

LOS ANTECEDENTES DE LA EDUCACIÓN DEL CARÁCTER VISTOS DESDE LA HISTORIA DE LA PSICOLOGÍA

E. PÉREZ-DELGADO
V. MESTRE ESCRIVÁ
P. SAMPER GARCÍA
E. FUENTES PALANCA

Departamento de Psicología Básica
Universidad de Valencia¹

INTRODUCCIÓN

Escribe Robback en el prefacio de su obra monográfica sobre el carácter² (Robback, 1927, 1) que en los años veinte y a principios de los treinta de nuestro siglo, el estudio del carácter era una floreciente rama de la psicología. El tema del «carácter y, en su sentido amplio el de per-

¹ Dirección: Departamento de Psicología Básica. Facultad de Psicología. Avda. Blasco Ibáñez, 21. 46010 Valencia. E-mail: Esteban.Perez@uv.es

² Es habitual distinguir un doble significado del término carácter : a) ético, es decir, carácter como valor moral y b) psicológico, o sea, la peculiaridad individual. En el área psicológica de habla alemana lo más común es tomar el término carácter en el segundo sentido, para referirse al conjunto de las propiedades que constituyen la peculiaridad individual de una persona. En la psicología anglosajona es, sin embargo, más frecuente entender el carácter en el sentido de valor moral, para significar aquella parte de la personalidad que está más sometida a la aprobación social. Así la honradez es parte del carácter, pero no el humor. Una persona honrada recibe una alta aprobación por parte de la sociedad, mientras que una persona deshonesto es reprobada. Quien tiene buen humor, sin embargo, puede que reciba la calificación de poseer una personalidad más agradable, pero ello no quiere decir mejor carácter (Havighurst y Taba, 1972, 14).

sonalidad, vienen destacándose en primera línea de las ciencias psicológicas y han merecido, en la última década, atención especial de los psiquiatras y sociólogos, y aun de las personas expertas en ciertas aplicaciones psicológicas a la vida práctica». Vino luego un corte abrupto y hasta épocas muy recientes casi no ha habido nada sobre el tema. Es posible, interpreta Peters (1984, 26), que ello haya de atribuirse a la escandalosa «Investigación sobre la educación del carácter de Hartshorne y May (1928-1930), y que las inferencias erradas que se obtuvieron de ella, hayan matado el tema» (Burton, 1963).

La caracteriología o ciencia del carácter cuenta, efectivamente, con una gran tradición que data de tiempos antiguos. Entre los filósofos puede citarse a Teofrasto de Ereso, en Lesbos, que escribió en el 318 una obra sobre *Los caracteres*, donde describe tipos caracteriales. La tipología de temperamentos de Hipócrates y de Galeno forman también parte de esta tradición antigua. En el siglo XVII, La Bruyère reanuda la caracteriología descriptiva de Teofrasto. En el siglo XVIII se hacen estudios psicológicos basados en la experiencia y en descripciones propias (Lovitz, Lavater, Rousseau). El estudio de la expresión del carácter tiene sus orígenes en la fisiognómica y en la frenología. Sin embargo, quien empleó por primera vez el término caracteriología para designar la ciencia del carácter fue Julius Brahnsen (1830-1881) en su *Beiträge zur Characteriologie* (1867). En la caracteriología moderna tal vez la figura más destacada sea Ludwig Klages (1872-1956).

No obstante, la psicología del carácter apenas hizo progreso alguno hasta que la psicología experimental dio sus primeras zancadas. El tema del carácter habría ocupado hasta los tiempos recientes un puesto eminente en la Ética y en la Educación pero no en psicología (Robback, 1927, 2). El mismo William Stern en su *Psicología diferencial* (1921) reconoce que no obstante su importancia, apenas lo ha tratado, dada su dificultad.

Por los años veinte de nuestro siglo el carácter es un concepto discutido en psicología, siendo de gran aceptación dentro de la psicología aplicada pero muy debatido en el ámbito de la psicología básica. Siendo originariamente el tema del carácter de índole filosófico y educativo, su etapa científica se abre paso dentro de la psicología aplicada y más en concreto en relación con el estudio de la delincuencia. Sus mayores valedores en psicología son Healy (1915) y Fernald (1916; 1920).

1.- LAS INVESTIGACIONES SOBRE EL DESARROLLO MORAL DE E. MEUMANN

El desarrollo de la psicología científica en Europa en el último cuarto del siglo XIX y principios del XX se produce por la ampliación del uso de las técnicas experimentales al estudio de procesos psicológicos cada vez

más complejos. Como es sabido, Wundt consideró que los fenómenos morales justamente por su complejidad no era posible someterlos a tratamiento experimental, pero sí podían formar parte del objeto de estudio de la 'psicología de los pueblos'. Pero serán discípulos suyos los que den el paso adelante aplicando el método experimental al análisis de los fenómenos morales, en concreto, los psicólogos de la psicología del pensamiento vinculados a la escuela de Wurzburg (Külpe, Binet, Claparède, Bovet, etc.) y en el campo de la pedagogía y de la psicología educativa, E. Meumann (a.1862-1915). De la psicología de pensamiento moral ya nos hemos ocupado en otro lugar (Pérez-Delgado y Mestre, 1998). A continuación trataremos únicamente, pues, de este último.

Ernst Meumann es conocido sobre todo en el campo de la pedagogía experimental y de la psicología educativa (Zusne, 1984). Se doctoró en Filosofía y en Teología. Se formó con Wundt en Leipzig, pero posteriormente se independizó de él, dedicándose a aplicar la psicología experimental al campo de la educación. Evidentemente, aquí nos vamos a referir exclusivamente a dos trabajos (Meuman 1912, 1914) en los que expone la psicología del desarrollo moral.

