

Josep Maria Puig: una vida dedicada a la Educación en Valores

Valéria Arantes¹

ORCID: 0000-0002-2154-6147

Ulisses F. Araújo¹

ORCID: 0000-0002-2955-8281

Marco Antonio Morgado da Silva¹

ORCID: 0000-0002-0440-0947

Resumen

Josep Maria Puig es uno de los mayores expertos internacionales en Educación Moral. Durante toda su trayectoria académica y personal, la educación moral ocupó un lugar central en sus investigaciones, reflexiones, preocupaciones, docencia y modo de vivir. Los escritos y la investigación docente del profesor Puig en catalán, español y portugués, se hicieron una de las principales referencias teóricas en Latinoamérica en el estudio de la moralidad humana. Citado en más de 800 tesis y artículos en Brasil, su trabajo ejerció y aún hoy ejerce gran influencia en toda una generación de investigadores brasileños. En la entrevista que sigue, además de la trayectoria académica del Prof. Puig, presentamos sus reflexiones sobre la educación moral en distintas dimensiones: teóricas, prácticas, políticas, sociales y personales. Como no podría dejar de ser, en tiempos en que se habla de una “escuela sin partido”, Puig discurre también sobre el legado de Paulo Freire y la influencia que ejerció en todo su trabajo. Se trata, pues, de temas que movilizan preocupaciones actuales y de la mayor relevancia para la formación ética y moral de las futuras generaciones.

Palabras-clave

Educación en Valores – Escuela democrática – Participación – Aprendizaje Servicio – Diálogo

¹- Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil. Contatos: varantes@usp.br; uliarau@usp.br; marco.morgado@usp.br.



DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201945002001>
This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY-NC.

Josep Maria Puig: a life dedicated to the values education

Abstract

Josep Maria Puig is one of the leading international scholars in Moral Education. Throughout his academic and personal trajectory, moral education occupied a central place in his researches, reflections, concerns, teaching and way of living. His writings and investigations in Catalan, Spanish and Portuguese, converted him in one of the main theoretical references in Latin America for the studies of the human morality. Cited in more than 800 theses and articles in Brazil, his work has exerted and still exerts great influence in a whole generation of Brazilian researchers. In the interview that follows, beyond the academic trajectory of Professor Puig, we present in this text his reflections on moral education in different dimensions: theoretical, practical, political, social and personal. As it could not fail to be, in times of people talking about “no-party schools”, Puig also discusses the legacy of Paulo Freire and the influence that exerted in his work. These are themes that mobilize current concerns, and it is of great relevance for the ethical and moral development of the future generations.

Keywords

Values education – Democratic school – Participation – Service Learning – Dialogue.

Presentación



Josep Maria Puig nació en 1951, en la ciudad de Mataró, cerca de Barcelona, en España. Desde 1977, es profesor de Teoría e Historia de la Educación en la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, donde se doctoró en 1983. Su tesis de Doctorado - “Enfoque sistémico de la pedagogía y la educación” - con más de 900 páginas, tiene dos volúmenes: en la primera parte el autor hace un levantamiento histórico-epistemológico del pensamiento pedagógico,

Fonte: arquivo pessoal do entrevistado.

desde la Grecia clásica hasta la segunda mitad del siglo XX; en la segunda parte, hace un completo y profundizado análisis de la educación (y de la teoría educativa) a partir de ciencias transdisciplinares como la Cibernética, la Teoría General de Sistemas y la Teoría de la Comunicación y de la Información. La segunda parte originó uno de los libros de Puig que tuvieron más repercusión: “Teoría de la educación: Una aproximación sistémico-cibernética” (1986).

Con el título de doctor, Puig empieza un período en el que la educación moral ocupa un lugar central en sus investigaciones, reflexiones, preocupaciones y docencia. En su curriculum podemos observar que, a partir de finales de los años 80 (1988-1999), impartió más de 20 asignaturas para alumnos de graduación y de postgrado. Para citar algunas de ellas: “Educación y valores en la sociedad actual”, “Teorías del desarrollo moral”, “Diseño de programas de educación moral”, “Modelos de educación moral en el mundo contemporáneo”, “La escuela como comunidad democrática”, “Participación social en las instituciones educativas”, “Fundamentos de educación moral”, “Cultura moral de las instituciones educativas”, entre otras.

En 1990, junto a sus compañeros de trabajo, profesores Jaume Trilla, Miquel Martínez y Maria Rosa Buxarrais, todos catedráticos de la misma institución, fundó el GREM - Grup de Recerca en Educació Moral/Grupo de investigación en Educación Moral -, que se convirtió en uno de los centros de investigación más relevantes en el campo de la moralidad humana. En noviembre de 2018, durante la 44ª Conferencia Anual de la AME, el trabajo del GREM fue reconocido internacionalmente y recibió el “Award Good Work”, un importante premio en el área de Psicología y Educación Moral.

Reconocidamente uno de los mayores especialistas internacionales en Educación Moral, Puig es autor y coautor de incontables publicaciones en forma de artículos, capítulos y libros. Por algunas de esas obras recibió importantes premios en España, de los cuales elegimos cuatro para mencionar en esa presentación. Uno de ellos, Premio de Educación Josep Pallach, fue recibido en 1984, con la obra “Pedagogía del ocio”, escrita con el profesor Jaume Trilla. El Premio Rosa Sensat de Pedagogía, convocado por el Ministerio de Educación y Cultura, Generalitat de Catalunya, Ayuntamiento de Barcelona, Ediciones 62 y Asociación de Maestros Rosa Sensat, fue recibido en dos ocasiones: en 1989, con la obra “Ètica i escola. El tractor pedagògic de la diferència” y en 1998, con la obra “Feina d’educar”. Por último, en 2012 recibió la IV edición del Premio Escuela Normal de la Generalitat, con la obra “Responsabilitat social i aprenentatge sirvei”.

La obra “Feina d’educar: Relats sobre el dia a dia d’una escola” (1999) nos parece merecedora de destaque. Se trata de un trabajo etnográfico ejemplar sobre educación en valores, que ocurrió durante todo el año de 1997, cuando Puig estuvo durante varias horas y varios días de la semana en una escuela pública de Sant Miquel de Cornellà de Llobregat (Barcelona), más específicamente en un aula de cuarta serie de nivel primario, para “observar” las innumerables maneras de educarse en valores. Sus intereses por las prácticas morales (y sus ideas sobre ellas) lo movieron hacia un análisis fino y profundizado del trabajo realizado por una profesora experimentada y muy preocupada por la educación moral. Describiendo con detalle el cotidiano de sus prácticas escolares, en el libro Puig mezcla narrativas con teorías, ideas, conceptos y reflexiones. Las palabras

de él sobre este proceso traen a la luz no sólo los principios que rigen su trabajo como el principio del propio libro:

La observación de la realidad educativa puede decirnos mucho: puede ayudarnos a corroborar ideas y teorías, puede sorprendernos y mostrarnos cosas que no esperábamos, puede obligarnos a modificar presupuestos teóricos y prácticos; eso significa que la realidad es una referencia irrecusable de ideas pedagógicas y propuestas educativas. De hecho, entre la reflexión y la realidad existe un eslabón circular: las ideas filtran la observación y “colorean” los datos, pero la realidad corrobora o transforma las teorías (PUIG, 1999, p.14).

Con estos principios, en 2003 Puig lanza otro libro que también se ha convertido en una gran referencia para los profesionales de la educación: “Prácticas morales: una aproximación sociocultural de la educación moral”. Fruto de un largo trabajo de investigación que le hizo merecedor del título de catedrático en 2002, este libro contempla reflexiones teóricas y conceptuales sobre las “prácticas morales”, además de presentar una sistematización profundizada sobre la diversidad de ese universo. Para ello, Puig define cuatro tipos de prácticas procedimentales y sustantivas: prácticas de reflexividad, prácticas de deliberación, prácticas de virtud y prácticas normativas. Esta obra prima no sólo por ser una teoría sobre las prácticas morales, sino especialmente por reflexionar sobre la propia idea de práctica, haciendo justicia al eje conductor que Trilla (2019), al comentar sobre el trabajo de Puig, nombró “práctica - teoría - meta-teoría”, advirtiéndonos que puede ser en este orden o en cualquier otra.

