

# Análisis historiográfico de la enseñanza de la psicología de la religión en Estados Unidos de Norte América, de 1899 a 1927: Teoría, ideología y religión<sup>1</sup>

*Héctor E. López Sierra*

## RESUMEN

Este artículo analiza las dimensiones pedagógicas, sociales y políticas de la enseñanza de la psicología de la religión a nivel de la educación teológica superior protestante liberal en los Estados Unidos de América durante el período de 1899 a 1927. Los constructos teóricos para el análisis de los datos se basan en el análisis histórico crítico y epistemológico de las fuentes primarias y secundarias desde la perspectiva marxiana, neo-marxista, la historia de las mentalidades o la cultura, la pedagogía crítica y las teorías de la reproducción social e ideológica. El resultado de la investigación evidencia las conexiones entre la enseñanza de la psicología de la religión, la teoría psicológica funcionalista y la ideología del capitalismo liberal a finales del siglo XIX y principios del siglo XX.

**Palabras clave:** funcionalismo, ideología, protestantismo liberal, psicología de la religión, teoría de la reproducción social

## ABSTRACT

This article examines the pedagogical, social, and political dimensions of teaching psychology of religion at theological liberal protestant institutions of higher education in the United States of America, during the period of 1899 to 1927. The theoretical constructs used to analyze data are based on historical-critical and epistemological analysis of primary and secondary historical sources from a Marxian, neo-Marxist, the history of mentalities or culture, and critical pedagogy perspectives, as well as social and ideological reproduction theories. The outcomes show the connections between teaching psychol-

ogy of religion, religious education, functional psychology theory, and liberal capitalism ideology during the historical period under study.

**Keywords:** functionalism, ideology, liberal Protestantism, Psychology of religion, social reproduction theory

## Introducción

Como ha planteado Marco Cecchini (1969/2007) en la introducción a la obra *Psicología y pedagogía*, de A.R. Luria, A.N. Leontiev y L.S. Vygotski (desde la perspectiva de la llamada *psicología soviética*, o perspectiva histórico-cultural), la educación, en general, y las instituciones educativas, en particular, deben ser analizadas y entendidas desde el punto de vista de los valores y la técnica de la *instrucción pedagógica*. Para este autor, la *motivación para aprender* está constituida por los denominados valores que sustentan y fundamentan el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como por los límites establecidos por el proceso ontogenético (p. 7). La valoración que hace Cecchini del enfoque histórico-cultural según el proceso de aprendizaje de los anteriores, si bien describe y analiza rigurosamente el proceso educativo-institucional soviético, también posee valor explicativo para los procesos educativos en general. Desde ahí, plantea críticamente las razones materiales-valorativas inherentes al proceso educativo:

Aprender ¿para qué? ¿Para ser el primero, mejor que los demás para hacerse después más rico, para ser “humano”, etc.? ...En otros términos, si es cierto...que el proceso educativo es un proceso formativo, en el sentido literal de la palabra, entonces el “redescubrimiento” y la interiorización de los valores... por cada escolar adquiere un valor decisivo, no menos importante que el del aprendizaje conceptual. (p.7-8)

En este artículo, comparto los principales resultados de la investigación doctoral en la que examiné, mediante el acercamiento historiográfico crítico de diversas fuentes documentales primarias y secundarias, la enseñanza de la psicología de la religión en instituciones de educación superior religiosa y teológica liberal protestante en los Estados Unidos de Norte América (EE.UU.), durante el periodo de 1899 a 1927 (López Sierra, 2011). Dicho análisis exploró las dimensiones teóricas, epistemológicas e ideológicas de esta enseñanza desde perspectivas marxianas y neomarxistas; la historia de las ideas o mentalidades, o de la cultura, y la pedagogía crítica (Williams, 1941;

Williams, 1998; Puente, Matthews & Brewer, 1992; Pérez Delgado, Samper García & Soler Bardissa, 2000; Castorina, 2006; Rojas Osorio, 2010).<sup>2</sup> Este ensayo asume la concepción histórico-material e ideológica del lugar de los *valores* en los procesos pedagógico-educativos descritos previamente.

## Método

En esta pesquisa, se concibe el método historiográfico como un saber que procura reconstruir los acontecimientos del pasado a partir de los deseos, los intereses y las tendencias de quien protagoniza la investigación. La concepción histórica del tiempo está ligada a la de su periodización, o sea, a la de su organización en tramos, etapas o períodos cronológicos. La cronología, en sí, es una categoría socioculturalmente construida que posee, entre otros objetivos, una función heurística, o descriptiva, e interpretativa. En la periodización determinada —de 1899 a 1927—, se desenvuelve la visión de mundo de los principales actores y actrices sociales de esta historia en el contexto de procesos políticos, económicos y culturales dinámicos. Esta sirve como tipología que describe, explica e interpreta dialécticamente diversos hechos, ideas y mentalidades de determinados bloques históricos (Gramsci, 1947/1982-2000, 1948/1998, 1949/2004).

A partir de ello, se utilizan, como técnicas de investigación, la recopilación documental y el análisis de contenido (Navarro & Díaz, 1994). Esto abarca la recopilación, la descripción, el análisis y la interpretación de los documentos existentes en función de su contenido y procedencia (Lucca Irizarry & Berríos Rivera, 2003). Los documentos comprenden libros y artículos académicos, que constituyen los principales textos fundacionales del referido análisis histórico (Handy, 1987; Schmidt, 1983).

Mediante este escrutinio, se comentaron los temas científicos, sociopolíticos, educacionales, culturales y ético-morales presentes en los discursos textuales (Burman, 1994; Rosa, Huertas & Blanco, 1996; Moradiellos, 1998; Titscher, Meyer, Wodak & Vetter, 2000). Además, se reprodujeron las fuentes documentales a través de citas directas (Carpintero & Peiro, 1983; Rosa, Huertas & Blanco, 1996; Carpintero, 2003). Lo anterior se llevó a cabo por medio de la recolección sistemática y la evaluación de datos para describir, explicar y comprender acciones y sucesos ocurridos en el pasado, con implicaciones para el presente (Fraenkel & Wallen, 1996; Moradiellos, 1998; Corvalán de Mezzano, 1998).

Los documentos se sometieron a examen a través de la investigación histórico-documental argumentativa y exploratoria, para desembocar en la formulación de conclusiones críticas (Eco, 1997; Montemayor Hernández, García Treviño & Garza Gorena, 2002).

El referido método se empleó con el propósito de conservar la experiencia o memoria social del conocimiento psicológico-educativo del pasado. Ese ejercicio me permitió acceder, crítica, analítica e interpretativamente, a los hechos ocurridos durante el periodo histórico sobre el cual esta investigación se enfoca. Junto a ello, se presenta el contexto histórico-cultural que constituye el trasfondo cronológico, geopolítico, cultural, institucional e ideológico-social de los documentos que sirvieron como base para el análisis historiográfico (Corvalán de Mezzano, 1998). Ese contexto se ubica a finales del siglo XIX e inicios del XX, momento en el cual se impartió, por primera vez, un curso de psicología de la religión en una institución de educación superior de EE.UU. (Strickland, 1953). Ese también fue el período en que George Albert Coe finalizó su labor docente como profesor titular de educación y psicología religiosa en Union Theological Seminary at New York (UTSNY), una de las principales instituciones protestantes liberales de enseñanza e investigación a inicios de siglo XX, y en el Teachers College, en Columbia University, New York (TCCUNY) (Coe, 1937).

La actividad investigativa y docente de Coe en UTSNY se constituyó, de forma particular, en uno de los eventos históricos prominentes de la historia de la psicología, de la educación funcionalista de la religión y de la educación superior estadounidense en general (1909; UTSNY, 1909-1910). Por eso, este estudio también atiende, mediante análisis historiográfico, biográfico-personal e institucional, las principales contribuciones de Coe como parte del claustro en dicha academia.

### Marco conceptual: Definiciones y perspectivas teóricas

Para proponer un marco conceptual adecuado a esta investigación, en primer lugar, fue necesario formular una definición apropiada de *psicología de la religión*. En ese sentido, presento tres tesis que convergen complementariamente en una definición apropiada al propósito de esta pesquisa. Veamos las mismas:

1. Avendaño Amador (1999) plantea que existe una relación interdisciplinaria entre la psicología —entendida como ciencia, disciplina y profesión— y el estudio y la reflexión de las experiencias

humanas —tanto individuales, como colectivas— de encuentro y respuestas a creencias y prácticas relacionadas a una divinidad. Esa relación desemboca en el surgimiento de la psicología de la religión. Su objetivo es describir, analizar, interpretar y comprender los significados psíquicos de la experiencia religiosa. En este contexto, el término *experiencia* se refiere a la estructura compleja de comportamiento, que incluye lo cognitivo, afectivo, emocional y existencial. Esa estructura se analiza mediante el estudio del componente inmediato y empírico del conocimiento, además de la conservación del saber adquirido. Junto a lo formulado por Avendaño Amador (1999), Van den Berg (1963) plantea que la psicología de la religión es la ciencia que se ocupa de la religión en su aspecto de fenómeno psíquico, es decir, en la medida en que es creencia de la persona en su carácter individual y del grupo social, o colectivo.

