

Educar y vivir teniendo en cuenta la muerte

Reflexiones y propuestas

Pablo Rodríguez Herrero
Agustín de la Herrán Gascón
Mar Cortina Selva

PIRÁMIDE

OJOS SOLARES
Desarrollo

PSICOLOGÍA

Pablo Rodríguez Herrero
Agustín de la Herrán Gascón
Mar Cortina Selva

Educación y vivir teniendo en cuenta la muerte

Reflexiones y propuestas

EDICIONES PIRÁMIDE

Índice

Prólogo

Introducción

1. ¿Por qué educar sobre la muerte?

1.1. Fundamentación

1.1.1. Introducción

1.1.2. Sistema de argumentos y corolarios

1.2. Pedagogía de la muerte aplicada

2. ¿Protegemos a nuestros niños o nos autoprotegemos?

3. Propuestas didácticas y recursos para la pedagogía de la muerte

3.1. Normalizadoras o previas a la ocurrencia de una pérdida

3.2. Paliativas o para el acompañamiento en el duelo

3.3. Hacia una pedagogía de la muerte en la enseñanza superior y universitaria

4. Actividades inclusivas para la pedagogía de la muerte desde la acción tutorial

Actividad I. El ciclo vital de la mariposa

Actividad II. El árbol genealógico

Actividad III. Los cambios

Actividad IV. La lenta muerte de Doña Mermelada

Actividad V. El emigrante

Actividad VI. ¿Qué me llevaría?

Actividad VII. La muerte y el duelo en diferentes religiones

Actividad VIII. «Muerte de un don nadie»

Actividad IX. Morir por otros

Actividad X. Dilemas éticos sobre la vida y la muerte

Actividad XI. Relatos breves sobre el ciclo vital, las pérdidas y el duelo

5. Actividades didácticas para tratar la muerte a través de las noticias de actualidad en la adolescencia

6. Descripción de algunos casos de acompañamiento educativo en el duelo

- 6.1. Primer caso: «Soledad paradójica»
- 6.2. Segundo caso: «Decir a un niño que su ser querido no va a volver»
- 6.3. Tercer caso: «Duelo conjunto por muerte de un adulto afectivamente no cercano»
- 6.4. Cuarto caso: «Duelo conjunto por muerte de un compañero ante los amigos»
- 6.5. Quinto caso: «Fallece un hijo. La madre se encuentra con la tutora»
- 6.6. Sexto caso: «Bloqueo en la elaboración del duelo: negación»
- 6.7. Séptimo caso: «Pactos de silencio»
- 6.8. Octavo caso: «Un niño va a morir»

7. ¿Qué hacer cuando en la familia muere un ser querido? Decálogo de buenas prácticas para padres y madres

8. Recursos bibliográficos para alumnos, educadores y familiares

- 8.1. Bibliografía infantil y juvenil organizada por edades
- 8.2. Bibliografía para educadores y familiares

9. A modo de conclusión

Referencias Bibliográficas

Créditos

Prólogo

Nos complace prologar *Educación y vivir teniendo en cuenta la muerte*, obra de destacados estudiosos que son conscientes de la importancia en las aulas de la reflexión acerca de la muerte. Agustín de la Herrán, Mar Cortina y Pablo Rodríguez Herrero forman un equipo de investigación en el que se publica y se anima desde hace años a esta tarea educativa.

Como profesora de Filosofía, y consciente, como los autores, de esta vivencia, poco podría decir, ya que en este libro se destaca que la filosofía tiene como misión ayudar a orientar nuestras vidas y por ello sabe, desde sus orígenes, que vivir se hace más natural y comprometido si toma en cuenta la muerte y su sentido.

Si entonces la filosofía no nos deja ya mucho espacio, vamos a referirnos a pensadores-poetas cercanos en el tiempo. Ellos forman parte de la mejor tradición cultural española, aquella generación del 27 que anudó creativamente la filosofía y la poesía. Juan Ramón Jiménez y María Zambrano se acercan a la vida por mediación de la razón poética y toman la muerte como maestra de la vida.

Tú, si mueres antes que yo, no irás, Platero mío, en el carrillo del pregonero, a la marisma inmensa, ni al barranco del camino de los montes, como los otros...

Vive tranquilo, Platero. Yo te enterraré al pie del pino grande y redondo del huerto de la Piña, que a ti tanto te gusta. Estarás al lado de la vida alegre y serena. Los niños jugarán y coserán las niñas en las sillitas bajas a tu lado [...] Oirás cantar a las muchachas cuando lavan en el naranjal, y el ruido de la noria será gozo y frescura de tu paz eterna (*Platero y yo*, XI).

Si Juan Ramón Jiménez habla de la muerte como presencia, y reconoce que es también gozo porque el amor no muere jamás, María Zambrano también la tiene presente y se refiere a ella de modo continuo y simple. En 1988 responde en una entrevista: «Yo creo que la muerte es el paso a la verdadera vida, si no lo creyera...». «La filosofía es una preparación para la muerte y el filósofo es el hombre que está maduro para ella» (*Filosofía y Poesía*, III).

De muchas maneras, Zambrano dice y hasta repite que «la filosofía es un ejercitarse en morir»; por ello, Platón y Séneca van determinando una filosofía sapiencial que consiste en proclamar un saber que es un modo de vivir y una manera de morir. Nuestra pregunta, que los autores también se hacen y responden, es: ¿acaso los niños no lo conocen?, ¿los niños no son los mejores filósofos?

Introducción

Nada es tan cercano al hombre como la muerte, y todavía no sabemos qué hacer con ella. En una sociedad tan pragmática como la nuestra, que busca encontrar la utilidad de cualquier cosa, todavía no nos preguntamos para qué sirve la muerte, qué sentido tiene o puede tener. Posiblemente, porque vivimos como si fuésemos a vivir para siempre. Y, por desgracia o beneficio, no es así. La muerte ha sido y es un acontecimiento importante para el ser humano y para la naturaleza que lo rodea. La muerte del otro, que vivimos con pesar, y la conciencia de nuestra propia muerte, que acecha de un modo u otro a lo largo de nuestra vida como encarnación de lo incognoscible. Hasta hace bien poco la muerte era un fenómeno más que se vivía en comunidad. Pongamos un ejemplo... En algunos pueblos de Segovia a aquel que se casaba le correspondía ejercer de enterrador hasta que otro joven contrajera matrimonio (Pablo Herrero, comunicación personal, 2013). El momento de comenzar a pensar en tener niños, crear una familia y contribuir a la evolución del ser humano coincidía con el servicio a la comunidad enterrando a los seres queridos. Contábamos con un inconsciente colectivo y cultural que nos transmitía la relación entre muerte y creación, transformación y vida. Se vivía teniendo en cuenta la muerte.

Pero el mundo occidental se ha individualizado, la muerte está cada vez menos en lo colectivo. Nos hemos apropiado plenamente de nuestra muerte. La compartimos poco, y ello nos hace ser más vulnerables y solitarios responsables de nuestro destino. Sin embargo, como especie no estamos acostumbrados, a pesar de tener conciencia, a valernos por nosotros mismos. Necesitamos reflexionar, indagar, interiorizar, pero a su vez dialogar, compartir, comunicar, acompañar y ser acompañados. Estamos dejando de ser seres que mueren en sociedad. Esta individualidad tiene una parte positiva... y es que nos vemos en libertad —y necesidad— de decidir cómo responder a la pregunta antes planteada: ¿qué hacer con nuestra muerte?

Elijamos nosotros mismos... ¿Vivir sin dificultades de conciencia mayores, intentando escapar de aquello que nos disgusta o nos genera miedos? ¿Aceptar la muerte como parte ineludible de la vida? ¿Buscar una felicidad que integre la muerte como realidad orientadora de la vida? ¿Combatirla? ¿Transcenderla? La respuesta a esta pregunta encierra una opción filosófica de vida.

La filosofía ha dicho mucho sobre la muerte, ha reflexionado profundamente sobre ella y sobre su relación con la vida. Ha dejado su huella en los numerosos ensayos filosóficos que sobre la muerte se han escrito. Incluso algunos se han atrevido a decir que la filosofía consiste en pensar sobre nuestra muerte. Se ha estudiado también, desde la

antropología de la muerte, su relación con la cultura humana, con las costumbres, los ritos o las distintas formas de afrontarla que cada cultura ha empleado. También se ha investigado la biología de la muerte, cuáles son los procesos físicos que llevan al envejecimiento y finalmente a la muerte al ser vivo en especial y al hombre en particular. La muerte es un fenómeno transdisciplinar debido a su cualidad esencial para el hombre, ser vivo que, por lo que sabemos hasta ahora, es el único capaz de reflexionar sobre ella.

La filosofía, la biología o la antropología nos han ayudado a entender un poco mejor qué es la muerte, qué trascendencia puede tener o cuál puede ser su papel en la cultura. Pero no son suficientes para entender las posibilidades transformadoras de la muerte para el ser humano y la sociedad. Para ello necesitamos recurrir a la pedagogía. Educar teniendo en cuenta la muerte no requiere invasivas intervenciones pedagógicas, una forzosa introducción de la muerte en la formación. Por el contrario, es un acercamiento cuidadoso y sensible a la progresiva inquietud del niño y del adolescente acerca de la muerte... es «dejarle» crecer, no «hacerle» crecer, pues la naturaleza nos enseña que en el entorno adecuado todo fluye más fácilmente. Y que la muerte es tan necesaria para la supervivencia del mundo como para cada individuo. Nos lo enseña la vida, a través de numerosos ejemplos: uno de ellos, en la gestación del niño, etapa en la que la muerte celular es un fenómeno fundamental para la formación del feto durante la embriogénesis, eliminando las neuronas que han establecido conexiones aberrantes y fatales (Klarsfeld y Revah, 2002).

La muerte también es necesaria en la pedagogía. Este libro se presenta como una contribución a que la muerte deje de ser rara en la educación. Se enmarca en una línea pedagógica asombrosamente extraña para la sociedad. Esperamos de su lectura que germinen reflexiones, propuestas y experiencias que ayuden a recuperar un conocimiento colectivo y cultural más amplio, que haga que los arquitectos del futuro sepan darle lugar a la muerte.

El libro se dirige a profesionales de la educación y a familiares que sientan inquietudes por saber cómo abordar el tema de la muerte con sus hijos. Es un conjunto de recursos prácticos que tiene el objetivo de introducir actividades, orientaciones o pautas para tratar la muerte desde un abordaje educativo con niños y adolescentes.

El primer capítulo de la obra pretende fundamentar la inclusión de la muerte en la educación en las escuelas y en el contexto familiar y responder a la pregunta: ¿por qué educar sobre la muerte? En el capítulo 2 se cuestiona si la raíz de la sobreprotección de los niños pueden ser los miedos de los propios padres o educadores. El tercer capítulo describe propuestas didácticas y recursos para distintas etapas educativas. Se profundiza en algunas actividades didácticas de interés en el capítulo 4, que recoge propuestas inclusivas para distintas etapas educativas desde la acción tutorial. El quinto capítulo presenta diez noticias de periódico y sus respectivas guías didácticas para educadores y familiares. El capítulo 6 pretende describir el acompañamiento educativo en el duelo a través de la exposición de algunos casos. Sobre este acompañamiento, los padres suelen

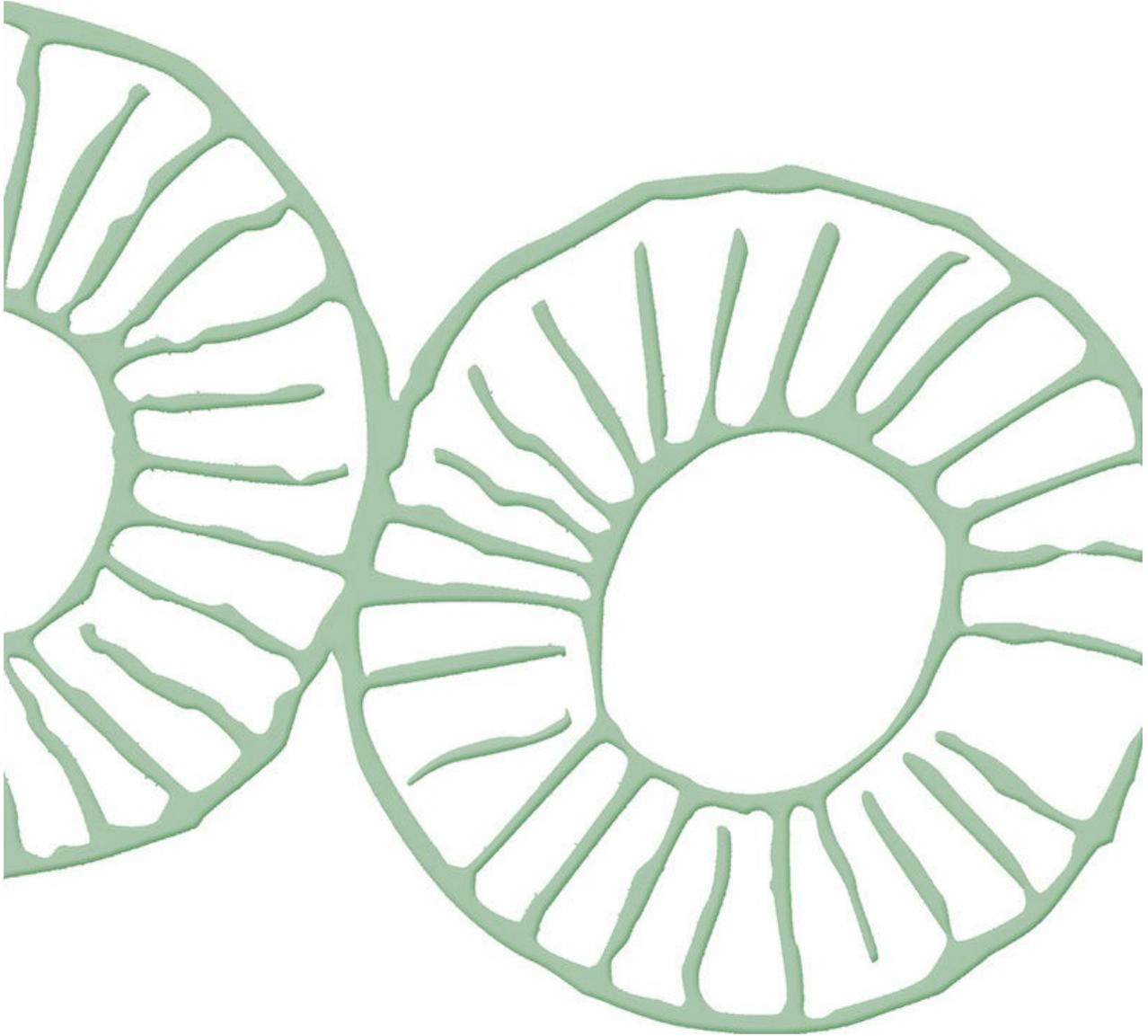
plantearse cómo intervenir con sus hijos cuando fallece una persona del entorno familiar. En el capítulo 7 se ofrece un decálogo de buenas prácticas para estas situaciones. El octavo capítulo es una síntesis de los principales recursos bibliográficos que sobre el tema de la muerte y la educación existen actualmente para alumnos, educadores y familiares. Finalmente, el último capítulo concluye el libro con una serie de reflexiones que nos ayuden a tomar conciencia de la importancia de la muerte en la educación futura.

Si bien se recomienda seguir la lectura en el orden propuesto, puede el lector acudir al capítulo que le interese sin mayor perjuicio. Trate, en cualquier caso, de encontrar más preguntas que respuestas a sus inquietudes. Y de vivir y educar teniendo en cuenta la muerte.

PABLO RODRÍGUEZ HERRERO

¿Por qué educar sobre la muerte?

Agustín de la Herrán Gascón, Mar Cortina Selva y Pablo Rodríguez Herrero



1.1. Fundamentación

1.1.1. INTRODUCCIÓN¹

La escuela no está sólo para reproducir. Debería ser el organismo social del cambio personal y colectivo. Pero ni siquiera términos como «cambio» o «transformación» nos resultan ya suficientes, porque podrían ser parciales, sistémicos o egocéntricos. Parece conveniente la sustitución de las actitudes defensivas por cambios o transformaciones motivados por una orientación abiertamente compleja y evolutiva, que, por tanto, diga sí a toda parcialidad y a toda totalidad a la vez. Y las perciba en un proceso de creciente avance basado en la complejidad de la conciencia y la disolución simultánea de lastres egógenos. Para ello, un modo de proceder es educar sobre lo que más importa a la sociedad y a cada niño, se sea consciente de ello o no. A veces —por ejemplo en medicina o mecánica del automóvil— no tiene sentido proceder sólo a demanda, cuando el demandante carece de conocimientos o es menos consciente que el técnico en la materia, que, entre otras razones, para eso lo es. Y, en consecuencia, y la pedagogía propone dar preferencia a lo que más forma. Una escuela que no haga alguna de estas dos cosas o las dos se descalifica como centro educativo. Por tanto, se contradice en lo fundamental. Una sociedad que no proceda desde la conciencia desaprovechará oportunidades, perderá el tiempo o estará orientada al deterioro. Y aquí cobra sentido nuestra propuesta; porque, si morir es un fenómeno tan frecuente como vivir, ¿por qué lo escamoteamos?

En estas líneas se dan pistas para nutrir la enseñanza con la conciencia de muerte y, desde ella, para pretender una mejor educación de la razón partiendo de un enfoque laico-polivalente y para la universalidad (Herrán, 2008). Los siguientes contenidos constituyen apoyos o son claves didácticas del ámbito que denominamos «pedagogía de la muerte». Tienen una orientación versátil o polivalente, aplicable a todos los niveles educativos, y se destinan a educadores de alumnos de todas las edades. Asimilamos estos fundamentos de enseñanza al ámbito científico de la didáctica general (Herrán y Paredes, 2008) y, desde ella, al enfoque complejo-evolucionista (Herrán, 2003). En conjunto se asimilan a una postura laicista, crítica y centrada en el conocimiento y la educación de la conciencia. Estimamos que con estas premisas podría ser más útil que otras propuestas definidas por su sesgo, dualidad o validez limitada.

1.1.2. SISTEMA DE ARGUMENTOS Y COROLARIOS

Se presentan tres clases de argumentos (contextuales, complejo-evolucionistas y metodológicos) destinados a fundamentar la pedagogía de la muerte tanto epistemológica (para los fundamentos y métodos del conocimiento científico) como epistémicamente (para la razón de cada educador). En cada categoría se expresará cada argumento propuesto y algunos corolarios deducibles de ellos con los que se pretende facilitar un desarrollo hacia una complejidad orientada a la evolución posible de la formación y de la práctica:

Sistema de argumentos y corolarios contextuales

Primer argumento: una inmadurez social generalizada define el contexto exterior

¿Sociedad inmadura versus educación?

En gran medida la sociedad ha perdido el sentido de su educación. Quizá por ello ha perdido de vista la capacidad formativa de la muerte a través de la enseñanza. Ésta es una consecuencia lógica de que la conciencia, como constructo y efecto formativo deseable, esté prácticamente ausente no sólo de los currícula sino de las facultades de formación de profesorado y educación. Otra consecuencia es que la complejidad de conciencia no se vincule a la posible evolución humana, concepto que tampoco se menciona. Esta concatenación de aspectos ha contribuido a desarrollar una sociedad inmadura cuya molécula es el egocentrismo individual y colectivo. Siendo así, ¿qué estamos haciendo? No nos podemos permitir ser tan descuidados, porque lo que se ha generalizado es una deficiente formación apoyada en manifestaciones muy diversas de ignorancia. Más que de olvidos, quizá habría que hablar de falta de cultura (cultivo) generalizada. Dejaciones como éstas conducen a la miopía, una enfermedad típicamente escolar. Con miopía vemos bien, pero de cerca. Por eso se acorta el alcance de la mirada. De este modo el horizonte pierde relevancia y no se incorpora a la escena personal y social. Con la mirada baja evitamos los pozos, pero una y otra vez nos topamos con farolas y salientes. Tampoco incorporamos la perspectiva en el avance. Éste es, un poco, a la vez el contexto de partida y el destino de nuestra propuesta.

El debate sobre qué enseñar es un reto permanente para la didáctica. Pero si la sociedad y la educación pueden estar desorientadas (Herrán, 2008), ¿qué enseñar? Gran pregunta, gran reto. Podríamos reconocer fallos de enfoque y atención, quizá motivados por las urgencias derivadas del tipo de sociedad que con tanta celeridad estamos construyendo. En consecuencia, hemos de crecer más y mejor interiormente, quizá de la mano de una educación de la conciencia, ámbito aún inexistente. Una posible educación para la muerte podría ser uno de sus atrios, aunque la motivación inicial sea un atractivo morboso asociado a pensamiento débil, o precisamente por ello.

Corolario 1.º: Nuestro sentimiento de la muerte es etnocéntrico.

Estamos condicionados nacional, política, religiosa, deportiva, temporaria, culturalmente... Ese condicionamiento es separador y narcisista. Asocia una dificultad de aprendizaje para experimentar una empatía universal:

- Hacia los *ismos* actuales: la polarización de identificaciones y sentimientos termina por asentar verdaderos *rankings* subjetivos de muertos, según la cercanía imaginada con prejuicio y casi siempre acordes con el moldeamiento de las agencias de información dominantes en los medios. Por ello sentiremos de un modo muy distinto si un fallecido es de nuestra localidad, europeo, iraquí, estadounidense o afgano. El mismo fenómeno hace que un grupo de niños de cinco años que celebran un cumpleaños y que son asesinados por una bomba cambien de estatus, dejen de ser niños y pasen a ser «siete palestinos muertos en Gaza», algo impensable si perteneciesen, por ejemplo, a nuestra nacionalidad. Desde su espíritu internacionalista, E. Che Guevara intentaba compensar esta distorsión del sentimiento cuando decía: «Sentir, en lo más hondo, cualquier injusticia realizada contra cualquiera, en cualquier parte del mundo».
- Hacia los *ismos* del pasado: Lo anterior se cumple también cuando el condicionamiento o la identificación es temporario. Y, sin embargo, como la anterior, carece de sentido objetivo. De esto se dio cuenta Wang Shichih (siglo IV, pp. 321-379), llamado «príncipe de los Calígrafos», quien desde una gran autoconciencia escribió:

Yo me digo muchas veces que la gente del pasado vivía y sentía exactamente como nosotros hoy. Siempre que leo sus escritos, tengo esta impresión y me sobrecoge [...]. ¡Ay de mí! La gente del futuro nos mirará como nosotros miramos a los que nos han precedido.

- Hacia la universalidad o la humanidad: «Actualmente la humanidad, como no ha sido nunca ninguna patria [...] vive ya su muerte sin haber podido nacer todavía» (F. Savater). O lo que es idéntico: «Patria es humanidad» (J. Martí).

La toma de conciencia de esta distorsión egógena es el punto de partida para una cierta reacción encaminada a percibir con mejor sensibilidad para en definitiva razonar mejor.

Corolario 2.º: Sabemos de dónde no partir para formar.

Los adultos y los sistemas de creencias que han dado respuesta a la muerte han llegado a versiones muy distintas. Con frecuencia, creen que la suya es la que acierta y que el resto se encuentra en un error. Y casi todos piensan lo mismo. Además,

incorporan la dificultad de darse cuenta de que su postura es una —y no «la»— entre varias. Por ello, su plataforma es el egocentrismo, que entendemos como inmadurez refractada en un conocimiento sesgado. Confirma nuestra hipótesis de que el egocentrismo no es sólo una particularidad del niño de dos a siete años (J. Piaget), sino una característica normal del adulto, y de que grandes sectores sociales no han superado el estadio preoperatorio (Herrán, 2008). Esto nos enseña, con poca posibilidad de equivocarnos, dónde no está el abuelo. Coincidimos con André Maurois cuando decía que: «La historia de las doctrinas nos muestra que los hombres en el curso de los siglos han podido probarlo casi todo». Subrayamos con ello que no es la educación para la muerte. Una supuesta «educación para la muerte» promovida o desarrollada por un etnocentrismo resultará automáticamente adoctrinante. Y nada hay más lejos de la formación que el adoctrinamiento. Otra diferencia hay entre su propuesta y la nuestra, y no menor: Los continentes se forman cuando el océano se retira. Estos *ismos* nunca dejarían de actuar para ser innecesarios, porque se contradirían. En cambio, la formación es educación de la razón (afecto incluido), autoformación y transformación para la capacidad de soberanía personal y el pensamiento propio, o no es formación.

Segundo argumento: el miedo, la superficialidad, la indiferencia o el egocentrismo generalizados definen el contexto interior y exterior

El miedo como caldo de cultivo

En parte, la felicidad podría considerarse contraria al miedo: «la felicidad es la ausencia de miedo, de la misma manera que la belleza es la ausencia de manifestaciones lesivas que delaten la mala salud de la persona» (Punset, 2007, p. 51). Pero la realidad es que esta felicidad es infrecuente, que nos hemos habituado a la infelicidad, de modo que inexplicablemente la hemos interiorizado como la vía más cómoda (Osho, 2010, p. 34, adaptado) y que la felicidad tampoco debe prescindir del todo del miedo, precisamente por la propia condición humana, que es más miedo que felicidad.

La muerte une por el miedo que genera. Directamente, la muerte une más que el nacimiento. Como en 1949 escribía G. Marotta:

Si cada persona recibiese, a los 20 años, un mensaje sobrenatural que le comunicara, mediante anuncios impresos o sirviéndose de la radio, el día y la hora de su muerte, todos los que supieran que debían morir el 7 de abril de 1960, a las 19.40 h, supongamos, se tenderían la mano desde cualquier parte del mundo. [...] Sí, creo que ni las distancias ni las fronteras impedirían, a quienes supieran que iban a morir en el mismo instante, sentirse consanguíneos. Es la muerte, no el nacimiento, lo que nos emparenta (en Mantegazza, 2006).

Indirectamente, la muerte une también por las invenciones y ocurrencias que a su

costa se fabrican. A veces, se sistematizan e institucionalizan. Entonces, normalmente, la muerte une y conglera desde un temor profundo y sordo en torno a doctrinas o «programas mentales colectivos». Vivimos en una sopa de miedo, y los tropezones más sabrosos somos nosotros. «El miedo es una normalidad adulta» (González Duro, 2007) tan difundida que cuesta percibirlo. Quizá sobre todo temamos a la vida, porque no la entendemos bien. También por ello en parte nos ocupamos de este tema aquí. A veces, el miedo básico no es a la vida ni a la muerte, va más allá. Puede martillar el miedo a quedarse vivo o que le mantengan a uno vivo sin quererlo.

En un sentido socrático, Osho (2010) ha observado que: «No se puede vencer el miedo. Hay que entenderlo [...]. No tenemos que vencer nada. Pero ciertamente tenemos que entender todo lo que nos concierne: nuestra mente y su funcionamiento» (p. 55). «La gente tiene miedo porque no entiende ciertas cosas, y el miedo nace de su ignorancia» (p. 56). Porque somos personas incompletas, inmaduras y humanas vivimos condicionados por miedos diversos: a la soledad, al fracaso, a la locura, a la muerte, a la autorrealización, a pensar por uno mismo, a la responsabilidad y al compromiso, etc. Por ello es frecuente vivir defendidos, o sea, ocultos detrás de algo: una profesión, un papel, un cargo, un estrato de creencias, un ismo, uno o varios personajes (Blay, 2009), otras personas, etc. Ese miedo se puede reconocer. Lo que resulta más difícil de percibir es que muchos miedos vitales ocultan el fantasma no nombrado de la muerte. En general, hablar de los miedos produce miedo, pero jugar con los miedos ayuda a liberarlos. Darse cuenta de todo esto es empezar a trabajar sobre nosotros mismos y emprender el camino de la autoformación.

Las tradiciones externas o personales son elaboraciones egocéntricas. También aquí es de aplicación que «Vivimos la realidad que resulta de nuestros pensamientos. Nuestros pensamientos crean la realidad» (Buda). J. Krishnamurti (2008) propone afrontar el miedo más allá de ellas. Una base de la tradición humana es la aceptación del miedo. La tradición puede decir que debemos controlar el temor, escapar de él, reprimirlo, analizarlo, cambiarlo o aceptarlo. La actitud tradicional hacia lo que no comprendemos es conquistarlo, abatirlo, pisotearlo o rendirle culto. La tradición es concepto y palabra. Afrontar el hecho del temor sin ningún movimiento del pensar le puede poner fin a ese temor. Lo que se desintegra en dicha observación no es ningún miedo específico, sino la propia raíz del temor. No hay observador, sólo observación. Desde el punto de vista de la conciencia, en el aprendizaje no existen ni el que enseña ni el enseñado, sólo el aprender. Para aprender acerca de todo el movimiento del temor debemos abordarlo con curiosidad, la cual posee su propia vitalidad. En dicha curiosidad hay intensidad, como cuando el niño es muy curioso. Pero uno debe conocer el arte de escuchar el miedo, descubrir su belleza. La escucha es lo único que hay, y la historia no existe (pp. 35, 36, adaptado). Un planteamiento equivalente, de enfoque simultáneamente búdico y socrático, es el de Osho (2010), quien observa que:

El miedo es una consecuencia de la inconsciencia, de modo que la única forma de deshacerte de él es conocer la inexistencia de su realidad, volverte consciente. No se trata de vencerlo; el miedo no tiene nada que ver con eso. Cuando descubres qué es la muerte, el miedo desaparece (p. 58).

Miedo a la muerte e idea de muerte

Causalmente, el miedo a la muerte casi siempre tiene más que ver con el miedo que con la muerte. «La muerte no es terrible [...]. La opinión de que la muerte es terrible es lo terrible» (Epicteto). En un sentido similar se expresa Osho (2010), para quien: «La muerte es un cambio que no puedes ver con tus propios ojos» (p. 56). A lo que añade:

No has visto la muerte. Para verla sólo hay dos posibilidades: una es la meditación profunda y la segunda es morirte. Pero la segunda no está muy clara, porque la muerte es un fenómeno altamente quirúrgico —toda la conciencia tiene que salir del cuerpo— y la naturaleza lleva a cabo este proceso de forma que la gente pierde la consciencia antes de morirse (p. 57).

Desde el punto de vista de sus sentimientos y concreciones asociadas, quizá puedan admitirse otros «submiedos» integrados con ese miedo primario hasta la indiferencia. Lo precisa el psiquiatra Rojas Marcos (2008):

El miedo a la muerte es tan normal como universal. Aunque no suele notarse, el terror a desaparecer para siempre nutre nuestro instinto de conservación. Sin embargo, excepto personas que se enfrentan realmente a su propio final o al de algún ser querido, en la mayoría de los casos el temor obsesivo a la idea de la muerte significa verdaderamente miedo a la soledad, al abandono, al aislamiento (p. 43).

Tenemos evidencias (Herrán y Cortina, 2006) de que el miedo a la muerte y su actitud asociada dependen fundamentalmente de nociones-fuerza que sobre ella cada persona se ha construido, apoyándose en creencias institucionalizadas o no. Caben definirse como «estados de conciencia aplicados» (Herrán, 2006), y los expresamos por su relevancia con la educación en un orden de egocentrismo creciente:

- 1.º Estado o estadio de indiferencia.
- 2.º Estado o estadio de los «buscadores de sensaciones, de angustia, de terror».
- 3.º Estado o estadio de tabú.
- 4.º Estado o estadio de atracción morbosa.
- 5.º Estado o estadio de adoctrinamiento.
- 6.º Estado o estadio de normalización y naturalidad.
- 7.º Estado o estadio de reconocimiento de su importancia personal y social.

8.º Estado o estadio de educación de la conciencia.

Nuestros desarrollos, razones, trabajo y propuestas se sitúan en los estados 6.º, 7.º y 8.º. ¿Qué ocurriría si no se temiese a la muerte? En una sociedad tribalizada, adolescente y egocéntrica podría ser peligroso para algunas personas. Para individuos o colectivos más maduros, podría resultar liberador.

Superación del miedo a la muerte más allá del ego

El niño empieza su vida sin miedo a la muerte, y la termina temiéndola. ¿Qué ha ocurrido en medio? Se han incrementado sus miedos vitales y su concepto de muerte ha cambiado. Desde su condición de tabú, la muerte martillea consciente e inconscientemente, favoreciendo sublimaciones: indiferencias, mitos, ritos, religiones, artes... El miedo a la muerte corre paralelo al egocentrismo: éste impide distanciarse, y sin hacerlo no se puede contemplar la muerte sin alteración. El film *La vida*² cuenta la historia de una persona que acude a un lugar destinados a los desahuciados por la medicina. Cuando ve un fragmento de la vida cotidiana en el centro, grabada por un compañero recién fallecido, deja de contemplar la muerte desde su egocentrismo, empieza a objetivarla y la interpreta desde su conciencia. Entonces por primera vez sonríe, y su actitud se consolida al percibirse desde fuera, como si de un personaje en un escenario se tratase. Desde este momento el personaje asume su muerte y evoluciona. Esta observación tiene transferencias relevantes para la educación y para la vida.

Hemos comenzado este párrafo diciendo que el niño empieza su vida sin miedo a la muerte y termina temiéndola. Pero no tiene por qué ser así. Cuando el ser humano llega a un alto nivel de autoconciencia, puede volver a parecerse al niño en este sentido. Y también se experimenta esta pérdida de miedo durante el proceso de pérdida de ego y complejidad de conciencia durante el proceso de evolución personal. Y es porque la conciencia disuelve el miedo y, por tanto, el miedo a la muerte. Compartimos con Osho (2010) que: «La experiencia “yo formo parte de la totalidad” es la iluminación» (p. 15). «Cuando alcanzas esa armonía con el todo, la muerte deja de existir, el dolor y las tensiones desaparecen, ya no hay preocupaciones, te encuentras rodeado de una inmensa paz y de una felicidad que jamás habrías podido imaginar» (p. 41). «Es como si todos fuésemos olas del mar: estamos en la superficie pero el mar tiene mucha profundidad [...] una pequeña ola de la superficie nunca sabrá que tiene tanta profundidad, aunque sea su propia profundidad porque no está separada del océano. Se quedará aferrada a su pequeña identidad, tendrá miedo a morir, tendrá miedo a perderse en esa inmensidad [...]. Pero la verdad es que la muerte de la ola no es una muerte, sólo es el principio de una vida eterna» (p. 42).

Corolario 1.º: La idea de la muerte como tabú define el contexto interior y exterior.

La muerte sigue siendo un tabú social y profesional

Si la muerte es un tabú, ¿en qué momento, del proceso de destabuización social nos encontramos? La respuesta no podría ser diáfana. Pero mostramos algunos hitos que demuestran que su superación al menos no es completa:

- No hace mucho, en 1984, los habitantes de los montes Apalaches queman la granja de Elisabeth Kübler-Ross, cuando quiere abrir un hospital para niños enfermos de sida. Ni le entendieron ni comprendieron el sentido social de esta actividad y de esta institución. Además, al fin y al cabo, ella era una rara extranjera. En 1995, cuando le da el infarto, los medios de comunicación publican noticias como ésta: «la señora de la muerte y los moribundos no es capaz de manejar su propia muerte». Elisabeth no fue una maestra, pero sí una emprendedora que enfocó su vida hacia lo que creía necesario: normalizar la muerte en las ciencias de la salud y ayudar a morir a adultos y a niños.
- También la muerte es un tabú profesional, en sentido estricto. Un ejemplo concreto es lo «raro» o poco nombrado que resulta el término «tanatopracta», de nuevo por falta de conocimiento. J. del Pozo³ (2007) ha dicho que nunca ha conseguido hacer una fotografía para su revista a un «tanatopracta» ni que la DGT o ninguna compañía de seguros de deceso se anuncie en la revista *Adiós*. Podría pensarse que es el detalle de la profesión lo que produce el rechazo. Pero el tabú también se concreta en la distancia: en el 11-M se reconoció como «héroes» a los bomberos y a los servicios de urgencia. Pero no se mencionó que gracias al trabajo callado de mil trabajadores de los servicios funerarios fue posible reconocer muchos cuerpos. Y es que, como ha acotado el mismo Pozo (2007), «los héroes no pueden ser invisibles».
- A veces se descubren indicadores de tabú en las personas que les atribuyen importancia para la vida. Por ejemplo, cuando escuchamos expresiones como «experiencias de casi muerte», aplicadas a personas que han estado a punto de perder la vida, se descubre un significado relativo que puede ser interesante objetivar. ¿Por qué no hablar de «experiencias de casi vida» o de «conciencia de muerte», si de hecho la vida es una excepción englobada por un universo que no está vivo ni muerto? Así, la «conciencia de muerte» se abre a la posibilidad de «experiencia total de muerte», complementaria al concepto primero.

Muerte y relatividad cultural

Desde una perspectiva colectiva, tanto el miedo a la muerte como su grado de elaboración están condicionados culturalmente. Dentro del ámbito cultural, la tradición influye mucho. En determinadas zonas de Marruecos, Guinea Papúa o algún pueblo de España aún es posible ver a niños de tres y cuatro años correteando alrededor de un

cadáver familiar. Este hecho sería impensable en otros entornos. Según el contexto, un mismo hecho puede ser habitual, impactante, escandaloso o reprobable. Se deduce de ello que su condición de tabú es, en parte, una arbitrariedad asociada a la cultura. Pero mirémoslo bien: no es sólo que las diferentes culturas contemplen la muerte de forma diversa. Es que, como ha afirmado F. Savater, «existe la cultura porque existe la muerte» (en Arias, 2002, p. 286). Esto no sólo subraya la naturaleza nuclear de lo que tratamos. Significa que cada cultura está impregnada de su noción compartida de muerte. O sea, que cada aspecto cultural la contiene en presencia e intensidad alícuotas.

Muerte y orientación cultural: Cada colectivo cultural, cada nación, cada institución y a veces cada familia tienen sus «muertos ejemplares». Puede ser por causas distintas, y a veces tiene que ver con el conocimiento. Algunos son más avanzados en complejidad-conciencia y/o están más presentes que otros. Evolución interior y presencia son dos variables a tener en cuenta que inciden en la idiosincrasia, la cohesión y la motivación formativa de los colectivos. La tercera dependería de los vivos, y haría referencia a lo que por ellos se rescata y actualiza. Si se actúa desde un pensamiento débil, se retomará lo superficial o lo anecdótico. Si se hace desde pensamiento más maduro, se atenderá a sus conocimientos. En Cuba, por ejemplo, se tiene muy presente a José Martí o al Che Guevara. En España no hay un referente comparable, y cuando se indaga nos topamos con el Quijote. Con todo, don Quijote llegó a decir en un momento de lucidez: «Pero en llegando al fin, que es cuando se acaba la vida, a todos les quita la muerte las ropas que los diferenciaban, y quedan iguales en la sepultura», lo que contiene una gran enseñanza.

Corolario 2.º: La muerte es un tabú educativo.

El sexo y la muerte en el núcleo del tabú educativo

Lo tanático, lo erótico y lo consciente se anudan en lo humano. Afloran como invención, rito, mito, cuento, religión, arte, juego, indiferencia, etc. Brotan y pierden sus hojas con las lluvias fuertes. La muerte, como el sexo, son nudos psíquicos. Entrelazan miedo y fascinación. Se proyectan en lo social y lo personal como tabúes, tapones y posibilidades de desarrollo. La diferencia básica entre el tabú sexo y el tabú muerte es que el primero es claramente deseable, y el segundo, no. Ambos asocian gran potencialidad de crecimiento. A veces la muerte que en ellos aparece ni a la muerte se refiere. Al tabú sexo correspondió la educación sexual, muy cercana a la educación para la salud. Al tabú muerte intentamos hacer corresponder una educación para la muerte. Más allá del tabú de la muerte está la educación. Una de las consecuencias del miedo cotidiano es rechazar la idea de que una educación para la muerte pueda ayudarnos a disolverlo y mejorar. Pero lo cierto es que sí puede hacerlo, y que la educación resulta menos formativa y el crecimiento más lento y tortuoso sin ella. Entonces ¿por qué la muerte está aún lejos de la educación formal?

Algunas razones no excluyentes que mantienen su condición de tabú social y profesional en educación son:

- Carece de tradición profesional en didáctica y pedagogía.
- Históricamente, otros sectores sociales —no la escuela— se han encargado de ella. Estas instituciones prefieren jugar solas, no «pasan el balón» a la escuela, porque, al carecer de tradición en ella, no confían en que pueda ser la instancia idónea. Otra razón inconfesable es que podría aparecer como gran competidora, quizá por un reconocimiento tácito de su competencia.
- El vacío inducido por programas de creencias comunica a la persona identificada que sólo ellos lo podrán volver a llenar. Con ello evitan la competencia social y el autoconocimiento personal.
- El alto grado de tergiversación social (medios, ismos, culturas, etc.) de la muerte no facilita su comprensión directa. Esto mantiene su «mala prensa».
- Los poderes fácticos en general no están interesados en esta clase de indagaciones y propuestas, son indiferentes a ellas.
- El desconocimiento y el miedo se nutren mutuamente y alejan al sujeto de la vida. Con ella, apartan y retiran la muerte y todo lo relacionado con ella a un cajón cerrado.
- La evolución de la propia educación: Puede que sea demasiado pronto. También puede que sea demasiado tarde. Es posible que sea éste el mejor de los momentos.
- Al profesorado-tutor le falta formación pedagógica específica. También le falta al cuerpo de orientadores. Sin embargo, ni profesores ni orientadores reconocen al tutor como el profesional idóneo para desarrollar una eventual educación para la muerte.

Corolario 3.º: La educación para la muerte es un ámbito educativo inédito.

Un poco de historia de la enseñanza

La historia de la educación formal no ha resuelto hasta la actualidad satisfactoriamente la cuestión de la capacidad formativa de la muerte, porque prácticamente no ha iniciado su andadura generalizada. Nuestras mejores aulas son herederas de las pedagogías innovadoras, apuntadas desde el Renacimiento y apoyadas en los pensamientos más avanzados, como M. de Montaigne: «El que enseñase a los hombres a morir les enseñaría a vivir». Concretamente, el origen de la Didáctica en la modernidad se atribuye al tándem Wolfgang Ratke-Jan Amos Komensky (o Comenio). Si bien sus propuestas son de completa actualidad y algunas cuestiones propuestas por el segundo no se han superado aún, el autor de la *Didáctica Magna* (1630) no incluyó la muerte como uno de los ámbitos enseñables al niño menor de seis años. Las grandes propuestas educativas

que se realizaron en escuelas experimentales a principios del XVII florecieron en las ideas del Siglo de las Luces y, más concretamente, en J.-J. Rousseau (1973). Su *Emilio*, un punto de inflexión para la educación moderna, proporcionará una actitud educativa divergente en su época que estará próxima a la del profesor actual más innovador. Desde su espíritu progresista, reparará en cuestiones cercanas a nuestro tema. Por un lado, destacará la importancia de «aprender a sufrir», si bien en un plano físico:

Lejos de estar atento para evitar que Emilio no se hiera, sería para mí enfadoso el que no se hiriese jamás, y que creciera sin conocer el dolor. Sufrir es la primera cosa que debe aprender y la que tendrá mayor necesidad de saber (p. 82).

En otro lugar dirá:

Yo veo pilluelos jugar sobre la nieve, violáceos, ateridos, y que apenas si pueden mover los dedos. Ellos no tienen más que marchar a calentarse y no lo hacen; si se les obligara a ello, sentirían cien veces más los rigores de la exigencia que el frío que sienten (p. 93).

Por otro lado, propondrá un modo de proceder con el niño ante enfermedades graves —como la cólera—, otro tabú de la educación actual:

La cólera, sobre todo, es tan ruidosa en sus manifestaciones que resulta imposible no advertirla cuando se presenta. No es necesario preguntar si ésta es ocasión para un pedagogo de lanzar un bello discurso. ¡Eh!, nada de bellos discursos; nada, ni una sola palabra. Dejad que el niño llegue: asombrado del espectáculo, no dejará de preguntaros. La respuesta es sencilla; se obtiene de los mismos objetos que impresionan los sentidos. Él ve un rostro encendido, ojos chispeantes, un gesto amenazador, y percibe los gritos; signos todos ellos de que el cuerpo no está enquistado. Sosegadamente, sin misterio, decidle: «Este pobre hombre está enfermo, y está con un acceso de fiebre». Podéis aprovechar la ocasión para darle, en pocas palabras, una idea de las enfermedades y de sus efectos; pues esto procede también de la naturaleza, y es uno de los lazos de la necesidad a los cuales se debe sentir sujeto (pp. 104-105).

¡Qué adelantado, Rousseau! Su propuesta será una excepción que apenas se repetirá después. Ni los más adelantados, como José Martí, incorporarán de un modo expreso la muerte en su «educación para la vida», que entenderá, de un modo acorde con las más amplias y aventajadas concepciones de política educativa actuales, como «educación para toda la vida». Así, dirá: «La educación empieza con la vida y no acaba sino con la muerte». Tampoco lo hizo Francisco Giner de los Ríos o Cossío y su Institución Libre de Enseñanza, vanguardia de la educación europea y antecedente del movimiento

internacional de la «nueva educación». Esta ola de evolución educativa actualizará las propuestas de la modernidad en el cambio de los siglos XIX a XX. Emergerá en dos epicentros. Por un lado, de la mano de J. Dewey en 1891, en Estados Unidos (Círculo de Chicago y Círculo de Columbia), las *progressive schools*, las escuelas experimentales o aulas-laboratorio. Por otro, con T. Flounoy y É. Claparède, en Europa (Círculo de Ginebra), con el precedente de Abbotsholme, de Cecile Reddie en 1889, las «escuelas nuevas» y el Instituto J.-J. Rousseau. Los innovadores de la nueva educación asumirán a coro que la escuela debía educar para la vida desde la actividad del alumno, y demostraron cómo hacerlo, esta vez sí con potencial generalizador y calado social. Pero arrastraron una contradicción que para nosotros no es imperceptible: si la escuela debe educar para la vida, ¿por qué excluir la muerte?

La historiadora Carmen Agulló (2006) nos dice que nuestro tiempo está especialmente cerrado a la muerte en educación. En otros momentos, la actitud ha podido ser más abierta (comunicación personal). Desde un punto de vista formativo, el conocimiento adecuado sobre la muerte y los duelos bien elaborados desembocan en mayor humanidad, nos ayudan a ser más y mejores, a mejorar como personas. Siendo así, ¿cómo va a seguir permaneciendo lejos de la pedagogía y la didáctica?

¿Es suficiente con educar para la vida?

Si no se incluye la muerte en la enseñanza —desde las políticas educativas hasta la propuesta de un maestro—, no se estará educando para la vida. Al respecto, se pregunta Verdú (2002): «¿Qué sucede cuando las escuelas no nos dicen una sola palabra sobre el significado del sufrimiento, cuando ni se les ocurre hacer algún comentario sobre la muerte que nos aguarda?». Y añade: «Una enseñanza sin muerte es la muerte absoluta de la enseñanza, porque no tratar de lo que más importa descalifica a cualquier institución sobre el saber».

Pero hay más: Si la vida es un desastre, ¿por qué tanto énfasis en educar para la vida? Habrá que educar para cambiarlo casi todo, y hacerlo para mejorar la vida incluyendo la muerte. A los adultos «nunca les han dado un método para enfrentarse a la muerte. La sociedad les ha preparado para la vida, pero nadie les ha enseñado a estar preparados para la muerte. Necesitan tanto educación para la muerte como para la vida» (Osho, 2004, p. 45). La «educación para la muerte» podría ser uno de esos temas a la vez esenciales e inexistentes de la educación. No sólo el cambio climático debería encender la alarma de la sensatez. Por desgracia, los cambios más anhelados suelen ser sólo periféricos y objetales. Pero somos parte del paisaje. Empecemos por el paisaje interior.

La muerte no se expresa en la enseñanza planificada

Lo que la sociedad encarga a la escuela se sintetiza en los «currícula oficiales», un sistema de intenciones educativas de carácter prescriptivo donde se refleja lo que hay que

enseñar y lo que hay que aprender. Se presenta por etapas educativas o tramos de escolaridad. Va asociado a la ley orgánica de educación de cada momento. Ninguna administración educativa se resiste a formularlo con mayor o menor concreción.