El desarrollo moral del niño y su importancia pedagógica

Meumann es un auténtico pionero en este campo bajo un doble aspecto. Por lo que supuso de novedad sus planteamientos de psicología aplicada al campo de moral, desviándose de la orientación de su maestro Wundt, pero también porque el psicopedagogo alemán ofreció, en fechas muy tempranas, un elenco de elementos integrantes del desarrollo moral y propuestas metodológicas originales para investigar y aplicar a la realidad educativa la psicología del desarrollo moral.

El autor comienza constatando que la pregunta sobre la educación moral ocupa cada vez más el primer plano de la discusión pedagógica. El autor advierte que en el campo de las cuestiones ético-pedagógicas es mucha mayor diferencia de opiniones que en cualquier otro campo. ¿De dónde tiene su origen tal diversidad de pareceres? A juicio de Meumann procede de que esas opiniones se apoyan en intuiciones personales y en experiencias educativas individuales más que una fundamentación científica del tema. Por eso se necesita en cuestiones tan importantes como es la educación moral encontrar, ante todo, un camino seguro por el que poder avanzar y solamente hacer afirmaciones que cumplen el requisito de objetividad y que procede de la misma naturaleza del tema, y no de pareceres meramente subjetivos (Meumann, 1912, 194).

Ese camino seguro para dirimir las cuestiones ético-pedagógicas, cree Meuman, nos lo ofrece únicamente la investigación científica de las cosas a las que ha de ser aplicada. Por una parte, la naturaleza de las exigencias morales e instrucción con los cuales nos acercamos a los jóvenes y por otra parte el desarrollo moral del joven en sí mismo.

Sin embargo, este camino, la investigación de la naturaleza moral del niño y su consideración dentro del punto de vista de la naturaleza de las exigencias morales, no ha sido tratado sistemáticamente hasta ahora por los pedagogos modernos (Meumann, 1912, 194).

Meumann señala que se cuenta en los últimos tiempos con una psicología del niño, se ha conseguido una visión de cómo se produce el desarrollo espiritual del joven, se conoce el desarrollo de su lenguaje, de su pensamiento, de su memoria y en especial el desarrollo de sentimiento estético, pero el estudio del desarrollo de su naturaleza moral y de las capacidades éticas del joven están en sus comienzos (Meumann, 1912, 194).

Qué se incluye dentro del desarrollo moral

Lo primero que hay que decir es de qué se trata, cuando se pretende investigar el desarrollo moral del joven.

1. El desarrollo ético del joven comprende en general como objeto el juicio, sentimiento y conducta moral del niño durante un tiempo en el que son totalmente diferentes de los de los adultos y que gradualmente va perdiendo sus diferencias hasta que se asemeja al carácter de la vida moral de los adultos.

2. En la educación no se trata de niños abstractos, sino en primer lugar con individualidades morales y personalidades, y en segundo lugar con los niños que crecen bajo muy diferentes influjos morales.

3. Además el desarrollo moral del niño depende de su desarrollo general psíquico. La comprensión moral, la intuición moral, una comprensión correcta de los mandamientos morales solamente son posibles si la inteligencia general del niño ha conseguido una cierta madurez, y el sentimiento moral como el respeto de las otras personas o la simpatía con los otros exigen que el niño haya conseguido un cierto estadio de desarrollo sentimental (Meumann, 1912, 198).

Qué métodos pueden utilizarse para su estudio

Meuman reseña varios métodos para investigar el desarrollo ético del niño.

1. El método más antiguo es el de trasladarse por la fantasía al ser del niño. De una forma típica se halla este método en Rousseau. Parte de la observación minuciosa del desarrollo del niño.

2. El método de reunir los recuerdos de la propia niñez, lo cual puede conducir a un valioso tratamiento sistemático de cuestiones pedagógicas, si se emplea debidamente (Meumann, 1912, 199-200).

3. El tercer método se puede designar como comparativo e histórico del desarrollo. Este procura establecer leyes generales del desarrollo del niño, a través de la comparación del desarrollo intelectual de todos los seres orgánicos, principalmente entre los animales y los hombres, y de nuevo por la comparación del desarrollo de niños de diversos pueblos y países. (Meumann, 1912, 201).

4. Otro paso hacia la objetividad para la investigación de la juventud se da mediante la colección de los trabajos de los niños. Para investigar el desarrollo general de la inteligencia del niño coleccionamos todos sus imaginables productos espirituales y físico-intelectuales, y procuramos reconocer en ellos el progreso intelectual por su comparación.

5. Un quinto método, que en verdad es más un grupo de métodos, nos lleva directamente al niño. Para este método se puede contar con todas las investigaciones que tocan la observación directa del niño. En este método se distingue entre las observaciones de masa, que se refiere a una muchedumbre de individuos, y las observaciones individuales con que conseguimos conocer a un niño singular en lo posible (Meumann, 1912, 200).

La cuestión principal aquí es de qué manera más sistemática, exacta y útil para la ciencia llegamos a la observación directa. Para ello tenemos a nuestra disposición: a) El método de los cuestionarios o cuadernos de respuestas. Consiste generalmente, en proponer un número de preguntas sobre un determinado tema del desarrollo juvenil, por ejemplo, el desarrollo de los sentimientos de simpatía. Estas preguntas se envían en un cuaderno a un gran número de personas que se interesan por estas cosas; son contestadas por ellas, en cuanto sea posible por observación personal, y se formulan después en términos estadísticos por los directores del método. La técnica del dietario y del libro personal en la escuela son dos instrumentos complementarios para la observación directa del niño (Meumann, 1912, 194).

