* (20a ed.). Losada.
- Márquez de la Orden, R., y Martínez Sánchez, M. (2025). *Tradwives: la reacción femenina a los avances feministas de la cuarta ola*. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, (20), 473-490.
- Martí, J. (2005). *Nuestra América* (3a ed.). Biblioteca Ayacucho.
- Moreno y de los Arcos, E. (1994). Presentación. En H. Díaz Zermeño, *Las raíces ideológicas de la educación durante el Porfiriato* (pp. 9-10). Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán.
- Pedrucci, G. (2016). Breastfeeding animals and other wild “nurses” in Greek and Roman mythology. *Gerión*, 34, 307-323.

- Pineau, P. (1997). Docentes y pedagogía en la provincia de Buenos Aires a finales del Siglo XIX. *Anuario de Historia de la Educación*, (1), 111-122.
- Platón. (2011). *La República* (A. Gómez Robledo, Trad.). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Plutarco. (1986). *Sobre la educación de los niños* (J. Reyes, Trad.). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Puiggrós, A. (1986). *Democracia y autoritarismo en la pedagogía argentina y latinoamericana*. Galerna.
- Quintiliano. (2006). *Sobre la enseñanza del orador* (C. Gerhard, Trad.). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Reyes, A. (1967). *Universidad, política y pueblo*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Santoni, A. (2000). *Milenios de sociedad educadora. Un encuentro con las raíces occidentales de nuestro quehacer* (M. E. Aguirre, Trad.). Educación, voces y vuelos, I. A. P.
- Séneca. (1998). *Tragedias* (Tomo I). (G. Viveros, Trad.). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Tristán, F. (2019). *Unión obrera (edición íntegra de la 3<sup>a</sup> de 1844). Carta a Éléonore Blanc y Éléonore Blanc. Una biografía de Flora Tristán* (F. Gargallo y G. Huerta, Trads.). Ediciones desde abajo.

271

---

## Biografía

### Polux Alfredo García Cerda

Doctor en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México. Investigador Nacional Nivel I (SNII-SECIHTI). México. Líneas de investigación: Historia de las educadoras y pedagogas.