Hoy ningún currículo oficial incluye expresamente la muerte como ámbito formativo. ¿Se deduce de esto que ninguna administración educativa europea lo ha creído relevante para la educación? La educación oficial hace como si la muerte no existiera, y como si nada tuviera que ver con la formación. En efecto, ¿en qué sistema educativo se está abordando de manera oficial y expresa la muerte desde una perspectiva didáctica? Creemos que no es tiempo ya de preguntarse ¿cómo puede ser esto posible?, sino ¿no es ésta una rareza formativa? Pues bien, ese hacer como si la muerte no existiera, trasladado al ámbito personal, es un típico comportamiento adolescente. Y, sin embargo, se contradice con el hecho de que el niño de tres años y ocho meses sepa que todos los seres vivos mueren alguna vez. Aunque el niño de esta edad no pueda comprender que el golpe de la muerte es siempre inesperado, irreversible y que le puede concernir, este hecho nos está indicando que muy pronto aparece una capacidad autoformativa que ni la sociedad detecta ni la educación ha retomado con normalidad.

Además, el tabú social de la muerte se refleja en la escuela como un tabú profesional. Uno de sus indicadores es su ausencia casi total en los proyectos educativos y curriculares de etapa de los centros docentes.

La muerte en la didáctica: una mirada al presente

Hasta ahora la didáctica se había centrado en etapas educativas, en áreas de conocimiento y materias de enseñanza o en temas transversales consensuados. Pero no en realidades tan definitivas como ésta. Como en el juego tradicional de comerse la manzana colgada de una cuerda y con las manos detrás, intentamos darle un primer mordisco para producir alguna abertura imprescindible. ¿Por qué? Por su valor formativo. De aquí que para cualquier persona en general y para el niño en particular, conceptuemos la educación para la muerte como un imperativo educativo.

Sistema de argumentos y corolarios desde una perspectiva complejo-evolucionista

Primer argumento: la muerte es necesaria para la evolución

La muerte forma parte del fluir de la evolución. La muerte es una condición imprescindible del fluir de la naturaleza y de la vida. Todo tiene un fin, todo se acaba, y al mismo tiempo, por su transcurso, permanece. Nada desaparece o prevalece por completo. Todo lo conocido (los fenómenos humano, natural y cósmico) se encuentra sumido en un proceso evolutivo permanente y participa de él. De ello desprendemos una consecuencia relevante: no existe un antes y un después de la vida o de la muerte, porque

cada muerte es un paso hacia la evolución cuyo sentido puede reconocerse. Esto adquiere significado si nuestra mirada se eleva sobre el horizonte de lo suficiente. Si sólo es «sistémica» (desde y para «mi» sistema) y desde ella definimos un «yo» o un «nosotros» estrecho y narcisista, nada de lo dicho tendrá significado.

A veces la muerte es necesaria para que la vida se produzca, pero siempre es útil. En efecto, toda vida y toda muerte están relacionados con los grandes proyectos de mejora de la vida, sean biosféricos o noosféricos, como la metafísica —«La necesidad de metafísica no es más que la necesidad de la muerte» (F. Kafka)—, la cultura, la ciencia, la educación, etc. A su vez la muerte se relaciona con la voluntad de mejora de las condiciones de vida (existencia y conciencia) y de evaluación de lo que ocurre —he aquí una función muy constructiva de los medios— para reducir los errores y las malas prácticas, cara al futuro. Siendo así, el conocimiento recicla las muertes para que las siguientes vueltas de espiral aseguren un futuro más fundado y consciente.

Corolario 1.º: La mortalidad de todo ser humano es un dato fiable.

Si queremos partir del conocimiento normal representativo, tendremos que reparar en los contenidos de los medios de comunicación, cuyo efecto equivale a activar o a dar cuerda a todo lo que tocan. Su perspectiva parece apoyar una percepción adolescente de la vida:

Hoy, a través de la televisión, se nos presenta al ser humano como un joven (y sobre todo una joven) hermoso, sano, vigoroso incluso, que no tiene por qué pensar en la muerte como un hecho que le atañe. La muerte no existe. Y si existe, está tan lejos, que no es inquietante. [...]

No pensamos en la muerte. O porque la creemos lejana o porque pensamos que sólo afecta a los demás (Santos Guerra, 2007, p. 32).

Análogamente, y quizá por lo anterior, algunas personas, instituciones, naciones e *ismos* que han basado su existencia en el tener y el bienestar viven como si fueran eternos. Esto forma parte de la realidad, pero no es lo real; ni tampoco, a nuestro juicio, la realidad deseable. Estar vivo y ser humano a la vez casi siempre se relaciona con ser conscientes de nuestra mortalidad, que no es diferente a la de todo ser viviente. «Nuestra mortalidad» significa también la de quien esto lee, la de quien esto escribe, la de los seres queridos... La de todos. Sin embargo, desde nuestro consustancial egocentrismo, tendemos a no interiorizar esta variable en la vida cotidiana. A veces se hacen recurrentes y generalizan fantasías defensivas que, sin pudor, cuestionan a la ciencia. A este respecto hay dos «malas noticias» que dar, que forman parte del soporte de nuestro argumento: 1) *La vida eterna no es ni será posible*: desde la perspectiva de la medicina o de la biología la ciencia no podrá jamás evitar la muerte, sólo retrasarla. Las congelaciones contratadas

por los más adinerados están más motivadas por la curiosidad que por la voluntad de eternidad. 2) *El viaje en el tiempo tampoco es posible*: los físicos teóricos coinciden en que no se puede detener el tiempo ni viajar en él.

Somos seres provisionales que agrandamos cada día nuestro pasado y reducimos gota a gota nuestro futuro. Precisamente por ello, la condición temporaria de la vida incorpora un sentido estructurante a su proceso (V. E. Frankl). De ahí la relevancia del trabajo educativo en torno a los «proyectos vitales», porque no será posible favorecer la construcción de «vidas con proyecto» (J. Ortega y Gasset) sin la muerte. El problema contextual es que hoy los sentidos vienen predeterminados por los intereses de los sistemas de pertenencia, a la vez «abiertos» (L. von Bertalanffy) y cerriles. O sea, por sus rentabilidades y eficacias con que las personas se identifican y en función de las cuales se organizan. Calificaremos a los proyectos vitales como «formativos» si y sólo si culminan en dos destinos no excluyentes: la mejora personal y la evolución social.

Se acaba nuestra vida y con ella su pequeño futuro, sin posibilidad de elusión. Pero lo hace para que, con el apoyo de una adecuada educación para la muerte, se abra la antesala del futuro global, siempre más humano, que desde nosotros se hace a sí mismo de un modo irreversible pero no gratuito.

Corolario 2.º: Nadie es un ser para la muerte.

El ser humano no «es un ser para la muerte», como sentenciaba M. Heidegger. El objetivo de la vida no es la muerte, sino la trascendencia, o sea, la utilidad evolutiva, que se define constructivamente desde una vida positiva, con independencia de su brevedad. Por eso hay dos clases de vidas: la vida que muere y la vida que trasciende. Y la vida que trasciende nunca muere del todo. Esa vida que trasciende contribuye a la evolución de la conciencia hacia una vida más y más humana. Por esta razón dábamos una primicia hace unos años en una conferencia, asegurando que: «¡El eslabón perdido entre el simio y el ser humano ya se ha encontrado: somos nosotros!». Esta «noticia» podría completarse con otra exclamación y con otro reconocimiento, de la mano de P. Teilhard de Chardin (1984), cuando decía:

LO QUE ME APASIONA [mayúscula en original] en la vida es el poder colaborar en una obra, en una Realidad más duradera que yo: dentro de este espíritu y de esta visión trato de perfeccionarme y de dominar un poco más las cosas.

Corolario 3.º: Lo contrario a la muerte no es la vida, es el egocentrismo.

¿Por qué tememos a la muerte? ¿Cuál es la respuesta íntima —personal o colectiva— más profunda a esta pregunta? ¿Dónde enraizar la posibilidad formativa? A nuestro

entender, la respuesta está en el ego humano, comprendido como resultado de inmadurez (Herrán, 1997). Osho (2005) lo explica con gran claridad, y la raíz del conflicto se encuentra en una dialéctica en cuya síntesis no ha entrado aún la educación:

¿Teme la vida a la muerte? No es posible. ¿Cómo puede la vida sentirse asustada por su proceso integral? En ti hay algo más que está asustado. El ego es el que teme en ti. La vida y la muerte no son opuestas. El ego y la muerte sí son opuestos. El ego y la vida sí son opuestos. El ego está en contra de los dos, de la vida y de la muerte. Y bajo mi punto de vista ésa es la clave: tememos perder nuestro «yo», pero no podemos vivir atemorizados. La existencia humana es indivisible, vives y has de morir.

La educación para la muerte está relacionada con la superación del propio egocentrismo. Y el egocentrismo construye externa o socialmente, condiciona las percepciones y sesga el conocimiento. Por ejemplo, la conciencia adoctrinada (condicionada) percibe desde un ego colectivo. Y la atención egotizada lleva las interpretaciones a la superficie de las cosas e impide profundizar. Por ejemplo, es preciso diferenciar la muerte de la perimuerte. La muerte no el rito, no es la creencia, no es la parafernalia, no son las condolencias. Todo esto, en el fondo, no tiene nada que ver con la muerte. Ni siquiera: «Ver morir a alguien no es ver la muerte, porque no se puede percibir qué está ocurriendo dentro del fallecido. Sólo está cambiando de casa; está yendo de un cuerpo a otro. Pero cuando la conciencia —que es su vida— sale del cuerpo, éste muere» (Osho, 2010, p. 56). Debemos, desde la pedagogía, retomar y actualizar de manera nueva este constructo, comprendido como lastre fundamental de la madurez personal y social y como tema radical relacionado con la educación de la conciencia, lo que es idéntico a una educación para la posible evolución humana centrada en el ego, la conciencia, el autoconocimiento, la universalidad, la humanidad, etc.

Segundo argumento: sincrónicamente, la muerte satura la vida

La muerte no sólo limita la vida, sino que la abarca (Cabodevilla, 1969). «No sólo la escolta, sino que la impregna, no sólo la interrumpe, sino que la consume, no sólo la amenaza, sino que le da sentido» (Santos Guerra, 2007). Por tanto, la muerte es un contenido orientador de la vida.

Corolario 1.º: La muerte puede ser educadora.

La didáctica de la muerte también hace referencia a lo que la muerte nos enseña desde su acontecer. La muerte educa porque redefine la mirada a la vida, la completa y la orienta. Se trata de vivir saturados por ella, porque prescindir de ella o tergiversarla carece de sentido formativo. Aprender de lo que la muerte como fenómeno nos enseña

conduce a reconocer que ignoramos mucho y que no somos el centro del universo, aunque nos pese, sino un fragmento insignificante pero insustituible de su proceder. Se trata también de aprender a vivir con las ausencias, de recordar a los seres queridos con agradecimiento y plenitud, de convivir con la nueva situación tras una pérdida y, si es posible, de ser un poco más conscientes y mejores tras ella. ¿Cómo ha podido la educación negar esta capacidad sin reparar en la relación estrecha entre muerte y formación humana?

Corolario 2.º: El presente se compone de aquellos que murieron.

Decía A. Einstein: «Cien veces todos los días me recuerdo a mí mismo que mi vida interior y exterior depende de los trabajos de otros hombres, vivos y muertos, y que debo esforzarme a fin de dar en la misma medida en que he recibido». Esto es aplicable a cualquier objeto que tengamos sobre la mesa, que circule por la calle y a todas las conquistas sociales y educativas. «Hay un deber de memoria o respeto histórico cuya finalidad es conocer a quién debemos lo que disfrutamos y por lo que luchamos [...] No hay ética sin este deber de memoria» (F. Mayor Zaragoza). Cuando somos conscientes de esto y reparamos en el hecho objetivo de que quien lo piensa está vivo y que los pensados ya murieron, puede invadir un sentimiento de «duelo evolutivo» traducible en agradecimiento, humildad, comprensión, admiración, responsabilidad y ética. Precisamente porque «El pasado podemos describirlo, pero no reescribirlo» (F. Mayor Zaragoza), corresponde tomar el testigo para escribir el futuro. Y cabe hacerse desde una cierta «autoconciencia histórica» (Fichte, Hegel), asimilable a saberse pasado condensado y futuro en potencia, o a saberse «flechas cada vez más autoconscientes de la evolución» (Teilhard de Chardin). Una educación de la autoconciencia histórica en este sentido conduciría a las personas a ser dignos cimientos de lo por venir. En este sentido, J. Martí decía que:

Educar es depositar en cada persona toda la obra humana que le ha antecedido: es hacer de cada hombre y mujer resumen del mundo viviente, hasta el día en que vive: es ponerlo al nivel de su tiempo, para que flote sobre él, y no dejarlo debajo de su tiempo, con lo que no podría salir a flote; es preparar a la persona para la vida.

Sistema de argumentos y corolarios metodológicos

Primer argumento: los niños saben de la muerte

Muerte, duda y flexibilidad: lo que el niño nos enseña

Dice el Tao Te Ching:

Las personas nacen suaves y blandas.
Muertas, son rígidas y duras.
Las plantas nacen flexibles y tiernas.
Muertas, son quebradizas y secas.

Así, quien sea rígido e inflexible
será un discípulo de la muerte.
Quien sea suave y adaptable
será un discípulo de la vida.
Lo duro y rígido se quebrará.
Lo suave y flexible prevalecerá.

Esta antigua enseñanza es aplicable al contenido de la muerte. De todos los conceptos, «la muerte debería ser el más relacionado con la duda» (González, 2008, comunicación personal) y, por tanto, con la flexibilidad. «No sé», es la primera respuesta a cualquier pregunta científica. Por eso se despliegan los diseños. «No sé» responden muchos niños de 4 años al preguntarles dónde está Caperucita⁴.

Por su sinceridad, tanto Sócrates como una maestra con buena preparación constructivista aplaudirían la respuesta. A los cinco años aproximadamente, el niño ya empieza a «saberlo». Comienza a responder con menor humildad o mayor certidumbre contenidos inoculados por su entorno cultural, fijados en su razón como pegatinas tipo postit de diferente color, tamaño y grado de adhesión. Dependerá del programa mental compartido en que le haya tocado vivir.

Por tanto, en cierto modo, el conocimiento del niño de cuatro años es socrático, y la respuesta y la vida del niño desde los cinco años y quizá hasta el final de la vida serán normalmente «presocráticas», porque, ¿quién reconoce que ignora?

Corolario 1.º: Perdemos posibilidades radicales.

Entre los tres años y medio y los cuatro años el niño es capaz de conceptualizar parcialmente la muerte. A los cinco, aproximadamente, puede sentirse parte de la humanidad. Ninguna de estas dos posibilidades se retoma, porque no se relacionan con la formación. Suele ocurrir que inmediatamente su mente se adoctrina nacional, cultural, religiosa, etnográficamente. Desde ese momento, el descubrimiento infantil y sus posibilidades formativas quedan condicionados. Poco a poco, por los resquicios del conocimiento parcial, se cuele el miedo, que a su vez demanda otros argumentos consensuados neutralizantes. Si la identificación prospera, se afianzan procesos de identificación, que actuarán como pilares para sostener una tradición, que podrá ser mayoritaria, ocasional, inventada... Cuanto más válida se considere socialmente, menos necesaria se entenderá la motivación para pensar, para indagar:

Cuanto más antigua es la cultura, tanto más atada está la mente al pasado y en él vive. A la ruptura de una tradición le seguirá inevitablemente la implantación de otra. Una mente respaldada por muchos siglos de cierta tradición se niega a desprenderse de lo viejo mientras no haya otra tradición igualmente satisfactoria y segura. La tradición en todas sus múltiples formas, desde la religión a la académica, debe forzosamente negar la inteligencia (Krishnamurti, 2008, p. 34).

Corolario 2.º: El conocimiento del niño es una gran referencia didáctica.

Para nosotros, el referente más fiable ha sido el conocimiento infantil y el respeto didáctico a su capacidad autoconstructiva. Así, de los tres a los seis años la muerte aparece como existencia simbólica y precontenido infantil no-irreversible, imaginaria, lúdica, experimentable, intuitiva, espontánea (natural), escatológica (transgresora) y de interés variable. Poco a poco oscilará a contenido adulto: irreversible, fenoménica, trágica, misteriosa, incomprensible, artificiosa disfrazada, tabuizable e incluso cotizable en bolsa. Después, podría evolucionar a ámbito autoformativo. A la luz de esto, cabe deducirse un error interpretativo fundamental: la desconsideración de la primera opción como arranque fundamentador de cualquier diseño y desarrollo de «educación para la muerte». En definitiva: para introducir la muerte como ámbito educativo lo esencial es partir de todo lo que el niño pida o necesite desde su vivencia, no de lo que el adulto interprete o cree. No se trata de explicar nada que pueda precipitar o suplantar su descubrimiento mediante la inoculación de programas mentales predeterminadas, o bien taponar su capacidad indagatoria e investigativa como vía de crecimiento y de madurez personal.

Somos nosotros los que nos hemos distanciado de su comprensión. Como consecuencia de ello, no la entendemos, no tenemos paciencia con los niños y a veces confundimos irreversiblemente. Puede hablarse de la muerte con ellos, siguiéndoles desde atrás, sin ampliar ni taponar. Esto quiere decir que lo que sobre todo el adulto debe aprender es a observar y a escuchar al niño. Puede hacérseles preguntas para que formen su conocimiento. En alguna situación se le puede proponer una metáfora, que, sin asegurar nada y con belleza, apunte a un «como si...». Lo hizo durante años E. Kübler-Ross:

Cuando hablo con niños muy pequeños y me preguntan qué es morir, les digo: «Morir es como cuando un capullo se abre y el gusanito que había dentro sale volando como mariposa. Y este lenguaje simbólico procede de mi experiencia en aquel campo de concentración donde en todos los barracones los niños habían grabado mariposas. En Maydanek todas las paredes de los barracones estaban llenas de mariposas grabadas por los niños. Yo no sabía en aquel tiempo que los niños lo saben todo. Ahora lo sé por mi experiencia con pacientes moribundos. Cuando este envoltorio está tan estropeado y ya no puede vivir, libera a la

mariposa. Ése es el auténtico ser interior» (en Haupt, 2005).

Nuestra propuesta es que la intervención basada en el suministro de contenido debe ser excepcional. Por ejemplo, en situaciones terminales. Así, la doctora A. Navajas, del Hospital de Cruces (Bilbao), ha constatado que muchos niños cuya muerte es inminente se tranquilizan cuando se les asegura que el sitio al que se va no es oscuro, sino luminoso.

Segundo argumento: hay varios conceptos de muerte relevantes para la formación

J. A. Comenio (1989) ya argumentaba en 1590 que «conocer es distinguir». Con un ánimo didáctico, haremos una distinción —relevante para la formación—, entre varios conceptos de muerte, desde una perspectiva fenoménica. Así, cabe distinguirse entre:

- La «muerte como elaboración doctrinaria», de validez parcial o limitada.
- La «muerte total» se refiere a la muerte de la especie o del ecosistema en que se vive.
- La «muerte como fase de un ciclo vital» se contempla en todo lo que observamos, si se percibe con esta mirada de proceso evolutivo o espiral.
- La «muerte continua» puede verse desde varios ángulos. Uno de ellos puede ser el de la muerte celular diaria (unos 100.000 millones de células), y en particular el de las neuronas, sobre todo debida a la ingesta o incorporación al organismo de alcohol u otros neurotóxicos. También es significativa la muerte celular epitelial, por su visibilidad: al barrer en casa recogemos infinidad de células descascarilladas. Pues bien, gracias a la muerte continua podemos vivir. Y más profundamente podemos asegurar que: «El cuerpo siempre ha estado formado por cosas inertes, materiales. Es la conciencia que hay en su interior y que irradia desde todo lo que constituye el cuerpo lo que hace que parezca vivo» (Osho, 2010, p. 56).
- La «muerte como pérdida de ego», lastres, como desapego, «muerte del ego», «muerte mística», primera concepción educativa de la historia que arranca de la India: Vedas, Upanishads, Baghavad Gita, etc., centrada en competencias con cuya pérdida se gana, del todo complementarias con el enfoque occidental, basado en la ganancia de competencias con cuya ganancia se gana.
- Las «muertes parciales» (Herrán et al., 2000) hacen referencia a las vivencias de pérdida de las pequeñas o grandes cosas de la vida cotidiana. La muerte parcial es una pérdida desde el punto de vista del niño. Es siempre una separación entre el sujeto y el objeto (cosa o estado de la cosa), que va seguida de la construcción de un puente, una alternativa o de algo nuevo. Pongamos algunos ejemplos: despedidas, ausencias, separaciones, rupturas, olvidos, pérdidas, deterioros, envejecimientos, desintegraciones, cambios, transformaciones, la soledad, el abandono, la quietud, la desaparición, las muertes de otros, etc. Con los niños más

pequeños, pueden programarse «momentos significativos»: el «período de adaptación» obedece a una situación de separación imperativa y, por tanto, a una «muerte parcial». Lo mismo cabría decir de «la pérdida de la caca por el retrete» o «el viaje de papá/mamá». A los tres o cuatro años se pueden trabajar la oscuridad, la donación de sangre, el deseo no alcanzado, etc. Algunos ejemplos de «muertes parciales» que pueden afectar al joven o al adulto podrían ser el objetivo no cumplido, la persona no tenida, el amor no correspondido, el cierre de un negocio, la pérdida de datos en el ordenador por avería grave o virus, la caries, una pérdida sensorial, parcial o total, una pérdida física normal, como pueda ser una caída de pelo o de algún diente, la extracción de algún órgano, una amputación, etcétera. A veces las pérdidas no son negativas. Es el caso de algunos apegos; así, el desapego puede ser una muerte parcial, que puede conducir a una vida de mayor plenitud. Al concepto de «muerte parcial» hemos hecho corresponder al de «eternidad parcial» (Herrán, y Cortina, 2006), comprendida como reacción humana ante las pérdidas del día a día. En parte lo refleja F. Savater:

Ya que los hombres saben que tienen que morir y desean al mismo tiempo no morir, sino perpetuarse, construyen huellas de sí mismos para dejarlas a la posteridad. Es otra forma de decir que al hombre le gustaría no morir, y que, sabiendo que no le es posible, se consuela construyendo arte y cultura para darse la ilusión de inmortalidad (Arias, 2002, p. 286).

Concretamente, haría referencia a los recuerdos y las sensaciones asociados a lugares y a personas, las conservaciones, los libros, los museos, las grabaciones y registros, los archivos, la fotografía, el arte y los retratos, las tradiciones, los mitos y los ritos, las músicas de todas las épocas y lugares, los sistemas de seguridad, la compra de un objeto nuevo y la sensación fútil de omnipotencia (por ejemplo, ante un coche nuevo), la adquisición (egocéntrica) de una mascota que empieza a crecer, tener hijos (algo de nosotros queda), los anticuarios, las feria del libro antiguo y de ocasión, etc., y en general la ciencia y toda contribución al conocimiento futuro, en la medida en que contiene lo anterior y pervivirá parcialmente en lo siguiente. Todas ellas son prácticas preconscientes de eternidad parcial o permanencia. Dentro de la investigación científica, la indagación de lo infinito —por ejemplo, la exploración del universo—, del pasado —por ejemplo, las historias de la Historia, las ruinas, los yacimientos— y las propuestas de futuro incluyen características especiales. Mucho de lo anterior se vehicula por la escritura. ¡Qué fineza la del genial Ramón Gómez de la Serna cuando en su *Automoribundia* decía: «La escritura es una petulancia contra la muerte»!

Tercer argumento: el concepto de muerte condiciona la actitud y la apertura personales

Las palabras no arreglan la vida, ni la determinan, pero sí la condicionan. Las actitudes de cualquier persona hacia la muerte se articulan en una o varias de éstas:

- a) *Rechazo*: la muerte es un tabú.
- b) *Indiferencia*: la muerte no me afecta.
- c) *Importancia*: la muerte es un tema importante para la vida.
- d) *Educatividad*: por su valor formativo, es un imperativo educativo.

En todos los casos la muerte es eje, se entienda como límite, evitación, ignorancia o punto de partida. Un educador debe meditar todo esto con cuidado. Dependerá de la formación (familiar, escolar, profesional, investigadora, etc.), que a su vez asienta concepciones diversas.

Así, las dos primeras (*rechazo e indiferencia*) se desarrollan a partir de un concepto dramático de la muerte, menos elaborado por el conocimiento. Las dos siguientes (*importancia y educatividad*) son consecuencia de una mayor evolución de la conciencia, se orientan a la apertura conceptual y han accedido a una comprensión más compleja de la realidad. En cualquier persona existe una relación entre el concepto o representación de muerte que se haya interiorizado y su ausencia de miedo (versus angustia), su normalización (versus tabú), su aceptación (versus rechazo), su receptividad (versus la evasión) y su conciencia (versus egocentrismo). Esto no significa que cambiando de concepciones el tabú, la indiferencia, etc., se disuelvan del todo. Son posibles y frecuentes los estados híbridos. La razón es que el cambio conceptual no es idéntico a la evolución de la conciencia: puede ser su antesala, su inicio, no su culminación.

Corolario 1.º: El concepto de muerte del educador o profesor condiciona su actitud formativa y formadora.

Las consecuencias del concepto de muerte se refieren a una de las bases más relevantes del enfoque didáctico de la educación para la muerte. Existe una relación significativa entre el grado de reflexión y conocimiento de los profesores y su actitud favorable a su normalización educativa (Herrán y Cortina, 2006). En efecto, cuando un profesor contesta favorable o desfavorablemente al reto de una educación para la muerte, lo hace porque a lo que responde es a una idea previa de muerte. Se tenderá a rechazar cuando su representación se asimile sólo a la noción mayoritaria en ciencias de la salud o en psicología. Esto es, la de la muerte como pérdida, tragedia, sufrimiento, duelo..., necesario en la profesión, pero insuficiente. Y la actitud será favorable cuando el concepto de muerte se asimile, además, a la percepción de una pedagogía innovadora, más fenoménica, natural, abierta, ligada a la vida, inevitable y formativa. Además, el grado de desarrollo profesional y personal (Herrán, 2008) permite esta actitud favorable o innovadora. Si así fuera, un proceso formativo encaminado a incrementar ese grado de

conocimiento, reflexión, motivación, interiorización, madurez personal y complejidad de conciencia del profesorado sobre la muerte y sus posibilidades e implicaciones didácticas podría actuar como causa de un cambio de actitud capaz de transcurrir del tabú al imperativo educativo. Por tanto, un conjunto de acciones formativas adecuadas encaminadas a favorecer en los profesores un mayor conocimiento podrá repercutir en un cambio conceptual o en una modificación importante de los esquemas afectivos y cognoscitivos asociados a la educatividad de la muerte.

Corolario 2.º: El concepto de muerte condiciona el modo de intervención, en caso de pérdida.

Cualquier persona, incluidos los profesores, se aproxima al conocimiento de la muerte desde uno de estos métodos o caminos no excluyentes entre sí:

a) Métodos *evasivos* o *deslocalizadores*:

- La *relegación* o *postergación* o un «no querer saber», adolescente. Se refleja en un aula relegando, normalizando en el sentido de hacer como si la muerte no se viera o, si ha golpeado, como si no hubiese pasado nada, tapando, aplazando, etc.
- El *rechazo* o un «no querer-querer saber», emocional-angustiado. Se refleja en un aula evitando activamente la presencia del tema. Puede incluir las conductas anteriores.
- El *reemplazo* o un «querer desplazar el conocer» a otros objetos. Se refleja en las aulas como una huida hacia delante o como sustituciones concretas entre contenidos, cosas o seres con los que la muerte o las pérdidas se suceden, renuevan o recambian.

Ante eventualidades trágicas, podría pensarse que desdramatizan y por ello normalizan, porque deslocalizan la atención, pero lo hacen desde la completa ausencia de recursos y desatendiendo las necesidades del niño y de sus compañeros.

b) Métodos *tergiversadores* o *inventados*:

- La *ignorancia desconocida* o un «no-saber que no se sabe», presocrático. Se refleja en las aulas desarrollando concepciones o conclusiones propias que han servido al docente, a los padres o al centro, espontáneas, autológicas o autorreferenciales que trasladan al niño y al grupo.
- La *certeza inventada* o un «saber ignorante», presocrático-sublimado. Se refleja comunicando con seguridad sistemas de interpretaciones y respuestas predeterminadas, avaladas por otras personas con ascendencia, por su tradición

y su autoría, y dotadas de argumentos que desde la parcialidad o la identificación se consideran útiles.

Por definición, son apersonales, polivalentes en este sentido. No parten del sentimiento, conocimiento y necesidades del niño y el grupo. Ante eventualidades trágicas pueden aplacar su desequilibrio, si existe receptividad a priori, por razón del emisor o de los receptores. Pero el conocimiento infantil no las puede elaborar o digerir de una forma personalizada: o se aceptan o no. Se puede ser consciente de su no aceptación tiempo después.

c) Métodos *formativos* o *de conocimiento*:

- La *ignorancia reconocida* o un «no-saber sabido», socrático. Se refleja en las aulas como incentivación de la pregunta sobre la respuesta, seguido de observación continua y respeto didáctico. Eventualmente, pregunta y confía en la capacidad de que el niño y el grupo elaboren conocimiento provisional, contando con momentos de inacción consciente (sueño, juego, paseo, etc.), desde el «efecto de Zeigarnick». Su no-directividad produciría que las necesidades de conocimiento fueran cubiertas por otras fuentes —incluyendo tergiversaciones—. Entiende que podría ser formativo atravesar diferentes etapas. Necesitaría de la presencia continuada de un maestro/a —a veces un padre o una madre— o de un equipo educativo con muy buena formación y muy compacto y coordinado.
- La *conciencia* o un «conocer por autoeducación de la razón», postsocrático. Se refleja en las aulas mediante propuestas formativas planificadas y consensuadas por la comunidad educativa. Se fundamentan y someten a investigación reflexiva y científica. Compondría el grueso de la educación para la muerte, que presentamos.

Son la opción minoritaria. Se organizan desde el conocimiento compartido, la sensibilidad y el respeto profundo al niño. Son los únicos no centrados en el adulto que «enseña» u «orienta» directivamente y/o su plataforma de creencias. Tienen como finalidad la mayor comprensión de la vida-muerte y la mayor complejidad de conciencia, lo que puede equivaler a un cambio evolutivo personal y social de todos los que participan en su desarrollo: profesores, padres y alumnos. Requieren humildad, madurez personal, alto grado de elaboración de la muerte en uno mismo, gran formación didáctica y adecuada coordinación entre padres y educadores.

En conclusión, desde la perspectiva de la educación para la muerte, podríamos sintetizar las respuestas posibles en aformativas (métodos *deslocalizadores*),

deformativas (métodos *tergiversadores*) y formativas (métodos *de conocimiento*). En todos los métodos y para los casos de eventualidad trágica, les corresponde una respuesta sólo emocional: calidez, cariño manifiesto, ternura, neutralización de necesidades de atención y comprensión. Sin conocimiento, pueden amplificar las necesidades y reblandecer la seguridad emocional y la autoestima. Con conocimiento, aproximan el proceder a la naturalidad.

1.2. Pedagogía de la muerte aplicada

Concepto de educación para la muerte

La educación para la muerte no es intervención psicológica en desastres y catástrofes, no es atención en cuadros de estrés postraumático (Ramos, 2010), ni se ocupa de lo que corresponde a una psicoterapia en casos de duelo no superado. Tampoco tiene que ver con la «enseñanza» basada en la creencia, la doctrina o los sistemas de identificaciones estructurados en torno a *ismos*. No es psicología ni adoctrinamiento, sino nueva pedagogía aplicada. Es una apertura para la formación, que se apoya y construye desde la muerte como un ámbito de extraordinario potencial formativo. Es un camino para conectar la educación ordinaria con la educación de la conciencia, una rama de este árbol mayor. Desde ella se intentan dar pistas para replantear el sentido de lo que hacemos, tanto en la comunicación didáctica cotidiana como en los momentos en que debemos ayudar a asumir una muerte cercana. Proponemos debatir su viabilidad —como en su día ocurriera con la educación para la paz, con la educación sexual y para la salud, con la educación vial y el resto de los transversales consensuados⁵— como proyecto didáctico emergente. Pero no sólo para ser reflexionado, planificado y desarrollado por unos pocos docentes innovadores, sino para generalizarse expresamente en los currícula oficiales, en todos los proyectos curriculares y en las aulas de todos los niveles educativos. Se pretende ofrecer conocimientos que ayuden a definir una propuesta educativa para este ámbito desatendido y estrechamente relacionado con la formación humana.

Antecedentes de la educación para la muerte

Los precedentes directos de la pedagogía de la muerte son relativamente cercanos en el tiempo, por paradójico que nos pueda parecer a quienes entendemos que la muerte, como fenómeno esencialmente humano, puede contribuir a educar personas más conscientes y maduras. Sus propuestas se remontan, en Estados Unidos, a la década de los cincuenta del siglo XX (Dennis, 2009), mientras que en España comenzaría con propuestas realizadas en torno a los ochenta (Rodríguez Herrero, Herrán y Cortina, 2012), también del siglo pasado. Nos referimos a propuestas teóricas, intervenciones educativas registradas, publicadas o compartidas o a investigaciones realizadas en el

ámbito de la pedagogía de la muerte. No son, por tanto, las primeras ni las únicas que quizá puedan reconocerse a aquellos maestros que, muy probablemente mucho antes de las fechas de las propuestas o los estudios que a continuación se describen, ante la inquietud o la duda de un alumno acerca de la muerte, han elegido darle un sentido pedagógico, no doctrinario y centrado en su crecimiento personal.

En el estado español, varios investigadores educativos han desarrollado propuestas y llevado a cabo estudios en el ámbito de la educación para la muerte, algunos de ellos realizando contribuciones extensas y globales (véase la tabla 1.1).

TABLA 1.1

Contribuciones en pedagogía de la muerte en España

Autores	Joan Carles Mèlich (1989)	Agustín de la Herrán, Isabel González et al. (1998a, 1998b, 2000)	Concepció Poch (2000; Poch y Herrero, 2003)	Mar Cortina (2003, 2010)	Agustín de la Herrán y Mar Cortina (2006, 2009, 2011)
Área del conocimiento	Filosofía de la educación, psicología.	Pedagogía, didáctica, formación del profesorado (tutores), psicología evolutiva.	Filosofía de la educación, psicopedagogía.	Didáctica, ámbito de las tutorías, formación de padres y del profesorado.	Pedagogía, didáctica, psicopedagogía, formación del profesorado (tutores), organización educativa.
Enfoque	Existencialismo Filosofía de la finitud.	Complejo-evolucionista o radical e inclusivo.	Humanismo cristiano.	Filosofía perenne metafísica.	Complejo-evolucionista.
Etapas educativas de referencia	Sin definir.	Educación Infantil.	Sin definir.	Adolescencia.	Infantil, Primaria, Secundaria.

Fuente: Cortina (2010, adaptado y ampliado).

Para el lector que quiera profundizar en estas propuestas, nos remitimos al artículo publicado por los autores de este libro en la *Revista Enseñanza & Teaching* (Rodríguez Herrero, Herrán y Cortina, 2012).

Como se mencionaba anteriormente, Dennis (2009) sitúa el inicio de la pedagogía de

la muerte en los años cincuenta del siglo XX, a partir del libro de Herman Feifel (1959) *The meaning of death*. V. R. Pine (1977) diría que la educación para la muerte se remonta, en una fase de iniciación y exploración, a la década de los veinte. Distingue tres períodos en la historia de la pedagogía de la muerte: *a*) exploración (1928-1957); *b*) desarrollo (1958-1967), y *c*) popularidad (1967-1977). En 1978 al menos 938 instituciones educativas de Estados Unidos —escuelas, universidades, etc.— ofrecían cursos de educación para la muerte, sobre todo en el ámbito de la formación de personal sanitario (Durlak, 1994; Shun, 2003).

La pedagogía de la muerte, como ámbito de estudio e implementación, aparece, por tanto, antes en los países anglosajones que en España —aunque con una perspectiva menos didáctica, centrada en la prevención del suicidio infantil y adolescente y en la formación sanitaria—, pero también se han realizado diversas contribuciones en otros países como Brasil, Irlanda o China.

Pero sus antecedentes se remontan a la historia del pensamiento, que tanto en Oriente como en Occidente —si bien con enfoques distintos— han situado la muerte y la conciencia de finitud en las raíces de la formación humana. Por ello se presentan las siguientes tablas, que describen la contribución de la filosofía para una posible educación para la muerte:

TABLA 1.2

Fines educativos de pedagogía de la muerte fundamentados en antecedentes filosóficos

Fines educativos fundamentados en personalidades o corrientes filosóficas	
Fines educativos	Personalidades o corrientes filosóficas
Vitalidad.	• Homero, Heráclito, Séneca, Pomponazzi, Nietzsche, Marcuse.
Respeto por la vida.	• Pitágoras.
Autoconocimiento.	• Sócrates, Platón, Séneca, Duns Escoto, Montaigne.
Autorrealización.	• Platón, Aristóteles.
Serenidad.	• Estoicos, Montaigne.
Aceptación.	• Vedanta advaita, taoísmo, estoicos, al-Kindî, Hölderlin, Heidegger.
Educación para la vida.	• Séneca, Montaigne.
Revalorización del tiempo.	• Estoicos, Charron, existencialismo.
Preparación para la pérdida.	• Séneca, Montaigne.

Inquietud intelectual.	• Platón, Duns Escoto.
Universalidad.	• Duns Escoto, Ferrater Mora.
Búsqueda de valores immanentes y espirituales.	• Parménides de Elea, Platón, cristianismo primitivo, Maestro Eckhart, Spinoza, Fichte.
Afrontar la ansiedad ante la muerte.	• Cristianismo primitivo, Epicuro, estoicos, filosofía islámica clásica, Montaigne, existencialismo.
Resiliencia.	• Maestro Eckhart, Nietzsche, Ferrater Mora.
Desapego (para el conocimiento).	• Taoísmo, Maestro Eckhart, Erasmo, Montaigne, Schopenhauer.
Felicidad.	• Filosofía islámica clásica, Spinoza.
Responsabilidad sociohistórica.	• Pensadores ilustrados, Nietzsche, Marcuse.
Búsqueda de sentido.	• Nietzsche, Ferrater Mora.
Ejercicio de la libertad.	• Schelling, Hegel, existencialismo.
Contemplación y práctica de la belleza.	• Schiller.
Autoconciencia.	• Hegel, Schiller.
Compasión.	• Schopenhauer.
Armonía.	• Taoísmo.
Evolución de la conciencia.	• Teilhard de Chardin.

Fuente: Elaboración propia.

TABLA 1.3

Principios didácticos de pedagogía de la muerte fundamentados en antecedentes filosóficos

Principios didácticos fundamentados en personalidades o corrientes filosóficas	
Principios didácticos	Personalidades o corrientes filosóficas
Relación micro-macrocosmos (hombre-naturaleza).	• Filósofos milesios (Tales, Anaximandro, Anaxímenes).

Ejemplaridad.	• Sócrates, Gomá.
La muerte como fenómeno natural en el ciclo vital.	• Alcmeón de Crotona, Anaxímenes, Vedanta advaita, taoísmo, estoicos, Ferrater Mora.
Realidad cambiante. Impermanencia.	• Heráclito, taoísmo, Séneca, Nietzsche.
Muertes parciales.	• Platón, cristianismo primitivo, Maestro Eckhart, Hegel.
Inclusión de la muerte en la formación.	• Epicuro, Ibn Hazm.
Muerte y orientación para la vida.	• Séneca, Charron, Spinoza, Nietzsche.
Necesidad de la muerte.	• Sénecas, existencialismo.
La muerte como situación-límite.	• Duns Escoto, Diderot, Schopenhauer, existencialismo.
La muerte como trascendente.	• Taoísmo, cristianismo primitivo.
Necesidad de conocerse.	• Sócrates, Charron.
La muerte como fenómeno de la vida.	• Erasmo, fenomenología, existencialismo.
Individualidad o recogimiento.	• Montaigne.
Duelo como posibilidad formativa.	• Montaigne.
Ejercicio de la razón.	• Kant.
Arte.	• Schiller, Schopenhauer, Marcuse.
La angustia como posibilidad.	• Existencialismo.
Esperanza.	• Gomá.

Fuente: Elaboración propia.

Finalidades de la educación para la muerte

A pesar de estas aportaciones filosóficas, preparar con y para la muerte es algo ahora ausente de las intenciones didácticas. Es preciso concretar qué se pretende con la educación para la muerte y cuáles son sus principios pedagógicos, desde un abordaje más didáctico que filosófico. Se pretende que los profesores —y también los padres y las madres— reflexionen y fundamenten su enseñanza, el aprender, el desaprender y el reaprender en función de la (auto)formación en la que la muerte ocupe su lugar natural.

Y todo para enseñar a los niños que morir es tan normal como vivir. Siendo ésta nuestra pretensión, ¿con qué finalidades se puede asumir este reto? Distinguimos varias clases de finalidades asociadas sucesivamente complejas y educativas:

- a) *Defensiva o tabuizada*. Sería la finalidad más egocéntrica. Partiría de la idea de que la muerte siempre es una sorpresa, como lo es despertarse cada mañana. La muerte sorprende siempre y casi siempre resulta inoportuna. La misma ley coloca a la muerte por encima de la causalidad y la justicia: no golpea con las variables o la lógica de nuestro pensamiento. Esta finalidad aspiraría a verificar la conveniencia de defenderse de la angustia, con la hipótesis de que, cuando el alumno está más familiarizado con la muerte, pudiera estar mejor preparado para asimilar y digerir tanto los miedos como las pérdidas significativas. Pretendería armar o defender mejor a la persona. Desde cualquier punto de vista, no es ésta una finalidad a pretender en primer plano por la educación, ya que se desarrollaría sobre una necesidad mediata y neutralizable sólo indirectamente relacionada con la formación.
- b) *Normalizadora o receptiva*. Pese a que la vida y la educación son como un queso emmental, repletas de agujeros, la educación para la muerte no pretende atraer la atención o aumentar el tamaño de la muerte, ni tampoco taponar las oquedades del conocimiento del niño o el alumno. La normalización es lo contrario a esto. En gran medida, se trataría de dos cosas: por un lado, que lo natural fluya y organice nuestra mirada y nuestro proceder. Por otro, de no cometer grandes errores. La educación para la muerte no sólo sirve para deshacer nudos y aliviar angustias o miedos. En los primeros años de vida la muerte, el morir y los muertos pasan a formar parte normal del discurso de los niños. El niño simboliza con ellos como lo hace con otro contenido. En este sentido, se puede decir que lo hace de un modo más normalizado que la mayor parte de los adultos. Con adquisiciones posteriores lo que se verifica es una creciente tabuización y en cierto modo una desecación de la posibilidad formativa. Desde la comunicación didáctica se puede pretender formar con la referencia puesta en aquella naturalidad perdida. Esta finalidad normalizadora incluiría a la primera (defensiva), porque la persona mejor formada estaría mejor preparada para asimilar los golpes que a la vida proporcionan las muertes de seres cercanos y queridos.
- c) *Fenomenica o natural*. Se desarrollaría como una didáctica centrada en el fenómeno, sin interpretación parcial o sesgada. Tomaría como paradigma (ejemplo) la naturaleza y a los seres sintonizados con ella. A la luz de esto, diremos que los animales suelen ser buenos maestros en el arte de vivir y de morir en sintonía con la naturaleza. Lo hacen espontánea, automáticamente, sin egocentrismo. Podría enfocarse como conciencia de finitud, a la que toda vida va asociada: cada momento es un punto que no retornará. No vivimos más que

momentos incalculablemente valiosos, únicos y flexibles por definición. Flexibles, luego creadores. Otro enfoque posible es el de «ciclo vital asimétrico»: si se admite que la muerte engloba a la vida, y que ésta es una excepción en el universo, la muerte abarcará a la vida toda, pero la vida sólo envolverá una parte de la muerte. Por tanto, será válida la interpretación de la vida y de la muerte como ciclo, pero sin simetría.

- d) *Innovadora o creativa*. La didáctica es innovadora por definición. La innovación es creatividad aplicada, casi siempre en contextos sociales. Toda innovación supone desidentificarse y perder algo, y reidentificarse con una opción superadora. Por eso, «la creación es un proceso de muerte» (Parada, 2006, comunicación personal) y de renacimiento permanente. Esto es un reflejo de la muerte biológica, que pudiera ser a veces un acto creativo.
- e) *Didáctica o formativa*. Se desarrollaría tomando a la formación como finalidad educativa. Cuando la didáctica mira a la formación, lo hace hacia aquel desarrollo evolutivo construido sobre la madurez personal y la mejora social. Desde la práctica educativa puede pretenderse que cada niño sea más y más consciente de que la vida no termina en cada uno, ni en sus contemporáneos, y de que tiene sentido contribuir a la mejora social desde la mejora personal y el conocimiento. Por eso propone Gandhi: «Vive como si fueses a morir mañana. Aprende como si fueses a vivir para siempre». Este imperativo puede actuar como orientador de la vida y generador de autoconciencia. Este enfoque, más consciente que los anteriores, podría asimilarse a la propuesta de Pablo Neruda: en el poema «No tan alto» el escritor observa que «Sin duda, todo está muy bien. Y todo está muy mal, sin duda». Por eso, pensando en su propia situación de éxito, concluye con que de vez en cuando y a lo lejos es bueno darse un «baño de tumba». ¿Qué queremos decir con esto en el contexto didáctico? Que tutores, orientadores, directores de centros, padres y medios de comunicación incorporen la muerte en su enseñanza, y que también sepan dar una respuesta adecuada cuando ésta sorprende. Desde esta perspectiva, la educación para la muerte ayuda a superar el dolor con la idea de acompañar y ayudar a crecer y, en su caso, a elaborar el duelo desde la tutoría.
- f) *Evolutiva o trascendente*. Se centraría en el sentido de la vida hacia el futuro. J. L. Sampedro (2007) concretaba que la vida tiene un sentido en cada momento, y que la muerte tenía también su sentido, se comprenda o no. Y añadía: «Yo me siento en una sala de espera, de la que me van a llamar en cualquier momento. Y me parece muy bien». Combinados, el sentido de la vida y el sentido de la muerte estructuran un tercer sentido, que es el inevitablemente formativo y evolutivo. En efecto, la conciencia de la muerte propia orienta la vida espontánea, automáticamente. Por ello, la muerte es un contenido orientador de la vida (V. Frankl). Y, además, lo es para todos, con independencia de sus creencias. Por eso suscribimos la razón de M. Á. Santos Guerra (2007):

Yo creo que la vida tiene sentido en sí misma, en el hecho de que somos personas en este mundo que compartimos. ¿Por qué decir que si nada hubiera después de la muerte, esta vida no tendría sentido? Precisamente, para quienes no creen en el más allá, debería tenerlo todo ésta, la única. Por eso habría que buscar en ella con más ahínco la justicia, la solidaridad, la paz y el amor. Sin demoras, sin excusas (p. 32).

Si la vida es la evolución posible, entonces la muerte es la pérdida del tiempo disponible, de la oportunidad de contribuir a la mejora del actual estado de cosas. El íntimo sentido de la muerte y su dolor pueden conceptuarse, desde una perspectiva evolutiva, como necesidad o como oportunidad para evolucionar.

A la vista de esta breve sucesión de niveles, podemos observar que desarrollan una educación de la conciencia ascendente.