En consonancia con los avances teóricos y prácticos (y, por qué no, meta-teóricos) alcanzados a lo largo de los años, Puig se aproximó al concepto de Aprendizaje Servicio (ApS). Tal aproximación no significó, en modo alguno, un distanciamiento de aquellos temas con los que trabajó a lo largo de su vida. Por el contrario, como él mismo señala en la siguiente entrevista, se trató de una consecuencia natural de sus estudios sobre educación en valores y para la ciudadanía. Con su origen en la pedagogía activa, especialmente en la teoría de Dewey, Puig vislumbró en el ApS una posibilidad de vivir valores morales y virtudes de forma real, como prácticas de ciudadanía. Defendiendo que la educación en valores y para la ciudadanía exige, además de espacios de reflexión y diálogo, espacios de compromiso activo en la comunidad, Puig apostó en el ApS como una posibilidad de ampliar y completar su propuesta de educación en valores y para la ciudadanía. El 11 de diciembre de 2005, en medio de una gran polémica en Cataluña sobre la asignatura “Educación para la ciudadanía y los Derechos Humanos”, Puig publicó un artículo - “Lo necesitamos todo” -, en el periódico El País, en el que defendió que para formar buenos ciudadanos es necesario diferentes espacios, además del aula. Es importante registrar que el profesor Puig fue, durante años, responsable de la producción de materiales curriculares de educación moral, para todos los niveles de enseñanza - del nivel inicial hasta el superior -, para hacer justicia al concepto de transversalidad. En esa fase de su trabajo, que ya debe haber cumplido 15 años, Puig realizó muchas investigaciones y orientó muchas tesis, lo que le permitió publicar mucho sobre la temática. Además de una propuesta que contempla aspectos o principios que para Puig son muy caros - desde un cambio cultural

que promueva valores morales hasta una metodología que haga justicia al “aprender haciendo” -, creemos que el ApS continuará con Puig en los próximos años. Jubilado hace pocos meses, seguramente ocupará su tiempo trabajando y “reafirmando su compromiso democrático”, como él mismo señala al final de esta entrevista.

Por último, debemos decir que conocemos al Prof. Puig hace más de 20 años y estamos convencidos de que él mismo no tiene conciencia de la dimensión, la profundidad y la relevancia de su trabajo. Su humildad y generosidad, virtudes que sumadas a su ética, excelencia y compromiso con la educación moral y con un mundo mejor para las futuras generaciones, juegan luces sobre una carrera construida de forma colaborativa, a lo largo de la cual fue formando equipos e integrando personas con compromisos sociales y morales. Puig es, para todos los que lo conocen, una persona excepcional, además de un profesional extremadamente admirado, respetado y competente.

Entrevista

Professor Puig, para nosotros es un placer y un honor tenerlo en esta sesión de la Revista de la Facultad de USP. Hace años que nos conocemos y con su trabajo y conducta hemos aprendido muchísimo sobre moral, sobre educación y, sobretodo, sobre la vida, las personas y la convivencia. Eres una gran referencia en el campo de la Moral y, para nosotros, una gran referencia de lo que es ser una buena persona, que piensa y actúa de acuerdo con principios éticos. De hecho, usted tiene una trayectoria en el campo de investigación y intervención educativa con resultados de calidad inequívoca, que ha influido muy positivamente los cambios en las sociedades iberoamericanas.

Sería muy interesante si usted pudiera resumir dicha trayectoria y el contexto en el que se realizó, destacando aquellos aspectos que le parecen más significativos.

Ante todo agradecerle tus palabras, que las dicta la amistad y mucho menos la objetividad, pero muchas gracias. Creo que lo mejor es empezar por algunos elementos del contexto que marcaron la trayectoria. El tema más relevante fue la situación político cultural en que nos encontrábamos: la dictadura del general Franco había terminado en el 1975, en el 78 se aprobó la Constitución y lentamente nos fuimos dando cuenta que hacía falta una educación en valores para una sociedad plural y democrática. Algo que hacía mucho que no teníamos y que, por otra parte, no le correspondía a la formación religiosa, que se ofrecía y todavía se ofrece de manera voluntaria al alumnado que lo desea. Era necesario articular una educación en valores y para la ciudadanía alejada tanto del monismo de los valores absolutos, como de un relativismo de valores, por usar la terminología de Adela Cortina. Era necesario encontrar un mínimo de valores compartidos sobre el cual crear un espacio de convivencia y un espacio para la diferencia y la expresión de las propias opciones de valor. Este era el contexto y la tarea a la que intentó enfrentarse nuestro trabajo.

Además, y esta era la segunda nota contextual importante, era necesario no solo tener algunas ideas teóricas sobre cómo entender la educación en valores, sino también saber cómo convertirlas en propuestas formativas que se pudieran aplicar en los centros

educativos. En este sentido, en mi facultad – la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona – vivíamos, y vivimos todavía, con mucha intensidad el reto de llegar a las aulas, no solo hacer teoría, aunque hacerla sea una tarea fundamental. La celebre relación entre la teoría y la práctica es algo que queríamos alcanzar. Nuestro trabajo estuvo muy influido por la necesidad de convertir las ideas teóricas en propuestas curriculares aplicables en nuestros centros escolares. Estoy convencido que esta exigencia, una exigencia ética para los investigadores universitarios, marcó profundamente nuestro trayecto.

Y, finalmente, el tercer elemento contextual relevante fue la oportunidad de investigar en equipo. El impulsó que hace unos treinta años recibieron los grupos de investigación universitarios en España, nos llevó a montar el GREM (Grup de Recerca en Educació Moral). Lo iniciamos con el Dr. Miquel Martínez y formamos el núcleo inicial con el Dr. Jaume Trilla y la Dra. Maria Rosa Buxarrais; más adelante, en una segunda generación, se unieron la Dra. Xus Martín y la Dra. Montse Payà. Y no sigo con más nombres porque desde aquel momento han pasado varias generaciones de profesoras y profesores que se han incorporado al grupo, o se han formado en él y luego han ido a otras universidades. Sin olvidar el papel revitalizador de las aportaciones del profesorado y alumnado venido de otros países. En una estancia de este tipo nos conocimos y nos ha permitido colaborar con frecuencia. Pero volvamos al tema de los equipos. El trabajo de investigación y de aplicación práctica que hemos llevado a cabo, tenga la calidad que tenga, hubiese sido completamente imposible de no haberse realizado colectivamente. Nos ha enriquecido y nos ha permitido abordar tareas que nadie hubiese podido realizar en soledad. Creo que esto es lo más relevante en cuanto al contexto.

De acuerdo. Y en relación a la segunda parte de la pregunta, su trayectoria de investigación, cómo nos la podría resumir.

Con la ayuda del tiempo transcurrido, que va colocando las cosas en su lugar, y resumiendo un poco, creo que podemos hablar de tres momentos. Durante el primero nos enfrentamos a un problema sencillo de formular: ya que los valores se deben practicar y no se trata de memorizarlos, ¿merece la pena impartir clases de educación en valores? ¿cómo deben ser las clases para no convertirlas en discursos moralizantes? ¿podemos lograr que sean experiencias morales enriquecedoras? Pese a algunas opiniones en contra, la respuesta nos parecía clara: sí que merece la pena que haya clases y sin duda pueden ser momentos de reflexión muy significativos y altamente participativos para el alumnado. Y la tarea consistió en explicar cómo lograrlo. Dicho con brevedad, se trataba por encima de todo de conseguir que las clases fueran espacios de diálogo. Para ello en las sesiones se debían plantear temas personal o socialmente relevantes, temas que se debían tratar colectivamente utilizando las distintas herramientas que componen la inteligencia moral – el autoconocimiento, la empatía, el juicio moral, la comprensión crítica, las emociones, etc.– y, finalmente, se debía iluminar el debate con elementos básicos de la cultura moral, especialmente nos estamos refiriendo a los Derechos Humanos. La articulación de problemas morales significativos tratados con las herramientas de la inteligencia moral y guiados con la cultura moral constituye una excelente experiencia de aprendizaje moral y

de valores. Si las clases podían ser lugares de diálogo con estos parámetros, se convertirían en experiencias morales de alto valor formativo. Desarrollar esta idea germinal es lo que hicimos y que en parte está reflejado en los libros como: *Ética e valores: métodos para um ensino transversal* (1998a) y *A construção da personalidade moral* (1998b). Así como en varios libros escolares para realizar sesiones de clase al estilo que hemos explicado.

Creo que la segunda etapa de la trayectoria de trabajo estuvo presidida por una idea complementaria a la anterior: además de los aprendizajes morales que logramos durante las sesiones de clase, en realidad aprendemos valores durante todo el tiempo que estamos en la escuela y en cualquier otra institución educativa y, sin exagerar, en cualquier momento de la vida. Es decir, los valores se adquieren en cualquier parte y en cualquier momento. Si esto es así, era conveniente estudiar cómo ocurría tal inmersión en valores y, como siempre, qué podíamos hacer los educadores para conseguir que los jóvenes recibiesen en las instituciones educativas una influencia positiva. Pensamos que lo mejor para responder a estos interrogantes era realizar un trabajo etnográfico que nos permitiese captar día a día la educación en valores en un aula escolar. Estuve asistiendo a una clase de educación primaria durante un curso escolar, varios días a la semana, tomando notas y grabando momentos escogidos. Luego escribí un libro que explica lo más significativo que ocurrió en relación a la educación en valores de un grupo clase durante un año escolar. Infinidad de cosas más allá de las sesiones destinadas expresamente al trabajo de deliberación moral. Para mi este libro, *Feina d'educar* (1999) / *La tarea de educar* (2006), fue la base de lo que he calificado como de segunda etapa del trayecto. A partir de aquí trabajé sobre el concepto de práctica moral (2004) y, algo más adelante, sobre la idea de cultura moral (2012), junto a varios colegas.