6. Con todo, Meumann se adelanta a su época considerando que el método más eficaz para la investigación de la vida moral del niño es el experimento. El problema que se plantea a este respecto es si es posible la investigación experimental del desarrollo ético del joven. El intento de Meumann es mostrar de qué modo se pueden conseguir resultados

importantes a través del experimento ético. Por una parte, es naturalmente posible aplicar el experimento psicológico general a los hechos de la vida moral. Así como podemos investigar, por ejemplo, el origen del placer y del desagrado a partir de estímulos sentimentales simples o se puede establecer una prueba estética para comprobar las aptitudes de los niños en juicios estéticos sobre cuadros o esculturas a ciertas edades, así también es posible provocar la reacción del sentimiento y la capacidad de enjuiciamiento del niño a partir de estímulos de juicios éticos (Meumann, 1912, 210).

Pero para Meumann se puede experimentar directamente en los niños. Ello nos permite, por ejemplo, investigar experimentalmente el mecanismo de la formación de la voluntad y con ella la presencia estrecha del influjo del sentimiento de los niños. Por ello, escribe Meumann, se fija a niños de diferentes edades una tarea que se puede resolver más o menos correctamente, y observamos de un lado, la cantidad de comprensión que por lo general contiene la solución sin faltas de la tarea y cómo esa se desarrolla gradualmente y luego se observa cómo la voluntad del niño se deja educar con tal tarea para la vida moral en características importantes de la voluntad como la exactitud, la corrección y responsabilidad del cumplimiento.

Una técnica conocida en psicología es el 'Aussageexperiment'. Meumann describe esta técnica experimental así. Se hace una declaración (Aussage) sobre un cuadro, que el niño ha contemplado durante un minuto y que después de la contemplación se le esconde, y que debe describir a continuación. Tal descripción del cuadro puede ser más o menos defectuoso. Se repite la misma tarea y se establece de qué modo el influjo de la voluntad se corrige gradualmente, si a través de la exhortación a la observación exacta y al autocontrol exacto de la descripción o a través de la instrucción sobre las faltas o sobre lo que los niños deben observar o finalmente a través del ejercicio continuado en una observación exacta.

La investigación directa del desarrollo ético se extiende principalmente al desarrollo del sentimiento ético y del juicio moral (de la intuición moral, de la comprensión ética) del niño. Aquí se relaciona directamente con las preguntas éticas la conocida investigación sobre los ideales de los niños -especialmente si por ideal entendemos prototipo o ejemplo- (Meumann, 1912, 211-212). La investigación se hace formulando preguntas como estas: ¿quién es para ti tu prototipo moral y por qué? ¿quién es para ti tu peor ejemplo moral? ¿por qué?

Una significación semejante la conseguimos con la conocida investigación sobre las amistades de los niños, en especial cuando se les hace preguntas tales como éstas: ¿quién es tu mejor amigo? ¿qué piensas de la mejor o de la peor cualidad de tu amigo?

Muy útiles serán también los enjuiciamientos sobre historias buenas y malas. Se narran a los niños de diferentes edades historias que contienen casos fáciles o difíciles de conductas morales o inmorales, que se aproximan a la vida del niño (de mentira, de exageraciones, de no mentiras, de robos, de comportamientos de generosidad o de egoísmo, y después casos de castigos y de premios (Meumann, 1912, 212).

También es pensable un método mediante el cual los niños emiten juicios morales espontáneos. Esto es posible si el niño puede inventar una historia moral, que se le podría iniciar así: ¿cuál es el mayor bien que tú has hecho en tu vida? En este caso el niño tendría que destacar cuál es el mayor bien moral o el mayor mal moral (Meumann, 1912, 212).

A través de todas esas investigaciones se puede conseguir progresivamente una imagen general de la evolución progresiva moral de los jóvenes, de la significación de las distintas fuerzas que configuran la voluntad, de la gran diferencia de un caminar evolutivo moral normal y del que se desarrolla en circunstancias especiales, de las relaciones entre el desarrollo general, la inteligencia, el sentimiento y la voluntad en el desarrollo moral. Y a través de todo ello conseguimos una base segura para la solución de los problemas educativos éticos.

El desarrollo moral dentro de la pedagogía experimental de Meumann

Meumann incorpora, sintetiza y organiza sus ideas sobre el desarrollo moral en su manual de pedagogía experimental (Meumann, 1914). El estudio del desenvolvimiento de los sentimientos ético y religioso del niño suelen examinarse varios elementos. Se estudian, en primer lugar, los *juicios* de los niños sobre las relaciones morales, sobre la mentira, el hurto y otras cosas así. Se ve ante todo por esas noticias sobre los juicios morales de los niños, que el criterio moral y la inteligencia del niño, así como una cierta suma de experiencias de la vida, se han de adquirir antes de que sea posible un juicio decisivamente moral y una voluntad. La exigencia de criterio moral es un factor de igual significación que la excitación de sentimientos morales, ideas, designios, y la formación de cualidades morales formales de la voluntad, por el ejercicio. Por eso hallamos que los niños imbeciles son siempre así mismo inferiores moralmente, lo mismo que los imbeciles adultos.

