

ESTUDIO DESCRIPTIVO DE UN PROGRAMA COMUNITARIO DE EDUCACIÓN EN VALORES

Santiago Cueto y Daniel Mueller***

Muchos educadores y autores han reconocido que los valores son enseñados ya sea de una manera explícita, a través del dictado y el reforzamiento, o implícitamente, a través del “currículo escondido” (Cox, 1988). Este concepto alude a la carga de contenidos en valores que contiene cualquier currículo, el reglamento de la escuela y la conducta del profesor(a) que los implementa. Así si en un salón de clases se enfatiza la puntualidad en la hora de entrada y en la entrega de tareas se está recalcando implícitamente la importancia de la responsabilidad. Lo mismo se puede decir del tipo de disciplina de un centro educativo o la relativa importancia de algunos cursos frente a otros. La idea fundamental implícita en este concepto es que es imposible no comunicar valores a los jóvenes. Lo mismo se puede decir de los medios masivos de comunicación o las interacciones de los niños en su barrio y familia: En todo momento ellos reciben mensajes que les comunican qué está bien y qué no (aun si no hay intención de comunicar valores). En base a estas experiencias los niños van formando un sistema propio de valores.

* Universidad de Indiana; actualmente investigador asociado de la Universidad de California-Davis.

** Universidad de Indiana.

Por lo tanto una posición que cobra cada día más adeptos es que la educación en valores debería incluir a varios agentes educativos en un esfuerzo coordinado. La enseñanza de valores no puede ser (de hecho no lo es) dominio exclusivo de la familia o la iglesia, sino también de la escuela. Por otro lado los medios de comunicación masiva al menos deben tener conciencia de su efecto educativo. Esto implica que la discusión en educación en valores no se debe centrar más en si esta se debe dar, sino en preguntas como: “¿Qué valores deberían ser enseñados (o priorizados)?”, “¿Quiénes deberían enseñar estos valores?” y “¿Cómo se deberían enseñar?”

Aunque muchos autores han señalado la conveniencia de formar alianzas para educar en valores que incluyan a los padres, las escuelas, las iglesias y a la comunidad en general (ASCD, 1988), todos los currículos y programas reportados (al menos en Estados Unidos) han carecido de este enfoque. En 1989 en el Estado de Indiana, en Estados Unidos, el Superintendente General de Instrucción Pública inició un programa que fué original en este sentido. Se llamó Programa de Conciencia de Valores de Indiana. El propósito de este artículo es describir el desarrollo de este programa¹ y analizar sus implicancias para el Perú.

EL PROGRAMA DE CONCIENCIA DE VALORES DE INDIANA

Havelock (1973) ha propuesto un modelo que describe la difusión y adopción de innovaciones en educación a través de seis estadíos. Este modelo será usado aquí para describir el Programa de Conciencia de Valores.

Para lograr lo que Havelock llama “construyendo una relación”, representantes de comunidades de todo el estado de Indiana fueron invitados a una conferencia sobre valores en Indianápolis en Octubre de 1989. Ellos fueron seleccionados por el Departamento de Educación de Indiana (DEI, Indiana Department of Education en inglés) porque fueron considerados líderes en sus respectivas comunidades y por lo tanto podrían ser influyentes en la implementación del programa localmente.

¹ Las personas interesadas en conocer el estudio en más detalle deben referirse a Cueto (1993a).

En el segundo estadio de Havelock “diagnosticando el problema”, el superintendente Evans citó cifras “alarmantes” para el estado en cuanto a delincuencia, suicidio, pobreza, enfermedades de transmisión sexual, abuso de drogas y abandono de hogar entre los jóvenes de Indiana. Se asumió que la fuente de todos estos problemas era “el deterioro de nuestro sistema de valores” (DEI, 1989a).

En relación al tercer estadio, “adquisición de recursos relevantes”, Evans propuso el Programa de Conciencia de Valores de Indiana:

Los valores de una comunidad se convierten en los valores de sus niños. Lo que queremos a través de este programa es alentar a comunidades de todo el estado, su comunidad, a reconocer y promover una serie de dos, tres, cuatro valores que su comunidad acuerde debería enfatizar. Luego le pedimos que decida un programa o varios que refuerzen los valores que han seleccionado (Evans, 1989, p.3).