2. Ávila (2003) describe la psicología de la religión como parte de la psicología general y, por lo tanto, utiliza su respectivo método. De ahí que esta psicología busca inventariar los comportamientos religiosos, explorar sus diferencias significativas, comprender las relaciones de estos con otros fenómenos humanos, reconocer y distinguir las estructuras internas de las experiencias religiosas presumiblemente auténticas, de las presumiblemente aparentes.
3. Grom (1994) afirma que la psicología puede ser capaz de averiguar, con los criterios de las ciencias experimentales, las condiciones subjetivas, psicosociales e intrapsíquicas, de las vivencias, los pensamientos y los comportamientos religiosos fácticos. Por esa razón, la concibe como la investigación de las experiencias, actitudes y expresiones religiosas, observadas y analizadas con la ayuda de diversas técnicas cuantitativas, cualitativas y clínicas. Por lo tanto, es una psicología aplicada en estrecho contacto con la psicología general, la de personalidad, la del desarrollo, la social y la fisiológica, entre otras. También se concibe como teología práctica, pues sirve de herramienta de acción de las comunidades de fe, para investigar cómo alcanzar los objetivos de educación, formación y consejo religioso-pastoral.

Partiendo de los elementos comunes a las tres definiciones descritas, es posible establecer que la definición de psicología de la religión que George Albert Coe articuló en 1909 en su conferencia magistral “Can religion be taught?”, en ocasión de su nombramiento como profesor titular de la cátedra *Skinner and McAlpin of Practical Theology*,

del UTSNY, es cónsona con lo indicado en las anteriores. Esto es, cada una de dichas definiciones desemboca en una concepción de la psicología de la religión que la precisa como una disciplina fundamentada en los principios epistemológicos y prácticos de las ciencias humanas en general, y de las psicológicas en particular (Coe, 1909; Wundt, 1910; Boys, 1989; Nicholson, 1994). En esta pesquisa, esa psicología se analiza a partir de la premisa de que, en la sociedad capitalista industrial moderna, existe una correspondencia entre las relaciones sociales de producción y la esfera educativa y religiosa, entendida como parte del ámbito ideológico-cultural (Althusser, 1968; Bourdieu, 1977; Gramsci, 1949/2004, 1974).

Karl Marx aseveró que el proceso social de producción es, al mismo tiempo, un proceso de reproducción, y esto es así porque la producción capitalista no solo produce mercancías, no solo plusvalía, sino también produce y reproduce la relación burguesía y proletariado asalariado (Marx, 1867/1894, 1969). Por lo tanto, este señala la unión de enseñanza y producción desde la *reproducción social*. Esto es, la educación y la escuela juegan un papel decisivo en la dinámica propia de la reproducción de las relaciones sociales de producción de bienes materiales y simbólicos, y la clase dominante puede definir e imponer su modelo de individuo y de la sociedad, así como seleccionar y controlar los medios por los cuales la educación los realiza. Para este filósofo social clásico, la educación es un fenómeno ideológico superestructural, dominado por la clase social que controla la infraestructura económica. Es decir, se conciben los sistemas educativos en el marco de la sociedad capitalista, que operan como elementos reproductores del orden social. La función del estado y de las instituciones públicas es ser rectoras y organizadoras de la educación que el estado, bajo la fuerza del capital, dicta y marca a beneficio del mantenimiento del orden clasista del capitalismo (Althusser, 1968; Fernández Enguita, 1986).

De otra parte, el entendimiento marxiano de la *reproducción social* fue ampliado teóricamente desde la perspectiva neomarxista por Louis Althusser (1968, 1970/1988). Este agrega a dicha teoría la distinción entre *poder del estado* y *aparatos del estado*. Lo primero (su dominio) es el objetivo de la lucha de clases; en cambio los segundos son instituciones que cumplen una función que concierne al poder (1968). Los aparatos del estado son de dos categorías: por una parte, los represivos, que funcionan con *violencia* (aunque no necesariamente física) y, por otra, los aparatos ideológicos, que funcionan a base de ideología. Empíricamente, estos aparatos comprenden el gobierno, la adminis-

tración, el ejército, la policía y los tribunales, entre otros organismos. Estos son instituciones especializadas, como, por ejemplo, el sistema religioso, familiar, escolar, jurídico, político, cultural e informativo, entre otros. Todo aparato del estado, ya sea represivo o ideológico, funciona al mismo tiempo con violencia e ideología.

Cónsono con Marx, Althusser (1968, 1970/1988) plantea que la acción educativa, encarnada en la escuela, viene a ser uno de tantos aparatos ideológicos del estado porque, más que por la coerción (aparatos represivos del estado), la escuela renueva las relaciones de producción existentes a través de la introyección del discurso ideológico de la clase dominante, condición necesaria, pero no suficiente, para la reproducción de la fuerza de trabajo y las relaciones de producción. Estos dos aspectos son simultáneos y constituyen una misma función del aparato escolar. La introyección también se efectúa a través de las prácticas escolares.

Los aparatos ideológicos del estado reproducen las relaciones de producción existentes, o sea, relaciones de explotación capitalistas. El aparato ideológico de la escuela solo se distingue de los otros por constituirse en el dominante de la sociedad capitalista. Las normas, valores, actitudes y prácticas que enseña, aunque se aprendan también en la familia, o a través de los medios de comunicación u otros medios, son transmitidos predominantemente por la escuela (Althusser, 1968, 1970/1988). Para este, la mayoría de los maestros ni siquiera sospechan o se imaginan que contribuyan a estructurar y a nutrir la representación del mundo de la burguesía.

En cuanto a la perspectiva historiográfica de la historia de las mentalidades, de la cultura o de las ideas —las cuales manifiestan una relación de continuidad y cambio con la marxiana y neomarxista (Febvre, 1975; Braudel, 1980; Burke, 2006; Castorina, 2006)—, esta enfatiza en el conjunto de las llamadas representaciones colectivas (incluida la educación). Estas se manifiestan a través de actitudes y comportamientos socioeconómicos, culturales e ideológicos. Resalta la relación dialéctica entre dichas representaciones y la realidad material en la que se llevan a cabo las contradicciones, las evoluciones, las transformaciones, las adaptaciones, los cambios, las crisis, los conflictos y las conciliaciones entre dichas representaciones o mentalidades (Le Goff, 1974).

Antonio Gramsci (1948/1998, 1949/2004, 1974) sostiene que la escuela, como función educativa positiva, y los tribunales, como función educativa, represiva y negativa, conllevan algunas de las actividades estatales más importantes en ese sentido. Junto a la función de

la escuela, existe una multiplicidad de varias iniciativas y actividades privadas, que forman el aparato de la hegemonía política y cultural de las clases dominantes. La escuela acoge a la niñez de todas clases sociales y, a través de sus métodos propios, les inculca las “habilidades”, envueltas en la ideología dominante durante los años en que son más maleables, tanto a través del aparato del estado —familiar—, como del aparato de estado —escolar—. También, suministra los recursos humanos que se constituyen en los intelectuales y los agentes de la explotación y represión.

Por su parte, Pierre Bourdieu (1977) sostiene que la escuela no sería solamente el lugar privilegiado de la reproducción cultural, sino, también, la instancia donde prevalece la violencia simbólica a través de la acción educativa. De ahí que se afirme que la acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en cuanto a que impone la arbitrariedad cultural. Las relaciones de fuerza en que se apoya dicha violencia están dadas por la existencia, en el seno de la sociedad capitalista, de una clase dominante que tiene poder para imponer *arbitrariamente* su modelo cultural, y una clase dominada que sufre la acción de imposición. Desde la perspectiva de la esfera ideológico-cultural, ve a la escuela como una reproductora que refleja y potencia los *habitus*, o pautas culturales, que están ya en la sociedad bajo el dominio de las clases hegemónicas.