Las numerosas investigaciones sobre los *ideales* de los niños tienen la misma significación. El mismo Meuman realizó investigaciones de ese tipo leyendo las cinco preguntas siguientes a niños de 6 a 14 años, y pidiéndoles una motivación de su respuesta. He aquí el tipo de preguntas planteadas por Meumann: ¿Qué quieres ser y por qué? ¿Cuál es la

persona a la que tomas por modelo y por qué? ¿Cuál es la materia de estudio que más te gusta? ¿En qué te ocupas con más gusto? ¿Qué lectura prefieres y por qué?

Meumann resume los resultados generales más importantes en los siguientes puntos:

- Se muestra cierto curso de desarrollo en los ideales de los niños, el cual se repite siempre en los números promedios con numerosas desviaciones.

- Los niños menores prefieren siempre a las personas de su familia o del círculo de sus amigos (los más próximos ideales).

- Con el aumento de la edad disminuya la preferencia de los conocidos uniformemente -y en diferentes escuelas, con rapidez diferente- y aumenta la elección de personalidades históricas y de la vida pública moderna.

- Asimismo, los niños menores prefieren, entre los *valores*, los materiales: la felicidad externa, el bienestar y la riqueza; con los años van entrando uniformemente en su lugar los valores intelectuales y morales. Si advertimos el desarrollo progresivo de la motivación, en el cual se descubre el verdadero contenido del ideal, se muestra que también sigue un curso uniforme.

- Con la creciente edad de los niños, en lugar de los predicados universales y vagos de la preferencia de las personas, como bueno, devoto, aparecen de una parte cualidades especiales por causa de las cuales se produce preferencia, como valiente, sabio, benéfico, etc.; por otra parte, las cualidades inferiores van poco a poco dando lugar a las superiores, intelectuales, éticas, estéticas, religiosas; así, como se indicó, los niños pequeños estiman principalmente la posesión material, y esto tanto más cuanto proceden de las clases más pobres; siguen las dotes, como el valor, ánimo, ardor bélico, fuerza corporal, hermosura exterior y luego los trabajos intelectuales, morales, estéticos (Meumann, 1914, 168-169).

Son muy instructivos acerca del desarrollo de los sentimientos de empatía los datos estadísticos sobre las amistades de los alumnos y sobre la manifestación de los motivos por los que se escoge al amigo, subraya Meumann. En ellos, como en la investigación de los ideales de los niños, se muestra la escala de las cualidades por causa de las cuales prefieren los niños a una persona. Investigaciones de esta clase son las de Monroe sobre los «sentimientos sociales de los niños» (Meumann, 1914, 169). Cuenta los resultados del estudio de Monroe en escuelas primarias de Massachussets con 2336 niños, que son los siguientes: las cualidades por las que se busca la más de las veces el compañero muestran un desenvolvimiento de la estima de los valores personales desde las cualidades del ánimo (amigable, alegre), hasta las cualidades intelectuales y morales

(veracidad, fidelidad, abnegación), y desde las cualidades morales inferiores (valor, obediencia) hasta las superiores (desinterés).

Estos análisis del desarrollo moral en su aspecto multifacético se convertirá en el periodo de entreguerras en tema de debate entre los autores que prefieren un elemento u otro como representativo principal del desarrollo moral, es decir, el juicio moral, el sentimiento moral o incluso los ideales morales (Sharp, 1917; Jakobsohn-Lask, 1920; Johnston, 1925; Quadfasel, 1925).

2.- EL CARÁCTER EN LA INVESTIGACIÓN DE HARTSHORNE Y MAY (1928-1930)

En torno a 1925 se diseña y lleva a cabo, no en el contexto europeo sino americano, una investigación gran envergadura sobre el carácter ante el apremio de los profesores de religión y de ética en los centros públicos y privados de enseñanza primaria y secundaria de EE.UU. Se acude a la ciencia psicológica y pedagógica para conseguir una enseñanza más eficaz de aquellas disciplinas. Tanto los profesores de religión como los de ética mostraban un gran desaliento en su trabajo de educadores morales.

La investigación fue dirigida y supervisada por el psicólogo del aprendizaje E. L. Thorndike desde la Universidad de Columbia. Hartshorne, psicólogo, y May, pedagogo, desarrollaron un amplio conjunto de material de tests estandarizados para medir una amplia variedad de logros en el campo de la educación moral y de la educación religiosa, que se aplicaron para conocer las características morales de los sujetos y su modo de comportarse. El instrumental puede clasificarse en diferentes categorías: tests de conocimiento y de habilidades; tests de actitudes, opiniones y motivos; tests de conducta; tests de auto-control.

Relacionaron diferentes variables con la conducta moral: 1) Interrelaciones de conductas, conocimientos, y opiniones entre sí (el problema de los rasgos); 2) Concomitantes biológicos y sociales de las conductas, conocimientos, actitudes, etc. (el problema de las causas y significación); 3) Resultados de las técnicas educativas ordinarias orientadas al desarrollo del carácter o ciertos hábitos e ideas (el problema de la eficiencia).

La *Character Education Inquiry* investigó fundamentalmente estos temas referidos a la conducta moral: el engaño, el robo, la mentira; la honradez, la servicialidad y autocontrol, y la organización del carácter.

Su objetivo central fue controlar experimentalmente los procesos específicos que intervienen en la educación moral y religiosa. En definitiva la investigación se limitará a estudiar la educación del carácter. «The major interest of the Character Education Inquiry is to investigate the

possibility of measuring character» (Hartshorne, May y Maller, 1929, 119). Preferentemente buscaron medir lo moral. Su mayor aportación pensaron que estaría en ofrecer información concreta obtenida según los cánones de la ciencia positiva.