Para el programa se asumió que en cada comunidad existía “un conjunto de valores requeridos de cada uno de nosotros para la coexistencia pacífica y una calidad de vida deseable” (DEI, 1989a). Los valores a ser promovidos debían ser públicos, lo que significa que cada miembro de la comunidad debía estar comprometido con ellos. El programa explícitamente se mantenía al margen de “valores privados” y “valores altamente personales” (por ejemplo creencias religiosas, DEI, 1989a). Por lo tanto el DEI promovía valores que contaran con un consenso comunitario.

Aunque cada comunidad debía decidir qué valores eran los más importantes, el DEI sugirió un énfasis en tres categorías de respeto: respeto por uno mismo, respeto por los demás y respeto por la comunidad (DEI, 1989b). Otros programas de educación en valores fueron presentados como ejemplos y posibles modelos: el programa de educación en valores en los colegios del condado de Baltimore (Dubel, 1989) y el estado de Nueva Jersey (Eickhoff, 1989). Pero estos programas estaban centrados en los colegios, y Evans aclaró que el programa de Indiana debía centrarse en la comunidad, de modo que incluyera a negocios, iglesias y clubes de jóvenes así como a colegios.

A cada comunidad que empezaba un programa de valores se le dio un fondo de \$1750. Además un "Paquete Informativo para uso en la Comunidad" fue preparado y distribuido (DEI, 1989b). Este material describe una serie de pasos para desarrollar e implementar el programa y sugerencias acerca de actividades educativas específicas y recompensas que se podrían usar con niños y jóvenes.

El siguiente estadio en el modelo de Havelock, "escogiendo la solución" fue dejado a cada comunidad. El DEI recomendó lograr consenso en cada lugar en relación a qué valores enseñar y cómo hacerlo (1989b). Uno de los métodos recomendados fue lograr involucrar a cuantas instituciones fuera posible, haciendo del programa un esfuerzo comunitario. Los únicos requisitos pedidos por el DEI para entregar los fondos fueron que el programa propuesto fuera sobre valores y que incluyera a toda la comunidad (no sólo la escuela). Se dejó libertad a cada comunidad sobre qué valores promover y con qué métodos.

El penúltimo estadio en el modelo de Havelock es "ganar aceptación" para la innovación. De nuevo cada comunidad tuvo libertad para decidir como lograr este objetivo. Uno de los métodos sugeridos fue encuestar a los pobladores sobre los valores de la comunidad. Otro método sugerido fue organizar una discusión con los líderes de la comunidad acerca de los valores que deberían promoverse. Ambos métodos fueron seguidos por al menos una comunidad. Luego de escoger los valores el DEI sugirió ganar reconocimiento para el programa a través de avisos en los periódicos locales y la televisión. Además de estos avisos se diseñaron pancartas que fueron colgadas en las calles, hubo discusiones sobre el tema en la radio, canciones sobre el programa, botones, marcadores de libros y calcomanías para autos con los lemas locales (por ejemplo "reciclen respeto"), y folletos explicando el sentido del Programa. En este tipo de publicidad se gastó gran parte de los fondos asignados por el DEI. El DEI enfatizó la importancia de ganar un amplio apoyo en la comunidad para el programa.

Finalmente para "estabilizar la innovación y generar autorenovación", el DEI formó dos comités a nivel estatal. En primer lugar se creó la Comisión de Difusión del programa, cuyos integrantes eran varias personalidades del estado en política y deportes. En

segundo lugar el Comité Técnico Asesor fue formado para orientar a los comités locales en el desarrollo de sus programas (varios educadores y algunos estudiantes de secundaria formaban este comité). Ninguno de estos comités llegó a funcionar en la práctica, dejando de este modo toda la tarea de desarrollar el programa a las comunidades.

EVOLUCION DEL PROGRAMA

Los autores tuvieron ocasión de llevar a cabo estudios detallados del programa en tres comunidades en la parte central y sur de Indiana durante 1991 y 1992 (un período de 9 meses coincidente con el año escolar). Los métodos de recolección de datos se basaron en visitas al lugar, observación del desarrollo de actividades y entrevistas con personajes claves de cada programa. Estas se hicieron siguiendo un formato semi-estructurado en persona y/o por teléfono. En base a estas se obtuvieron descripciones de cada programa y se recolectaron materiales elaborados durante las mismas (folletos, afiches, materiales elaborados por los niños, etc.)