De otro lado, Ignacio Martín-Baró (1989), a partir una psicología social marxiana y neomarxista desde Centroamérica, ha planteado que la cultura es ideología en cuanto constituye una superestructura, en términos marxianos, y en cuanto a que toda superestructura ideológica cumple la función de legitimar la infraestructura o el orden social establecido. Además, critica el modelo funcionalista por su incapacidad para dar cuenta del conflicto entre clases y recupera la interpretación marxiana, entiéndase: el sistema de valores, ideas y normas que regulan la vida social —la cultura establecida—, que se orienta a satisfacer, única o fundamentalmente, las necesidades y los intereses de la clase social dominante. Esto, en consecuencia, deviene en ideología que encubre la desigualdad radical entre clases. Para él, la ideología fomenta un estado de falsa conciencia (estado opuesto al de la *conciencia de clase*) en las clases dominadas, o mayorías populares, que las lleva a adoptar aquellos valores e intereses que objetivamente solo benefician a las clases dominantes, pero que subjetivamente se interpretan como adecuados. De ahí se desprende que el cambio social solo es posible a través de la consecución de una quiebra ideológica,



es decir, del fin de la falsa conciencia mediante el descubrimiento del conflicto de intereses, objetivos que caracteriza la vida social (Martín-Baró, 1985, 1989).

En continuidad y cambio con las perspectivas marxistas y neomarxistas de la educación, los llamados *educadores radicales* (Giroux, 1985) han desarrollado una crítica de la visión liberal de la enseñanza asumiendo la noción marxiana y neomarxiana de *reproducción social*. Utilizan esa noción como fundamento teórico para desarrollar lo que conciben como una *ciencia crítica de la educación*. Critican a los teóricos e historiadores liberales que afirman que la educación pública ofrece posibilidades de desarrollo individual, movilidad social y poder político y económico, tanto a los desprotegidos, como a los desposeídos. Por el contrario, plantean que las funciones primordiales de la escuela son: la reproducción de la ideología dominante, de sus formas de conocimiento, y la distribución de las habilidades necesarias para la reproducción de la división social del trabajo. Desde esta perspectiva, la escuela debe entenderse mediante un análisis de su relación con el Estado y la economía. El significado subyacente de la enseñanza se descubre al analizar cómo las escuelas han legitimado la racionalidad capitalista y han apoyado las prácticas sociales dominantes. En lugar de victimizar al estudiantado por su fracaso educacional, los educadores radicales señalan a la sociedad dominante, ya que, en vez de abstraer a las escuelas de la dinámica de desigualdad y de los modos de discriminación clase-raza-género, estas son consideradas como agencias a favor de la política y los procesos de dominación. En contraste con la visión liberal de la educación, que la concibe como la gran ecualizadora democrática, los educadores radicales han mostrado que las escuelas son reproductoras porque proporcionan a las diferentes clases y grupos sociales el conocimiento y las habilidades necesarias para ocupar su supuesto lugar respectivo en una sociedad en la que fuerza de trabajo está estratificada en función de las asimetrías de poder y fuerza (Giroux, 1981).

En resumen, como se ha podido apreciar, las teorías reseñadas identifican la educación como un fenómeno histórico-social. Coinciden en atribuirle una función socializadora y reconocen su carácter elitista, excluyente y conflictivo. Plantean que la escuela en las sociedades modernas y contemporáneas es una institución de *reproducción social*, en la que se lleva a cabo acciones (luchas que resisten o fomentan el cambio) sociopolíticas. Por lo tanto, afirman el hecho de que la escuela reproduce y fomenta las divisiones del mundo económico y laboral

capitalista por medio de un currículo educativo que separa a las poblaciones por divisiones y diferencias que se dan en función del esquema de la dominación capitalista (Giroux, 1981, 1998; Apple, 1982, 1986; Franklin, 1985, 1986, 1987).

## Discusión de los resultados de la investigación

Durante el periodo histórico explorado en esta investigación, se inicia la consolidación del ascenso al poder del modo de producción moderno, liberal, industrial y capitalista, y el desplazamiento final del modo de producción económico agrario, feudal y esclavista del periodo previo a la Guerra Civil, o de Secesión, de los EE.UU. Este resultó ser vital en el subsiguiente proceso de interpretación y comprensión crítico de las fuentes documentales primarias desde la noción teórica de reproducción social. Desde el marco teórico conceptual, planteo que, de 1909 a 1927, la enseñanza de la psicología de la religión en instituciones de educación superior teológica protestante en EE.UU. se fundamentó ideológicamente en la teoría psicológica funcionalista. Esto desembocó, entre otras cosas, en una práctica académica y pedagógica que contribuyó a impulsar ideológicamente el proyecto modernizador estadounidense (Teague Case, 1924; Townsend, 2008; Avendaño Amador, 1999; Boys, 1989). Dicho proyecto fue operacionalizado, entre otras instancias, a través de los currículos de enseñanza de estas instituciones de educación teológica, las cuales impulsaban la formación de lo que consideraban como un clero religioso moderno para una institución eclesial (iglesias) protestante moderna (Teague Case, 1924; May, 1934). Ese clero sería instrumental en el desarrollo del proceso socio-político, cultural e ideológico que promovería, desde finales del siglo XIX, tanto en los EE.UU., como en los países dentro de su esfera de influencia política, la apertura hacia la ciencia moderna y su método científico deductivo e inductivo, la provisionalidad del conocimiento, la confianza en las capacidades humanas, la fe en el desarrollo, la crítica a la ortodoxia religiosa, la democratización social basada en la filosofía pragmática estadounidense y una concepción de la ética que desembocase en la llamada *formación sociomoral del carácter* (Ross, 1901; Cooley, 1902/1956; Durkheim, 1922, 1938/1977; Wight & Davis, 1992; Nicholson, 1994; Pineau, Dussel & Caruso, 2005).

Las principales obras de George Albert Coe en las que contribuyó al desarrollo de una psicología de la religión y de su enseñanza desde la referida ideología sustentadora de la teoría psicológica funcionalista fueron *The psychology of religion* (1916/1923) y *A social theory*

*of religious education* (1917). Ambas fueron escritas mientras fungía como profesor titular de psicología de la religión, teología práctica y educación religiosa de la mencionada Cátedra *Skinner and McAlpin of Practical Theology*, de UTSNY. Coe delineaba sus contribuciones al campo de estudio y la enseñanza de esas disciplinas en el también referido discurso inaugural de la cátedra, en el que presentaba, además, la necesidad de asumir la racionalidad intelectual moderna occidental como fundamento teórico y epistemológico de los primeros cursos de psicología de la religión que se impartirían en UTSNY (1909). Tal planteamiento era consecuente con la opción ideológica y teológica liberal (Coe, 1917; González, 1984, 1985). Esta racionalidad era vital para la consecución de la libertad como parte de un proyecto psicosocial, religioso y educativo liberal. A la que el profesor se refería era la científica (Coe, 1917), que, como se muestra en varios de sus trabajos académicos posteriores, se expresaba principalmente en la ciencia psicológica funcionalista y evolucionista de la religión. Para este, la opción por dicha racionalidad redundó en el interés por la promoción formal y sistemática de un proceso de educación religiosa moderna, científica, *progresista* y democrática liberal, basada en un evolucionismo adaptativo y teleológico psicosocial de tipo darwiniano y spenceriano, que sirviese para impulsar el incremento de las capacidades mentales —principalmente cognoscitivas y morales— del ser humano (Spencer, 1855, 1898/1899; Darwin, 1859, 1871/1994; LeConte, 1888; Schmidt, 1983; Amestoy, 2010). Este último desembocaría en la consecución de la transformación humanista, *humanitaria* y democrática de la sociedad industrial capitalista moderna desde una perspectiva científica evolutiva, transformación que se llevaría a cabo a partir del triunfo de la concepción de mundo y de los intereses de los grupos y las clases hegemónicas que representaban los organismos e instituciones político-educativas de identidad religiosa protestante liberal estadounidenses (Weber, 1905/1979; Troeltsch, 1958). Los grupos y las clases hegemónicas referidas habían accedido al mayor saldo de poder a finales del siglo XIX e inicios del XX, luego de desplazar a los otrora sectores hegemónicos del protestantismo conservador y ortodoxo *sobrenaturalista* que dominaban el modo de producción social agrícola y rural de la economía de plantación esclavista del periodo pre-Guerra Civil estadounidense (LeConte, 1888; Domhoff, 1978; Holifield, 1983; Archibald, 1987; Handy, 1987; Boys, 1989; Hart, 1999; Nicholson, 1994; Dorrien, 2003a, 2003b; Townsend, 2008).