Principios didácticos de la educación para la muerte

Los principios didácticos son características de la enseñanza pretendidas y evaluables cuyo significado cada docente o equipo educativo comprende y sabe cómo llevar a la práctica. La inclusión de la educación para la muerte en la didáctica obliga a redefinir tales principios hacia una mayor complejidad. Para tal fin proponemos este sistema de principios didácticos, válidos para ambos enfoques metodológicos:

a) *Principios didácticos consensuados para cada etapa o nivel educativo*, que pueden ser:

- *Para la Educación Infantil*. Principios de seguridad emocional y motivación, actividad-creatividad, significatividad, globalización, juego (si es social, más propio del segundo ciclo), socialización, atención a la diversidad e individualización, participación de la familia, evaluación formativa, criterial, idiosincrásica, etc., cooperación docente, educación en valores, etcétera.
- *Para la Educación Primaria*. Principios de clima social, motivación, actividad-creatividad, significatividad, globalización, socialización y aprendizaje cooperativo, atención a la diversidad e individualización, colaboración de la familia, evaluación formativa, criterial, idiosincrásica, etc., trabajo en equipo de los docentes, educación en valores, etc.
- *Para la Educación Secundaria*. Principios de clima social, motivación, actividad-creatividad, significatividad, *supradisciplinarietà*, socialización y trabajo en equipo, atención a la diversidad e individualización, coordinación con la familia, evaluación formativa, criterial, personal, etc., coordinación docente, educación en valores, etc.

b) *Principios didácticos comunes para temas radicales*, entre los que se encontraría

la educación para la muerte:

- *Principio de coherencia y ejemplaridad.* Puesto que sobre todo «enseñar» es enseñarse, mostrarse, parece un imperativo haberlos reflexionado y madurado antes. Esto nos lleva más allá de la práctica reflexiva (investigación-acción), crítica o no, y nos desagua en la indagación y la autocrítica con cambio interior incluido. En efecto, se trata no sólo de centrarse en lo objetal (alumno, currículum, acción, centro, etc.), sino también de evitar rodearse, de hacer *bypass* con uno mismo y de *cultivarse* como instrumento esencial de la enseñanza del sí mismo. Desde este principio, la comunicación didáctica cabe conceptualarla como proceso de autoformación y crecimiento de todos.
- *Principio de interiorización y evolución humana.* Se trata de incorporar los factores de la evolución humana —podrían coincidir con los «temas radicales»— para elaborar *desde* ellos y no *hacia* ellos. *Educación para la interiorización* es hacerlo desde su indagación para su crecimiento personal y para cooperar en el mejoramiento de la humanidad, en su actual momento evolutivo, de la que forma parte.

c) *Principios específicos de la educación para la muerte:*

- *Principio de calidez y claridad para la calidad.* El niño no precisa que se le engañe o tergiversa la realidad, sino que se le ayude a conocer. Y el mejor modo de plantear esta posibilidad es darse cuenta de que: «los niños saben de la muerte [...] nos piden claridad» (M. C. Díez Navarro).
- *Principio de evitación de la falta de respeto a través del adoctrinamiento.* Nuestro planteamiento no parte ni practica la enseñanza-aprendizaje predeterminada, previamente endurecida, dogmatizada, decidida, presentada como válida para todas las personas, *verdadera* o *correcta*, impersonal... Estas premisas conducen ineludiblemente al adoctrinamiento, que está muy alejado de la didáctica. *Adoctrinar* es instruir conforme a una *doctrina* (*programa mental* predeterminado), que se puede aprender por recepción o por *descubrimiento* inducido. Todos los *ismos* (talleres y fuentes de doctrina) obedecen a un «síndrome egótico» común (Herrán, 1997), varían en contenido e intensidad de las identificaciones asociadas. Cometeremos menos errores al educar para la muerte si nuestras premisas no provienen de aquellas *certezas* en que, por angustia y por estética, se disfraza la razón.
- *Principio de naturalidad y respeto didáctico* a los descubrimientos y elaboraciones del niño y del adolescente siguiéndole «desde atrás»: esto se puede realizar haciéndole protagonista crítico y creativo de su investigación en la vida, no respondiéndole a lo que no pregunta, no taponando sus huecos.
- *Principio de duda y autoconstrucción.* La duda es, como decía B. Russell,

una cualidad del conocimiento. La *duda* que más nos interesa definir es aquella puesta en función del crecimiento personal y por la mejora social. Puede favorecerse mediante la comunicación de más inquietud por el conocimiento que por contenidos finiquitos. Se trata de pasar del «pienso luego existo», de Descartes, o del «pienso, luego molesto», de Forges, a un «dudo luego pienso». Esto requiere educar para que todo lo que se le diga lo pueda poner en función de la construcción de un pensamiento propio, falible y mutable partiendo de que muchas veces *lo más urgente es esperar*.

- *Principio de flexibilidad y adecuación*. Parte de que la educación es una forma de violencia. Quizá la más disculpable de todas. Desde ello toda opción (parcial) tiene el imperativo pedagógico de respetar el derecho a la diversidad de forma flexible y adecuada, en función de un progresivo aprender a ser más y mejor desde propuestas cuyo conocimiento justifique la flexibilidad a que aludimos.
- *Principio de evaluación formativa global y mediata*. La educación para la muerte es un ámbito formativo de desarrollo lento. Al estar relacionado con lo afectivo, el conocimiento y la conciencia ha de contemplarse en el contexto de la madurez personal, las circunstancias en las diferentes etapas psíquicas, educativas y la cultura del niño y de la escuela. Los cambios de actitudes y la evolución de la razón pueden tener una duración y aceleraciones variables. En los casos de pérdidas significativas, puede experimentar *efectos Guadiana*. La observación sensible es indispensable.

En definitiva, educar para la muerte es educar para transformar la vida y la humanidad a partir de la formación de cada individuo. Se pretende cultivar una vida más saludable y consciente. ¿Cómo desarrollar una educación para la muerte de acuerdo con estas finalidades y principios? En los próximos capítulos se proponen pautas, actividades y recursos para educar teniendo en cuenta la muerte en la escuela y el hogar.

NOTAS

¹ La parte de fundamentación de este capítulo se basa en el siguiente trabajo: Herrán, A. de la (2011). Fundamentos para una Pedagogía de la Muerte. En M. Cortina y A. de la Herrán (2011) (coords.), *Pedagogía de la Muerte a través del cine* (pp. 24-126). Madrid: Humanitas.

² Jean-Pierre Améris, Francia, 2001, 113 min.

³ Periodista innovador en el ámbito del periodismo. Nacido en Almería. Director de la revista bimestral *Adiós* desde 1996. Asesor de prensa y comunicación de Funespaña, primer grupo funerario de España. Ha sido director de *Diario 16* en Valencia y en la región de Murcia antes de dedicarse a lo funerario.

⁴ Versión del cuento recogido de la tradición popular por Perrault. No nos referimos a la versión de los hermanos Grimm.

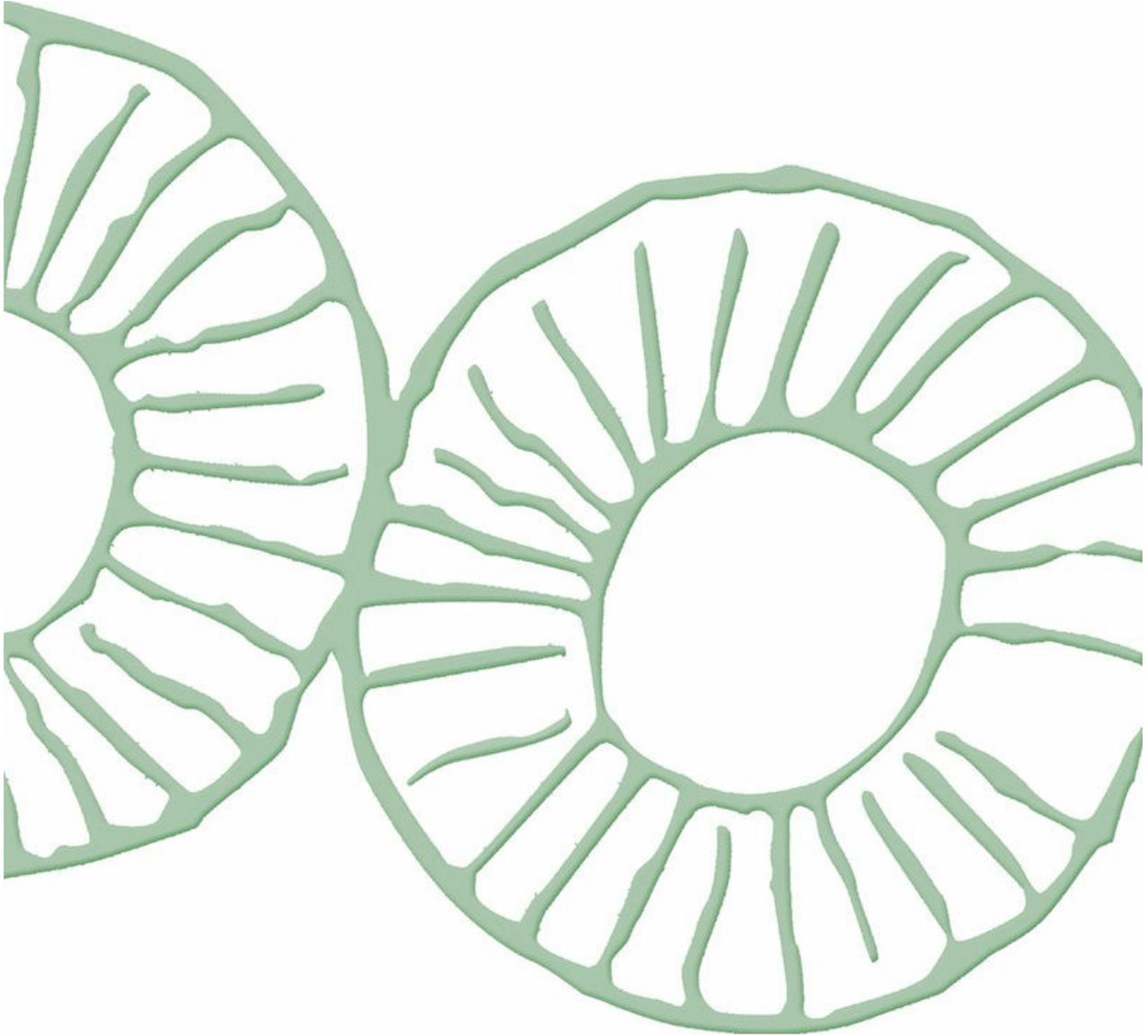
⁵ Pese a la lectura fugaz que la LOE-2006 hace de la transversalidad y de que en algunos centros docentes los

transversales se hayan atravesado, las propuestas de las leyes orgánicas LGE-1970 y LOGSE-1990 supusieron para la escuela un paso adelante en complejidad y en evolución didáctica. Nuestra actitud es que no se ha de perder lo conseguido en ningún ámbito, tampoco en el curricular.

CAPÍTULO 2

¿Protegemos a nuestros niños o nos autoprotegemos?

Mar Cortina Selva



La idea de proteger a los niños ha ido evolucionando, cambiando a lo largo del tiempo, así como el concepto de infancia. No hablaremos de la protección física, sino de aquella protección o desprotección más velada, menos vistosa, aquella que se produce en las casas, entre los actos, los silencios y las palabras. Hablaremos de la idea de *considerar* a los niños. Y considerar significa «examinar cuidadosamente un asunto y reflexionar detenidamente sobre él».

En algún momento se introdujo la palabra *trauma* en el lenguaje de los padres y se normalizó, cuando en general se tiene un desconocimiento de su verdadero significado: «choque o sentimiento emocional que deja una impresión duradera en el subconsciente, generalmente a causa de una experiencia negativa». Desde alguna corriente psicológica que seguramente ya ha pasado de moda, se instala entre los principios educativos de las familias.

Conviene aclarar que para que los niños tengan un trauma la situación ha de ser extraordinaria, de mucho sufrimiento y prolongado en el tiempo. Los niños y adolescentes no cogen traumas si se les retira algo a lo que están muy enganchados, o si se quedan sin salir con sus amigos o sin ver la televisión; los niños no cogen traumas si no se les compra todo lo que quieren y en el momento en que lo quieren, y, sobre todo, los niños no cogen traumas si cuando se da alguna situación en la casa que lo pone todo patas para arriba se comparte con ellos de una manera sincera, emocionalmente hablando, y se les incluye, como miembros de la familia que son, en el proceso y se les va haciendo partícipes como uno más pero a su nivel de lenguaje y comprensión.

Cualquier situación es más llevadera para el niño si sabe lo que está pasando y no tiene que recurrir a su imaginación y fantasía para deducirlo. *No saber* le hace sentirse inseguro y fuera de juego. «¿Por qué no cuentan conmigo? ¿Qué está pasando?...» Mientras estas cábalas circulan por la cabeza del niño, los adultos van tomando sus propias decisiones ignorando qué puede estar sintiendo y sin contar con él. «Es mejor que no le digamos nada para que no sufra» o sentencias similares esconden el egoísmo y la autoprotección de los adultos por la dificultad que presuponen de tener que explicarle o contarle al niño una situación de sufrimiento, separación, enfermedad o muerte. ¿Y si fueran ellos quienes nos lo explicaran? Todo sería mucho más sencillo.

Tanto peor que ese silencio que oculta son las mentiras que les contamos para hacer del mundo un lugar amigable y de la vida un recorrido apacible y sin problemas. El mundo a veces es amigable y a veces es tremendamente injusto y sin sentido; la vida es un recorrido lleno de alegrías y también de llantos, ausencias, fracasos, expectativas no cumplidas, etc., a los que más tarde o más temprano cualquier persona va a tener que enfrentarse.

La responsabilidad de las familias respecto a sus niños pasa por que crezcan emocionalmente fuertes, capaces de atravesar cualquier situación de dolor, fracaso o cambio sin desmoronarse, capaces de salir de esas circunstancias más fortalecidos porque

su experiencia les ha demostrado «que es capaz», y eso sólo se consigue si les hacemos partícipes de las situaciones familiares. Eso se consigue si no les ponemos las cosas demasiado fáciles, si les damos oportunidades de superación cuando les ha ido mal, si se les proponen desafíos que puedan alcanzar con esfuerzo y perseverancia, si tienen metas que conseguir, si confiamos plenamente en ellos y se lo decimos y, sobre todo, si no les dejamos solos (les dejamos solos cuando les ocultamos o mentimos) y recorremos junto a ellos cualquier dura situación. Un exceso de permisividad disminuye la capacidad de soportar la adversidad y el esfuerzo; debilita el sistema inmunológico emocional y les hace sentir indefensos y desamparados porque no hay un marco educativo definido que les permita saber qué pueden hacer y qué no y cuándo sus actos tienen consecuencias. En ocasiones, cuando los niños crecen así, en la adolescencia se vuelven contra sus padres justo por haberles concedido todo aquello que en su momento pidieron. La palabra «no» no entró cuando debía en su recorrido de aprendizaje de la convivencia y de la vida. Dotarlos de estrategias de afrontamiento, en cambio, les permite avanzar por la vida seguros y teniendo en cuenta a los otros. Esto no se hace en un día, sino en la continuidad de la convivencia, en la cotidianeidad y desde que nacen.

Es habitual entre las madres y padres, sobre todo de adolescentes, escuchar frases como «es que no me cuenta nunca nada» o «no habla, está en su mundo». Pero ¿nos hemos preguntado nosotros mismos si hacemos con ellos lo que les pedimos que hagan con nosotros? ¿Si lo hemos hecho a lo largo de su vida? ¿Les hemos contado alguna vez lo que opinamos sinceramente de las cosas, lo que sentimos ante diferentes situaciones familiares, laborales o sociales? ¿Por qué, entonces, habría de hacerlo el niño o el adolescente? La sinceridad o confianza que esperamos que tengan con nosotros no cae del cielo: uno se las gana día a día desde que son pequeños, inspirando esa confianza deseada y transmitiéndola.

Paradójicamente, un niño al que se le ha dado todo, al que se le ha hecho la vida muy fácil, con el que no se ha actuado con justicia —según la entienden los niños— es un niño que se siente desamparado y no querido. Ocuparnos de ellos significa acompañarles en el recorrido de su vida con sus sinsabores, sus dificultades y sus logros, caminar junto a ellos es hacerles saber que estamos y estaremos ahí siempre que nos necesiten pero que son ellos los que tienen que hacer su recorrido para ir descubriendo por sí mismos sus fortalezas y sus debilidades y utilizar las primeras cuando se pueda y reforzar las segundas cuando se necesite; ir descubriendo por sí mismos la vida, sin que nadie se la cuente versionada o interpretada, y sacar conclusiones de sus propias experiencias, obteniendo las consecuencias de hacer las cosas de una manera u otra.

Educar supone esfuerzo, perseverancia, honestidad y coherencia. Educar supone aplicarnos lo que predicamos. Y eso no es fácil. Quizá por esa dificultad y entrega personal que la educación requiere y que no siempre estamos dispuestos a dar nos acogemos a la comodidad —física, emocional y/o mental—, y ésta es una mala compañera cuando de educar y de niños se trata.

Hemos llegado a donde estamos porque el ser humano avanzó y evolucionó por sus ganas y, en muchos casos, necesidad de llegar a otras tierras, de explorarlas, de descubrir, de saber, de conquistar, con todos los peligros que suponía. Hemos llegado a donde estamos porque el cerebro de nuestros antepasados hervía inventándose utensilios y sistemas que le permitieran el asentamiento y una vida menos acicateada por los elementos. El *Homo sapiens* es luchador, conquistador, aguerrido, valiente, curioso, arriesgado, también destructor en muchos casos. Hemos llegado a donde estamos no porque las cosas hayan sido de color de rosa, sino todo lo contrario. El *Homo sapiens* es grupal, territorial, defiende lo que es suyo y a los suyos. Y por más que este mundo nos parezca inhumano, antes aún lo era más. Quizá nuestros logros en cuanto a humanidad van mucho más lentos que los otros logros, pero estamos en el camino. Nuestro cerebro primitivo sigue ahí, para bien y para mal, pero también el neocórtex, la capa evolutivamente más moderna del cerebro que controla las emociones y las capacidades cognitivas: memorización, concentración, autorreflexión, resolución de problemas, habilidad de escoger el comportamiento adecuado. Es importante señalar que lo que condiciona la especialización del neocórtex es su capacidad para generar, modificar y regular el amplio número de conexiones interneuronales. Así que de eso se trata, de procurarle y de permitir al niño experiencias que le provoquen conexiones interneuronales que le hagan ser más inteligente en todas las áreas de la vida, la social, la emocional, la cognitiva, etc.; experiencias de dificultad y de facilidad, como un todo, eso sí, haciéndole saber que estamos juntos en esto del vivir.

Damos por sentado que el niño tiene menos capacidad para atravesar situaciones difíciles cuando en realidad diferentes investigaciones nos demuestran que el niño, por su capacidad de estar en el presente, por sus ganas de experimentar, investigar, relacionarse y jugar, tiene más recursos personales que los adultos para afrontar situaciones de tristeza y pérdida.

¿Qué sabemos de lo que los niños saben realmente? ¿Nos hemos preocupado por averiguarlo o sencillamente nos manejamos con supuestos al respecto sin comprobarlos?

Educar es también investigar sobre el terreno, cuestionar esos supuestos educativos de la época en que vivimos, poniendo en práctica lo que nos parezca correcto y evaluando esa práctica, dejando de hacer aquello que no funciona y siguiendo con lo que sí funciona hasta que deje de hacerlo. Educar es arriesgar. Educar es preguntar y preguntarse.

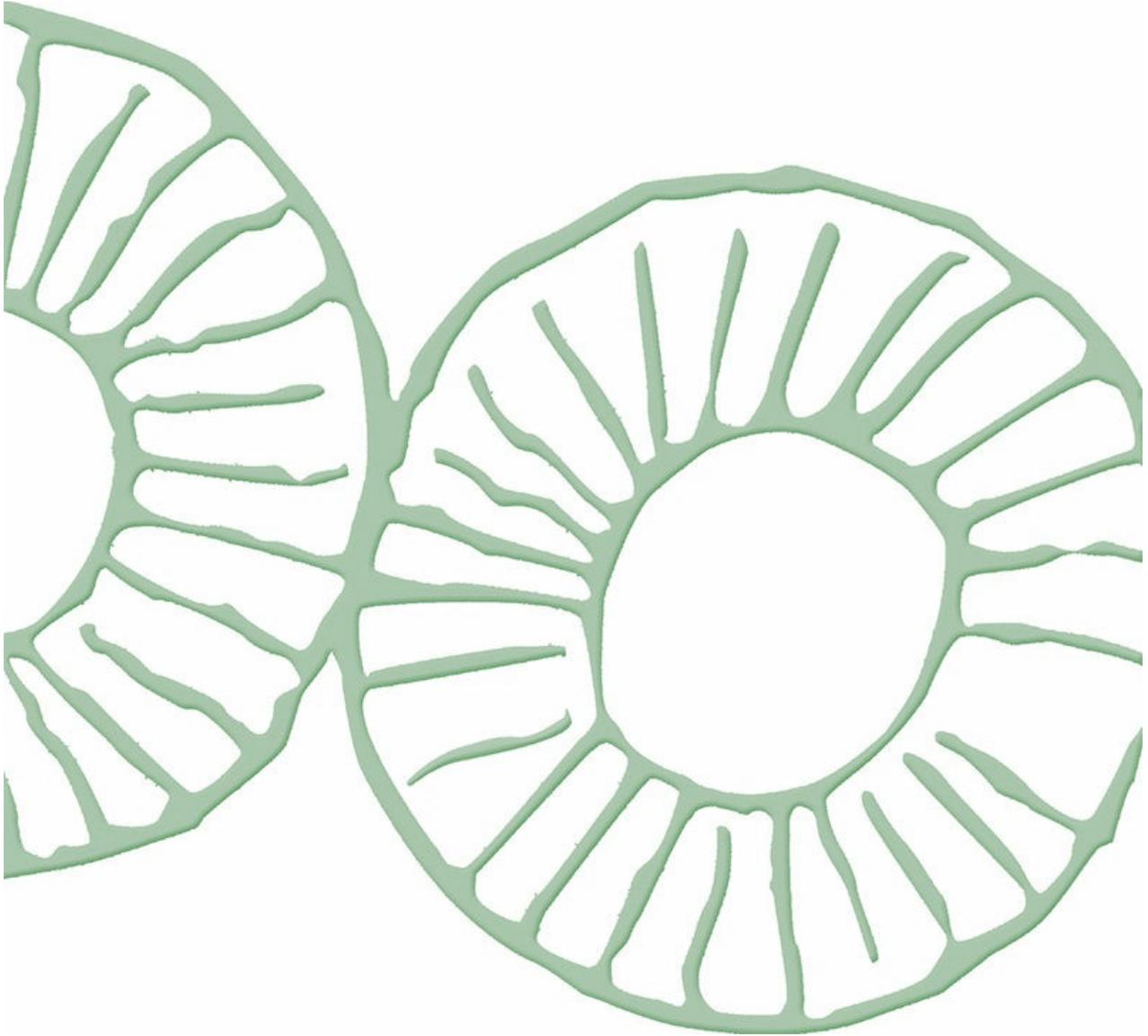
Entonces, ¿podemos y debemos evitar el sufrimiento de nuestros niños y niñas? El sufrimiento injusto, innecesario, rotundamente sí, aquel que ejerce el más fuerte sobre el más débil, aquel que infligen muchos a uno, aquel que, aunque oculto y silencioso, deja un huella de tristeza y desamparo en la mirada del niño que lo sufre y que los adultos que lo rodean deberían deducir, vislumbrar y sospechar para intervenir impidiendo que se siga produciendo.

El sufrimiento inherente a una situación, aquel que no podemos evitar de ninguna

manera, no debe ser falsamente encubierto sino acompañado con el afecto y la protección que el cariño proporcionan.

Los niños se sienten seguros si son educados en la justicia, si son amados y con ese amor son lanzados a desafíos alcanzables. Un entorno protector no significa aislar, mentir y ocultar, significa contener emocional y físicamente y atravesar de la mano las aguas pantanosas haciéndole saber y sentir al niño que forma parte de un grupo humano y que, juntos, cualquier situación es superable.

Propuestas didácticas y recursos para la pedagogía de la muerte



El conocimiento se presenta al alumno, generalmente, de forma fragmentada. Suele entender su aprendizaje como el conjunto de asignaturas que tiene: «mates», «lengua», «sociales»... Esta diversificación es mayor cuanto más alto es el nivel educativo. Algunas pedagogías alternativas al sistema educativo, como por ejemplo la pedagogía Waldorf, intentan a través de su planificación didáctica mitigar esta progresiva diversificación. Se va perdiendo la cualidad holística del conocimiento, su naturaleza no-dual.

Y con la especialización se pierde también lo esencial. Cada vez lo académico *invade* más tempranamente la educación, se pretende que al finalizar la Educación Infantil los niños sean bilingües y tengan una perfecta caligrafía. Pero ¿es esto lo fundamental? ¿Realmente estamos educando para la vida? Reflexione el lector sobre su propia experiencia y verá que saber hablar idiomas, realizar operaciones matemáticas o conocer los diferentes tipos de textos puede ser importante y facilitarte la vida, pero, en relación con la sabiduría, quizá otros fenómenos profundamente humanos tengan más relevancia. Sobre este asunto decía J. Saramago (1922-2010) que el hombre más sabio que había conocido no sabía leer ni escribir.

Todavía hoy, a pesar de los importantes avances que se han realizado en la educación y la pedagogía, no existe un planteamiento sustantivo y compartido por la sociedad para educar para las grandes cuestiones humanas: la muerte, la conciencia, la universalidad, las emociones, la espiritualidad, el amor, la sensibilidad o la propia sabiduría.

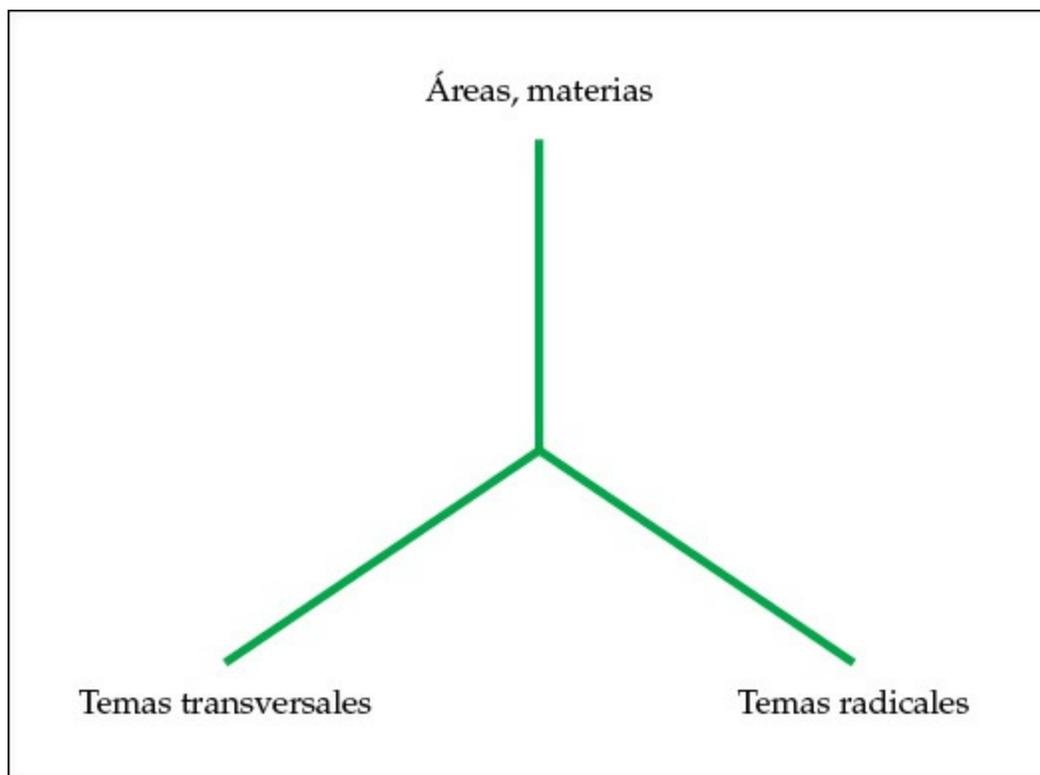
Desde este planteamiento pendiente se describen a continuación algunas propuestas, actividades o recursos didácticos para introducir la muerte en la educación formal, desde la etapa infantil hasta la enseñanza universitaria. Son actividades en un principio diseñadas para llevarse a cabo en el aula, si bien también las pueden utilizar padres o familiares que quieran tratar el tema de la muerte en el contexto familiar.

La estructura de las propuestas se presenta siguiendo las dos orientaciones que incluye la educación para la muerte:

- a) *Previa a una eventualidad trágica*. La podemos denominar «didáctico-curricular», y se desarrolla de forma permanente. Parte de que la muerte atraviesa todas las materias o áreas del conocimiento (primera dimensión curricular) y todos los temas transversales consensuados (segunda dimensión curricular), sin ser uno de ellos. La educación para la muerte es uno entre varios «temas radicales» o «perennes» que podría desarrollar una educación de la conciencia, además de la educación para el autoconocimiento, para el egocentrismo, para la humanidad, para la universalidad, para la evolución, para la duda, etc. (Herrán, y Cortina, 2006). Constituirían una eventual «tercera dimensión curricular» que daría complejidad, apertura y calado formativo al currículo, actualmente «bidimensional». La educación para la muerte,

como cualquier otro tema radical, amplía la mirada de la educación. Atiende la planificación, la metodología didáctica, los recursos didácticos, la evaluación, la investigación de la enseñanza-aprendizaje, la creatividad, la conciencia, la formación pedagógica del profesorado, etc. Incluye procesos significativos y relevantes de:

1. *Aprendizaje* de contenidos cuya traducción es una mayor complejidad de conciencia evolutiva.
2. *Desaprendizaje* (desidentificación) de miedos no evolutivos, sesgos, prejuicios, tapones doctrinarios, mitos y ritos en torno a la muerte, el morir, los muertos, la posmuerte, etc.
3. *Reaprendizaje* (reidentificación) en conocimientos más complejos. Pretende una más consciente orientación de la vida, desde el enriquecimiento de la formación. O sea, un paulatino aprender a morir a lo parcial para renacer en lo más universal o formativo, mediante la adquisición progresiva de mejor preparación y más conciencia. Indirectamente, dispone mejor al sujeto para afrontar situaciones de pérdida significativa.



b) *Posterior o paliativa*. Se desarrolla circunstancialmente, cuando se puede dar una vivencia de pérdida cercana a un niño o adolescente, o cuando ésta ocurre sin avisar. Por extensión y en algunos aspectos, es de aplicación a otros miembros de la comunidad educativa: padres, profesores, etc. Con los alumnos —nos

centraremos en ellos—, proponemos desarrollarlo desde la coordinación y acuerdo de todos los agentes educativos (padres, tutor/a, profesores, orientador/a, director), de un modo planificado y con la máxima fundamentación. Proponemos que se desarrolle desde la necesidad, la vivencia y la elaboración del niño, adoptándolos como referente y fuente de conocimiento del tutor para aplicar su orientación.

¿Qué sentido tiene esta bifurcación de enfoques didácticos para la práctica educativa? Es una respuesta a la complejidad de la formación, que se verifica a ambos lados de la eventualidad trágica. Ocurre algo similar en el ámbito de la educación para la paz: para desarrollarla no es preciso el acontecimiento de un conflicto bélico. Puede y debe trabajarse con y desde ella antes y después.

La educación para la muerte se puede desarrollar con infinidad de recursos didácticos, útiles para todos los enfoques metodológicos. Se sugiere tener en cuenta los siguientes grupos de criterios pedagógicos para su selección, uso y evaluación:

- a) *Criterios de selección y utilización, en función de los cuales son evaluables inicialmente:* 1) Las necesidades didácticas de los alumnos. 2) Seguridad e higiene. 3) Adecuación a la diversidad. 4) Accesibilidad. 5) Inclusión en la programación. 6) La adecuación a la propuesta metodológica concreta. 7) Facilidad de utilización. 8) La flexibilidad de concepción y uso. 9) Fiabilidad en el uso. 10) Conocimiento previo del maestro/a. 11) Motivación, diversión, sorpresa y descubrimiento significativos. 12) Invitación a la adquisición de nuevos aprendizajes. 13) Inducción a la creatividad. 14) Variedad. 15) Calidad máxima. 16) Establecimiento de transferencias significativas. 17) Especial vínculo con la educación en valores y la *transversalidad*.
- b) *Criterios para la evaluación continua y final de los recursos didácticos:* 1) Grado de adecuación a alumnos y alumnas. 2) Grado de ajuste a objetivos y contenidos didácticos. 3) Interés y motivación suscitados en los alumnos y alumnas. 4) Dificultades y problemas causados por ellos. 5) Modificaciones a que invitan de cara a futuras situaciones didácticas. 6) Valoración de los alumnos y alumnas. 7) Valoración de los maestros y padres, en su caso.

Entre las actividades didácticas y los recursos para desarrollar una educación para la muerte en la escuela y en el entorno familiar pueden estar (Herrán y Cortina, 2006): nombres o denominaciones de la muerte, refranes y dichos populares, greguerías, días señalados (o señalables), mitos-cuentos, cuentos tradicionales, cuentos seleccionados para niños y adolescentes según edades, objetivos y situaciones, vídeos, películas y series, obras de teatro, poemas, canciones, obras musicales, recursos naturales y botánica relacionada, alimentos típicos, símbolos relacionados, obras de arte relacionadas, secuencias para Educación Infantil, producciones de los alumnos, otros recursos que aporten los alumnos, epitafios (memorables, con buen gusto o simpáticos), «se ha

dicho... dichos, hechos, trechos y pertrechos... un glosario con más que cientos de curiosidades para pensar», bibliografía para la formación de profesores y educadores, etc. A continuación se desarrollan algunas de estas actividades o recursos didácticos:

3.1. Normalizadoras o previas a la ocurrencia de una pérdida

Transdisciplinares

Cine

El cine tiene la cualidad de poder ser una disciplina artística capaz de transmitir, a través de un lenguaje propio, inquietudes, conocimientos o preguntas en relación con la muerte. Su utilización como recurso didáctico se fundamenta en el acompañamiento pedagógico que se realiza previamente, durante y después de la película.

Como lenguaje propio, exige al espectador saber acceder a dicho lenguaje, interpretar la información racional e intuitivamente, ser capaz de responder de forma empática a las emociones de los otros (Cortina, 2011) a través de una pantalla. El cine consiste, fundamentalmente, en la narración de una historia. Y en dicho discurso no está solo lo que se quiere decir, sino también lo que inconscientemente se transmite e incluso lo que se deja sin decir. Pero lo más relevante quizá sea cómo se acomoda toda esta información en el espectador-alumno, cómo se integra en su propio ser. Quiéralo o no, quien recibe la historia tiene un rol activo en esta dialéctica. Y es en esta comunicación en la que el profesor entra. Es el encargado de preparar el contexto pedagógico más adecuado para que la relación sea didáctica para el alumno. Al igual que en el aula, también el cine puede contribuir a la formación en el ámbito familiar, que, además, es un espacio en el que el cine, en la sociedad occidental, suele presentarse como una opción para el disfrute personal y compartido de los diferentes miembros que conforman la familia.

El cine puede ser un instrumento adecuado para el desarrollo curricular de temas transversales (Ruiz, 1994). También en el caso de la muerte, que puede entenderse como un área de conocimiento transversal de características especiales (Herrán et al., 2000). M. Cortina ha investigado las posibilidades del cine en la pedagogía de la muerte, especialmente en la adolescencia (Cortina, 2010; Cortina y Herrán, 2011). Propone un amplio elenco de películas a través de las cuales se puede normalizar la muerte en la educación de alumnos de Educación Infantil, Primaria o Secundaria. A continuación se presentan algunas películas potencialmente formativas para los alumnos.

Propuestas didácticas

Educación Infantil:

Como se expuso en Cortina (2011), hay que tener una serie de consideraciones cuando se utiliza el cine como recurso didáctico en Educación Infantil. Debido a la natural inquietud de los alumnos en edades tempranas, la autora destaca que existirían dos opciones (p. 134):

- a)* Seleccionar algunas escenas de películas infantiles que nos permitan reflexionar sobre la muerte.
- b)* Ver alguna película entera pero ir parándonos en diferentes escenas que den pie al diálogo.

A continuación se definen algunas películas o series que pueden ser de interés:

POCOYÓ – EL GLOBO DE POCOYÓ

Ficha técnica

Título: Pocoyó, temporada II, n.º 8
Dirección/Creadores: G. García, D. Cantolla y L. Gallego
País: España
Fecha de estreno: 2005
Género: animación
Duración: 7 minutos
Productora: Zinkia Entertainment



Sinopsis

Breve historia que describe cómo un niño pierde un globo y sufre por dicha pérdida, hasta tal punto que se olvida de jugar con sus amigos. La historia va narrando cómo afronta la pérdida el niño y qué recursos emplea para aceptarla. El niño termina superando la pérdida del globo y valorando más sus amistades.

Orientación didáctica

Este capítulo de 7 minutos es muy recomendable para trabajar la pérdida con niños pequeños, debido a su duración, a la claridad del argumento y a la importancia visual. El vídeo demuestra que hay valores que van más allá de lo material, como la amistad o el compañerismo, que son más duraderos, estables y humanos.

A partir de este vídeo se pueden realizar diversas actividades didácticas, como pueden ser las siguientes:

1. Un diálogo, durante el visionado de la serie, sobre aspectos como los sentimientos cuando se pierde algo o sobre el valor de la amistad. En este sentido, se les pueden plantear a los niños preguntas como:
 - ¿Cómo se siente Pocoyó cuando pierde el globo?
 - ¿Le ayudan sus amiguitos?
 - ¿Pocoyó está triste para siempre?
 - ¿Te ha pasado algo parecido alguna vez?
 - ¿Te acuerdas de cómo te sentiste?
 - ¿Es mejor tener amigos o tener un globo?
2. Aparte de este diálogo, se puede realizar una actividad de tipo más experiencial. Por ejemplo, se pueden comprar y preparar unos globos de helio que luego se dejen volar al cielo, con dibujos que hayan hecho los niños o con sus nombres escritos. A través de esta actividad, los niños pueden comparar su experiencia con la de Pocoyó y ver que perder algo material no es algo tan dramático como puede parecer.

BALTO

Ficha técnica

Título: Balto

Dirección/Creadores: S. Wells

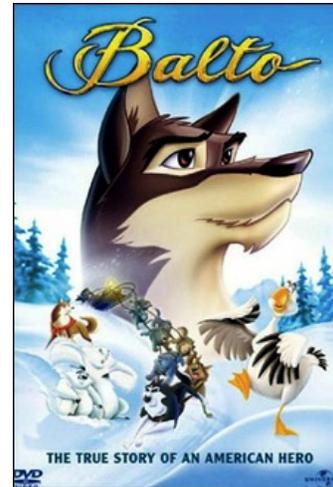
País: Estados Unidos

Fecha de estreno: 22/12/1995

Género: familiar, animación, aventuras

Duración: 78 minutos

Productora: Universal Pictures, Amblin Entertainment, Amblimation



Sinopsis

Balto es una mezcla de husky y lobo que, debido a esta característica, se siente apartado y confundido en Alaska. Por causa de la propagación de la difteria en su población, los habitantes tienen que encontrar una solución para ir a buscar medicinas, y debido a una tormenta de nieve se hace necesario recurrir a los perros. Esta circunstancia hace que Balto tenga que liderar una caravana para ir a buscar vacunas a otra ciudad. Finalmente, Balto consigue realizar el viaje y salvar las vidas de estos niños.

Orientación didáctica

Esta película no trata la muerte directamente, pero sí otros aspectos que pueden tener que ver con la pedagogía de la muerte, como la capacidad para hacer frente a las dificultades a través de la solidaridad, el compañerismo, la ayuda mutua y el trabajo en equipo. No solo introduce estos valores, sino también otros con posibilidades educativas, como pueden ser la aceptación de la diversidad como parte enriquecedora de la sociedad y que puede incluso llegar a salvarla, como es el caso de Balto.

Esta película se dirige a niños de mayor edad que el capítulo de la serie de Pocoyó, si bien también en la etapa educativa de infantil. Al ser una película más larga, es recomendable pararla y dialogar sobre algunos sucesos con los niños para favorecer su comprensión. Según qué fase de la película, plantear algunas cuestiones puede ser de interés didáctico:

- ¿Cómo se siente Balto cuando le rechazan por ser una mezcla de husky y lobo?
- ¿Qué hace Balto para salvar a los niños?
- ¿Qué pasaría si Balto se hubiese quedado en el pueblo?
- ¿Quiénes ayudan a Balto?
- ¿Ayudamos nosotros también a otros niños?

Educación Primaria:

UP

Ficha técnica

Título: Up

Dirección/Creadores: P. Docter y B. Peterson

País: Estados Unidos

Fecha de estreno: 2009

Género: animación, aventuras, comedia, infantil

Duración: 96 minutos

Productora: Pixar Animation Studios, Walt Disney Pictures



Sinopsis

Esta película, reconocida a través de numerosos premios, cuenta la historia de un anciano de 78 años que se queda viudo y que decide emprender el sueño de su vida, que no pudo cumplir cuando vivía su mujer: volar con su casa enganchada a miles de globos camino de América del Sur. En el viaje irá acompañado por un intrépido niño de 8 años, que quiere que se le reconozca como explorador.

Orientación didáctica

Los primeros diez minutos de la película representan de forma maestra el ciclo vital del protagonista y su pareja, desde el comienzo de su relación hasta que muere la mujer. A través de este tramo de la película se puede transmitir a los alumnos el recorrido vital de una persona o de una pareja y la importancia de compartir la propia vida con otras personas. Después, la aventura del anciano en busca de su sueño tras la muerte de su mujer transmite al espectador la capacidad del ser humano de resurgir tras la pérdida. El personaje demuestra que se pueden tener sueños aunque se pierda a los seres queridos, y que incluso nuestra vida puede ser un bonito recuerdo y reconocimiento a los que se fueron.

Aparte de estas posibilidades educativas que ofrece la película, está el personaje del niño, quien de alguna forma devuelve al anciano el valor de la infancia. Ambos, niño y anciano, emprenden juntos una aventura que terminarán con éxito si colaboran juntos. Por ello, la película también transmite la importancia de las relaciones intergeneracionales, y lo que se puede aprender de otras etapas vitales. Los alumnos pueden profundizar en estas relaciones intergeneracionales, por ejemplo explicando lo que hacen junto a sus abuelos. Además, se pueden sugerir preguntas que ayuden a los niños a reflexionar:

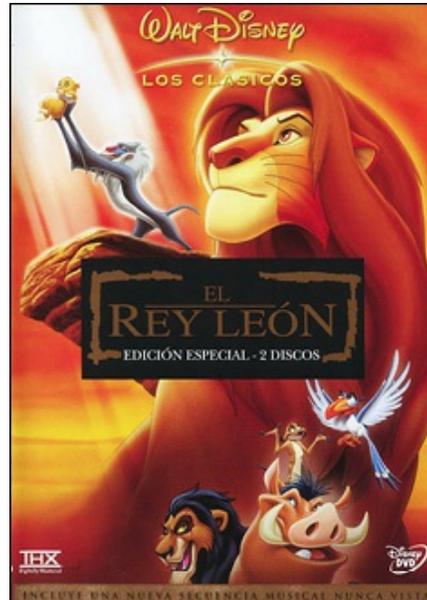
- ¿Cómo se siente Carl, el anciano, cuando su mujer muere?
- ¿Qué sueño tenían los dos?
- ¿Es capaz Carl de cumplir ese sueño?

- ¿Sería capaz de conseguirlo solo?
- ¿Quién ayuda a Carl a cumplir el sueño que tenía con su mujer?
- ¿Qué aprende el niño del anciano, y el anciano del niño?

EL REY LEÓN

Ficha técnica

Título: El Rey León
Dirección/Creadores: R. Allers y R. Minkoff
País: Estados Unidos
Fecha de estreno: 1994
Género: animación
Duración: 89 minutos
Productora: Don Hahn para Walt Disney



Sinopsis

Simba vive una infancia feliz, junto con su familia, sus amigos y en una agradable convivencia entre distintas especies de animales. Su padre le enseña el ciclo de la vida, y el papel que tiene cada uno en este ciclo, para cuando se convierta en rey. Pero el tío de Simba mata a Musafa y se hace con el reino. Musafa hace entender a Simba que su tío ha sido el responsable de su muerte y Simba desaparece del reino. Después de una etapa basada en el bienestar, el placer y el disfrute personal, Simba tomará conciencia de su responsabilidad y volverá para vengar a su padre y devolver la prosperidad y felicidad a su reino.

Orientación didáctica

La muerte del padre de Simba le traslada a la dura realidad de la pérdida, tras vivir una infancia feliz. Después, Simba decide vivir una vida sin responsabilidad, para aparcar dicho sufrimiento, pero, finalmente, siente la necesidad de volver a hacerse responsable de su vida. La película trata la madurez y la responsabilidad, el papel que tiene cada uno no sólo con su propio bienestar sino con relación a quienes viven con él. Aborda la evolución personal, las etapas que puede pasar un individuo en el desarrollo de su madurez. En un principio, la respuesta a la injusticia y a la muerte de Simba es olvidar y hacer como si nada hubiera pasado, pero diversas circunstancias le harán responder con mayor madurez, honor y responsabilidad.

La película tiene una gran carga pedagógico, y se pueden trabajar a través de ella valores como la responsabilidad, la valentía, la madurez personal o la diversidad.

A través de la película, los alumnos pueden profundizar en estos aspectos realizando pequeños proyectos de indagación e investigación, como puede ser estudiar el papel de cada especie en la sostenibilidad de la naturaleza, el ciclo vital y su importancia en los animales y en el ser humano, etc.

Además, se pueden plantear una serie de cuestiones que ayuden a sacar más provecho del visionado de la película:

- ¿Qué es el ciclo vital?

- ¿Qué le enseña Mufasa a su hijo, Simba?
- ¿Qué hace Simba cuando muere Mufasa? ¿Por qué hace eso?
- ¿Cuándo se hace responsable Simba de su reino?
- ¿Cómo crees que se siente Simba cuando salva a su reino?

Educación Secundaria:

LOS JUEGOS DEL HAMBRE

Ficha técnica

Título: Los juegos del hambre
Dirección/Creadores: G. Ross
País: Estados Unidos
Fecha de estreno: 20/04/2012
Género: drama, acción, ciencia ficción
Duración: 142 minutos
Productora: Larger Than Life Productions, Lionsgate, Color Force, Ludas Productions



Sinopsis

Después de una cruel guerra, surgió de los distintos territorios la nación Panem, que aglutina a la humanidad que sobrevivió a la contienda. Se divide en doce distritos gobernados dictatorialmente por el Capitolio. Cada año se organizan unos juegos en los que dos representantes de entre 12 y 18 años de cada distrito, un chico y una chica, son elegidos para luchar a muerte entre todos hasta que queda un único superviviente, que es el ganador. La película narra la historia de una chica elegida de uno de los distritos más pobres de Panem.

Orientación didáctica

La película, una adaptación del libro de S. Collins, tiene algunas posibilidades para tratar el tema de la muerte. El sacrificio humano, el miedo transmitido a la sociedad como agente supuestamente estabilizador o la valentía a pesar de estar en juego la propia vida son algunos temas que pueden tratarse después de su visionado.

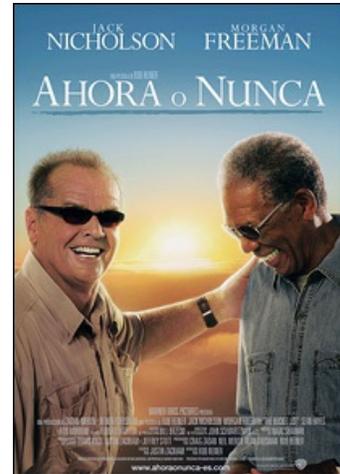
Es una película apropiada e interesante para alumnos adolescentes, si bien se recomienda también la lectura del libro. Puede dar lugar a reflexiones que lleven a los alumnos a indagar en la valentía y en el poder del ser humano para luchar contra las muertes injustas. Estas reflexiones se pueden suscitar a través del planteamiento de cuestiones como las siguientes:

- ¿Qué te parece la medida tomada por el Capitolio para mantener unida a la sociedad?
- ¿Qué papel desempeña el miedo en el bienestar de una sociedad?
- ¿Qué lleva a los protagonistas a transgredir las reglas de los Juegos del Hambre?
- ¿Se puede comparar la historia que narra la película con algunas situaciones reales?

