



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

**UNIDAD AJUSCO**

**LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA**

*LA REFORMA PROTESTANTE*

*Y LA ESCUELA POPULAR MODERNA*

Tesina que presenta:

**MARTA ABDI ALBA FIGUEROA**

PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

ASESOR:

MTRO. HUGO HERNÁN RODRÍGUEZ VÁZQUEZ

MÉXICO, D. F. MAYO 2011

**Dedicada a Jesús Figueroa Luna  
Por su amor y cariño incondicional**

*Agradezco:*

*A mi amado Señor Jesucristo por darme la Sabiduría, la fortaleza y la dirección para hacer y terminar esta tesina.*

*A mi amado esposo por impulsarme siempre, por estar a mi lado en todo momento y apoyarme, por estar presente en sus oraciones. Gracias Pedro porque nunca perdiste la fe en mí.*

*A mis padres: Sofía y Miguel, por su ejemplo de vida y amor. Éste es el resultado de sus oraciones. Dios nunca se queda con nada.*

*A Reme y Chuy por ser mis segundos padres y amarme como a su hija, porque a pesar de todo nunca dejaron de apoyarme. ¡Gracias abuelitos!*

*A mis queridas hermanas y hermano María Abdi, Mitca Adaia Leticia, Mariana Adaia y Miguel Abiaser por ser una de las razones que me impulso a alcanzar este sueño.*

*A mi asesor Hugo Hernán por su amplio criterio al proponer ideas que no por ser polémicas dejan de ser innovadoras y por sus sabios consejos para dirigir esta investigación.*

*A mi amiga y colega Janeth por compartir conmigo sus pensamientos, críticas y aportes.*

*A mis tías y tíos Mimi, Luz María, Arturo, Moises y Alvaro a ustedes cinco gracias porque con sus detalles hicieron de este sueño una realidad.*

*Por último agradezco a mis profesores y demás personas que directa o indirectamente colaboraron e hicieron posible la culminación de este trabajo.*

*La vida del ser humano es semejante a la de un pintor  
pero para crear obras hermosas es necesaria la ayuda  
de otras personas, con este trabajo he terminado  
un cuadro más perteneciente a la galería  
“Marta Abdi Alba Figueroa”*

*Agradezco a todos ustedes porque con sus colores, pinceles, ideas,  
apoyo y amor hicieron posible esta bella obra.*

## ÍNDICE TEMÁTICO

PRESENTACIÓN.....	6
<b>CAPÍTULO 1</b>	
<b>LA PEDAGOGÍA HUMANISTA Y LA EDUCACIÓN.....</b>	<b>11</b>
<i>Ethos</i> y la ambigüedad del hombre	
Educación y Pedagogía humanista	
La educación escolar como proyecto educativo	
<b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>UNA REFORMA RELIGIOSA EN MEDIO DE UNA METAMORFOSIS</b>	
<b>SOCIOCULTURAL.....</b>	<b>30</b>
Aspectos geográficos y políticos	
Vida religiosa	
El pensamiento humanista y su influencia en la Reforma	
Barruntos de la ‘educación escolar’ alemana a finales de la Edad	
Media	
<b>CAPÍTULO 3</b>	
<b>INFLUENCIA DEL PROTESTANTISMO LUTERANO EN LA</b>	
<b>CONFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN</b>	
<b>ESCOLAR.....</b>	<b>48</b>
Martin Lutero un pedagogo humanista	
Humanistas reformadores del siglo XV y XVI	
CONCLUSIONES.....	69
REFERENCIAS.....	74
ANEXOS.....	77

*“¡Oh profundidad de las riquezas de la sabiduría y de la ciencia de Dios!  
¡Cuán insondables son sus juicios, e inescrutables sus caminos!  
Porque ¿quién entendió la mente del Señor? ¿O quién fue su consejero?  
¿O quién le dio a él primero, para que le fuese recompensado?  
Porque de él, y por él, y para él, son todas las cosas. A él sea la gloria por los  
siglos de los siglos. Amén”  
Romanos 11: 33-36*

## PRESENTACIÓN

La presente investigación centra su análisis en torno a la *Reforma Protestante* y a uno de sus más célebres protagonistas, Martín Lutero. Destacando que este acontecimiento no sólo fue fundamental en la transición de la Edad Media a la Moderna o en la diversificación de la fe cristiana que dividió al mundo Occidental en dos: católicos y protestantes; sino también en su vinculación con aspectos educativos de profundos alcances en el tiempo y el espacio como lo son la obligatoriedad, la universalidad y la gratuidad de la escuela popular, entre otros aspectos didáctico-educativos innovadores para su época.

Llama la atención que en la actualidad mucho se habla, reflexiona, critica y analiza sobre la escuela y su relación con la educación escolar. Sin embargo poco se ha hecho por conocer las causas que la originaron. Por ello uno de nuestros principales objetivos es documentar el inicio de la escuela popular y su relación con la Reforma protestante, particularmente la que surgió en Alemania con Lutero. Por lo tanto daremos cuenta de cómo era la educación escolar antes y durante la Reforma protestante.

Enfatizando que las garantías que en un principio protegieron la instrucción para el pueblo hoy en día han llegado a ser candados de seguridad y control, al servicio del modelo capitalista. Otro de los objetivos de nuestra investigación es aclarar que el ideal de los reformadores y en nuestro caso particular de Martín Lutero, no era crear un organismo congruente con el capitalismo como devino

la educación escolar, sino con una fe más auténtica y personal; coherente con la libertad y la equidad social.

Nuestro pensamiento eje se fundamenta en el Humanismo Universal, sin embargo es importante precisar que este humanismo no es aquel que surgió en el Renacimiento, en palabras de Juliana González (1996) el Humanismo Universal:

es un saber y es una experiencia que no se circunscriben a un momento histórico, a unos pensadores, a un pueblo y una determinada cultura. Comprende todos aquellos tiempos y lugares en los que, con todas sus variantes históricas y culturales, prevalece la autenticidad del hombre humanizado, la cual se hace patente en el arte, en su pensamiento religioso, en su moral, en sus formas de vida y en sus más preciados ideales (p.16).

Desde un 'humanismo universal' hilamos la concepción de *pedagogía humanista* la cual:

ha de encargarse de develar o desenmascarar los distintos ropajes con los que ha sido adornado cualquier modo de ser educativo y evidenciar las formas en que se producen las mentiras educativas, es decir, desmontar los supuestos que dan sustento a las creencias educativas que muchas veces damos por ciertas, por hechas, por verdaderas (Rodríguez, 2011, p. 23).

Es decir una práctica que procura el desarrollo de **seres humanizados**, hábiles en la conservación del bien común, así como de la armonía personal, social y medioambiental, y no de seres carentes de *ethos*<sup>1</sup>, o en el peor de los casos seres deshumanizados.

---

<sup>1</sup> Para mayor claridad este término se expone ampliamente en el primer capítulo

Con ello creemos que esta tesina es, en sí misma una praxis de la Pedagogía humanista, dado que con base en hechos documentados en ella, comprueba que la Reforma protestante no es un acontecimiento que únicamente puede y debe ser estudiado por religiosos e historiadores sino por todo aquel, alumno, académico, intelectual, profesor o individuo que esté interesado en hablar, reflexionar, criticar y analizar la escuela; y la educación que se desarrolla dentro de la misma.

Sin embargo hay que tener presente que el concepto de educación es complejo y abarcar todos los aspectos que lo componen es imposible para efectos de este informe, por ello esta investigación se limita únicamente a cuestión netamente *escolar*. Aclarando en este punto que en ninguna manera se pretende equiparar escolaridad con educación, sino al contrario hablar de la escuela nos da la pauta para enfatizar que la educación no sólo está presente en un recinto escolar sino que trasciende las fronteras de la escuela.

Otro de los ejes que abordamos es el de recuperar la crítica a la ‘escuela’, no ya al estilo de Julia Varela y Fernando Álvarez (1991) esto es, de corte arqueológico foucaulteano, sino desde otro ángulo, uno pedagógico humanista que recupera el origen estructural de la escuela y su relación con la Reforma Protestante, pues percibimos que sin este andamiaje histórico crítico se dejan de lado aspectos fundamentales para una efectiva crítica a la escuela moderna. Creemos también que analizar los motivos contemporáneos de una insuficiencia de la escuela moderna no es suficiente para lograr una cabalidad en la misma, pues lo que creemos se debe hacer, es una consciencia histórica –en el sentido radical de la palabra– del origen mismo de los principios ideológicos que dieron pie a la institucionalización de la educación. A lo largo del proceso investigativo nos percatamos que de igual forma se omitieron algunos de los aportes educativos humanistas que de la Reforma surgieron; aportes que con el paso del tiempo se tergiversaron llegando a servir a fines egoístas precisamente en la transición a la institucionalización.



En el primer capítulo el lector conocerá nuestra postura pedagógica a través de las categorías eje que dieron cuerpo y forma al presente informe. Luego entonces se pasa a un siguiente capítulo donde presentamos una descripción de la situación social, política, cultural y religiosa que dio pie a la Reforma luterana, para después, en otro capítulo más, enfatizar el trabajo que realizaron tanto Lutero como sus colaboradores en el terreno educativo, resaltando que la educación moderna y la Reforma protestante –particularmente la alemana– corrieron paralelas por mucho tiempo.

Conocer estos aspectos al igual que el contexto en el que surgieron y el momento de su transformación es imprescindible para cualquier profesional de la educación. Y la pedagogía de la cual partimos está obligada a velar por la preservación del ser humanizado, por esto mismo se afirma que la Reforma Protestante es un práctica humanista ya que evidenció la deshumanización que se estaba viviendo en la Alemania de Martín Lutero (Siglos XV y XVI).

Es así que las ideas centrales que se pretendieron desarrollar en esta investigación son los principios de *universalidad, obligatoriedad, y gratuidad de la escolaridad* surgidos con la Reforma Protestante, los motivos de su implementación y los fines para los que fueron utilizados.

Por lo tanto los objetivos de la presente investigación es describir y posteriormente analizar los aportes educativos referidos a la escolaridad que surgieron en la Reforma Protestante de Martín Lutero; haciendo constar su vigencia, y enfatizando el giro de su origen humanístico al de los intereses ideológicos del capitalismo.

La presentación estructural de esta investigación está compuesta de la siguiente forma:

Capítulo 1. Basado en los fundamentos de la *pedagogía humanista* este capítulo centra su exposición en torno a cuatro concepciones; dos de ellas son de fundamental importancia en el ámbito educativo: pedagogía y educación. Se

define cada una de ellas y se hace una distinción entre éstas. Por último se expone la problemática que gira en torno a la educación escolar.

Capítulo 2. Versa sobre el momento histórico-social que posibilitó el estallido de la Reforma Protestante con Martin Lutero. Comenzando desde el aspecto geográfico se ubica la zona que se estudió, tomado en cuenta que el Imperio Germánico componía una amplia extensión territorial; después abordamos la vida religiosa y su decadencia; para después pasar a la influencia que la corriente humanista impregnó en la Reforma del siglo XVI. Para que en último lugar se aborde la situación escolar presente antes de la Reforma Protestante.

Capítulo 3. En este apartado se aborda brevemente la vida de nuestro celebre reformador Martin Lutero, para luego dar paso de manera puntual a las innovaciones y las garantías escolares surgidas a partir de la Reforma Protestante, siendo éstas la obligatoriedad, la universalidad y la gratuidad de la escuela popular.

Conclusiones. Finalmente en este último apartado argumentamos por qué la Reforma protestante Alemana es una práctica humanista, al igual que Martín Lutero una pedagogo humanista y concretamos los aportes de la Reforma protestante en materia escolar.

## Capítulo 1

# PEDAGOGÍA HUMANISTA Y EDUCACIÓN

El objetivo de este capítulo es exponer los fundamentos teórico pedagógicos que sustentan nuestra investigación para ello hemos elegido a la Pedagogía humanista, corriente que a su vez se desprende del Humanismo universal, desde esta perspectiva definiremos al *ser humano* y la *educación*. Consideramos apropiado abordar el estudio de la Reforma protestante alemana desde esta perspectiva dado que ésta proporciona los elementos suficientes para hacer de este acontecimiento una investigación digna de ser analizada desde el aspecto educativo.

### ***Ethos*<sup>2</sup> y la ambigüedad del hombre**

Empezaremos diciendo que el hombre es el único ser que cuenta con la capacidad de educarse, ninguna otra especie en este planeta tiene esta característica. Jeannette Escalera (2003) en su apartado *Teoría pedagógica y/o teoría educativa* distingue bien esta cualidad humana:

---

<sup>2</sup> Ethos [entendido] como “carácter”, en el sentido de literal *modo de ser, disposición* (“carácter moral”, “modo ético de ser”). (González, 1996, p. 10)

el ser humano forma y transforma su naturaleza que ya no es sólo naturaleza, sino destino, *ethos*, su carácter, su modo de ser y de comportarse, su actividad intelectual (...) es el único, entre todos los demás seres, que disfruta su conducta y es el único capaz de modificar su comportamiento, el único que puede cambiarlo y transformarlo, porque sólo él tiene su ser incompleto (p. 96).

Si coincidimos con lo que Escalera dice en estos renglones el ser humano sólo tiene dos caminos: que la transformación de su naturaleza lo encamine a la destrucción o a la preservación de sí mismo. Dado que no podemos negar que el comportamiento del hombre ha dejado mucho que desear y esto sin lugar a dudas no es reciente. Pero también se reconoce que el hombre es el único que puede modificar su destino y en ello se vincula profundamente la educación.

En esta misma línea reflexiva tenemos que el panorama que se vislumbra para el Planeta Tierra y la humanidad es desconsolante. Cinco millones de años han transcurrido desde que el hombre comenzó a poblar la tierra y desde ese momento a la fecha pareciera que el logro de nuestra existencia es la destrucción de nuestro hogar y en consecuencia de nuestra propia especie.

Cualquier persona que se diga tener un poco de sentido común puede darse cuenta de la situación que la humanidad está viviendo y esto se vuelve cada vez más evidente, dada la condición actual en la que el hombre se está desarrollando y en la destrucción masiva a la que estamos sometiendo al Planeta Tierra.

Pero a qué se debe esto. En qué momento el hombre empezó a construir su propia destrucción.

Luis Tamayo (2010) en su capítulo “Una guerra loca y sus consecuencias” define al hombre como un virus consumidor de todo el complejo orgánico llamado *Planeta*. Analógicamente describe una guerra *hombre vs. Tierra*

comenzada en el mismo momento en que el fuego figuró en el mapa. Poco a poco el hombre fue sofisticando su técnica y con ello las armas de su lucha. La esperanza de que el hombre en algún momento pudiese ganar era mínima hasta que gracias al descubrimiento del carbón y el petróleo la victoria se fue configurando del lado del hombre. Es decir, fue gracias a la industrialización que empezó predominantemente la destrucción de los recursos naturales puestos a nuestro alcance.

Esta pequeña síntesis de lo que Tamayo nos describe en las primeras páginas de su libro no puede más que hacer evidente el momento en que el ser humano comenzó con su propia destrucción consecuencia de su segregación con la naturaleza dado que no trabajamos *con* ella sino en *su contra*. En este caso la racionalidad entendida únicamente en el sentido instrumental (Mardones, 2001, p. 28) nos ha servido para que los logros humanos se objetiven en lo que ahora se nos presenta como un destino fatalista. La brecha entre este tipo particular de racionalidad y una efectivamente crítica es exageradamente amplia y eso puede ser constatado desde el momento en el cual la tecnología dejó de ser extensión de la fuerza humana y se abocó al control y dominio de la naturaleza amenazando con la cosificación de todo cuanto esté a su paso, incluyendo al hombre mismo. “Cuando la razón se unilateraliza hacia este lado y absolutizan sus posiciones, estamos ante lo que Adorno y Habermas denominan razón instrumental” (Mardones, 2001, p. 30)

Como podemos deducir desde líneas anteriores, el hombre ha dejado de ver *al otro* y a la naturaleza como *prolongación de sí*<sup>3</sup> trayendo como consecuencia la destrucción de su hábitat natural y de sí mismo. El quebranto con la naturaleza es estructural y ontológico para el ser humano. Para comprender esta afirmación habrá que entender a la naturaleza en un doble sentido: por un lado nos referimos a la conjunción de litosfera, hidrosfera y atmósfera, es decir, la llamada biósfera que conforma el ‘organismo global’ de vida natural en que

---

<sup>3</sup> Término tomado de las ideas surgidas a raíz de la conferencia presentada por Bercovich Susana el 28 de septiembre del 2010 en la UPN. Donde expone la categoría de *mismisida comunitaria*, expresada literalmente en palabras de Bercovich como “la prolongación de mí en las plantas, los animales, el otro y el mundo”. Por tanto *prolongación sí* surge a partir de esta conferencia.

habitamos. Y por otro lado nos referimos a nuestra 'segunda naturaleza', es decir, el *ethos*. Más adelante abordaremos con mayor profundidad este término.