El proceso socio-ideológico mencionado anteriormente fue posible debido a que en la sociedad capitalista burguesa, industrial, urbana y moderna de finales del siglo XIX e inicios del XX operó una transformación vital en virtud de una relación dialéctica entre las dinámicas sociales de producción y la esfera del capital ideológico-cultural, del cual la educación forma parte integral (Bourdieu & Passeron, 1964/2009). Como resultado de tal relación, la enseñanza de la psicología de la religión en las academias bajo estudio formó parte de las diversas instituciones sociales a través de las cuales los sectores de elite de la sociedad capitalista estadounidense ejercieron la hegemonía y el poder de su capital, social, económico y cultural (Mills, 1956/1987). Dicho proceso religioso-educativo operaba como elemento reproductor de un orden social dominado por sectores hegemónicos liberales que buscaban la funcionalización de la mayoría de la población a través de una educación religiosa formalmente institucionalizada y centralizada por parte de denominaciones protestantes que respondían a los mencionados sectores hegemónicos estadounidenses. Esto pone de manifiesto la importancia de la educación en la construcción de subjetividades y formas de organización social.

El proyecto sociopolítico y económico estadounidense —capitalista, liberal, industrial y urbano— que se llevó a cabo durante la época histórica que comprende esta pesquisa utilizaba las llamadas tecnologías que buscaban diseminar las *esperanzas* de la Ilustración y de la modernidad occidental mediante la acción humana, la razón y la ciencia en aplicación práctica a la vida diaria (Popkewitz, 2007). De ahí que es lógico y prudente afirmar que la experiencia religiosa, tanto en su dimensión personal, como colectiva, fue primordialmente concebida, explicada e interpretada desde la teoría y metodología psicológica funcionalista; además, rechaza el denominado *sobrenaturalismo espiritualista* (i.e., la realidad psicosocial determinada por la doctrina de la creencia y la subsiguiente acción de lo *divino trascendente*) que caracterizaba a los sectores protestantes de los grupos conservador y ortodoxo, antiguamente hegemónicos, en el modo de producción agrario, rural y esclavista de la economía hacendada de plantación del periodo de la pre-Guerra Civil estadounidense (Domhoff, 1978).

Según Dorrien (2003a, 2003b) y Domhoff (1978), la razón para que el protestantismo liberal hiciera suya la referida teoría y metodología psicológica funcionalista se debió a que un grupo significativo de clérigos y académicos, varones blancos pertenecientes a la clase dominante y provenientes de la pequeña burguesía y las elites con mayor capital

cultural, suscribieron al llamado movimiento *político progresista* como su ideología. Este movimiento impulsaba los llamados valores de *libertad individual, democracia igualitaria y libre elección* como herramientas para la adaptación a la nueva realidad social surgida en los albores del siglo XX (Burman, 1998). En el campo pedagógico, religioso, protestante y liberal, estos valores se fomentaron a través de un currículo educativo moderno compuesto por disciplinas medulares, como lo eran el estudio moderno histórico-crítico de la Biblia judeocristiana, la historia comparada de las religiones, la educación religiosa y la psicología científica funcionalista de la religión, entre otras (May, 1924, 1934; Schmidt, 1983; Boys, 1989). Al suscribir la referida ideología, estos clérigos se ubicaban en el control de las principales instituciones de educación superior y académicas liberales en EE.UU., entre ellas UTSNY, University of Chicago y Boston University (Schmidt, 1983; Boys, 1989). Dichas instituciones fueron impactadas directamente con el auspicio que la burguesía liberal y religiosa brindó a la reforma modernizadora del proyecto universitario (Peden, 2011).

En el caso específico de UTSNY, ese apoyo se evidenció en el patrocinio financiero, institucional e ideológico que, desde 1863, las familias Adams y Brown le brindaron a esta institución. La familia Adams contaba con dos presidentes de los EE.UU. y con un presidente de UTSNY entre sus miembros. En cuanto a la familia Brown, esta tenía un magnate en la bolsa de valores de *Wall Street* y dueño de un importante banco de la ciudad de Nueva York. Estos notables financieros, costearon una importante cátedra de teología práctica, formaron parte de la junta de directores de esta institución teológica y apoyaron la posición liberal e histórico-crítica sobre la Biblia judeocristiana asumida por el profesor Charles A. Briggs (1889). Además, defendieron a este último de la acusación y posterior enjuiciamiento al que la Iglesia Presbiteriana de EE.UU. le sometió por supuestamente haber cometido “herejía”. Tras esto, también endosaron la desafiliación hecha por UTSNY de su membresía institucional a esa denominación religiosa protestante (Dorrien, 2001). Ese apoyo, sostenido desde finales del siglo XIX en adelante por parte del sector elite liberal burgués del naciente modo de producción capitalista industrial urbano de la sociedad estadounidense operaba en función de la eventual eliminación de la hegemonía curricular de la metodología educativa de los sectores dominantes de la educación superior durante el modo de producción agrario, rural y esclavista de la economía hacendada de plantación del periodo de la pre-Guerra Civil estadounidense. Dicha metodología se caracte-

rizaba por ser ideológica y teológicamente ortodoxa, conservadora, *sobrenaturalista*, *proselitista*, *conversionista* y *anticientífico-moderna*, por entenderse como estrictamente didáctica, de transmisión literal y acrítica de información bíblico-religiosa (Boys, 1989; Hart, 1999).

Establecidas las condiciones del desarrollo industrial y del proletariado a finales del siglo XIX, su sustituta debía ser la forma que, sin obviar los cánones religiosos y morales, se ajustara a los cambios de entonces (Cremin, 1964, 1970, 1980, 1988). Esos cambios se sustentaron en la ideología científico-moderna, experimental y biológica evolutiva, que penetró como un movimiento de avanzada que relativamente eliminaba el control eclesiástico y ensalzaba el progreso científico. Una de las figuras más representativas de esta nueva ideología lo fue Chauncey Wright, quien fuera miembro de la renombrada asociación de filosofía modernizante y pragmática, el *Club de los Metafísicos*. Esta corriente ideológica no respondió a las expectativas de la clase en el poder, pero sus principios epistemológicos se cristalizaron en la primera expresión filosófica propia del nuevo modo de producción socioeconómico que surgía, en los EE.UU. en las postrimerías del siglo XIX: el pragmatismo (Pierce, 1878, 1903 /1978; Pérez de Tudela, 1988; Menand, 2002). En este proceso histórico, se llevó a cabo la *subsunción* violenta del capital —violencia real o simbólica— sobre las formaciones económicas esclavistas, feudales, agrarias y de plantación, como sucedió, relativamente, en todos los países modernos occidentales (Dri, 1994). Es decir, el sistema educativo operaba como elemento reproductor del orden social. Este se caracterizaba por la dominación de clase; la explotación y la desigualdad; la educación formalmente institucionalizada y centralizada, desde el punto de vista de las elites gubernamentales y en función de las condiciones de la moderna sociedad capitalista burguesa, industrial y urbana (Marx, 1867/1894, 1969; Althusser, 1968; Fernández Enguita, 1986; Le Goff, 1974). Dicha clase social se concibe como nacional superior, compuesta fundamentalmente por hombres de negocio, ricos, y de sus familias: una *aristocracia estadounidense de los negocios*, que posee la mayor parte de la riqueza y del ingreso de ese país; dirige los principales bancos y empresas —los cuales dominan la economía—; controla los altos cargos de las empresas, las *fundaciones*, las universidades, las instituciones de educación superior teológica protestantes, la mayoría de los medios masivos de comunicación y la mayoría de las asociaciones profesionales (Mills, 1956/1987; Domhoff, 1978).

Como se ha podido apreciar hasta aquí, desde el entendimiento del papel reproductor de la escuela como institución social —que

incluye los diversos proyectos educacionales del protestantismo liberal estadounidense—, es lógico inferir que la psicología científica evolutiva, funcionalista, *progresista*, religiosa-moral y democrática promovida por psicólogos de la religión, como William James, John Dewey y George Albert Coe (James, 1892/1989, 1924; Dewey, 1916/1929; Coe, 1917), fue una de las tecnologías de reproducción social que sirvió como herramienta ideológica para el desmantelamiento y la superación del modo de producción socioeconómico agrario, feudal y esclavista del periodo previo a la Guerra Civil, o de Secesión, de los EE.UU. (Burman, 1998). Además, fue vital en la subsiguiente implantación hegemónica del nuevo modo de producción capitalista burgués liberal occidental en general, y estadounidense en particular.