Por ello eligieron el método estadístico frente al método clínico. La validez de los resultados de la investigación iba a depender, pues, de la validez de los instrumentos de medida que se utilizase. Hartshorne y May recogieron los instrumentos de medida (tests, cuestionarios, etc) y aplicaron otros nuevos para medir conocimientos y habilidades, actitudes y motivos, conductas y auto-control de los sujetos estudiados. Con todo, los autores se centraron y dieron valor preferencial a las medidas de conducta, precisamente por su condición objetiva.

Se estudiaron tres características morales: el engaño, la servicialidad (cooperación y ayuda) y el autocontrol (persistencia e inhibición). Se pasaron 170.000 tests a más de 8.000 niños de escuelas estatales y a 3.000 niños de escuelas privadas de 5 a 8 grado. La pregunta inicial que investigaron es qué hacían los sujetos. Mientras no se tuviera información cuantitativa sobre esa cuestión, no podría pasarse a conocer los motivos o la bondad o maldad del carácter. Hay que comenzar por observar la conducta abierta y medirla.

Las conclusiones generales que sacaron los autores de su investigación resultaron revolucionarias: El engaño no es un rasgo unificado de carácter como tampoco su opuesto la honradez, sino funciones específicas de situaciones vitales. La mayoría de los niños engañan en unas situaciones y no en otras. Que un niño engañe en una situación dada depende en parte de su inteligencia, de la edad, de la situación familiar, así como de la naturaleza misma de la situación y de la relación de aquellas variables con ésta. De ello infieren que no se es honrado o deshonrado por naturaleza. Mas bien hay que decir que cuando surge el conflicto entre el niño y el medio, la conducta engañosa es el modo natural de ajustamiento y no tendría en sí misma una significación moral. También infieren que la práctica educativa vigente que consiste tan solo en la enseñanza de ideales y normas puede resultar pernicioso, cuando tales ideales contradicen las demandas prácticas de la situación.

Sobre la conducta de ayuda concluyen que el factor determinante primero es la amistad mutua de los niños en la misma clase, el segundo factor es el nivel de ajustamiento escolar y en tercer lugar está el ambiente familiar. Señalan que los entrenamientos de los niños en las formas de ayuda y de cooperación tal como se practican de ordinario en las escuelas dominicales de las iglesias o de participación en los clubes tienen muy escasos resultados y, en todo caso, esas prácticas no permiten diferenciar

a unos niños de otros en servicialidad. El sexo, el género de amigos, la ocupación de los padres, la iglesia a la que se está afiliado determinan mejor las diferencias individuales en la conducta de ayuda y colaboración.

Respecto a las conductas de persistencia e inhibición concluyen que las tendencias de conducta en los individuos son resultantes específicas y funciones de situaciones a las que los sujetos están asidos por medio de hábitos. Los autores sacan algunas implicaciones relevantes: lo que ha de ser aprendido ha de ser experimentado, lo que ha de ser experimentado ha de ser presentado a los niños en las situaciones a las que son expuestos, la conducta deber ser relacionada con las situaciones particulares en las que es preferida como modo de respuesta. Si se quiere que las normas e ideales morales sirvan como controladores de la conducta, deben convertirse en una parte de la situación a la que los niños responden y servir de apoyos la consecución de modos de ajustamientos satisfactorios a la situación.

Resumimos las inferencias principales de la investigación de Hartshorne y May en las siguientes proposiciones: 1ª Los factores que más influyen en la resistencia a la tentación son los situacionales y no la honradez de los individuos; 2ª, los niños no podían ser divididos en «mentirosos» y «honrados»; 3ª, la tendencia a engañar depende del grado de riesgo y del esfuerzo que su realización requiere; 4ª, aun cuando el comportamiento honrado no viniera impuesto por la preocupación por el castigo o de ser descubierto, estaba determinado en buena parte por factores situacionales inmediatos, tales como la aprobación del grupo o del ejemplo; 5ª, el conocimiento moral o los valores morales tendrían poca influencia que se manifestara en la conducta moral; 6ª, cuando los valores morales parecían estar relacionados con la conducta moral, eran de alguna manera valores específicos de la clase social o del grupo del niño. La honradez sería, por tanto, más que un prototipo universal, algo característico del niño de clase media, siendo esa característica moral menos aplicable al niño de clase baja (Pérez-Delgado y García-Ros, 1991, 5; Pérez-Delgado, 1995, 155-156).

Aquellos resultados, pero principalmente estas inferencias, de la investigación sobre la Educación del Carácter de Hartshorne y May pusieron en crisis el sentido y valor de la educación moral. Así lo reconocieron los autores de la época. La investigación que se diseñó para conseguir mejores resultados en educación moral y en educación religiosa, produjo, de hecho, efectos contrarios a los buscados. La posición de Bull es bastante generalizable al respecto:

«El Character Education Inquiry produjo la explosiva conclusión de que no existe un carácter consistente, y de ahí que se considerara inútil el estudio del desarrollo moral durante una

década. Además, si la conducta moral no es más que «una serie de respuestas específicas a situaciones específicas», como esa investigación supuso y pareció demostrar, se sigue que no puede haber proceso de desarrollo moral ni carácter moral» (Bull, 1969, 18).