La racionalidad instrumental ha provocado que el ser humano se escinda y desentienda de su ecosistema y de sí. Dicho de otra forma, el ser humano ha dejado de velar por la conservación del *homo humanus*, del hombre humanizado, aquel que con base en esfuerzo continuo puede forjar su destino, un destino viable y no uno como el que en la actualidad estamos viviendo.

De ello todos llevamos una pequeña carga, en cierta medida porque nuestras estructuras globales así lo establecen. Pero las estructuras globales no son las únicas culpables; el individuo mismo es consecuente con su deshumanización.

El ser humano se encuentra en un estado de *confort deshumanizante*, es decir, no busca salir de ahí, quizá porque no sabe que se encuentra en esta situación tan deplorable o tal vez porque ya se dio cuenta, pero no sabe cómo alcanzar esa virtud humana que nos hace ser sensibles a los problemas que aquejan a la humanidad y al entorno.

Esta misma aseveración la hace Freire (2005) cuando afirma que “envueltos por el clima generador de la concepción 'bancaria' y sufriendo su influencia, [los seres humanos] no llegan a percibir tanto su significado como su fuerza deshumanizadora” (pág. 89). No conformes con lo ya mencionado añadiremos un caso más, en el cual el hombre se ha dado cuenta de su condición pero le conviene seguir así, ya que a costa de ser un ser deshumanizante, ha podido obtener cuantiosos bienes y ventajas, -no está por demás decir que en este último caso encajan bien muchos de los empresarios capitalistas-. En cualquiera de los casos no sólo se solapa un ser sin *conciencia del otro* como *prolongación de sí mismo*; sino también un ser sin conciencia del pasado, es decir, ahistórico.

Pero desde qué concepción de ser humano partimos, cómo concibe el Humanismo universal la naturaleza humana. Por ser humano se entiende en primera instancia a aquel ser que sólo se basó de la socialización para realizarse en el mundo y relacionarse con los demás seres (Primerio, 1999, p. 99). Es también un ser de posibilidades; siendo una de sus características esenciales la ambigüedad. Es un ser oscilante entre la *hybris*<sup>4</sup> y la *humanitas*<sup>5</sup>, es un *deinóteron*<sup>6</sup>, un ser de posibilidades, un ser ambiguo. Sin embargo cuando el ser humano a sabiendas de que existe el *ethos* y la posibilidad de forjarlo *dentro de sí y para sí* lo niega, se convierte en un ser irreflexivo que no cuestiona su quehacer cotidiano, se vuelve un ser “sin” o “carente de” *ethos*, un *homo in-ethos* un hombre sin carácter, *sin modo ético de ser*<sup>7</sup>.

Por otro lado si el ser humano es consciente y responsable de sus actos, crítico de lo que sucede a su alrededor y se esfuerza en forjar su *ethos*, podemos decir que es un *homo humanus*, un hombre humanizado ya que por medio de este hábito ha trascendido la ambigüedad hombre.

Detengámonos un momento y ahondemos en este punto. En el *ethos* convergen dos dimensiones: por un lado tenemos lo estable, lo habitual; pero por el otro lo dinámico, la transformación. *Ethos* es entonces:

un modo habitual, continuo, de comportarse, de *ser* en el tiempo; forma de estabilidad y persistencia temporal (...). De esa idea de “consistencia” existencial derivaría la noción esencial del *ethos* como “carácter”, en el sentido de literal modo de ser, disposición (“carácter *moral*”, “modo ético de ser”) (...). Pero en tanto que acción, el *ethos* implica también dinamismo, movimiento; el *ethos*-hábito no es inerte,

<sup>4</sup> Hybris la violencia, el exceso, la soberbia, el deseo fuera de control, la “insaciabilidad” y la falta de “medida” y “límites”. (González, 1996, p. 17)

<sup>5</sup> Humanitas es “virtud” en los varios sentidos que conlleva originalmente la *virtus* latina y el *areté* griega: es *capacidad*, potencialidad, disposición; es *excelencia*, plenitud, perfección, cumplimiento pleno de las cualidades distintivas, de aquello que se es más propiamente, es esfuerzo y acción continuada, por la cual se forma el propio ser. Fuerza creadora y libre. Es así mismo mérito y merecimiento. (González, 1996, p. 22)

<sup>6</sup> *Deinóteron* superlativo de *deinós*, que significa “asombroso” o “maravilloso”, *al mismo tiempo* que “terrible” o “aterrador”: digno de horror. (González, 1996, p. 17)

<sup>7</sup> Véase a González Juliana en *Ética y humanismo*, p 17-19

(...) es actividad permanente, libre creación y recreación, libre renovación de sí mismo, desde sí mismo. Es *praxis* y es *póiesis* (González, 1996, p. 10 y 11)

Por lo tanto también podemos decir que *ethos* es actitud interior hacia el exterior, “es forma de estar *ante* el mundo, ante los otros: forma de *relación* (de “recibir” y “dar”)” (González, 1996). Esta disposición de ser esta en función como dice Bercovich (2010) de la *mismisidad comunitaria*, de “ver al otro y al mundo como prolongación de mí”.

Por su parte un ser deshumanizando será aquel que trasciende la ambigüedad del hombre de forma contraria, es decir, en dirección hacia la *hybris*. Cuando el *homo in-ethos* se regodea en el exceso, la violencia y el deseo sin control se convierte en un ser deshumanizado, *opuesto a lo humanus*, a lo humanizado.

Todo ello, diría Juliana González (1996), forma parte de nuestra esencia, de nuestro poder “ser y no ser”. Ser *homo humanus*, seres que procuran reconstruirse éticamente, que se esfuerzan en conservar su justo medio con base en una reflexión constante. De igual forma el hombre tiene el poder de “no ser” *homo humanus* –ser humano humanizado–, aquel que no ha podido o no ha querido desarrollar su carácter (*ethos*), un *homo in-ethos*.

En este punto se conjugan dos niveles de la constitución humana: lo ontológico y lo axiológico. “*Ontológico*, referido a la constitutiva in-determinación, posibilidad, contingencia del “ser-hombre”, que explica la eticidad constitutiva (y la historicidad). (...) *Axiológico*, donde lo humano –y lo ético- están cualificados y coinciden con la *areté* o la excelencia humana”. (González, 1996, p.19)

Es decir, por un lado en lo ontológico se posibilita al hombre de esas características que le permiten ser destructor y creador, prudente y desenfrenado, dionisiaco y apolíneo. En lo axiológico se encuentran las facultades que nos capacitan para acceder a la práctica moral y ética, a la “virtud o excelencia”.



El humanismo que retomamos es el mismo que rescata Juliana González, un humanismo que reconoce la ambigüedad humana, el *deinós*, la posibilidad de ser maravilloso y aterrador al mismo tiempo. Aquella *hybris* que nos posibilita para romper nuestros límites y ser desenfrenados en nuestro vivir y actuar, pero al mismo tiempo maravillosos en nuestras creaciones (González, 1996).

Humanismo que reconoce la universalidad del hombre y trasciende fronteras de espacio y tiempo, es decir que no se localiza sólo en una época o país determinado.

Está más allá de los propios griegos y de la tradición occidental. Es un saber y es una experiencia que no se circunscribe a un momento histórico, a unos pensadores, a un pueblo y a una determinada cultura. Comprende todos aquellos tiempos y lugares en los que, con todas sus variantes históricas y culturales, prevalece la autenticidad del hombre humanizado, la cual se hace patente en su arte, en su pensamiento religioso, en su moral, en sus formas de vida y en sus más preciados ideales (González, 1996, p.16).

Desde esta perspectiva el Humanismo es construcción y reconstrucción consciente del devenir humano, del libre destino de la humanidad y viceversa, un destino que busca la libertad. Pero no una libertad desvirtuada o irresponsable sino aquella que nos posibilita para recrearnos, para seguir viviendo en este planeta. Es, como bien dice Freire (2005):

La liberación auténtica, que es la liberación en proceso, no es una cosa que se deposita en los hombres. No es una palabra más, hueca, mitificante. Es praxis, que implica la acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo (p. 90).

Libertad de cuidar de nosotros mismos como personas, de nuestro congéneres como colectividad, de nuestro planeta como nuestro hogar, de nuestra historia

como nuestro pasado, de nuestro *ethos* como presente y de nuestra permanencia como futuro. Es una reconstrucción basada en procurar el bienestar del hombre y de su hábitat. Entendido éste como una forma de concebir al hombre en sí mismo y en su práctica como persona creativa. “Es, ciertamente conciencia del pasado y por eso también es esperanza, confianza (incluso fe) en un futuro que no es mera gratuidad ni puro proyecto vacío (...) es afirmación creadora del presente y del porvenir del hombre” (González, Juliana 1996, p. 28).

Un humanismo que toma en cuenta la historia para fundamentar una esperanza para un futuro posible para la humanidad es un humanismo que busca la verdad, para recrear el presente y es precisamente en esta acción que el humanismo se convierte en praxis.

Es en este punto donde la pedagogía y el humanismo se unen dando origen a la Pedagogía humanista dado que ésta:

ha de encargarse de develar o desenmascarar los distintos ropajes con los que ha sido adornado cualquier modo de ser educativo y evidenciar las formas en que se producen las mentiras educativas, es decir, desmontar los supuestos que dan sustento a las creencias educativas que muchas veces damos por ciertas, por hechas, por verdaderas. (Rodríguez, 2011, p. 23)

Esto es como diría Freire (2005):

una educación problematizadora, comprometida con la liberación, [empeñada] en la desmitificación, (...) en la medida en que [la educación problematizadora] sirve a la liberación, se asienta en el acto creador y estimula la reflexión y la acción verdaderas de los hombres sobre la realidad (págs. 96-97).

Una vez más podemos constatar que el ser humano tiene la capacidad de mediarse y es precisamente este poder que tiene de construirse así mismo, de desarrollar su *ethos* en que se sustenta el fundamento de velar por la humanidad humanizada.

Sin embargo la educación que actualmente se nos presenta ha desarrollado autómatas que niegan su vocación ontológica de ser más, de ser seres creadores, transformadores (Freire, 2005).

Toda esta reflexión nos lleva a constatar que la *educación* juega un papel trascendental en lo que el ser humano ha sido, es y puede llegar a ser. Por ello en el siguiente apartado abordaremos este término con mayor profundidad.

### **Educación y Pedagogía humanista**

Es fácil afirmar que *la educación sigue y seguirá jugando un papel trascendental en el devenir humano*, sin embargo con ello no damos respuesta a la incógnita ¿qué es la educación? Ni tampoco a la manera en cómo ésta se relaciona con lo que somos o podemos llegar a ser.

Por tanto empezaremos a definirla desde su relación con el hombre. Al respecto Freire (2005) argumenta que en la conciencia de la inconclusión del hombre:

se encuentra la raíz de la educación misma, como manifestación exclusivamente humana. Vale decir, en la inconclusión de los hombres y en la conciencia que de ella tienen. De ahí que sea la educación un quehacer permanente. Permanente en razón de la inconclusión de los hombres y del devenir de la realidad (p. 97).

En la misma sintonía Fullat (1979) añade una característica más:

La educación tratándose de la especie humana es una necesidad, un menester y una exigencia [todo ello en virtud de su inconclusión]. Educar por lo pronto tendrá que hacerse irremediamente desde la animalidad humana, desde la materia viva o carne del hombre (desde su biología). Por lo menos porque es aquello que está ahí sin lugar a dudas (p. 73).

De hecho la educación se origina sólo cuando surge el hombre en sociedad. Al respecto Freire afirma que: “La práctica educativa se comienza a transmitir de ser humano a ser humano lo que nos conduce a sustentar, que la educación es una socialización” (1982, citado en Hernández Janeth, 2010).

Esta determinación añade una característica más a lo educativo. Si decimos que el origen de la educación se localiza en la socialización misma también diremos que todo acto educativo, es histórico ya que “la socialización [irremediamente] es siempre histórica”<sup>8</sup>.

Sin embargo es preciso decir que la educación ante todo es posibilidad humana, sujeta a la interacción social. Es decir, posibilidad de ser lo que somos o lo que podríamos ser. Abordaremos nuevamente este aspecto de lo educativo cuando hablemos de la relación que existe entre *ethos* y educación.

Como podemos ver hablar de educación es hablar de un término *complejo*<sup>9</sup>, es hacer mención de los elementos que la constituyen, de sus interconexiones, de sus relaciones, es evidenciar la multiplicidad de los aspectos que la implican e incluso entenderla desde diversas perspectivas.

Por lo tanto es menester entender la educación tanto en lo genérico como en lo individual, ya que en realidad estas dos visiones se implican una a la otra. Así

---

<sup>8</sup> Véase Fullat, O. 1979, p.67

<sup>9</sup> “Hay complejidad cuando son inseparables los elementos diferentes que constituyen un todo (como el económico, el político, el sociológico, el psicológico, el afectivo, el mitológico) y que existe un tejido interdependiente, interactivo e inter-retroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto, las partes y el todo, el todo y las partes, las partes entre ellas. Por esto, la complejidad es la unión entre la unidad y la multiplicidad” (Morin, 2001, p.37).

entonces tenemos que cada época y cada lugar manifiesta una forma peculiar de educación que cualifica el modo de ser de cada individuo en particular y del ser humano en colectividad.

En este mismo sentido toda sociedad en su conjunto tiene una naturaleza educativa inherente, dado que el entorno cotidiano, con sus usos, costumbres, organización y estructura económica, impone los marcos de actuación dentro de los cuales, sus miembros pueden y deben desarrollarse para permanecer en ella. (Ornelas, 2007, p. 12)

Esto mismo es reafirmado por Sandra Cantoral (citado en Escalera, 2003) cuando menciona que “el proceso educativo (...) se encuentra entre los transeúntes, los trolebuses, entre las plantas, las calles, los taxistas, las prostitutas, en la búsqueda de la convivencia de las narraciones nobles, en lo que nos conmueve profundamente hasta las lagrimas”. Con ello podemos concluir que la educación cruza todas las dimensiones de la vida. Es así que la educación se da en la continuidad de la vida, en el dinamismo cotidiano, en la constante caracterización del alma, de nuestra personalidad; es literal desarrollo y cultivo de la personalidad<sup>10</sup> y por lo tanto también del *ethos*.

Para entender con mayor claridad la complejidad de la educación y su relación con el hombre recurramos a lo que Morin (2005) denomina *ecoorganización*, la cual “consiste en que todo ser vivo, y especialmente el ser humano, lleva en su interior la organización de su medio”. Lo que nos permite decir que

[La educación es *posibilidad de ser* al mismo tiempo] como todos los hombres, como algunos hombres, como ningún hombre, porque cada hombre es en una primera alternativa un ser humano, en una

---

<sup>10</sup> Por personalidad entenderemos la organización dinámica y constante de un individuo. Siendo está única e irrepetible. Que a su vez se conforma por temperamento, cuya base es biológica-innata.

segunda, un ser social y, en una tercera un ser individual, único e irreplicable (Escalera, 2003, p. 98).

Así tenemos que lo la educación tanto a nivel genérico como a nivel individual se complementa. Somos en nuestra colectividad pero también somos en nuestra individualidad.

Visto desde la Pedagogía humanista es preciso decir que la problemática del ser humano sin carácter ético (*homo in-ethos*) o en el peor de los casos deshumanizado no es producto del modelo capitalista como algunos autores piensan sino de la poca o nula mediación de nuestro *deinós*, de nuestro poder ser. Sin embargo no podemos negar que la industrialización y la lógica del capitalismo (en virtud de la *razón instrumental*) han favorecido en la conservación de seres deshumanizados y una sociedad sin *ethos*.

Para ser más precisos agrupemos la historia occidental en tres grandes bloques: la Edad Antigüedad, la Edad Media y la Época Moderna. Como ya hemos mencionado en cada una de ellas está presente una forma peculiar de ser, es decir, cada época está determinada por sus contextos sociales, políticos, religiosos, etc., que determinan el modo de ser colectivo e individual. En la Época clásica el ideal de hombre era ser un *ciudadano virtuoso*; en la Edad Media el ciudadano virtuoso se transformó en un *hombre cristiano*, y la modernidad se ha caracterizado por el ideal del hombre productivo y eficiente.

Esto es así porque la cultura<sup>11</sup> es asimilada cotidianamente en todos los niveles y en todas las edades. Y es precisamente en la cultura donde se esquematiza un modelo de ideal humano que se pretende alcanzar en un periodo histórico y lugar determinado.

Es así, que en la actualidad tenemos como resultado grandes masas que adoptan la ideología surgida del neoliberalismo, distribuida masivamente por los medios de comunicación y las nuevas tecnologías, que imponer modelos de

---

<sup>11</sup> Entiéndase por cultura la gran variedad de modos de ser, de vivir, de convivir, de producir y, por extensión, todos los frutos que en dichas relaciones se generan. (Rodríguez Hugo, 2011, p. 21)

vida ilusorios; estos modelos nunca serán alcanzados por el grueso de la población pero sin embargo existirá una fuerte tendencia de parte del ser humano por materializarlos, esto en virtud de su inconclusión.