Un par de comentarios, uno personal y otro colectivo. El año que estuve asistiendo casi a diario a un centro de Primaria no lo olvidaré, fue uno de los años más agradables y más apasionantes que he vivido como investigador, y la verdad es que muy a menudo lo he pasado muy bien. El comentario sobre lo colectivo se refiere al hecho de que varias compañeras de la Universidad han realizado estudios etnográficos parecidos, en cierto modo se ha convertido en una de nuestras señas de identidad metodológica. No se pueden olvidar los trabajos de Xus Martín con jóvenes en situaciones de exclusión social (Descarados, 2008), Mònica Gijón con niños de educación infantil (*Un año en la clase de las Jirafas*, 2012), Maribel de la Cerda sobre experiencias de ayuda entre iguales (*Por una pedagogía de ayuda entre iguales*, 2013), Laura Rubio sobre la cultura moral como sistema de prácticas (varios capítulos del libro *Cultura moral y educación*, que ya hemos citado), Ana Novella sobre la participación ciudadana de niños y niñas (*La participació dels infants a la ciutat des dels Consells d'Infants*, 2009) y, actualmente, Fátima Avilés está haciendo algo parecido con niños y niñas de entre dos y tres años, una investigación prometedora.

En fin, aunque esto quizás no es todo, vayamos a la tercera etapa que ya me estoy alargando demasiado. Hará unos catorce años que empezamos con el Aprendizaje Servicio, a su estudio y difusión hemos dedicado muchos esfuerzos desde aquel momento. Partimos de una idea muy simple: la educación en valores y para la ciudadanía para ser auténtica requiere que los jóvenes participen activamente en su comunidad para mejorarla en alguno aspecto que lo requiera. Y esto es lo que intenta el Aprendizaje Servicio. Lo

estudiamos, vimos muchas experiencias, lo adaptamos a las peculiaridades de nuestra realidad y lo intentamos difundir. Pero esto no es trayectoria, sino presente.

En medio del debate internacional sobre las limitaciones de las obras de Jean Piaget sobre el desarrollo moral en el niño, y de las obras del autor norteamericano Lawrence Kohlberg y sus etapas de desarrollo moral, por atenerse básicamente a los aspectos del juicio moral, la publicación, en Estados Unidos y Europa venía tomando fuerza desde principios de los años 80 e ya con alguna fuerza en los años 90 algunas teorías psicológicas sobre la moralidad defendiendo el presupuesto de un “moral self” o del proceso de construcción de identidades morales para explicar las relaciones (o falta de relaciones) entre el juicio y las acciones morales. Autores como Augusto Blasi (1983), y William Damon (1995) venían apuntando nuevos caminos para esa discusión, y trayendo el papel de los sentimientos y emociones en ese proceso de construcción de la identidad. En esa misma época, usted publicó la obra “La construcción de la personalidad moral” (1996), en la cual apuntó claramente la parcialidad con que diversas teorías venían tratando el tema y presentó la visión de una educación moral que objetiva la integración en un mismo sistema teórico de principios dispares ya veces epistemológicamente divergentes para la construcción de personalidades morales. En esta obra, defiende que la construcción de la personalidad moral debe darse en un proceso educativo a la vez personal y colectivo, basado en el diálogo y la autonomía del sujeto, buscando un modo de vida feliz en un medio social, cultural e histórico determinado. Esta misma obra, publicada en Brasil en 1998, abrió excelentes perspectivas para las investigaciones en el campo de la moral en nuestro país, especialmente, para aquellos investigadores que buscaban comprender esos nuevos caminos del desarrollo moral humano.

Pasados más de 20 años de la publicación de este libro, en la cual usted ha defendido la influencia del pensamiento sistémico y complejo en el desarrollo moral, cómo evalúa dicha influencia en las investigaciones y prácticas educativas actuales?

Esta cuestión es apasionante y como no siempre he podido explicar lo que pienso sobre el tema, voy a intentarlo ahora. Por lo tanto, antes de opinar sobre la influencia que a día de hoy tiene el pensamiento sistémico en la investigación y en la práctica de la educación moral, me permites comentar lo que pensábamos y todavía pensamos.

Somos pedagogos, trabajamos en una Facultad que se dedica a formar profesorado de todos los niveles, a formar educadores sociales y, por supuesto, pedagogos. Profesionales que, entre otras funciones, tienen como tarea educar en valores y como ciudadanos a los jóvenes. Es decir, en su vida profesional van a enfrentarse a un reto práctico que se desarrollará en una situación social singular y compleja. En consecuencia, nuestro objetivo como docentes universitarios es enseñar a estos futuros profesionales de la educación como conducir del mejor modo posible una actividad práctica. Nuestro primer cometido no es conocer algún aspecto particular del desarrollo moral, algo encomiable y sin duda imprescindible, pero no es nuestra finalidad. Nuestra pretensión es práctica: enseñar a nuestros futuros profesionales cómo educar moralmente a los jóvenes en situaciones reales de alta complejidad. Además, hacerlo sabiendo que este tipo de trabajo

práctico no se puede reducir a una intervención tecnológica, siempre es una intervención compleja, contextual, singular y adecuada a cada persona. No puede ser la aplicación de una racionalidad mecánica.

Pues bien, si estamos en una situación compleja y tenemos un reto bien definido – educar moralmente – conviene recordar lo que afirmaba Dewey: no hay una ciencia capaz de dar respuesta por si sola a una dificultad práctica de esta naturaleza. Pero se pueden hacer varias cosas. La primera, estar abierto a todos los conocimientos, científicos y experienciales, que nos ayuden de algún modo a alcanzar nuestro reto. Dicho llanamente, usar en la actividad practica todo aquel conocimiento que sea de utilidad para alcanzar nuestros objetivos. Incluso usar saberes que quizás no comparten los mismos fundamentos teóricos o epistemológicos. Las teorías no están para ser respetadas, sino para ser usadas en relación a los problemas que nos plantea la vida, y en nuestro caso la docencia. Por tanto, vamos a usar los conocimientos que nos puedan ayudar a resolver los interrogantes prácticos con un espíritu interdisciplinar, sistémico, dialéctico o hermenéutico. Diferentes tradiciones han pensado cómo acercarse a la realidad concreta apoyándose en todo el conocimiento disponible. Pero no se trata de juntar saberes de cualquier manera, sino de articularlos precisamente con esta lógica de la complejidad y mirando siempre la realidad singular donde se debe intervenir. Una articulación reflexiva y contextual de saberes diversos, eso es lo que cada educador y cada equipo docente deben hacer. A continuación, cuando tengan esbozado un plan de intervención, deberán aplicarlo a su realidad y deberán hacerlo con flexibilidad. Y finalmente, han de evaluar los resultados, retener los éxitos y reiniciar el proceso para mejorar aquello que no ha salido como se esperaba. Este trayecto nunca empieza de cero, siempre contamos con la experiencia y con los trabajos de los investigadores y los docentes que nos han precedido. Con esto quiero decir que también la investigación práctica –contextual y singular– es acumulativa, puede discutirse, optimizarse y transmitirse.

Una advertencia final, esta modalidad de trabajo académico de ningún modo se opone al trabajo científico habitual. Las teorías que abordan aspectos puntuales de la realidad o la estudian desde posiciones teóricas particulares, además del mérito que les es propio, son un material imprescindible para enriquecer la tarea que acabamos de proponer, aunque probablemente ninguna de ellas sea suficiente.

Volviendo al principio, lo que hemos llamado pensamiento complejo y sistémico aplicado a la educación moral es un intento de entender la personalidad moral como una realidad que entrelaza disposiciones muy variadas y entender asimismo la intervención educativa como una acción que debe facilitar simultáneamente el desarrollo de esta variedad de disposiciones. Y no es posible quedarse en alguna de ellas en exclusiva, si de verdad se quiere dar una formación integral. En este sentido, algunas actividades de aula y materiales didácticos de educación en valores son una muestra de la posición que estamos defendiendo. Por todo ello, creo que podemos afirmar que el pensamiento complejo y sistémico aplicado a la educación moral goza de buena salud cuando lo usamos para conducir la actividad practica de los docentes.

En relación con lo que acabas de exponer, pienso que si miramos con cuidado el libro *Prácticas Morales* veremos que no está tan lejos de algunos de estos planteamientos atentos a la complejidad que has expuesto. ¿Qué te parece?

Creo que tienes toda la razón y está muy bien observado lo que afirmas. El libro tenía más de una intención, pero uno de sus objetivos principales era proponer una unidad de análisis, en cierto modo podríamos hablar de un objeto de conocimiento, que de nuevo se planteará el desarrollo de la moralidad de una manera global y compleja. Una unidad de análisis que no focalizara su atención en alguna de las competencias particulares de la moralidad humana, sino que intentara captar lo más certeramente posible la complejidad de las situaciones de formación moral y la complejidad de la personalidad moral. Consideramos que las prácticas, las prácticas morales, son la unidad u objeto de estudio que mejor cumple los requisitos de interdisciplinariedad y globalidad que pretendemos.