3.- LA EDUCACIÓN DEL CARÁCTER EN LA INVESTIGACIÓN DE LA PRAIRIE CITY DE HAVIGHURST Y TABA (1949)

Una concepción modélica de lo que se entendía por educación moral en su versión de educación del carácter la encontramos todavía en la década de los cuarenta (Havighurst y Taba, 1949, 15). Estos autores -en su investigación para replicar la de Hartshorne y May- definieron el carácter moral como un entramado de estos cinco rasgos fundamentales: honestidad, responsabilidad, lealtad, valor moral y afabilidad. El comportamiento de un individuo respondería al afianzamiento de esos rasgos morales en su personalidad. El carácter es en un grado muy elevado aprendido. Se aprende, en primer lugar, por medio de las recompensas y los castigos. Bajo este aspecto, en ese aprendizaje influyen, por este orden, la familia, la escuela, el grupo de amigos, y finalmente la comunidad o sociedad en sentido amplio. Los individuos están sometidos continuamente a situaciones de premio o de castigo, pero la forma más eficaz en el aprendizaje de los hábitos morales es la aprobación social. En segundo lugar, el carácter se adquiere por una imitación inconsciente. Desde la primera infancia el niño desarrolla el hábito de imitar a las personas que tienen ascendencia ante él, en particular sus padres y otros miembros de la familia. En ese proceso hay una especie de «recompensa anticipada». El niño descubre que con frecuencia ese tipo de imitación es recompensada cuando se comporta como su padre o como su madre. Esa tendencia a imitar desborda progresivamente los límites de la familia. Convergente con ese proceso de imitación se produce el proceso de edificación del «yo ideal», que comienza con la imagen de uno de los padres, y que sucesivamente puede ir incorporando personas de su entorno. Ahora ya no imita personas reales, sino personas idealizadas. En tercer lugar, el carácter se desarrolla por medio del pensamiento reflexivo. El comportamiento moral puede ser aprendido también al reflexionar acerca de situaciones morales, al examinar sus probables consecuencias y obteniendo conclusiones que puedan llegar a dirigir el comportamiento futuro (Havighurst y Taba, 1949).

En el carácter moral diferencian Havighurst y Taba dos niveles. En el nivel popular, la conducta moral es controlada por la alabanza y la re-

compensa que le otorga el medio social inmediato. Una persona cumple con la expectativas morales de aquellos con los que convive. En el segundo nivel moral, la conducta es controlada por los ideales; en la prosecución de un ideal moral, una persona puede incluso llegar a disgustar a quienes le son cercanos. Este segundo nivel es el « de la conciencia, del principio moral y de la elección moral... Algunas personas permanecen siempre en el nivel inferior del desarrollo del carácter. Son honestas, responsables, leales y amables según las líneas que gozan del favor de las gentes que les rodean» (Havighurst y Tabla, 1949, 19).

Cinco cuestiones fundamentales estudiaron Havighurst y Tabla sobre la educación del carácter: 1ª ¿Hasta qué punto influye en el desarrollo del carácter el sistema de valores propio del grupo social al que pertenece el individuo?; 2ª ¿cómo influye en el desarrollo del carácter la calidad de las relaciones emocionales con los padres, con los adultos, con los amigos de la misma edad?; 3ª ¿hasta qué punto el carácter de un individuo es influido por sus propios valores, intereses y objetivos?; 4ª ¿hasta qué punto el carácter moral es influido por la capacidad individual para comprender los problemas de la conducta moral? y 5ª ¿hasta qué punto influye en el desarrollo del carácter moral otros factores de la personalidad de un individuo, tales como sus impulsos, su formación física, su inteligencia, su sociabilidad y su adaptabilidad al medio? (Havighurst y Tabla, 1949, 22-23).

Havighurst y Tabla se ocuparán en su investigación, sin embargo, del primer nivel del carácter moral, es decir, aquel en el que el sujeto se mueve por las expectativas que tienen sobre él los que forman su entorno inmediato. Por tanto, todas esas cuestiones van dirigidas fundamentalmente a comprender cómo se desarrolla el 'nivel convencional' del carácter moral (Havighurst y Tabla, 1949). Es importante también recordar que de los dos índices del carácter (el 'comportamiento' y la 'reputación' o fama de los sujetos), los autores optaron por utilizar el índice de la reputación de los adolescentes en su contexto vital para medir el carácter moral. Escriben literalmente: «El comportamiento de una persona puede ser observado en diferentes ocasiones y se puede otorgar a la persona una puntuación en cada uno de los cinco rasgos partiendo de aquellas observaciones. O también se puede puntuar a una persona sobre la base de lo que otras personas dicen acerca de su honestidad, su responsabilidad, su valor moral, su lealtad y su afabilidad» (Havighurst y Tabla, 1949). Al contrario que en la investigación de Hartshorne y May (1928-1930) -para compensar sus resultados-, Havighurst y Tabla optaron por la 'reputación' como índice para medir el carácter moral, es decir, la información que daban padres, maestros, amigos, compañeros de clase, etc.

4.- LA VISIÓN CRÍTICA DE KOHLBERG SOBRE LA EDUCACIÓN DEL CARÁCTER

A principios de la década del setenta, Kohlberg deriva en sus planteamientos a extraer las virtualidades educativas de su psicología del desarrollo. En Kohlberg y Turiel (1971) señala por primera vez cuál era la situación de la educación moral en los EE.UU. Por los años veinte educar moralmente consistía en recalcar la enseñanza tradicional de las virtudes y costumbres convencionales, así como las creencias populares, mediante el ejercicio de la autoridad. Los manuales de educación del carácter de los años veinte se fundaban en un concepto de carácter moral integrado por un 'conjunto de virtudes', por ejemplo, honradez, responsabilidad, amistad, carácter servicial y otros valores. Estas virtudes debía enseñarse a los niños a través de exposiciones teóricas, dándoles la oportunidad de practicarlas, y recompensándolos cuando las practicaban. En la década de los treinta, dichos planteamientos de la educación moral sufrieron un fuerte descalabro, como consecuencia de los resultados de la investigación experimental de Hartshorne y May (1928-1930) que demostró que las clases de educación del carácter ya sea en el aula o en la escuela dominical o en los boys-scouts, no tenían un efecto apreciable en cuanto a elevar el nivel de honradez o altruismo del niño, cuando se le proponían a éste situaciones experimentales de la vida real (Kohlberg y Turiel, 1971, 514).