Al momento del estudio y luego de un año de implementación el programa había sido descontinuado en una de las tres comunidades. Esto porque, de acuerdo al líder del programa, la comunidad “no se enganchó” con el programa. Las otros dos continuaron con el programa por dos años más. Tal vez la diferencia más importante está en que en estas dos comunidades los comités locales sugirieron actividades específicas a diversas instituciones, mientras que en la primera sólo hubo un llamado general a participar. Este es un aspecto importante a tener en cuenta en futuros programas de este tipo.

Las sugerencias del DEI fueron implementadas en muchos casos. En las tres comunidades se adoptó “respeto” como el valor principal a ser promovido. En todas se formaron comités locales y en todos se incluyó a un sector amplio de la comunidad en él. Esto revela la importancia de proveer una guía inicial a aquellos interesados en el programa y no dejarlo todo a la creatividad de las comunidades. Por otro lado el programa de cada comunidad fue único y fue diseñado con el propósito de reflejar la realidad local.

El apoyo del DEI al programa ha sido: a) una publicación en 1990 resumiendo la labor en varias comunidades en relación al programa (DEI, 1990), b) discursos y visitas en apoyo al programa, fundamentalmente a cargo del Dr. Evans. Tanto la publicación como los discursos fueron en realidad incentivos para los comités locales, que se sintieron apoyados en su tarea. c) una reunión de representantes de las comunidades en Indianápolis en Octubre de 1991. En esta reunión representantes de 17 comunidades participantes en el programa se reunieron con representantes del DEI. Cinco líderes comunitarios de programas presentaron la labor desarrollada en sus ciudades. Quedó claro en estas presentaciones que todos los participantes en el programa eran voluntarios (incluyendo algunos estudiantes de secundaria). Luego de las presentaciones hubo un intercambio general de ideas.

En las tres comunidades los comités locales se abstuvieron de presionar a la gente para que participe. Esto para evitar que se les considerara como 'adoctrinadores' de valores. Esto era el mayor temor de todos los comités locales. En un enfoque de adoctrinamiento los valores son impuestos verticalmente por una autoridad. En ninguna de las comunidades se recibieron quejas sobre este o cualquier otro punto, en cambio hubo muchas muestras de apoyo. Sin embargo no todos aquellos que fueron invitados a participar quisieron hacerlo (por ejemplo algunos maestros escolares). De hecho no había ningún incentivo para su participación, y muchos profesores vieron el programa como una carga más a sus tareas. Por otro lado se notó que aquellos que lo hicieron fueron muy entusiastas y, a pesar de reconocer que no tenían formación previa en el tema, fueron muy creativos en diseñar actividades que muchas veces fueron recibidas positivamente por los niños.

Ha habido alguna difusión del programa a otras comunidades (dos casos fueron reportados). Estas comunidades iniciaron el programa aun sin los fondos de DEI. Por otro lado varias comunidades cesaron el programa una vez que los fondos otorgados por el DEI fueron gastados (es decir luego del primer año). Aquellos que continuaron lograron generar sus propios fondos. Estos fondos provinieron de donaciones de agencias y firmas comerciales o de la organización de eventos especiales (por ejemplo deportivos).

ACTIVIDADES EDUCATIVAS

Aunque la intención era que el programa Conciencia de Valores no se centrara en las escuelas, de 50 actividades educativas reportadas en las tres comunidades estudiadas durante 1991-1992, 32 fueron organizadas por las escuelas. El resto fue organizado por iglesias (9), agencias juveniles (5), universidades (3) y un grupo de teatro (1). Esto muestra que el programa no logró totalmente su objetivo de centrarse en la comunidad (más allá de las escuelas). Tanto dependía de las escuelas que en los meses de vacaciones escolares se interrumpió el programa en todas las comunidades. Tal vez el objetivo debería replantearse, buscando un enfoque que incluya a la comunidad y dentro de ella tenga su exponente más importante en la escuela. Al fin y al cabo la escuela es la institución educativa por excelencia en toda comunidad.

Antes de analizar las actividades implementadas en las comunidades estudiadas, conviene dar un marco teórico general sobre enfoques en educación en valores. En los últimos años se ha planteado una dicotomía entre los enfoques "directos" e "indirectos" (Benninga, 1991).

En líneas generales los modelos directos asumen que en los niños se deben inculcar principios y conductas (formar carácter) sobre el bien y el mal, ya que de otra forma en una situación de duda no sabrían qué escoger. Por eso priorizan el cambio de conductas más que el razonamiento moral y utilizan métodos centrados en el maestro y el reforzamiento de conductas. Esta es tal vez la tendencia dominante en los últimos años en Estados Unidos (por ejemplo ver Bennett, 1991 y Wynne, 1986). Para este enfoque existen valores universales y eternos que todo niño debe aprender.