En ese nuevo modo de producción, la psicología funcionalista evolutiva y la psicología de la religión liberal tuvieron, como uno de sus propósitos, la formación del tipo de *carácter* que se dirigía hacia la construcción de un sujeto que pudiese adaptarse a los vertiginosos cambios operados por la sociedad capitalista-industrial de finales del siglo XIX e inicios del XX. La enseñanza, desde una perspectiva liberal, como se aprecia en las fuentes documentales estudiadas, jugó un papel fundamental en la formación de la nueva subjetividad (Coe, 1910, 1912). El *liberalismo* que George Albert Coe (1924) impulsó como parte del proyecto docente y educativo para lograr la llamada *democracia de Dios* y la *autorrealización del individuo* partía de la premisa ideológica liberal que afirma la constitución de sujetos libres mediante las prácticas educativas como condición de existencia del mercado y de la ciudadanía como ejercicio de sus derechos. Esa premisa se sustentó en una concepción del poder entendido como disperso y diseminado en los individuos, aglutinado por medio de las estructuras políticas e institucionales, como los son los partidos políticos y los organismos, agrupaciones y asociaciones libres y democráticas, que juntan sus demandas y luchan por su concreción. Por tal razón, el fin de la educación liberal fue la formación del carácter manifiesto en la existencia de un “ciudadano libre”, “democrático” y “socialmente justo”, que fuese portador de “derechos” y “obligaciones”. Y que esos derechos y obligaciones se expresaran, tanto por medio de la agencia individual, como colectivamente, a través de “organismos electivos”: el multipartidismo político (Setran, 2005).

El pensamiento liberal ubicó, entonces, la educación en un doble juego de obligaciones y derechos. Por un lado, se concibió como un derecho incuestionable que la sociedad debe garantizar a los indivi-

duos y como una obligación de los ciudadanos para con la sociedad. Ambas partes (sociedad y ciudadanos) deberían exigir y cumplir; esto es, se concibe el derecho y la obligación educativa como realidades insolubles. Además, el liberalismo capitalista occidental aportó la comprensión de la educación como la vía predilecta que permitía la adaptación evolutiva del sujeto psicosocial como estrategia para adquirir el conocimiento necesario que le permitiría el ascenso social a partir de su función monopólica de asignación del capital cultural institucionalizado. Por lo tanto, se forjó el sistema educativo como una víapreciada de adelanto social y de nivelación de las desigualdades, en una tensión constante entre la igualdad de oportunidades y la meritocracia que ordenan sus prácticas (Bourdieu, 1987). El proceso de adaptación de este sujeto haría posible que la nueva sociedad moderna, capitalista, urbana e industrial funcionara y progresara en beneficio, en última instancia, de los sectores elites y hegemónicos, capitalistas y liberales que ascendía al control de la sociedad estadounidense en el periodo histórico de la post Guerra Civil (Jenkins, 2010). En ese proyecto, el currículo educativo en general, y el de la enseñanza de la psicología pedagógica de la religión en particular, fue esencial (Hall, 1893/1924; Niebuhr, 1932/1960; Schipani, 1985; Popkewitz, 1987, 1991, 1994, 2004, 2007; Pineau, Dussel & Caruso, 2005; Schultz & Schultz, 2012). En el próximo apartado describiré someramente la influencia de ese proyecto curricular educativo en las principales instituciones de educación superior religiosa y teológica liberal protestante en las Puerto Rico y Cuba como parte del Caribe antillano de habla hispana durante los años de 1916 a 1946.

### **Impacto de la enseñanza de la psicología pedagógica funcionalista de la religión en el Caribe antillano, de 1912 al 1946: el caso de Puerto Rico y Cuba**

La ocupación, en 1998, de Puerto Rico y Cuba por parte de los EE.UU, hizo que estos territorios isleños se convirtieran en objetos de su política expansionista. Esta tenía que ver con la adquisición y el dominio de tierras no inmediatamente contiguas y de gentes con un idioma distinto y otras costumbres, y con instituciones, culturas y valores establecidos durante siglos. En el caso específico de Puerto Rico, la isla se convirtió de inmediato en una colonia.

En Cuba, las circunstancias históricas y sociopolíticas particulares impidieron la anexión. Como alternativa, se desarrollaron algunos métodos de dominio indirecto, como el establecimiento de un protec-



torado no declarado informal, que permitía cierto grado de gobierno propio; la utilización eventual de la fuerza militar de ocupación, aunque sin abrogarse la absoluta soberanía; la instauración, por medio de “tratados” comerciales de ataduras económicas, y la incursión financiera por la invasión (compra ilimitada de territorios y empresas), así como el establecimiento y propagación de industrias extranjeras (Cepeda, 1986; Silva Gotay, 1997).

En ambas islas, después de la colonización española, el neocolonialismo estadounidense promovía el protestantismo como ideología religiosa, que debía conjugarse con el capitalismo, la democracia, el progreso tecnológico y la educación de las masas. En estas Antillas, las denominaciones protestantes, por medio de sus modelos religiosos y pedagógicos, buscaban contribuir a la progresiva *americanización* de la población como supuesta vía, o instrumento, para la creación del *carácter* del sujeto puertorriqueño y cubano *moderno*. Esto no implicó, necesariamente, que, en la medida en que fue surgiendo un nuevo liderazgo religioso autóctono, no hubiese distinción entre los intereses misioneros y las políticas neocoloniales de los años subsiguientes.

Sin embargo, la consecuencia inmediata de la crisis de la guerra Hispano-Cubano-Americana de 1898 fue, para los protestantismos en ambas islas, la imposición de un proceso religioso de aculturación en el que se pretendía que la organización económica, la cosmovisión valorativa, la ideología y la cultura religiosa isleña fuera un reflejo de la estadounidense-anglosajona liberal (Bastian, 1998). Esos intereses hicieron que el currículo de educación superior teológica protestante, tanto en el Seminario Evangélico de Puerto Rico (SEPR), institución protestante de educación superior teológica fundada en 1919 por denominaciones protestantes de EE.UU., como el Seminario Evangélico de Teología en Matanzas, Cuba, (S.E.T.M.), fundado en 1946 por las iglesias Metodista, Presbiteriana y Episcopal como un proyecto ecuménico del Concilio de Iglesias Evangélicas y auspiciado también por las juntas misioneras estadounidenses (Garrido, 1996), partieran de un modelo educativo que adiestraría para adaptar y moldear (conductista y funcionalistamente hablando) al liderato religioso local y su desempeño socio-religioso, siguiendo los principios de la teología protestante, liberal y anglosajona estadounidense, y de su proyecto religioso *panamericano* en América Latina y el Caribe (Kessler & Nelson, 1978; Piedra, 2002; Sosa Siliézar, 2007; López Sierra, 2009).

Durante el periodo de 1912 a 1946, tanto el S.E.P.R. como el S.E.T.M. desarrollaron un currículo similar al de los seminarios teo-

lógicos de EE.UU. Dicha creación tenía, en principio, el mismo propósito que animaba la presencia misionera del protestantismo en Puerto Rico a partir de la invasión: americanizar como supuesta vía de modernización. De ahí que se buscaba crear instituciones teológicas que educaran a un clero moderno para un Puerto Rico y una Cuba modernas, en las que las iglesias protestantes pudieran contribuir en el proceso de formación del llamado *carácter* del sujeto libre, moderno y democrático. Ese sujeto se adaptaría al cambio sociopolítico, económico y cultural que la invasión estadounidense operaba en ambas islas (Wellman, 1937). Es decir, en el caso de Puerto Rico, de una economía precapitalista, esclavista y agraria hacendada, iría hacia vertiginosos cambios operados en la sociedad de capitalismo incipiente agrario en transición, hasta la industrialización manufacturera a gran escala (Irizarry Mora, 2011). En cuanto a Cuba, la transformación se experimentaría de una economía esclavista de plantación hacia una economía azucarera industrializada (Roldán de Montaud, 2001).

En este proceso de adaptación social evolucionista, la psicología de la religión y la educación religiosa funcionalista y evolucionista, en el caso de Puerto Rico, y en el de Cuba la educación religiosa basada en las teorías educativas y psicológicas funcionalista y evolutivas, fueron recursos curriculares claves para el adiestramiento y el desempeño de las funciones religiosas del clero religioso protestante antillano que se formaba teológica, religiosa y educativamente en el S.E.P.R. y el S.E.T.M. (Wellman, 1937; McGrath Andino, 1998; González & Cardoza-Orlandi, 2008).

## Conclusiones

Desde el entendimiento del papel reproductor de la escuela como institución social —que incluye los diversos proyectos educacionales del protestantismo liberal estadounidense—, se infiere que la psicología científica, evolutiva, funcionalista, *progresista*, religiosa-moral y democrática promovida por psicólogos de la religión, como Dewey (1916/1929) y Coe (1917), fue una de las tecnologías de reproducción social que contribuyó al desmantelamiento y la superación del modo de producción socioeconómico agrario, feudal y esclavista del periodo previo a la Guerra Civil de los EE.UU., y fue vital en la implantación hegemónica del modo capitalista, burgués y liberal estadounidense. En este último, la psicología funcionalista evolutiva en general, y la de la religión liberal en particular, tuvieron como uno de sus propósitos la formación del llamado *carácter* del sujeto libre, moderno y demo-

crático que se dirigía hacia la construcción de un tipo de sujeto que pudiese adaptarse a los vertiginosos cambios operados por la sociedad capitalista-industrial de finales del siglo XIX e inicios del XX.