Esto bien puede compararse con lo que Kant plasmó en el año de 1784 en su texto sobre la Ilustración argumentando que en su mayoría los hombres no han podido superar la *minoría de edad* y se han quedado estancados en la esclavitud de su voluntad ya que se han conformado con la directriz de tutores por temor a ser libres y pensar por su propia cuenta. Esto se debe, como diría Freire, a que pensar auténticamente es peligroso.

Hasta este momento podemos concluir que uno es el hecho educativo y otro el grado de conciencia que se tiene de él, por ello la educación además de ser desarrollo de la personalidad debe ser un *acto cognoscente*<sup>12</sup>.

Es precisamente aquí donde entra activamente el desarrollo de nuestro *ethos* o *carácter ético*. Éste sólo puede ser cultivo a través de la repetición de actos virtuosos/hábitos. Entendamos por virtud aquella fuerza que trasciende lo dado y transforma nuestro mundo interior y exterior, que al mismo tiempo es fuerza, denuedo, voluntad de acción y fuerza de decisión (González, 1996, p. 23). Es decir, hombres que se esfuercen en mantener su justo medio, que problematicen la realidad y sus propias acciones; humanos coherentes en su pensar y actuar, y que de igual forma que sean conscientes de su naturaleza, de su humanidad.

En cultivar nuestro *ethos* radica la esperanza de poder ser hombres humanizados y no *homo in-ethos* o, en su extremo más bárbaro, seres *deshumanizados*.

Es precisamente aquí donde la Pedagogía humanista hace su aparición ya que ésta entendida como la conciencia de la práctica educativa velará por la conservación de *Homo humanus*, de hombre humanizado.

---

<sup>12</sup> Véase Freire, P. 2005, p. 91

En palabras de Hugo Rodríguez (2011) la pedagogía humanista es:

La conciencia del suceder de las distintas practicas hominizadoras. También la caracterizamos como generadora de alternativas de vida, de mundos posibles y de formas de acción para conseguirlos. Con esto queremos decir que a la pedagogía no le está permitido quedarse al margen de la reflexión, sino que debe extender sus niveles de acción al punto que la realidad se lo permita. (p.22)

Esto sólo puede ser posible mediante la autognosis histórica, el conocimiento profundo de las prácticas educativas y sus fines a través de la historia, no dando por sentado lo ya dicho en las diferentes etapas de la humanidad, sino desmitificando los ideales, las prácticas, los fines de la educación. De ahí que la pedagogía humanista se preocupe por cultivar el *ethos* en el hombre, y denunciar las prácticas deshumanizadoras que irremediamente nos conducirán a la destrucción de nuestra especie.

Sin embargo es preciso retomar el objetivo principal de nuestra investigación, siendo esta la aclaración de la relación que existe entre la Reforma protestante y la institucionalización de la educación. Por ello en nuestro próximo apartado abordaremos la problemática en torno a la educación y la escuela.

### **La educación escolar como proyecto educativo**

En el apartado anterior abordamos la relación que existe entre la educación y cualquier entorno donde se desarrolle el ser humano, siendo la escuela uno más de estos entornos.

La pertinencia de hablar sobre la escuela radica por un lado en aclarar la postura desde la cual estamos partiendo, por lo tanto proporcionaremos la definición de escuela o centros escolares, instrucción escolar y por derivación la diferencia entre éstas y la educación



Entendamos a la escuela desde los siguientes lineamientos. Escuela es “el proceso que especifica edad y se relaciona con maestros, y exige asistencia a tiempo completo [o parcial] a un curriculum obligatorio” (Illich, 1985 p.17). Para Reimer (1981) las escuelas son “instituciones que requieren la asistencia a salones de clase de grupos de edades especificas que son supervisadas por maestros y que siguen el estudio de currículos graduados” (pág.49). Por tanto entenderemos por escuelas o centros escolares el lugar donde se concentra un grupo de personas para recibir una instrucción institucionalizada, planificada, especializada, graduada ya sea presencial (en el mayor de los casos) o sistematizada a distancia dadas las nuevas tecnologías.

Por su parte la instrucción es la apropiación del conocimiento especializado, aquel que implica el estudio profundo y habitual de un objeto. La instrucción escolar será aquel estudio o apropiación del conocimiento que se adquiere en los centros escolares.

Por lo tanto la escuela como la instrucción presentan aspectos educativos ya que uno es el entorno donde se desarrollan intelectualmente las personas y el otro permite el desarrollo del intelecto mediante la apropiación de nuevos conocimientos.

Sin embargo la escuela como la conocemos actualmente es conformada en el siglo XVIII. Reimer (1981), rescata un aspecto que se vincula ampliamente con el surgimiento de la escuela moderna, el desarrollo de lo que conocemos como infancia o niñez. Según Aries (1980), citado por Reimer (1981), en su libro *Siglos de niñez*:

Demuestra que antes del siglo XVII los niños se vestían igual que los adultos, trabajaban como adultos, eran hechos prisioneros, torturados y ahorcados lo mismo que los adultos, se hallaban expuestos al sexo, la enfermedad y la muerte, y en general no tenían un *status* particular. La subcultura de la niñez no existía (p. 49-50).

En un principio la niñez pertenecía a la clase burguesa fueron ellos quienes la desarrollaron, todo ello dio un giro universal al trato que se le daba a estos pequeños sujetos (Illich, 1985). Con esta nueva ideología de la infancia surgen vías alternas sobre cómo se debe dirigir al hombre en sus primeros años de vida, la escuela se convertirá en el engranaje perfecto para esta necesidad moderna. Esto mismo es confirmado por Reimer (1981) cuando afirma que “la niñez sirve para explicar la prioridad que las escuelas otorgan al cuidado del niño” (pág. 50).

Otro aspecto que contribuye a la creación de las escuelas como actualmente las conocemos surge a finales del siglo XIX en Europa. Teóricamente es un proyecto de los primeros grupos burgueses que en sus incipientes planteamientos rescataba los ideales humanistas surgidos del Renacimiento, la Reforma y la Ilustración (Primer, 2006). Hasta este momento la instrucción escolar formaba parte de la dinámica humanista e ilustrada. La escuela en un inicio hacía palpables los ideales surgidos en la ilustración. Poco a poco estos ideales fueron desapareciendo surgiendo otros en su lugar.

Puntualmente Illich (1985) describe la relación que existe entre la sociedad moderna y la escuela:

Sólo con el advenimiento de la sociedad industrial la producción en masa de la “niñez” comenzó a ser factible y ponerse al alcance de la multitud. El sistema escolar es un fenómeno moderno, como lo es la niñez que lo produce (p.17).

Paulatinamente la escuela proporcionó a la sociedad burguesa la oportunidad de aprovechar su funcionalidad social creando los Sistemas Nacionales de Educación, y con ello una formación especializada, necesaria para satisfacer la emergente demanda de servicios y saberes cada vez más técnicos.

La sobre-especialización de la instrucción se irá entretrejiendo con la dinámica surgida del capitalismo convirtiendo el conocimiento en un producto más del consumismo; y desde su visión reducirá lo educativo al ámbito meramente escolar (de ello hablaremos más adelante). De esta manera los principios educativos surgidos de las revoluciones culturales – el Renacimiento, la Reforma y la Ilustración- serán suplantados por los principios emergentes del neoliberalismo, ideología predominante en la contemporaneidad. La escuela servirá para fines lucrativos al servicio del Estado o la industria empresarial que la subsidie. De esta forma la escuela se desarrolla como un instrumento educativo que servirá para introducir a las personas al ámbito industrial y de servicios.

Todo ello consecuente con el nuevo modo de producción que creará nuevas necesidades y productos procurando mantener el consumismo. Ya que en este caso la educación escolar estará en función del capitalismo y de su conceptualización ideológica: el neoliberalismo.

Hasta este punto hemos tratado de mostrar cómo es que se ha desarrollado el proyecto educativo definido como 'escuela', pero su definición implica un esfuerzo mayor.

La escuela es un medio creado por el hombre que consolida un modo de ser, de creer y de actuar. Y como medio forma parte de un todo más complejo.

Una es la definición y otra la realidad. En torno a la escuela se han creado varios mitos como por ejemplo que es el único lugar donde se educa o que únicamente las personas que asisten a la escuela son educadas; "a los niños les corresponde estar en la escuela. Los niños aprenden en la escuela. A los niños puede enseñárseles solamente en la escuela" (Illich, 1985, p. 17). Socialmente a la escuela se le ha colocado en un altar.

Primero Rivas (2006) añade otro mito en torno a la escuela al cual denomina la “falacia escoliadora”: éste mito es una falsa ideología que consiste en creer que “ser educado es ser escolarizado”

La escuela incorpora diversos aspectos del ser humano como lo son: la edad, el género, el desarrollo cognitivo, etc. En ella también se manifiestan cuestiones sociales, económicas y culturales y como tal cumple ciertas funciones. Una de ellas y quizá la más sobresaliente es la especialización de los saberes o la instrucción especializada cuya función ha sido trascendental en el desarrollo educativo de la humanidad. Las nuevas tecnologías son un producto de la conjugación escuela-ciencia.

Muchas críticas se le han hecho a la escuela y, aun cuando pudiéramos estar de acuerdo o no con ellas, una cosa es cierta, la escuela es un medio en donde las personas se educan y son educadas intencional o espontáneamente. En ellas no sólo se reproducen principios surgidos del modo de producción capitalista sino también principios antagónicos. Por ser un medio donde el ser humano convive cotidianamente, la escuela no sólo reproduce una educación formal o una ideología global, sino también en ella se reproduce paralelamente una educación informal y particular. Como mencionamos en el apartado anterior la educación no es privativa de la escuela dado que ésta es un acontecimiento que cruza todas las dimensiones de la vida.

En la escuela al igual que en otros medios o entornos de la vida cotidiana se plasma la cultura que es interiorizada por las personas, dicho de otra forma, la escuela es un medio creado por el hombre para consolidar un modo de ser, de creer y de actuar en la vida cotidiana.

Y si decimos que la escuela es un entorno es preciso decir que no es el único, al igual que éste existen muchos otros como lo son: el entorno familiar, el laboral, el religioso, el empresarial, etc. Con ello podemos afirmar que la escuela no es el único lugar donde se educa sino uno más de tantos.

La escuela como entorno primordial de socialización comprende una parte fundamental en la educación puesto que desde su aparición en la modernidad, dicho proyecto educativo ha tendido a cumplir con la función reproductora de las dimensiones económica, política y social en turno.

La escuela es un órgano social que desde su creación y más en la actualidad se le ha responsabilizado del futuro prospero de la humanidad, pero si la escuela en su *modo estructural de ser* engarza perfectamente con el modo de producción capitalista y su parte ideológica el neoliberalismo, entonces cabe cuestionar la promesa de prosperidad humana que nos depara.

Es necesario criticar las prácticas escolares para regular el objetivo de la escuela en función del bien colectivo y no del bien individual y egoísta, pero para ello tenemos que tomar en cuenta su historia no partiendo únicamente del siglo XVIII sino buscar más allá y encontrar las causas que originaron la institucionalización de la instrucción escolar.

## Capítulo 2

# UNA REFORMA RELIGIOSA EN MEDIO DE UNA METAMORFOSIS SOCIOCULTURAL

Para analizar la Reforma y de ella extraer aquellos elementos que fueron y son de fundamental influencia en la educación actual necesitamos entender dónde se dio, qué fue, cómo sucedió y por último qué la causó. Por ello analizaremos los aspectos que conformaron su contexto y marcaron la sociedad de fines del siglo XV y principios del XVI.

### **Aspectos geográficos y políticos**

Geográficamente situémonos en lo que era conocido como el Sacro Imperio Romano Germánico, lo que actualmente es Alemania y sus alrededores. Si bien es cierto la Reforma no fue un hecho localizado únicamente en Alemania sino en diversas partes del mundo Occidental, pero Alemania, por sus particulares circunstancias juega un papel protagónico en este acontecimiento. Es por ello que nuestro estudio se centra en esta región Europea<sup>13</sup>.

---

<sup>13</sup> Ver el *mapa 1* en el apartado Anexos al final de éste informe.

Recordemos que fue el rey y emperador Carlos V quien lidió con estos acontecimientos. Carlos V nació en 1500; por ser hijo de Juana I de Castilla “*Juana la loca*” hereda el Reino de Castilla y Aragón. Para 1520 es Proclamado Emperador del Sacro Imperio Romano Germánico<sup>14</sup> uniendo bajo su poderío la parte noreste y suroeste de Europa.

La relevancia de la localización geográfica radica en el hecho de entender cómo las relaciones e intereses políticos que se vivieron en esta época fueron determinantes en las decisiones de Carlos V y los Príncipes Electores<sup>15</sup> del Sacro Imperio.

Europa vivía un momento de gran transición en todos los aspectos de la vida humana. Regiones como Francia, Inglaterra, España, Portugal e incluso Hungría habían alcanzado una madurez nacional, es decir, ideológica y políticamente habían logrado centralizar el poder.

Caso contrario o al menos distinto al de Alemania, dado que la principal característica del Sacro Imperio, debido a su estructura política, era la yuxtaposición de las fuerzas que lo componían y al mismo tiempo su oposición y lucha por la supremacía una sobre la otra.

Maximiliano I y su nieto Carlos V fueron pieza fundamental en el entramado político-social antes y durante la Reforma. El primero, dado su carisma y fuerte personalidad, legó a su nieto tres componentes que pervivieron como huella al obtener Carlos la corona imperial y que fueron de elemental participación en las causas de la Reforma Alemana: su fuerte personalidad marcó a la sociedad de su época, la falta de contundencia en sus limitaciones imperiales y como consecuencia de ello una debilitada política interna y externa, y por último la consolidación de un gran poder monárquico.

---

<sup>14</sup> Ver el *mapa 2* en el apartado Anexos al final de éste informe.

<sup>15</sup> El **Príncipe elector** o príncipe electoral (en alemán *Kurfürst*) Cada uno de los príncipes alemanes que tenían el derecho de dar su voto para la elección de emperador, siendo el príncipe de ellos el gran elector de Brandenburgo. Elector (1977). En enciclopedia Universal Ilustrada (vol. 19. Pp. 529-530). Espasa-Calpe: Madrid.

Lortz (1963, p. 45) dice al respecto de Maximiliano que:

el sobrenombre que suele dársele de 'ultimo caballero' acierta en lo esencial del carácter y actuación de Maximiliano. Habla de lo atractivo del belicoso personaje, personalmente valiente y simpático, que lucha en la primerísima línea, que llama «hijos suyos» a los lansquenets<sup>16</sup> y sabe organizarlos homogéneamente, y alude asimismo a lo romántico de su conciencia de la historia. Se adapta también a lo imprevisible, aventurero y teatral de sus planes políticos.

Esto influyó ideológicamente al pueblo alemán gracias a sus novelas e historias humanístico-nacionales. Era estimado por los humanistas y él se decía ser su amigo. Esta personalidad fue la que le permitió construir una conciencia nacional que pervivió durante su época y la posterior. Todo ello contribuyó a que posteriormente el pueblo viera en Lutero aquel caballero que podía salvarlos.

Lortz (1963, p.52) afirma:

la Alemania que en 1517 escucho las tesis de Lutero sobre las indulgencias es, por tanto, muy difícil de definir políticamente. Si se nos permite unir la abundancia de lo no realizado, y en fermento todavía, en un centro de fuerzas de la época que represente de algún modo esta Alemania, podríamos decir que era la Alemania de Maximiliano.

Pero fueron estos mismos ideales obsesivos y poco contundentes en sus decisiones que a largo plazo propiciaron un descuido en las estructuras políticas. En cuanto a las consecuencias internas las más destacadas son la

---

<sup>16</sup> Se denominaba así al soldado de origen germánico, que durante los siglos XV y XVI se extendió por los países de Europa occidental formando tropas mercenarias. En Mundo Historia. Obtenida el 15 de septiembre de 2010, de <http://historia.mforos.com/725448/5919620-lansquenets-mercenarios-alemanes/>



total destrucción de la dinastía austriaca y la pérdida de los países de Habsburgo. Con relación a los factores externos se encuentran las constantes disputas con los franceses por diversas ciudades que eran de fundamental importancia en la preeminencia por mantener su dominio. Entre ellas tenemos a Borgoña como el principal puente económico y cultural; gracias a ella la corona Habsburgo se convirtió en potencia mundial con Carlos V (Lortz, 1963).

Por otro lado, pero en la misma línea política, otras ciudades que dificultaron la cohesión del imperio lo fueron Nápoles, Venecia, Milán, Estados Pontificios e Inglaterra. Disputas que en varias ocasiones terminaron en batallas.

En la frontera Este de Europa los turcos eran concebidos como los principales enemigos de la Europa cristiana. Ambos imperios habían mantenido constantes batallas por un lado para proteger su territorio y por otro para cumplir su objetivo expansionista y de fe.