AHORA O NUNCA

Ficha técnica

Título: Ahora o nunca
Dirección/Creadores: R. Reinner
País: Estados Unidos
Fecha de estreno: 2007
Género: comedia dramática
Duración: 97 minutos
Productora: C. Zadan, N. Meron, A. Greisman y R. Reinner



Sinopsis

Dos personas con vidas muy diferentes se encuentran en el hospital debido al tratamiento de un cáncer. La enfermedad avanza en los dos, y, a pesar de sus diferencias, ambos comparten la necesidad de cumplir algunos sueños y disfrutar del tiempo que les queda. Hacen una lista de sueños y emprenden un viaje juntos para cumplir estas ilusiones. Al final de la película los personajes reflexionan sobre asuntos pendientes de su vida relacionados con su familia.

Orientación didáctica

Siguiendo las orientaciones de M. Cortina (2011, p. 166), es necesario hacer una presentación previa a los alumnos que les sensibilice con el tema. Posteriormente, se puede reflexionar sobre valores como la amistad, la igualdad ante la muerte o el valor de la vida.

Al igual que hacen los protagonistas en la película, se puede plantear a los alumnos la posibilidad de que escriban una lista con las diez cosas que quisieran hacer antes de morir. De esta actividad pueden surgir sueños, metas o ilusiones hasta entonces desconocidas por los propios alumnos, dado que puede que nunca se hayan colocado en esa posición.

Además, a lo largo de la película o al finalizarla se puede generar una discusión en grupo a través de las siguientes preguntas:

- ¿Qué implica la enfermedad para cada uno de los participantes? ¿Cómo la vive cada uno de ellos?
- ¿Qué importancia tiene la familia ante la enfermedad? ¿Cómo cambian estas relaciones familiares entre los dos participantes?
- ¿Qué crees que les lleva a emprender los sueños que tenían?
- ¿Qué valor tienen en la vida de una persona las metas o los sueños?
- ¿Qué hace que, al final de todos los viajes, los protagonistas quieran volver a casa?

Para profundizar

- Cortina, M. (2003). Videoteca XIV cine y Educación para la Muerte (Educación Secundaria Obligatoria). *Making of: Cuadernos de cine y educación*, 15, pp. 21-31.
- Cortina, M. (2010). *El cine como recurso didáctico de Educación para la Muerte: implicaciones formativas para el profesorado*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid.
- Cortina, M. y Herrán, A. de la (2005). Cine y educación para la muerte II. *Making of: Cuadernos de cine y educación*, 36, pp. 20-33.
- Cortina, M. y Herrán, A. de la (2008). Cine y educación para la muerte III. *Making of: Cuadernos de cine y educación*, 55, pp. 30-42.
- Cortina, M. y Herrán, A. de la (2011). *Pedagogía de la Muerte a través del cine*. Madrid: Universitas.
- Herrán, A. de la y Cortina, M. (2006). *La muerte y su didáctica. Manual para Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: Humanitas.

Literatura

La narración literaria, en sus múltiples fórmulas, puede ser un valioso recurso para la pedagogía de la muerte, al igual que el cine. La muerte, a pesar de haber sido un tema muy presente en la literatura popular europea hasta el siglo XIX, ha sido prácticamente relegada de la literatura juvenil a lo largo del siglo XX (Arnal, 2011). Esta situación pareció cambiar en torno a los años setenta del pasado siglo (Arnal, 2011), y en la actualidad existen, como lo demuestran algunos trabajos de investigación realizados al respecto, numerosos recursos literarios que pueden utilizarse para normalizar el tema de la muerte en la educación de niños, adolescentes y jóvenes (Arnal, 2011; Herrán y Cortina, 2006; Poch y Herrero, 2003).

En cualquier caso, la experiencia lectora es una vivencia profundamente subjetiva; es el lector quien, a partir del estímulo que supone la lectura, acomoda y transforma el conocimiento en su propio ser. Y éste incluye toda la personalidad del sujeto, pero también su yo más profundo, aquel que reconoce la muerte como una situación-límite humana personal y universal. Será la normalización contextual de la muerte la que determine, entre otros factores, cómo se acoge tal *provocación intelectual* en la mente. Por tanto, el uso de la literatura, así como de cualquier otro recurso didáctico, ha de ir acompañado de una normalización integral de la muerte en el currículo, pasando por la necesaria formación del profesor y de los padres como figuras afectivas de referencia educativa para el niño o la niña.

A continuación se definen algunos ejemplos de recursos literarios que pueden utilizarse para introducir la muerte en la formación:

Propuestas didácticas

Las obras que se presentan pueden trabajarse principalmente desde la acción tutorial, aunque algunas de ellas pueden también incluirse como actividades de asignaturas que

tengan relación con la temática tratada. También pueden ser compartidas por padres e hijos en el ámbito familiar.

Educación Infantil:

YO SIEMPRE TE QUERRÉ

Ficha técnica

Título: Yo siempre te querré
Autor/a: H. Wilhelm
Año: 1985
Editorial: Juventud
Lugar de publicación: Barcelona
Género literario: libro ilustrado
Edad recomendada: 3-5 años



Sinopsis

El libro narra la historia de Elfi, una perrita que se cría junto con su dueño, un niño que establece una bonita amistad con ella. Elfi y el niño crecen, y después de una vida juntos, la perra fallece.

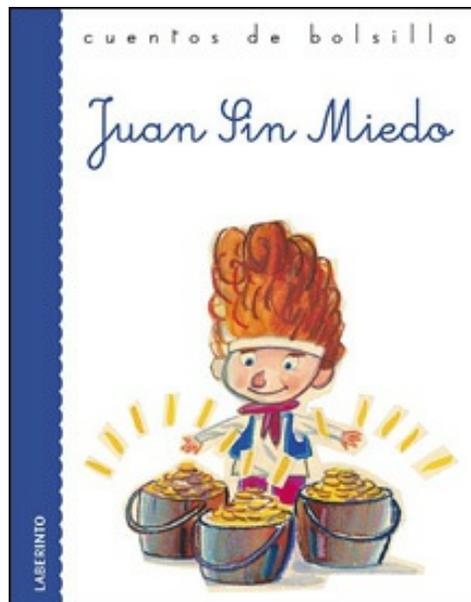
Orientación didáctica

A través de este libro ilustrado el profesor puede trabajar con sus alumnos el ciclo vital de los seres vivos y los sentimientos que una persona puede tener cuando pierde a una mascota o a una persona querida. Puede ayudar, también, a elaborar duelos parecidos que hayan podido tener los alumnos.

JUAN SIN MIEDO

Ficha técnica

Título: Juan Sin Miedo
Autor/a: M. C. Andersen
Año: 2014
Editorial: Laberinto
Lugar de publicación: Barcelona
Género literario: Libro ilustrado
Edad recomendada: 3-5 años



Sinopsis

Juan es el hermano pequeño de dos niños que comienzan a ganarse la vida. Juan tiene envidia de su hermano, más mañoso que él, por poder tener miedo. Emprende una serie de aventuras en las que diferentes personajes le ponen en situaciones potencialmente temerosas. Pero Juan sigue sin tener miedo.

Orientación didáctica

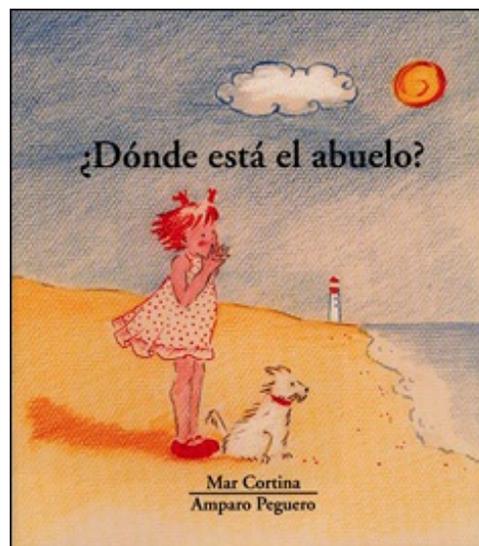
El miedo —no biológico— es quizá una de las reacciones más paralizantes para el ser humano. El niño de este cuento demuestra que el miedo puede, en muchas ocasiones, no tener fundamento. Tampoco el miedo a la muerte, condición vital del ser humano. Es un cuento a través del cual se pueden trabajar los miedos con niños pequeños.

Educación Primaria:

¿DÓNDE ESTÁ EL ABUELO?

Ficha técnica

Título: ¿Dónde está el abuelo?
Autor/a: M. Cortina y A. Pedregó
Año: 2005
Editorial: Tàndem Edicions
Lugar de publicación: Valencia
Género literario: libro ilustrado
Edad recomendada: 6-8 años



Sinopsis

Este libro ilustrado narra la historia de una niña que ha perdido a su abuelo. La protagonista quiere saber dónde está su abuelo. Cada persona a la que pregunta le da una respuesta diferente, y ninguna de estas parece convencerla. Finalmente, decide darle un sentido propio a la muerte de su abuelo.

Orientación didáctica

Las inquietudes acerca de la muerte en los niños suelen atenderse con respuestas dogmáticas, basadas en la propia creencia de quien responde o en sus propios miedos. Este cuento puede ayudar a que cada niño busque un sentido personal a la pérdida basado en la propia construcción y evolución de lo que se entiende por la muerte.

EL PRINCIPITO

Ficha técnica

Título: El principito

Autor/a: A. de Saint-Exupéry

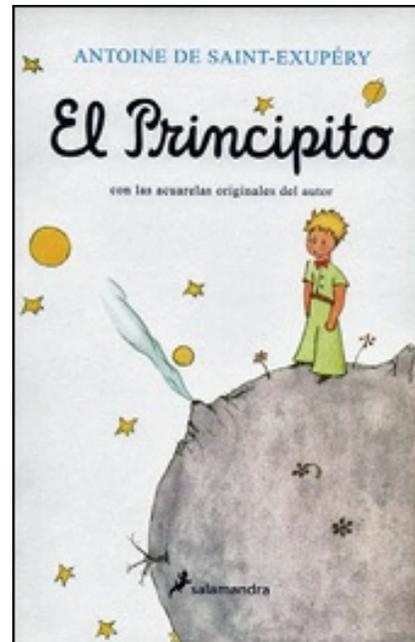
Año: 2009

Editorial: Salamandra

Lugar de publicación: Barcelona

Género literario: Cuento ilustrado

Edad recomendada: 10-12 años



Sinopsis

Obra clásica publicada en 1943 que cuenta la historia de un niño que llega a la tierra desde un lejano planeta y se encuentra con un aviador y con otros llamativos personajes. El niño narra su experiencia previa en el paso por seis planetas diferentes, cada uno con unas circunstancias diferentes.

Orientación didáctica

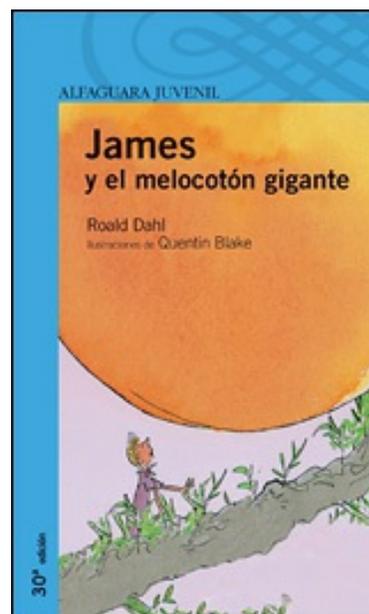
La perspectiva de muerte puede impulsar la creatividad, imaginación e innovación y ayudar a ver aquello que es esencial en el universo. Este libro trata principalmente de la lucidez que la ignorancia con conocimiento puede aportar. También con respecto a la muerte, cuya respuesta es, para El Principito, el amor como esencia de la relación con el mundo. En definitiva, es un libro que, por su simbolismo, puede no solo ser un recurso para trabajar variedad de temas formativos, sino también para alcanzar el nivel inconsciente del alumnado.

Educación Secundaria:

JAMES Y EL MELOCOTÓN GIGANTE

Ficha técnica

Título: James y el melocotón gigante
Autor/a: Roald Dahl
Año: 2002
Editorial: Alfaguara
Lugar de publicación: Madrid
Género literario: libro ilustrado
Edad recomendada: a partir de 12 años



Sinopsis

El personaje principal, James, tiene una infancia feliz con sus padres. Pero ambos fallecen y James se tiene que ir a vivir con sus desagradables tías. James pasa unos terribles años con sus tías hasta que se encuentra con un extraño hombre que le da una bolsita de lenguas de cocodrilo. El contenido de esta bolsa se le cae en un árbol que, de repente, comienza a dar numerosos frutos. Del árbol crece un melocotón gigante que llevará a James a vivir una serie de experiencias y a escapar de sus tías.

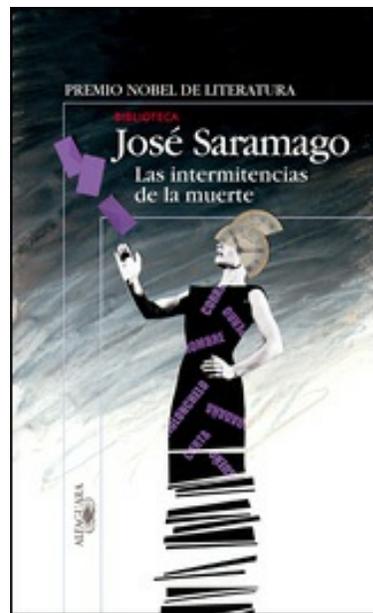
Orientación didáctica

Este libro trata un tema de gran interés para el acompañamiento en el duelo: la resiliencia, la capacidad de resurgir y crecer después de una experiencia traumática. James lo consigue a través de la esperanza, la inquietud, la unión con la naturaleza y la imaginación.

LAS INTERMITENCIAS DE LA MUERTE

Ficha técnica

Título: Las intermitencias de la muerte
Autor/a: J. Saramago
Año: 2005
Editorial: Alfaguara
Lugar de publicación: Madrid
Género literario: novela
Edad recomendada: a partir de 15 años



Sinopsis

En un país sin nombre, de repente, las personas dejan de morir. Lo que al principio se celebra después comienza a crear problemas en la sociedad (por ejemplo, los hospitales se llenan, pues no cesa la enfermedad) y en la vida de personas deseosas de morir. Para ello, tienen que cruzar la frontera al otro país, donde la gente sí puede morir. La muerte decide que los habitantes del país sin nombre volverán a morir, pero se encuentra con una persona feliz de quien se enamora.

Orientación didáctica

A través de la lectura de este libro y su reflexión, se pueden trabajar entre otros los siguientes temas: la necesidad de la muerte para el ser humano y para cada individuo, la libertad o el amor como respuesta a la muerte.

Para profundizar

- Arnal, X. (2011). *El tratamiento de la muerte en el álbum infantil. Obras publicadas en castellano (1980-2008)*. Tesis doctoral, Universidad del País Vasco.
- Herrán, A. de la y Cortina, M. (2006). *La muerte y su didáctica. Manual para Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: Humanitas.
- Poch, C. y Herrero, O. (2003). *La muerte y el duelo en el contexto educativo*. Barcelona: Paidós.

Aprendizaje servicio

El aprendizaje servicio es una metodología didáctica que se fundamenta en la relación entre los objetivos curriculares y la acción solidaria y social. En palabras de Tapia (2004), es «el servicio solidario protagonizado por los estudiantes, destinado a cubrir necesidades reales de una comunidad, planificado en forma integrada con el currículo, en función del aprendizaje de los estudiantes» (p. 15).

Presenta las siguientes características (Puig et al., 2006; Tapia, 2004):

- a) Es una metodología didáctica reconocida, que puede utilizarse en la enseñanza formal y no formal.
- b) Se basa en la acción en la sociedad a través de la participación en la ayuda a la comunidad.
- c) Relaciona la acción social con los contenidos y objetivos curriculares; por tanto, se pretende que represente un importante aprendizaje para el alumnado.
- d) Puede contribuir al desarrollo de valores y actitudes relacionados con la conciencia social, la solidaridad, la humanidad o la universalidad.

Es una metodología didáctica de gran interés para el desarrollo de una Pedagogía de la Muerte, pues, si se observa fenoménicamente esta última, veremos que la muerte es un hecho que satura la naturaleza y la sociedad (Herrán, 2011). Por tanto, a través del servicio en la comunidad, los alumnos pueden tener una visión de la muerte más normalizada y educativa, menos impregnada del dramatismo y el morbo que generalmente le dan los medios de comunicación.

Propuestas didácticas

A continuación se presentan algunas propuestas didácticas para las diferentes etapas educativas:

Educación Infantil:

- **Reforestación de un bosque.** Esta actividad consiste en sensibilizar al alumnado de la importancia de la sostenibilidad para la supervivencia de los medios naturales. Puede iniciarse con la charla de un experto en el aula y seguir con la experiencia real de contribuir a la reforestación de un bosque a través de la plantación de un árbol. Es una actividad que se realiza en muchas escuelas, y que puede ayudar a que los más pequeños conozcan el ciclo vital y tomen conciencia de la importancia de cada ser humano para la sostenibilidad del medio ambiente. La unión con la naturaleza es una cualidad que interiormente ya tienen los niños hasta aproximadamente los cuatro o cinco años. Consiste en evitar que esta capacidad se paralice con el desarrollo de la individualidad, muchas veces impulsada por la

transmisión cultural. En otras culturas distintas a la occidental esta cualidad persiste más fácilmente a lo largo de la vida. El tratamiento de la muerte, en esta actividad, se traduce en «nueva vida», responsabilidad social y ecológica, humanidad, unión con la naturaleza o continuidad vital.

Educación Primaria:

- **Recuperación de la memoria histórica.** Lo que somos es gracias a la contribución de muchas personas, vivas o muertas (Herrán, 2011). No sólo la técnica de la que disponemos, sino también lo que esencialmente somos. Compartimos que la historia tiene un norte, un horizonte, como afirmaría Giambattista Vico (1668-1774). Y somos parte de esta historia, querámoslo o no. Un repaso de la historia de la humanidad nos hace pensar, con Teilhard de Chardin (1881-1955), que el fenómeno clave de esta evolución es la conciencia: se pasa del solo ser al ser consciente, a la autoconciencia y a anticipar la propia muerte. Y esta autorreflexión no es sólo respecto a su ser individual, sino también respecto a su entera especie. Es necesario desde la didáctica favorecer que el alumnado se conozca y conozca la historia de la humanidad. Educar a los niños para que la muerte no sea el final, puesto que lo que una persona es trasciende a su propia muerte. Por tanto, la recuperación de la memoria histórica puede ser una actividad de aprendizaje servicio que contribuya a una Pedagogía de la Muerte.
- **Reconstrucción de un pueblo abandonado.** Los pueblos y lugares que habita el hombre pueden perdurar en el tiempo, pero también pueden desaparecer por distintos motivos. Un ejemplo es la villa de Granadilla, en la provincia de Cáceres, cuyos últimos habitantes se fueron en 1964 con motivo de la construcción de un embalse estatal. Sin embargo, a partir de 1980, y con el impulso de un proyecto educativo de reconstrucción, en el que participan alumnos de distintos centros, se ha reconstruido y en la actualidad es un pueblo en el que se llevan a cabo actividades de acercamiento a la naturaleza, de convivencia o de aprendizaje rural. Este tipo de iniciativas pueden incentivar el valor que los jóvenes den a lo supuestamente antiguo, desechado y destruido, de forma que participen activamente en un proyecto que pretende volver a dar vida a lo muerto. A continuación se muestran una imagen del pueblo y otra que explica el proyecto:

IMAGEN 3.1

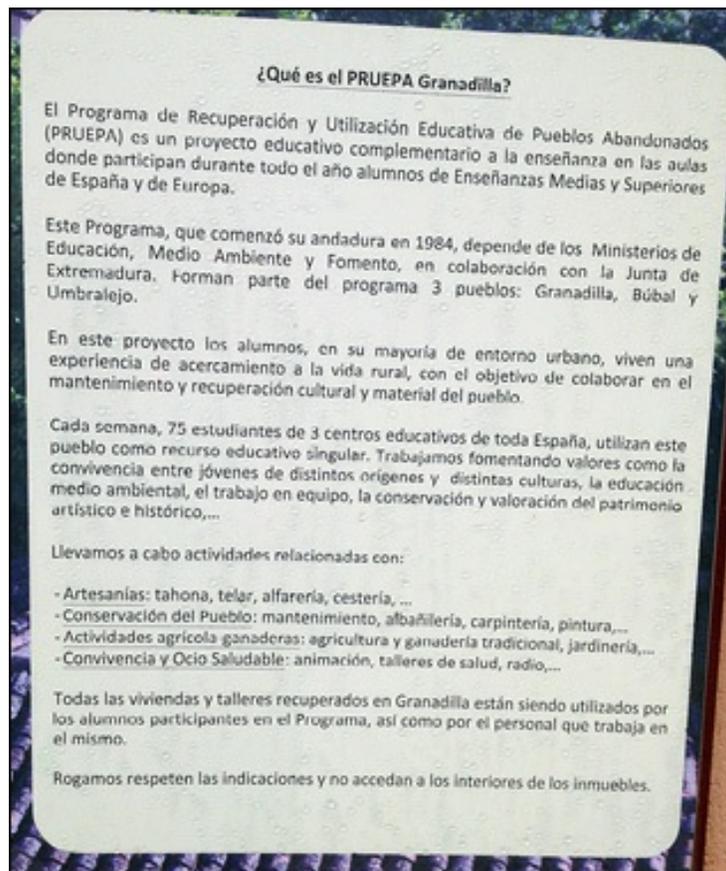
Pueblo de Granadilla reconstruido en la actualidad



Fuente: Archivo propio.

IMAGEN 3.2

Explicación del proyecto PRUEPA Granadilla



Fuente: Archivo propio.

Educación Secundaria:

- **Viaje de fin de curso solidario y humanitario.** En el último año de curso de la ESO los alumnos de la mayoría de los centros educativos suelen preparar un viaje final de curso. Es un bonito final a una trayectoria en la que los alumnos han compartido no sólo un aula sino también éxitos, fracasos, alegrías y sufrimientos. A esta agradable experiencia se le puede dar una orientación formativa desde el acompañamiento del tutor en la preparación del viaje. También se puede educar para la muerte desde esta vivencia, por ejemplo a través del turismo rural en pueblos deshabitados ayudando a su recuperación.

Para profundizar

- Herrán, A. de la y Cortina, M. (2006). *La muerte y su didáctica. Manual para Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: Humanitas.
- Puig, J., Batlle, R., Bosch, C. y Palos, J. (2006). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Madrid: Octaedro.
- Rodríguez Herrero, P., Herrán, A. de la y Cortina, M. (2015). Pedagogía de la Muerte mediante aprendizaje servicio. *Educación XXI*, 18(9), pp. 189-212.
- Tapia, M. N. (2004). *Aprendizaje y servicio solidario*. Madrid: CCS-ICCE.

Creatividad artística

La creatividad artística puede formar parte de estos recursos didácticos en tanto en cuanto supone una forma de expresión que puede alcanzar la realidad simbólica de la muerte, además de la exteriorización de sentimientos, nociones conceptuales, etc., que el individuo puede elaborar sobre la muerte. Puede aportar, por consiguiente, conciencia sobre lo oculto, lo velado o enmascarado. Otros autores ya vislumbran las posibilidades del arte y de la creatividad artística en la didáctica de la muerte: Feijoo y Pardo (2003) proponen la utilización del dibujo como medio de expresión simbólica para elaborar recursos frente a la ansiedad ante la muerte en niños de la etapa infantil, mientras Herrán y Cortina (2006) contemplan la posible introducción de actividades didácticas como talleres de olores, potingues y colores, donde se transforman plantas y flores muertas en esencias o perfumes (p. 145, adaptado), propuestas plásticas como murales en los que se plasme con pintura la interdependencia de la vida y la muerte (p. 166) o maquetas en las que se elaboren construcciones funerarias como menhires, talaiots o simas (p. 166).

A continuación se muestran propuestas complementarias a estas y a otras alternativas metodológicas que contribuyan a una posible pedagogía de la muerte desde la creatividad artística (Rodríguez Herrero y Goyarrola, 2012):

Educación Infantil y Primaria (adaptable):

EL MOVIMIENTO LAND ART COMO ARTE EFÍMERO

Introducción

El *Land Art* es una corriente artística que surge a finales de los años sesenta del siglo XX. Su principio fundamental fue alterar, con un sentido artístico, la superficie de la Tierra, para lo cual trasladan la actividad artística a los espacios naturales, que se convierten en el soporte de su obra, reduciendo su aparición en los museos y galerías a fotografías, textos o vídeos. Manipulan y transforman la naturaleza con todas las consecuencias que eso acarrea: la erosión hace que las obras evolucionen y desaparezcan sin importar este hecho, ya que es parte de la esencia de la obra. Este movimiento artístico, trasladado a la didáctica, puede formar parte de una posible inclusión de la muerte en la formación que se dirija a la aceptación de la pérdida o del propio proceso vital. Algunos artistas pertenecientes a este movimiento son Robert Smithson, Robert Morris, Christo o Jeanne Claude.

Objetivos

- Ser consciente de los actos o de las obras en semejanza con la vida humana.
- Experimentar vivencialmente las emociones y los sentimientos que una persona sufre cuando tiene una pérdida significativa, por ejemplo de una obra.

Contribución a las competencias básicas

Esta actividad contribuye a la «competencia cultural y artística» en tanto en cuanto los alumnos aprenden a mirar, ver, observar y apreciar los valores estéticos y culturales de las producciones artísticas, siendo capaces a su vez de expresar sus propias inquietudes artísticas y valorando de igual modo la libertad de expresión de los demás. Asimismo, promueve actitudes de respeto, tolerancia y aceptación de las diferencias contribuyendo de igual manera a la «competencia social y ciudadana». La «competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico» también está presente en la actividad, ya que se hace uso de recursos relacionados con el método científico como la observación, la experimentación y la reflexión.

Sugerencias para su realización (adaptable)

1. Comenzaríamos por definir el *Land Art* como una corriente artística vinculada en esencia al arte efímero, perecedero y transitorio como nuestra propia existencia.
2. Desarrollo de una obra propia. Proponemos desarrollar un proyecto creativo en la naturaleza.
3. Pérdida de la obra. El tiempo decide.
4. Reflexión en el aula. Planteamos preguntar a los alumnos sobre la pérdida de una obra poniendo como ejemplo algún artista *Land Art*. Se sugieren cuestiones como las siguientes: ¿por qué decide el artista realizar una obra que no perdura? Y en comparación con la pérdida de su propia obra, ¿cómo te sientes al perder algo tan valioso para uno mismo? ¿Qué similitud pueden tener estas manifestaciones artísticas con el ciclo de la vida de una persona?

Educación Secundaria (adaptable):

EL READY MADE DE MARCEL DUCHAMP Y LA NUEVA VIDA DE LOS MATERIALES ENCONTRADOS

Introducción

Marcel Duchamp fue uno de los artistas más controvertidos del siglo XX, provocador donde los haya y pieza clave en el nuevo puzle que se empieza a crear con el inicio del arte conceptual. En la proposición de

ready-made está implícita la idea de la dependencia contextual del arte. La esencia de la expresión *ready-made* se encuentra en dar entidad o titularidad artística a objetos encontrados que, en origen, durante su «primera» vida útil, nada tuvieron de artístico. Por tanto, su metodología consiste en la utilización de lo supuestamente inservible, desechable o «muerto» para el arte.

Objetivos

- Comprender la obra de Duchamp como una contribución esencial para la concepción actual de arte, incluyendo la evolución de los lenguajes artísticos a través de la continua renovación y actualización, para lo cual son necesarias pequeñas «muertes» conceptuales (en referencia a la premisa sociológica y artística que se fue adoptando desde principios del siglo XX a través de las vanguardias artísticas, comenzando con el dadaísmo).
- Reconocer la similitud de estas pequeñas «muertes» del arte con el propio desarrollo personal a lo largo de la vida.
- Vislumbrar la parte positiva de las pequeñas pérdidas, tanto en el arte como en la vida personal, como una renovación de espíritu, nuevo comienzo, apertura y posible evolución personal o disciplinar.

Contribución a las competencias básicas

Esta actividad puede contribuir a la «competencia cultural y artística», así como a la «competencia en comunicación lingüística», haciendo posible la expresión de ideas, sentimientos y emociones. Además, podría favorecer el trabajo sobre la «competencia social y ciudadana», en que el respeto, la tolerancia y la aceptación de lo diferente son esenciales para entender la libertad de expresión como rasgo esencial del arte.

Sugerencias para su realización (adaptable)

1. Comenzaríamos por estudiar la obra de Marcel Duchamp atendiendo a su importancia en el marco del siglo XX.
2. Una vez se hubieran interiorizado sus pensamientos sobre la concepción del arte y los mercados, analizaremos en profundidad sus obras principales, el sentido o sin sentido de éstas y la importancia de la contextualización en el análisis de su obra.
3. Posteriormente se puede plantear un debate sobre arte, estética y ética, sobre la idea de la muerte del arte asemejándolo quizá a nuestras pequeñas «muertes» simbólicas, pequeños cambios significativos en diferentes contextos de la vida cotidiana. Además, pueden profundizarse en la analogía entre la utilización de lo aparentemente inutilizable y el valor de la muerte individual para la evolución humana.

LA CREATIVIDAD ARTÍSTICA Y SU RELACIÓN CON LA MUERTE EN LA CULTURA EGIPCIA

Introducción

En la cultura egipcia antigua, la muerte tenía un enorme significado simbólico. Lo demuestran los restos arqueológicos que se han conservado. A través de la creatividad artística, los egipcios introdujeron la muerte en su cultura popular. Por ello, su análisis y estudio pueden ayudar a los alumnos a entender la muerte como una parte esencial e integrante de la cultura artística.

Objetivos

- Entender la estrecha relación de la cultura egipcia con la muerte y reconocer la importancia en sus manifestaciones artísticas.
- Valorar la creatividad artística como medio para expresar sentimientos, creencias o costumbres en torno a la muerte.

Contribución a las competencias básicas

Desde esta actividad puede realizarse una importante contribución a la «competencia cultural y artística», así como a la «competencia digital», en tanto en cuanto los alumnos experimentarían con los avances tecnológicos que hacen posible la recreación de momentos importantes en culturas ancestrales.

Sugerencias para su realización (adaptable)

1. Sería aconsejable repasar los conocimientos sobre la cultura egipcia y su relación con la muerte en sus manifestaciones artísticas. Para ello nos ayudamos de las diferentes recreaciones en 3D de los interiores de algunas importantes tumbas o incluso de faraones como Tutankamon.
2. Posteriormente se podrían elegir por grupos de cuatro o cinco alumnos contextos o elementos concretos (ritual de embalsamamiento, el *Libro de los Muertos*, las cámaras funerarias y sus misterios, los jeroglíficos y símbolos relacionados con la muerte, etc.), investigarlos y profundizar en sus características, circunstancias y motivos.
3. Exposición en el aula con imágenes, vídeos o recreaciones.

Para profundizar

Herrán, A. de la y Cortina, M. (2006). *La muerte y su didáctica. Manual para Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: Humanitas.

Rodríguez Herrero, P. y Goyarrola, F. (2012). Propuestas didácticas para una pedagogía de la muerte desde la creatividad artística. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (2), pp. 86-96.

Otros recursos didácticos

En este capítulo sólo hemos desarrollado algunos recursos o metodologías didácticas mediante las que tratar el tema de la muerte con un propósito formativo. Pero existen muchas otras opciones (Cortina y Herrán, 2011; Herrán et al., 2000; Herrán y Cortina, 2006; Rodríguez Herrero y Goyarrola, 2012): charlas-coloquio, entrevistas públicas colectivas, actividades anticipantes, rincones de juego, centros de interés, unidades didácticas, pequeñas investigaciones, proyectos didácticos, talleres de técnicas, talleres globalizados, metáforas y analogías, fiestas, momentos significativos o muertes parciales, etc.

3.2. Paliativas o para el acompañamiento en el duelo

La muerte irrumpe en una institución educativa en numerosas ocasiones. Se la puede evitar o se le puede dar una respuesta educativa. Teniendo en cuenta que, en cualquier caso, se trate como se trate, va a ser un hecho significativo para los alumnos y su desarrollo, la reacción más razonable es al menos considerar cómo responder a estas situaciones. Es preciso, sabiendo que son situaciones inevitables, tener una respuesta no improvisada y ajustada a las finalidades propias de la institución educativa: la formación

de los alumnos. Por ello el propósito ha de ser, en nuestra opinión, acompañar en el duelo de los alumnos desde las posibilidades que la elaboración sana de una pérdida puede dar para la madurez social y emocional de los discentes. Desde esta consideración se propone una propuesta organizativa para los centros educativos en situaciones de duelo y actividades, métodos o recursos didácticos para la intervención con alumnos que han perdido a una persona significativa.

Una propuesta organizativa para el centro educativo

En Herrán y Cortina (2008b) se propone el «acompañamiento educativo» en el duelo como una metodología no directiva de trabajo con alumnos que han sufrido la pérdida de una persona significativa. Este enfoque considera al tutor el profesional educativo de referencia, por su proximidad pedagógica y afectiva al alumno, en el acompañamiento por situaciones de duelo.

El acompañamiento no es un programa de actividades cerrado ni limitado a una serie de intervenciones. Se fundamenta en la formación de los profesionales y en la reflexión previa a la ocurrencia de una pérdida sobre las funciones de cada profesional ante esta situación, así como en el trabajo en equipo posterior acerca de la elaboración del duelo del alumno, considerando los siguientes requisitos previos (Herrán, 2011, pp. 80-81):

- Informar adecuadamente a la familia y coordinarse con los familiares.
- Una formación previa en educación para la muerte por la mayor parte de los miembros de la comunidad educativa, conducente a la revisión del Proyecto Educativo del Centro, los Proyectos Curriculares de Etapa y sus Planes de Acción Tutorial, actualización de propuestas metodológicas, recursos didácticos, etc.
- Acorde con lo anterior, es relevante no atribuirle sólo una finalidad defensiva, sino, además, una intencionalidad educativa.
- Revisar y consensuar el período de duelo y el protocolo de actuación de la institución (forma de proceder adaptable a la situación, a la edad, al centro y a la cultura de la familia).
- Delegación en el tutor del niño del liderazgo de su desarrollo.
- Normalización del ritmo habitual como pretensión.

Es importante definir, en este proceso de duelo, las funciones principales de cada profesional (Herrán, 2011, pp. 81-84, adaptado):

- *Del director y de otros líderes didácticos.* Principalmente apoyar y respaldar, desde la representación del centro, la estrategia y la intervención consensuada en este tipo de situaciones. Es decir, evitar no otorgar la importancia de la educación para la muerte en la formación, interferir u obstruir la labor del tutor en el acompañamiento o no dar el apoyo necesario de toda la institución.

- *Del orientador.* Apoyar al tutor, como agente posible y deseablemente especializado en la intervención en situaciones de duelo en la escuela y en la pedagogía de la muerte, en el acompañamiento al alumno, asesorándole sobre actividades didácticas o sobre el proceso de elaboración de la pérdida. No sería el profesional directo de referencia, ya que, en general, no es la figura que más vínculo afectivo y pedagógico tiene con el alumno. Puede ser, también, quien establezca si es necesario derivar el caso a especialistas clínicos por considerarse un duelo anormal o patológico.
- *Del tutor.* Es el profesional de intervención directa con el alumno de referencia, por su proximidad a éste, en especial en Educación Infantil o Primaria. En Secundaria, al compartir menos tiempo con el tutor, es preciso definir si el alumno puede tener una relación más cercana con otro profesor. Debido a que es la figura más cercana al alumno, quien coordina la relación del centro con la familia y quien centraliza el proceso de formación del alumno, es el profesional más indicado, con la formación adecuada y el apoyo de toda la institución educativa, para realizar el acompañamiento en el duelo.

Desde el respeto por las funciones de cada profesional, se puede establecer un plan flexible compartido por toda la comunidad educativa que contemple cómo actuar en situaciones de duelo en la escuela:

1. Fase previa a la ocurrencia de la pérdida

- *Impulsar una pedagogía de la muerte previa o normalizadora.* Antes de que el fallecimiento de una persona de la comunidad educativa irrumpa (alumno, profesor, padre o madre, abuelo/a, etc.), es importante, como se manifestaba anteriormente, normalizar la muerte como un fenómeno humano y potencialmente educativo. Su inclusión curricular puede contribuir a formar personas con valores más humanistas, así como también prevenir el desarrollo de posibles duelos patológicos o anormales. Que en la escuela se trate la muerte con naturalidad, que el alumno no perciba que de la muerte es mejor no hablar, puede hacer que cuando viva una pérdida sepa afrontarla con mayor madurez y elaborarla más sanamente.
- *Formación en pedagogía de la muerte.* Para esta inclusión curricular, es necesario una formación de los profesionales de la institución educativa en pedagogía de la muerte. Especialmente de aquellos cuya función es impulsar la generación de proyectos innovadores, como el personal directivo o el orientador, y también de las personas que directamente tienen más protagonismo con los alumnos, los tutores.
- *Comunidad educativa y definición en documentos institucionales.* Desde la formación de los profesionales parte la expresión de la pedagogía de la muerte normalizadora y paliativa en el marco de los documentos institucionales del centro que definen el planteamiento curricular y formativo de éste. Es decir, compartir en

la comunidad educativa la intención común de mejorar la calidad educativa mediante la consideración de la muerte como fenómeno posiblemente formativo para los alumnos. Cómo se va a tener en cuenta la muerte en el desarrollo curricular, y cómo se va a actuar ante situaciones de duelo, son cuestiones que se pueden plasmar en los siguientes documentos institucionales: el Proyecto Educativo de Centro (propósitos principales de la pedagogía de la muerte y su papel en el centro educativo), los Proyectos Curriculares de Etapa (cómo se va a concretar la pedagogía de la muerte en el currículo, a través de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y evaluación), el Plan de Acción Tutorial (las funciones de los tutores y el desarrollo de la pedagogía de la muerte en la acción tutorial) o el Plan de Atención a la Diversidad (cómo se va a atender a la diversidad de alumnos en relación con el tratamiento de la muerte desde un enfoque inclusivo).

- *Acompañamiento en enfermedades graves.* Incluir en estos documentos, además del tratamiento de la muerte en la institución educativa, cómo se va a responder a situaciones de enfermedad grave del alumnado o de otra persona de la comunidad educativa.

2. Fase de intervención inicial. La muerte irrumpe

- *Reunión del equipo de profesionales implicado y toma de decisiones.* Cuando acaece el fallecimiento de una persona significativa, es recomendable convocar una reunión en la que estén los profesionales implicados. Ante el fallecimiento de una mamá o de un papá, por ejemplo, podrían estar el tutor, el orientador y el personal directivo. Esta reunión puede realizarse previamente al fallecimiento del familiar, en el caso de una enfermedad grave o terminal. En esta reunión es importante definir de nuevo las funciones de cada profesional y cómo se va a actuar en estos primeros momentos. Entre otros asuntos, en esta reunión habrían de tratarse, al menos, los siguientes:

- Definir, en su caso, si algún profesional del centro es la persona más indicada para comunicar al niño o al adolescente lo ocurrido. En un principio en el centro educativo el tutor es la figura más cercana al alumno. Es una responsabilidad ante la cual se recomienda el acuerdo con la familia, en la medida de lo posible. En esta primera información es importante (Herrán, 2011, p. 97): brindarle la oportunidad de hablar en un ambiente seguro y comprensivo, darle «permiso» para expresar la pérdida y para que los sentimientos fluyan del modo en que necesite hacerlo, comunicarle desde nuestro proceder que comprendemos sus miedos, dedicarle tiempo, transmitirle seguridad afectiva y fiabilidad o garantizarle que todo lo que se comparte es confidencial. Desde esta cercanía, conviene ser lo más claro y sencillo posible y evitar frases hechas que puedan

dificultar la comprensión del niño, como: «se ha ido al cielo», «se ha ido de viaje», etc. En el caso de un duelo compartido (fallecimiento, por ejemplo, de un alumno), quizá se pueda plantear comunicárselo a todo el grupo-aula a la vez, permitiendo que los alumnos se expresen en un ambiente de proximidad afectiva. De nuevo conviene que sea el tutor o un profesor significativo para ese grupo-aula quien dé la noticia.

- Reflexionar y tomar decisiones acerca de cómo se va a tratar la pérdida que ha vivido un alumno con sus compañeros, para evitar rumores, comentarios, «chismorreos», etc.
- Definir si es recomendable o no asesorar a la familia sobre cómo tratar el tema de la muerte de la persona querida con el alumno. Con una familia colaborativa con los objetivos del centro, lo preferible es, desde la humildad y el respeto por las decisiones que aquella tome, asesorarla sobre estos primeros momentos: la asistencia o no a los rituales funerarios del niño (generalmente recomendable), permitir que el niño vea el cadáver (teniendo en cuenta, como se recomienda en Herrán, 2011, si el cadáver está desfigurado, la falta de interés o la negativa del niño, que en cualquier caso habría que respetar), cómo informar al niño o al adolescente de la pérdida, etc.
- Plantear la representación del centro educativo en los rituales funerarios de despedida y el posible envío de flores.

— *Flexibilidad pedagógica.* La pretensión, tras la vuelta del niño al colegio, ha de ser recuperar la normalidad del centro educativo y reintegrar al alumno en la dinámica de su grupo-aula. Ello «sin hacer como si no hubiese pasado nada», es decir, siendo flexibles a la posibilidad de que el tema surja, de que el niño o el adolescente quiera explicar su situación a los compañeros, etc.

3. Fase de acompañamiento pedagógico

- *Acompañamiento continuo.* No limitar la intervención del centro educativo a los primeros días tras el fallecimiento. Seguir acompañando de forma indefinida, adecuándose a la elaboración de la pérdida por parte del alumno.
- *Colaboración con la familia.* Es importante que el tutor, preferentemente, siga en contacto con la familia preocupándose por cómo está el alumno elaborando la pérdida en el entorno familiar, cuáles son sus reacciones y procesos de aceptación. Tratar el tema con naturalidad y respeto por el propio duelo de la familia.
- *Reuniones de equipo.* Mantener las reuniones del equipo de intervención directa e indirecta implicado (en estas reuniones, prioritariamente, tutor y orientador), con las siguientes funciones: hacer un seguimiento del duelo del alumno, asesorar al tutor sobre qué actividades puede realizar en el acompañamiento o cómo hablar con el niño sobre sus sentimientos, etc.

- *Acompañar teniendo como referencia el proceso del propio alumno.* Es decir, apoyar desde atrás, sin violencia y con la referencia permanente del alumno y su propio proceso de elaboración de la pérdida, sin evitar pero tampoco sin forzar al alumno a hablar del tema.
- *Actividades didácticas.* Definir posibles recursos o actividades didácticas que favorezcan la elaboración de la pérdida (en el apartado siguiente se proponen algunas).
- *Evitar errores fundamentales.* En el acompañamiento en el duelo es tan importante saber qué hay que evitar como conocer cómo actuar o intervenir. Algunos autores proponen no cometer algunos errores fundamentales en estas situaciones:
 - R. Bild (en Herrán y Cortina, 2008a), por ejemplo, define las siguientes orientaciones fundamentales: no mentir, no interrogar, no juzgar, no imponer, no evadirse y no hacer interpretaciones.
 - Herrán (2011, pp. 93-94) describe algunos errores comunes a nivel profesional, personal e institucional. A nivel profesional serían causa, principalmente, del egocentrismo. Entre los errores más frecuentes e nivel personal están: alejarles del escenario afectivo, llevar la voz cantante, recurrir a esquemas o frases hechas, darle todo hecho, tratar al niño como alguien emocionalmente distinto, no ponernos en el lugar del niño, mentir, chantajear, aislar al niño de las penas de los demás, evadirse y comunicar ilusión de omnipotencia, hacer asociaciones gratuitas, ignorantes o patológicas, desconfiar de la resiliencia del niño y precipitar, interferir o acelerar el proceso de duelo. A nivel institucional, por último, es conveniente evitar la identificación del centro con un «ismo» o con un sistema de pensamiento o creencia tratados como lo único verdadero.

4. Fase de seguimiento y evaluación formativa

- *Estar permanente.* Se caracteriza esta fase por la presencia continua del tutor como figura de apoyo educativo en el proceso de duelo. La elaboración de la pérdida no finaliza, sino que se conceptúa progresivamente en un constante «dar sentido» a la pérdida en el mundo vital del alumno. Por tanto, no atender a la complejidad del proceso y, por ende, limitar el acompañamiento a una duración predeterminada puede ser un error que menoscabe las posibilidades formativas de la elaboración sana del duelo.
- *Indicadores de duelo complicado o patológico.* Es preciso, en esta etapa, identificar posibles indicadores que señalen a los educadores que el alumno puede tener un duelo complicado o patológico que requiera la intervención de profesionales clínicos. Los indicadores no son universales. Cada caso ha de ser interpretado con el apoyo del orientador educativo. Algunas referencias a tener en

consideración pueden ser las siguientes:

- El DSM-IV (2000), manual de referencia en psicología para el diagnóstico clínico, caracteriza el duelo patológico o anormal como aquel que presenta, después de dos meses de la pérdida, síntomas de un estadio depresivo mayor. El manual no hace referencia al duelo en niños. Prigerson et al. (1999) definen el duelo patológico, siguiendo la línea del DSM-IV, en base a los siguientes criterios:

– *Criterio A:*

1. La persona ha experimentado la muerte de alguien muy significativo para ella.
2. La respuesta contiene tres de los siguientes cuatro síntomas:
 - a) Pensamientos obsesivos sobre el fallecido.
 - b) Añoranza de la persona fallecida.
 - c) Búsqueda del fallecido.
 - d) Sentirse solo como resultado de la muerte.

– *Criterio B:*

1. Sin objetivos, sentimientos de futilidad sobre el futuro.
2. Sentimiento subjetivo de aturdimiento o desconcierto, desapego, ausencia de respuesta emocional.
3. Dificultad para admitir la muerte.
4. Sentimiento de que la vida esté vacía o carente de sentido.
5. Sensación de que ha muerto una parte de uno mismo.
6. Visión destrozada del mundo.
7. Asume los síntomas e incluso conductas peligrosas de la persona fallecida, o relacionadas con ella de algún modo.
8. Exceso de irritabilidad, amargura o rabia relacionadas con la muerte.

– *Criterio C:*

Duración de la alteración de al menos dos meses.

– *Criterio D:*

El trastorno ocasiona un deterioro clínicamente importante en las áreas social, laboral u otras relevantes para el funcionamiento de la persona.

En nuestra opinión, estos criterios parten de un enfoque demasiado estático del proceso de duelo, en especial en relación con su duración. De acuerdo con otros

autores (Arnal, 2011; Di Nola, 2007), la duración del duelo varía en función de la reacción individual y la intensidad del vínculo afectivo entre el difunto y la persona en duelo. Por tanto, puede carecer de sentido pretender atribuir una duración exacta al proceso de duelo normal.

- Las responsables de la asociación de atención integral al desarrollo de la persona SORKARI, A. B. Pardo y P. Feijoo, destacan que hay que considerar los siguientes factores que pueden hacer que el duelo en niños se convierta en patológico: el tipo de muerte (el que sobrevive se echa la culpa, muerte repentina, inesperada, a destiempo; muerte dolorosa, horripilante, trágica), las características de la relación interpersonal (dependiente o simbiótica, ambivalente, la muerte de un familiar, la muerte de un hermano), las características del que sobrevive (persona propensa a la aflicción, insegura, muy ansiosa y con baja autoestima. Trastornos mentales previos. Excesivamente agresiva o llena de autorreproches. Físicamente incapacitada. Incapaz de expresar pena. Pérdidas previas) y las circunstancias sociales (absentismo familiar, inaccesibilidad, etc.).
- Puede ayudar, asimismo, conocer los indicadores de un duelo anormal. W. C. Kroen (2002) apunta algunos por edad:

– *En niños entre 2 a 5 años:*

1. Comprobación de la nueva realidad.
2. Perplejidad.
3. Regresión.
4. Expresión de su dolor a través de juegos.
5. Imitación de las reacciones emocionales de los padres.
6. Inquietud o angustia por otra posible pérdida.
7. Establecimiento de nuevos vínculos con otros adultos cercanos.
8. Ambivalencia: parece no afectarles en absoluto.