Aunque el objetivo de la pedagogía psicológica funcionalista, evolutiva y liberal, en general, y de la religión en particular, fue crear un proceso curricular de enseñanza y aprendizaje que promoviera y lograra el crecimiento cualitativo psicosocial, democrático y moral de las personas, el resultado obtenido fue contradictorio. Lo que se llevó a cabo realmente fue la promoción de una individualidad en la que primaba un optimismo cándido y acrítico hacia la creación de una conciencia ciudadana, que promoviese la contribución racional, inteligente y “desprendida” de un voluntariado cívico-religioso que, desde las nociones de un sujeto libre y autorrealizado, de igualdad y búsqueda de la democracia, resolviera responsablemente los conflictos, problemas y desigualdades de la sociedad moderna con sus acciones ciudadanas y prosociales.

En mi opinión, fundamentada en el análisis lógico-crítico de los respectivos documentos históricos, Coe no asumió lo que denominó una adecuada metodología psicosocial científico-crítica alternativa. Como se mostró, a pesar de las intenciones del profesor, y dado que, en su momento histórico, la teoría y metodología marxiana de acción sociopolítica le parecía efectiva para lograr la transformación de las condiciones de injusticia de la clase obrera, contradictoriamente, su propuesta de cambio psicosocial, sin análisis del conflicto social desde la teoría marxiana, no evitó lo que ocurrió en la mayoría de las sociedades modernas occidentales, incluida la estadounidense, una ambigüedad ético-valorativa que desembocó en la construcción de un sujeto individualista, consumista, antiolecolectivista y pequeño burgués. Ese tipo de sujeto aprendió a valorar la violenta competencia del libre mercado capitalista burgués y a perpetuar una realidad psicosocial que beneficiaba a la clase social burguesa del capitalismo industrial.

Desde las perspectivas de las propuestas de teóricos de la psicología evolutiva en diálogo crítico con las teorías marxiana, neomarxista y deconstruccionistas —como Erica Burman (1994) y John Broughton (1987), entre otros—, habría que plantear que el proyecto de desarrollo psicoreligioso, moderno, funcional y evolutivo de la educación de Coe adolecía de la suficiente criticidad como para identificar que su proyecto de enseñanza de psicología de la religión poseía, en sus entrañas, los intereses de los sectores elites liberales de EE.UU. Este modelo de enseñanza buscaba fomentar el adiestramiento de un clero que apoyara

proyectos psicosociales “progresistas”. Pero, a pesar de la intención crítica, analítica liberal y democrática de ese modelo, este no contó con un instrumental teórico adecuado que trascendiera la imagen ideológica y teológica del protestantismo liberal estadounidense. Ese hecho no les permitió comprender adecuadamente las relaciones psicosociales de poder y control socioeconómico e institucional que los sectores burgueses liberales hegemónicos de su época ejercían sobre el proceso educativo, tanto secular, como religioso.

Partiendo de la perspectiva historiográfica contraída, se puede afirmar que George Albert Coe propuso un proceso de construcción de una sociedad estadounidense de justicia social y democracia liberal “progresista”, a través de los instrumentos que brindaban la nueva psicología educativa liberal funcionalista y evolutiva de la religión (Rauschenbusch, 1890, 1907). Ese proceso no llegó a consolidarse de la manera en que Coe lo concibió. La razón para ello radicó en que, a pesar de su fidelidad a la metodología científica moderna, irónicamente, no recurrió al instrumental teórico-analítico, sociopolítico y cultural-ideológico alternativo adecuado y necesario (en mi argumento, el marxiano) para lograr el proyecto colectivo sociohistórico, económico, político y psicoeducativo que proponía. Coe apenas se percató de la crisis causada por la Primera Guerra Mundial, el conflicto de clases sociales, la discriminación y segregación étnica-racial y la Gran Depresión económica, que eran elocuentes evidencias del resultado de la paradoja de la ambigüedad moral, ética y valorativa de la sociedad capitalista, burguesa e industrial estadounidense. Además, tampoco advirtió, con meridiana claridad, los límites existenciales y sociales que causaban los graves problemas psicosociales que produjeron una confianza *irracional* en el progreso y en la *racionalidad tecnocientífica* de los países modernos y occidentales durante las primeras tres décadas del siglo XX (Burman, 1994, pp. 199-233; Jenkins, 2010; Niebuhr, 1932/1960; Boys, 1989). Todo lo anterior se evidencia como paradójico, ya que su discípulo Henry F. Ward (1952) declara en un tono casi de frustración que Coe (1952) expresó, en la postrimería de su vida, un aprecio somero a la validez del instrumental analítico y político marxiano (pp. 88-91).

La influencia del proyecto curricular educativo, teológico liberal y protestante en las principales instituciones de educación superior religiosa y teológica liberal protestantes en Puerto Rico y Cuba de 1916 a 1946 se lleva a cabo en el neocolonialismo estadounidense, que promovía al protestantismo como ideología religiosa que debía

conjugar con el capitalismo, la democracia, el progreso tecnológico y la educación de las masas. En estas Antillas, las denominaciones protestantes, por medio de sus modelos religiosos y pedagógicos, buscaban contribuir a la progresiva *americanización* de la población como supuesta vía, o instrumento, para la creación del *carácter* del sujeto puertorriqueño y cubano *modernos*. Lo anterior no implicó, necesariamente, que, en la medida en que fue surgiendo un nuevo liderazgo religioso autóctono, no supiese distinguirse de los intereses misioneros y de las políticas neocoloniales durante los años subsiguientes.

## REFERENCIAS

- Althusser, L. (1968). *La revolución teórica de Marx*. México, DF: Siglo XXI.
- Althusser, L. (1970/1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Freud y Lacan. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Amestoy, R. N. (2010). Darwinismo, desafíos finiseculares y protestantismo (1870-1900). *Invenio*, 13(25), 15-30.
- Apple, M. (1982). *Education and power*. Londres: Routledge & Kegan.
- Apple, M. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- Archibald, H. A. (1987, verano). History of religious education. *Religious Education*, 82(3), 405-414.
- Avendaño Amador, C. (1999). Psicología de la religión. Evolución, tendencias y perspectivas. En C. Avendaño Amador (Ed.), *Psicología y religión. Tensiones y tentaciones* (pp. 21-53). Buenos Aires: Kairós.
- Ávila, A. (2003). *Para conocer la psicología de la religión*. Estella, España: Verbo Divino.
- Bourdieu, P. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Editorial Laia.
- Bourdieu, P. (1987). *Los tres estados del capital*. *Sociológica*, 2(5), 11-17.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1964/2009). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. México: Editorial Siglo XXI.
- Boys, M. C. (1989). *Educating in faith. Maps and visions*. Kansas City, MO: Sheed & Ward.
- Braudel, F. (1980). *On history*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Briggs, C. A. (1889). *Whither?* New York, NY: Charles Scribner's Sons.
- Broughton, J. (1987). An introduction to critical developmental psychology. En J. Broughton (Ed.) *Critical theories of psychological development* (pp. 1-30). New York, NY/London, UK: Plenum Press.
- Burke, P. (2006). *¿Qué es la historia cultural?* Barcelona: Paidós.
- Burman, E. (1994). Developmental psychology and its discontents. En D. Fox & I. Prilleltensky (Eds.), *Critical psychology: An introduction* (pp. 134-149). London, UK; Thousand Oaks, CA; New Delhi, IN: Sage.