Maximiliano y Carlos siempre buscaron centralizar el poder bajo su dominio, pero los príncipes electos mantuvieron una postura proteccionista de su poder y territorios negándose a ceder frente a los deseos imperiales. Prueba de ello fueron las llamadas *Dietas*<sup>17</sup> en las cuales el emperador nunca logro extender su influencia en los estados imperiales. El recelo de los principados estatales aumento hacia Carlos dado el gran poder dinástico que él poseía y que superaba al de ellos. Disolviendo la contundencia de un poder absoluto a nivel gubernamental.

---

<sup>17</sup> En los estados germánicos se llama así el periodo de sesiones de una asamblea parlamentaria. La *Dieta* de Alemania se llama Reichstag. En un principio las dietas eran puramente circunstanciales, pues sólo se reunían cuando se tenía que deliberar sobre un determinado asunto; pero cuando subieron al poder los Hohenstauten se convirtieron en asambleas permanentes. Eran convocadas por el emperador, quien designaba la ciudad donde debían celebrarse. A ellas concurrían los obispos y abades, duques, condes y otros señores que el emperador designaba, y a partir del año 1255 también asistieron los diputados de las ciudades. En el siglo XV se dividieron en tres secciones llamadas colegio de electores, colegio de príncipes y colegio de las ciudades. Posteriormente se dividió la dieta alemana en banco secular y banco eclesiástico, sentándose en un banco transversal los obispos protestantes. Las deliberaciones se hacían por separado en cada una de las secciones, y en la asamblea general eran aceptadas o rechazadas las resoluciones adoptadas, y finalmente los acuerdos recibían la ratificación del soberano. Dieta (1977). En enciclopedia Universal Ilustrada (vol. 18. pp. 1022-1028). Madrid: Espasa-Calpe.

Al respecto Lortz (1963, p. 49) sostiene que:

la desgracia era únicamente que el emperador no constituía el imperio, sino que el imperio siguió siendo una especie de realidad intermedia entre la monarquía y la confederación, en la que los Estados no eran miembros servidores, sino partícipes del gobierno, a diferencia de lo que ocurría en las monarquías nacionales.

Esto debilitó en gran manera el poder que Carlos ejercía en los Estados Imperiales, de ahí que el príncipe Felipe “*El sabio*” de Sajonia protegiera con tanto ahínco a Lutero.

Pero estas fuerzas no eran las únicas que se encontraban en disputa y en vías de sobresalir, existían grupos que si bien separados no poseían la misma fuerza que las ya mencionadas, unidos le daban mayor fortaleza a la ya aludida segmentación social y política. Con ello no queremos decir que se unieron para un fin común, sino que con sus egoístas acciones fortalecían la división en una Alemania afectada por el momento transitorio de una edad a otra.

Entre ellas podemos mencionar al resto de la nobleza constituida por diversos puestos jerárquicos: duques, señores, condes, prebostes, caballeros y doctores, que a su vez tenían voz y voto en las decisiones políticas y en su mayoría no coincidían con el ideal de centralizar el poder.

Por otro lado se encontraban la incipiente clase burguesa que a principios del siglo XVI ya contaba con la suficiente fuerza para mantener su influencia política, comercial, económica, artística y cultural.

Lortz (1963) afirma:

La burguesía de las ciudades alemanas alrededor de 1500 y 1520 no es ya una estructura indecisa y vacilante. Se ha convertido en

fuerza autónoma, dominante y segura de sí misma. Consciente de su valor en la industria, arte y política eclesiástica (p. 55).

Los campesinos también participaron en esta maraña de divisiones y luchas. Y no era para menos, podemos darnos una idea de la precaria situación en la que ellos vivían con la descripción que hace Wilibaldo Pirkheimer<sup>18</sup> al pasar por un poblado que había sido devastado por el fuego. Él ve como un grupo aproximadamente de cuarenta niños y niñas «con rostros pálidos, demacrados y cadavéricos» atraviesan el camino para comer entre los pastizales, todo ello a causa de la guerra entre los Habsburgo y los suizos en 1499.<sup>19</sup> Su indignación no era gratuita debido al abuso eclesiástico de los impuestos, la discriminación en prestar ciertos servicios como la instrucción escolar y por su condición miserable ser los primeros en sufrir los estragos de las guerras y el hambre. “Hay que tener en cuenta que hacia 1500 la población campesina representaba por lo menos los tres cuartos del Imperio, es decir, que en todo caso era la que predominaba incondicionalmente desde el punto de vista numérico” (Lortz, 1963, p.59). Por tal motivo los campesinos estaban más que dispuestos a aceptar un movimiento que trajera cambios positivos para ellos, y esa luz la encontraron en el Movimiento Reformista.

En resumen, el Sacro Imperio Romano Germánico se encontraba en constantes conflictos políticos, tanto externa como internamente, aunque se luchaba por la unificación imperial ésta era resistida por los egoístas intereses de quienes tenían el poder para unificarse. Un Estado que no se encontraba sólidamente unido era muy vulnerable ante la reforma religiosa que era esperada en toda Europa.

Aun cuando los emperadores que gobernaron a finales del siglos XV y principios del XVI aspiraron a cambiar la estructura política, sus intentos de reforma imperial terminaron en fracaso haciendo evidente la contraposición de

---

<sup>18</sup> Wilibaldo Pirkheimer fue un humanista alemán, nació en Eichstätt el 5 de diciembre de 1470; murió en Nuremberg el 22 de diciembre de 1530. Extraído el 30 de marzo de 2011 desde [http://ec.aciprensa.com/oldwiki/Willibald\\_Pirkheimer](http://ec.aciprensa.com/oldwiki/Willibald_Pirkheimer)

<sup>19</sup> Citado por Bowen, 1992

las dos fuerzas que mantendrán su disputa en la Reforma religiosa: el emperador, por un lado y los príncipes imperiales por el otro (Lortz, 1963).

### La vida religiosa

El mundo Occidental era regido básicamente por dos poderes, el 'monárquico' y el 'papal'. Retomando este último podemos decir que la Iglesia que conoció Martin Lutero es una Iglesia caracterizada por una amplia lista de desprestigio que para el siglo XV había llegado a la cúspide del cinismo y el abuso. Una Iglesia que en sus representantes se encontraban los romanos, aquella estirpe merecedora del deprecio alemán, en parte por su antigua rivalidad y por otro lado, por la manera en que ésta ejercía el poder.

Socialmente la Iglesia poseía un dominio fundado en la religión cristiana, y poco a poco fue incidiendo en el ámbito político y económico. Para 1500 la Iglesia ya había consolidado un estructura financiera que era muy rentable para el papado y el alto clero; una organización burocrática, codiciosa y tramoyista, situación que causó la corrupción de la institución eclesiástica.

El curialista<sup>20</sup> Álvaro Pelayo en 1518 sintetiza "el poder eclesiástico se ha convertido en abuso, en servicio a la avaricia y a la vanidad, que pronto lo llevará todo a la total ruina en descendente torbellino"<sup>21</sup>.

La situación era evidente, el emperador Carlos V hace pública su inconformidad al denunciar que «el Papa recibía del Imperio de renta mucho más que el emperador» Y no era para menos ya que el Papa recibía en promedio 220.000 gúldenes<sup>22</sup> por año el 50% era procedente de dispensas, privilegios, indultos e impuestos eclesiásticos ordinarios y extraordinarios,

---

<sup>20</sup> 'Curialista' se le llama al propugnador de los intereses de la curia romana. Curia Romana. El tribunal papal de Roma, formado por las congregaciones de cardenales y el cardenal secretario del Estado. Pike E. (2001). Beguinas. En Diccionario de Religiones (pp. 134). México: Fondo de Cultura Económica.

<sup>21</sup> Citado por Lortz (1963, p.97)

<sup>22</sup> Moneda equivalente al florín utilizada en algunos países de Europa occidental, fue sustituida por el euro en 2002. [http://es.wikipedia.org/wiki/Flor%C3%ADn\\_neerland%C3%A9s](http://es.wikipedia.org/wiki/Flor%C3%ADn_neerland%C3%A9s)

anotas<sup>23</sup> (causa de las indulgencias). Y sus tasas e implementación fueron aumentando. En resumen sus prácticas se habían volcado a la explotación financiera. La epidemia se había expandido entre todos los niveles de la Iglesia y el diagnóstico era un espíritu de codicioso.

En el alto clero, cuyo origen en su mayoría provenía de la nobleza, se había difuminado la imagen de aquel ser cuya responsabilidad era pastorear las almas, ésta se había cambiado como menciona Lortz (1963) por la de “el señor que tenía el poder y obligaba con él y con el gozaba de la vida... estos obispos principescos no eran sacerdotes obispos y también príncipes, duques o condes: eran preferentemente sólo lo último” (p.99). La vinculación espiritual del clérigo con su rebaño en estos niveles casi estaba extinta. El interés florecía siempre y cuando existiera algún recurso económico de por medio. Por ejemplo: “el permiso a los párrocos del concubinato a cambio de dinero” (Lortz, 1963)

Todo ello era muestra del interés político-económico que los puestos capellanes habían desatado en la nobleza alemana. Haciendo de ellos un monopolio dinástico altamente provechoso que dividía la Iglesia en dos clases fundamentales: el alto y bajo clero; dos mundos separados abismalmente.

Es así que mientras el *alto clero* contribuía con sus excesos a la descomposición del órgano clerical, el *bajo clero* hacía lo propio. Lortz resume bien esta situación

El amontonamiento de prebendas en una sola mano, la deficiente seriedad en la cura de almas entre los cazadores y prebendas, dieron como resultado la enorme extensión del sistema de los representantes mal pagados, ignorantes y pertenecientes socialmente a las clases más bajas.

---

<sup>23</sup> Eran donaciones a la curia a cambio de la concesión de una prebenda clerical, que alcanzaba hasta la mitad de los ingresos anuales y en las grandes diócesis representaba una carga financiera muy importante. Lortz, J. (1963). *Historia de la Reforma I*. Madrid; Taurus

Esto contribuyó a que el número de religiosos practicantes aumentara desproporcionalmente. “Johann Agrícola calcula el número total de clérigos y monjes en Alemania en 1.400.000”<sup>24</sup>. Tomando en cuenta que las ciudades no eran tan numerosas como en la actualidad podemos decir que el 20% de los habitantes de la ciudad eran religiosos que ocupaban puestos de vicarios<sup>25</sup>, clérigos y sacerdotes. Todos ellos en su mayoría ignorantes abusivos que veían en las peregrinaciones, las posadas, las misas y la predicación de las indulgencias oportunidad para intimidar al pueblo y manipularlo a costa de su salvación.

El ocupar un puesto religioso les daba la oportunidad de llevar una doble vida, dada la conveniencia de la situación usaban el hábito o el traje de civil. Farsantes que podían tener concubinas, mujer e hijos o dedicarse a su vez a otro oficio sin dejar de proteger su libertad de clérigos (Lortz, 1963).

Por otro lado las órdenes religiosas, monasterios y conventos también decayeron junto con la crisis de valores manifestado en la Iglesia, una vez más la figura del “noble abad” y “rico monje” aparecen, a ellos se les une un nuevo elemento las «monjas nobles», cuya costumbre era asistir a los carnavales una vez cada martes. Los escándalos en torno a las monjas no eran gratuitos, por ejemplo: “las beguinas<sup>26</sup> se merecieron el mote de «camareras de los descalzos»” aunado a ello se dejó de dar mantenimiento a las iglesias o conventos, dejando que la ruina acabara con ellos (Lortz, 1963) mientras que los escándalos y la corrupción iban en aumento. La disolución de los fundamentos religiosos dio paso a la propiedad privada que se manifestó de diversas formas; ya fuera de sacar provecho de las propiedades eclesiásticas o de hacer negocio con las plazas clericales, en fin todo aquello con que se pudiese negociar era bueno.

---

<sup>24</sup> Citado por Lortz (1963, p.102)

<sup>25</sup> (lat. *Vicarius*, “delegado”). En la Iglesia católica, sacerdote sin beneficio que asiste o reemplaza al párroco en sus funciones. En las grandes parroquias existen varios vicarios. Pike E. (2001). Beguinas. En *Diccionario de Religiones* (pp. 462). México: Fondo de Cultura Económica.

<sup>26</sup> Orden católica de hermanas de la caridad que fue fundada en el siglo VII por una cierta Sta. Bega. Tenían establecimientos en Francia, Alemania y los Países Bajos. Pike E. (2001). Beguinas. En *Diccionario de Religiones* (pp. 57). México: Fondo de Cultura Económica.

Sin embargo no todo era fatalidad, existieron personajes y organismos dentro de la misma Iglesia que lograron mantener una espiritualidad sana. Sólo que fueron los menos. Entre ellos podemos mencionar a Wiclef (†1384) y Hus (†1415) como precursores de los ideales reformistas protestantes que no sólo estaban en contra de las prácticas excesivas de la Iglesia sino que también difundían y defendían un cristianismo más auténtico. Este retorno a lo auténtico rescataba una fe y una doctrina que al pasar del tiempo se habían perdido. Estos pueden considerarse como los antecedentes reformistas de la Iglesia, de ahí que dos de los objetivos del movimiento de transformación religiosa consistieran en otorgar a los seres humanos un cristianismo más auténtico y, por otro lado, devolverle al pueblo la libertad de vivir con dignidad en este mundo terrenal.

Por lo tanto el *cristiano auténtico* era aquel ser consciente de su fe y práctica religiosa, y esta última entendida como ejercicio de su libertad y no de su sometimiento, en ello va vinculado ampliamente su dignidad, de tal forma que tenemos que nos sólo el humanismo devolvió la dignidad al hombre sino también el cristianismo protestante, un cristianismo auténtico que escudriña la verdad, y que en esta práctica hace evidente el tan famoso verso 'la verdad os hará libres'.

¿No fue en esencia este mismo humanismo cristiano el que persiguió Hus, Calvino y Lutero, y que en con segadora ambición habían dejado perder los papas y clérigos de la alta y baja nobleza?

Por lo tanto como bien dice Lortz (1963, p.87) era necesaria la "poda de las excrecencias en la teología escolástica y en el derecho canónico, en la política de la curia, en su poder y en su fiscalismo. La insatisfacción es simultáneamente de tipo religiosos-eclesiástico, político y social"

Como podemos ver no es por gratuidad la aceptación y justificación que la Reforma emprendida por Lutero obtuvo a principios de 1500, dado que la situación no ameritaba menos.

### **El pensamiento humanista y su influencia en la Reforma**

El Humanismo y el Renacimiento influyeron profundamente en la vida del hombre medieval, cambiando la forma de ver las prácticas cotidianas, y por ende incidiendo en una nueva forma de pensar y actuar. “Para Lortz el Renacimiento y el Humanismo no son sistemas cerrados y definidos sólo desde el punto de vista del contenido. Son, ante todo, una forma de ser y de pensar y ello como movimiento, finalidad, iniciación”<sup>27</sup>.

Por lo tanto el Humanismo y el Renacimiento destilarán sus variantes dependiendo de las particularidades del lugar y el momento en el que se den, así tenemos que el Humanismo que se vivió en Alemania no es el mismo que se dio en Italia. Ni tampoco el Renacimiento surgido en Italia se dejó sentir de la misma forma en Alemania.

Podemos decir que la particularidad en el caso italiano descansa en el hecho que sus humanistas rescatan los escritos paganos para fundamentar una forma en común con los escritos bíblicos de comprender la vida humana.

Balderas (1996) sostiene:

las corrientes culturales más vividas en Italia que son precisamente las humanistas, aspiran sin duda, a una visión unitaria del saber, pero no se proponen conseguirla mediante una subversión del patrimonio especulativo del pasado –entendido en el más lato sentido: pagano y cristiano al mismo tiempo–; aspiran a una concordia universal, a un atesoramiento universal en todas sus

---

<sup>27</sup> Lortz (1963) citado por Balderas (1996, p. 105 y 106)



formas, en un plano de generosa y amplísima comprensión humana.  
(p.106)

Reafirma renglones más adelante: “no deseaban en absoluto renunciar a sus creencias de cristianos, o a lo que les parecía el núcleo inicial de la religión cristiana”.

Es hasta 1450 que se puede decir que el Humanismo y el Renacimiento alemán florecen. Por su parte el Renacimiento, corriente Impregnada de una ideología apocalíptica da a luz personajes como *Durero* (†1528), *Juan de Capistrano* (†1456), *Hans Bohm de Niklashausen* (†1476), *Nicolas de Cusa* (†1956), entre otros; plasmaban en sus obras artísticas, sermones, obras de teatro, profecías y predicaciones una atmosfera del fin del mundo y el juicio final. Todo ello manifestado en una fiebre de peregrinaciones y canciones que lo difundían por toda Alemania y que trastocó todas las clases sociales.

Balderas (1996) sostiene que

a fines del siglo XV resultaba posible describir el Humanismo como una mentalidad que se origina en el estudio de los textos antiguos y que se amplía con un programa educativo basado en alguno de ellos, especialmente en aquellos que tratan de la historia, de la filosofía moral y de la retórica (p.104 y 105).