– *En niños entre 6 a 9 años:*

1. Búsqueda de la persona fallecida.
2. Negación.
3. Culpabilidad.
4. Miedo, angustia de vulnerabilidad.
5. Ocupación de los demás.

– *En niños entre 10 a 12 años:*

1. Creación de vínculos con la persona fallecida (ponerse su perfume, etc.).

2. Intento de mantenerse por encima del dolor.
3. Episodios de cólera, rabia, frustración, irritación.
4. Miedo de la propia muerte y la del otro progenitor (en su caso).
5. Percepción del ser querido como algo que les hace sentirse diferentes.

– *En adolescentes:*

1. La mayoría no se permite llorar en presencia de chicos y chicas de su edad.
2. Posible desarrollo de una actitud cínica, incrédula o pesimista ante la vida en general.
3. Culpabilización: recuerdos, atribuciones...
4. Ocupación de los demás, en especial de los más pequeños, lo que les da un nuevo sentido ante la vida emergente.

Actividades, métodos y recursos didácticos

Para el duelo colectivo

El duelo por la pérdida de una persona significativa puede ser común a varias personas en un contexto escolar donde se comparten amistades, compañeros, maestros, etc. Que el duelo se comparta no quiere decir que no haya niños o adolescentes que lo vivan más intensamente, bien sea por su relación con el fallecido o por su propia personalidad. En estos casos, quizá lo conveniente sea realizar un acompañamiento más individualizado. En general, ayuda que la institución educativa y sus profesionales no «tapen» la dificultad compartida, sino que, al contrario, «aprovechen» para la formación de sus alumnos las posibilidades potenciales de la expresión comunicada. El dolor es, si podemos decirlo así, más «bonito» cuando es compartido con otras personas, cuando la intimidad más profunda amenazada es equitativa en todos los alumnos, y así se hace ver en la expresión del natural sufrimiento que causa la pérdida de un ser querido.

Esta emoción compartida puede favorecerse a través de las siguientes propuestas didácticas (Herrán y Cortina, 2006, pp. 191-192, adaptado):

- *Asambleas o diálogos de aula.* Mejor si se parte de una información previa y precisa en torno a la enfermedad o el motivo de ausencia del compañero/a.
- *Cuentos adecuados y selectos para elaborar la pérdida.* La posibilidad de que los niños se identifiquen con los personajes del cuento puede ayudar a elaborar el duelo compartido.
- *Panel de fotografías y dibujos.* En una parte de la clase pueden colocarse fotografías del niño que murió y dibujos realizados por sus compañeros y amigos en los que aparezcan ellos y el fallecido. Es conveniente que esas exposiciones tengan una duración determinada, por ejemplo un mes o dos, al cabo de la cual se

suspenderán y se guardará el material de modo que pueda ser vista sólo por quienes lo deseen o soliciten. Para su retirada pueden aprovecharse unos días de vacaciones.

- *Rincón de [niño/a]*. Por turnos, en el momento de la entrada, cada día un niño de la clase encenderá una vela, junto a una fotografía del niño fallecido. Cuando todos los niños lo hayan hecho, la maestra les preguntará qué desean hacer con la vela: si desean seguir, transformar el rito o dejar de hacerlo.
- *Poemas o mensajes de despedida*. Cada niño puede escribir, según su gusto o interés, poemas o mensajes cuyo contenido sea algo que le diríamos al niño si estuviera aquí, recuerdos positivos hacia él, sentimientos de agradecimiento, de disculpa, etc. Luego todos los niños saldrán al patio y decidirán qué hacer con los mensajes. Proponemos algunas ideas: quemar sus mensajes, cuyas cenizas se arrojarán al mar, quizá en una botella, o se extenderán por el aire al infinito, meter los mensajes o las cenizas en un globo, hacer papiroflexia con esos mensajes, exponerlos en un panel, confeccionar un librito con ellos, enterrarlos, etc.
- *Salida para recordar*. Se puede realizar una salida a la naturaleza, a caminar u oxigenarse, en la cual se pueda plantar un árbol en recuerdo del compañero/a fallecido.
- *Invitar a los papás del niño* para celebrar su día de cumpleaños o recordar el día en que murió con una tarta hecha por todos juntos, con caramelos, etc., para que hablen con ellos, para agradecerles sus preocupaciones durante este período tan difícil para todos, etc.
- *Proyecto didáctico de duelo-web*. Construcción de una página web que permita, exteriormente, expresar las condolencias e, interiormente, el sentimiento de duelo colectivo cargado de información, simbolismo y estética. Esta web puede destinarse a un niño concreto, pero también puede formar parte de la planificación educativa del centro.
- *Asistencia al velatorio, entierro o funeral*, si algún compañero o amigo lo desea.

Para el duelo individual

A continuación se presentan algunos ejemplos de actividades, métodos o recursos didácticos que pueden emplearse en el acompañamiento educativo del duelo de un alumno. Evidentemente, no son las únicas actividades posibles ni, en muchos casos, las más adecuadas. Es el proceso de elaboración del duelo del alumno y su expresión los que nos marcan a los educadores la pauta de cómo podemos acompañar a ese alumno y la adecuación de las actividades a realizar. Estar presente es la mejor recomendación para acompañar en el duelo. En cualquier caso, esta presencia educativa continua puede complementarse con la realización de las siguientes actividades:

- *Cuaderno emocional*. Consiste en implementar en el aula, como actividad de

aprendizaje permanente, la realización continua de un cuaderno emocional de carácter personal. Cada alumno, independientemente de su situación personal, de haber sufrido una pérdida o no, va escribiendo a lo largo del curso su vivencia emocional del día a día, preferentemente sin determinar ninguna temática en especial; tan sólo teniendo como referencia las propias emociones. Los alumnos que lo deseen pueden compartir con sus compañeros o con su profesor-tutor, cada día, lo escrito en su cuaderno de emociones. Si no, pueden mantenerlo como un escrito privado y personal. A través de esta actividad pueden surgir sentimientos asociados a la elaboración del duelo. Es un valioso recurso para acompañar, como se mencionaba anteriormente, «desde atrás» y teniendo como referencia al propio alumno. Esta actividad puede llevarse a cabo, con distintos apoyos educativos, en Educación Primaria y Educación Secundaria.

- *La expresión artística.* Toda facultad comunicativa puede ayudar en la elaboración de procesos tan internos y personales como el duelo. El arte, en cualquiera de sus expresiones, puede ser un valioso recurso para que la persona doliente comunique al exterior lo que siente o integre la elaboración inconsciente del duelo. Es un recurso especialmente adecuado para aquellos alumnos que, previamente a la pérdida, ya hacían uso del arte como expresión personal.
- *Cuentos infantiles.* Especialmente en niños pequeños, de tres a seis años, puede servir de ayuda el apoyo de un cuento ilustrado infantil que trate el tema de la pérdida. Los propuestos anteriormente para una pedagogía de la muerte previa y normalizadora son también apropiados para tratar la pérdida de un ser querido. Conviene no «sobredimensionar» la muerte, contener emocionalmente al niño y transmitirle que la muerte no le va a venir hasta dentro de «muchos, muchos años».
- *Construcción narrativa de la identidad* (Poch y Herrero, 2003). Cuando se pierde a una persona significativa, suele replantearse la identidad personal, en la cual estaba presente la persona fallecida. Después de la pérdida, el doliente elabora una nueva identidad en la que se tiene que dar un sentido a la persona fallecida. Esta actividad, que puede plantearse con adolescentes, pretende, a través de la redacción y la reflexión personal, ayudar al alumno a que construya de nuevo su identidad.
- *Carta de despedida* (Feijoo y Pardo, 2003a). En ocasiones, es importante ayudar a los alumnos a despedirse de sus personas queridas y a «cerrar asuntos pendientes». Después de explicar la actividad al alumno, escribiría en una el título que quisiese («carta de despedida», «carta de reconciliación», etc.) y, una vez hecho, podría mantenerla en secreto, dejarla en la tumba de la persona fallecida, compartirla con algún familiar, con el tutor, etc.
- *Uso del Sand Play* (Feijoo y Pardo, 2003). El *Sand Play* es un juego de arena en el que los niños, a través de una técnica experiencial y vivencial, pueden imaginar

escenas simbólicas que les ayuden a integrar sus procesos inconscientes-conscientes. Se fundamenta en la psicología analítica de C. G. Jung y puede ayudar a integrar distintos aspectos no conscientes del duelo. Por su carácter simbólico, puede ayudar a superar bloqueos a través de la comunicación simbólica y exterior. La actividad consiste en que el niño elija libremente entre muchas figuras y objetos cuidadosamente colocados los que él prefiera y los escenifique en una superficie de arena.

3.3. Hacia una pedagogía de la muerte en la enseñanza superior y universitaria

¿Deja de tener la muerte valor formativo cuando termina la educación secundaria? ¿Tiene sentido la pedagogía de la muerte desde una enseñanza profesional superior o desde la formación universitaria? En nuestra opinión, es incoherente plantear una educación para la muerte que se cierre al finalizar la educación obligatoria o el bachillerato. La muerte puede ser educativa en cualquier etapa vital de una persona. Y la educación superior sigue teniendo una finalidad formativa que trasciende la enseñanza de una disciplina profesional. Pero, ¿cómo enfocar la pedagogía de la muerte desde la enseñanza superior y universitaria?

Según J. Gomá (2013), el hombre pasa dos estadios en su camino por la vida: el primero, que denomina el *estético*, se caracteriza porque «el hombre flota en el éter de la eternidad infantil-adolescente, en un estado de intemporal y abstracta autoposición al margen de la economía real del mundo» (p. 45). Es decir, vive en un estado que podríamos denominar preconsciente. Algunos conseguirán ascender al segundo estadio, que J. Gomá llama el estadio *ético*: corresponde al paso a la eticidad de la vida como ente mortal y, por tanto, trascendente. Es un período consciente de la vida y de la propia individualidad. En muchos casos, debido al proceso de madurez y evolución personal y a las experiencias formadas a lo largo de la vida, el ascenso a este segundo estadio podría darse después de la Educación Secundaria, después de la adolescencia. La normalización educativa de la muerte desde la Educación Infantil puede contribuir a que se ascienda más fácilmente al denominado por J. Gomá estadio ético de la vida. Pero la autoconciencia no es el final, sino el principio de una serie de incursiones a una individualidad de difícil acceso. La educación superior y universitaria puede acompañar este proceso para darle más sentido e impulso al instinto de autorrealización del hombre (Maslow, 1998).

Por otra parte, la muerte puede tener, como se viene manifestando, un profundo sentido orientador para la vida. No sólo para la experiencia personal, sino también para la vida profesional. Día tras día nos vemos atrapados en una sociedad en la que la corrupción, el ascenso en una jerarquía económica-social y la «inflación» de lo personal parecen ser aspiraciones normalizadas en la carrera profesional de una persona. Afortunadamente no siempre es así, aunque las voces de los humanistas sean en

ocasiones silenciadas. La pedagogía de la muerte puede formar parte de una necesaria educación ética en toda enseñanza superior y universitaria. Para formar mejores personas, y para contribuir a tener una mejor sociedad, en la que el trabajo sea un medio a través del cual caminar y realizarse en este costoso pero trascendente camino de la eticidad.

Puede tener la pedagogía de la muerte superior y universitaria las siguientes finalidades complementarias:

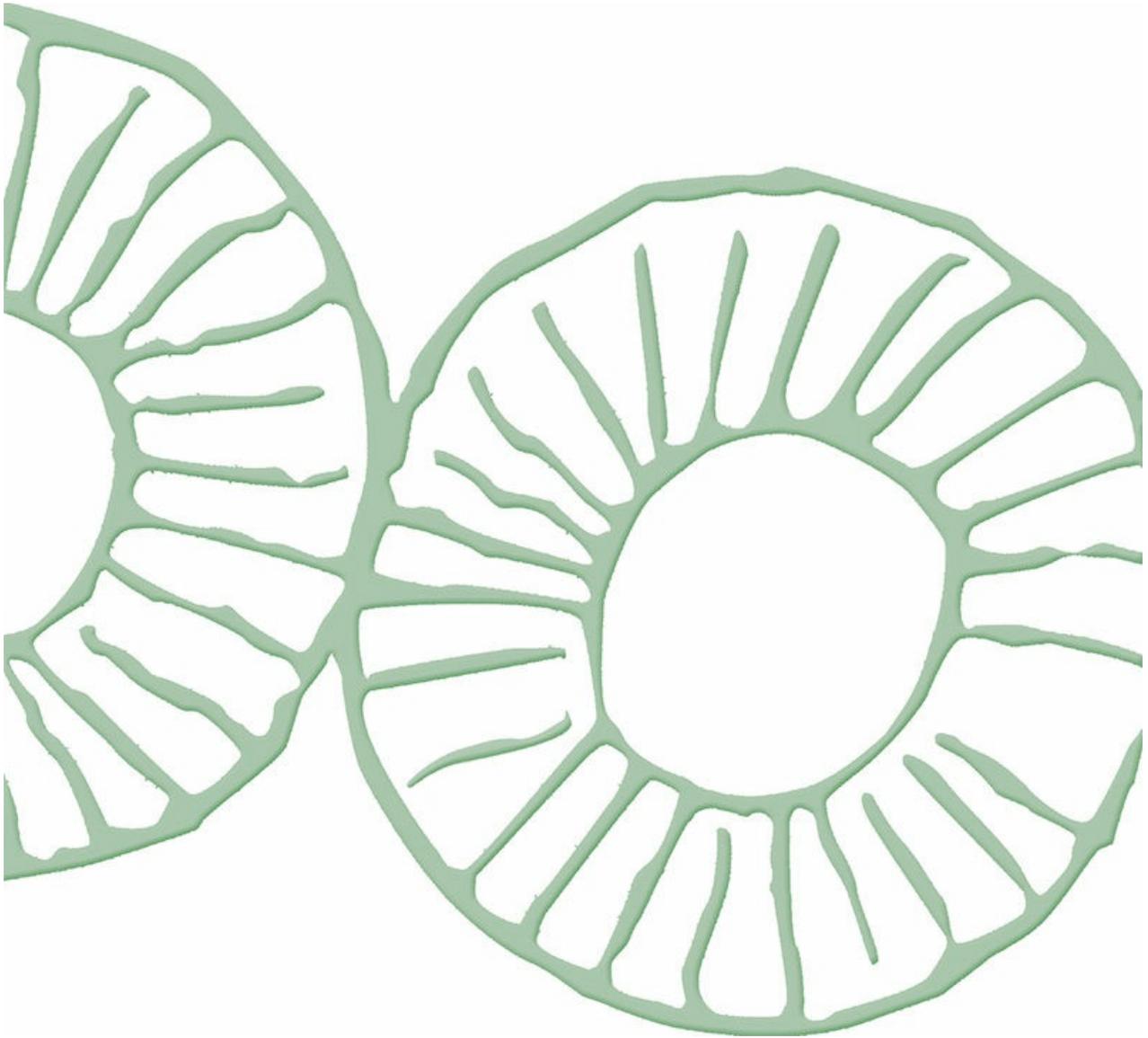
1. Acompañar en el proceso de crecimiento personal del discente, para contribuir a que sea una persona más autoconsciente.
2. Favorecer el ejercicio de una actividad profesional que tenga en consideración las condiciones vitales del ser humano y su valor para orientar la vida personal y profesional.

La muerte *toca* a cualquier disciplina: la medicina, la historia, la biología, la física, la química, la arquitectura, el derecho, la filosofía..., en todos los casos, la muerte puede tener una finalidad educativa, tanto para el desarrollo personal del alumno como para que ejerza su profesión con una mayor eticidad y consideración por la humanidad.

Actividades inclusivas para la pedagogía de la muerte desde la acción tutorial

Pablo Rodríguez Herrero

Ilustraciones de Fátima Goyarrola Hormaechea



ACTIVIDAD I. EL CICLO VITAL DE LA MARIPOSA

Etapa educativa:

- Tercer ciclo de Educación Primaria.
- 1.º y 2.º de la ESO.

Orientaciones:

- Discutir en el aula el concepto de ciclo vital.
- Pedir a nivel general que los alumnos pongan ejemplos de algunos seres vivos y las características de sus ciclos (años, transformaciones, etc.).
- Abordar el ciclo vital de la mariposa (a través del esquema presentado en el material, bien facilitando uno a cada alumno o proyectándolo para todos).
- Favorecer la reflexión a través del ciclo vital de la mariposa con preguntas como: «¿qué cambios hay en el ciclo vital de una mariposa?», «¿qué es una metamorfosis?», «¿es igual el ciclo vital del ser humano que el de la mariposa?».
- Terminar relacionando el ciclo vital de la mariposa con el del ser humano a través de sus semejanzas y diferencias.

Apoyos inclusivos:

- Para facilitar la generación de ejemplos de seres vivos y las características de sus ciclos vitales se puede pedir que acudan a experiencias personales relacionadas con mascotas, plantas, etc.
- Realizar preguntas a lo largo de la exposición del ciclo vital de la mariposa para verificar la comprensión por parte de los alumnos.
- Animar a participar en la discusión a aquellos alumnos que tengan más problemas de comunicación, a través de preguntas directas y concretas.

EL CICLO VITAL DE UNA MARIPOSA



ACTIVIDAD II. EL ÁRBOL GENEALÓGICO

Etapa educativa:

- Educación Primaria y ESO (adaptable según edad).

Orientaciones:

- Iniciar la clase preguntando a los alumnos si conocen lo que es un «árbol genealógico».

ÁRBOL GENEALÓGICO



- Explicar el concepto de «árbol genealógico».
- Citar algunos «árboles genealógicos» famosos, como los de familias reales, los dioses olímpicos o el de Confucio, cuya genealogía familiar conocida abarca más de un millón y medio de descendientes, así como unas 85 generaciones.
- Dar a cada alumno una hoja impresa con el «árbol genealógico» para rellenar y explicar la tarea: «Tenemos en la hoja nuestro propio árbol genealógico, en la que ahora tendremos que escribir (si no cabe en el árbol genealógico, escribirla en el reverso de la hoja, y en el árbol tan sólo el nombre o una foto del familiar) la información que ya sepamos relativa al nombre y apellidos de nuestros padres, abuelos y bisabuelos, así como la fecha de nacimiento y fallecimiento, en su caso, y su perfil profesional (de qué trabaja o trabajaba...)». Es recomendable comenzar por el propio alumno y seguir de mayor a menor grado de parentesco.
- Se puede acabar la actividad en el hogar preguntando a sus familiares y traerla la próxima sesión.

Apoyos inclusivos:

- Realizar un apoyo individualizado a los alumnos que lo requieran.
- Se puede acudir a páginas web con árboles genealógicos para comprender mejor sus características a través de ejemplos concretos.

ACTIVIDAD III. LOS CAMBIOS

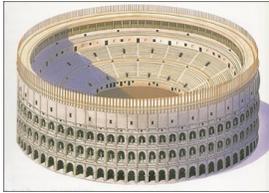
Etapa educativa:

- Segundo y tercer ciclos de Primaria, ESO (adaptable según edad).

Orientaciones:

- Hacer preguntas al grupo sobre los cambios que hay a lo largo de la historia de una familia partiendo del ejemplo de los árboles genealógicos.
- Introducir que a lo largo de la historia no sólo cambian las familias, sino también los países y su denominación, las ciudades, los monumentos..., y cada persona a lo largo de su ciclo vital. Se puede indagar, a través de explicaciones sencillas y con un lenguaje claro del docente, la característica transversal a todos estos fenómenos: el continuo cambio y transformación.

EL COLISEO ANTES...



Fuente: <http://www.anmal.uma.es/roma.htm>
(consultado: 14/02/11).

Y DESPUÉS...



Fuente: <http://www.culturaclassica.com/?q=node/1590> (consultado: 14/02/11).

EL PARTENÓN ANTES...



Fuente:
<http://www.esacademic.com/dic.nsf/eswiki/923539>
(consultado: 14/02/11).

Y DESPUÉS...



Fuente: <http://www.serturista.com>
(consultado: 14/02/11).

SEGOVIA ANTES...



Y DESPUÉS...



Fuente:
<http://www.fuenterrebollo.com/recuerdos/segovia-1900.html>.

Fuente: <http://www.turismodesegovia.com/es/querver/monumentos>.

- Hacer grupos de tres alumnos y rellenar en una hoja los cambios que piensen que ha habido y habrá en una ciudad, monumento, edificio, persona, etc., a elegir en el grupo (unos 15 minutos).
- Elegir un representante en cada grupo y llevar las reflexiones al grupo-aula para su debate en conjunto.

Apoyos educativos:

- Durante la discusión en grupos se puede estimar la posibilidad de que éstos sean heterogéneos, o de que el docente de apoyo esté en un determinado grupo por requerir una mayor intensidad de apoyos.
- El representante de cada grupo no tiene por qué ser el alumno de mayor capacidad cognoscitiva, de forma que el docente puede mediar en la elección de cada representante y favorecer que todos los alumnos participen en el proceso.
- En aquellos grupos en los que no surja, durante la discusión en grupo, ningún monumento, ciudad, persona, etc., sobre cuyos cambios reflexionar, puede proponer el docente algunos concretos, teniendo en cuenta la significatividad que tengan para los alumnos.

ACTIVIDAD IV. LA LENTA MUERTE DE DOÑA MERMELADA

Etapa educativa:

- ESO.

Orientaciones:

- Introducir el concepto de ciclo vital y qué cambios se producen, así como qué otras cosas, además de seres vivos, pueden tener un ciclo vital.
- Dar una hoja con el artículo «La lenta muerte de doña Mermelada» (material presentado) a cada alumno y leerlo.
- El contenido del texto puede facilitar la reflexión acerca de diversos aspectos: la utilización simbólica de los términos *muerte* o *ciclo vital*, o la influencia del hombre en el ciclo vital de otras cosas o seres vivos. Se puede favorecer esta reflexión a través de preguntas a nivel de grupo-aula como: «¿por qué dice el artículo que la mermelada se muere poco a poco?», «¿por qué expresa que está al final de su ciclo vital?», «¿qué hacen los ciudadanos para evitar que desaparezca la mermelada?», «podemos ver que el ser humano puede evitar que la mermelada desaparezca o muera, ¿esto ocurre con otras cosas, como monumentos?», «¿y con los seres vivos, pueden evitar que mueran?».
- Se puede finalizar la actividad resumiendo aquellos puntos más relevantes que se han discutido posteriormente a la lectura del artículo.

Apoyos inclusivos:

- Utilizar, en su caso, lenguaje aumentativo o alternativo.
- Para facilitar la comprensión del texto, el docente podría dar una explicación suplementaria al finalizar cada párrafo del artículo.

LA LENTA MUERTE DE DOÑA MERMELADA

(Artículo del periódico *El País*, 03/02/2011, adaptado a fácil lectura)

La mermelada es dulce, pegajosa y a veces empalagosa. Pero también es vieja, muy vieja. Se creó hace muchísimo tiempo.

Es tan vieja que parece que se muere poco a poco, porque ya no la come casi nadie. Doña Mermelada ya no se desayuna tanto como antes. Parece que está al final de su ciclo vital.

En Gran Bretaña una revista ha escrito que los alimentos con chocolate como los donuts se desayunan ahora mucho más que las tostadas con mermelada.

Al leer esta revista, los ciudadanos británicos han decidido comprar más mermelada ante el temor de que desaparezca para siempre.

Además, los británicos han creado un concurso que se celebra cada año para premiar a la «mejor mermelada del mundo». Con este concurso se pretende que más empresas se animen a crear mermeladas para que no desaparezcan, y así pueda vivir muchos años más.

Todo lo hacen por evitar la muerte de doña Mermelada.



ACTIVIDAD V. EL EMIGRANTE

Etapa educativa:

- Tercer ciclo de Primaria, ESO (adaptable según edad).

Orientaciones:

- Explicar qué es un emigrante y poner algunos ejemplos que faciliten la comprensión de dicho fenómeno.
- Repartir la lectura «El emigrante» y comenzar a leerlo, el docente o los propios alumnos, en función de sus

características y competencias relacionadas con la lectoescritura.

- Una vez leído el texto, iniciar un debate con preguntas como: «¿qué le pasa a José?», «¿por qué se va a vivir a otro país?», «¿qué está dejando atrás José?», «¿por qué le duele irse a vivir a otro país?», «¿qué ilusiones tiene José?», «¿qué *pérdidas* tiene José al emigrar a otro país?», «¿cómo se siente José?», «¿cómo os sentiríais vosotros si fuerais él?», ¿cómo creéis que se siente la familia de José?», etc.
- Sintetizar en unas breves conclusiones las reflexiones que los alumnos hayan realizado en el debate.

Apoyos inclusivos:

- Asegurarse de que todos los alumnos comprenden el término «emigración» aumentando el número de ejemplos, con el apoyo de iguales o a través del análisis de libros o películas conocidos que aborden el fenómeno de la emigración.
- Realizar preguntas, a lo largo de la lectura del relato, que permitan valorar al docente el grado de comprensión del texto en los alumnos del programa.
- Utilizar, si fuera necesario, lenguaje aumentativo o alternativo, usando, por ejemplo, gestos que apoyen la lectura del texto o un mayor número de imágenes relacionadas con la emigración.

HISTORIA DE UN EMIGRANTE

José es una persona de 30 años que vive en Ecuador. Tiene una casa muy pequeña en la que vive junto a su mujer y sus dos hijos.

La familia de José vive en unas condiciones muy difíciles. Apenas tienen pan, agua y leche para comer cada día. Tan sólo una vez a la semana se pueden permitir comer carne, porque casi no tienen dinero para comprarla.

José quiere mucho a sus hijos y a su mujer. Le gusta mucho el pueblo en el que vive, ya que allí tiene muchos amigos.

Sin embargo, su familia tiene muy pocos recursos para vivir. José habla con su mujer y decide emigrar a otro país para mandar dinero a su familia.

Le da mucha pena porque no va a ver a su familia en mucho tiempo y porque va a ir a vivir a un país desconocido. Lo va a «dejar todo atrás».

Pero tiene la ilusión de poder ayudar a su mujer y a sus hijos a que tengan una vida mejor.



ACTIVIDAD VI. ¿QUÉ ME LLEVARÍA?

Etapa educativa:

- Tercer ciclo de Primaria, ESO (adaptable según edad).

Orientaciones:

- Plantear que en esta actividad los alumnos tienen que imaginar que tienen la misma situación que José (actividad anterior); es decir, que tienen que emigrar a otro país.
- Indagar en los sentimientos que tienen los alumnos del programa al ponerse en el lugar de José.

Tienes que emigrar a otro país, como José. Sólo caben tres cosas en la maleta. Escribe o dibuja los tres únicos objetos que vas a meter en la maleta:



- Dar un ejemplar a cada alumno del material para realizar la actividad.
- Explicar que la actividad consiste en ponerse en el lugar de José haciendo la maleta para emigrar a otro país o en pensar que son ellos mismos los que tienen que emigrar. Los alumnos tienen que escribir o dibujar dentro de la maleta las tres cosas que se llevarían a otro país si tuvieran que emigrar o si estuvieran en el lugar de José.
- Al finalizar la actividad, plantear cuestiones para tratarlas en grupo como: «¿qué habéis puesto en la maleta?», «¿por qué habéis puesto...?», «¿qué cosas que no habéis puesto en la maleta creéis que vais a echar de menos?», «¿cómo os habéis sentido al imaginaros en esta situación?», etc.

Apoyos inclusivos:

- Apoyar individualmente a aquellos alumnos que tengan más dificultades en la realización de la tarea, poniéndoles ejemplos concretos o dándoles una lista de cosas que pueden llevar para que elijan tres.
- Valorar si para los alumnos es más fácil ponerse en el lugar de José o imaginarse en esa situación a él/ella mismo/a, y plantearle la actividad de forma que pueda comprenderla más fácilmente.
- Facilitar a los alumnos que lo precisen pictogramas con objetos que puedan incluir en la maleta.

ACTIVIDAD VII. LA MUERTE Y EL DUELO EN DIFERENTES RELIGIONES

(Adaptado de Dedisle-Lapierre, 1986; Herrán y Cortina, 2006)

Etapas educativas:

- ESO, Bachillerato (adaptable según edad).

Orientaciones:

- Explicar que en esta sesión se van a trabajar contenidos relacionados con «cómo entienden la muerte diferentes culturas y religiones, qué tradiciones o costumbres suelen realizar cuando muere una persona, qué piensan que pasa con la persona que muere, etc.».
- Destacar que, si bien nosotros tenemos una forma de pensar acerca de la muerte, de enfrentarnos a la pérdida y de despedirnos de nuestros seres queridos a través de ritos funerarios determinados (explicar qué son, en el caso de que surjan dudas acerca de su significado), existen otras muchas diferentes a las

nuestras, pero igual de respetables. Conviene matizar también que hay personas que no siguen ninguna religión y que, dentro de cada una de ellas, existen costumbres o creencias mayoritarias, pero que pueden desarrollarse otras alternativas o diferentes.

- Describir cómo se va a realizar la actividad: se forman grupos de tres o cuatro alumnos, a los cuales se va a facilitar un material en el que pueden estudiar en grupo las creencias, costumbres, etc., de una religión en particular (material presentado a continuación. A cada grupo se le da el material correspondiente a una creencia religiosa). Una vez transcurrido un tiempo (unos 20 minutos), y con el apoyo del material, cada grupo presentará al resto del aula los aspectos más significativos de la religión que ha investigado.

Apoyos inclusivos:

- Considerar la posibilidad de crear grupos heterogéneos y de utilizar imágenes de ritos funerarios en las religiones mencionadas para apoyar su comprensión.

Materiales:

• Cristianismo (grupo 1)

El cristianismo tiene su origen en la vida de Jesús de Nazaret. La Biblia es el libro sagrado del cristianismo. Según la Biblia, Jesús resucitó tres días después de morir.

¿QUÉ CREEN LOS CRISTIANOS QUE PASA CON UNA PERSONA QUE HA MUERTO?

La mayoría de los cristianos piensan que el alma va al cielo cuando una persona muere.

¿CUÁLES SON LOS PRINCIPALES RITOS FUNERARIOS DEL CRISTIANISMO?

Los cristianos despiden a los seres queridos que han muerto de diferentes formas, según su cultura, tradición y país.

Generalmente, suelen acompañar al ser querido en los momentos posteriores a su muerte.

Un día o dos después de la muerte del ser querido que ha fallecido, tiene lugar su entierro. Suele haber un sacerdote que guía las oraciones que se realizan para recordar a la persona que ha muerto.

Algunas personas o familias deciden que el cuerpo sea incinerado en vez de enterrado.

El ataúd con el cuerpo del fallecido, o la urna con sus cenizas, se introduce en una tumba en la que se escribe el nombre de la persona, la fecha de nacimiento y fallecimiento y, en ocasiones, un epitafio, que es una frase para su recuerdo.

Una semana después de la muerte se realiza un funeral, que es una misa dedicada a la persona fallecida.

Los familiares o amigos suelen acercarse a veces a la tumba de la persona fallecida para rezar por ella y recordarla.

• Budismo (grupo 2)

El budismo es una religión que se sigue mayoritariamente en Asia. Los budistas siguen las enseñanzas de Siddhartha Gautamá o Buda, que fue un príncipe que vivió en el siglo IV antes de Cristo.

Los budistas no creen en ningún Dios, sino en la capacidad de toda persona para iluminarse y no temer a la muerte.

¿QUÉ CREEN LOS BUDISTAS QUE PASA CON UNA PERSONA QUE HA MUERTO?

La mayoría de los budistas piensan en la reencarnación. Es decir, que cuando una persona muere su conciencia o alma se transporta a otro cuerpo que va a nacer.

El alma se libera cuando consigue dejar de reencarnarse. Esto se llama *nirvana*.

¿CUÁLES SON LOS PRINCIPALES RITOS FUNERARIOS DEL BUDISMO?

Existen muchas formas de despedir a las personas que mueren dentro del budismo.

Se suelen seguir las orientaciones de un libro muy antiguo, titulado *El Libro Tibetano de los Muertos*.

Los budistas piensan que las oraciones que realizan los días posteriores a la muerte de un ser querido son muy importantes para su nueva reencarnación.

Además, no se puede tocar el cuerpo del fallecido.

Para despedir a la persona fallecida, se realiza una ceremonia en la que se habla de las enseñanzas de Buda y de las buenas acciones que el muerto ha realizado en su vida. Muchos familiares suelen ir vestidos de blanco.

El cuerpo del fallecido normalmente es incinerado.

Se suelen realizar otras dos ceremonias en recuerdo del fallecido: la primera, una semana después de su muerte. Y la segunda, 49 días después de su muerte, porque los budistas creen que a los 49 días después de morir el alma ya se ha reencarnado en otro ser.

• **Islam (grupo 3)**

A las personas que siguen la religión islámica se les llama musulmanes. Los musulmanes creen en un solo Dios, a quien llaman Alá, y siguen las enseñanzas de Mahoma.

¿QUÉ CREEN LOS MUSULMANES QUE PASA CON UNA PERSONA QUE HA MUERTO?

Los musulmanes creen en la vida después de la muerte. Según el islam, las actuaciones durante la vida influyen en que una persona que muere vaya al paraíso o al infierno.

El islam dice que el Día del Juicio Dios o Alá se reunirá con todos los seres, incluidas las personas que han muerto, para decidir si van al paraíso o al infierno.

¿CUÁLES SON LOS PRINCIPALES RITOS FUNERARIOS DEL ISLAM?

El cuerpo de la persona fallecida debe ser enterrado lo antes posible, según el islam. Nunca debe ser quemado o incinerado.

Antes de ser enterrado, se debe bañar el cuerpo de la persona fallecida. Preferentemente lo hace algún familiar.

Después, se amortaja el cuerpo. Amortajar significa envolver el cuerpo con un trozo de tela, que suele ser de color blanco.

Una vez el cuerpo del fallecido se ha bañado y cubierto con una tela, se realiza la ceremonia religiosa, que suele ser en una mezquita. Una mezquita es el lugar donde los musulmanes van a rezar.

Después de la ceremonia, se entierra al muerto en un cementerio musulmán.

La cabeza del muerto debe estar mirando hacia La Meca, que es una ciudad sagrada para los musulmanes.

La familia de la persona fallecida está tres días de luto, que para el islam significa no realizar celebraciones.

Judaísmo (grupo 4)

Los judíos creen en un solo Dios, y van a las ceremonias religiosas a lugares llamados sinagogas. El rabino es la persona que guía las ceremonias en las sinagogas. Muchos judíos viven en Israel.

¿QUÉ CREEN LOS JUDÍOS QUE PASA CON UNA PERSONA QUE HA MUERTO?

Según los libros sagrados judíos, el alma de las personas justas sube al cielo cuando la persona muere.

Para los judíos es muy importante lo que se haga durante la vida y aceptar la muerte antes de que ocurra.

¿CUÁLES SON LOS PRINCIPALES RITOS FUNERARIOS DEL JUDAÍSMO?

En los funerales judíos tienen una gran importancia el padre, la madre, el hijo, la hija, la hermana y el cónyuge de la persona fallecida. A estas personas se las denomina *Onen*.

Para los judíos el cuerpo debe ser enterrado lo antes posible.

El cuerpo de la persona fallecida debe ser limpiado y tapado por una mortaja. La mortaja es una tela blanca que cubre el cuerpo del muerto. Las flores están prohibidas.

Antes de enterrar el cuerpo, el rabino o una persona cercana al fallecido dice unas palabras, y después se realiza la *Keriá*. La *Keriá* consiste en que los familiares de la persona fallecida se cortan parte de su ropa para mostrar el dolor que sienten por la pérdida de su ser querido.

Durante las oraciones que se hacen para honrar a la persona fallecida en su entierro, las personas presentes miran hacia la ciudad de Jerusalén.

A la salida del cementerio, todos los asistentes al entierro se lavan las manos.

Los familiares están siete días de luto, durante los cuales suelen permanecer reunidos en la casa de la persona fallecida.

MUERTE DE UN «DON NADIE»

(Artículo del periódico *El País*, 11/11/2010, adaptado a fácil lectura)

El padre de Luis era una persona indigente desde hacía más de diez años. Se había quedado sin mujer y negaba la ayuda que sus hijos le ofrecían.

Hacía cuatro años que Luis no veía a su padre. Un día, mirando el periódico, leyó que su padre estaba muerto y había sido enterrado meses antes.

A Luis le sorprendió que nadie que trabajase en la administración le avisara de la muerte de su padre.

El padre de Luis fue enterrado solo, sin la presencia de ningún familiar, porque nadie sabía que estaba muerto.

A Luis le hubiera gustado estar en el entierro de su padre y despedirse de él. Considera injusta esta situación, porque era su padre y cree que tenía derecho a estar en su entierro.

Luis dice que su padre: «Vivió en la calle durante más de diez años como un desconocido, y fue enterrado de igual manera, solo. Solo queda decir que hay quienes no le olvidamos».

Para Luis, la muerte de su padre es la muerte de un «don Nadie», porque murió y fue enterrado solo. Y quiere que esto no vuelva a pasar con otras personas.



ACTIVIDAD VIII. «MUERTE DE UN DON NADIE»

Etapas educativas:

- ESO.

Orientaciones:

- Repartir un ejemplar del artículo «Muerte de un don Nadie» a los componentes del grupo-aula.
- Introducir el tema del artículo a los alumnos haciendo un breve resumen de la historia.

- Leer el texto, bien individualmente o en grupo, en función de las características y necesidades de apoyo de los alumnos.
- Una vez leído el texto, abordar en grupo cuestiones generales acerca de él, como las siguientes: «¿qué cuenta este artículo?», «¿por qué está indignado Luis?», «¿le hubiera gustado a Luis estar en el entierro de su padre?», «¿por qué?», «¿pensáis que esta situación es injusta?», «¿os gustaría que en el entierro de un ser querido no hubiera nadie?», «¿qué pensáis de la situación del padre de Luis, que murió solo después de vivir más de diez años en la calle?».
- Finalizar la actividad exponiendo las conclusiones a las que los alumnos han llegado tras reflexionar y debatir en grupo sobre las cuestiones planteadas.

Apoyos inclusivos:

- Leer el artículo en grupo o en alto si en el grupo-aula hay muchos alumnos que presentan dificultades en la lectura.
- Preguntar a mitad del texto sobre los contenidos del mismo para que el docente se asegure de la comprensión de la historia por parte de los alumnos.
- Valorar la necesidad de realizar un «esquema de la organización temporal» de la historia, facilitando la comprensión de los hechos que se describen.
- Utilizar, en su caso, sistemas de comunicación aumentativos o alternativos.

ACTIVIDAD IX. MORIR POR OTROS

Etapa educativa:

- ESO, Bachillerato (adaptable según edad).

Orientaciones:

- Facilitar un ejemplar del artículo «¡Hasta que la radiactividad os mate!» a cada alumno.
- Explicar, previamente a la lectura del artículo, el contexto en el que se enmarca la historia: el terremoto del 11 de marzo de 2011 en Japón, que produjo un posterior tsunami (explicar qué es, si fuera necesario) y que, además de ocasionar pérdidas humanas, causó graves destrozos en lugares tan importantes como centrales nucleares (describir qué son y por qué es peligroso que tengan daños).
- Leer el artículo en grupo o de forma individual, considerándose la forma de hacerlo en función de las características y necesidades de los alumnos.
- Generar un debate en grupo orientado por el docente, a través del planteamiento de cuestiones acerca del texto, como, por ejemplo, las siguientes: «¿por qué estos trabajadores deciden sacrificar sus vidas por los demás y por el bien común?», «¿creéis que todo el mundo actuaría como lo hacen estos trabajadores?», «¿creéis que es importante que haya personas que piensen más en el resto de la población que en ellas mismas?», etc.
- Concluir con un resumen de las aportaciones más relevantes realizadas por los usuarios en el debate grupal.

Apoyos inclusivos:

- Comprobar la comprensión del texto a través de preguntas realizadas durante la lectura del artículo.
- Valorar la necesidad de presentar imágenes sobre el terremoto, centrales nucleares, etc., con el objetivo de que apoyen la lectura del artículo.
- Utilizar, en su caso, sistemas de comunicación aumentativos o alternativos.

¡HASTA QUE LA RADIATIVIDAD OS MATE!

(Artículo del periódico *El Mundo*, 18/03/2011, adaptado a fácil lectura)

En Japón hubo un terremoto muy fuerte el 11 de marzo de 2011. Este terremoto produjo destrozos graves en una central nuclear.

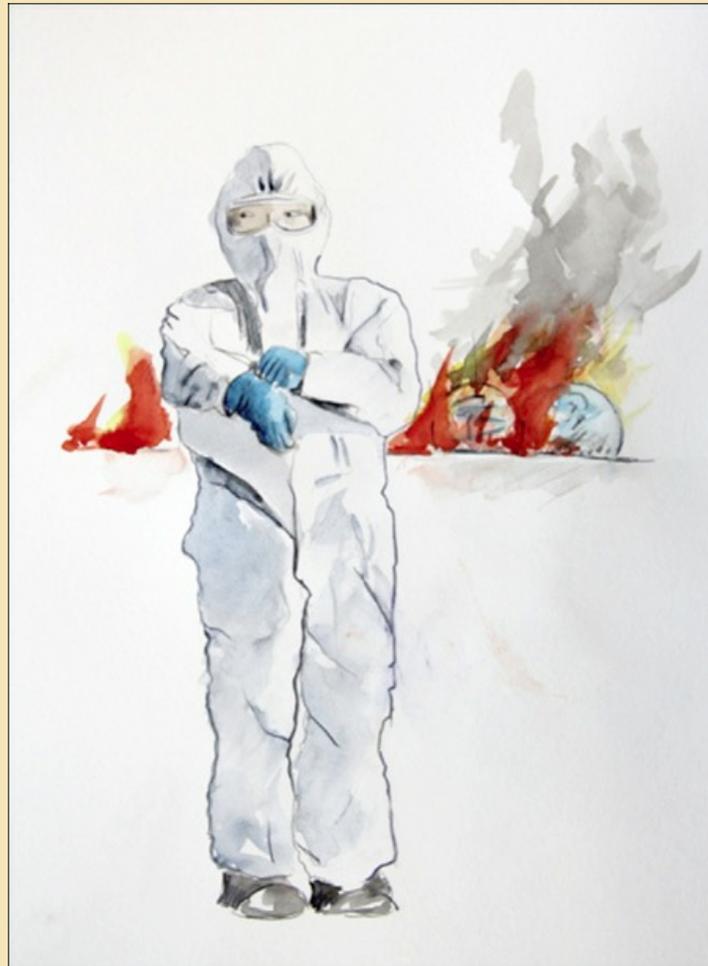
Una central nuclear es un lugar en el que se produce energía, y que contiene materiales muy peligrosos. Si hay destrozos graves, como los producidos por el terremoto, es muy arriesgado estar cerca de la central nuclear porque hay mucha radiactividad.

Sin embargo, para arreglar estos destrozos tenía que haber algunos trabajadores que, a pesar de saber los peligros, estaban en la central intentando arreglar lo que había sido destruido.

Estas personas podían morir, y aun así estaban dispuestas a trabajar para que el resto de la población estuviera a salvo de los peligros de la radiactividad.

Para la sociedad tradicional japonesa han sido muy importantes valores como la valentía, el patriotismo y la dedicación al bien común por encima del interés individual. Es lo que llaman el «espíritu japonés».

Las personas que están trabajando en la central nuclear destrozada saben que probablemente morirán por la radiactividad, pero están dispuestos a morir si salvan al resto de la población.



ACTIVIDAD X. DILEMAS ÉTICOS SOBRE LA VIDA Y LA MUERTE

Etapa educativa:

- 3.º y 4.º de la ESO, Bachillerato (adaptable según edad).

Orientaciones:

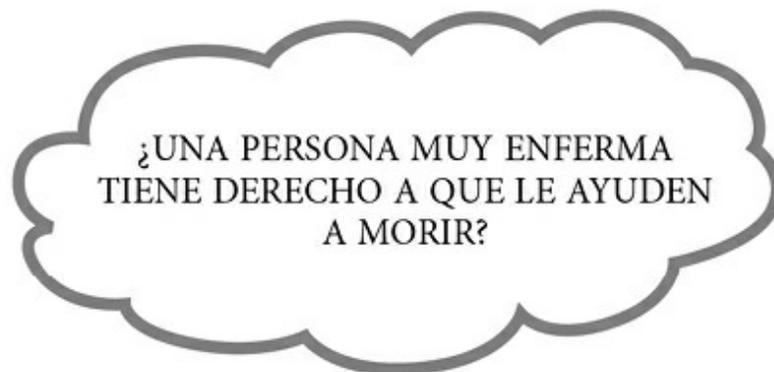
- Enseñar al grupo-aula estrategias socioemocionales que pueden ayudar a saber participar en un debate en el que pueden coexistir diferentes opiniones.
- El grupo-aula se dividirá en tres grupos para realizar la actividad, a ser posible heterogéneos y con el mismo número de componentes.
- Cada grupo tiene dos cuestiones sobre las que han de reflexionar y emitir opiniones que se escribirán en la hoja que se les dé.
- Para que los alumnos comprendan mejor los objetivos de la actividad, puede llevarse a cabo un ejemplo sobre una cuestión planteada para todo el grupo-aula, resumiendo después del debate las opiniones que han dado sus componentes. Podría plantearse, por ejemplo, la siguiente cuestión: «¿crees que debe existir la cadena perpetua?».
- Una vez que los grupos hayan discutido sus cuestiones y escrito en la hoja sus opiniones, cada uno de ellos expresará a través de un representante cuáles eran sus dilemas y qué opiniones diferentes han surgido. Los demás componentes del grupo-aula podrán emitir un juicio crítico sobre los dilemas de otros grupos.

Cuestiones a debatir (grupo 1)



Ideas:

1.
2.
3.



Ideas:

1.
2.
3.

Cuestiones a debatir (grupo 2)



Ideas:

1.
2.
3.



Ideas:

1.
2.
3.

Cuestiones a debatir (grupo 3)

¿LA POLICÍA PUEDE TORTURAR
A UNA PERSONA
PARA QUE HABLE?

Ideas:

1.
2.
3.

¿CREÉIS QUE SE DEBE
ENCONTRAR UN MEDICAMENTO
PARA QUE TODO EL MUNDO
SEA INMORTAL Y NO MUERA
NUNCA?

Ideas:

1.
2.
3.

Apoyos inclusivos:

- Puede ser necesario concretar y adaptar más algunos de los dilemas llevándolos a casos reales o ficticios.
- Apoyar a aquellos grupos con más necesidades de apoyo, dinamizando sus debates pero intentando no influir en sus opiniones.
- Aclarar, si fuese necesario, términos o conceptos como «cadena perpetua», «pena de muerte», «aborto», «eutanasia», «tortura» o «inmortalidad».

ACTIVIDAD XI. RELATOS BREVES SOBRE EL CICLO VITAL, LAS PÉRDIDAS Y EL DUELO

Etapas educativas:

- ESO (adaptable).

Orientaciones:

- Se presentan tres relatos cortos adaptados a fácil lectura que tratan el ciclo vital, las pérdidas y el duelo, respectivamente.
- Se puede trabajar uno u otro relato, en función de la necesidad del momento, o de la utilización que le quiera dar el docente o la familia. En cualquier caso, sigue un hilo más natural hacerlo como se presenta; es decir, presentando primero el ciclo vital, después las pérdidas y por último el duelo.
- A partir de la lectura individual o conjunta de los relatos, se puede suscitar un debate que promueva la reflexión de los alumnos, la empatía con los personajes de los relatos o la expresión acerca de experiencias parecidas.