- Burman, E. (1998). *La deconstrucción de la psicología evolutiva*. Madrid: Visor.
- Carpintero, H. (2003). *Historia de las ideas psicológicas*. Madrid: Editorial Pirámide.
- Carpintero, H. & Peiro, J. (1983). The significance of the bibliometric methodology to the studies of the history of psychology. *Revista de Historia de la Psicología*, 4(1), 21-32.
- Castorina, J. A. (2006). Un encuentro de disciplinas: la historia de las mentalidades y la psicología de las representaciones sociales. En M. Carretero, A. Rosa & M. F. Fernandez (Comps.), *Enseñanza de la historia y memoria colectiva* (pp.73-90). Buenos Aires: Paidós.
- Cecchini, M. (1969/2007). Introducción. En A. R. Luria, A.N. Leontiev & L.V. Vigotsky, *Psicología y pedagogía*. Madrid: AKAL.
- Cepeda, R. (1986). *La herencia misionera en Cuba*. San José: Editorial DEI.
- Coe, G. A. (1909, 16 de noviembre). *Can religion be taught? The Inauguration of George Albert Coe, Ph.D., LL.D., as Skinner and McAlpine Professor of Practical Theology*. New York, NY: Union Theological Seminary.
- Coe, G. A. (1910, diciembre). The education of ministers. *Religious Education*, 454-457.
- Coe, G. A. (1912, octubre). The laboratory method in the department of religious education. *Religious Education*, 7, 420-424.
- Coe, G. A. (1916/1923). *The psychology of religion*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Coe, G. A. (1917). *A social theory of religious education*. New York: Chas. Scribner's Sons.
- Coe, G. A. (1924). Preface. En A. Teague Case, *Liberal Christianity and religious education. A study of objectives in religious education* (pp. v-viii). New York, NY: Macmillan.
- Coe, G. A. (1937). My own little theatre. En Vergilius Ferm (Ed.), *Religion in transition*. New York: Macmillan.
- Coe, G. A. (1952). My search for what is most worthwhile. *Religious Education*, 47, 170-176.
- Cooley, C. H. (1902/1956). *Two major works: Social organization and human nature and the social order*. Glencoe, IL: The Free Press.
- Corvalán de Mezzano, A. (1998). Recuerdos personales-memorias institucionales: hacia una metodología de indagación histórico-institucional. En I. Butelman (Comp.), *Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación* (pp. 40-76). Buenos Aires: Paidós.
- Cremin, L. (1964). *The transformation of the school. Progressivism in American education. 1876-1957*. New York: Vintage Books.
- Cremin, L. (1970). *American education: The colonial experience, 1607-1783*. New York: Harper Row.
- Cremin, L. (1980). *American education: The national experience, 1783-1876*. New York: Harper Row.

- Cremin, L. (1988). *American education: The metropolitan experience, 1876-1980*. New York: Harper & Row.
- Cruz, M. (1991). *Filosofía de la historia. El debate sobre el historicismo y otros problemas mayores*. Barcelona: Paidós.
- Darwin, C. (1859). *El origen de las especies*. Madrid: Edaf.
- Darwin, C. (1871/1994). *El origen del hombre* (Vols. I & II). Madrid: Clásicos de Siempre.
- Dewey, J. (1916/1929). American education and culture. En J. Ratner (Ed.), *Character and events; popular essays in social and political philosophy* (Vol. 2, pp. 498-503). New York, NY: Henry Holt and Company.
- Domhoff, W. (1978). *¿Quién gobierna Estados Unidos?* (10ma. ed.). México: Siglo Veintiuno Editores.
- Dorrien, G. (2001). *The making of American liberal theology: Imagining progressive religion*. Louisville: Westminster John Knox Press.
- Dorrien, G. (2003a). *American liberal theology: Crisis, irony, decline, renewal, ambiguity*. Louisville: Westminster John Knox Press.
- Dorrien, G. (2003b). *The making of American liberal theology: Idealism, realism & modernity*. Louisville: Westminster John Knox Press.
- Dri, R. (1994). *Revolución burguesa y nueva racionalidad. Sociedad burguesa y razón en el joven Hegel*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Durkheim, E. (1922). *Education and society*. Glencoe, Illinois: The Free Press.
- Durkheim, E. (1938/1977). *The evolution of educational thought: Lectures on the formation and development of secondary education in France*. London: Routledge, Kegan & Paul.
- Eco, H. (1997). *¿Cómo se hace una tesis? Técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- Febvre, L. (1975). *Combates por la historia*. Barcelona: Ariel.
- Fernández Enguita, M. (Ed.). (1986). *Marxismo y sociología de la educación*. Madrid: Akal.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (1996). *How to design and evaluate research in education* (3ra. ed.). New York: McGraw-Hill.
- Garrido, J. (1996). *Vivencias e historia del en el marco de su cincuentenario (1946-1996)*. Matanzas, Cuba: SET.
- Giroux, H. A. (1981). *Ideology, culture and the process of schooling*. Philadelphia: Temple University Press.
- Giroux, H. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. En *Cuadernos políticos No. 44* (pp. 36-65). México: Nueva Era.
- Giroux, H. (Ed.). (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Miño y Dávila.
- González, J. A. (1984). *The story of Christianity. The Reformation to the present day* (Vol. 1). San Francisco, CA: Harper.

- González, J. A. (1985). *The story of Christianity. The Reformation to the present day* (Vol. 2). San Francisco, CA: Harper.
- González, J. & Cardoza-Orlandi, C. (2008). *Historia general de las misiones*. Barcelona: CLIE.
- Gramsci, A. (1947/1982-2000). *Cuadernos de la cárcel*. (Tomo 1-6). México: ERA.
- Gramsci, A. (1948/1998). *La formación de los intelectuales y Americanismo y fordismo*. Río Piedras, PR: La Sierra.
- Gramsci, A. (1949/2004). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Gramsci, A. (1974). *Antología*. Madrid: Editorial Siglo XXI.
- Grom, B. (1994). *Psicología de la religión*. Barcelona: Herder.
- Hall, G. S. (1893/1924). Aspects of child life and education: The contents of children's mind on entering school. *The Princeton Review*, 2, 249-272.
- Handy, R. T. (1987). *A history of Union Theological Seminary in New York*. New York: Columbia University Press.
- Hart, D. G. (1999). *The university gets religion. Religious studies in American higher education*. Baltimore, MD & London, UK: The John Hopkins University Press.
- Holifield, E. B. (1983). *A history of pastoral care in America. From salvation to self-realization*. Nashville: Abingdon.
- Irizarry Mora, E. I. (2011). *Economía de Puerto Rico*. San Juan: McGraw Hill.
- James, W. (1892/1989). *Principios de psicología*. México: FCE.
- James, W. (1924). *Psicología pedagógica (para maestros). Sobre algunos ideales de la vida (para estudiantes)*. Madrid: Daniel Jorro.
- Jenkins, P. (2010). *Breve historia de Estados Unidos*. Madrid: Alianza Editorial.
- Kessler, J. & Nelson, W. (1978). Panamá 1916 y su impacto sobre el protestantismo latinoamericano. *Pastoralia*, 2, 22-33.
- LeConte, J. (1888). *Evolution and its relation to religious thought*. London: Chapman and Hall.
- Le Goff, J. (1974). Las mentalidades. Una historia ambigua. En N. Pierre & J. Le Goff (Eds.), *Hacer la historia* (pp.81-98). Barcelona: Editorial LAIA.
- López Sierra, H. E. (2009). El anti-trujillismo del Revdo. Dr. Miguel A. Limardo Castillo en el contexto del protestantismo panamericanista liberal en la República Dominicana: 1921-1961. Ponencia ofrecida el jueves, 5 de noviembre de 2009 en El Instituto de Estudios del Caribe, de la Universidad de Puerto Rico-Río Piedras (UPR-RP) como parte de las *Conferencias Caribeñas 5*.
- López Sierra, H. E. (2011). *Análisis historiográfico de la enseñanza de la psicología de la religión en Estados Unidos de Norte América: 1899-1927*. (Disertación doctoral). Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Disponible en UMI ProQuest Dissertations and Theses database. (Núm. publicación 3478460).