En Europa Septentrional<sup>28</sup> el estudio de los escritos antiguos está relacionado con la vida religiosa y se refiere a la enseñanza del antiguo testamento (Balderas, 1996). Los humanistas alemanes lograron diferenciar al hombre alemán del hombre romano, consiguiendo con ello fincar una identidad nacional, que exaltaba la historia germánica y sus hombres, esto ampliamente difundido durante el régimen de Maximiliano.

---

<sup>28</sup> Los nombres de los países europeos septentrionales (en orden alfabético) son: *Alemania; Dinamarca; Estonia; Finlandia; Holanda; Irlanda; Islandia; Letonia; Lituania; Noruega; Polonia; Reino Unido; Rusia; Suecia*. En *Luventicus.org*. Obtenida el 20 de septiembre de 2010, de <http://www.luventicus.org/mapas/europa/europaseptentrional.html>

Balderas (1996, p.110) lo reafirma cuando menciona que “la conciencia alemana tal como aparece y se entiende en sí misma en el Humanismo es, ante todo, un darse cuenta de la gran diferencia e incluso oposición que distingue al ser alemán del romano...”

Otro elemento que pervivió en el humanismo alemán es la sobrestimación de la erudición, se cree por lo tanto, que en ella se encontrará la respuesta para la transformación del mundo.

El ambiente es de una total disposición ante lo nuevo como comienzo y por ende una liberación de lo tradicional, de lo establecido como ley. Una norma que distinguía acarreado injusticia, miseria, iniquidad y condena hacia los más, y riqueza, excesos y privilegios para los menos.

Tenemos entonces como bien dice Balderas (1996) que:

el Humanismo es el cultivo y afirmación de una humanidad libre.  
*Ofrece una solución de un problema fundamental de la época: del problema de la libertad cristiana de la madurez del cristiano. Pero esto no ocurrió preferentemente conforme a la Revelación, sino de un modo más o menos terreno, naturalista y antropocéntrico (p.111).*

Todo ello crea en Alemania una excitación social en busca del cambio. Que, si bien fue gestada en un pequeño grupo elitista de la sociedad, tuvo gran aceptación por la masa popular, debido en gran parte, a que el Humanismo y el Renacimiento rescataban aspectos que en la vida común eran necesarios retomar como principios de cambio social y justicia nacional, de un pueblo que se concebía con la capacidad de elegir libremente cómo vivir y en qué creer.

### **Barruntos de la ‘educación escolar’ alemana a finales de la Edad Media**

“La educación [institucional] en Europa, al norte de los Alpes, parece haber evolucionado de modo regular durante los siglos XIV y XV. Existen pocos indicios de gran vitalidad, y apenas sabemos nada de las escuelas elementales y gramaticales” (Bowen, 1992, p. 230).

Sin embargo es preciso decir que la modificación y diversificación de la educación institucional comienza a partir del siglo XIV.

La efervescencia producida por el Renacimiento y el Humanismo en busca de una educación renovada, especializada y culta marcaba el rumbo de lo que sería la escuela moderna. Por tanto en Francia, Italia, Inglaterra y España específicamente, se había logrado un considerable desarrollo en sus centros escolares. Varias de las universidades, escuelas catedralicias y municipales, colegios, monasterios y abadías durante los siglos XII y XIII pudieron evolucionar a una educación institucionalizada más profunda y especializada.

Por el contrario Alemania, salvo contadas excepciones como el monasterio benedictino de St. Gallen en Suiza fundado en 612 y la abadía de Gozen fundada en 744 (Bowen, 1992), contaron con ciertas particularidades que las diferenciaron de la tendencia que se vivía en otros países y por tanto tuvieron un desarrollo cultural más sobresaliente. De tal forma que para el siglo XIV Alemania no había podido desarrollar una escolaridad propia y mucho menos había evolucionado en el desarrollo de la instrucción.

“En 1300 el país contaba con cerca de cincuenta obispados y cientos de monasterios, pero sólo unos pocos de ellos tenían importancia como centros de cultura” (Bowen, 1992, p. 367). Esta referencia nos muestra dos cosas que el desarrollo escolar alemán era precario y que la educación institucionalizada estaba bajo del dominio eclesiástico.

El *III y IV Concilio Ecuménico de Letrán* en 1179 y 1215 respectivamente dan cuenta de ello al establecer que la enseñanza catedralicia<sup>29</sup> únicamente puede ser impartida por el clero (Delgado, 2002). Con relación a este punto es importante recalcar que la abdicación de la Iglesia Romana en el monopolio de la enseñanza escolar no se vivirá de la misma forma en Alemania que en las otras naciones hubicadas bajo el cobijo de Roma, dada la reacia sumisión que los alemanes tenían hacia la Santa Sede, por las ya mencionadas causas políticas y religiosas.

No obstante ciudades como Colonia con su escuela monástica, Erfurt con la fundación de varias escuelas y monasterios por iniciativa de las diferentes órdenes religiosas y Praga con la creacion de su Universidad fueron la excepción. En esta última se fundó en 1346 la primera Universidad del Imperio que llegó a convertirse en una de las más prestigiosas de su época y de Europa. Sin embargo para este año “funcionaban ya en Europa treinta repartidas entre Italia, Francia, la Península Ibérica, Inglaterra y los Estados Pontificios” (Bowen, 1992, p.369).

La fundacion de esta Universidad fue precedida por los intereses políticos que pretendía alcanzar el rey Carlos I de Bohemia y emperador del Sacro Imperio Romano, establecer una *metropoli* que estuviera a la altura de cualquier otra de las ciudades europeas y para ello lo primero que hizo fue obtener una total autonomía de la Iglesia Romana.

Las universidades no sólo figuraron en las ciudades como germen de prosperidad económica, intelectual y cultural sino tambien como fuente innovadora de las ideas reformistas de la época. El mismo Juan Hus (1370-1415) se graduó como maestro de artes en la Universidad de Praga y llegando a ser regente de la misma.

---

<sup>29</sup> Las escuelas catedralicias se dedicaban a instruir niños en el Arte musical, específicamente el canto. Era dos los tipos de cantores el *praecentor*, que lleva la primera voz, y el *succentor* que contesta con su canto al *praecentor*. El *praecentor* o capistol es la cabeza de la escuela y el *succentor* es el responsable que dirige al coro en el acompañamiento con el corista. Por lo tanto ambos son los responsables de llevar acaba la educación dentro de estas escuelas. En ellas se enseñaba la gramática latina tradicional; el trivio y cuadrivio. (Véase Delgado, 2002, p. 80 y 81)

Bowen (1992, p. 173) nos dice al respecto

La fama rapidamente adquirida por Praga no carecía de fundamento; llego a tener tanta vitalidad como París en lo tocante a la teología [...] La teología era, naturalmente, la disciplina intelectual de mayor trascendencia en las universidades ya desde su misma formación, y por ello las cuestiones y problemas suscitados en el mundo de la investigacion religiosa tuvieron tambien su eco en Praga.

Despues de Praga comenzaron a surgir nuevas universidades. Rodolfo IV de Austria fundó una universidad en Viena, que abrió sus puertas en 1383; Ruperto duque de Baviera en 1386 funda otra universidad en Heidelberg; despues le siguio Colonia en 1388; para 1392 Erfurt crea su universidad; en 1409 Leipzig funda su universidad; diez años despues en Rostock se crea otra; después en la segunda mitad del siglo XV se crean nueve universidades más en todo el Sacro Imperio Romano Germanico.

En cuanto a los centros escolares dirigidos a la poblacion más joven se encuantran las escuelas catedralicias teniendo como preceptores a los clérigos y aun cuando estos centros fueron de gran influencia en la Edad Media en Alemania no contaron con la misma trascendencia intelectual que en otras de las naciones europeas.

A esto añadiremos que no todos podian acceder a la escuela, solamente un pequeño grupo de personas tenían el privilegio de acceder a ella. La escolaridad era un aspecto que se había desarrollado mayormente en las ciudades, las comunidades rurales, por lo tanto, no contaban con este tipo de servicio.

A principios de 1500 se habian desarrollado lo que Bowen (1992) denomina *escuelas elementales* que a su vez Delgado (2002) describe como *escuelas*

*municipales gramaticales*. Según los preceptos establecidos en 1179 y 1215<sup>30</sup> podemos deducir que se habían establecido en las catedrales y parroquias de las ciudades. Y en conclusión podemos decir que son la evolución de las escuelas catedralicias, municipales y gremiales.

Eran concebidas como parte de las universidades y por estar encargadas de las artes liberales tradicionales se les denominó «pedagogías». Al finalizar el S. XV los hermanos de la vida común se hicieron cargo de su dirección (Bowen, 1992).

En cuanto a la actividad docente se acrecentaba la competitividad ya que la preparación para las nuevas ciencias y las profesiones comerciales se estaba convirtiendo en un aspecto muy demandado por la sociedad que habitaba en las ciudades. Paulse<sup>31</sup> menciona que “para 1500 todos los habitantes de las ciudades ya sabían leer y escribir, a excepción de las clases más bajas”.

Todo este avance tiene una razón de ser que en palabras de Delgado (2002, p. 106) puede definirse diciendo que

en Alemania, los colegios y sus alumnos estuvieron estrechamente vinculados a la universidad y a sus profesores [...] intentaron dar una instrucción humanista y de cultura general a sus colegiales, influyendo poderosamente en la evolución social, moral e intelectual de las universidades de los siglos XV y XVI...

Como podemos ver aunque en la Edad Media Alemania no gozó de un desarrollo escolar innovador su evolución a partir de la creación de universidades fue sobresaliente para ello ayudó en gran manera el movimiento renacentista humanístico y el recelo del pueblo alemán hacia la figura arbitraria romana, pero sin lugar a dudas lo que más benefició en la creación y distribución de escuelas populares a lo largo de toda Alemania fue la Reforma protestante

<sup>30</sup> El III y IV Concilio Ecueménico de Letrán en 1179 y 1215 respectivamente. Véase Delgado, 2002, p. 83

<sup>31</sup> Citado por Bowen, 1992

En nuestro próximo capítulo abordaremos con profundidad los aportes del protestantismo alemán al desarrollo de la educación institucional.

### CAPÍTULO 3

## **INFLUENCIA DEL PROTESTANTISMO LUTERANO EN LA CONFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN ESCOLAR**

La Pedagogía Humanista de la cual partimos, y que se menciona con más detalle en el primer capítulo, nos convoca a estudiar la Reforma protestante y a su particular Martín Lutero desde otra mirada. Nos referimos a una mirada pedagógico-humanista, es decir, una mirada profunda que nos invita a recrear una conciencia del pasado, a no dar por sentado lo dicho en torno a la educación sino indagar en los recovecos de la historia lo sucedido en torno estos dos factores históricos: La Reforma Protestante y Martín Lutero. Y de ello estudiar los aportes o innovaciones educativas que generaron y que hoy son parte de nuestro presente. Es mirar lo que fueron, en qué se transformaron y lo que actualmente son.

Por lo tanto desde esta perspectiva, se amplía la gama de aspectos educativos que podemos encontrar en la Reforma protestante surgida con Lutero. Sus antecedentes ideológicos los encontramos en el Humanismo y el Renacimiento, estos fueron bloques culturales que conformaron una nueva concepción de lo religioso.



Esta concepción surgida del Humanismo renacentista es el impulso hacia una práctica más personal e íntima del cristiano. Este pensamiento manifestado por los humanistas fue confirmado en Martín Lutero cuando él mismo afirma que la salvación del alma era efectiva mediante el desarrollo individual de su fe, y ello sólo era posible a través de la lectura directa y personal de la Biblia.

Por lo tanto “su objetivo fundamental fue formar al hombre en su dimensión religiosa” (Delgado, 2002, p.126).

Con este ideal luterano se vislumbra lo que Nava (1992, p. 52) denomina como “el camino de una instrucción obligatoria que pudiera hacer llegar a cada hombre los instrumentos de su salvación”. De esta manera el luteranismo verá en la educación el eje conductor de la cristiandad alemana reformada. Generando de esta forma el principio de lo que sería la instrucción popular.

### **Martín Lutero un pedagogo humanista**

Lutero fue un hombre de convicciones fuertes, apasionado por sus creencias, radical en sus discursos y escritos, renacentista en su práctica y uno de los hombres más cultos e inteligentes de Alemania. Delgado (2002) describe más detalladamente su personalidad al decir que:

Poseía una inteligencia despierta, hombre de actividad incansable, con imaginación viva y extraordinarias cualidades humanas, que le permiten conducir con facilidad las masas (...) poseía un concepto elevado de Dios, un gran espíritu de sacrificio, un profundo sentimiento religioso y un alto ideal cristiano (p. 133).

No es para menos el título que se le otorga de Padre de la Reforma, ya que su ingeniosa personalidad y atractivo carácter aunados a las particulares circunstancias que vivía la Alemania de finales del cuatrocientos principios del quinientos conducirán a una inminente ruptura, dividiendo al viejo continente en dos: católicos y protestantes.

Sus antecedentes teológicos y religiosos los obtiene a los 14 años al estudiar con los Hermanos de la Vida Común en Magdeburgo. En 1505 entra al Convento de los Canónigos Agustinos Eremitas Observantes, seguidores de Agustín de Hipona, en este lugar se formó en la corriente ockhamista<sup>32</sup>. De 1508 a 1510 es profesor de Filosofía Moral en la Universidad de Wittenberg. Para 1515 en el mes de octubre se gradúa como licenciado en Teología<sup>33</sup>, ese mismo mes a la edad de 29 años obtiene el grado de doctor en Teología.

Su vida estuvo marcada por una constante preocupación por su salvación personal. En su búsqueda estudió autores como San Agustín, San Bernardo de Claraval, Juan Gerson, Pedro Lombardo, Tauler y Gabriel Biel. Finalmente fueron las conversaciones que entabló con su mentor Johannes von Staupitz las que le permitieron descubrir a un dios diferente al “*juez severo y terrible*” que en un principio había conocido.

Aun cuando varios autores como Delgado (2002) y Bowen (1992) sustentan que la preocupación del monje agustino en torno a la Reforma de la Iglesia comienza con su viaje a Roma en 1510. Delumeau citado en Balderas (1996) sostiene que “este viaje no parece haber sido decisivo en la evolución interior de Lutero”.

Bien podemos concluir que a Lutero no le era necesario viajar a la Santa Sede para ver la corrupción, excesos y escándalos en los que se veía involucrada la Iglesia y sus representantes. Para muestra de ello tenemos las indulgencias que eran predicadas alrededor de Wittenberg por el dominico Juan Tetzel a partir de 1516. Para que nuestro monje sajón enlistara 95 tesis<sup>34</sup> en contra de

---

<sup>32</sup> El Ockhaminso ofreció una solución para quienes no encontraban bien fundada la unión entre la revelación y la filosofía, aunque no rechazaran, a nombre de la fe, la dialéctica y la filosofía. Esta corriente es llamada así en honor a su autor Guillermo de Occam u Ockham (c. 1300- 1349?). Nació en Ockham, Surrey (Inglaterra). Uno de los grande escolásticos de la Edad Media; fue apodado el Doctor *Singularis et invencibilis*. Pike E. (2001). Beguinas. En *Diccionario de Religiones* (pp. 347). México: Fondo de Cultura Económica.

<sup>33</sup> Véase Balderas, 1996, p.127

<sup>34</sup> Oficialmente las 95 tesis sobre las indulgencias nunca fueron clavadas en la iglesia del palacio de Wittenberg, sino enviadas a su superior el arzobispo de Mainz y obispo Alberto de Brandenburgo y a

ellas necesitó sin duda un amplio y profundo conocimiento de las Sagradas Escrituras.

A partir de 1513 sus actividades académicas y sus angustiosas preocupaciones lo llevaron a un estudio de la Biblia más profundo y personal. En 1513 tiene la famosa *experiencia de la torre*<sup>35</sup>; en ese mismo año hace sus comentarios sobre los Salmos. Y comienza a escribir sobre la Epístola a los Romanos en 1515. En 1516 realiza los comentarios a la Carta a los Gálatas. De 1513 a 1516 es profesor de Teología Bíblica en la Universidad de Wittenberg.

Balderas (1996) afirma que la teología de Lutero comienza a ser esbozada a partir de que él estudia y comenta el *Libro sagrado*, en particular los Salmos y las cartas a los Gálatas y los Romanos. Precisamente es en esta última carta donde encuentra el texto que traerá a su alma la anhelada paz que tanto buscaba.

A continuación la frase que revolucionó la vida de Martín Lutero y que sirvió de piedra angular al protestantismo: “El hombre está justificado por la fe independientemente de las obras de la ley...”<sup>36</sup>.

En esta frase podemos comprobar como bien dice Balderas que la Reforma emprendida por Lutero estaba fundamentada en un cambio profundamente espiritual y personal del mismo reformador. Por lo tanto:

no se puede comprender la Reforma sin conocer al hombre que la llevó a cabo. Aquí, más que en ningún otro lugar, la personalidad del protagonista es insustituible, porque Lutero es el héroe y el profeta que lleva impresa en él mismo su Reforma. *Todo es autobiografía...* (Balderas, 1996, p.122).