De acuerdo con los autores que nos sirvieron de guías – principalmente Giddens, Bourdieu, MacIntyre, Vygotsky, Wertsch o Cole–, las prácticas son cursos de acontecimientos, ordenados, coherentes y complejos que pretenden alcanzar un objetivo, en nuestro caso un objetivo educativo, pero que además invitan a vivir valores. Las prácticas quieren alcanzar objetivos funcionales y, a su vez, cristalizan valores que transmiten a los jóvenes en la medida que estos participan activamente en dichas prácticas. Paulatinamente van adquiriendo las competencias morales y los valores que dan forma a su personalidad moral.

No es posible listar las prácticas morales, eso depende de cada contexto cultural y de cada centro educativo. Sin embargo, podemos citar algunas que tienen una presencia muy amplia. Las asambleas de clase, el trabajo por proyectos, la ayuda entre iguales, la mediación y resolución de conflictos, el trabajo en grupos y cooperativo, pero también los cargos que en grupos realiza el alumnado, el modo como se organizan y llevan a cabo las comidas, la entrada y salida del centro, las actividades que se llevan a cabo durante los tiempos de descanso, etc. En fin, una multitud de actividades que dan forma a la vida y la cultura moral de la escuela, pero que además cada una de ellas contribuye a formar moralmente al alumnado que participa activamente en su desarrollo.

A nuestro entender, la fuerza de las prácticas morales está en que cada una de ellas activa a la vez muchos valores, no están pensadas para educar en un solo valor, sino para formar en varios valores a la vez. En consecuencia, y en la medida que educar en valores es aprender a conducirse y a dar sentido a ese comportamiento, participar en una práctica moral forma en el mismo proceso varias competencias y disposiciones morales. En una misma actividad se desarrollan competencias que tienen que ver con el juicio moral, la empatía, las emociones, la comprensión, la habilidad para conducirse socialmente, para autorregularse y también para conocerse mejor a sí mismo. No hay separación entre todas estas competencias morales, se aprenden a la vez y en interrelación. Las prácticas morales permiten una acción formativa múltiple.

Todo esto significa que los educadores trabajamos con una idea compleja de lo que es la personalidad moral. No se puede simplificar ni reducir a ninguno de sus componentes en particular. Otra cosa es que tengamos un modelo suficientemente claro de todos los componentes morales y de cómo se articulan en la personalidad moral. Sin duda nos gustaría, pero creo que todavía estamos de camino.

Todas estas opiniones no se oponen a la posibilidad de aplicar programas de desarrollo de alguna competencia moral en exclusiva. De ningún modo. Claro que puede ser útil aplicar un programa de discusión de dilemas o de habilidades sociales, y también puede ser formativo aplicar un programa híbrido. El problema está en pensar que trabajando un aspecto es suficiente. Esto creo que es una limitación, que modestamente hemos intentado superar.

Desde el punto de vista teórico queda claro su posicionamiento contra las concepciones de moralidad basadas en valores absolutos, como también aquellas que defienden el relativismo de los valores. En su modelo teórico, la educación moral debe partir del diálogo que considera al mismo tiempo los intereses personales y colectivos, los valores de cada cultura, además de aquellos valores universalmente deseables, apoyándose en ideas de Jürgen Habermas. En la página 15 de la edición brasileña de ese libro (PUIG, 1998b), usted afirma que “la educación moral debe convertirse en un ámbito de reflexión personal y colectiva que permita elaborar racional y autónomamente principios generales de valor, principios que ayuden a enfrentarse críticamente con la realidad”.

De un modo o de otro, por diferentes vías, dichas ideas nos parecen en total sintonía con las ideas de Paulo Freire, educador y quizá el intelectual brasileño más reconocido en todo el mundo. La obra de Paulo Freire, que fundamenta los proyectos pedagógicos de las mejores escuelas brasileñas, defiende prácticas educativas pautadas en el diálogo, visando favorecer el desarrollo de la criticidad en los alumnos. Para Freire, el verdadero valor de la educación está en la emancipación individual y social.

Actualmente, en Brasil, el programa de gobierno para el área de Educación del presidente recién electo, Jair Bolsonaro, además de implementar el proyecto Escuela Sin Partido, que busca limitar (o más bien censurar) lo que el profesorado puede o debe hablar en el aula, presupone combatir Paulo Freire de las escuelas brasileñas. Los ataques a Paulo Freire, en el gobierno de Bolsonaro, parecen poner en riesgo el concepto de libertad y los fundamentos de la democracia occidental. ¿Cuál fue la aportación de Freire a su trabajo? ¿Cómo ve la formación moral de las futuras generaciones brasileñas?

Freire es un referente, un clásico, una fuente de inspiración insustituible. Lo es por sus aportaciones universales a la reflexión y la práctica pedagógica, y también por su compromiso cívico. Leí por primera vez un breve texto de Freire en una versión policopiada que nos pasábamos de mano en mano los estudiantes de Pedagogía. Todavía no había llegado ninguna de sus publicaciones. Luego, años más tarde, el día dos de febrero de 1988, la Universidad de Barcelona, a propuesta de la Facultad de Educación, invistió doctor honoris causa a Freire, el padrino en el acto de investidura fue el Dr. Jaume Trilla. Fue memorable, hace poco hemos celebrado el treinta aniversario. Y desde luego siempre hemos leído a Freire y usando sus ideas para enriquecer nuestro trabajo de educación moral.

Hay algunos temas que nos han ayudado mucho, quisiera comentar al menos tres: su idea de educación problematizadora, el trabajo con las palabras generadoras y, naturalmente, el papel del diálogo. La educación problematizadora nos aleja de una idea

de la educación, y también de la educación en valores, basada en la transmisión del educador al educando de conocimientos o valores, la educación no es llenar un recipiente vacío. La idea es clásica, pero en educación en valores conviene recordar que no se trata de transmitir un conjunto de soluciones acabadas para conducirse por la vida, sino ayudar a cada persona a que aprenda a pensar por sí misma qué debe hacer en cada momento. Eso supone, por otra parte, que los educadores no deben inculcar sus concepciones personales; en realidad deben escuchar con atención a sus alumnos para ayudarles a usar sus propias fuerzas, su inteligencia moral en la resolución de conflictos. Y finalmente la educación en valores es una educación claramente problematizadora. Lo es porque en su núcleo encontramos la necesidad de deliberar sobre situaciones controvertidas, sobre hechos que no tenemos claros, sobre realidades que no sabemos cómo valorar; en definitiva, la educación moral quiere responder con libertad y responsabilidad a la incertidumbre que siempre supone la vida.

La segunda inspiración que nos proporcionó Freire nos llegó de las palabras generadoras. Su uso para centrar el diálogo y el trabajo de campo para encontrarlas nos guiaron de forma muy evidente. Estamos convencidos que una educación moral problematizadora debe impulsar la deliberación sobre temas significativos, relevantes o problemáticos a los que se enfrentan los chicos y chicas a lo largo de su desarrollo. En cada edad la manera como se presenta lo importante varía a causa de la experiencia, la maduración y naturalmente debido también al contexto social y cultural en el que viven. Esto nos obliga a indagar la textura de los problemas e interrogantes a los que se enfrentan en cada edad los educandos. Y no hay otra manera de saberlo que el conocimiento que tienen el profesorado de los temas que preocupan a sus alumnos, o bien realizando un trabajo de encuesta y de campo para ir determinando el detalle de los conflictos a que se enfrentan. Si queremos proponer una educación adecuada a cada edad, no podemos decir que van a tratarse las dificultades que los hijos e hijas sienten en relación a sus padres. Esto es una generalidad enorme. Se tiene que plantear el tema de modo específico para cada edad. Es evidente que no lo vive igual un adolescente que un alumno de nueve años. Hablar de lo relevante y hablarlo de acuerdo con las preocupaciones propias de cada edad fue una segunda idea que también nos ayudó a concretar Freire.

Y la tercera se refiere, como no podía ser de otro modo, al diálogo. Aquí tocamos un tema esencial para la educación en valores. Si nos distanciamos de los valores absolutos, siempre dispuestos a imponer puntos de vista de modo unilateral, y de los valores relativos, incapaces de buscar acuerdos, nos queda la investigación compartida de lo correcto. Una búsqueda que tiene en el diálogo su principal instrumento. Como daba a entender Habermas, una persona moralmente correcta es aquella que en situaciones de conflicto es capaz de implicarse con todos los demás afectados en la búsqueda compartida y deliberativa de una solución que pueda ser aceptada por todos. Sabemos que no es nada fácil, pero cualquier aproximación a este ideal será un éxito que nos ayuda a convivir y nos enseña cómo hacerlo mejor en las ocasiones venideras. Más allá de estas ideas generales, como formadores sabemos que a dialogar se aprende y se aprende dialogando, primero con errores y luego lentamente mejorando. Por lo tanto, las experiencias del diálogo respetuoso con compañeros y compañeras que seguramente tienen opiniones

distintas es un ejercicio central para la educación moral. Aquí Habermas y Freire nos han enseñado mucho.