Apoyos inclusivos:

- Los relatos están adaptados a fácil lectura, de forma que puedan ser adecuados para alumnos con dificultades generalizadas del aprendizaje, dificultades en el lenguaje, provenientes de otros sistemas educativos con otra lengua vehicular, etc.
- Asimismo, las ilustraciones que acompañan al texto hacen más sencillo seguir la historia que narra cada relato.

¿QUÉ ES EL CICLO VITAL?



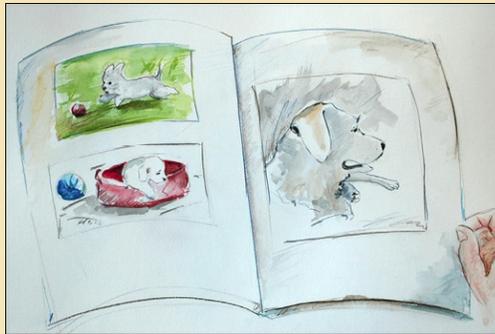
Julia es una chica de 15 años que estudia en un instituto.
Vive con sus padres y su hermana pequeña.



Ayer Julia estaba con su madre y le preguntó: «¿El abuelo fue niño alguna vez?».
Su madre cogió un antiguo álbum y empezaron a ver fotos de su abuelo.
Vio fotos de cuando era niño, cuando se casó y cuando era anciano, unos años antes de morir.



También vio fotos de un perro que tuvieron cuando Julia era más pequeña.

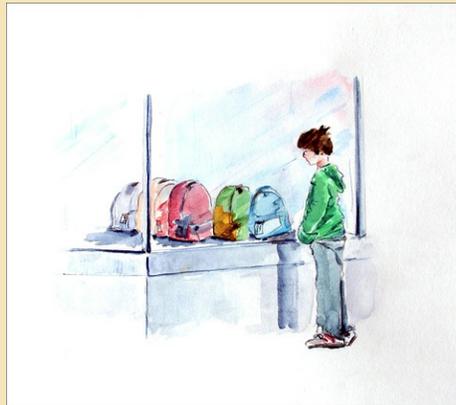


Vio al perro cuando era cachorro, corriendo y saltando alegremente.
Había fotos de cuando era más viejo y no podía andar ni ver.
Julia pudo ver en las fotos el ciclo vital de su abuelo y de su perro, y pensó que ella también tiene un ciclo vital, es decir, un proceso de vida.
Había sido niña, ahora es una mujer adulta con trabajo y probablemente en un futuro será una cariñosa y sabia abuela.
Cerró el libro de fotos pensando que todos los seres vivos tenemos un ciclo vital..
¡Y cuánto cambiamos a lo largo de ese ciclo vital!

SOBRE LAS PÉRDIDAS



Óscar es un estudiante de Bachillerato que vive con su familia.
A lo largo de su vida Óscar ha tenido muchas pérdidas.
Han sido situaciones difíciles. Pero ha aprendido muchas cosas de esas situaciones.
Cuando era niño, Óscar tuvo que ir a vivir a una ciudad distinta.
Perdió algunos amigos, pero aprendió a relacionarse con otras personas.
Cuando tenía 12 años, Óscar perdió su mochila favorita.
Fueron momentos difíciles para Óscar. Pero aprendió que una mochila no es necesaria para poder vivir.



A los 14 años de edad, los padres de Óscar se separaron.
Óscar estuvo triste durante un tiempo. Pero aprendió que puede querer a sus padres aunque no vivan juntos.



Al recordar su vida, Óscar piensa:

«También se puede aprender de los momentos tristes y de las pérdidas».

EL DUELO DE JAVIER



Javier tiene 23 años. Trabaja en una empresa de auxiliar administrativo.

Vive con sus padres y su hermana.

Hoy hace un año que murió el abuelo de Javier.

Javier se acuerda de los primeros momentos después de la muerte de su abuelo. Esas primeras horas Javier no se podía creer que su abuelo estuviera muerto.



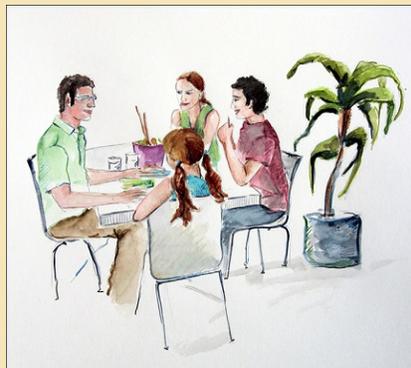
Con el paso del tiempo Javier fue dándose cuenta de que era verdad que su abuelo había muerto. Le echaba de menos, y se sentía triste y apenado.

Javier fue sintiéndose mejor poco a poco, aceptando la muerte de su abuelo.

Ahora sabe que puede tener recuerdos bonitos de su abuelo, y acordarse de todo lo que le enseñó.

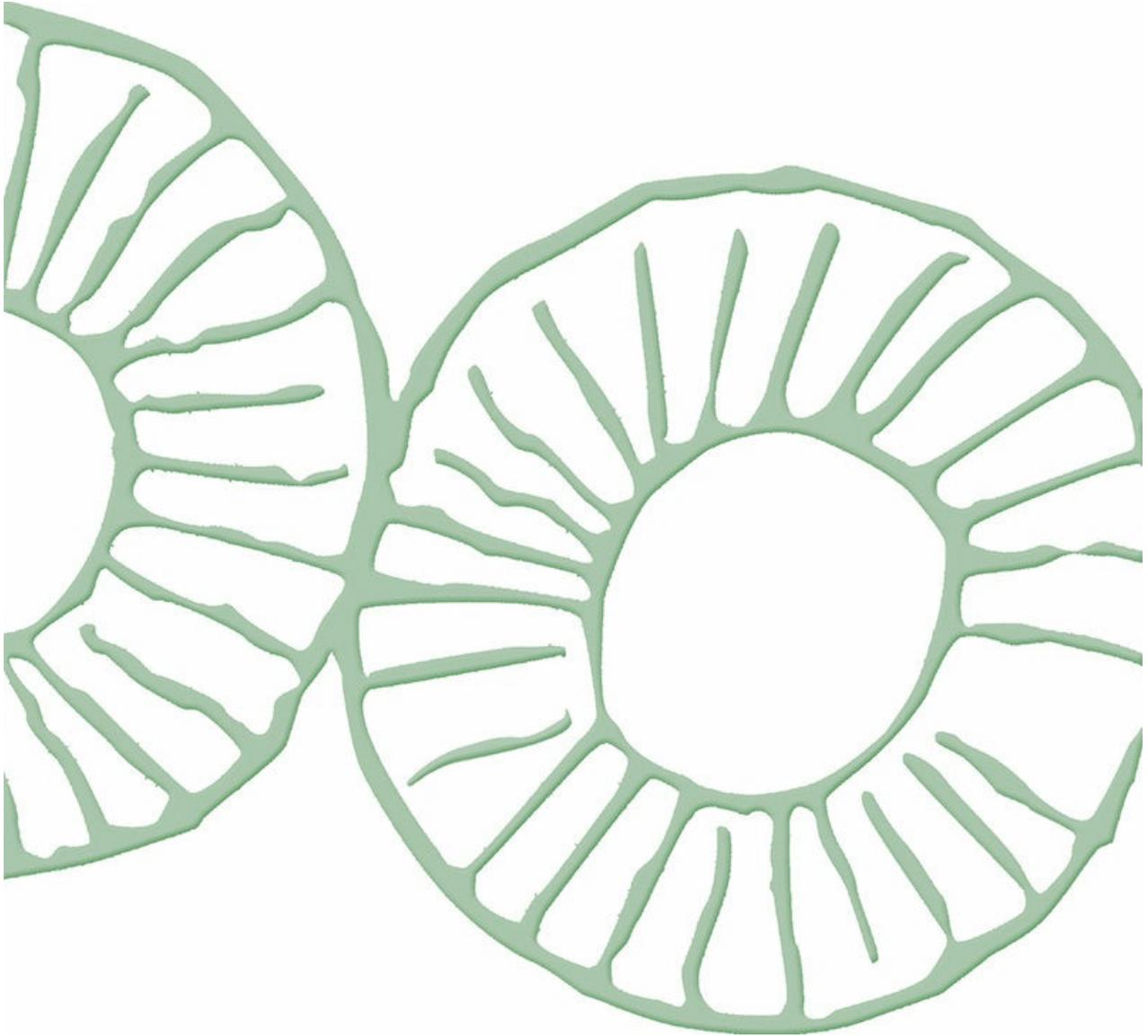
Hoy hace un año que se murió el abuelo de Javier. Es el primer aniversario y la familia se ha juntado para recordarle.

Javier le sigue echando mucho de menos, pero está feliz por poder recordar todo lo que vivió con su abuelo.



Actividades didácticas para tratar la muerte a través de las noticias de actualidad en la adolescencia

Pablo Rodríguez Herrero



El periódico y las noticias de actualidad son recursos a través de los cuales los adolescentes pueden reflexionar acerca de la muerte desde una perspectiva educativa. La muerte está presente en el día a día, su presencia es constante, y, por tanto, también se encuentra en numerosas noticias de actualidad. Es importante educar a los adolescentes para que sepan indagar y analizar críticamente estas noticias, para que el morbo y el miedo que suelen asociarse a la muerte se transformen en una reflexión razonada y consciente que favorezca el desarrollo moral y ético de los jóvenes. El periódico es un medio de comunicación que puede convertirse en un recurso didáctico de gran interés. Que hoy sea un recurso ampliamente utilizado en la escuela se debe principalmente a las aportaciones del pedagogo Celestin Freinet (1896-1966), quien crearía el periódico escolar como medio de aprendizaje. Para Freinet la introducción del periódico en la escuela no era una simple actividad complementaria, sino el eje de un proyecto educativo que superase, a través de la participación activa del alumnado y su relación con la comunidad, el aprendizaje memorístico y otras tradiciones educativas que consideraban al alumno simple receptor de conocimientos predeterminados (Huergo, 2001). En la línea iniciada por Freinet, posteriormente se han llevado a cabo proyectos para el fomento del periódico escolar, como *El País de los Estudiantes* desde 2001, del periódico *El País*.

Aquí no nos centramos en la creación de un periódico en la escuela, sino en la utilización del periódico y las noticias de actualidad como medios para que los alumnos investiguen, indaguen y reflexionen acerca de la muerte. Las actividades prácticas que se proponen en este capítulo están orientadas a la educación de adolescentes, es decir, para las etapas educativas de la ESO y Bachillerato. Se basan en noticias encontradas en periódicos nacionales e internacionales (se presenta una noticia en inglés, que pudiera desarrollarse como una actividad de esta asignatura) que tratan de alguna forma el tema de la muerte. Se han seleccionado por las posibilidades que ofrecen de plantear reflexiones y discusiones en torno a la noticia.

Estas noticias se introducen con el propósito de llevar a cabo las actividades asociadas en instituciones educativas, si bien también pueden ayudar a que, desde el ámbito familiar, padres e hijos traten conjuntamente el tema de la muerte desde un enfoque formativo y reflexivo.

Se presentan diez noticias de periódico junto con una «Presentación del tema» de la noticia, una breve «Guía didáctica» en la que el profesorado o la familia podrá encontrar actividades a desarrollar a través de la noticia, los cursos a los que se adecua y las asignaturas en las que se puede llevar a cabo.

El apetitoso encanto de las sobras

La asociación italiana Last Minute Market lucha contra el despilfarro de comida

LUCIA MAGI
Bologna

Hojas de coliflor, costras de pan seco, piel de manzana... Angela Pignata mezcla ingredientes que suenan a poción mágica. Sin embargo, la cocina de Cà Shin, casa rural en las colinas de Bologna, al norte de Italia, no se parece al taller de una bruja. La chef prepara para los clientes del restaurante un menú a base de sobras: queso a punto de caducar, nata en su último día, hojas y tallos de verduras que se suelen tirar a la basura. Cocinar sin despilfarrar es un recetario contra la crisis. Firmado: Andrea Segrè.

Agrónomo y economista, director del departamento de ciencias agroalimentarias de la Universidad de Bologna, Segrè fundó Last Minute Market, una asociación que recupera las excedencias de supermercados, industrias, comedores empresariales o escolares y las distribuye a los necesitados. Un yogur con fecha de caducidad próxima o una manzana abollada acaban en la mesa de un comedor social, por ejemplo. Todo a kilómetro cero, para evitar gastar energía y contaminar en el transporte.

En diez años de actividad Segrè y sus ex alumnos han salvado toneladas de comida y de energía. También impulsaron una directiva que Bruselas aprobó en 2008, instituyendo la Semana Europea de la Prevención de Residuos (este año, hasta el 25 de noviembre) y fijando el objetivo de reducir de un 50% los desperdicios alimentarios antes de 2025. "El lema de nuestra época es 'consume y crece'. Más elevado es el PIB, más



Last Minute Market recupera verduras caducadas. A la derecha, una de sus multitudinarias cenas con sobras.

gordos los cubos de basura. No hacemos más que tirar y comprar nuevos muebles, prendas, móviles", comenta Segrè.

A su juicio, "el despilfarro de comida es la paradoja más odiosa. Por un lado, hay que aumentar la producción alimentaria de un 70%, para cebar a una población mundial que va a alcanzar los 9.000 millones en 2050. Por el otro, se desperdicia más de un ter-

"La piel de las verduras es perfecta para hacer caldo", dice una cocinera

cio de la comida que se produce. Si recuperáramos todas las pérdidas y los residuos, podríamos

abastecer, durante un año, a la mitad de la población actual".

Last Minute Market es hoy una excelencia europea, existe en 45 ciudades italianas, ha sensibilizado productores (en la zona están industrias como Barilla o Parmalat) y supermercados. "Los cubos de basura engordan sobre todo dentro de los hogares. Las familias acaban tirando más de la mitad de lo que guardan en la ne-

vera o en la despensa". Esa cantidad inmensa (y no calculable) de comida acaba en los camiones municipales y en los vertederos. Para "digerirla" se utiliza el 3% del consumo energético total de Italia. Una cantidad que podría cubrir las necesidades de más de un millón y medio de ciudadanos. Y eso, mientras los estudios sobre la pobreza energética cuentan que 150 millones de europeos no llegan a pagar las facturas de luz y gas.

"Es vital reducir los desperdicios entre fogones, en la mesa y, antes aún, en la bolsa de la compra", resume Segrè. Cuando tiramos una manzana, nos cargamos toda la cadena necesaria para su producción: suelo, agua, energía, mano de obra. Si ahorramos al planeta y a nuestro bolsillo este desperdicio, vamos a estar mejor y va a haber para todos".

Existen maneras muy sobrias de utilizar partes de productos que se suelen descartar. Cocinar sin despilfarrar es un manual de economía doméstica. Y colectiva, pues Last Minute organiza cenas masivas (de miles de personas) para demostrar el encanto culinario de las sobras. "Es un gustazo utilizarlo todo hasta la última

gota y ver el cubo de basura medio vacío", comenta la cocinera de Cà Shin, donde el techo está aislado con jerseys de lana viejos, la leña del bosque cercano. "La piel de las verduras es perfecta para preparar cubitos de caldo caseros", revela Angela, que ha horneado sus *quiches* de hojas de coliflor y manipula rápida los *fiocquis* de pan rallado. Quizás no esté tan lejos de ser una bruja (buena).



El País, 25 de noviembre de 2012.

EL APETITOSO ENCANTO DE LAS SOBRAS

Cursos	Desde 3.º de la ESO hasta Bachillerato (adaptable).
Asignaturas	Lengua Castellana y Literatura, Biología y Geología, Educación Cívica y Constitucional, Utilización de las Tecnologías de la Información y Comunicación, Tutorías.
Fuente	El País.
Fecha	25 de noviembre de 2012.

Presentación del tema

El artículo aborda el problema de la sostenibilidad y la ecología a través de la iniciativa de un emprendedor que fundó una asociación de recuperación de excedencias, sobras o productos con la fecha de caducidad cercana. Se basa en el despilfarro que en los países desarrollados se suele producir con los productos

alimenticios. Este proyecto es un ejemplo de que lo que aparentemente no vale o se desperdicia puede tener una vida socialmente útil y ayudar a fomentar la igualdad social. ¿Qué tiene que ver esta noticia con la pedagogía de la muerte? La muerte remite a la basura, a lo que ya no sirve, al desperdicio. Y, al igual que los supuestos desperdicios alimenticios, la muerte tiene un valor fundamental en el funcionamiento de la naturaleza. Y este valor se puede redescubrir y manifestar a través de la educación.

Guía didáctica

El texto que se presenta puede ayudar a plantear los siguientes proyectos didácticos:

- Por ejemplo, plantear la posibilidad de, en el instituto, organizar una recogida de los alimentos que sobran día a día para un banco solidario de alimentos. En este proyecto podrían participar los alumnos bajo la coordinación de algún profesor implicado y con el apoyo de la comunidad educativa.
- Asimismo, otros materiales que en el día a día se usan en el centro educativo pueden tener un valor una vez desechados. Un ejemplo es el papel, en cuyo proceso de reciclaje podrían participar los alumnos.
- Los alumnos pueden también investigar proyectos parecidos al que se describe en el artículo, e incluso organizar una visita a alguna empresa u organización que encuentren.

La lectura del artículo puede también ayudar a plantear una discusión grupal en la que las siguientes cuestiones pueden fomentar la reflexión y el dialogo entre los alumnos:

- ¿Qué valor tiene lo supuestamente desechable? ¿Hay muchos materiales orgánicos o inorgánicos que se desechan y que podrían valer para otras personas? ¿Qué tiene que ver el reciclaje con la injusticia social y la desigualdad de oportunidades sociales y económicas? ¿Qué similitudes puede tener la muerte y su relación con la naturaleza y lo planteado en el artículo?

El cortejo fúnebre recorrerá Pretoria durante tres días

Líderes de todo el mundo asistirán al funeral el domingo

MARTA RODRÍGUEZ
Johanesburgo

Nelson Mandela siempre decía que no era un santo, pero no podrá evitar ser venerado como un santo. Puede que laico pero, al fin y al cabo, fue ya en vida uno de los personajes más queridos y admirados en el mundo entero, hasta el punto de que Naciones Unidas le dedicó un día especial coincidiendo con su cumpleaños, el 18 de julio. Su muerte agranda el mito. Los sudafricanos lo adoran y el Gobierno sabe que es hoy por hoy su mejor y único embajador. Por eso, la semana de duelo que ha declarado el Ejecutivo hasta el funeral de Estado, el domingo día 15, promete ser la semana de la veneración.

Una carroza transportará el ataúd con el cuerpo de Mandela por las calles de la capital política, Pretoria, cada día entre el miércoles y el viernes de la semana próxima. Las autoridades han instado a los sudafricanos a hacer una guardia de honor a la comitiva que recorrerá a diario el trayecto desde el hospital en el que se ha embalsamado su cadáver hasta el majestuoso edificio que acoge la sede oficial del Gobierno, donde quedará instalada la capilla ardiente.

"Cada mañana, cuando los restos salgan de la morgue hacia la capilla ardiente, esas rutas se harán públicas", ha explicado la responsable de Comunicación del Gobierno, Neo Nomodu, en un breve encuentro con la prensa para detallar los actos de homenaje a Madiba. No será una capilla ardiente al uso, abierta a todo el mundo, sino que los ciudadanos deberán acreditarse y acceder al edificio en un autobús especial. Tampoco estará permitida la entrada con cámaras fotográficas.

El velatorio se abrirá un día después de la despedida multitudinaria en el estadio Soccer City de Soweto, el martes. El funeral de Estado será en Qunu el domingo que viene y acudirán el presidente de Estados Unidos, Barack

Obama, y sus antecesores Bill Clinton y George W. Bush, entre otros. España enviará una delegación encabezada por el príncipe Felipe.

El Gobierno pretende que los sudafricanos muestren al mundo esa devoción que tienen por el padre de la patria y, a través de un comunicado, el presidente, Jacob Zuma, anima a la ciudadanía a "ir a los estadios, auditorios, iglesias, templos y sinagogas mañana domingo para celebrar la vida de Madiba".

Lo cierto es que la ciudadanía está completamente entregada a celebrar la vida y el legado de Mandela y continúa dando muestras de ello. Soweto es el lugar donde el exactivista vivió antes y después de pasar 27 años en la prisión. En su casa de Houghton, Mandela falleció el pasado jueves por la noche, a los 95 años. Ambas viviendas se han convertido en puntos de peregrinación desde ese mismo día.

En el acomodado barrio de

Houghton es quizá donde mejor se ve la nueva Sudáfrica, la sociedad mixta que soñó Mandela en los años de lucha contra el *apartheid*. Es un distrito del norte de la ciudad con mansiones y calles anchas que hoy están totalmente copadas por sudafricanos y algún turista, al que la muerte de Mandela le ha sorprendido en el país.

La mezcla de blancos y negros es mayor que en Soweto, el antiguo gueto negro, que a pesar de los 20 años de democracia continúa siendo eso, un barrio de negros. Eso, a pesar de que en Vilakazi (la calle donde vivieron Mandela y el también Nobel de la Paz Desmond Tutu) las infraestructuras turísticas atraen cada vez a más blancos.

En Houghton, tres jóvenes negros animaban ayer a cantar a una mujer mayor y dos chicas blancas. Al principio ellas se hacían las remolonas, pero el ímpetu de los chicos terminó por vencerlas y se unieron en el can-

La despedida

► **Hoy.** Día nacional para el recuerdo y celebración de la vida de Mandela en lugares de oración y hogares.

► **Martes.** Funeral oficial en la Ciudad del fútbol de Johannesburgo, donde se jugó la final del Mundial de 2010.

► **De miércoles a viernes.** El cadáver de Mandela estará expuesto al público tres días en la sede del Gobierno en Pretoria y habrá una procesión diaria por las calles.

► **Sábado.** Procesión entre Mthatha y Qunu, la aldea donde creció y donde habrá una ceremonia tradicional.

► **Domingo.** Funeral de Estado en Qunu.

El Gobierno sudafricano sabe que es su mejor y único embajador

to del *Nkosi Sikelele*, el himno nacional sudafricano, con letras en cinco de las 11 lenguas oficiales. Todos tarareaban la canción. "Gracias al gran luchador, a Tata, podemos estar cantando ahora juntos", decía uno de ellos.

La policía ha cerrado la calle de la mansión de Mandela, en la que hay familiares y políticos que van a dar el pésame a la viuda, Graça Machel. Fuera, los ciudadanos han dejado centenares de flores, murales, cuadros y poemas en recuerdo de Mandela. "Gracias, Tata, cada día de libertad que disfrutamos es un regalo tuyo", reza una pancarta al lado de una fotografía del expresidente con dos niños pequeños.

Cursos	Desde 2.º de la ESO hasta Bachillerato (adaptable).
Asignaturas	Lengua Castellana y Literatura, Ciencias Sociales, Geografía e Historia, Educación Cívica y Constitucional, Utilización de las Tecnologías de la Información y Comunicación, Filosofía, Historia del Mundo Contemporáneo, Tutorías
Fuente	<i>El País</i>
Fecha	8 de diciembre de 2013

Presentación del tema

A lo largo de la historia muchas muertes se han celebrado en sociedad, por la posición del personaje fallecido, por su relevancia social o por sus méritos para con la sociedad que participa en los rituales funerarios y simbólicos. Pero quizá una de las que más repercusión global ha tenido ha sido la muerte del expresidente sudafricano y Premio Nobel de la Paz Nelson Mandela (1918-2013). A sus funerales acudieron buena parte de los jefes de estado del mundo y numerosos personajes ilustres. Pocas personas han conseguido ser un referente moral para sociedades culturalmente tan diversas. Por ello y por la reflexión que puede dar a lugar este tipo de celebraciones de despedida que se convierten en movimientos sociales, esta noticia puede tener un valor educativo significativo.

Guía didáctica

A partir de la lectura individual y/o grupal de la noticia, se pueden llevar a cabo las siguientes actividades didácticas:

- Los alumnos pueden profundizar en la vida de Nelson Mandela a través de la búsqueda de información fidedigna en la red, documentales o con la lectura de libros acerca de la biografía de Mandela, como pueden ser *El largo camino hacia la libertad* (Editorial Aguilar, 2012), *La sonrisa de Mandela* (Carlin, 2013) o *El factor humano* (Carlin, 2009). El análisis de estas referencias documentales o bibliográficas puede llevar a reflexiones y discusiones acerca de la lucha contra el racismo, la igualdad de derechos humanos o la libertad individual y social.
- Los actos de celebración de Mandela han sido uno de los más multitudinarios a lo largo de la historia. Pero ha habido otros que también han atraído a un gran número de personas. En grupos pequeños o individualmente, los alumnos pueden investigar sobre rituales funerarios de otros personajes que también hayan sido multitudinarios. Asimismo, pueden reflexionar sobre las razones que han llevado en cada caso a ser actos de reconocimiento y admiración social por el personaje fallecido, y plantearse las siguientes cuestiones: ¿por qué se venera a un personaje fallecido?, ¿qué tiene que ver este tipo de celebraciones con la madurez de cada sociedad?

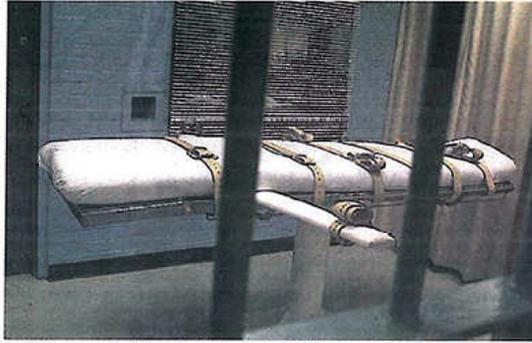
Últimas palabras de reo

Texas, uno de los Estados con más ejecuciones, publica en una web las despedidas que los 500 reclusos ajusticiados en su cárcel desde 1982 han pronunciado segundos antes de morir

Por JOSÉ MARÍA IRUJO

La semana pasada, Kimberly McCarthy, de 52 años, se tumbó en la camilla de la sala de ejecuciones de la prisión de Texas, estiró los brazos formando una T y, mirando al techo del que cuelga un micrófono, pronunció sus últimas palabras: "Gracias a todos los que me han ayudado. Al reverendo Camp, mi guía espiritual. Esto no es una pérdida, es una victoria. Sabéis dónde voy. Voy a casa con Jesús". La inyección letal acabó con su vida en segundos. Era la ejecución número 500 de este centro penitenciario desde que en 1982 el preso Charlie Brooks Jr., de 40 años, se tumbó en la misma habitación de ladrillo y dirigió al micrófono su despedida: "Solo temo a Alá, el único dios, el que tiene el poder de decidir si debo vivir o morir".

Kimberly, una mujer de raza negra, ojos caídos y pelo blanco rizado, se fue en presencia de abogados, familiares y parientes de su víctima, un profesor de Psicología jubilado de 70 años al que apuñaló en su casa de Dallas para robarle sus tarjetas de crédito y el coche. Al día siguiente de su ejecución, sus últimas palabras aparecieron en una macabra página web de la prisión que el último



Camilla donde se coloca la inyección letal en la cárcel de Huntsville. Foto: Pat Sullivan (AP)

año ha recibido tres millones de visitas. De los 36 Estados de EE UU que mantienen la pena de muerte, Texas y California son los únicos que publican las despedidas de los ejecutados, pero solo la primera ha recopilado en un blog las fichas, fotografías y últimas palabras orales o escritas de los finados. Des-

de 1982 Texas ocupa los primeros lugares en el siniestro ranking de ejecuciones. Desde 1999 han decrecido un 50% en todo el país.

La web de ejecutados en la prisión de Texas es objeto de controversia. Abogados y activistas contrarios a la pena máxima consideran indecente que se exponga algo tan

íntimo como la despedida de hombres y mujeres segundos antes de morir. La lectura de las últimas palabras de los ejecutados demuestra que estas personas, condenadas por horribles crímenes, viven de forma diferente su tránsito hacia la muerte: mensajes de perdón, paz, amor y cariño hacia sus víctimas y familiares; pero también de ira, dolor y rebelión hacia policías, fiscales y jueces por parte de aquellos que se declaran inocentes y avisan en un grito al vacío que los auténticos asesinos siguen ahí fuera.

Mark Stroman, de 42 años, se fue describiendo cómo las drogas fluían por sus venas: "Ya lo siento. Me duermo. Uno, dos, ya llega...". Las últimas palabras de Humberto Leal, de 32 años, fueron un largo perdón hacia sus víctimas y familiares, y una apostilla: "Una cosa más. ¡Viva México! ¡Viva México!". Steven Woods, de 31 años, dijo: "No sois testigos de una ejecución: sois testigos de un asesinato. Yo no he matado a nadie. Mamá, te quiero... Ya lo siento, ya llega. Adiós".

Pese a que Sandra, de 15 años, declaró agonizante antes de morir que Preston Hughes intentó violarla, el preso, de 46, se despidió clamando su inocencia: "Mamá, Celeste, soy inocente y os quiero. Continúa luchando por mi inocencia". Junto a Sandra, cerca de un restaurante de Houston, encontraron muerto a Marcel, un niño de tres años. •

El País, 7 de julio de 2013.

ÚLTIMAS PALABRAS DE REO

Cursos	Desde 1.º de la ESO hasta Bachillerato (adaptable).
Asignaturas	Lengua Castellana y Literatura, Inglés, Ciencias Sociales, Geografía e Historia, Educación Cívica y Constitucional, Utilización de las Tecnologías de la Información y Comunicación, Tutorías.
Fuente	<i>El País</i> .
Fecha	7 de julio de 2013.

Presentación del tema

La pena de muerte existe en Estados Unidos desde sus orígenes. A día de hoy, es legal en muchos estados del país. Uno de los estados en los que más se ha aplicado es Texas, cuya administración ha publicado recientemente las últimas palabras de los reclusos que van a morir. Este artículo presenta algunos ejemplos de reos que, justo antes de morir, expresaron sus últimos sentimientos, manifestaciones o voluntades.

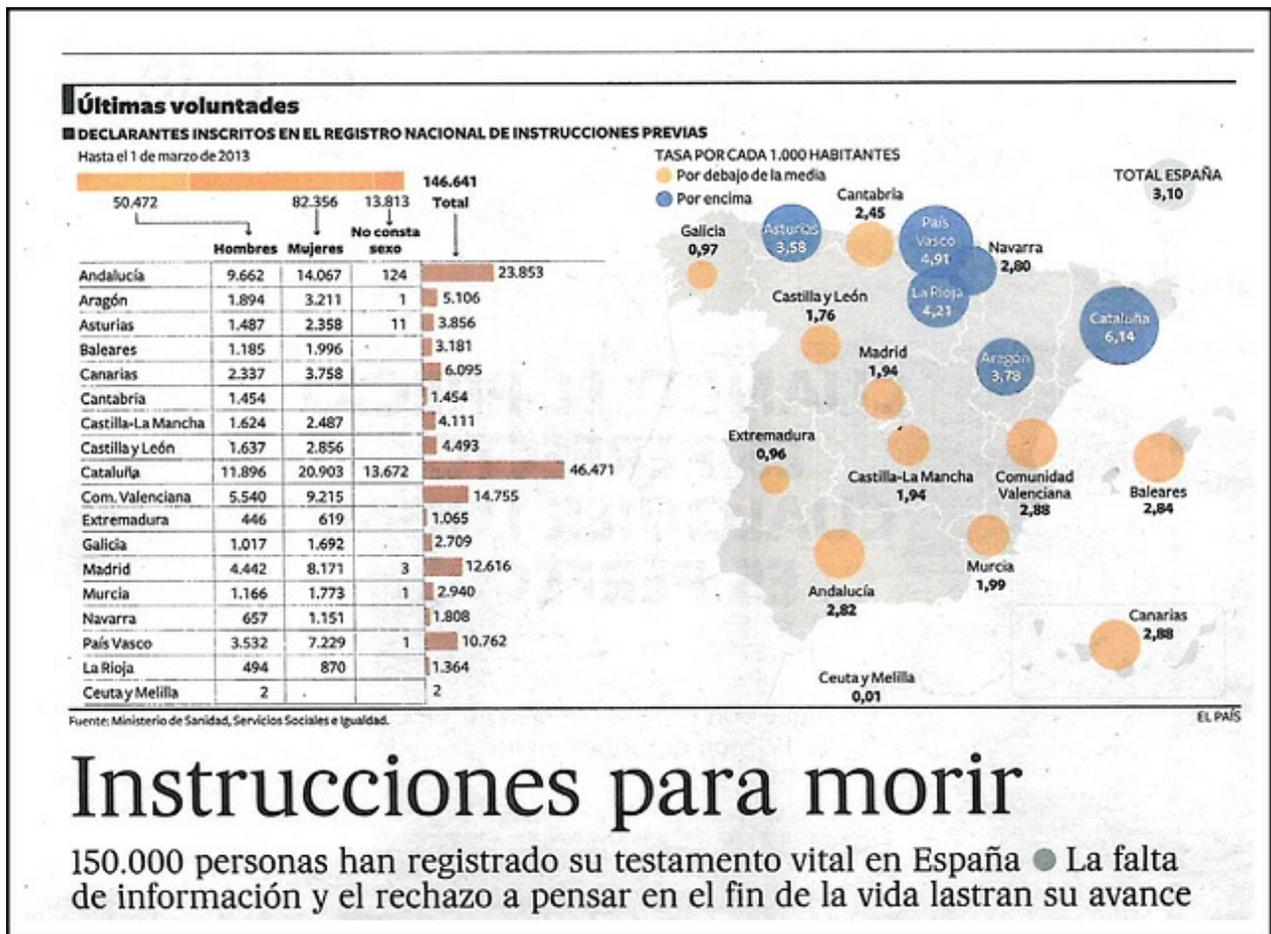
Guía didáctica

El tema de la pena de muerte presenta un dilema ético y legal en el que se puede implicar a los estudiantes. En un primer momento, los alumnos pueden informarse en profundidad de la situación actual de la pena de

muerte en Estados Unidos y en otros países y qué criterios son determinantes legalmente para ser castigado con la pena capital. Una vez metidos en la temática con más información, podrían acceder a la página web (http://www.tdcj.state.tx.us/stat/dr_executed_offenders.html) y analizar las últimas palabras de algunos reos (pinchando en *Last Statement*).

A partir de esta información y análisis, se puede plantear una discusión cuya reflexión sea en torno a las siguientes cuestiones:

- ¿Es la pena de muerte una solución a la criminalidad?
- ¿Crees que la pena de muerte hace justicia al sufrimiento de las víctimas?
- ¿Cuál debe ser el papel de la justicia?
- ¿Consideras que la pena de muerte debe coexistir con la cadena perpetua?
- ¿Qué derechos tienen las personas que han infligido gravemente la ley?
- ¿Qué hace que una ley sea justa o injusta?
- ¿Qué te transmiten las últimas palabras de los reos?



Cómo hacerlo

► **Cualquier mayor de edad** puede registrar su testamento vital. En algunas autonomías también pueden hacerlo los menores emancipados, como en Andalucía. En Aragón se permite desde los 14 años.

► **Hay varios modelos**, los de la Administración y los de asociaciones como Derecho a Morir Dignamente.

► **El documento** dice qué tratamientos se desean y cuáles no cuando la persona no sea capaz de decirlo: donar, intubar, sondar.

► Debe firmarse ante dos o tres **testigos** sin relación familiar ni matrimonial.

El País, 21 de abril de 2013.

INSTRUCCIONES PARA MORIR

Cursos Desde 2.º de la ESO hasta Bachillerato (adaptable).

Asignaturas Lengua Castellana y Literatura, Ciencias Sociales, Geografía e Historia, Educación Cívica : Constitucional, Utilización de las Tecnologías de la Información y Comunicación, Tutorías.

Fuente *El País.*

Fecha 21 de abril de 2013.

Presentación del tema

El testamento vital es un documento que, en un momento de salud mental y física, realiza una persona manifiesta sus preferencias para cuando no pueda expresar su voluntad y esté gravemente enferma en una situación irreversible. En el artículo se describe cómo se encuentra el funcionamiento del testamento vital en España y qué registros estadísticos existen en las comunidades autónomas. A pesar de su legalidad desde 2002, el número de testamentos vitales no supera los 150.000, en opinión del artículo, por la falta de información y por el tabú a la muerte.

Guía didáctica

La ley que regula en España el testamento vital data de 2002 y, después, algunas comunidades autónomas han comenzado a aplicarlo en cada territorio. Una de las normativas más abiertas es la de Andalucía, con el «Registro de Voluntades Anticipadas». Los alumnos pueden acceder a la guía para hacer la voluntad vital anticipada en:

http://www.juntadeandalucia.es/salud/sites/csalud/contenidos/Informacion_General/c_2_c_8_voluntad_vital_anticipada

Por grupos, pueden analizar esta guía y los derechos que otorga a la persona. De esta forma el alumnado puede investigar la siguiente información:

- ¿Quiénes tienen derecho a hacer este documento?
- ¿Se pueden revocar las decisiones que se toman? ¿Quiénes pueden hacerlo?
- ¿Se puede nombrar a un representante?

Asimismo, el alumnado puede investigar en la red acerca de la eutanasia y sus diferencias con el testamento vital legalizado, y profundizar en las cuestiones éticas que aquélla suscita:

- ¿Tendría que tener derecho el ser humano a morir dignamente cuando así lo considere?
- ¿En qué circunstancias habría de darse, en su caso, este derecho?

Acerca de la eutanasia, los alumnos pueden leer algunos escritos filosóficos históricos, como las *Cartas a Lucilio* de Séneca (4 a. C.-65 d. C.).

Otra actividad puede ser la de escribir, aquellos alumnos que quieran participar, su supuesto testamento vital.

INTERNACIONAL



"UNA MAREA DE DOLOR ME GOLPEÓ". Con esas palabras definió ayer el fotógrafo sueco Paul Hansen, del diario *Dagens Nyheter*, el instante premiado como la foto del año. Mostraba el funeral de la niña Suhaib Hijazi, de dos años, de su hermano mayor, Mohamed, de tres —en brazos de sus tíos paternos— y de su padre, Fuadi, muertos en un ataque aéreo que destruyó su casa. La madre y una hermana resultaron heridas graves.

Un retrato de la desesperación de Gaza gana el premio World Press Photo

La guerra civil en Siria es la otra gran protagonista de esta edición

N. GALARRAGA / I. FERRER
Madrid / La Moya

Era martes. Noviembre de 2012. El séptimo día de una guerra que acabó al día siguiente. El fotógrafo sueco Paul Hansen cubría, junto a otros periodistas, un funeral en Gaza. Aquel grupo de hombres dolientes, que despedía a dos niños pequeños envueltos en sudarios y a su padre, enfiló un callejón del campo de refugiados de

Jabalía. Una fotografía de ese instante le dio ayer a Hansen, de 48 años, del periódico *Dagens Nyheter*, el premio grande de la 56ª edición del World Press Photo. "La luz del sol era cegadora, una luz horrible [para hacer fotos] y de repente nos metimos en aquel callejón tan estrecho y una marea de dolor me golpeó", explicó el premiado por teléfono desde la redacción, en Estocolmo.

Al jurado que le otorgó el ga-

lardon más importante de su clase en el mundo —elegida entre 103.000 fotografías realizadas por 5.666 fotógrafos de 124 países— le impresionó la forma en que Hansen supo plasmar la tragedia. "Ahí está todo, el dolor y el enfado; la desesperación y la pérdida. La fuerza de la foto radica en ese contraste con la inocencia de los pequeños. No se puede olvidar", dijo la peruana Mayu Mohanna, miembro del jurado.

Hansen, que desde que estalló la segunda intifada, en 2000, ha hecho varias coberturas en la región y otros muchos lugares del mundo, recuerda bien a los protagonistas y las circunstancias de la imagen *Funeral en Gaza*. "He estado en demasiados funerales. A veces se convierten en mítines políticos, donde se gritan eslóganes y donde no hay suficiente espacio para el dolor y la pena. Este funeral era por los ni-

ños y por su padre. La madre y una hermana estaban mientras ingresadas en el hospital. Los médicos estaban esperando a que la madre recuperara la consciencia para darle la noticia. Era un momento de muchas emociones", explicó. Un misil israelí había impactado en el hogar familiar.

Hansen, elegido varias veces el fotógrafo del año en Suecia, reconoció que "trabajar en *Dagens Nyheter* [noticias diarias, en sueco] es un lujo. En Gaza estábamos dos redactores, un traductor y yo. Además, no tenemos que estar enviando constantemente. Podemos trabajar bien las historias y enviarlas cuando las tenemos listas".

La crónica en imágenes de lo que aquella escalada de violencia entre los milicianos palestinos y el Ejército israelí supuso el pasado noviembre en Gaza, firmada por el español Bernat Armangué, de la agencia Associated Press, recibió el primer premio de historias de actualidad. También fue premiada *Colabora-*

El jurado: "Ahí está todo, el dolor, el enfado, la pérdida y la desesperación"

dor, una foto brutal tomada aquellos días en Gaza que muestra cómo un motorista arrastra el cuerpo de un supuesto colaborador con Israel.

La guerra civil en Siria es otra gran protagonista de las imágenes galardonadas en esta edición. Las elegidas muestran instantes como el violento interrogatorio de un sospechoso por parte de dos milicianos rebeldes, la batalla y el asedio de Aleppo, la capital comercial del país, o el drama de los civiles atrapados en este conflicto que ya ha costado la vida a más de 60.000 personas según Naciones Unidas. Pero las manifestaciones por los recortes sociales en España o las huellas del tsunami en Japón y otros muchos temas tienen también bucco entre las mejores fotos de 2012.

El País, 16 de febrero de 2013.

UN RETRATO DE LA DESESPERACIÓN DE GAZA GANA EL PREMIO WORLD PRESS PHOTO

Cursos	Desde 3.º de la ESO hasta Bachillerato (adaptable).
Asignaturas	Lengua Castellana y Literatura, Ciencias Sociales, Geografía e Historia, Educación Cívica y Constitucional, Utilización de las Tecnologías de la Información y Comunicación, Tutorías.
Fuente	<i>El País</i> .

Fecha

16 de febrero de 2013.

Presentación del tema

La fotografía acerca a quien la ve al instante que representa, en muchas ocasiones con una carga de emocionalidad muy intensa. Éste es el valor de la mejor fotografía: la de transmitir fielmente la complejidad de cada

situación. En numerosas ocasiones, estas situaciones presentan momentos de extrema dureza, como es el caso de esta foto de Paul Hansen, que ganó el prestigioso premio World Press Photo. La fotografía en cuestión nos lleva al drama vivido en Gaza, con varios hombres cargando en sus brazos a dos niños fallecidos en el conflicto bélico entre Palestina e Israel.

Guía didáctica

El artículo que se presenta y la foto que se expone pueden dar lugar a actividades didácticas de interés para la formación de los alumnos en valores. Algunas cuestiones que se pueden plantear son:

- ¿Qué os transmite la foto ganadora de este premio?
- ¿Qué creéis que han valorado los jueces para dar por merecedora de este premio a la fotografía?
- ¿Creéis que la fotografía y el periodismo en general nos pueden ayudar a acercarnos al sufrimiento de otras personas?
- ¿Somos conscientes de las injusticias que se producen en muchas partes del mundo? ¿Por qué tomamos como más relevantes aquellas que suceden más cerca de nosotros o con personas de nuestra misma cultura? ¿Existe una jerarquía de muertes en los medios de comunicación? ¿Es un rasgo de inmadurez que sea así?

Además de discutir estas cuestiones, los alumnos pueden realizar en grupos o individualmente pequeños proyectos de investigación, como el análisis de las raíces del conflicto en Oriente Medio o la búsqueda de otras fotos galardonadas en distintos premios.

Asimismo, se puede plantear un concurso de fotografía entre los alumnos que valore la captación de instantes que sugieran una alta intensidad emocional.

Fábrica de cuchillas entre cítricos

Una empresa malagueña confecciona en exclusiva las concertinas de Melilla

ESPERANZA CODINA
Málaga

La concertina que corona la valla fronteriza de Melilla se fabrica en una nave de 3.600 metros cuadrados ubicada en un municipio malagueño de 23.664 habitantes: Cártama, en el valle del Guadalhorce, conocido por sus cultivos de cítricos. La empresa European Security Fencing (ESF) tiene patentado desde 2003 el término que define este alambre con cuchillas en forma de acordeón que se utiliza para evitar el paso en territorios y propiedades privadas, además de las herramientas que aceleran su confección. "Ven, cógelo", invita Antonio Mora, gerente de la compañía, rodeando fuerte con la mano uno de los rollos para intentar demostrar que pueden pinchar, pero "no cortan".

La empresa está integrada en el Grupo Mora Salazar, propiedad de Antonio y de sus tres hermanos, y es la única de toda Europa que elabora este producto. La factoría trabaja en ámbitos diversos y sus clientes se cuentan por miles. La OTAN, el Ministerio de Defensa francés y Gobiernos de otros países, urbanizaciones o empresas como Repsol y Endesa demandan las concertinas para uso militar o para cerrar perímetros de



Un trabajador de la empresa ESF manipula una concertina (de un tipo distinto a las de Melilla). / GARCÍA-SANTOS

seguridad. En la factoría malagueña trabajan 12 operarios de media y en momentos punta se pueden alcanzar los 70 trabajadores.

Existen 11 modelos de concertinas. El que se ha colocado en la valla de Melilla es un rollo de 70 centímetros de diámetro con una cuchilla de 22 milímetros de largo y 0,5 de grosor. "La tapa de una lata de atún o de anchoas tiene un espesor de 0,2 milímetros, corta

más", argumenta Mora, defensor de este método de seguridad "disuasorio". La concertina de la polémica tiene 55 espirales (o vueltas) y se extiende, una vez desplegada como un acordeón, a lo largo de ocho metros. En el paso fronterizo se han cubierto dos kilómetros y medio. Se ha colocado encima de una malla de seis metros de altura que es más tupida de lo habitual en las lindes entre paí-

ses. El objetivo es evitar que una persona pueda trepar por ella.

En las instalaciones del grupo Mora Salazar hay ahora mismo siete remolques listos para partir rumbo a Kuwait, cargados de concertinas destinadas a delimitar un terreno que el ejército de ese país ocupará para hacer maniobras. Mora abre diligente las puertas de los carros y muestra el material que fabrica en exclusiva en

Europa. Hay otras empresas en China, EE UU y Sudáfrica.

Antonio Mora tenía poco más de 20 años cuando puso el germen del grupo empresarial. En 1975 empezó a hacer cerramientos rurales y después se especializó en vallados de alta seguridad para las fincas de cítricos del Guadalhorce, que necesitaban protección ante posibles robos. Los encargos de otros puntos del país no tardaron en llegar. ESF ha surtido de concertinas a más de una veintena de cárceles españolas. La pri-

Entre sus clientes hay instalaciones nucleares y centros de menores

mera, la de Dueñas (Palencia), en los años 90. Fue el primer contacto con las cuchillas. A finales de esa década salieron los primeros pedidos para las vallas de Ceuta y Melilla. La empresa ha exportado su producto a los cinco continentes, y entre sus clientes hay centrales nucleares, urbanizaciones privadas, empresas pirotécnicas, centrales eléctricas, centros de internamiento de menores... Los buques que navegan por el Índico también han recurrido a concertinas para disuadir a los piratas. ESF trabaja ahora en un método similar pero menos agresivo. Ya lo tiene patentado, pero Mora guarda silencio sobre los detalles.

El País, 1 de diciembre de 2013.

FÁBRICA DE CUCHILLAS ENTRE CÍTRICOS

Cursos	Desde 3.º de la ESO hasta Bachillerato (adaptable).
Asignaturas	Lengua Castellana y Literatura, Ciencias Sociales, Geografía e Historia, Educación Cívica y Constitucional, Utilización de las Tecnologías de la Información y Comunicación, Tutorías.
Fuente	El País.
Fecha	1 de diciembre de 2013.

Presentación del tema

Se describe en el artículo el funcionamiento de una empresa que, entre otros productos, elabora cuchillas que se han utilizado para formar parte de vallas que imposibiliten el acceso de inmigrantes en Melilla sin la documentación legal requerida. Estas vallas han sido criticadas por el peligro que suponen para la integridad física de las personas que intentan cruzar la frontera saltando estas vallas.