---

diversos teólogos; dado que la intención de Lutero no era divulgarlas sino discutir las a fondo. Fueron sus compañeros los que entusiasmados aprovecharon la situación para publicarlas y el invento de Johannes Gutenberg fue muy útil para lograr tal fin, véase Balderas (1996) y Bowen (1992)

<sup>35</sup> La experiencia de la torre representa el momento en que Lutero adquirió una nueva comprensión del Evangelio. Obtenido en: [http://www.luteranos.cl/documentos/introduccion\\_a\\_martin\\_lutero.pdf](http://www.luteranos.cl/documentos/introduccion_a_martin_lutero.pdf) el 30 de abril del 2011.

<sup>36</sup> Cita de la Carta a los Romanos capítulo 3:28

Es a partir de 1517 cuando empieza a escribir sus textos más polémicos y los que le darán consistencia a la Teología luterana. De igual forma es a partir de esta fecha que comienzan los acontecimientos más sobresalientes de la Reforma emprendida por Martín Lutero.<sup>37</sup>

Para 1520 escribe tres de sus escritos más famosos, en los cuales se sustentan los lineamientos eje de su teología. El primero de ellos en respuesta a la bula papal expedida el 15 de Julio se titula *A la nobleza Cristiana de la Nación Alemana*. Después que el Emperador Romano Carlos V prohíbe en varias provincias los escritos de Lutero; en defensa él responde con *La Cautividad Babilónica de la Iglesia, De la Libertad del Hombre Cristiano*. En diciembre del mismo año quema públicamente en Wittenberg la bula papal que lo amenazaba de excomunión.

El 17 y 18 de abril de 1521 comparece ante la Dieta Worms defendiendo sus textos y se niega a retractarse de lo escrito en ellos.

Sin embargo la Reforma buscaba más que un grito de protesta. Indudablemente Lutero creía que el éxito de la Reforma radicaba en la formación de un nuevo hombre cristiano. El primer paso para lograrlo empezó a cristalizarse en septiembre de 1522 cuando aparece el *Nuevo Testamento* traducido al alemán; la difusión de este texto posibilitaba el acceso a una fe más original, íntima y personal “pero seguiría siendo una puerta cerrada para muchos a menos que pudiera llevarse a la práctica un vasto programa de alfabetización popular mediante una escolarización masiva” (Bowen, 1992, p. 490).

Según Bowen (1992, p. 491) y Nava (1992, p. 54) el primer registro que se tiene de Lutero refiriéndose literalmente a la educación data de 1523 en una carta dedicada al humanista Eobanus Hessus en la cual argumenta que el éxito de la reforma religiosa se encuentra en promover la instrucción.

---

<sup>37</sup> Para mayor detalle se anexa una tabla cronológica con los acontecimientos más importantes en la vida de Martín Lutero.

Dirá Lutero: Estoy convencido de que sin la formación seria de las letras humanas no es posible ni crear ni mantener una auténtica teología, pues el único camino para llegar a una revelación de la verdad divina pasa por una renovación y práctica de los estudios de las lenguas y de la literatura. Ciertamente nada hay que yo desee menos que suceda que nuestros jóvenes descuiden la poesía y la retórica. (Carta a Eobanus Hessus de 1523)<sup>38</sup>.

Para el siguiente año (1524) Lutero vuelve a mostrar sus convicciones educativas en una carta destinada a Jacob Strauss diciéndole “Te lo ruego, haz lo mas que puedas por la causa de la formación de los jóvenes, porque estoy persuadido de que el abandono de la educación traerá consigo la mayor ruina para el Evangelio” (Lutero, 1524, Citado por Bowen, 1992).

En ese mismo año en su carta *A los regidores de todas las ciudades de Alemania para que establezcan y mantengan escuelas cristianas*, dice:

...Queridos Señores, si se gasta tanto cada año en calles, caminos, presas y tantas cosas de esta especie, para tener paz y comodidad en la ciudad, ¿Por qué no se debe gastar mucho más o al menos igual en la juventud pobre y necesitada, de manera que se tengan uno o dos hombres capaces que sean maestros de escuela? (Lutero, citado por Alighiero, 1999, p. 308)

Lutero era consciente de la situación, sin una nueva política educativa que cobijara la Reforma de la Iglesia no podrían lograrse grandes cosas, por ello en este mismo escrito exhorta a la nobleza a implementar un nuevo sistema de enseñanza subsidiado por el Estado. En este texto se plantea una de las máximas exposiciones del reformador alemán refiriéndose a la educación. Dado que sus aportaciones en el aspecto educativo y cultural son innovadoras.

---

<sup>38</sup> Lutero (1523) citado por De león, M. (2008). Filosofía y Reforma protestante. Obtenida el 10 de noviembre de 2010, <http://www.protestantedigital.com/new/nowleerarticulo.php?r=219&a=2021>

En esta carta su discurso también va dirigido a la clase burguesa. En él argumenta que los conocimientos humanísticos enseñados en los centros escolares son útiles. “Las escuelas (...) son una ventaja para cualquier ciudad: proporcionan a ésta ciudadanos instruidos y respetuosos de la ley, fomentan la paz y favorecen un buen gobierno” (Bowen, 1992, p.492).

Ventajas de tipo espiritual, civil y económicas eran las que Lutero encontraba en la implementación de su política educativa. Al respecto Nava (1992) las resume de la siguiente forma:

- El cumplimiento de un designio divino, pues los jóvenes podrían penetrar en el sentido de las Escrituras y obtener una verdadera formación religiosa.
- Proporcionan ciudadanos instruidos y seguros en sus principios religiosos que se integrarían mejor en la sociedad civil, favoreciendo la ley, la paz, el buen gobierno y, en definitiva, el progreso material y espiritual de la nación.
- Obtener un beneficio económico, pues estos individuos librarían al pueblo, más crédulo e ignorante, de pagar los tributos e impuestos injustos que tradicionalmente recaudaban los clérigos católicos (p.54).

A lo largo de todo el texto su interés está centrado en que se enseñen conocimientos prácticos, es decir, útiles para la vida cotidiana y el acceso a una fe más genuina. Por ello dice Lutero:

No pretendo que se construyan escuelas, como hasta ahora, en las que un chico se mataba trabajando durante veinte o treinta años con el Donat o con el Alejandro [una gramática medieval y un manual de enseñanza] y, sin embargo, no aprendía nada (...). Opino que se debe de llevar al niño dos o tres horas diarias a la escuela y que, no por esto, debe trabajar menos en casa, aprendiendo algún oficio o en lo que se le necesite, de forma que vayan ambas cosas unidas

(...). Del mismo modo, una niña puede tener tiempo suficiente para ir una hora a la escuela y ocuparse, sin embargo, en las cosas de la casa (Lutero, 1524, traducido en Fitzer, 1968).

En lo tocante a la educación femenina es importante mencionar que en este aspecto Lutero hace un aporte más, reconociendo la función instruccional que pueden desempeñar en las mujeres en la educación. De igual forma, como lo pudimos leer renglones arriba, en su proyecto educativo también son incluidas las niñas.

Y aunque no exista el alma y no hubiera necesidad de escuelas y de lenguas para conocer la escritura divina, sin embargo para establecer las mejores escuelas, para muchachos y muchachas conjuntamente, en todas las localidades, bastaría esta razón: que el mundo, incluso para conservar exteriormente su condición terrena, tendría de todos modos hombres y mujeres instruidos y capaces (...), hombres de esta especie los debemos hacer crecer desde niños, y mujeres de esta especie hacer crecer desde niñas. Por eso es necesario instruir y educar muy bien a niños y niñas (Lutero, citado por Alighiero, 1999, p. 309).

Y una vez más al enfatizar en la educación de ambos sexos afirma:

Para que los hombres puedan regir bien el país y a los hombres, para que las mujeres puedan educar y mantener bien la casa, a los niños y a la servidumbre –y estos hombres se forman de muchachos y estas mujeres de niñas–, para ello es necesario que se enseñe y eduque bien a los niños y a las niñas (Lutero, 1524, traducido en Fitzer, 1968).

Y es que para Lutero, en este sentido, el énfasis de la instrucción estaba en su utilidad de formar hombres capacitados para gobernar el Estado, y mujeres

capacitadas para gobernar sus casas. En este aspecto su visión más bien fue realista.

En este escrito se auspicia el proyecto de una escuela nueva que logre desarrollar en tres años un programa educativo equivalente al que normalmente requería la vida entera.

Hoy contamos aquí con jóvenes y hombres buenos y bien instruidos, adornados con el conocimiento de las lenguas y de todas las artes, los cuales podrían aportar una gran utilidad si se les emplea en instruir a la juventud. ¿No es evidente que hoy un muchacho puede ser instruido durante tres años de manera que a los quince o dieciocho sepa más que lo que sabía antes con todas las escuelas superiores y los conventos? ¿Que se aprendía hasta ahora en las escuelas superiores y en los conventos, si no a ser asnos, gritones y testarudos? Se estudiaba durante veinte o cuarenta años y no se aprendía ni el latín ni el alemán... (Lutero, citado por Alighiero, 1999, p. 308)

De igual forma toma en cuenta la fundación de bibliotecas, al respecto él mismo menciona “que no se ahorre esfuerzo ni dinero en fundar buenas bibliotecas (...) pues si se ha de conservar el Evangelio así como todas las demás ciencias, se han de reunir y recopilar en libros y escritos” (Lutero, 1524, traducido en Fitzer, 1968).

Estas serán populares y en ellas se incluirán libros en latín, griego, hebreo, alemán y todas las lenguas que en ese momento se haya traducido el libro sagrado. De igual forma para el aprendizaje de la gramática incluirán escritos de poesía y oratoria tanto pagana como cristiana y se incluirán libros de artes liberales, derecho y medicina. Todos los documentos, escritos y libros de ser posible estarán en todas las lenguas antes mencionadas.



Con este texto se abre el camino hacia la instrucción para *la libertad individual de conciencia*, popular, universal, obligatoria, gratuita e institucional en Alemania.

Al respecto de la libertad individual Nava (1992) sostiene:

Sin duda el principio luterano del examen individual de los textos sagrados implicaba automáticamente que todos los individuos debían tener las mismas posibilidades a la hora de aprender a leer, y de hecho, ésta fue una de las conquistas más meritorias del protestantismo en su conjunto (p.55).

Por su parte Delgado (2002) afirma que la defensa de la obligatoriedad de la escuela en el siglo XVI “era una novedad y una verdadera utopía”, reconoce a Lutero como precursor de la instrucción universal parafraseando lo ya dicho por el reformador alemán “que en todos los pueblos hubiese una escuela pública sostenida con fondos públicos obligatoria y gratuita” (p. 127).

En cuanto a lo que a la institucionalización de la nueva enseñanza se refiere fue difícil logra hacerlo, tomemos en cuenta que en 1524 es el levantamiento armado de los campesinos, la rebelión terminará un año después con la derrota de éstos. En esta revuelta Lutero toma partido reprochando los actos violentos cometidos por la población campestre, acto que disminuyó su popularidad pero reforzó sus lazos con los que en ese momento tenían el poder.

Es para el año de 1527 cuando el Príncipe elector Juan Federico de Sajonia recurre a Lutero para que reforme la religión cristiana en sus dominios. En esta época existía un dicho famoso que no era de balde él cual rezaba de la siguiente forma: “*cuius regio, eius religio*: según sea la religión del príncipe, así ha de ser la de sus súbditos” (Bowen, 1992, p. 508) todo ello a raíz de las protestas religiosas.

En toda esta reforma educativa Lutero tuvo gran influencia y apoyo de su colaborador y amigo Felipe Melanchthon. Su nombre original era Felipe

Schwarzerd, su tío abuelo era el humanista Johann Reuchlin quien decide cambiar el nombre de su sobrino por el equivalente en griego Melanchthon «tierra negra». Desde su corta edad demostró tener habilidades intelectuales brillantes. Será su mismo tío el que lo impulse hacia una carrera humanista destacada. Después de estar en Heidelberg y Tubinga estudiando y al mismo tiempo siendo maestro, es llamado en 1517 para tomar una cátedra en Wittenberg, es en este lugar donde Lutero y él se conocen.

Juntos elaboran una serie de criterios que servirán como guía en la organización de la nueva escuela que será establecida en Sajonia, el nombre del documento en alemán es *Unterrich der Visitation an die Pfarhern ym Kurfurstenthum zu Sachseen*, una posible traducción es *Instrucciones a los visitantes de las escuelas*. La versión final fue terminada en 1528 y básicamente se divide en dos partes:

En la primera parte se enumeran dieciocho artículos de fe, que continuarían la base de los veintiocho artículos de la Confesión de Augsburgo dos años más tarde. La segunda parte del documento describe el método apropiado de llevar acabo las escuelas de manera que resulte posible inculcar lo que Melanchthon denominaba «piedad elocuente» (*pietas litterata*) o, como se dice en alemán, *Beredsamkeit*, literalmente «elocuencia» (...) expresión cabal de los poderes intelectuales y espirituales del hombre. (Bowen, 1992, p. 496).

Es importante mencionar como bien dice Bowen (1992) que en esta primera etapa de la Reforma aun la escuela no era vista como un *vehículo de una fe específica*. Es a finales de siglo que esta configuración entre la fe y la escuela se hará más marcada; situación que para el siglo XVII será tan evidente que ambas ramas (católicos y protestantes) podrán distinguirse como claras fronteras de confesión en el ámbito escolar. Por lo tanto las estructuras curriculares de los centros escolares en toda Europa serán básicamente las mismas.

Según el plan de 1528, todavía relativamente poco interesado en este tipo de cuestiones [la escuela como vehículo de la fe], la escuela había de organizarse en tres etapas o grados: uno para principiantes, el segundo para los estudiantes de gramática y el tercero para aquellos que hubieran superado la etapa anterior con éxito (Bowen, 1992, p.497).

Además de todo ello se especificarán detalladamente las materias y las horas de enseñanza. El primer nivel consistía en aprender a leer, escribir y cantar en latín ya que esta lengua era el núcleo de toda la enseñanza escolar; para ello utilizaban los dísticos de Catón y Donato; otros aspectos que se enseñaban en este nivel era el alfabeto, el credo y el padrenuestro.

En el segundo nivel estudiaban obras de Esopo, Plutarco, Terencio, Petrus Mosellanus, Ovidio, Cicerón, Erasmo, entre otros; en gramática estudiaban sustantivos y conjugación de verbos en lengua latina, también estudiaban etimología, sintaxis y prosodia; el método de enseñanza era la repetición constante.

Bowen (1992) a diferencia de Nava (1992) clasifica un tercer nivel al cual asisten los niños más brillantes, el tiempo de asistencia consiste en una jornada completa. A los jóvenes se les instruye en la música; estudian obra de Virgilio, Ovidio y Cicerón. Ya que dominan la gramática practican la retórica y la dialéctica; añadiéndoles la instrucción religiosa (p. 498).

Estos *Artículos de visita* se convirtieron en la base de la educación en Sajonia, y para 1538 su influencia llaga a Dinamarca y en 1545 se empiezan a utilizar en Naumberg. Fue publicada una versión revisada y editada en 1539 (Bowen, 1992) después de la revuelta campesina terminada en 1525 varias ciudades comenzaron a proyectar un sistema de instrucción popular:

Lutero seguía luchando con las mismas oposiciones a las que se enfrentó seis años antes, a las que respondió con su famoso escrito de 1524<sup>39</sup> dirigido a los regidores, debido a que aun un amplio sector de la sociedad no veía con buenas miras el proyecto.

Pese a todos sus esfuerzos y logros Lutero no había podido consolidar su proyecto fuera de Sajonia y algunas otras pequeñas ciudades. Debido a ello nuestro reformador fue movido en 1530 a hacer un esfuerzo más, escribió un sermón llamado *De mantener a los niños en las escuelas; en alemán: Eine Predigt, dass man Kinder zur Schule halten solle*. El escrito fue dedicado al magistrado de Nuremberg Lázaro Spengler, en gratitud a los esfuerzos hechos por él, en hacer de esta ciudad un modelo a seguir en materia educativa (Bowen, 1992).

La sociedad de esta época igualaba la vida de un intelectual con la de un sacerdote romano; ambos eran personas que llevaban una vida fácil y relajada. Dice Bowen (1992) “existía entre éstas, de hecho, una desconfianza general, muy extendida y profundamente arraigada, hacia toda ciencia aprendida en los libros, lo que se expresa con vigor en el conocido dicho popular de entonces: *Gelehrte sin verkehrte*, «los sabios están chiflados»” (p. 492).

Por otro lado también los burgueses veían en la educación de las artes un conocimiento infructífero para el fin práctico que buscaban, en formar a sus hijos para ser comerciantes, es decir, las lenguas cultas, la historia, la música instrumental o el canto era conocimientos poco útiles en el arte del comercio. Al menos esa era la visión de la clase burguesa según Bowen (1992) y Nava (1992).