I en la actualidad, ¿cómo ve usted el escenario educativo que vive la juventud en nuestro país?

Lo veo con preocupación, en su país y en muchos otros lugares. Los gobiernos de derechas no quieren de ninguna manera que las personas piensen por sí mismas, ni que se planteen conjuntamente los temas personales y sociales que les preocupan. No pueden permitir que la ciudadanía aprenda a deliberar sobre temas controvertidos. Es por eso que pretenden restringir o impedir que el profesorado plantee a sus alumnos temas de relieve vital. Pero esta es una tarea que los educadores y educadoras no podemos perder si queremos llevar a cabo una educación para la convivencia y la democracia. Considero que hay algunas cuestiones ante las cuales no es posible transigir. La educación en valores debe defender y enseñar los Derechos Humanos. La educación en valores, como ya he dicho, debe plantear a los jóvenes temas relevantes. Debe promover la deliberación y el aprendizaje del diálogo, con los que piensan lo mismo y con aquellos compañeros que no tienen las mismas ideas. Esto es aprender a convivir democráticamente. Y naturalmente, los educadores y educadoras no adoctrinaran a sus alumnos, pero les enseñaran todo lo que acabo de comentar. Creo que van a ser tiempos en que la tarea de educar no va a ser cómoda. Sin embargo, si nos juntamos, si nos ayudamos, si vamos en la misma dirección sin transigir, podremos resistir y no defraudar a los jóvenes.

Esta pregunta, que tiene íntima relación con el tema de la democracia escolar, ha sido muy trabajado por usted y es, en nuestra opinión, el gran mensaje pedagógico que nos transmite y que parece orientar su trabajo: la construcción de relaciones democráticas en las escuelas. Su libro “Democracia e Participación Escolar”, publicado en Brasil en 2000, fue y todavía sigue siendo fuente de inspiración para muchos educadores brasileños implementaren las asambleas escolares en sus prácticas educativas.

Gran herramienta para la educación moral, la perspectiva que adopta para las asambleas escolares en esta obra apunta un camino diferenciado de aquél defendido por modelos de educación libertaria consolidados en el mundo entero, como los de la escuela *Sumerhill* en Inglaterra, o aquél creado por el francés Celestin Freinet. En nuestra opinión, esto se da porque, al incluir el papel de la asimetría en las relaciones interpersonales al concepto de democracia, usted propone una forma diferenciada de implementar las asambleas y construir valores de democracia limitando, en el buen sentido, el papel de los estudiantes en el proceso social y moral de construcción de las reglas. En este sentido, teniendo en cuenta que las instituciones sociales están constituidas por agentes que poseen diferentes intereses y status, no nos parece nada fácil encontrar el punto de equilibrio entre la asimetría funcional presente en las relaciones escolares y la simetría democrática de los principios que deben regir las instituciones sociales. En este momento, ¿qué caminos usted apuntaría para la búsqueda de relaciones más democráticas en las escuelas considerando las asimetrías funcionales y la simetría democrática?

Empezamos a hablar de participación democrática cuando nos damos cuenta que aprender no es escuchar y que convivir no es simplemente obedecer. Para aprender y para convivir es necesario participar en la elaboración del conocimiento y de las normas que regulan la vida en común. Aplicar en las aulas y en las escuelas estos principios pedagógicos es la finalidad básica de la educación democrática. Y para lograrlo los educadores y las educadoras imaginan prácticas para que los jóvenes sean protagonistas de su educación. Entre estas prácticas, las asambleas de clase son una de las más relevantes, pero no son las únicas necesarias para construir una escuela democrática. Todas aquellas actividades que dejan espacio a la participación de los jóvenes contribuyen a su educación democrática. Por ejemplo, el trabajo por proyectos, la ayuda mutua, el aprendizaje cooperativo, los cargos de la clase y tantas otras dan forma a la vida democrática de los centros educativos. La participación es el concepto clave de todas estas prácticas; es decir, la intervención – tomar parte, aportar, contribuir– junto con otros compañeros a una actividad conjunta; la implicación en una tarea colectiva que supone reflexionar, hablar y actuar. La educación democrática invita a intervenir como protagonista activo en tantos aspectos de la propia educación como sea posible.

Pues bien, las asambleas son momentos para hablar entre todos de todo aquello que se puede hacer para mejorar la vida del grupo clase. Da lo mismo que se trate de compartir información sobre cualquier aspecto de la vida escolar, analizar la marcha de las tareas académicas, regular el comportamiento del grupo, organizar cualquier actividad o, simplemente, compartir preocupaciones, opiniones o puntos de vista. Por otra parte, las asambleas son buenos momentos para aprender a dialogar, para ejercer la autonomía y la responsabilidad, para valorar a los demás y al conjunto de la colectividad, y también para fijar normas y formas de conducirse. Además, son un espacio ideal para la resolución de los conflictos que inevitablemente surgen durante la vida de un grupo. Las asambleas, como todas las prácticas complejas, contribuyen al desarrollo y a la formación de múltiples competencias y valores. Finalmente, insistir en un aspecto obvio pero que solemos olvidar: nadie nace sabiendo participar en una asamblea, es algo que se aprende lentamente y con esfuerzo, como todos los aprendizajes importantes. Por lo tanto, nosotros, los educadores y las educadoras, debemos ayudarles y tener paciencia para que a su ritmo vayan adquiriendo nuevas destrezas.

La última cuestión que desearía abordar es la que se plantea, tan atinadamente, en su pregunta: cómo articular la asimetría funcional con la simetría democrática. ¿Cómo hacer compatible la diferencia de responsabilidad y destreza que existe entre los adultos y los jóvenes con la igualdad de unos y otros en tanto que participantes en una escuela democrática? ¿Cómo dejar el máximo espacio a los jóvenes para que intervengan sin dimitir o abandonar las responsabilidades como docente? Creo que es una cuestión fundamental para la que no tenemos una fórmula que nos permita resolver el problema. Se trata de buscar en cada situación y en cada momento un equilibrio idóneo. Algo que no está escrito en ninguna parte, y que creo que nunca lo va a estar. Es un arte que deben ejercer los adultos y para el que van a tener que considerar múltiples cuestiones. En cualquier caso, pienso que no se debe abandonar nunca al alumnado bajo el pretexto que es dejarles una mayor libertad. Por el contrario, se trata de acompañarles dándoles en cada instante la ayuda que les sea necesaria, ni excesiva que limitará sus posibilidades

de aprender nuevas habilidades, ni tampoco insuficiente que les dejará en una situación de incapacidad para avanzar. Ayudarles lo justo, ni más ni menos. Ejercer el arte de encontrar la justa medida, sin robarles protagonismo y sin abandonarles en el vacío. Un arte para docentes valientes y, a la vez, atentos y cuidadosos con su alumnado.

En consonancia con los avances de las investigaciones y prácticas del GREM – Grup de Recerca en Educació Moral –, dirigido por usted al largo de muchos años, hace tiempo que dicho grupo está comprometido con el movimiento hacia el Aprendizaje Servicio (ApS), que viene ganando fuerza en distintas partes del mundo. Basado en la acción de los sujetos en los espacios reales de la sociedad y no sólo como fruto de procesos reflexivos, dicho movimiento entiende el trabajo comunitario como la manera más eficiente para la construcción de personalidades morales.

Desafortunadamente ese movimiento más reciente de su trayectoria académica no tuvo repercusión en Brasil, y la causa, sin ninguna duda, es que los principios del aprendizaje en servicio no están internalizados en la cultura brasileña. No está presente en la vida diaria de nuestras instituciones escolares y sociales, salvo en algunos espacios voluntarios promovidas por algunas ONG. Con excepción de su libro que abra ese camino – Prácticas Morales –, ninguna de sus obras sobre Aprendizaje Servicio fue traducido al portugués, y pocos sabían de sus últimas ideas sobre el papel de las prácticas sociales y comunitarias para el desarrollo moral humano. Tengo varios interrogantes sobre este tema, pero me gustaría empezar pidiéndole si puede resumir en pocas palabras qué es el Aprendizaje Servicio.

Podemos empezar con algunos ejemplos, aunque solo serán algunos, ya que las posibilidades son casi infinitas. Esta es precisamente una de las virtudes del Aprendizaje Servicio: hay múltiples maneras de concretarlo. Pero vayamos a las experiencias. Cuando un Banco de Sangre monta un sistema de colaboración con las instituciones educativas para proporcionar formación científica sobre los temas que le son propios y a la vez pide colaboración a los jóvenes para dinamizar una campaña de donación de sangre en su barrio, está contribuyendo a que tomen conciencia de una necesidad no siempre visible y les da oportunidad de ejercer una acción cívica de solidaridad (Este proyecto se gestó gracias a la tesis de doctorado de Mariona Graell: *Donació de sang i educació per a la ciutadania*). Cuando una entidad del barrio, pide a los jóvenes si quieren ayudar enseñando a usar el teléfono móvil a personas mayores. Los voluntarios reciben alguna formación sobre cómo deben tratar a los mayores y sobre qué habilidades deben enseñarles, luego llevan a cabo las sesiones y cierran la actividad con una celebración. Ejemplos de Aprendizaje Servicio que proporcionan al alumnado la posibilidad de realizar una acción solidaria, a la vez que aplican y aprenden nuevos conocimientos.