El artículo plantea varias cuestiones éticas de interés:

- ¿Debe la comunidad empresarial ser consciente de las finalidades de sus productos, o son quienes los utilizan los únicos responsables?
- ¿Qué papel deben asumir las empresas en el progreso social de la sociedad? ¿Contribuyen este tipo de empresas a la evolución humana y social?
- ¿Deben las empresas demostrar unos valores humanos, o simplemente ceñirse a la demanda del mercado?

Estos interrogantes pueden favorecer la reflexión del alumnado acerca de una empresa más responsable socialmente y que haga una aportación al progreso social a la vez que produzca resultados económicos.

Como complemento de estas reflexiones, los alumnos pueden buscar empresas cuyo valor social añadido sea uno de sus principales valores, no sólo como una estrategia de marketing sino con una base de responsabilidad social real y fundamentada.

EL PAÍS, domingo 20 de octubre de 2013 5

INTERNACIONAL

El nazi Priebke será enterrado en secreto

El abogado del criminal de guerra dice que será inhumado en Italia o Alemania

PABLO ORDAZ
Roma

La familia del criminal nazi Erich Priebke, fallecido en Roma el pasado viernes 11 de octubre a los 100 años de edad, y el Gobierno italiano parecen haber llegado finalmente a un acuerdo: el cadáver del excapitán de las SS, uno de los responsables del asesinato en 1944 de 335 personas en las Fosas Ardeatinas, será enterrado en un lugar secreto. Señalar que solo "parece" se debe a que la comunicación del acuerdo fue realizada ayer por el abogado de Priebke, Paolo Giachini, principal guionista de la ceremonia de la confusión organizada en torno a la muerte del nazi.

Según el abogado Giachini, "la historia está resuelta". El cadáver de Priebke será enterrado en un lugar secreto, en Alemania o en Italia, pero no en Roma, donde las autoridades lo han prohibido. Tras los incidentes re-

gistrados el pasado martes en la localidad romana de Albano Laziale —donde un grupo de vecinos impidió la celebración del funeral en un convento de la congregación negacionista del Holocausto y ultraconservadora del arzobispo Marcel Lefebvre—, las autoridades trasladaron los restos del nazi al aeródromo militar de Pratica di Mare, donde al parecer continúa todavía. El abogado Giachini denunció entonces que el cadáver había sido robado y exigió su inmediata devolución a la familia. El prefecto de Roma, Giuseppe Pecoraro, contestó a la bufonada con un ultimátum: o encontraba rápida y discretamente una sepultura —Alemania y Argentina, donde el criminal vivió escondido tres décadas, ya se habían negado— o las autoridades italianas resolverían de una vez el desagradable asunto.

Ya para entonces, el abogado Giachini, en otro de sus golpes de efecto, puso en circulación el vídeo de una entrevista realizada por él mismo al criminal nazi. Solo unos días antes de morir, Priebke justificaba su participación en la masacre del 24 de marzo de 1944, organizada como represalia por un atentado cometido un día por los partisanos en Via Rasella en el que perdieron la vida 33 oficiales nazis, pero no pedía perdón: "La ejecución fue una cosa terrible, pero era imposible negarse. Eran órdenes directas de Hitler. El atentado [contra oficiales nazis] fue organizado para conseguir una represalia por nuestra parte que a su vez desatará una revolución entre los vecinos de Roma, algo que no sucedió. El general Reiner Stahel, cuando tomó el mando de las tropas, llenó los muros de Roma de avisos en los que se advertía de que cualquier atentado hacía los alemanes se saldaría con una represalia hacia los italianos. Los comunistas sabían lo que ocurriría".

Giachini, su abogado y amigo durante los últimos años, asegura que, tras ser condenado a cadena perpetua por el asesinato de 335 italianos, de los que 75 eran judíos, Priebke buscó y obtuvo el perdón privado de algunas de las familias de las víctimas. Una teoría que, sin embargo, pocos creen en Italia y que el propio vídeo póstumo confirma. El verdugo de las Fosas Ardeatinas vivió un siglo pero no se arrepintió jamás.



Vecinos de Albano Laziale contra el funeral del nazi, con la pancarta: "Priebke verdugo". / FRANCO ORIGLIA (GETTY)

El País, 20 de octubre de 2013.

EL NAZI PRIEBKE SERÁ ENTERRADO EN SECRETO

Cursos

Desde 2.º de la ESO hasta Bachillerato (adaptable).

Asignaturas	Lengua Castellana y Literatura, Ciencias Sociales, Geografía e Historia, Educación Cívica y Constitucional, Utilización de las Tecnologías de la Información y Comunicación, Tutorías.
Fuente	<i>El País.</i>
Fecha	20 de octubre de 2013.

Presentación del tema

Las guerras suelen dejar heridas abiertas que permanecen en el tiempo, sea en el inconsciente cultural o de formas más evidentes. Una de estas heridas es la vida de aquel que ha violado los derechos humanos, su reintegración social y sus derechos, a la vez que se respeta la dignidad de las víctimas. Sobre este tema trata el artículo, que describe la controversia en torno al entierro de un criminal nazi muerto a los 100 años en Roma (Italia). El conflicto se debe a que, al parecer, este militar nazi nunca se arrepintió de sus crímenes y a que su funeral se celebró en una congregación negacionista del Holocausto.

GUÍA DIDÁCTICA

Este conflicto vivido en Italia puede tener un valor educativo si se analiza con profundidad, y se ayuda a los alumnos para que así lo hagan. Primera reflexión: ¿es suficiente la condena de la justicia para que la sociedad acepte a ciudadanos que, a pesar de no arrepentirse de sus crímenes, han cumplido con sus penas? Si existe la justicia y se cumple a pesar de no conseguir la integración, ¿en qué se ha fallado o que responsabilidad tienen quienes hacen las leyes? Segunda: ¿es necesario reciclar la memoria histórica a través de la educación, y qué valor tiene ésta en la construcción de una sociedad mejor? El alumnado puede indagar en estas y otras preguntas; mejor, desde un punto de vista formativo, si estas preguntas surgen de los propios alumnos.

Y así como se pone el punto de mira en el verdugo, también se puede poner en el papel de la sociedad para la integración de estas personas. Un ejemplo es el que dio en vida el expresidente sudafricano Nelson Mandela (1918-2013), quien a través del perdón sincero y profundo hizo replantearse sus principios a muchos hombres que, hasta entonces, actuaban con convicciones estrechas, racistas e injustas socialmente.

Estas reflexiones pueden apoyarse en proyectos didácticos de interés, como pueden ser la búsqueda de información y análisis de la situación de la memoria histórica en España respecto a la guerra civil (1936-1939).

Arte de entre los muertos

Teresa Margolles denuncia la violencia de su país, México, con obras creadas a partir de las huellas de crímenes

TEREIXA CONSTENLA
Gante

Siempre sobra un trocito de hilo en una autopsia. Teresa Margolles (Culiacán, Sinaloa, 1963) unió los restos empleados en la costura de 127 cadáveres marcados por la violencia y colgó la cuerda resultante de un extremo a otro en una habitación. A los visitantes le debió sobrecogerles más que si hubieran asistido a la autopsia en primera línea. Es difícil acceder al alma de Teresa Margolles. Igual que se guarda de la exposición pública bajo un uniforme de un negro impoluto de cabeza a pies (botas, pantalón de peto, camiseta, trenzas *fridakhilo* y *khol*), su intimidad se parapeta tras una obra que —ella sí— vocifera contra la violencia: "Mi trinchera es el arte".

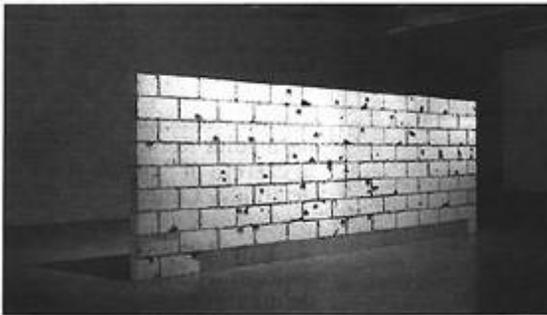
Construye piezas arrebatando fragmentos al México sin ley, ya sean muros agujerados a balazos en un enfrentamiento entre narcos, la sangre recogida en lugares de muerte ("achacar todo al narco es reduccionista", avisa) o fluidos corporales de quienes están vivos, pero no saben por cuánto tiempo. Material *gore* para describir una sociedad atenazada por la violencia con la que se familiarizó durante los

10 años que investigó en depósitos forenses. Visitó morgues de México, Brasil, Colombia, Austria, España... "Son un termómetro social. Los cadáveres te permiten analizar lo que ocurre en sus sociedades. En Madrid, en los noventa, cerraban los fines de semana. En México funcionan 24 horas en tres turnos".

De este extremismo habla Margolles con suavidad, en voz baja, lo que invita a pensar que su



Teresa Margolles, sentada sobre su obra para TRACK en Gante, y Muro baleado, con 130 impactos de bala.



fuerza creativa nace del dolor y la compasión antes que de la ira. Escucharía ayuda a restituir lo importante ahora que primas y deudas empujan hacia el abismo existencial: "En Europa la gente no se da cuenta del privilegio que tiene".

Aferrada a una máxima —"cuanto menos aparezcas tú, mejor, prefiero que aparezcan

ellos"—, Margolles va superponiendo explicaciones de obras. Cuando dice que prefiere que aparezcan ellos se refiere a los muertos a los que se ha consagrado desde hace más de dos décadas. Primero como objetos pasivos, inertes, que estudiaba con ojo de entomólogo e imaginación de artista. Lo natural era dar el paso hacia la causa de la violencia,

hacia la historia de los cadáveres. "Entre 2006 y 2012 ha habido más de 50.000 asesinatos. Tienen nombre y apellidos, hay gente que los va a llorar, hay una familia destrozada con un hueco. México es una sociedad dolida", cuenta durante su estancia en Gante para presentar las dos obras que aporta al TRACK, una muestra de arte contemporáneo abierta hasta el 16 de septiembre.

Todo su discurso artístico gira sobre la violencia y la pérdida. Lo de menos son los soportes: fotografía, vídeo, instalaciones... En 2009 representó a su país en la Bienal de Venecia. El suelo del pabellón se limpiaba una y otra vez con una mezcla de agua y sangre recogida en escenarios de crímenes. En el interior, se colgaban telas impregnadas de fluidos testimoniales. La obra se

tituló ¿De qué otra cosa podríamos hablar? En su última visita a Madrid montó *Las llaves de la ciudad* en Matadero. Su propuesta consistió en invitar a Antonio Hernández Camacho a contar historias sobre Ciudad Juárez, donde había vivido y trabajado durante cuatro décadas haciendo de velocidad de vértigo llaves de recuerdo para los visitantes. Cuando la violencia expulsó a los turistas y luego a los comerciantes, dejó de ganarse la vida.

Antonio Hernández habló de todo a eso a un público que se sentaba a sus pies, como si fuese un cuentacuentos. Al finalizar grababa una llave con la palabra que cada asistente le sugería y Teresa las colgaba de una gran cuerda que cruzaba la habitación. Sin pretenderlo, el arte se pasó a la acera de la vida. "Con el dinero que ganó, Antonio volvió a invertirlo en material y ha sido el primero en reabrir el puesto en la avenida de Juárez para demostrar que las calles son nuestras, no de ellos".

El País, 24 de junio de 2012.

ARTE DE ENTRE LOS MUERTOS

Cursos	Desde 2.º de la ESO hasta Bachillerato (adaptable).
Asignaturas	Lengua Castellana y Literatura, Ciencias Sociales, Geografía e Historia, Educación Cívica y Constitucional, Utilización de las Tecnologías de la Información y Comunicación, Tutorías.
Fuente	<i>El País</i> .
Fecha	24 de junio de 2012.

Presentación del tema

El tema de este artículo es la utilización del arte como recurso a través del cual explicar el mundo interior de una persona que vive en un clima de violencia extremadamente grave, como ocurre en algunas zonas de México. La artista utiliza huellas de crímenes (sangre derramada, muros ametrallados, etc.) en sus obras de arte para recrear las sensaciones que le produce vivir en este contexto tan violento.

Guía didáctica

El reportaje puede ayudar a abordar dos temas desde una perspectiva didáctica: el primero es la utilización del arte en la expresión de sensaciones, sentimientos, emociones, etc., negativos y relativos a situaciones violentas. Los alumnos, en este sentido, pueden buscar ejemplos de otros artistas que hayan utilizado el arte para expresar un malestar interno. El arte puede ser una vía de escape, un lenguaje simbólico para comunicar aquello que, quizá, es más complicado expresar a través del lenguaje convencional. El segundo es la normalización de la violencia en algunas zonas del mundo, en las que es normal que ésta sea un aspecto presente en el día a día de la sociedad, y a qué lleva dicha normalización. Es decir, se puede fomentar el diálogo, la reflexión y la discusión acerca de: ¿qué lleva a una sociedad a normalizar la violencia?, ¿qué peligros tiene?, ¿cómo repercute en la calidad de vida de las personas que conviven en esa sociedad? Los alumnos pueden profundizar en estas cuestiones y buscar algunos países o lugares del mundo donde la normalización de la violencia sea una realidad social.

Todos los médicos podrán objetar

La ley vigente solo permite inhibirse a los que participen “directamente”

REYES RINCÓN, Sevilla

El anteproyecto de ley aprobado ayer reconoce el derecho de los profesionales sanitarios a objetar por motivos de conciencia de “cualquier participación o colaboración” en los supuestos despenalizados del aborto. Es decir, la nueva norma asume la reivindicación de los colectivos antiabortistas y algunos colegios de médicos que pedían que se admitiera el derecho a objetar de todos los profesionales sanitarios y no solo de aquellos que participen en la interrupción del embarazo.

La ley de 2010 fue la primera en regular la objeción de conciencia, pero la restringe a los profesionales “directamente implica-

dos” en el aborto. El texto no concretaba quiénes son los “directamente implicados”, pero el Ministerio de Sanidad aclaró que la interpretación correcta era que solo pueden objetar el médico que practique la intervención, la comadrona y el anestesista. Con la reforma planteada por el ministro Alberto Ruíz-Gallardón, este derecho se extiende a toda la cadena de profesionales que intervienen en el proceso, aunque sea de forma indirecta.

Este cambio colma, sobre todo, las expectativas de médicos de atención primaria que han solicitado poder negarse a atender a las mujeres que llegaran a su consulta pidiendo información para abortar. Algunos llegaron a

reclamar este derecho ante los tribunales, que no se han puesto de acuerdo. En abril de este año, el Tribunal Superior de Justicia de Andalucía emitió la primera sentencia de un tribunal autonómico sobre estos casos y negó el derecho a objetar de los médicos de atención primaria.

Esteban Rodríguez, de la asociación Ginecólogos por el Derecho a Decidir, se felicita por este cambio introducido en la ley. “La norma vigente consolidó un régimen de opresión contra las libertades individuales”, declara Rodríguez, que apunta que, además de a médicos de atención primaria, el nuevo texto abre la puerta a la objeción a los ginecólogos que aprecien malformaciones en

una ecografía. “Cuando un médico informa de una malformación está revelando la intimidad genética de un ser humano. Y no para hacerle un bien”, sostiene.

El texto establece que el profesional que quiera objetar deberá comunicárselo por escrito al director del centro. Joaquín Fernández Crehuet, presidente del comité deontológico del Colegio de Médicos de Málaga, considera acertado este registro porque permitirá a los centros organizarse para garantizar la atención a las mujeres, pero pide que se garantice también la intimidad de los médicos. La ley establece que la decisión del médico tendrá “carácter reservado” y se incluirá en su expediente personal.

El País, 21 de diciembre de 2013.

TODOS LOS MÉDICOS PODRÁN OBJETAR

Cursos Desde 2.º de la ESO hasta Bachillerato (adaptable).

Asignaturas Lengua Castellana y Literatura, Ciencias Sociales, Geografía e Historia, Educación Cívica y Constitucional, Utilización de las Tecnologías de la Información y Comunicación,

Tutorías.

Fuente *El País.*

Fecha 21 de diciembre de 2013.

Presentación del tema

A lo largo de la democracia española se han aprobado dos leyes que regulan el aborto, y en los inicios de 2014 se está debatiendo una propuesta para una tercera ley. La noticia de periódico que se presenta trata una novedad de esta nueva ley, que sería que todos los médicos tendrán derecho a poder objetar. La antigua ley — 2010— definía el derecho a objetar de los «profesionales directamente implicados», mientras que esta nueva normativa amplía esta posibilidad de objeción de conciencia a todos los médicos. El tema del aborto genera mucho debate en la sociedad por las implicaciones morales que conlleva y porque, en definitiva, repercute en lo que entiende cada uno que es un ser humano.

Guía didáctica

Siendo un tema sumamente complejo, es necesario en el debate del aborto que los alumnos, al menos, se informen del mayor número de puntos de vista posible, de forma que adquieran una comprensión del problema que supere visiones simplistas o partidarias. Para ello los alumnos pueden investigar las leyes que se han regulado en España acerca del aborto desde el inicio de la democracia e indagar en los diferentes puntos de vista existentes (proaborto, contra el aborto...), analizando cuáles son las razones que fundamentan sus argumentos. Desde la comprensión e interpretación de toda esta información, los alumnos pueden formular sus propias ideas y presentarlas en el grupo-aula. En cualquier caso, es importante que se fomenten el respeto y la comprensión, aunque no se mantengan las mismas ideas, por aquel que expresa lo contrario a lo que se opina.

En cuanto a lo expuesto en el artículo, se pueden plantear algunas cuestiones acerca de la objeción de conciencia de los médicos, como las siguientes: ¿debe un médico, por ejemplo de cabecera y cuya función es derivar a los especialistas indicados, tener el derecho a negarse a proceder con el protocolo de derivación si una madre que quiere abortar lo solicita? ¿Quiénes crees que deberían tener el derecho a la objeción de conciencia en el tema del aborto?

NATION

Trainer for armed teachers: 'Make it hard to kill a kid'

Cathy Lynn Grossman
and Greg Toppo
USA TODAY

Class was in session Thursday for about 200 Utah teachers — but they weren't doing the teaching. They're getting a crash course on how to carry concealed weapons in their classrooms.

Since the massacre Dec. 14 at Sandy Hook Elementary School in Connecticut — and the National Rifle Association's call to arm teachers — such classes are drawing fresh attention.

In Ohio, the Buckeye Firearms Foundation is swamped with 20 times more applications than it has space for in a three-day defense course to be offered this spring.

Jim Irvine, president of the Ohio foundation, said the \$1,000-per-person Armed Teacher Training Program would be free for the 24 people selected from more than 400 applicants. "What better use for an educational foundation than to help

educators protect our children," he said.

It is legal in Ohio to bring a concealed weapon on school grounds if a school district has granted permission. Irvine expects more will do so since the Sandy Hook killings.

"School boards were just in denial. That denial got ripped away in Newtown, Conn. The idea is to make it hard to kill a kid," he said.

Utah has allowed teachers to carry concealed weapons on K-12 campuses for 12 years without any "accidental or intentional shootings," said Clark Aposhian, chairman of the Utah Shooting Sports Council, which trains teachers in Salt Lake City.

"Teachers are professionals," he said. "They will take appropriate measures to maintain a gun discreetly and safely."

Gun-toting teachers are "a deterrent when the bad guy comes in," Aposhian said.

Utah is among the few states that let people carry licensed, concealed weapons into public schools without exception.



Clark Aposhian, chairman of the Utah Shooting Sports Council, uses a plastic gun during concealed-weapons training for 200 Utah teachers Thursday. ROCK GOWMER AP

Parents of Utah schoolchildren have no way to tell which teachers carry a handgun. By law, Utah gun permit records are closed to the public. In Arizona, where gun permit records are also closed, Attorney General Tom Horne proposed amending state law to allow one educator in each school to carry a gun.

Sharon Gallagher-Fishbaugh, president of the Utah Education Association, the state's largest teachers union, said arming teachers would not provide an extra level of security. "We absolutely need to provide a safe environment, and to add more guns to the mix I'm not sure makes it safer," she said.

As for the idea that armed personnel in a school would deter would-be shooters, she said, "These are individuals who have mental health issues — I wouldn't presume to know what they're thinking."

Ohio school safety consultant Ken Trump called the idea of minimally trained armed teachers "borderline insanity."

"I support the Second Amendment," he said. "I believe in concealed carry. But there is a huge difference between my right to be armed to protect myself and my family vs. me being tasked with a public-safety function to protect the masses."

USA Today, viernes 28 de diciembre de 2012.

TRAINER FOR ARMED TEACHERS: «MAKE IT HARD TO KILL A KID»

Cursos	Desde 2.º de la ESO hasta Bachillerato (adaptable).
Asignaturas	Lengua Castellana y Literatura, Ciencias Sociales, Geografía e Historia, Educación Cívica y Constitucional, Utilización de las Tecnologías de la Información y Comunicación, Tutorías.
Fuente	USA Today.
Fecha	Viernes 28 de diciembre de 2012.

Presentación del tema

Este artículo se puede trabajar en la asignatura de Inglés. Es una noticia de un periódico estadounidense acerca de cursos de formación dirigidos a profesores sobre cómo utilizar un arma, y sobre la posibilidad, en el estado de Ohio, de que el profesorado tenga un arma en las aulas. Esta cuestión surge después de sucesos

como el de la Sandy Hook Elementary School, en Connecticut, donde 27 personas, la mayor parte de ellas niños, murieron asesinadas por un joven de 20 años.

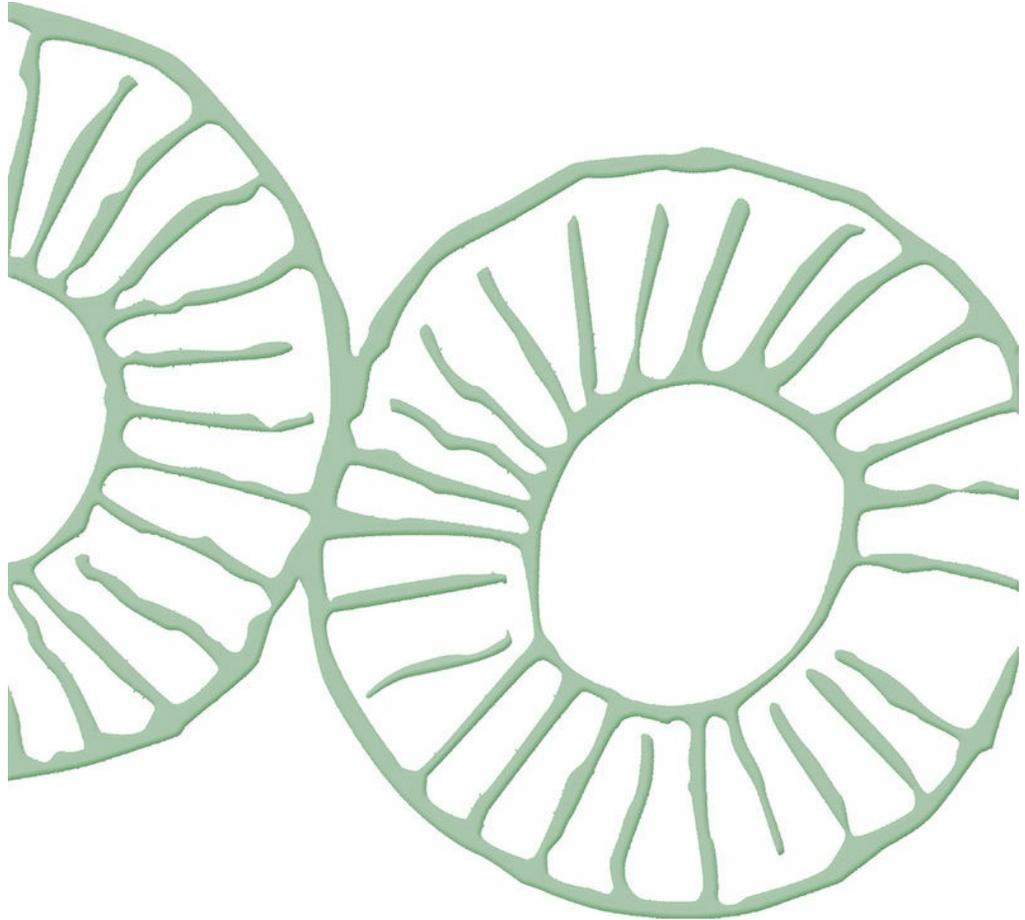
Guía didáctica

El texto plantea algunas cuestiones educativas de interés. Una de ellas es: ¿cómo responder a la violencia desde las instituciones educativas? La alternativa que explica el artículo es la de responder con más violencia, en este caso llegando a un caso extremo, como puede ser portar un arma en las aulas, con las consecuencias que puede tener en la educación de los alumnos que convivan en esta realidad.

Es importante que los alumnos reflexionen sobre esta cuestión, guiándoles hacia una actitud más racional y formativa, pero en cualquier caso fomentando su propia crítica y sin imponerles ideas externas. También hay que intentar entender qué hay detrás de estas decisiones. Para ello se puede plantear una actividad donde un grupo presente justificaciones de este tipo de alternativas y otro defienda la respuesta pacífica a la violencia. A partir de este debate, se puede generar una reflexión dialogada de interés. El tema puede llevar también a la posibilidad de tener un arma en casa. Para fomentar la reflexión, los alumnos podrían ver algún documental relacionado con este tema, como por ejemplo *Bowling for Columbine* (M. Moore, 2002).

Descripción de algunos casos de acompañamiento educativo en el duelo

Agustín de la Herrán Gascón, Mar Cortina Selva y Pablo Rodríguez Herrero



En Herrán y Cortina (2006) reflejamos algunos casos reales muy ilustrativos para la comprensión o evaluación aplicada de las propuestas precedentes. Se han seleccionado por poder ser muy clarificadores para todos los educadores (padres, tutores, pedagogos orientadores, etc.). Los títulos son arbitrarios e intentan expresar el que a nuestro juicio era el centro de gravedad formativo. Se describirán organizando su contenido en tres apartados: *situación, interpretación y actuación recomendada*.

6.1. Primer caso: «Soledad paradójica»

Situación

Una madre pierde a un niño de dos años y observa cómo gente de su círculo cambia de acera cuando se encuentra frente con ella.

Un adolescente pierde a su padre. Siente que la comunicación con su grupo de amigos se ha interferido, a veces nota que le huyen.

Interpretación

Cuando el niño, el adulto o el adolescente están más desolados o tienen más necesidad de afecto, es frecuente que parte de su *círculo cercano* o de su *círculo social* aparentemente *falle* y sorprenda. ¿Cómo interpretar esto? En situaciones de dolor, el entorno afectivo tiende a comportarse dualmente: o acogiendo o evadiéndose. La huida (por ejemplo, a la acera de enfrente) se suele deber a un *no saber qué hacer o qué decir*.

Actuación recomendada

Teniendo en cuenta la importancia del círculo afectivo en general y el de amigos en particular, sugerimos actuar de modo que se pueda pasar de la dualidad (blanco-negro) a la empatía (blanco en el negro, negro en el blanco). La dualidad se tiende a desarrollar sobre prejuicio y desconocimiento. La empatía se apoya en el conocimiento desde el otro y se puede desarrollar desde él.

Por tanto, la estrategia se podría basar en proporcionar a unos las claves interpretativas del otro y viceversa. Así, *a la parte afligida* se le ha de persuadir de que no hay mala intención en el comportamiento de *huida*, sino sólo bloqueo y ausencia de recursos. Por tanto, no ha de ser motivo de preocupación. Y *con el círculo cercano a la*

parte afligida podría favorecerse el conocimiento de sus necesidades, de su contrariedad, de sus reacciones, de cómo y por qué está viviendo la situación de pérdida.

Ante esta situación, ¿qué pueden hacer los profesionales de la educación? El papel de la escuela, principalmente del tutor o tutora con el apoyo del equipo de orientación, será por una parte acompañar al afligido en la comprensión de estas conductas de evitación y por otra sensibilizar, en la medida de lo posible sin la necesidad de que ocurra una pérdida y de forma preventiva, sobre cómo acompañar en el duelo. Estas orientaciones no son distintas de las que se les daría para tratar el duelo con adolescentes.

6.2. Segundo caso: «Decir a un niño que su ser querido no va a volver»

Situación

Un niño de diez años sufre una pérdida muy dolorosa, pero se *autoengaña*, asegurándose de que volverá.

Interpretación

Este argumento autológico es propio de una fase inmadura de la elaboración del proceso de duelo. Implica una defensa ante la pérdida y ante su irreversibilidad. Su tendencia es a completarlo y volver a la realidad.

Actuación recomendada

Basada en la paciencia, en el respeto didáctico afectuoso, en la receptividad. No se trata de responder al «¿cómo se lo explico?», sino al «¿cómo le acompaño?». Desde nuestro liderazgo, comportamiento, actitudes, disponibilidad, desde nuestra capacidad de influencia sobre él, y porque nos acepta, se le puede transmitir la idea de que queremos y podemos compartir con él su dolor y su tristeza.

Si el niño confía en nosotros como acompañantes, podemos comunicarle la intención orientadora: «Estoy a tu disposición para acompañar tu dolor, tu llanto, tu rabia, tu silencio, tu no entender qué sucede, por qué ha tenido que ocurrir... cuando me necesites».

Es mejor no responder a esta inquietud de forma violenta, expresando, por ejemplo «tu madre no va a volver porque se ha muerto». En estos casos, la no aceptación emocional de la pérdida suele estar detrás de este rechazo, y la progresiva elaboración del duelo llevará a que el niño entienda mejor la situación.

En niños más pequeños (aproximadamente hasta los seis o siete años) el desarrollo cognoscitivo puede interferir en que se comprenda la irreversibilidad de la muerte. En estos casos, tampoco es indicado expresarse de forma agresiva con el niño, sino hacerlo

con cercanía, recalcando que, aunque su mamá no vuelva, no estará solo y reafirmando los recuerdos y el acceso a lo simbólico en su relación con la mamá.

6.3. Tercer caso: «Duelo conjunto por muerte de un adulto afectivamente no cercano»

Situación

Los niños del IES saben que don Narciso, el bedel del colegio, se ha suicidado en el comedor. Concretamente, se ha ahorcado. Es un tema recurrente en la comunidad educativa del centro y la comidilla de los alumnos.

Interpretación

Los chicos necesitan hablar de ello para crearse un esquema comprensible y válido del suceso ocurrido. Necesitan *encajar* este infrecuente e impactante caso en su conocimiento y experiencia. Para eso lo socializan, lo comparten, se forman opiniones... Es una necesidad.

Las interacciones de los alumnos siempre son positivas, pero podrían carecer de orientación y dar lugar a ideas bien absurdas (que pueden ser origen de *mitos escolares*), bien ajustadas a la realidad. Ante este arco de posibilidades, mejor optar por un *acompañamiento educativo*.

Actuaciones recomendadas

Nuestra propuesta para este caso se basa en *qué no hacer: ocultar y mentir*.

- a) Primera actuación errónea: taponamiento. Si tapamos, ocultamos, hacemos como si nada hubiera pasado, posponemos... ¿Qué estaremos consiguiendo? ¿Qué estaremos comunicando? Quizá que *no se puede confiar en nosotros*, porque no les decimos las cosas con claridad. Que tampoco les escuchamos, que nos importa poco lo que a ellos sí les resulta relevante.
- b) Segunda actuación errónea: tergiversación. Si les mentimos y tergiversamos la realidad (para «protegerles» o para «protegernos» de nuestros miedos o de las reacciones de algunos padres o madres), nos alejaremos de sus vivencias y les alejaremos de nosotros. A la larga —y a la corta—, los niños y los adolescentes lo perciben casi todo. Pero no entenderán que les hayamos dejado de lado o les hayamos mentido. Es posible que más adelante lo recuerden de ese modo.

Entonces ¿cómo proceder? Por una parte, comprendiendo que detrás de esas

interacciones, corrillos, etc., hay una necesidad comunicativa. Después, normalizando y dando el espacio a los adolescentes para que puedan expresar sus inquietudes de forma más abierta. Estos espacios pueden ser formales (tutorías, clases) o informales, de forma más natural y cuando surja (pasillos, recreos, etc.). Pasado un tiempo, también es importante no anclarse en el tema del suicidio y pasar al duelo por la pérdida de esta persona en el instituto. De esta forma, se pueden organizar actividades en recuerdo del bedel, como un mural conmemorativo, un grafito en una pared, un día para compartir con su familia en el centro educativo, etc.

En síntesis, proponemos favorecer un diálogo que facilite la elaboración conjunta del duelo individual y colectivo.

6.4. Cuarto caso: «Duelo conjunto por muerte de un compañero ante los amigos»

Situación

En horario extraescolar, un compañero que está junto con varios amigos de la clase sufre un ataque de epilepsia, se traga la lengua y muere asfixiado.

Interpretación

Al impacto emocional de la experiencia, se unen declaraciones, en el sentido de *lo fácil que hubiera sido salvarle la vida: un ataque de epilepsia es más fácil de atender que un masaje cardiaco o que un boca a boca*. El grupo se une especialmente, pero no tiene éxito en la elaboración del duelo, no superan la situación, aunque quieren hacerlo.

Actuación recomendada

Como en el caso anterior, proponemos favorecer una elaboración conjunta del duelo a través del diálogo y del desarrollo de acciones. Entre ellas, actos para recordarle y que ayuden a los alumnos a «situar en un lugar simbólico» a su compañero.

Pero como en este caso se trata de un amigo con el que existía un vínculo afectivo muy intenso, el impacto emocional de la pérdida en algunos alumnos puede ser tan fuerte que haga necesario recurrir a un especialista en «acompañamiento terapéutico». Por tanto, en según qué casos, es preciso reconocer los límites del «acompañamiento educativo», que nos podrá servir como apoyo permanente al grupo, por poderse emplear como referente para la normalización. A título indicativo, sugerimos tener en cuenta el sistema de indicadores de W. C. Kroen (2002), compuesto por conductas a las que hay que prestar especial atención (p. 94 adaptado) y que nos informarían de un duelo que pudiera precisar del apoyo psicológico de un profesional cualificado: 1) Llorar en exceso durante largos períodos. 2) Enfados frecuentes y prolongados. 3) Cambios extremos en

la conducta. 4) Patentes cambios en el rendimiento escolar y en las notas. 5) Retraerse durante largos períodos de tiempo. 6) Falta de interés por los amigos y por las actividades que habitualmente le atraían. 7) Frecuentes pesadillas y problemas de sueño. 8) Pérdida de peso. 9) Apatía, insensibilidad y falta de interés general por la vida. 10) Pensar negativamente sobre el futuro durante mucho tiempo. Desde nuestra experiencia es muy importante el conocimiento previo del niño para que indicadores como los anteriores puedan ser adecuadamente interpretados. De ahí la importante colaboración que los padres y el tutor pudieran prestar en esta situación particular al especialista cualificado.

6.5. Quinto caso: «Fallece un hijo. La madre se encuentra con la tutora»

Situación

Un adolescente de 16 años fallece por un accidente de moto. La madre se encuentra (informal o formalmente) con la tutora del alumno. Ambas son vecinas y tienen una relación personal buena.

Interpretación

La muerte de un hijo es un acontecimiento traumático para sus padres. Es difícil el consuelo, y «forzar» su bienestar emocional, cuando peor lo están pasando, puede ser incluso contraproducente. Pero el apoyo cercano de amigos, familiares, etcétera, es una «muletilla» necesaria para, poco a poco, aceptar y elaborar la pérdida.

Este apoyo en ocasiones no es el apropiado, y se basa en presuposiciones erróneas y en nuestra necesidad, más que en la del afligido o afligida. Por ello es necesario partir de una profunda empatía y de unas pautas que favorezcan que el apoyo ayude de verdad al otro.

Actuación recomendada

¿Cómo no actuar? A nuestro juicio, la tarea primera no es proponer ni dirigir. Sugerimos evitar dialogar *de arriba abajo* o *de fuera adentro*.

Cuando hay poca empatía, la comunicación es peor, se escora y, para no caerse, echamos mano de muletillas como: «Tú lo que tienes que hacer es distraerte/haz un viaje/vuelve a tu trabajo, que la vida sigue...».

Al contrario, se proponen las siguientes pautas:

a) Mirada y escucha sensible. Lo primero es mirar y escuchar para poder sentir y saber actuar.

1. Por ejemplo, cuando la madre dice: «no quiero nada, gracias», «quiero estar

sola», a lo mejor lo que quiere decir es que no desea que la apoyemos nosotros, que prefiere el consuelo de otras personas. Otro posible mensaje es: «lo que no quiero es este tipo de compañía [directiva, *debeísta*]».

2. Acompañar en este contexto es estar ahí para lo que necesite aunque lo que requiera —que puede expresar de muy diferentes maneras, y de ahí la necesidad de nuestra escucha y mirada sensibles— no coincida con lo que pensamos: abrir la ventana del cuarto, salir a dar un paseo, llevar a los hermanos a la escuela... Es *ponernos en su piel desde una humildad respetuosa* y preguntarnos: «¿qué es lo que necesita desde una perspectiva práctica, inmediata?». A veces llevarle un buen cocido surte mejores efectos (y afectos) que un gran discurso sobre qué es y qué no es la vida y la muerte.

b) Inducción al ofrecimiento de ayuda. La segunda tarea consiste en posibilitar una actuación. Es echar una semilla cuando el sustrato de la comunicación existe, y se percibe receptividad, para ver si prende.

1. Cuando notamos que esta primera fase de *mirada y escucha sensible* ha madurado, podemos sentir que estamos en condiciones de dar algún paso más con esta persona.
2. ¿Cómo saber qué hacer? ¿Quién nos puede decir si lo que podemos hacer es lo correcto con ella? La respuesta es sencilla y compleja: si la propuesta de actuación la centramos en nosotros, nos podremos equivocar. Pero si la centramos en esa misma persona y permitimos que nuestra humildad nos marque una pauta coherente con el modo de proceder anterior, probablemente acertemos.
3. Podemos valernos de esta sencilla consigna: «[nombre de la persona], no sé qué decirte. Pero quisiera que supieras que puedes contar conmigo». Si la persona está preparada, podrá ir emprendiendo su particular escalada poco a poco, y apoyándose en nosotros cuando lo necesite y para lo que precise.
4. Si la persona no está preparada, puede seguir sentada al borde del camino lo que precise. En ese caso, puede ser un buen modo de proceder sentarse junto a ella, prolongando la observación y la escucha.

6.6. Sexto caso: «Bloqueo en la elaboración del duelo: negación»

Situación

Una abuelita fallece. Un niño de diez años, que mantenía con ella una relación muy especial, llora esporádicamente, pidiendo saber dónde está o dónde se ha ido su abuela. El padre, de una confesión religiosa determinada, no admite otra interpretación que la que le dicta su doctrina. El tutor y el propio centro participan de otra creencia.

Interpretación

Todo parece indicar que el sentimiento de pérdida del niño es agudo, porque el apego era muy intenso. Parece que la versión doctrinaria no le es suficiente para completar su proceso de duelo.

El niño pide más respuestas, quiere avanzar en su proceso de duelo, y ese avance pasa por querer saber la verdad metafísica, que nace de una necesidad vital.

La situación evidencia que el niño se encuentra en un momento de su proceso de inquisición natural sobre qué es la vida y qué es la muerte.

Actuación recomendada

Desde un punto de vista didáctico, no se trata de confrontar creencias (de la familia, en este caso del padre, y del tutor o del centro), ni siquiera de reforzar o negar la creencia del padre, sino de *enseñar a pensar* comunicando que las confesiones y sus doctrinas asocian propuestas parciales que sirven a unos y que no valen a otros. O sea, que la religión A tiene una interpretación, y la religión B, otra distinta.

A la luz de la premisa anterior, ante la pregunta: «¿dónde se ha ido?» o «¿hay vida después de la vida?», lo propio, sea cual sea nuestra filiación confesional, es contestar: «no lo sé».

A ello podemos añadir una actuación respetuosa y al mismo tiempo rigurosa, del siguiente tenor: «a mí me gusta creer que [versión religiosa diferente a la de la familia o versión laica]. Pero *saber, saber*, no lo sabemos. Pero lo importante, [nombre del niño], es lo que tú pienses, lo importante es lo que tú creas, lo que tú sientas».

Como orientadores (tutores o psicopedagogos), es muy importante que desde nuestra flexibilidad interpretativa le podamos comunicar que:

- Puede contar con nosotros para seguir avanzando en su proceso de conocimiento.
- Ninguna de sus respuestas va a ser censurada, adjetivada o subestimada.
- Entonces, se le estará enseñando que la nuestra no es *más ni menos válida: es sólo la que a nosotros nos gusta creer*.
- Lo anterior genera una buena base para la riqueza del intercambio humano basada en el respeto, la comunicación con el otro y la confianza.

A partir de aquí, puede ser constructivo ayudarle a elaborar la pérdida con propuestas muy diversas, como:

- «¿Quieres que le escribamos una carta?».
- «¿Quieres que cerremos los ojos y recemos juntos?». «¿Quieres que pongamos su foto aquí delante?».

O, sencillamente, preguntarle: «¿qué te gustaría hacer?».

6.7. Séptimo caso: «Pactos de silencio»

Situación

Entre la familia y el niño, entre la familia y el tutor o entre la familia y el equipo médico, *todos saben la verdad*, pero se empeñan en tajarla, en evitar que se comunique al niño, porque le quieren proteger del dolor asociado a su conocimiento. La ausencia de comunicación sobre el tema suele asentarse en una doble advertencia: «ahí no se entra», y «¡cuidado con entrar!».

7.1. *Situación en contexto escolar: una madre muere y el padre opta por decir a su hijo de cuatro años que se ha dormido. Lleva ocho días manteniendo esta versión.*

7.2. *Situación en contexto escolar: un padre fallece y la mamá, que, además, es maestra, sostiene durante tres meses con su hija de seis años que se ha ido de viaje.*

7.3. *Situación en contexto hospitalario: el médico comunica a la familia que irremediamente el niño va a morir. El pacto de silencio extiende la barrera invisible y el círculo cercano al niño finge y elude el tema sistemáticamente.*

Interpretación

Esa protección destinada a preservar al niño del dolor del conocimiento de la verdad es paradójicamente egocéntrica: está más centrada en las propias convicciones que en lo que resulta más conveniente al niño.

Nosotros sabemos, por nuestra formación, que estos modos de proceder no sólo son inadecuados sino que son una barbaridad, ya que dejan al niño abandonado a sus imaginaciones, sin ninguna contención y con mucha soledad. Concretamente:

En la primera situación el pequeño puede creer que, puesto que su madre está dormida, algún día despertará. Puede coger miedo a dormirse y la situación inducir a *angustias nocturnas*. Otra situación vivida en nuestra experiencia profesional es la de un niño al que se le dijo que su abuela se había ido al cielo. Al coger meses después un avión, el niño dijo a su familia que esperaba ver a su abuela en el cielo al volar. Como vemos, transmitirle este tipo de ideas al niño, cuando fallece un familiar cercano, es un error que puede llevar no sólo a la dificultad para elaborar el duelo sino a ideaciones falsas, contrarias a la realidad, que hagan que los niños se puedan sentir engañados y no queridos.

En la segunda situación, decir que *se ha ido de viaje* es otro disparate: «si papá se ha ido de viaje, es que me ha abandonado. Por tanto, no me quiere». Aquí la pérdida es doble, y añade agresividad e invita gratuitamente al desarrollo de procesos neuróticos. Además, cuando sepa la verdad, puede sentirse profundamente engañado y fijar un *rencor traumático*. Como efecto secundario, el hecho puede afectar a la autoestima de la madre, como madre y como profesional.

En la tercera situación es muy posible o casi seguro que el niño lo intuya o lo sepa y que, al ver que sus padres evitan el tema e incluso lo tergiversan, añada más miedo y temor hacia la muerte.

Actuación recomendada

Como profesionales, como educadores, a nosotros nos parece que esos modos de proceder son *erróneos, ilógicos, absurdos y negativos para el niño*. Estamos convencidos de que sería mucho mejor que el niño se enterara, utilizando la *verdad acumulativa*, para que lo elaborase, pudiera despedirse, etc.

Pero desde nuestra profesionalidad podemos reconocer que ésa es *nuestra convicción*, que *no somos nadie para romper una base de relación comunicativa...* ni siquiera aunque esté articulada en la falsedad; y que, disponiendo de todos los medios para no hacerlo, cada persona tiene un tiempo para optar, un tiempo para dudar, un tiempo para madurar y un tiempo para equivocarse.

No obstante, es preciso estar atentos por si se ofrece la posibilidad de salir del túnel, partiendo de la base de que «todo callejón sin salida tiene una salida».

Destacamos tres vías de posible salida que como factor común tienen el que finalmente sean los padres quienes solicitan la ayuda:

a) La iniciativa proviene de la familia: El padre, la madre o, en su caso, un miembro de la familia con ascendiente sobre el padre y/o la madre dicen que *quieren dar el paso pero que no saben cómo hacerlo para responder o intervenir*.

b) La iniciativa proviene del niño:

1. Situaciones 1.^a y 2.^a: si el niño pregunta: «yo creo que papá no se ha ido de viaje», sugerimos que el educador, respetando su dolor e incluso su incapacidad de conocimiento, se dirija a la madre y le describa lo que ha ocurrido y le ofrezca su apoyo en términos parecidos a éstos: «si usted quiere, yo le puedo ayudar a manejar esta situación». Y retirarse y continuar disponible.
2. Situación 3.^a: si el propio niño pregunta: «¿me voy a morir, a que sí?», sugerimos que el educador evite responder *sí* o *no* en primera instancia. Puede responderse, por ejemplo: «¿quieres que hablemos de ello?». De este modo se estará afirmando el hecho sin hacerlo, y se estará respetando su proceso evaluativamente. Descorriendo esa cortina, pueden aparecer otras necesidades de conocimiento más concretas y nuestra intervención puede ser más natural. O sea, puede desarrollarse acertadamente, sin necesidad de directividad, abordaje directo o precipitación contraria a la familia.

c) La iniciativa surge del tutor u orientador: se dan las circunstancias adecuadas, y el

tutor/a decide inducir con mano izquierda y mucho tacto a que el padre o la madre nos lo demanden. Por ejemplo:

1. Hablando en primera persona (de lo que nosotros sentimos o creemos) para referirnos a él o ella.
2. En una conversación, tratando este tema no como lo central o esencial de la conversación, sino intentando que el diálogo, poco a poco, vaya en la dirección del asesoramiento que queremos dar. Por ejemplo, se puede empezar por hablar del bienestar emocional del niño en general, cómo se está fomentando en la escuela o en la familia, etc., y terminar comentando el tema de la pérdida y cómo intervenir ante ella.
3. Trabajando sobre alguna metáfora que pueda ser transferida a sí misma o aplicada inconscientemente por la persona a su situación.
4. Ofrecerse con generosidad: «a cualquier hora, para lo que necesites, cuenta conmigo», sin insistir más, etc. La persona puede retomar nuestro ofrecimiento o no. Nuestra experiencia es que no produce ningún efecto contrario si se hace desde la sinceridad y la generosidad. Y puede inducir a solicitar la ayuda ofrecida.

6.8. Octavo caso: «Un niño va a morir»

Situación

En un contexto hospitalario o familiar, un niño va a morir por una enfermedad incurable.

Interpretación

En general, los niños que van a morir lo saben. Dependiendo de su relativa madurez emocional, el niño que va a morir (como muchos adultos) tiende a comportarse como una persona responsable, y acaba *cuidando* a sus padres. Como observa E. Kübler Ross, no son infrecuentes mensajes como: «mamá, arréglate, ponte guapa, cuídate», como queriendo decir: «si voy a dejar de sufrir, ocúpate de ti».

En ocasiones, el niño que va a morir puede tener una percepción extraordinaria. Según investigaciones del enfermero oncológico Joaquín Gascón, que retoma la línea de trabajo de Jung o de Kübler-Ross, algunos niños enfermos de cáncer tienden a dibujar un árbol con un agujero en el tronco, o sea, un árbol herido. Asimismo, en muchos casos sus dibujos reflejaban la edad a la que entraba en el hospital y, en su caso, la edad a la que podían morir. Por ejemplo, podían dibujar cinco mariposas (entró a los cinco años) y siete florecitas (murió a los siete).