Todo su discurso está perfectamente armado y apunta como bien comenta Bowen (1992) a una sola cosa, que la necesidad radica en la creación de un presupuesto subsidiado por el Estado, que sea equitativo y continuo:

---

<sup>39</sup> *A los consejeros de todas las ciudades alemanas para exhortarles a fundar y sostener escuelas cristianas (1524)*.

...leyendo la prédica con detenimiento descubrimos en el fondo una argumentación consistente y hábilmente construido: todo depende primariamente de un presupuesto de equidad y continuidad civil mantenido por la autoridad de las leyes; y esto, a su vez, sólo puede prevalecer si las personas han sido educadas hasta llegar a un nivel suficiente de inteligencia. Ello exige un programa de educación pública de mayores vuelos que el hasta ahora existente, no sólo para suministrar a la sociedad un número adecuado de personas instruidas, sino también para despertar en el público una conciencia más amplia y un mayor aprecio de las ventajas de una sociedad bien ordenada y gobernada. (p.499)

El sermón también iba dirigido a los padres de familia para que éstos mantuvieran a sus hijos en las escuelas y que estos últimos desarrollaran una profesión de provecho para el país. Nava (1992) selecciona los argumentos que Lutero plantea en este sermón:

- La cultura del pueblo es un elemento que contribuye a mejorar la rentabilidad de los recursos económicos.
- Sus hijos podrían alcanzar puestos eminentes en la administración o en la vida pastoral de la comunidad.
- La instrucción es una obligación de cara a Dios, puesto que a través de ella se obtiene un mayor acercamiento a la divinidad. Asimismo, Dios ha creado al hombre dotado de unos ideales de perfección que deben ser desarrollados, y esta responsabilidad recae en los padres y gobernantes (p. 57).

Es importante mencionar que en este sermón es recurrente su énfasis en la obligatoriedad de la escuela, ya que esta no podía ser, dado que aun era un ideal utópico en Lutero. Por ello de manera muy persuasiva Lutero argumenta que:

... de la misma manera en que se perciben impuestos para construir puentes, caminos y obras necesarias para el bien público, debiera incluirse también en ellos la educación, y por tanto «es deber de la autoridad temporal obligar a sus súbditos a mantener a sus hijos en la escuela, especialmente a los que más prometen» (Bowen, 1992, p. 500).

*De mantener a los niños en las escuelas* fue un sermón muy útil ya que concientizó a la población de aquella época, de tal manera que a raíz de él “aumentó considerablemente el número de escuelas de inspiración luterana, e incluso las universidades acusaron la influencia de sus formulaciones educativas dando entrada a algunas disciplinas humanísticas” (Nava, 1992, p. 58)

Tenemos el caso de Wittenberg quien abandonó casi por completo los estudios de Aristóteles, poniendo en su lugar “disciplinas humanísticas: lenguas, matemáticas y autores clásicos en el cuadrivio<sup>40</sup>, mientras que en el trivio<sup>41</sup> el interés se desplazó de la dialéctica a la gramática” (Bowen, 1992, p.505).

Todos los esfuerzos de Lutero por instaurar la instrucción popular poco a poco dieron fruto, tan es así que la influencia de su reforma educativa comenzó a difundirse en otras ciudades del imperio, como por ejemplo la ciudad de Meiningen decidió: “Igualmente, que los feudos sean abolidos y de ellos se provea al mantenimiento de un párroco, capellán, maestro, que instruya el mismo tiempo y gratuitamente a los hijos de los ricos y de los pobres” (Aleghiro, 1999, p.306).

De igual manera la ciudad de Munerstadt en sus Artículos y reivindicaciones garantiza la instrucción gratuita y la elección de dos hombres preparados y doctos que funjan como maestro de escuela (Aleghiro, 1999).

---

<sup>40</sup> *Cuadrivium* consiste en: aritmética, geometría, astronomía, música. (Nava, 1992)

<sup>41</sup> *Trívium* consiste en: gramática, retórica, dialéctica. (Nava, 1992)

La fuerza educativa de la Reforma se dejó sentir incluso en el Emperador Carlos V cuando en la Dieta de Augusta en 1549 se decretó:

Las escuelas son seminarios no solamente de prebendados y de ministros de la Iglesia sino también de magistrados y de cuantos con su consejo gobiernan la ciudad; y sino se atienden o se corrompen, inevitablemente las iglesias y los estados estarán en peligro; por esto se debe tener gran atención en establecerlas (Alighiero, 1999, p. 313)

Este decreto rescata el valor estatal y laico de la instrucción cuyo origen será la antesala del siglo XVIII donde los soberanos ilustrados retomarán la instrucción popular pero en esta ocasión bajo el cobijo del Estado (Alighiero, 1999).

Las reacciones por parte de la Iglesia Católica no se dejaron esperar, es así que entre 1545 y 1564 en el concilio de Trento estableció la reorganización de las escuelas católicas quedando estipulado que se:

Reorganizó las escuelas de la Iglesia metropolitana (catedrales) y las más pobres de los monasterios y conventos, regularizando la enseñanza de la gramática, de las sagradas escrituras y de la teología; e introdujo la teología incluso en los gimnasios (escuelas media). Y los sometió todo al control del obispo (Sesión V, *Decretum de reformatione*) (Alighiero, 1999, p.317).

Delgado enlista 24 escritos<sup>42</sup> que Lutero redactó entre los cuales se encuentran: libros, cartas y mensajes; valiosos no sólo por su aspecto histórico y religioso sino por lo pedagógico que en ellos se reconocen. A la lista añadimos nueve<sup>43</sup> más que creemos son de igual importancia para su reconocimiento en el ámbito educativo y estudio pedagógico:

---

<sup>42</sup> Delgado (2002, p. 126 y 127)

<sup>43</sup> Para mayor aclaración los títulos que contiene un (\*) son los agregados por nosotros. Su referencia fue obtenida de Bowen (1992) y Balderas (1996).

- **1519** *Sermón sobre el estado casado.*
- **1520** *A la nobleza cristiana de la nación alemana sobre la mejora de la situación de los cristianos.*
- **1520** *De la cautividad Babilónica de la Iglesia.\**
- **1520** *Sobre la libertad del cristiano.*
- **1522/1534** *El Nuevo Testamento/ El Antiguo Testamento.\*<sup>44</sup>*
- **1523** *Sobre la autoridad civil y la obediencia que se le debe.*
- **1524** *A los consejeros de todas las ciudades alemanas para exhortarles a fundar y sostener escuelas cristianas.*
- **1525** *De servo arbitrio\**
- **1526** *Ordenación de la misa y funciones religiosas alemanas.*
- **1528** *Instrucciones para los visitantes de escuelas.\**
- **1529** *Pequeño catecismo.*
- **1530** *Sermón acerca de que los niños deben ser enviados a la escuela.*
- **1538** *Instrucciones para los visitantes de escuelas*
- **1538** *Pensamientos sobre la música.*
- **1539** *Sobre la utilidad de la Historia.*

Otros escritos y documentos epistolares:

- **1520** *Sermón sobre las buenas obras\**
- **1523** *Al humanista Eobanus Hessus.\**
- **1524** *A Jacob Strauss.\**
- **1524** *Al Príncipe Federico el Blanco.*
- **1525** *Al Duque Juan Federico de Sajonia.*
- **1526** *Al Príncipe Juan.*
- **1527** *A Else von Kanitz.*
- **1529** *Al Conde Jorge de Brandenburgo.*
- **1529** *A Hans Metsch.*
- **1530** *A su hijo Juan.*

---

<sup>44</sup> Obra muy importante de Lutero fue la traducción de la Biblia al alemán, convirtiéndose con ella en un clásico de la lengua alemana (...). Se sabe que la traducción al alemán fue una tarea muy compleja realizada por un equipo de expertos en hebreo y griego (...). Con el tiempo se logró imponer la lengua de esta traducción como lengua de referencia entre las clases cultas de Alemania. Delgado, 2002, p. 132.



- **1530** *Carta a los traductores.*
- **1531** *Al Conde Jorge de Brandenburgo.*
- **1531** *Consejo a los queridos alemanes\**
- **1534** *A Joaquín, Príncipe de Anhalt.*
- **1539** *Prólogo al primer volumen de los escritos alemanes.*
- **1542** *Scholae\**

Pese a la esperanza que nuestro reformador había depositado en la educación, en su texto Bowen (1992) afirma que Lutero a lo largo de toda su vida y obra siempre vio en la educación un instrumento para salvaguardar la nueva fe religiosa.

Lutero muere en 1546 a la edad de 63 años. A pesar de haber luchado toda su vida para establecer la Reforma en Alemania, el protestantismo luterano se proclama vencedor, sin su célebre reformador, con el tratado de Augsburgo de 1555 en el cual el Emperador Carlos V reconoce la declaración de fe luterana.

### **Humanistas reformadores del siglo XV y XVI**

Son varios los humanistas o colaboradores de Martin Lutero que influenciaron en el aspecto educativo de la Reforma protestante en Alemania. En el primer grupo tenemos a Agrícola, Erasmo y Reuchlin; ellos tres fueron en muchos aspectos los transmisores del humanismo italiano en los Países Bajos y Alemania, su filosofía estaba orientada hacia la ética y la religión como fin último. En el segundo grupo podemos nombrar a Felipe Melanchthon y Johannes Sturm. Ambos reformaron la instrucción escolar en Alemania

Rodolfo Agrícola (1443-1485). Su sobrenombre era “padre del humanismo alemán”. Rescató la importancia que tenía el conocimiento de la lengua materna y recomendó la traducción de los clásicos a ésta. Fue el iniciador en Alemania de una filosofía radicalmente separada de la tradición italiana. Innovó la gramática, la dialéctica y la retórica establecida en los clásicos, por ello se le reconoce como el “impulsor de la reforma escolar en Alemania” (Delgado 2002, p. 134).

Johann Reuchlin (1455-1522). Conocido como “el fénix de Germania”. Después de estudiar griego en París impartió clases de griego y latín. También sabía hebreo. Sus dos obras más famosas se convirtieron en guías indispensables para el estudio de la Biblia, éstas fueron: *Los fundamentos iniciales del hebreo* (1506) y, *Sobre el acento y la ortografía de la lengua hebrea*.

Erasmus de Rotterdam (1466-1536). Conocido como el más grande humanista. Impartió clases en Oxford y Cambridge. “fue un polígrafo: gramático, filólogo, traductor y editor de obras clásicas paganas y cristianas, autor de manuales escolares y pedagogo de gran prestigio en toda Europa” (Delgado, 2002, p. 61). La traducción del Nuevo Testamento en griego y latín fueron unas de sus obras más sobresalientes, de gran ayuda al protestantismo alemán.

Felipe Melanchthon (1497-1560). Conocido como “el maestro de todos nosotros, el maestro de Alemania”. Es considerado el brazo derecho de Lutero, fue historiador de la lengua alemana y gran conocedor de las lenguas clásicas. Todo ello le permitió ser una pieza clave en la traducción del antiguo y nuevo testamento. “Fue él quien organizó en distintas ciudades alemanas un tipo de educación humanista que sería el origen de la enseñanza secundaria alemana. Éste era el llamado Plan de la Escuela de Sajonia (1528), seguido por muchas otras escuelas de Alemania” (Delgado, 2002, p. 136). Para él la escuela era una institución que promovía la piedad ilustrada. Él junto con Lutero reformó la enseñanza escolar elemental y universitaria en Alemania. Vivió lo suficiente para ver recompensados sus esfuerzos en el tratado de Augsburgo en 1555, cuando se legitima la fe del luteranismo.

Horst F. Rupp afirma que:

La eficaz labor educativa de Melanchthon se basaba en tres importantes pilares: profunda convicción antropológica sustentada en la noción clara del origen, de la causa y de la finalidad del hombre. Fundación de las escuelas protestantes cimentadas en el

ideal humano formado en la educación universal y el saber enciclopédico de impronta humanista, hasta donde fuera posible todo el conocimiento acumulado en su época, y, finalmente, la reorganización de todo el sistema educativo de su tiempo, incluyendo la enseñanza superior (citado por Delgado, 2002).

Johannes Sturm (1507-1589). Fue un humanista cuya pasión era enseñar latín. En 1538 se publicó un célebre texto titulado *La correcta apertura de las escuelas*, en él exponía su plan acorde con los lineamientos de Melanchthon, para reorganizar la enseñanza en Estrasburgo. El centro escolar se llamaba Gimnasio, al cual se incorporaría en 1567 la escuela de estudios superiores o Academia. De igual manera que Melanchthon el ideal de Sturm era que los estudiantes alcanzaran la piedad ilustrada. La principal innovación de plan radicaba en la gradación de los estudios en etapas de dificultad progresiva. Cuando el alumnado concluyera sus estudios en el Gimnasio podía proseguir con sus estudios en la Academia con miras a futuras profesiones como por ejemplo medicina y derecho.

Delgado (2002) describe detalladamente cada uno de los grados que componían el Gimnasio de Estrasburgo:

- *Octavo grado*. Agrupaba a quienes aprendían a leer, a escribir y a familiarizarse con los nombres y las palabras.
- *Séptimo grado*. Abarcaba a quienes aprendían a unir las palabras con las que, en un proceso más avanzado, formar frases sencillas para poder comprender a los oradores y poetas, cuyo contenido explicaba con sencillez. De este modo casi dejaban abierto el camino para la composición.
- *Sexto grado*. Comenzaba el estudio de la gramática, no como elementos nuevos, sino repasando lo ya aprendido y añadiendo los conceptos que fueran necesarios con el fin de que el “séptimo fuera más provechoso” (...).

- *Quinto grado*. Se repetían las normas gramaticales previamente aprendidas. Se explicaba el sentido de los autores ya estudiados, se añadían nuevos autores históricos y se trabajaba un estilo más elegante. (...) se introducían aquí explicaciones de algunas reglas de la gramática griega.
- *Cuarto grado*. Se profundizaba en la gramática griega y se enseñaban preceptos de dialéctica y de retórica que en quinto sólo se mencionaban. Los niños no sólo trabajaban el estilo, sino que después de conocer el pensamiento de autores y de su comentario se iniciaban en lo que se tenía como declamación.
- *Tercer grado*. Volvían a estudiarse los preceptos dialécticos y retóricos. Se explicaban poetas y escritores griegos. No sólo trabajan el estilo con autores latinos, sino también con los griegos con mayor interés y cuidadosa atención.
- *Segundo grado*. Se explicaba el *Organon* aristotélico, se completaba la retórica, se estudiaba a Platón, a Euclides y el derecho. Se hacían también declamaciones.
- *Primer grado*. Se dedicaba a la interpretación de los aspectos más complejos de la teología.

Este modelo fue retomado y reevaluado por la Compañía de Jesús, Orden religiosa que llegó a establecer su monopolio educativo en varias zonas de Europa y América (Nava, 1992).

## CONCLUSIONES

La instrucción históricamente hablando ha estado presente desde las primeras civilizaciones. Para que el hombre pudiera desarrollar la escritura, construir gloriosos centros ceremoniales que hasta nuestro tiempo persisten, desarrollar técnicas de cultivo, etc., fue necesaria la especialización del conocimiento, y para que estos conocimientos prevalecieran era necesario transmitirlos. Sin embargo la instrucción era elitista, sólo un grupo de personas tenían acceso a ella y entre esta minoría sólo eran incluidos los varones, salvo contadas excepciones. La historia occidental, en este sentido, muestra como desde la Edad antigua a la Edad Media la situación no varió mucho.

En la Edad Media la instrucción estaba celosamente resguardada por la Iglesia Católica, los monasterios y abadías se habían convertido literalmente en centros culturales, ya que era en ellos donde se guardaban los libros y al mismo tiempo los monjes hacían copias escritas de los mismos. Únicamente la nobleza o aquellos que tenían los recursos suficientes para dedicarse a la vida religiosa contaban con la oportunidad de acceder a estos centros escolares (conventos, monasterios, abadías) o en su defecto tener la dirección de una persona que los instruyera personalmente; ya fuese para dedicarse a la vida religiosa (papa, sacerdote, etc.) o a la vida política (emperador, rey, gobernador, etc.). La población en su mayoría no sabía ni leer ni escribir. Si una mujer quería aprender a leer y escribir tenía que convertirse en monja.

Sin embargo en la actualidad la situación ha cambiado, prueba de ello es nuestro célebre Artículo 3º Constitucional, el cual garantiza una educación cobijada bajo el Estado, obligatoria, gratuita, laica, nacional y sin distinción. ¿En qué momento el timón giro en dirección contraria? Pues bien situémonos en la Edad Media.