- Lucca Irizarry, N. & Berríos Rivera, R. (2003). *Investigación cualitativa en educación y ciencias sociales*. San Juan, PR: Publicaciones Puertorriqueñas.
- McGrath Andino, L. (1998). La educación teológica protestante en Puerto Rico. Primeras décadas (1900-1935). En L. McGrath Andino (Ed.), *Un ministerio transformador: El Seminario Evangélico de Puerto Rico* (pp.77-102). San Juan: Seminario Evangélico de Puerto Rico.
- Martín-Baró, I. (1985). *Acción e ideología: Psicología social desde Centroamérica*. San Salvador: UCA Editores.
- Martín-Baró, I. (1989). *Sistema, grupo y poder. Psicología social desde Centroamérica II*. San Salvador: UCA Editores.
- Marx, K. (1867/1894, 1969). *El capital* (Tomo I). Moscú: Progress Publishers.
- May, M. A. (1924). *Theological education in America. A study of one hundred sixty-one theological schools in the United States and Canada*. New York: George H. Doran Company.
- May, M. A. (1934). *The education of American ministers. The institutions that train ministers* (Vol. 3). New York, NY: Institute Social Religious Research.
- Mills, C. Wt. (1956/1987). *La élite del poder*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Menand, L. (2002). *El club de los metafísicos: Historia de las ideas en los Estados Unidos*. Barcelona: Destino.
- Montemayor Hernández, M. V., García Treviño, M. C. & Garza Gorena, Y. (2002). *Guía para la investigación documental*. México: Trillas.
- Moradiellos, E. (1998). *El oficio del historiador*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores.
- Navarro, P. & Díaz, C. (1994). Análisis de contenido. En J. M. Delgado & J. Gutiérrez (Eds), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp.177-224). Madrid: Editorial Síntesis.
- Nicholson, I. (1994). Academic professionalization and Protestant reconstruction, 1890-1902: George Albert Coe's psychology of religion. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 30, 348-368.
- Niebuhr, R. (1932/1960). *Moral man immoral society*. New York: Scribner.
- Peden, C. (2011). *Christian pragmatism: An intellectual biography of Edward Scribner Ames, 1870-1958*. Cambridge, U.K.: Cambridge Scholars Publishing.
- Pérez de Tudela, J. (1988). *El pragmatismo americano: acción racional y reconstrucción del sentido*. Madrid: Cincel.
- Pérez Delgado, E.P., Samper García P. & Soler Bardissa, J.V. (2000). La psicología de la religión en la historia de la psicología más reciente. *Revista de Historia de la Psicología*, 21(2-3), 613-622.
- Pérez De Tudela, J. (1988). *El pragmatismo americano: acción racional y reconstrucción del sentido*. Madrid: Cincel.
- Pierce, C.S. (1878). How to make our ideas clear. En N. Houser y C. Kloesel (Eds.), *The essential Peirce: Selected philosophical writings I (1867-1893)* (pp. 124-141). Indiana: Indiana University Press.

- Pierce, C. S. (1903 /1978). *Lecciones sobre pragmatismo*. Buenos Aires: Biblioteca de Iniciación Filosófica.
- Piedra, A. (2002). *Evangelización protestante en América Latina. Análisis de las razones que justificaron y promovieron la expansión protestante* (Tomo II). San José, Costa Rica: UBL-CLAI.
- Pineau, P., Dussel, I. & Caruso, M. (2005). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Popkewitz, T. S. (1987). The formation of school subjects and the political context of schooling. En T. S. Popkewitz (Ed.), *The formation of school subjects: The struggle for creating an American institution* (pp. 1-25). Londres: Falmer Press.
- Popkewitz, T. S. (1991). *A political sociology of educational reform: Power/knowledge in teaching, teacher education, and research*. New York, NY: Teachers College Press.
- Popkewitz, T. S. (1994). *Sociología política de las reformas educativas: El poder/saber de la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Madrid: Morata.
- Popkewitz, T. S. (2004). The reason of reason: Cosmopolitanism and the governing of schooling. En B. Baker & K. Heyning, (Eds.), *Dangerous coagulations: The uses of Foucault in the study of education* (pp. 189-224). New York, NY: Peter Lang.
- Popkewitz, T. S. (2007). *Cosmopolitanism and the age of school reform: Science, education and making society by making the child*. New York, NY: Routledge.
- Puente, J. A., Matthews, E. R. & Brewer, C. L. (Eds.). (1992). *Teaching psychology in America: A history*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Rauschenbusch, W. (1890, abril). Some words about socialism in America. *For the Right*, 1, s.p.
- Rauschenbusch, W. (1907). *Theology for the social gospel*. New York: Abingdon Press.
- Rojas Osorio, C. (2010). *Filosofía de la educación. De los griegos a la tardomodernidad*. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Roldán de Montaud, I. (2001). *Historia económica de Cuba en el siglo XIX. Bibliografía (1898-2000)*. Madrid: Fundación Histórica Tavera.
- Rosa, A., Huertas, J. A. & Blanco, F. (1996). *Metodología para la historia de la psicología*. Madrid: Alianza.
- Ross, E. (1901). *Social control*. New York: Macmillan.
- Schipani, D. (1985). Pautas epistemológicas en la búsqueda de alternativas para la educación teológica. *Encuentro y Diálogo*, 4.
- Schmidt, S. A. (1983). *A history of the Religious Education Association*. Birmingham, Alabama: Religious Education Press.
- Schultz, D. P. & Schultz, S. E. (2012). *A history of Modern psychology* (3ra ed.). Belmont, CA: Wadsworth, Cengage Learning.

- Setran, D. P. (2005, invierno). Morality for the “Democracy of God”: George Albert Coe and the liberal protestant critique of American character education, 1917-1940. *Religion and American Culture. A Journal of Interpretation*, 15(1), 107-144.
- Silva Gotay, S. (1997). *Protestantismo y política en Puerto Rico, 1898-1930*. San Juan: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- Sosa Siliézar, C. R. (2007). Aportes misionológicos del protestantismo liberal en América Latina. *Teología y cultura*, 4(8), 47-59.
- Spencer, H. *The principles of psychology*. (1855). London, UK: Longman, Brown, Green and Longmans.
- Spencer, H. (1898/1899). *Principles of Biology*, (Vols. 1 & 2). London: Williams and Norgate.
- Strickland, F.L. (1953). Pastoral psychology - a retrospect. *Pastoral Psychology* 4(7), 2-12.
- Teague Case, A. (1924). *Liberal Christianity and religious education. A study of objectives in religious education*. New York, NY: Macmillan.
- Titscher, S., Meyer, M., Wodak, R., and Vetter, E. (2000). *Methods of text and discourse analysis*. Londres: Sage.
- Townsend, L. (2008). *Introduction to pastoral counseling*. Nashville, TN: Abingdon Press.
- Troeltsch, E. (1958). *El protestantismo y el mundo moderno*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Union Theological Seminary. (1909-1910). The Union Theological Seminary in the City of New York (1909-1910). *Annual catalogue - Union Theological Seminary*. New York: Union Theological Seminary in the City of New York. Recuperado de <http://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=mdp.39015035847618;seq=602;num=80;q1coe%20;start=1;size=25;page=search;view=1up#page/70/mode/1up>
- Van den Berg, J. H. (1963). *Psicología y fe, una crónica y un punto de vista*. Buenos Aires: Carlos Lohlé.
- Ward, H. F. (1952, marzo-abril). *We were friends*. *Religious Education*, 488-491.
- Weber, M. (1905/1979). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo* (5<sup>ta</sup> ed.). Barcelona: Península.
- Wellman, C.R. (1937, enero). Orientación individual. *Boletín del Seminario Evangélico*, n.p.
- Wight, R. D. & Davis, S. F. (1992). Division in search of self: A history of APA Division 2, the Division of the Teaching of Psychology. En A. E. Puente, J. R. Matthews, & C.L. Brewer (Eds.), *Teaching psychology in America: A history* (pp. 365-384). Washington, DC: American Psychological Association.
- Williams, D.D. (1941). *The Andover liberals; a study in American theology*. New York, NY: King's Crown Press.

- Williams, R.H. (1998). Organizational change in theological schools: Dilemmas of ideology and resources. En N.J Demarath III, et al. (Eds.), *Sacred companies. Organizational aspects of religion and religious aspects of organizations* (pp. 228-226). New York, NY: Oxford University Press.
- Wundt, W.M. (1910). *Principles of physiological psychology*. Londres: Swan, Sonnenschein.

## NOTAS

- 1 Quiero agradecer la dirección y el insumo crítico que me ofrecieron los doctores Wanda C. Rodríguez y Giovanni Tirado, del Programa Graduado de Psicología del Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico; el doctor Jesús Rodríguez Sánchez, profesor de religión y teología pastoral del Recinto Metropolitano de la Universidad Interamericana de Puerto Rico, y el doctor José R. Irizarry, rector del Recinto de *Cambridge College* en San Juan, Puerto Rico, y ex-decano académico y profesor de Teología Práctica del Seminario Evangélico de Puerto Rico, en el proceso investigativo que sustentó la eventual producción de la disertación doctoral en psicología de la cual surge este artículo, que se publica en este número de la *Revista Pedagogía*. Obviamente, ninguno de ellos es responsable de las limitaciones investigativas y los posibles errores de forma presentes en este trabajo.
- 2 Cuando uso el término *marxiano*, me refiero al pensamiento directo de Marx, y *neomarxista*, al pensamiento de teóricos y activistas que siguieron su pensamiento y, a la misma vez, han llevado a cabo una revisión *dinámica y renovadora* del mismo. Dicha revisión enfatiza el hecho de que el desarrollo de las sociedades no se explica solamente a partir de la dinámica de las estructuras socioeconómicas, sino que la explicación correcta de ese fenómeno debe incluir factores y variables que no son considerados tradicionalmente como parte de esa estructura, tal como las variables ideológicas y culturales. Sobre el particular, ver Cruz (1991).

Este artículo se recibió en la Redacción de Pedagogía en agosto de 2012 y se aceptó para su publicación en octubre de ese mismo año.