¿Cómo definir el Aprendizaje Servicio? Se trata de una propuesta educativa que combina en una sola actividad el aprendizaje de contenidos, competencias y valores con la realización de tareas de servicio a la comunidad. Un proyecto en el que los participantes se forman al enfrentarse a necesidades reales de su entorno social con el objetivo de mejorarlo. Trabajan en favor de la comunidad y a la vez se forman en una doble dirección: aprenden conocimientos curriculares relacionados con la actividad de

servicio y aprenden virtudes y valores cívicos que se ponen un juego a lo largo del proceso que sigue dicha actividad.

Si observamos el Aprendizaje Servicio desde una perspectiva analítica, veremos que combina tres funciones educativas básicas: responder a una necesidad, ofrecer un servicio a la comunidad y adquirir conocimientos, competencias y valores. El Aprendizaje Servicio es una metodología pedagógica que abre la escuela a las necesidades sociales reales de la comunidad en la que está ubicada. Se quiere romper con el aislamiento que a veces sufren los centros educativos y propiciar el análisis y la crítica de la realidad para determinar qué tipo de intervención podemos realizar para mejorar aquello que nos ha parecido incorrecto. En segundo lugar, el Aprendizaje Servicio es una metodología que por encima de todo pretende implicar a los jóvenes en la realización de un *servicio a la comunidad*. Por servicio entendemos una acción real de ayuda, que se aleja del asistencialismo y busca que entre quien da y quien recibe se cree un lazo de afecto y de reciprocidad. Por último, el Aprendizaje Servicio añade una fuerte preocupación por vincular las necesidades y el servicio al aprendizaje escolar. Es un método pedagógico para adquirir contenidos y competencias para la vida.

Ya ves que, si me dejan, no pararía de hablar del Aprendizaje Servicio, o de *Aprendizaje Servicio solidario*, como también le denominan –por ejemplo, Nieves Tapia que desde el Centro Latinoamericano de Aprendizaje Servicio Solidario ha difundido esta metodología–, o la expresión inglesa de *Service-Learning*, o la catalana *servei comunitari*, que es el nombre que en Catalunya se ha dado a la implantación obligatoria del Aprendizaje Servicio al final de la Educación Secundaria Obligatoria. En fin, tome un nombre u otro, lo que he explicado en mi opinión es el núcleo de la propuesta del Aprendizaje Servicio.

Pero déjame dos palabras todavía para explicar que el Aprendizaje Servicio no es únicamente una metodología, en realidad se trata de una filosofía de la educación que apunta a un elemento de fondo en el que coincide con múltiples propuestas actuales, aunque naturalmente no se las denomine Aprendizaje Servicio, ni se les deba llamar así en ningún caso. Pero considero que todas estas propuestas comparten un horizonte común. Por ejemplo, el trabajo por proyectos con servicio a la comunidad o con alma, como llama Xus Martín, o las actividades de mentoría y de ayuda entre iguales, o las múltiples propuestas intergeneracionales, o el Aprendizaje Basado en Proyectos y el *Design Thinking*, que tan bien conoce el profesor Ulisses Araújo, o la ciencia ciudadana, etc. En todos estos casos, y salvando las diferencias evidentes y el peso que cada una de ellas concede a cada elemento formativo, encontramos coincidencias en temas como los siguientes: plantear un problema real que afecta a la comunidad, estudiar e investigar sobre la temática, desarrollar una propuesta de solución, aplicarla a la realidad que hemos analizado, evaluar los resultados y, si ha funcionado correctamente y es posible, adoptarla como una solución permanente y, en caso contrario, volver a empezar. En definitiva, entender que el conocimiento ha de servir para resolver problemas y aplicar esta idea a la escuela desde los primeros años.

Y ustedes, ¿cómo llegaron al Aprendizaje Servicio y por qué motivos le parece que es una metodología educativa tan importante?

Nosotros llegamos al Aprendizaje Servicio hace unos quince años, como ocurre tantas veces: un poco por suerte y otro poco buscándola con insistencia. La suerte vino de un par de informaciones que nos pusieron en su pista, pero también es cierto que es algo que perseguíamos desde hacía mucho tiempo. En realidad el germen del Aprendizaje Servicio se encuentra ya en la pedagogía activa, en especial en Dewey y su propuesta de *actividad asociada con proyección social*. No basta con la celebre consigna del *aprender haciendo (learning by doing)*, sino que es necesario hacer de verdad, hacer en beneficio de la comunidad. Nosotros compartíamos esta voluntad y en el Aprendizaje Servicio encontramos una manera muy madura de aplicarla a nuestra realidad y posibilidades.

También se podría decir que llegamos como resultado natural del trabajo que ya hemos comentado sobre educación en valores y para la ciudadanía. Me explico, entre nosotros se planteó a menudo un debate recurrente y que creo que ya es clásico: la ciudadanía y los valores se pueden aprender mediante sesiones de clase o, por el contrario, para aprender valores y ciudadanía es necesaria una experiencia personal que haga vivir en la realidad tales valores ciudadanos. A mi parecer las dos posturas tienen parte de razón. Conviene defender una asignatura porque proporciona la oportunidad de reflexionar sobre conocimientos que pueden motivar la convivencia democrática. Pero también conviene defender la implicación de los jóvenes en actividades que repetidamente pongan en juego hábitos cívicos. Educar para la ciudadanía requiere reflexión y experiencia. Antes ya hablamos sobre cómo montar clases de educación en valores y para la ciudadanía basadas en el diálogo, también vimos que una escuela democrática supone una buena cantidad de prácticas de participación, cuidado y cooperación que enseñan valores poniéndolos en práctica en el interior del centro escolar. Ahora se trata de dar un paso más: impulsar el compromiso activo de los jóvenes en la mejora de su comunidad. Vivir valores y virtudes cívicas de forma completamente real, esto es lo que nos permite el Aprendizaje Servicio. Por tanto, unas auténticas *prácticas de ciudadanía*. La educación en valores y para la ciudadanía lo precisa todo: espacios de reflexión y diálogo y también espacios de compromiso activo en la comunidad para mejorarla. Creo que este es uno de los motivos por los cuales no dudamos que el Aprendizaje Servicio nos ofrecía una posibilidad de completar nuestra propuesta de educación en valores y para la ciudadanía.

Completando la anterior pregunta desde otra perspectiva, ¿por qué motivos merece la pena implementar actividades de Aprendizaje Servicio?

Creo que merece la pena incorporar el Aprendizaje Servicio a nuestro sistema educativo por varios motivos, aquí vamos a destacar de modo breve alguno de ellos. En primer lugar, el Aprendizaje Servicio está en el polo opuesto de una educación que busca por encima de todo el éxito individual. Por el contrario, quiere contribuir a un cambio cultural que promueva valores como la cooperación, la solidaridad, la cohesión social, la responsabilidad cívica y una mayor igualdad.

Pero, en segundo lugar, el Aprendizaje Servicio no sólo es ayuda a los demás, sino que es un ejercicio de autoayuda. El altruismo provoca múltiples beneficios en quien lo ejerce: emociones positivas, autoestima, sentimiento de utilidad, orgullo por la tarea

realizada, sentido y proyecto vital, y además es un buen antídoto frente al estrés, la ansiedad, la tristeza y la soledad.

Considerado desde una perspectiva cívica, en tercer lugar, el Aprendizaje Servicio es una propuesta pedagógica que puede despertar el sentido crítico y la voluntad de participar en causas de distinta naturaleza: es un buen instrumento para tomar conciencia crítica de la realidad y colaborar en proyectos que busquen el bien del conjunto de la sociedad.

En cuarto lugar, por todo lo que acabamos de afirmar, decimos que el Aprendizaje Servicio vincula el éxito educativo con el compromiso cívico. No puede haber un buen aprendizaje de contenidos y competencias sin compromiso cívico, pero el compromiso cívico tampoco será de calidad si se desvincula del conocimiento.

Finalmente, en quinto lugar, el Aprendizaje Servicio es una metodología idónea para la adquisición de valores. La manera de aprender de verdad un valor es practicándolo, reflexionando sobre lo que se ha llevado a cabo y sintiendo satisfacción por el conjunto del proceso. No es exagerado afirmar que las prácticas de Aprendizaje Servicio son verdaderos espacios de adquisición de valores.

En un país como Brasil, marcado por una gran desigualdad social y económica, ¿cómo crees que debería desarrollarse el movimiento hacia el Aprendizaje Servicio?, ¿cómo lograr éxito en la implantación de prácticas de ética y ciudadanía en las escuelas brasileñas?