Para evitar la relatividad en la educación moral, los autores de la época buscaban definir los valores morales en función de un conjunto de virtudes o rasgos morales normalmente considerados positivos. Al procedimiento se denominaba «educación del carácter». Pedagógicos y psicólogos que desarrollaron este planteamiento definieron el carácter como la suma total de virtudes concebidas como 'aquellos rasgos de la personalidad sometidos a las sanciones morales de la sociedad», pero, evidentemente, el primer problema que plantea este enfoque es ponerse de acuerdo en qué virtudes son las aceptadas (Kohlberg y Turiel, 1971, 524). Pero hay otras cuestiones importantes.

Si bien puede decirse que hay un cierto acuerdo sobre un grupo de virtudes, también lo es que ese vago consenso encierra un desacuerdo real acerca de sus definiciones y sentido (Kohlberg y Turiel, 1971, 525).

Además, las virtudes, tal como son definidas, no son las estructuras psicológicas fundamentales por medio de las cuales tanto los niños como los adultos organizan sus decisiones y actos morales propios.. «Al usar teorías experimentales exactas, los psicólogos no han podido aplicar estas denominaciones de virtudes a los niños de forma que ayuden a pronosticar o explicar su conducta» (Kohlberg y Turiel, 1971, 526).

Kohlberg propone como meta de la educación moral la estimulación gradual del desarrollo hacia un juicio y razonamiento morales más maduros, para culminar en un claro entendimiento de los principios universales de la justicia.

«Obviamente esta meta estará incompleta si no se consideran también el desarrollo del deseo o la capacidad del niño para actuar de acuerdo con su nivel más elevado de juicio... Aunque el desarrollo del pensamiento moral no sea suficiente, es un paso indispensable hacia las otras metas de la educación moral» (Kohlberg y Turiel, 1971, 557).

A las etapas más maduras de desarrollo moral las denomina Kohlberg etapas de principios. Los principios se refieren a formas universales de elegir cuáles deseamos que apliquen todos los hombres en cada situación, y que representan razones morales para actuar y que se justifican por sí mismas. Por tanto, no son palabras referentes a la virtud como honestidad, o a las reglas concretas como «no robarás» o «no reñirás». Los principios morales no son reglas específicas para guiar las acciones, sino formas de elaborar juicios y decisiones. Esto significa que en el juicio moral va implícito un proceso racional, en vez de aplicar mecánicamente reglas internas. Una comprensión de estos principios abarca tanto un modo de aplicarlos en situaciones conflictivas, como la forma de interpretar las reglas más concretas de acuerdo con ellos (Kohlberg y Turiel, 1971, 556).

«Al cuestionar los resultados de las investigaciones sobre las influencias de las primeras experiencias familiares en el desarrollo moral, no sugerimos que el hogar carezca de importancia para dicho desarrollo. En cambio, proponemos que los maestros y la escuela no pueden negar su responsabilidad ante el desarrollo moral del niño fundándose en que todo está determinado por el hogar» (Kohlberg y Turiel, 1971, 558). Aquella postura de los maestros arranca de la teorías psicoanalíticas y neoconductistas, indica Kohlberg.

Al considerar Kohlberg el desarrollo moral como la relación entre pensamiento y la acción, propone que la conducta moral se concibe mejor no únicamente como «buena conducta», sino como conducta acorde con el juicio moral maduro. Hacer hincapié en la modificación de conducta mediante procedimientos de recompensa y castigo no lleva directamente al desarrollo de carácter moral y no parece tener efectos de largo alcance ni repercusiones generales positivas. Para Kohlberg, cultivar la «buena conducta» considerándola como un conjunto de virtudes de carácter moral no se justifica ni lógicamente ni en función de los datos experimentales.

Resumamos la postura de Kohlberg: 1) el defecto fundamental de enfocar la educación moral directamente la «buena conducta» es que la definición de dicho concepto puede ser relativa sólo a las pautas o prejuicios del maestro o juez; 2) el cometido inicial del maestro es comprender, desde el punto de vista del niño, qué es bueno o malo acerca de ciertas conductas; 3) como los juicios de los niños sobre lo bueno y lo malo sufren un desarrollo ordenado natural, es plausible concebir algunas 'conductas como moralmente más maduras que otras; 4) así que tanto psicológica como éticamente es legítimo estimular al niño a comportarse de acuerdo con su nivel más elevado de juicio, lo cual es una meta diferente de intentar que actúe conforme a las pautas de conducta del maestro; 5) en la medida en que la discrepancia entre el juicio y la acción reflejen una forma de conflicto cognoscitivo que pueda servir para fomentar el desarrollo, estimular la correspondencia entre el juicio y la conducta servirá para fomentar el desarrollo y los cambios de la conducta manifiesta (Kohlberg y Turiel, 1971, 560).