En el modelo indirecto en cambio se intenta ayudar al niño a que desarrolle un sistema personal de valores. Se asume para ello que si se ha recibido este tipo de educación se podrá resolver una situación de duda moral de una manera coherente con sus propios principios. Para ello se les hace participar activamente en su educación a través de actividades que involucren su reflexión, sentimientos y conductas. Ejemplos de este enfoque son clarificación de valores (Raths, Harmin & Simon, 1966) razonamiento moral (Kohlberg,

1975) y comunidad justa (Power, 1988). Para este enfoque los valores de una cultura en una época determinada deben ser reinterpretados por cada generación, de este modo renovándolos.

En términos de efectividad no se puede decir que un enfoque es mejor que el otro, y el modelo a implementarse depende de las preferencias de los usuarios. Muchos autores últimamente han pedido una unificación de estos enfoques (Benninga, 1988²). En Indiana se observó esto de alguna manera, como se verá a continuación.

Entre el tipo de actividades educativas organizadas, hubo algunas diferencias de acuerdo a la edad de los participantes. Para los niños en primaria se organizaron actividades como dibujo libre en base a temas de valores, componer y cantar canciones en base a valores, discutir el significado de valores específicos y escribir ensayos sobre el significado personal de un valor. Para los adolescentes hubo actividades más abstractas sobre valores, ya que muchas veces los maestros tuvieron dificultad y en general evitaron dar discursos (dictar) sobre el tema. Las actividades más populares con los adolescente fueron aquellas en que los jóvenes podían desarrollar sus propios proyectos (por ejemplo pintar una pared del colegio con un tema relacionado con valores, hacer juegos de roles sobre una situación que involucraba a un compañero o preparar una obra de teatro sobre el tema) o enseñar a niños sobre la importancia de los valores (por ejemplo ayudar a hacer un anuncio en la radio). En términos de los enfoques mencionados anteriormente, para los niños se favoreció un enfoque directo, mientras que para los adolescentes se favoreció uno indirecto (Cueto, 1993a).

También se observaron diferencias en el tipo de actividades organizadas por diferentes instituciones. Las actividades organizadas por las iglesias tendieron a ser más directas que las organizadas por los centros educativos. Esto significa que las actividades involucraban presentar a los asistentes una versión unívoca del valor promovido (por ejemplo sermones especiales y grupos de estudio de la Biblia). En cambio los centros educativos permitieron un

2 Las personas interesadas en una discusión de estos modelos y sus implicancias para el Perú pueden leer a Cueto (1993b).

enfoque más abierto (es decir se adoptó un enfoque indirecto) en el que cada niño pudiera participar activamente (por ejemplo con discusiones, dibujos libres y juego de roles o dinámicas de grupo; Cueto, 1993a).

EVALUACION DEL PROGRAMA Y BALANCE FINAL

Cabe preguntarse si el Programa de Conciencia de Valores tuvo algún impacto positivo en las creencias, sentimientos o conductas de los niños de Indiana. La verdad es que no lo sabemos. El DEI no organizó una evaluación del programa y tampoco lo hicieron los comités locales, aunque todos se plantearon su necesidad. No hubo tampoco un conteo de actividades o participantes en el programa (niños y jóvenes) en cada comunidad. Pero por alrededor de tres años muchos voluntarios en diversas comunidades a través del estado de Indiana se preguntaron sobre los temas fundamentales de educación en valores como por ejemplo: ¿Qué significa ser moral? ¿Qué valores son los más importantes y por lo tanto deben promoverse? ¿Cuál es la mejor forma de enseñar estos valores? Al intentar responder a estas preguntas los adultos se han dado cuenta que son modelos de los jóvenes, que muchas veces buscan en ellos patrones para definir sus propios estándares morales. Desarrollaron además un sentimiento de pertenencia sobre el programa que es uno de los requisitos para su éxito.

De acuerdo a lo observado sería recomendable evaluar experiencias como la descrita ya que pareciera que el potencial de programas comunitarios de valores para promover el desarrollo moral es grande. Existen pocos manuales sobre evaluación de programas de educación en valores. Cline y Feldmesser (1983) sugieren “triangular” información de diferentes fuentes para buscar una convergencia que, de existir, demostraría la eficiencia o inutilidad del programa. Los instrumentos de evaluación pueden ser de razonamiento moral (por ejemplo Rest, 1979), conteo de participantes y actividades de la comunidad, entrevistas con personajes claves y, tal vez lo más importante, observación de cambios en las conductas que reflejen los valores enfatizados.