La situación que se vivía años antes de la Reforma mostraba la decadencia moral y religiosa del mundo occidental. En su mayoría el pueblo no estaba conforme con esto. El primer revuelo fue intelectual, surge en el pensamiento de los humanistas, sujetos conocedores de la literatura y las lenguas antiguas. Ellos contaban con el conocimiento de las Sagradas Escrituras, por si solos se dieron cuenta de las contradicciones en las cuales había incurrido la Iglesia y por ende la moral social. Así tenemos por ejemplo que:

“Guillermo Farel ‘no le reprochaba al sacerdote vivir mal sino creer mal’. En la Confesión de Augsburgo (...) Lutero afirmó: ‘que la vida del Papa y de los suyos sea como fuere. Ahora estamos hablando de la doctrina’. Los reformadores sabían que la moral depende de la doctrina, y que para que aquélla cambie es necesario primero restablecer la doctrina (Martínez Humberto, 1988, p11).

Los escritos humanistas se difundieron fácilmente gracias a la imprenta, fue de esta manera que la venda comenzó a caer de los ojos del pueblo. En este punto se confirma el dicho: “y conoceréis la verdad, y la verdad os hará libres”.

Sin embargo es importante reconocer un aspecto más profundo, el mundo estaba cambiando, el humanismo, la clase burguesa, y el vuelco a poblaciones cada vez mas urbanas, son una muestra de ello, y lo cierto es que la Iglesia no pudo ir a la par de este cambio. La religión de Occidente ya no satisfacía la creciente demanda de claridad, justicia, certeza y fraternidad que sirviese de luz y guía para una sociedad que se estaba renovando (Martínez, 1988).

La situación particular de Alemania, por ser el ala más radical del movimiento, propició el ambiente perfecto para que se levantaran en protesta, es por esta razón que nace la Reforma Protestante, movimiento que en ninguno de sus aspectos puede minimizarse ya que fue éste el que cambió por completo la cultura en el mundo de Occidente, trastocando todos los aspectos de la sociedad del S. XVI: el político, económico, cultural, espiritual, y educativo.

Los reformadores tenían un objetivo claro, a saber, hacer de cada ciudadano alemán un hombre cristiano. Por convicción propia Lutero sabía que la única forma en que una persona podía cultivar una espiritualidad cristiana auténtica era accediendo al conocimiento mismo de las Sagradas Escrituras. En este sentido uno de sus primeros logros fue la traducción de la Biblia al alemán. Según Lucien Febvre “la Biblia en lengua vulgata fue uno de los dos aspectos que contribuyeron al éxito de la Reforma el otro factor fue la justificación por la fe.”<sup>45</sup>

La Alemania del siglo XVI era una sociedad donde el grueso de la población no sabía leer ni escribir. Los centros escolares en su mayoría se encontraban en condiciones precarias y la instrucción que en ellos se impartía era de pésima calidad. Una persona del pueblo tampoco contaba con los recursos necesarios para cubrir sus estudios. Aunado a ello se encontraba la idea de que la instrucción no tenía utilidad alguna, es decir, de qué sirve que un campesino sepa leer para labrar la tierra o una muchacha sepa escribir para cuidar de su hogar.

La ignorancia, la pobreza y la indiferencia eran estorbos que se interponían para lograr su fin. Por ello los reformadores alemanes vieron en la instrucción el medio ideal para hacer de toda Alemania una sociedad renovada. Para Lutero la instrucción garantizaba la paz que toda ciudad anhela, el bienestar de toda familia y el juicio justo de todo gobernante, todo ello aunado a una práctica religiosa renovada garantizaba para Alemania un porvenir prospero. En este sentido el mismo Lutero afirma: “Sin embargo la prosperidad, la salud y la fuerza mejor de una ciudad consiste en tener muchachos ciudadanos, instruidos, cultos, razonables, honestos y bien educados que puedan acumular tesoros y riquezas, conservarlas y cuidarlas bien...” (citado por Alighiero, 1999, p. 309).

---

<sup>45</sup> Citado por Martínez Humberto, 1988, p. 16

La educación escolar le permitía obtener dos cosas, 1) que los alemanes tuvieran las herramientas necesarias para interpretar la Biblia; 2) que los alemanes se prepararan para la vida ciudadana<sup>46</sup>.

Por ello junto con sus colaboradores inició una reforma escolar que abarcaba aspectos innovadores, como por ejemplo reducir los años del *curriculum* académico de veinte años o más, a tres años; hasta garantizar una instrucción popular, universal, gratuita y obligatoria, cobijada por el Estado y que incluyera tanto a niños como a niñas.

Por ello en esta tesina y estudiando este acontecimiento desde la Pedagogía humanista rescatamos dos aspectos de la Reforma protestante en Alemania: su práctica humanista y su apertura a la instrucción popular en Alemania.

A modo de síntesis afirmamos que este acontecimiento fue humanista por dos razones: 1) por su renacentismo, ya que en su restauración pretendía volver a las prácticas de la iglesia primitiva, retomando la esencia misma del cristianismo, dado que para crear y recrearse es necesario indagar y buscar en el pasado para desmitificar e innovar el presente. Este acto rescató lo humano del hombre medieval desvelando las prácticas religiosas y manipuladoras que habían reinado en el oscurantismo. También es humanismo porque en su lucha por implantar una reforma educativa abrió el camino a la libertad de que todos por igual accedieran al conocimiento Bíblico, libertad de conciencia, pero sobre todo libertad de construirse a sí mismo, esto es, posibilidad de desarrollar su *ethos*, *posibilidad de ser un ser humano cristiano*. Para el cristianismo reformado la Biblia se convirtió en su guía, la lupa con que podía conocer al mundo y a sí mismo y en este conocimiento y reconocimiento *de sí* mediar sus impulsos, trascender su ambigüedad y resguardar su humanismo.

Es así que la expansión de la educación escolar en Occidente encuentra su origen en la Reforma protestante alemana; fue gracias a la preocupación que

---

<sup>46</sup> La ciudadanía se puede definir como el derecho y la disposición de participar en una comunidad, a través de la acción autorregulada, inclusiva, pacífica y responsable, con el objetivo de optimizar el bienestar público. Diccionario Enciclopédico Larousse (2007), pp. 251.



tenían los reformadores por hacer de cada ciudadano un hombre cristiano que hicieron de la instrucción un medio para alcanzar tal fin. Con esta iniciativa se abre el camino a lo que en nuestros días es la instrucción popular, universal, obligatoria, gratuita e institucional.

Por su parte Martín Lutero es el artesano de su propio carácter. Él mismo forjó su carácter, “fue un hombre totalmente religioso, y mucho más cristiano que los hombres de su época” (Martínez, 1988, p. 10). “Es el héroe y el profeta que lleva impresa en él mismo su Reforma...” (Balderas, 1996, p.122). Es por ello que lo definimos como un pedagogo humanista

La Reforma protestante que empezó en Wittenberg con un monje agustino se fue expandiendo a lo largo de toda Alemania trastocando cada uno de los aspectos que conformaban la sociedad del Siglo XV, en cuanto a lo que a educación se refiere; el amor por la instrucción será una de las características distintivas de los pueblos que se rebelaron contra la Iglesia Católica. De parte de estos pueblos vendrá en los siglos futuros la iniciativa más avanzada de nuevos modelos de educación popular y moderna (Alighiero, 1999). Cuatro siglos después podemos ver sus efectos no sólo en el ámbito religioso sino también en lo educativo. La Reforma protestante alemana fue el germen de lo que hoy conocemos como la instrucción popular básica con todo y sus garantías individuales.

## Referencias

1. Abbagnano N. (1974). *Diccionario de Filosofía*. México-Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. (p.948)
2. Álvarez Fernando-Uría y Varela Julia, (1991) *Arqueología de la escuela*, Madrid: La Piqueta.
3. Abbagnano, N. & Visalberghi, A.(1964). "Reforma y contrarreforma" En *Historia de la Pedagogía*. México: FCE.
4. Alighiero, M. M. (1999). *Historia de la Educación II. Del 1500 a nuestros días*, México: Siglo veintiuno
5. Balderas, V. G. (1996). "Causas de la Reforma Protestante" En: *La reforma y la contrarreforma*. México: Universidad Iberoamericana
6. Balderas, V. G. (1996). "La Reforma en Alemania" En: *La reforma y la contrarreforma*. México: Universidad Iberoamericana
7. Beuchot, P. & Primero, R. (2006). *Hacia una pedagogía analógica de lo cotidiana*, México: Primero editores.
8. Boris, C. & Morin, E. (2005). *Diálogos sobre la naturaleza humana*. Barcelona: Paidós
9. Bowen, J. (1992). *Historia de la educación occidental II*, Barcelona: Editorial Erder
10. Collinson, P. (2004). *La Reforma*. España: Debate.
11. Delgado, B. (2002). "La educación en la Reforma caótica y protestante" En: *La educación en la reforma y la contrarreforma*. Madrid: Síntesis.
12. Delgado, B. (2002). "Pedagogos y educadores de la Reforma protestante" En: *La educación en la reforma y la contrarreforma*. Madrid: Síntesis.
13. Escalera, B. "Teoría pedagógicas y/o teoría educativa: el sí mismo en educación" (pp.91-113) En: Primero Rivas, Luis E. (2003). *La necesidad de la pedagogía: memoria del simposio ¿teoría pedagógica y/o teoría educativa?: encuentros y desencuentros*, México: UPN.
14. Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*, Uruguay: Siglo XXI
15. Fullat, O. (1979). *Filosofía de la educación*. Síntesis de la educación. Barcelona.

16. González, J. (1996). "Ética y humanismo" (pp. 15-43) En: *El Ethos, destino del hombre*. México: UNAM: FCE.
17. Gottfried, F. M. (1968). "El pedagogo" En *Lo que verdaderamente dijo Lutero*. México: Aguilar.
18. Lortz, J. (1963). *Historia de la Reforma I*, Madrid: Taurus
19. Luther, M. (1977). *A la nobleza cristiana de nación alemana, sobre el mejoramiento del estado de los cristianos*. México: UNAM
20. Mardones, J. M. (2001) *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*, Barcelona: Anthropos.
21. Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México: UNESCO.
22. Ornelas, A. (2007). *Comunicación, doble vínculo y educación en la sociedad contemporánea*. México: UPN & Plaza y Valdez
23. Primero, R. (2003) "Definición y significado de una teoría pedagógica" (pp.55-66) En: Primero Rivas, Luis E (2003). *La necesidad de la pedagogía: memoria del simposio ¿teoría pedagógica y/o teoría educativa?: encuentros y desencuentros*, México: UPN
24. Primero R. (1999). *Emergencia de la pedagogía de lo cotidiano*. México: Primero editores.
25. Primero R. y Beuchot P. (2006). "Más allá de la educación escolar". En: *Hacia una pedagogía analógica de lo cotidiano*. México: Primero Editores
26. Reimer, E. W. (1981) "¿Qué son las escuelas?" (pp. 47-56) En: *La escuela ha muerto*, Barcelona; Punto omega
27. Tamayo L. (2010). "Una guerra loca y sus consecuencias" En: *La locura de Ecocida ecosofía psicoanalítica*, México: Fontamara.

### **Bibliografía electrónica**

28. Dillenberger J. (1962). Introducción a Martin Lutero. [www.luteranos.cl](http://www.luteranos.cl), 4, 1-11. Obtenida el 30 de abril del 2011, desde [http://www.luteranos.cl/documentos/introduccion\\_a\\_martin\\_lutero.pdf](http://www.luteranos.cl/documentos/introduccion_a_martin_lutero.pdf)
29. Illich, I. (1985). La sociedad desescolarizada. Extraído el 13 de enero de 2011 desde <http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:Q8mHQHIIcQUJ:www.mun>

[dolibertario.org/archivos/documentos/lvnlllich\\_lasociadadescolarizada.pdf](http://dolibertario.org/archivos/documentos/lvnlllich_lasociadadescolarizada.pdf)

30. Kant, E. (1784). ¿Qué es la Ilustración? Extraído el 18 de enero de 2011 desde <http://cibernous.com/autores/kant/textos/ilustracion.html>
31. Enciclopedia Católica, (2008). Consultado el 30 de marzo de 2011 desde [http://ec.aciprensa.com/oldwiki/Willibald\\_Pirkheimer](http://ec.aciprensa.com/oldwiki/Willibald_Pirkheimer)
32. Google Inc. (1998). Consultado el 30 de agosto del 2010, buscador web, <http://es.wikipedia.org>
33. RAE (2001). Consultado el 19 de noviembre de 2010, Pagina web de la Real Academia Española/ Diccionario de la RAE, <http://www.rae.es>
34. Wikipedia (2001). Consultado el 15 de abril del 2011. Pagina web de servicio informativo <http://es.wikipedia.org>

### **Conferencia**

35. Bercovich, S. (2010). Trabajo presentado en el Ciclo de conferencias de Pedagogía y Psicoanálisis, septiembre, México.

### **Tesis**

36. Hernández Janeth (2010) *Cultura alimenticia y educación en crisis*. Tesis de Licenciatura no publicada, México DF, Universidad Pedagógica Nacional
37. Herrera, P. (2008). *Análisis pedagógico de los planteamientos de Martin Lutero y sus aportaciones a la educación mexicana actual*. Tesis de Licenciatura no publicada, México DF, Universidad Nacional Autónoma de México.
38. Rodríguez Hugo (2011). *Los efectos contemporáneos de la crisis del sentido de la vida: educación mediática en valores*. Tesis de Maestría no publicada, México DF, Universidad Pedagógica Nacional

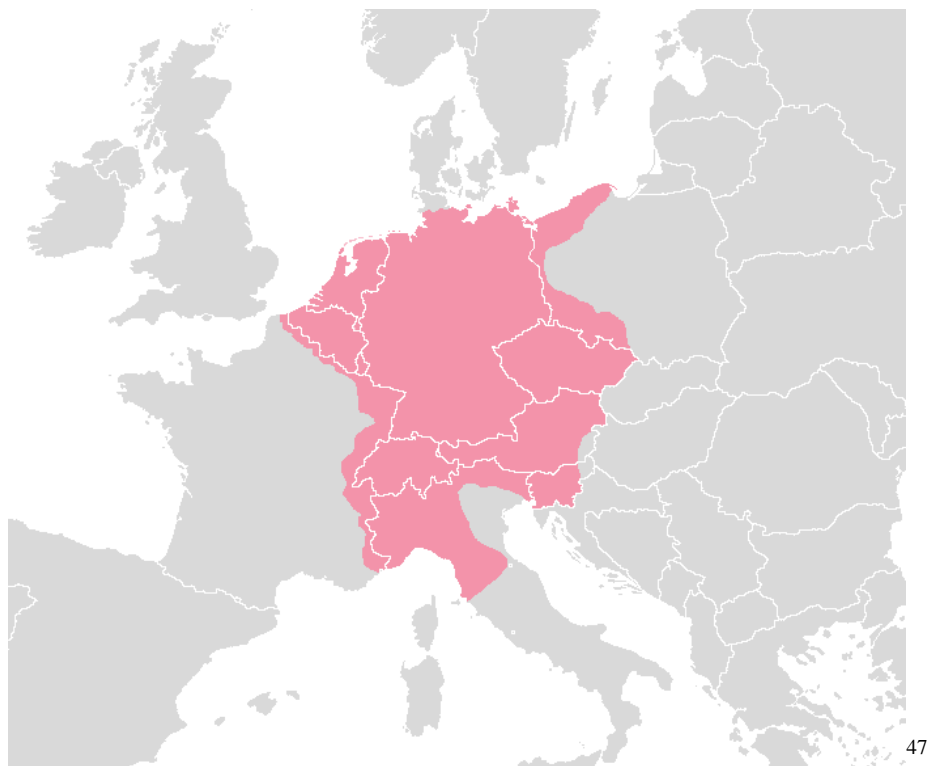
### **Diccionario**

39. Diccionario Enciclopédico Larousse (2007). EL Pequeño Larousse ilustrado, México: Larousse.

### **Cinta de video**

40. Metro Goldwyn Mayer (2003). *Martin Lutero*. Alemania: Metro Goldwyn Mayer

## Anexos



(Mapa 1)  
Sacro Imperio Romano hacia 1630

<sup>47</sup> En Wikipedia Enciclopedia Libre. Obtenida el 10 de septiembre de 2010, de <http://es.wikipedia.org/wiki/Archivo:Holyromanempire.png>

## La herencia de Carlos V

 imprimir


48

(Mapa 2)

<sup>48</sup> En Google. Obtenida el 30 de agosto de 2010, de [http://www.google.com.mx/imgres?imgurl=http://iris.cnice.mec.es/kairos/mediateca/cartoteca/img/mapas/herencia\\_carlosv.gif&imgrefurl=http://iris.cnice.mec.es/kairos/mediateca/cartoteca/pagsmapas/herencia\\_carlosv.html&usq=\\_1mSOcVx6sseg5utWanH--](http://www.google.com.mx/imgres?imgurl=http://iris.cnice.mec.es/kairos/mediateca/cartoteca/img/mapas/herencia_carlosv.gif&imgrefurl=http://iris.cnice.mec.es/kairos/mediateca/cartoteca/pagsmapas/herencia_carlosv.html&usq=_1mSOcVx6sseg5utWanH--)