CONCLUSIONES

En resumen, en la problemática psicológica sobre el carácter que hemos analizado dentro de su secuencia y dependencia histórica hay que señalar que, junto a las diferencias expuestas entre los diversos planteamientos, las discrepancias constatadas radican en buena parte en que unos autores se refieren a la educación del carácter para edades más tempranas y otros para los adolescentes y edades posteriores. Por otra parte, a la hora de analizar los elementos que integran el desarrollo moral unos autores ponen el acento en el juicio moral, otros en la conducta y otros en el sentimiento que integra todo fenómeno moral. Esas diferencias de acento generarán diversos modos de afrontar el tema y llevará también a recurrir a distintos instrumentos de medida. El resultado final es ¹que aparecen distintos modos de entender la educación del carácter, que si bien son manifiestamente divergentes, no serían sin embargo totalmente contrapuestas, atendidas las diferentes perspectivas en que los autores se sitúan.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BURTON, R.V., (1963) «Generality of honesty reconsidered». *Psychol. Rev.*, 70, 481-499.
- ESCÁMEZ, J. (1997): *La educación del carácter*. En P. Ortega Ruiz, Educación moral. CajaMurcia: Murcia, pp. 109-137

- FERNALD, G.G., (1912): The defective delinquent differentiating Tests. *American Journal of Insanity*, 68, 523-594.
- FERNALD, G.G., (1916): Character as an Integral Mentality Function. *Mental Hygiene*, 2, 452.
- FERNALD, G.G., (1920): Character and Intelligence in Personality Studies. *Journal of abnormal Psychology*, 15, 1-15.
- HARTSHORNE, H., MAY, M., (1928): *Studies in the Nature of Character*. Vol. I: *Studies in Deceit*. New York: The MacMillan Company.
- HARTSHORNE, H., MAY, M., Y MALLER, J.B. (1929): *Studies in the Nature of Character*. Vol. II: *Studies in Service and Self-Control*. New York: The MacMillan Company.
- HARTSHORNE, H., MAY, M., Y SHUTTLEWORTH, F.K., (1930): *Studies in the Nature of Character*. Vol. III: *Studies in the Organization of Character*. New York: The MacMillan Company.
- HAVIGHURST, R.J. & TABA, H., (1949/1972): *Carácter y personalidad del adolescente*. Marova: Madrid.
- HEALY (1915) y Fernald (1916; 1920).
- HEALY, W. (1915): *The individual Delinquent: a text book*. Little Brown: Boston
- HENNING, H., (1927): Experimentelle Charakterprüfungen. *Zsch. für Psychol.*, 104, 224-232,
- HENNING, H., (1929): Tests de caractère. Nouveaux appareils et méthodes à deux personnes. *Hygiène Mentale*, 24, 88-93.
- JAKOBSON-LASK, L. (1920): Über die Fernaldsche Methode zur Prüfung des sittlichen Fühlens. *Z. für angewandte Psychologie*, 24, 184.
- JOHNSTON, G.A. (1925): An experimental investigation of the psychology of moral judgment. *Brit. J. Psychol.*, 25, 255-265
- JONES, V. (1931): *Character education through cases from biography* (A teachers' manual to accompany «What would you have done?»). Ginn: Boston.
- KOHLBERG, L., POWER, F.C. Y HIGGINS, A, (1997/1989): *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Gedisa: Barcelona
- LLATAS CARIÑENA, S. (1997): El resurgir de la educación del carácter. Una visión actual. Tesis doctoral presentada en la Universidad de Valencia, Facultad de Cc. de la Educación, y dirigida por J. Escámez.
- MEUMANN, E. (1912): Die Untersuchung der sittlichen Entwicklung des Kindes und ihre pädagogische Bedeutung. *Ztsch.für.päd.Psychol und exp.Ped.*, 13, 193-213.
- MEUMANN, E. (1914): Desarrollo del sentimiento y de la voluntad. En *Pedagogía Experimental*. Losada: Buenos Aires, 1966.
- PÉREZ-DELGADO, E. (1995): Psicología, ética, religión. ¿Ética versus religión? Siglo XXI: Madrid.

- PÉREZ-DELGADO, E. Y MESTRE ESCRIVÁ, V. (1997): La nueva psicología del pensamiento en los orígenes de la psicología moral. En F. Tortosa, *Una historia de la psicología moderna*. McGrawHill: Madrid, pp.166-178.
- PETERS, R. (1984): *Desarrollo moral y educación moral*. FCE: México.
- QUADFASEL, F. (1925): Die Methode Fernald-Jakobsohns, eine Methode zur Prüfung der moralischen Kritikfähigkeit - und nicht des sittlichen Fühlens. *Archiv für Psychiat. u. Nervenkr.*, 74, 1-18.
- ROBACK, A.A. (1927): *Psicología del carácter*. Trad. de Santos Rubiano. Daniel Jorro, Editor: Madrid
- RYAN, K. (1992): La educación moral en Kohlberg. Una teoría aplicada a la escuela. *Revista Española de Pedagogía*, 50, nº. 191, 35-51
- SHARP, F.C. (1917): *Education for character: moral training in the school and home*. Bobbs Merrill Co.: Indianapolis.
- SHARP, F.CH. (1898): An Objective Study of Some Moral Judgment. *Amer. J.Psychol.*, 9, 198-234
- VITZ, P.C.(1994): Critiques of Kohlberg's Model of Moral Development: a Summary. *Revista Española de Pedagogía*, 52, nº. 197, 3-36.
- ZUSNE, L. (1983): *Bibliographical Dictionary of Psychology*. Aldwych Press: London.