Se estima que una implementación de un programa de este tipo debe tomar entre dos y tres años para lograr cambios en la pobla-

ción (Cline & Feldmesser, 1983). Al evaluar este tipo de programas, o cualquier otro, se debe contar con objetivos claros para el programa (de modo que se sepa qué evaluar) y varias comunidades de control, de modo que se pueda determinar si los cambios observados se deben al programa o a variables extrañas (por ejemplo cambios sociales o políticos en la comunidad).

Los tres programas estudiados tuvieron una duración promedio de dos años. El programa fue descontinuado debido básicamente a la falta de apoyo del DEI. No se puede pensar que un programa como éste, basado fundamentalmente en voluntarios y sin recursos económicos propios, pueda continuar sin apoyo técnico (por ejemplo de los comités de apoyo a nivel estatal que se formaron y nunca funcionaron) y financiero (apoyo para los gastos). Al menos hubiera sido necesario continuar con las reuniones anuales entre miembros de las comunidades para intercambiar ideas. Lamentablemente, el superintendente Evans dejó su cargo, y la persona que lo asumió no mostró interés en la continuación del programa. De todos modos pensamos que el Programa de Conciencia de Valores deja importantes experiencias que pueden servir para cualquiera que quiera implementar un programa comunitario de educación en valores.

CONCLUSIONES: IMPLICANCIAS PARA EL PERU

Queda claro a partir de la descripción anterior que el término educación en valores no tiene un sentido unívoco; depende mucho de aquellos que lo implementen. Así las escuelas populares de Sendero Luminoso durante la década pasada tenían como uno de sus fines la educación en valores.

Lo que hicieron en buena cuenta las autoridades de educación de Indiana con el programa descrito fue no tomar una decisión sobre el tipo de programa que convenía, sino dejarle la iniciativa a las comunidades. De esta forma esperaban (y lo lograron) incentivar a las comunidades a tratar el tema al mismo tiempo que no eran atacados por intentar imponer su moral en los niños.

Me parece que modelos como el de Indiana podrían intentarse en el Perú corrigiendo algunos aspectos y adaptándolo a nuestro medio. Específicamente pensamos que un programa de este tipo para el Perú debería:

- Centrar sus acciones en la comunidad (incluir a centros educativos, iglesias, asociaciones de padres de familia, negocios, asociaciones educativas y culturales, medios de comunicación masiva, etc.), pero reservándole un lugar especial al centro educativo local.
- Seleccionar un valor general como tema de la campaña. “Respeto” fue el elegido en Indiana y tiene mucho atractivo, pues puede incluir respeto a uno (con temas como el abuso de drogas, sexo precoz e irresponsable), a los demás (con temas como los padres, compañeros, impedidos físicos, derechos humanos, democracia), al medio ambiente (con temas como respeto a la naturaleza, recojo de basura) y al legado histórico (con temas como respeto a las costumbres, lenguaje, danzas y vestido tradicional). Los temas específicos podrían ser decididos por la comunidad en base a las características locales.
- Tener personal adecuado y apoyo financiero y técnico. Ya que el tema es relativamente novedoso y difícil de implementar, se haría necesario tener un encargado por comunidad (podría ser un profesor, con sueldo extra y presupuesto disponible, aunque sea limitado; este profesor podría ser elegido por sus compañeros, alumnos y padres de familia). En el lado técnico habría que crear algún sistema de difusión (por ejemplo un boletín periódico con sugerencias de actividades y reuniones anuales de encargados). No se puede pensar que todo el modelo en educación en valores y las actividades puede ser generado localmente. Sería necesario alimentar la iniciativa con sugerencias que puedan ser adaptadas.
- Tener un comité de valores a nivel local. El comité estaría coordinado por el profesor mencionado antes. El comité debería estar formado por una junta de vecinos notables, de modo que ellos mismos sean modelos para la juventud.
- Incluir actividades de promoción de valores (anuncios, pancartas, calcomanías, slogans, etc.), que movilicen a la población a pensar sobre el tema. Por otro lado debería incluir actividades educativas de acuerdo a las características y necesidades de los niños (no se puede pensar que los temas específicos y activida-

des serían los mismos para todo el Perú). Las actividades deberían incluir los tres elementos principales de educación en valores: razonamiento, sentimientos y conductas (Cueto, 1993b). Una mención especial respecto a esto último es la posibilidad de crear sistemas de voluntariado entre los estudiantes. Las labores de voluntariado permitirían atacar problemas locales al tiempo que les podría dar una experiencia semi-profesional a los estudiantes.