Esta pregunta es fundamental y desgraciadamente creo que no sé contestarla, al menos contestarla con propiedad. No sé si alguien que no conoce desde dentro y por experiencia propia la realidad social y educativa del Brasil puede responder atinadamente a una cuestión de esta naturaleza. Creo que no; no por falta de información y no por respeto a los brasileños implicados en la educación. Considero que se puede explicar, como hemos intentado hacer en las anteriores preguntas y respuestas, qué es el Aprendizaje Servicio y cuáles son sus virtudes. Esto es posible, claro, pero el modo cómo se podría implementar en la realidad educativa del Brasil es algo que humildemente tengo que decir que desconozco.

Y sin embargo la pregunta es fundamental. Cualquier innovación educativa, como puede ser el Aprendizaje Servicio, no es gran cosa si no consigue difundirse y si no es incorporada por el profesorado a su actividad educativa. Por lo tanto, la pregunta por cómo impulsar un movimiento a favor del Aprendizaje Servicio es una pregunta clave en la reflexión educativa.

Esta cuestión nos la hemos planteado infinidad de veces las personas que en Cataluña estamos implicadas en la difusión del Aprendizaje Servicio. Incluso hemos escrito un número monográfico de la revista RIDAS² dedicado a analizar cómo se ha producido el proceso de implantación del Aprendizaje Servicio entre nosotros. Si alguien está interesado, quizás lo pueda consultar. Tampoco es fácil resumir los puntos esenciales, pero si me pides que sin pensarlo demasiado diga algunas de las ideas que me parecen

2- <http://revistes.ub.edu/index.php/RIDAS>

importantes, creo que citaría las siguientes: primero, no apropiarse del Aprendizaje Servicio, se trata de difundirlo sin que nadie se sienta propietario en exclusiva, es un bien de todos; segunda, buscar experiencias que ya existen y que, lleven el nombre de Aprendizaje Servicio o no lo lleven, se le parecen mucho, y trabajar con ellas; tercero, impulsar el Aprendizaje Servicio uniendo fuerzas: los centros docentes, el profesorado, la universidad, las organizaciones no gubernamentales, las administraciones, las familias, etc. Y seguro que hay más aspectos relevantes, pero quizás acabar hablando de la virtud de la paciencia, no es un proceso que se pueda concluir en poco tiempo. Hace falta insistir. Ya ves que esto no es una respuesta, pero estoy seguro que en Brasil vais a encontrar una manera propia de desarrollar el Aprendizaje Servicio y tendrá éxito.

En los últimos 10 años, en parceria con el profesor William Damon, de la Universidad de Stanford, hemos nos dedicado a estudiar los proyectos de vida de los jóvenes brasileños. Asumimos la perspectiva de que los proyectos de vida son impregnados de elementos cognitivos e emocionales (además de sociales, políticos, psíquicos y culturales, claro) e subyacen, de forma consciente y/o inconsciente, los procesos psicológicos funcionales. Construir un proyecto de vida requiere que los sujetos conozcan a si mismos y al mundo que los rodean para que puedan identificar necesidades, problemas y conflictos presentes en el contexto (DAMON, 2009). Para construir un proyecto de vida, ellos necesitan comprender como SUS valores, capacidades, creencias y aspiraciones personales pueden servir de base para transformar de modo positivo la sociedad y el mundo. Dichos estudios tienen nos encorajado a seguir buscando y desarrollando prácticas en educación moral, especialmente en el contexto escolar, que contribuan para que los jóvenes construyan proyectos de vida con sentido ético. En estos caminos, constatamos la necesidad de repensarnos o reinventarnos las prácticas educativas llevadas a cabo con las nuevas generaciones, a fin de contemplar las experiencias, los significados, las potencialidades, las historias de vida, las relaciones interpersonales, dentre otros aspectos y dimensiones de los estudiantes. Dicho de otra manera, desde nuestro punto de vista, hace falta trabajar lo más íntimo y singular de los estudiantes. Dicho de otra manera, parecenos fundamental, en una educación moral que visa la construcción de proyectos de vida éticos, que se comprenda el joven existente en el alumno.

Como usted ve la perspectiva del trabajo con los proyectos de vida en el campo de la educación en valores? Cómo lo harías?

Para mi los especialistas en este tema, junto a Damon, sois vosotros, Valeria Arantes y Ulisses Araújo, y también vuestros doctorandos, Marco Antonio Morgado da Silva y Hanna Danza, que tuve el gusto de conocer durante su estancia en nuestra Facultad. Por lo tanto, nada nuevo que añadir a tu presentación y a vuestros trabajos.

En todo caso estoy de acuerdo con la importancia teórica de la perspectiva de los proyectos de vida. Es un concepto muy útil en la medida que articula componentes diversos de la personalidad moral y, por otra parte, los vincula a aspectos sociales y culturales. Y todo ello lo presenta de forma unitaria y singularizada para cada individuo. Creo que es un concepto complejo, la otra cara de las prácticas morales: por un lado la

complejidad de la experiencia moral y por el otro la complejidad de los proyectos vitales o de la personalidad moral.

Creo que no está lejos de lo que de manera tentativa podríamos llamar tercera capa de la personalidad moral. La personalidad moral es como un juego de muñecas rusas: en la capa interior tenemos la inteligencia moral con todas las competencias que la definen; en una segunda capa encontramos el conjunto de hábitos de valor que adquieren los sujetos a través de su participación en las prácticas culturales; y la tercera capa de la personalidad se refiere al sentido que damos a la experiencia vivida, a los principios morales y valores que consideramos como propios y, finalmente, a la narración biográfica que hacemos de nosotros mismos y hacia donde deseamos proyectarla. Como he dicho, esto está por desarrollar, pero creo que los proyectos de vida plantean muy acertadamente algo cercano a esta tercera capa.

En cuanto a la manera de trabajar estas ideas en las aulas, poco que aportar. En mi opinión se trata de trabajar tal como ya hemos descrito con anterioridad –considerar temas relevantes con las herramientas de la inteligencia y la cultura moral–, pero quizás insistiendo si cabe en la actividad reflexiva; es decir, en abordar los temas viéndose incluido o comprometido en lo que se está deliberando. No quedar fuera del tema, sino verse dentro. En el fondo se trata de mirarse a sí mismo a través de los demás, de la sociedad, de las dificultades a qué nos enfrentamos: mirarnos en el espejo de lo que nos rodea.

Desde una perspectiva metodológica, junto a las propuestas habituales, quizás insistir en las actividades de carácter autobiográfico. Pueden ser un complemento útil para lo que estamos hablando. Actividades que pueden tomar múltiples presentaciones y que no siempre es necesario que consistan en la redacción de textos autobiográficos. Un campo amplio de pruebas.

Como vamos acabando, desearía decir un par de cosas. La primera, como afirmó hace años un gran alcalde de mi ciudad, sabemos lo que tenemos que hacer, ahora hace falta ponerse manos a la obra y tener acierto para alcanzar lo que nos proponemos. Creo que los que nos dedicamos a la educación moral sabemos bastante bien lo que debemos hacer, se trata de conseguir llevarlo a cabo, se trata de conseguir que muchos docentes vean que merece la pena implicarse en esta faceta de la educación.

La segunda cuestión me la digo a mi mismo, aunque sea en voz alta: en tiempos complicados como los que estamos viviendo, en los que cosas que parecían consolidadas se tambalean, hemos de reafirmar nuestro compromiso democrático, hemos de unirnos y trabajar juntos, hemos de confiar en los jóvenes y hemos de mantener una esperanza activa.

Referencias

BLASI, Augusto. Moral cognition and moral action: a theoretical perspective. **Developmental Review**, Orlando, v. 2, n. 3, p. 178-210, 1983.

DAMON, Willian. **Greater expectations**. San Francisco: The Free Press, 1995.

DAMON, Willian. **O que o jovem quer da vida?** São Paulo: Summus, 2009.

DE LA CERDA, Maribel. **Por una pedagogía de ayuda entre iguales**: reflexiones y prácticas. Barcelona: Graó, 2013.