- Tener en cuenta el estadio de desarrollo de los participantes en el diseño de actividades. Así para niños de primaria sería adecuado pensar en un sistema directo de inculcación, mientras que para los adolescentes se debe pensar en actividades indirectas que impliquen una participación de ellos en su diseño y ejecución. No se debe olvidar con este último grupo que al salir de la secundaria deben estar preparados para actuar como ciudadanos en un sistema democrático; un programa en valores como el descrito podría ayudar a los jóvenes a asumir esta responsabilidad.
- Tener una fase piloto y una evaluación rigurosa y permanente de los resultados. La fase piloto permitiría afinar procedimientos y la evaluación permitiría determinar los méritos del programa y formas de mejorarlo. La evaluación tendría que ir más allá del conteo de participantes y materiales producidos para incluir medidas de razonamiento moral y sobre todo cambios observables en las conductas objetivo.

En el momento de grandes cambios que vivimos en el Perú actual hay una tendencia a usar los indicadores objetivos de productividad como único termómetro del valor de los programas. Trasladado al campo educativo esto llevaría a evaluar la calidad de nuestro sistema educativo en base a por ejemplo indicadores de repitencia y deserción y a puntajes en pruebas estandarizadas de matemática, lenguaje y ciencias. Aun cuando estos indicadores son muy importantes, no dan una imagen de la calidad humana de los estudiantes. Para ello es necesario atender el lado afectivo (motivaciones, deseos, intereses, autoestima), dentro del cual su escala de valores es acaso lo más importante.

REFERENCIAS

ASCD PANEL ON MORAL EDUCATION

1988 Moral education in the life of the school. *Educational Leadership*, 45(8), 4-8.

BENNETT, W.

1991 Moral literacy and the formation of character. En *Moral, Character and Civic Education in the Elementary School* (pp. 131-138). Benninga, J. (Editor). Nueva York: Teachers College Press.

BENNINGA, J. S.

1988 An emerging synthesis in moral education. *Phi Delta Kappan*, 69(6), 415-418.

1991 Moral and character education in the elementary school: An introduction. En *Moral, Character and Civic Education in the Elementary School* (pp. 3-20). Benninga, J. S. (Editor). Nueva York: Teachers College Press.

CLINE, H. & FELDMESSER, R.

1983 *Program Evaluation in Moral Education*. Princeton, Nueva Jersey: Educational Testing Service.

COX, E.

1988 Explicit and implicit moral education. *Journal of Moral Education*, 17(2), 92-97.

CUETO, S.

1993a A descriptive study of community-based programs of values education emerging from state-sponsored guidelines. Disertación Doctoral, Universidad de Indiana.

1993b Lineamientos para un programa de educación en valores en el Perú. *Revista de Educación, PUC*, 2(4), 167-186.

DUBEL, R.

1989 Excerpted speech, Values conference. Manuscrito sin publicar, Indiana Department of Education.

EICKHOFF, H.

1989 Excerpted speech, Values Conference. Manuscrito sin publicar, Indiana Department of Education.

EVANS, D.

1989 Dr. Evans' remarks, Values Conference. Manuscrito sin publicar, Indiana Department of Education.

HAVELOCK, R. G.

1973 *The Change Agent's Guide to Innovation in Education*. Englewood Cliffs, Nueva Jersey: Educational Technology Publications.

INDIANA DEPARTMENT OF EDUCATION

1989a Indiana Values Awareness Program. Manuscrito sin publicar. Indiana Department of Education, Indianápolis.

1989b Information packet for community use. Manuscrito sin publicar, Indiana Department of Education, Indianápolis

1990 *Values*. Indianápolis: Autor.

KOHLBERG, L.

1975 The cognitive-developmental approach to moral education. *Phi Delta Kappan*, 56(10), 670-677.

POWER, C.

1988 The just-community approach to moral education. *Journal of Moral Education*, 17(3), 195-208.

RATHS, L., HARMIN, M., & SIMON, S.

1977 *Values and Teaching*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill.

REST, J.

1979 *Development in Judging Moral Issues*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

WYNNE, E. A.

1986 The great tradition in education: Transmitting moral values. *Educational Leadership*, 43(4), 4-9.