- DEWEY, John. **La ciencia de la educación**. Buenos Aires: Losada, 1964.
- GLJÓN, Mónica. **Valores en la educación infantil: un año en la clase de las jirafas**. Barcelona: Horsori, 2012.
- GRAELL, Mariona. **Donació de sang i educació per a la ciutadania: una pexperiència d'aprenentatge servei**. 2010. Tesis (Doctoral) – Universitat de Barcelona, Barcelona, 2010.
- MARTÍN, Xus. **Descarados: una pedagogía para adolescentes inadaptados**. Barcelona: Octaedro, 2008.
- NOVELLA, Ana. **La participación dels infants a la ciutat des del Consell d'infants**. Barcelona: Departament d'Acció Social i Ciutadania. Generalitat de Catalunya, 2009.
- PUIG, Josep Maria. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Ática, 1998.
- PUIG, Josep Maria. **Enfoque sistémico de la pedagogía y de la educación**. 1983. Tesis Doctoral (Educación) – Universitat de Barcelona, Barcelona, 1983.
- PUIG, Josep Maria. **Ética e valores: métodos para um ensino transversal**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1988.
- PUIG, Josep Maria. **Ética i escola: el tractament pedagògic de la diferència**. Barcelona: Rosa Sensat, 1990.
- PUIG, Josep Maria. **Feina d'educar: relats sobre el dia a dia d'una escola**. Barcelona: Edicions 62, 1999.
- PUIG, Josep Maria. **Práticas morais: uma abordagem sociocultural da educação moral**. São Paulo: Moderna, 2004.
- PUIG, Josep Maria. **Prácticas morales: una aproximación sociocultural de la educación moral**. Barcelona: Paidós, 2003.
- PUIG, Josep Maria. **Responsabilitat social i aprenentatge servei**. Barcelona: Rosa Sensat, 2012.
- PUIG, Josep Maria. **Teoría de la educación: una aproximación sistémico-cibernética**. Barcelona: P.P.U, 1986.
- PUIG, Josep Maria; TRILLA, Jaume. **Pedagogia del ócio**. Barcelona: Laertes, 1996.
- PUIG, Josep Maria et al. **Cultura moral y educación**. Barcelona: Graó, 2012.
- PUIG, Josep Maria et al. **Democracia e participação escolar: propostas de atividades**. São Paulo: Moderna, 2000.
- RUBIO, Laura. Evaluación de la cultura moral. In: PUIG, Josep Maria et al. **Cultura moral y educación**. Barcelona: Graó, 2012. p. 201-209.
- RUBIO, Laura. Teorías sobre la cultura moral. In: PUIG, Josep Maria et al. **Cultura moral y educación**. Barcelona: Graó, 2012. p. 65-85.
- TAPIA, Maria Nieves. Aprendizaje y servicio solidario. **En el sistema educativo y las organizaciones juveniles**. Buenos Aires: Ciudad Nueva, 2006.

TRILLA, Jaume. El currículum d'en Josep: pràctica, teoria, meta-teoria, en aquest mateix ordre o en qualsevol altre. In: MARTÍN, Xus. **Josep Maria Puig Rovira: teoria, valors i aprenentatge servei**. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2019. p. 17-33.

Publicaciones de mayor relevancia del autor

Libros

MARTÍN, Xus; PUIG, Josep Maria. **Las siete competencias básicas para educar en valores**. Barcelona: Graó, 2007.

PUIG, Josep Maria. **Aprender a dialogar**. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 1995.

PUIG, Josep Maria (Coord.). **Aprendizaje servicio: educación y compromiso cívico**. Barcelona: Graó, 2009.

PUIG, Josep Maria. **Compromís cívic i aprenentatge a la universitat**. Experiències i institucionalització de l'aprenentatge servei. Barcelona: Graó, 2012.

PUIG, Josep Maria. **Enfoque sistémico de la pedagogía y de la educación**. 1983. Tesis (Doctoral) – Universitat de Barcelona, Barcelona, 1983.

PUIG, Josep Maria (Coord.) **Entre todos: compartir la educación para la ciudadanía**. Barcelona: Horsori, 2010.

PUIG, Josep Maria. **Ètica i escola: el tractament pedagògic de la diferència**. Barcelona: Rosa Sensat, 1990.

PUIG, Josep Maria. **Feina d'educar: relats sobre el dia a dia d'una escola**. Barcelona: Edicions 62, 1999.

PUIG, Josep Maria. **La construcción de la personalidad moral**. Barcelona: Paidós, 1996.

PUIG, Josep Maria. **La educación moral en la enseñanza obligatoria**. Barcelona: Horsori, 1995.

PUIG, Josep Maria. **La tarea de educar: relatos sobre el día a día de una escuela**. Barcelona: Octaedro, 2006.

PUIG, Josep Maria. **Notes per un debat sobre el lloc de l'educació moral i cívica a l'escola**. Fundació Bofil, 2004.

PUIG, Josep Maria (Coord.). **Onze ideas clave: ¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje servicio?** Barcelona: Graó: 2015.

PUIG, Josep Maria. **Prácticas morales**. Barcelona: Paidós, 2003.

PUIG, Josep Maria. **Responsabilitat social i aprenentatge servei**. Barcelona: Rosa Sensat, 2012.

PUIG, Josep Maria. **Teoría de la educación: una aproximación sistémico-cibernética**. Barcelona: P.P.U, 1986.

PUIG, Josep Maria; MARTIN, Xus. **La competencia en autonomía e iniciativa personal**. Madrid: Alianza, 2007.

PUIG, Josep Maria; TRILLA, Jaume. **Pedagogia del ócio**. Barcelona: Laertes, 1996.

PUIG, Josep Maria et al. **Aprendizaje servicio: educar para la ciudadanía**. Barcelona: Octaedro, 2007.

PUIG, Josep Maria et al. **Cultura moral y educación**. Barcelona: Graó, 2012.

PUIG, Josep Maria et al. **Educació per a la ciutadania**. Barcelona: Text-La Galera, 2007.

PUIG, Josep Maria et al. **Educar millor és possible: un projecte d'innovació a l'IES Miquel Tarradell**. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 2004.

PUIG, Josep Maria et al. **Tutoría**. Barcelona: Alianza, 2003.

Capítulos de libros

CALVO, Carlos; PUIG, Josep Maria. Sobre los valores y la cultura de centro escolar. In: ESTEBAN BARRA, Francisco. (Coord). **Mi querida educación en valores**. Bilbao: Desclée, 2003. p. 105-119.

MARTÍN, Xus; PUIG, Josep Maria. L'aprenentatge servei en la formació i la recerca universitàries. In: MARTÍN, Xus; RUBIO, Laura. **Experiències d'aprenentatge servei**. Barcelona: Octaedro, 2006. p. 99-113.

PUIG, Josep Maria. El aprendizaje servicio como educación para la ciudadanía. In: VERA VILA, Julio. **Educación intercultural: diversidad e inmigración**. Madrid: Fundación Santa María, 2005. p. 127-137.

PUIG, Josep Maria et al. ¿Què és l'aprenentatge servei? In: MARTÍN, Xus; RUBIO, Laura. **Experiències d'Aprenentatge Servei**. Barcelona: Octaedro, 2006. p. 17-26.

Artículos

MARTINEZ, Miquel; PUIG, Josep Maria; TRILLA, Jaume. Escuela, profesorado y educación moral. **Teoría de la Educación**, Salamanca, v. 15, p. 57-94, 2003.

NOVELLA, Anna; PUIG, Josep Maria. Conflictos y mediación. **Cuadernos de Pedagogía**, Barcelona, n. 325, p. 73-74, 2003.

PUIG, Josep Maria. Aprendizaje diversificado. **Cuadernos de Pedagogía**, Barcelona, n. 325, p. 79-80, 2003.

PUIG, Josep Maria. Las normas de la clase. **Cuadernos de Pedagogía**, Barcelona, n. 325, p. 66-67, 2003.

PUIG, Josep Maria. Pensar de nuevo la educación cívico-moral. **Cuadernos de Pedagogía**, Barcelona, n. 335, p. 86-90, 2004.

PUIG, Josep Maria. Rutinas escolares. **Cuadernos de Pedagogía**, Barcelona, n. 325, p. 82-83, 2003.

PUIG, Josep Maria. Tres preguntas acerca de la educación para la ciudadanía. **Aula**, Barcelona, n. 129, p. 39-42, 2004.

PUIG, Josep Maria; PALOS, Josep. Rasgos pedagógicos del aprendizaje servicio. **Cuadernos de Pedagogía**, Barcelona, n. 357, p. 60-63, 2006.

PUIG, Josep Maria; TRILLA, Jaume. Diseñar prácticas escolares. **Cuadernos de Pedagogía**, Barcelona, n. 325, p. 56-59, 2003.

TRILLA, Jaume; PUIG, Josep Maria. El aula como espacio educativo. **Cuadernos de Pedagogía**, Barcelona, n. 325, p. 52-55, 2003.

Publicaciones en Brasil

ARAÚJO, Ulisses Ferreira; PUIG, Josep Maria; ARANTES, Valéria (Org). **Educação e valores: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2007.

MARTÍN, Xus; PUIG, Josep Maria. **As sete competências básicas para educar em valores**. São Paulo: Summus, 2009.

PUIG, Josep Maria. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Ática, 1998.

PUIG, Josep Maria. As assembleias de sala de aula ou como fazer coisas com palavras. In: ARGUIS, Ricardo (Org). **Tutoria: com a palavra o aluno**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 27-34.

PUIG, Josep Maria. ¿Cómo hacer escuelas democráticas? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 55-69, 2000.

PUIG, Josep Maria. **Ética e valores: métodos para um ensino transversal**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1988.

PUIG, Josep Maria. **Práticas morais: uma abordagem sociocultural da educação moral**. São Paulo: Moderna, 2004.

PUIG, Josep Maria; TRILLA, Jaume. **A pedagogia do ócio**. São Paulo: Artmed, 2004.

PUIG, Josep Maria et al. **Democracia e participação escolar: propostas de atividades**. São Paulo: Moderna, 2000.