Actuación recomendada

El niño necesita apoyo *a demanda*, pero también necesita *espacio para morir*. Quizá por eso con frecuencia muere cuando la persona que le cuida le deja un poco solo (ha ido al baño, por ejemplo). En estas circunstancias indican que en los últimos momentos el niño necesita una sabia combinación de acompañamiento y de intensa generosidad. El colmo de la generosidad es *dejarle ir*. O sea, lo contrario de «no te vayas» o «no nos dejes».

Una valoración sobre el acompañamiento educativo

El «Acompañamiento Educativo» pretende desde la orientación y preferentemente desde la actuación del tutor:

- Abrir canales para la expresión posible del niño.
- Respetar *cualquier expresión*, incluida la *no expresión*, que a través de ellos pueda tener lugar.
- Permitir que se apoye en nosotros en cualquier momento, para que reemprenda la *escalada*.
- Seguir desde atrás, es decir, «quitarnos de en medio», para que sean sus necesidades las que sean atendidas en primer término y no las nuestras.
- Favorecer su autonomía.
- Ofrecer la contención y el apoyo necesarios permitiendo que haga su propio recorrido aunque no responda a ningún esquema preestablecido ni a nuestras expectativas.
- Mantenerse disponible. Nuestra oferta de ayuda no debe limitarse sólo al principio, debería prolongarse porque cada persona tiene «un tiempo» para la elaboración del duelo y para «enterarse» de lo que sucede.

Estas pautas precisan una flexibilidad pedagógica que adapta nuestra práctica docente a lo que necesitan los niños. Y en ocasiones especiales puede que no necesiten una clase de lengua o matemáticas, sino un espacio en el que compartir emociones y expresarse con la tranquilidad que da saber que sus sentimientos van a ser aceptados.

Proponemos una serie de sugerencias que apunten a la evitación de posibles errores habituales, tomando como referencia lo que el psicoanalista Rubén Bild, especialista en niños y adolescentes con enfermedad terminal, llama «las seis reglas fundamentales» y que son compatibles con nuestros principios de actuación didáctica de educación para la muerte: no mentir, no interrogar, no juzgar, no imponer, no evadirse y no hacer interpretaciones.

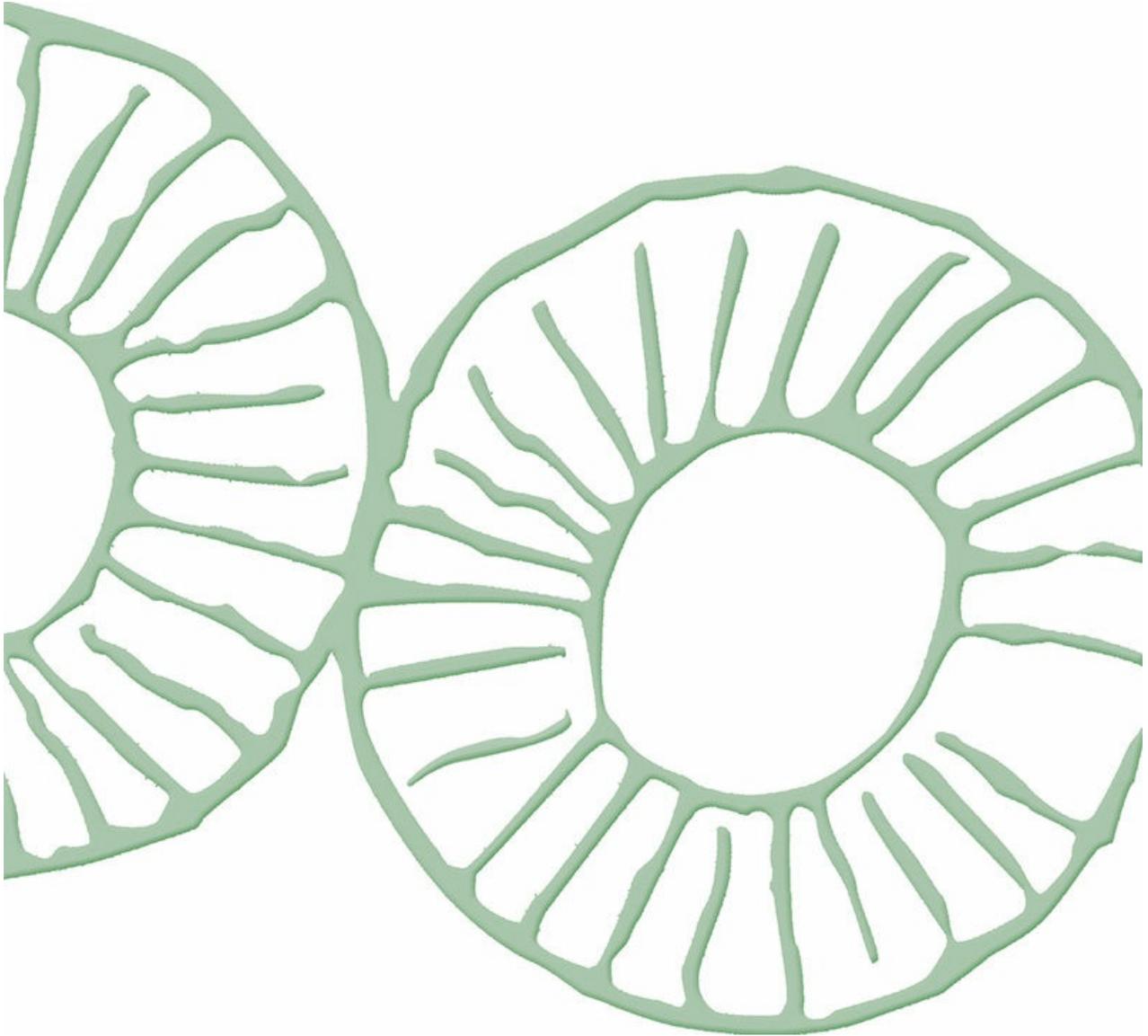
El enfoque pedagógico del duelo que se ha expuesto contempla al tutor o tutora como profesional de referencia, que a su vez requiere una gran coordinación entre todo el

equipo docente y con el departamento de orientación. Es un modelo que no sustituye la posible intervención terapéutica que haya que realizar en aquellos casos que, por determinadas circunstancias, deriven en una dificultad grave para elaborar el duelo. Sí se considera, sin embargo, su potencial valor para la prevención de dichas complicaciones.

Por tanto, el *acompañamiento educativo* podría constituir un ámbito de especial interés y relevancia dentro de la formación del profesor-tutor. No es fácil realizarlo: se requiere una formación que incluya la transformación interior y la mejora personal.

Como casi todo, se mejora con la práctica. La pauta a la vez más general y más concreta es: *mirar, escuchar y seguir desde atrás a la persona*. Desde esa óptica, ¿qué es *acompañar*? Es estar ahí para lo que la persona necesite. A partir de ahí se definen tantas posibilidades o caminos como personas, situaciones o motivaciones. Pero siempre pudiendo *ser receptores y ser acogedores*, si la persona que sufre nos ha aceptado como acompañantes y precisa nuestro apoyo didáctico para seguir adelante con una conciencia acrecentada.

¿Qué hacer cuando en la familia muere un ser querido? Decálogo de buenas prácticas para padres y madres



Cuando la muerte irrumpe en el entorno familiar, al dolor por la pérdida se le suma la preocupación por lo que hacer con los niños o adolescentes de la familia. ¿Se lo decimos? ¿Cómo lo hacemos? ¿Es preferible que no se enteren? ¿Le dejamos con unos amigos durante el entierro? Inquietudes que se transforman en temor ante la responsabilidad de tener que tomar decisiones que pueden hacer sufrir a nuestros hijos.

Pero, con estas decisiones, ¿estamos protegiendo a nuestros niños o nos estamos protegiendo nosotros mismos de nuestros miedos? En el libro se dedica un capítulo a esta supuesta protección. En cualquier caso, construir un ambiente familiar en el que se simule que todo sigue con normalidad, que no ha pasado nada, etc., es excluir al niño de la posibilidad de participar con su familia en los momentos más importantes, que no tienen por qué ser siempre los más felices. Si educadores y familiares pedimos una sociedad más inclusiva y democrática para todos, carece de sentido excluir a nuestros hijos de situaciones tan significativas como la muerte de un ser querido.

Entonces, ¿qué podemos hacer? En nuestra opinión, proceder de acuerdo con las capacidades y necesidades del niño, con su dignidad como persona que no tiene unas necesidades diferentes de las de una persona adulta: sentirse querida, respetada e incluida.

Para apoyar a las familias que no saben cómo actuar con sus hijos ante la muerte de un ser querido, propondremos una serie de buenas prácticas basadas en nuestro trabajo y en las investigaciones que nos indican cuáles pueden ser las estrategias más adecuadas para apoyar a nuestros hijos en estas situaciones. El propósito es que puedan elaborar un duelo sano, ¡incluso educativo!, puesto que la pérdida también puede ser un aprendizaje para el buen vivir. Se describen diez buenas prácticas, que evidentemente no son las únicas, ni tienen por qué ser válidas para todos los casos. No existe un manual de instrucciones para la educación ni para la vida. Lo que sí pueden hacer estas buenas prácticas es ayudarnos a reflexionar y a pensar en el niño o en el adolescente, y así actuar más conscientemente y con mayor respeto.

1. No le mienta ni engañe respecto a la pérdida

La mentira se arrastra en el tiempo hasta que se descubre la verdad. Al saber que le han mentado, el niño o el adolescente se van a sentir engañados por personas que son referentes en sus vidas, como sus padres. Y, por tanto, al dolor por la pérdida se le puede sumar el dolor por sentirse engañado. En vez de transmitir tranquilidad y evitar sufrimiento al niño, lo que se puede conseguir a través de la mentira es que éste se haga falsas ilusiones, expectativas, etc. Conviene evitar, por tanto, expresiones como «se ha

ido de viaje» o «se ha quedado dormido para siempre». Incluso transmitir de forma superficial una creencia religiosa puede hacer que el niño se sienta engañado. Charlando con una madre que le había dicho a su niño, al morir su abuelo, que éste «se había ido al cielo», comentaba que el propio niño, al coger un avión, le preguntó: «¿Al subir al cielo vamos a ver al abuelo?».

2. No hacer como si no hubiese pasado nada

Elaborar el duelo no es olvidar a la persona fallecida. Consiste, más bien, en aceptar la pérdida dándole un significado simbólico en la vida y teniendo la posibilidad de recordarle con gratitud. Hacer como si nada hubiese pasado es una incoherencia para el mundo emocional del niño, que vive la ausencia de la persona que ha muerto pero no puede expresarse sobre ella porque no obtiene respuesta de su entorno familiar. Los niños no sólo perciben lo que se les dice; son conscientes de aquellos temas que se convierten en tabú, de los sentimientos ocultados por sus padres, etc. Por tanto, el hecho de hacer como si no hubiese pasado nada no va a ayudar al niño a aceptar la pérdida o a «superarla» más rápidamente, sino, por el contrario, a lentificar y dificultar un duelo que se elabora desde la compañía, la ayuda mutua y la comprensión.

3. Déjele, si así lo desea su hijo, participar en los rituales de despedida

Llevar o no a los hijos a los rituales de despedida es una de las inquietudes más comunes entre los familiares cuando fallece un ser querido. Generalmente, los niños más pequeños se suelen quedar con algún familiar o con amigos cuando se trata de asistir a un ritual funerario, como puede ser el entierro, el velatorio o el funeral. Esto no siempre ha sido así. Hasta hace poco tiempo, los niños correteaban alrededor del muerto o la muerta en el hogar familiar. ¿Es conveniente o no llevar al niño a los rituales de despedida? Dependerá en gran medida de si el niño desea participar o no. Muchas veces puede que no nos lo digan, y que tengamos que poner atención en sus necesidades. Que el niño participe de forma normalizada junto con el resto de su familia le reforzará el sentimiento de «pertenencia» tan necesario ahora que uno de sus miembros ya no está y toca reestructurar la trama familiar. Participar en los rituales, si el niño lo desea, es decir adiós, y el hecho de poder hacerlo ayuda a una mejor elaboración del duelo.

4. Intente situar la pérdida, junto a su hijo, en un lugar «simbólico»

La pérdida es para el niño una ruptura con la persona querida, con su presencia y cercanía física. Para aceptar esta nueva situación, puede ayudar el buscar y darle un significado a la pérdida; por ejemplo, a través de un recuerdo gratificante, del agradecimiento a su figura por lo que nos enseñó o por los momentos que pasamos con esa persona, etc.

5. No reprima sus propios sentimientos de duelo delante de su hijo

A veces pedimos que nuestros niños sepan expresar sus emociones cuando en el hogar familiar nadie comenta cómo se siente o qué opina acerca de algo en común. Los niños se nutren de lo que ven en la escuela, en la familia y en la sociedad. Por ello, hablemos a nuestros niños, expliquémosles si estamos bien o no, si nos encontramos alegres o tristes, si nos ha pasado algo en el trabajo que nos preocupa... es decir, enseñémosles a través de nuestra ejemplaridad. Con el tema de la muerte, se suma que «no queremos que sufran», cuando probablemente van a sufrir más ante unos padres emocionalmente opacos e inaccesibles. El niño se dará cuenta de que estamos tristes, a pesar de que intentemos ocultarlo. Es preferible, por tanto, compartirlo con ellos con sensibilidad y cercanía.

6. Respete que el ritmo de elaboración del duelo de su hijo puede ser distinto al suyo, y necesitar más o menos tiempo para aceptarlo

Cada persona es única, y puede requerir más o menos tiempo de lo «estipulado» para elaborar la pérdida y aceptar sus emociones. No coincidimos con algunos manuales de diagnóstico, como el DSM-IV, en que el duelo sea patológico cuando pasa de «x» meses; habrá niños, adolescentes o adultos que requieran más tiempo. Por tanto, se puede dar en la familia que el niño parezca aceptar la nueva situación que genera una pérdida antes que los adultos, o que tarde un poco más de tiempo. Al ayudar a nuestro hijo, no nos tenemos que poner a nosotros mismos como referencia. Tiene más sentido que le acompañemos y ayudemos desde el respeto por su propio proceso.

7. Déjele expresar a través de su propia creatividad los sentimientos que la pérdida le ha generado

Al igual que cada niño o adolescente puede requerir su propio tiempo en su elaboración del duelo, también pueden gestionar y expresar sus emociones de distinta forma. Aceptar esta diversidad creativa en nuestros hijos puede ayudarles a sentirse mejor. Y cortar estas expresiones puede bloquear su necesidad de compartir sus sentimientos. Por tanto, nuestra responsabilidad recae, como casi siempre en estos casos, en el respeto por el niño y en no querer reflejar en él nuestra forma de actuar, nuestras necesidades, etc. Apoyar en el duelo es, en definitiva, un ejercicio de humildad.

8 Trate de, pasados unos días, volver a la rutina que tenía su hijo

Los días posteriores al fallecimiento de un familiar cercano suelen ser un torbellino emocional y físico para cualquier persona, incluidos los niños de la familia. En cualquier caso, es un desajuste necesario en cuanto que brinda la posibilidad de despedirse, de estar junto a la familia en momentos difíciles, de sentirse arropado, etc. Pero, pasados

unos días, es importante que el niño o el adolescente pueda volver a la rutina que tenía, ya que le va a ayudar a serenarse, a sentirse más tranquilo y a aceptar que la vida sigue su propio desarrollo.

9. Coordínesse con la escuela o el instituto para hacer un seguimiento del acompañamiento en el duelo de su hijo

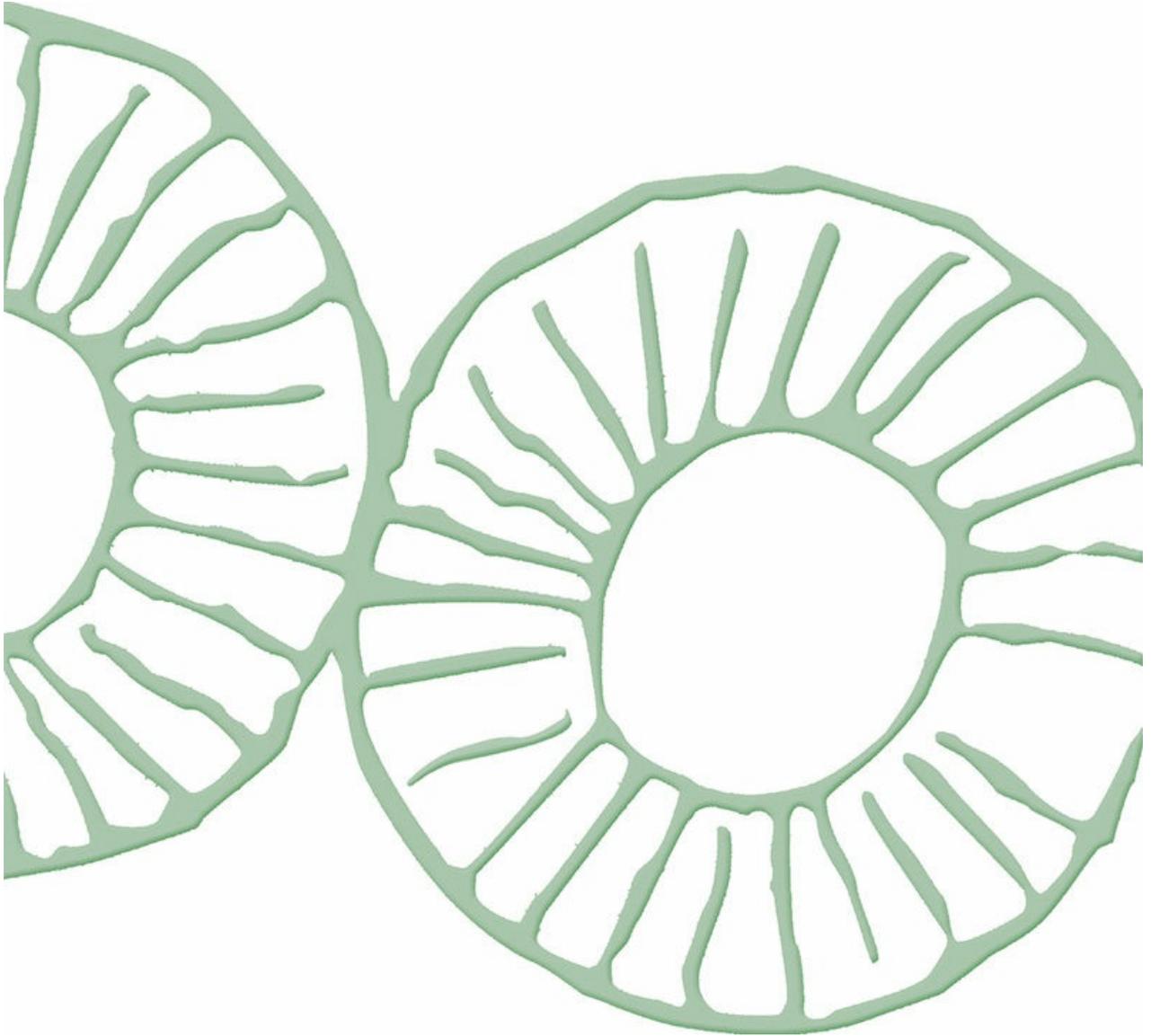
La responsabilidad de acompañar al niño y al adolescente que ha tenido la pérdida de una persona importante para él o ella es tanto de la familia como de la escuela. Por tanto, que padres, madres y tutores estén coordinados, se comuniquen en cuanto a las necesidades que ven que puede tener el niño, cómo se le puede ayudar, cómo hablar de la muerte, etc., ayudará a que lo que hagamos tenga más sentido.

10. Establezca una comunicación positiva con su hijo

Cualquier niño necesita que sus padres le proporcionen seguridad, que sean una base emocional a partir de la cual volar, despegarse y vivir con más autonomía personal, social y ética. Pero hay momentos, como cuando pierde a una persona querida, en los que necesita, en mayor medida, que le hablemos de forma clara, respetuosa, cercana y abierta. Es decir, comunicándonos sin agresividad y pensando no sólo en nosotros mismos sino en lo que va a recibir la otra persona. Este tipo de comunicación positiva transmitirá a su hijo esa seguridad que requiere de sus personas de referencia en el mundo, como sus padres, para vivir la pérdida y la muerte con naturalidad y valentía.

Recursos bibliográficos para alumnos, educadores y familiares

Mar Cortina Selva



A pesar de ser un tema poco tratado y novedoso en la educación, existen muchos recursos bibliográficos a partir de los cuales educadores y familiares se pueden formar. También hay recursos para alumnos de todas las edades. En este capítulo se hace un elenco de todos ellos (algunos en idiomas diferentes al castellano).

8.1. Bibliografía infantil y juvenil organizada por edades

Tres, cuatro y cinco años

- Cortés, J. L. (1992). *Un culete independiente*. Madrid: SM.
- Guillevic, E. (1991). *Dino y Jacobo*. Madrid: Anaya [Colección Renacuajos].
- Leaf, M. (1978). *Ferdinando el toro*. Salamanca: Lóguez Ediciones.
- Leoni, L. (1969). *Nadarín*. Barcelona: Lumen.
- Lissón, A. (1974). *Guiños, el dragón*. Barcelona: La Galera.
- Paloma, D. y Aránega, M. (1996). *Una medicina para no llorar*. Barcelona: Edebé.
- Rosen, M. (1994). *¡Atrápame si puedes!* Madrid: Santillana.
- Ross, T. (1990). *Hipersúper Jezabel*. Madrid: Editorial SM.
- Velthuijs, M. (1999). *Sapo y la canción del mirlo*. Caracas: Ekaré.
- Ventura, A. y Delicado, F. (2000). *El tren*. Salamanca: Lóguez Ediciones.
- Verrept, P. (2000). *Te echo de menos*. Barcelona: Juventud.
- Wilhelm, H. (1985). *Yo siempre te querré*. Barcelona: Juventud.

Seis y siete años

- Álvarez Pérez, M. V. y González Terrón, C. (2003) (coords.). *¿Dónde no está el abuelo?* Madrid: Manuscrito.
- Bosch, X. (1994). *La magia dels reis*. Barcelona: Columna/Galera.
- Brami, É. y Schamp, T. (2000). *Et puis après on sera morts...* París: Seuil.
- Lemoine, G. (2001). *Couleur chagrin*. París: Gautier-Languereau.
- Braud, F. (2001). *Le couteau de pépé*. París: Syros jeunesse.
- Brami, E. y Schamp, T. (2000). *Como todo lo que nace*. Madrid: Kókinos.
- Bröger, A. (1991). *L'àvia i jo*. Barcelona: Empúries.
- Buchanan, D. y Blain, Ch. (1994). *Le goût des mûres*. París: Gallimard jeunesse.
- Burger, R. (1992). *El vent i les estrelles*. Barcelona: La Magrana.
- Buscaglia, L. (1988). *La tardor de Freddy, la fulla. Una història de la vida*. Barcelona: Urano-Emecé.
- Cansino, E. (2000). *Nube y los niños*. Madrid: Anaya [colección Sopa de libros].

- Carrasco, A. (2006). *Ramona, la mona*. México: FCE.
- Company, M. y Asensio, A. (2000). *Nana Bunilda come pesadillas*. Madrid: SM.
- Cortina, M. (2001). *On és el iaio?* Valencia: Tandem.
- Cortina, M. (2001b). *¿Dónde está el abuelo?* Valencia: Tandem.
- Crowther, K. (2000). *Moi et Rien*. París: L'école des loisirs.
- De Paolat, T. (1994). *L'àvia de dalt i l'àvia de baix*. Barcelona: Cruïlla.
- Del Castillo, F. y Pierola, M. (1996). *La mágica historia del ratoncito Pérez*. Barcelona: Edebé.
- Jutta, B. (2002). *El ángel del abuelo*. Salamanca: Lóguez Ediciones.
- Douzou, O. (1993) *Jojo la mache*. Rodez: Le Rouergue.
- Dwight, H. L. (1993). *El mejor truco del abuelo*. México: FCE.
- Herbol, M. (2002). *Papa, on ne t'oubliera pas*. Zúrich: Nord-Sud.
- Hübner, F. (1994). *Abuelita*. Madrid: Gaviota [Colección La gaviota mágica].
- Huston L. (1992). *Véra veut la vérité*. París: L'école des loisirs.
- Janish, H. (2006). *Mejillas rojas*. Salamanca: Lóguez Ediciones.
- Josse, B. y Potter G. (2002). *Les ailes du souvenir*. París: Albin Michel.
- Kilian, S. (1990). *Mare Lluna*. Barcelona: Cruïlla.
- Legendre, F. y Fortier, N. (2008). *Gallons de taronja*. Valencia: Tandem.
- Le Picard, C. y Baschet, J. (2002). *Louis a perdu sa mamie*. París: Albin Michel jeunesse.
- Martín, A. (1991). *La mare invisible*. Barcelona: Barcanova.
- Martínez, M. y Solé, C. (1984). *Jo les volia*. Barcelona: Destino.
- Masini, B. y Boucher, M. (2001). *Mon petit frère de l'ombre*. París: Grasset jeunesse.
- Pernusch, S. y Hoffmann, G. (1998). *Faustine et le souvenir*. París: Casterman.
- Miles, M. (1993). *Ani y la anciana*. México: FCE [Colección A la orilla del viento].
- Paola, T. (1994). *Abuela de arriba, abuela de abajo*. Madrid: SM.
- Saint Mars, D. y Bloch, S. (1998). *S'ha mort l'avi*. Barcelona: La Galera.
- Toledo, N. (2006). *La muerte, pies ligeros*. México: FCE.
- Varley, S. (1985). *Gracias, tejón*. Madrid: Altea.
- Velthuijs, M. (1992). *Sapo y la canción del mirlo*. Caracas: Ekaré.
- Wild, M. (2000). *Nana Vieja*. Caracas: Ekaré.
- Wilhelm, H. (1989). *Jo sempre t'estimaré*. Barcelona: Juventud.
- Wilhelm, H. (1997). *Yo siempre te querré*. Barcelona: Juventud.
- Zatón, J. (1998). *Un gato viejo y triste*. Gijón: Júcar [Colección Los Piratas].
- Zepeda, M. (1998). *Marita no sabe dibujar*. México: FCE.
- Zeuner, R. (1986). *La casita de chocolate*. Barcelona: Bruguera.

Ocho y nueve años

- Azcona, R. (2005). *Los muertos no se tocan, nene*. Madrid: Punto de Lectura.
- Babbit, N. (1988). *Els ulls de l'Amaryllis*. Barcelona: Edicions B.
- Babette, C. (1996). *Estirar la pata o cómo envejecemos*. Barcelona: Destino.

- Balzola, A. (1995). *Marta, después de aquel verano*. Barcelona: El Arca.
- Barrena, P. (1991). *Mal llamp se m'endugui!* Barcelona: Edebé.
- Barrena, P. (1994). *Marieta, dónde estás*. Barcelona: El Arca [Colección Tren de madera].
- Calleja, S. (1994). *Si te mueres, ya verás adónde vas*. Zaragoza: Luis Vives.
- Capdevila, R. (1987). *El entierro*. Barcelona: La Galera [Colección Los Días Diferentes].
- Capdevila, R. y Gaudrat, M. A. (1987). *L'enterrament*. Barcelona: La Galera.
- Cherer, S. (1992). *Une brique sur la tête de Suzanne*. París: L'école des loisirs.
- Coll, P. (1993). *Una mare d'ultratomba*. Barcelona: Empúries.
- Company, M. y Horacio, E. (1994). *Santi y Nona ¡Adiós, abuela!* Barcelona: Ceac/Timun Mas.
- D'Saint Mars, D. y Bloch, S. (1992, 1998). *Se ha muerto el abuelo*. Barcelona: La Galera [Colección Así es la vida].
- Dumas, P. (1995). *Ce changement-là*. París: L'école des loisirs.
- Dumas, P. (1987). *L'altre costat de la vida*. Barcelona: Aliorna.
- Härtling, P. (1987). *La abuela*. Madrid: Alfaguara.
- Hinton, N. (1986). *L'accident*. Barcelona: La Galera.
- Jiménez, J. R. (1958). *Platero y yo (Elegía andaluza)*. Vitoria: Heraclio Fournier.
- Kordon, K. (1992). *Hermanos como amigos*. Madrid: Anaya.
- Kübler Ross, E. (2000). *Carta para un niño con cáncer*. Barcelona: Luciérnaga.
- Kübler-Ross, E. (1992). *Recuerda el secreto*. Barcelona: Luciérnaga.
- Labbé, B., Puech, M. y Azam, J. (2001). *La vie et la mort*. Toulouse: Milan.
- Labbé, B. y Puech, M. (2001). *La vida i la mort*. Barcelona: Cruïlla.
- Lienas, G. (1989). *Així és la vida, Carlota*. Barcelona: Empúries.
- López, C. (1994). *Las cabritas de Martín*. México: FCE [Colección A la orilla del viento].
- López, M. (1999). *Camila y su abuelo pastelero*. Madrid: Alfaguara [Colección Infantil Alfaguara. Serie amarilla].
- Miliki (1998). *La familia de los coches*. Zaragoza: Edelvives [Colección Ala Delta].
- Pausewang, G. (1989). *El abuelo en el carromato*. Salamanca: Lóguez Ediciones.
- Padoan, J. (1987). *Jaime: Un libro sobre los que ya no están*. Madrid: Plaza Joven.
- Solé Vendrell, C. (1985). *La lluna d'en Joan*. Barcelona: Hymssa.
- Stark, U. (1996). *¿Sabes silbar, Johanna?* Madrid: SM [Colección El barco de vapor. Serie azul].
- Zepeda, M. (1997). *Marita no sabe dibujar*. México: FCE.
- Zepeda, M. (2001). *El cuaderno de pancha*. México: SM.

Diez y once años

- Atxaga, B. y Valverde, M. (1999). *Recuerdo de mis abuelos*. Madrid: Alfaguara.
- Colom, R. M. (1992). *El mandarí i jo*. Barcelona: La Galera.

- Donnelly, E. (1987). *Adiós abuelo, dije en voz baja*. Madrid: Alfaguara.
- Eiximinis, F. y Garriga, Á. (1993). *El testamento del tío Nacho* [obra de teatro]. Barcelona: La Galera.
- Ende, M. (1998). *El teatro de sombras*. Madrid: SM [Colección Cuentos de la torre y la estrella].
- Górriz, J. (1993). *Adéu, Cecília*. Barcelona: Empúries.
- Härtling, P. (1985). *Jakob detrás de la puerta azul*. Madrid: Alfaguara.
- Hinton, N. (1986). *L'accident*. Barcelona: La Galera.
- Matute, A. M. (1997). *El árbol de oro*. Madrid: Bruño [Colección Anaquel].
- Nette, M. (1997). *La Telaraña*. México: FCE.
- Perrault, Ch. (1983). *Cuentos de antaño*. Madrid: Anaya (e.o.: 1967) (más de 4 años).
- Philippe, D. (1987). *El otro lado de la vida*. Barcelona: Aliorna.
- Pressler, M. (1988). *A trompicones*. Madrid: Alfaguara.
- Ribeiro, C. y Fellner, H. (2002). *Les petits cailloux*. Arles: Actes Sud junior.
- Rice, B. (2000). *Pobby y Dingan*. Barcelona: Planeta (más de 10 años).
- Saigyo (1989). *Espejo de la luna*. Madrid: Miraguano.
- Tellegen, T. (2005). *Fora tristesa!* Barcelona: Cruïlla.

Doce y trece años

- Adam, O. (2002). *On ira voir la mer*. París: L'école des loisirs.
- Allemand-Baussier, S. y Le Nautrou, P. (1998). *La mort, c'est pas une vie!* París: De La Martinière.
- Almodóvar, A. R. (1964). *Cuentos al amor de la lumbre* (2 vols.). Madrid: Anaya.
- Billet, J. (2001). *De silences et de glace*. París: Seuil.
- Bowley, T. (2001). *Semillas al viento*. Madrid: Raíces (e.o.: 2000).
- Brami, É. y Daisay, K. (2000). *Cher album*. París: Seuil.
- Breen, E. (1993). *També et pots morir a la primavera*. Barcelona: Columna/Galera.
- Cela, J. (1991). *El doble secret de l'àvia*. Barcelona: Empúries.
- Cela, J. (1993). *Com una joguina trencada*. Barcelona: Columna.
- Esquivel, L. (1999). *La estrellita marinera*. Madrid: Ollero & Ramos.
- Esteban, A. y Aguirre, M. (1997). *Cuentos de la mitología griega*. Madrid: De la Torre.
- Fuld, W. (2006). *Diccionario de últimas palabras*. Barcelona: Seix-Barral.
- Gaarder, J. (1996). *L'enigma i el mirall*. Barcelona: Empúries.
- Ganeri, A. (1999). *Jours de deuil, La mort, rites et coutumes*. Bonneuil-les-Eaux: Éditions Gamma-École Active.
- Heyne, I. (1993). *Cuando calla el ruiseñor*. Madrid: Anaya.
- Honoré, Ch. (1999). *Mon coeur bouleversé*. París: L'école des loisirs.
- Huisman-Perrin, E. (2002). *La mort expliquée à ma fille*. París: Seuil.
- Jiménez, J. R. (1999). *La muerte*. Barcelona: Seix Barral [119 poemas, algunos inéditos, compuestos de 1918 a 1924].
- Jonas, A. (2001). *Paroles pour un adieu*. París: Albin Michel jeunesse.

Lleshout, Ted van (2001). *Frère*. Ginebra: La Joie de Lire.

Lowry, L. (1985). *Un estiu per morir*. Barcelona: La Magrana.

Lowry, L. (2002). *Un verano para morir*. León: Everest.

Machado, A. (1999). *Campos de Castilla*. Barcelona: Bibliotex.

Margarit, J. (2002). *Joana*. Barcelona: Proa.

Martí i Pol, M. (1978). *Estimada Marta*. Barcelona: Edicions del Mall.

Martí i Pol, M. (1998). *Llibre d'absències*. Barcelona: Edicions 62.

Mathieu, V. (2001). *Le ciel de travers*. Rodez: Le Rouergue.

Mazard, C. (2000). *Le cahier rouge*. París: Syros jeunesse.

Moure, G. (2006). *En un bosque de hoja caduca*. Madrid: Anaya.

Pellicer, C. (2005). *La historia de la abuela*. México: Norma.

Roger, M.-S. y Roca, F. (1998). *À la vie, à la...* París: Nathan.

Roger, M.-S. (2002). *La saison des singes*. París: Bayard.

Saint Exupéry, A. de (1992). *El principito*. Madrid: Alianza Editorial.

Tuiavii (1991). *Los papalaggi (Los hombres blancos)* (6.ª ed.). Barcelona: Integral.

Vieira, A. (2000). *Les yeux d'Ana Marta*. Ginebra: La Joie de Lire.

Wilson, J. y Sharratt, N. (2001). *Mon amie pour la vie*. París: Gallimard jeunesse.

Zafrilla, M. (2007). *Mensaje cifrado*. Premio Gran Angular. Madrid: SM.

Catorce, quince y dieciséis años

Battle, J. S. (2004). *José Martí. Aforismos*. La Habana: Centro de Estudios Martianos.

Bauby, J. D. (1997). *La escafandra y la mariposa*. Barcelona: Plaza & Janés.

Bloom, H. (2005). *Genios. Un mosaico de cien mentes creativas y ejemplares*. Barcelona: Anagrama (e.o.: 2002).

Bucay, J. (2005). *El cuento dentro del cuento. En Cuentos para pensar*. Barcelona: RBA Integral.

Echenoz, J. (2000). *Me'n vaig*. Barcelona: Proa.

Haugent, T. (1984). *Los pájaros de la noche*. Barcelona: Juventud.

Lewis, C. S. (1994). *Un dol observat*. Barcelona: Columna.

Saramago, J. (2006). *Las intermitencias de la muerte*. Madrid: Santillana.

Sierra i Fabra, J. (1990). *Temps de gebre*. Barcelona: Cruïlla.

Suárez, J. A. (1993). *Mortal eterno*. Bilbao: Riosil Ediciones.

Diecisiete y dieciocho años

Albom, M. (2008). *Martes con mi viejo profesor*. Madrid: Maeva.

Garrido, C. (2002). *Te lo contaré en un viaje*. Barcelona: Ares y Mares.

Rulfo, J. (1995). *Pedro Páramo*. Madrid: Cátedra.

Tolstoi, L. (1967). *La muerte de Iván Illich*. Barcelona: Juventud.

8.2. Bibliografía para educadores y familiares

Bibliografía comentada sobre percepción personal y social de la muerte

Bertman, S. L. (1991). *Facing Death: Images, Insights and interventions*. Washington, Nueva York y Londres: Publishing Corporation.

Sandra L. Bertman, humanista, profesora y consejera con 30 años de experiencia, dirige el Programa de Humanidades Médicas en el Centro Médico de la Universidad de Massachusetts. Es pionera en el desarrollo de programas usando las artes y las humanidades para instruir a profesionales de la salud, pacientes y familiares de pacientes terminales y en duelo.

Calle, R. A. (1995). *Enseñanzas para una muerte serena*. Madrid: Temas de Hoy.

Ramiro A. Calle parte de la realidad de que muy pocos experimentan la idea de muerte como descanso, sino más bien con temor, sobre todo a la enfermedad y agonía, creamos o no en otra existencia o que esta vida tiene un significado. Lo único cierto es que moriremos, y por mucho que estemos acompañados será nuestra muerte. El autor recoge técnicas para aprender a vivir, a afrontar la enfermedad e incluso a morir. El hecho de recordar que vamos a morir más que abatirnos debe realzar la vida, potenciar cada momento y vivir con mayor calidad psíquica y pureza mental. El presente libro pretende en parte ser un manual para el bien morir aunque paradójicamente nos dispone para el bien vivir. Por ello considera el autor que si aprendemos a vivir comprendiendo y aceptando que la muerte forma parte de la vida, podremos morir y renacer a cada instante, e incluso matar a la muerte y acceder a lo Inmenso, en cuyo escenario se celebra el juego de luces y sombras que llamamos vida y muerte. El presente libro consta de trece capítulos y dos apéndices: 1. La muerte, esa gran desconocida (pp. 31-56); 2. La muerte y el más allá para los pueblos de la antigüedad (pp. 57-76); 3. Oriente (pp. 77-100); 4. Occidente (pp. 101-116); 5. Más allá del ego y del apego (pp. 117-128); 6. La meditación y su alcance (pp. 129-144); 7. Técnicas de atención a la respiración (pp. 145-154); 8. Técnicas de contenido del pensamiento: silencio interior y ensimismamiento (pp. 155-164); 9. Técnicas de meditación de percepción (pp. 165-174); 10. Técnicas de devoción (pp. 175-192); 11. Técnicas de visualización (pp. 193-198); 12. Técnicas de meditación y confrontación con la muerte (pp. 199-214); 13. Conclusiones generales (pp. 215-224); Apéndice I. El punto de quietud (pp. 225-230); Apéndice II. La relajación (pp. 231-237).

Calle, R. A. (1996). *Aprender a vivir, aprender a morir*. Madrid: Aguilar.

El autor, impulsor de las primeras investigaciones médico-yoguistas en España, nos enseña a vivir cada momento con una mente serena y vigilante. Nos muestra que es importante recordar que no siempre mueren los otros y que hay que perder el miedo a la muerte y a la vida. No únicamente porque cada minuto puede ser el último de nuestra existencia. ¿Por qué no pensar que hoy es un buen día para morir, pero

también un buen día para vivir? El libro está dividido en nueve partes: 1. Enfrentarse a lo desconocido (pp. 11-24); 2. Viviendo paso a paso (pp. 27-36); 3. La vida es el gran maestro (pp. 39-46); 4. El cultivo de la atención (pp. 49-60); 5. De la ansiedad al sosiego (pp. 63-80); 6. La ciencia de apreciar lo que se tiene (pp. 83-93); 7. Las cuatro vías de meditación (pp. 95-108); 8. La mente universo-secreto (pp. 111-120); 9. Apéndices (pp. 123-124): lo que debe hacerse y lo que no debe hacerse; 10. Glosario (pp. 125-126); 11. Bibliografía (treinta y dos libros de interés publicados en español).

Feinstein, D. y Elliot, P. (1994). *Sobre el vivir y el morir*. Madrid: Edaf.

El trabajo se presenta como una herramienta de autoconocimiento para comprender el mayor desafío de la vida: la muerte. Dividido en cinco fases: 1. sacudiendo nuestro sistema de negación a la muerte; 2. trascender el miedo a la muerte; 3. una confrontación entre el miedo a la muerte e imágenes de trascender la muerte; 4. hacia una mitología renovada de la muerte; 5. introduciendo vuestra mitología renovada sobre la muerte en la vida. Treinta y una lecturas sugeridas (pp. 167-171).

Francia, A. (1985). *Vivir desde lo positivo*. Madrid: Paulinas.

Este libro es una herramienta de trabajo personal y de grupo. El autor, animador de grupos, ofrece abundantes materiales para todos, jóvenes, adultos, intelectuales y obreros, educadores y animadores. Son tres los núcleos que dan cuerpo a estas páginas. En primer lugar, una selección de testimonios y experiencias tomadas del mundo de hoy, y de la vida de cada día. En segundo lugar, una serie de ejercicios y técnicas fáciles para formar mentalidad, sensibilizar e impulsar opciones. Finalmente, algunas ideas y reflexiones prácticas, válidas para quienes tienen obligación de madurar —es decir, todos— y para quienes tienen la obligación de ayudar a madurar.

Harding, D. E. (1996). *El pequeño libro de la vida y de la muerte*. Barcelona: Obelisco.

El autor propone un número de provocativos experimentos para sí mismos y para nosotros, los cuales, uno a uno, derriban nuestras preconcepciones sobre nosotros mismos. Experimentos que ha estado usando durante los últimos treinta años.

Sharp, J. (1997). *Sin miedo a morir*. Barcelona: Oasis.

Joseph Sharp es un abogado estadounidense diagnosticado seropositivo, enfermedad que le llevó a trabajar como consejero espiritual en el Parkland Memorial Hospital de Dallas (Texas). El estrecho contacto con enfermos, y su propia experiencia personal, han dado forma a este libro que, bajo el título *Living our dying*, es un gran éxito de ventas en Estados Unidos. El autor nos hace reflexionar sobre

cuestiones como: ¿por qué negamos la evidencia de nuestra muerte? Puesto que la respuesta a esta pregunta nos da el conocimiento para poder enfrentarnos, de manera abierta y consciente, a las dudas que nos invaden, dejaremos de ser así seres temerosos que sólo encuentran salida en la superstición o la indiferencia. Pero el conocimiento implica un acto voluntario de búsqueda y enfrentamiento ante aquello que nos atemoriza. Darle la espalda a la muerte, actuar como si ésta no existiera, sólo puede aumentar nuestros miedos y convertirnos en seres indefensos ante ella. Joseph Sharp propone una mirada valiente y honesta, un reconocimiento de la muerte como parte integrante de su propia vida. Se divide el libro en cuatro partes: 1. Despertar a nuestro morir (pp. 27-44); 2. Invitación a la muerte (pp. 47-118); 3. Profundizando más (pp. 121-191); 4. Vivir nuestro morir (pp. 193-230).

Stone, G. (1997). *Palabras de vida y muerte*. Barcelona: Ediciones B.

La autora, profesional especializada en el cuidado a pacientes con enfermedades terminales, ha creado una asociación que se dedica a difundir un nuevo concepto de aproximación a la muerte. Sus cursos han tenido excelentes resultados tanto para las personas afectadas como para sus familiares más próximos y el personal médico que las atiende. Ganga Stone conoció largos años de aflicción al perder a su madre y fue en parte la razón que la impulsó a dedicarse al cuidado de moribundos. Mediante el presente libro, la autora da un paso adelante hacia la aceptación de la muerte y el goce de la vida. El presente libro se encuentra dividido en diez apartados: 1. No es justo (pp. 33-44); 2. La premisa de la Aniquilación: temor y aflicción (pp. 45-52); 3. ¿Cuál es la prueba? (pp. 53-56); 4. Cómo entienden la muerte personas que la han experimentado (pp. 57-76); 5. El superviviente continúa su viaje (pp. 77-84); 6. El superviviente aquí y ahora (pp. 85-114); 7. ¿Qué es lo que muere? ¿Cómo muere? ¿La muerte implica dolor? (pp. 115-134); 8. Volver al miedo y a la aflicción (pp. 135-182); 9. Cómo prepararse: Llevar una vida a prueba de arrepentimiento (pp. 183-198); 10. La relación con el moribundo (pp. 199-214); Mensaje al clero (pp. 215-220).

Worden, J. W. y Proctor, W. (1976). *PDA-Personal Death awareness (CPM: Conciencia Personal de la muerte)*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Libro de ejercicios para cultivar la consciencia personal de la muerte y para entender la mortalidad individual a través del uso de pruebas. La idea subyacente es que una mayor consciencia personal de la muerte llevará a una vida más saludable y feliz y a una mejor habilidad de enfrentarse con la muerte a un nivel personal.

Bibliografía comentada sobre filosofía y antropología de la muerte

Amades, J. (2001). *La mort. Costums i creences*. Tarragona: Edicions El Mèdol.

Recoge los ritos y costumbres que tenían nuestros antepasados ante el dolor, el misterio y el temor. Distingue entre la muerte en la vida cotidiana y la fiesta de la muerte.

Ariès, P. (1987). *El hombre ante la muerte*. Madrid: Taurus.

Obra clásica y capital dentro de la sociología de la muerte, a lo largo de cinco extensos capítulos va haciendo un recorrido histórico, social y filosófico sobre el tema de la muerte: 1. Todos hemos de morir; 2. La muerte propia; 3. La muerte lejana y próxima; 4. La muerte ajena, y 5. La muerte invertida.

Ariès, P. (2000). *Historia de la muerte en occidente*. Barcelona: Acantilado (e.o.: 1975).

Se ocupa de nuestra relación con la muerte y su papel en la configuración de un entorno cultural y las formas de intercambio que en él se desarrollan. Los presentes ensayos de Philippe Ariès, desde su publicación por vez primera en 1975, se han convertido ya en un clásico. Concebidos en su origen como una serie de conferencias para la Johns Hopkins University, su recorrido abarca diversas ramas de las humanidades (la historia, la etnología y la antropología cultural), y nos presentan la fascinante historia del cambio gradual de la muerte, vista como algo familiar y «domesticado» del mundo medieval, a otra concepción más moderna, maldita y de la que se pretende huir. Nos ilumina, pues, con singular perspicacia sobre nuestro presente.

Mèlich, J. C. (2002). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder.

Texto del autor extraído de la contraportada: «No hay nada absoluto en la vida, y si hubiera algo, sólo podría ser expresado relativamente. En otras palabras: en todo aquello que hace referencia al ser humano intervienen siempre el espacio y el tiempo, o sea, la finitud. Por eso, el ser humano es un incesante aprendiz, es decir, un ser en constante proceso de formación, de transformación y deformación». A lo largo de este libro se presta una especial atención a las transmisiones educativas como un aspecto fundamental de una filosofía de la finitud.

Morin, E. (1974). *El hombre y la muerte*. Barcelona: Kairós.

Morin aborda, partiendo de la biología, la problemática antropológica de la muerte, las concepciones que de ella tuvo el hombre primitivo, sus cristalizaciones históricas y esta contemporánea «crisis de la muerte» que brillantemente relaciona con la crisis de la individualidad.

Thomas, L. V. (1983). *Antropología de la muerte*. México: FCE.

La vida moderna ha producido elementos que modifican la visión de la muerte,

alterando de raíz las antiguas nociones mágicas sagradas, que reconciliaban al hombre con la muerte. A fin de subrayar dicha transformación, esta investigación presenta una comparación entre la visión de la muerte en una sociedad africana arcaica y la moderna sociedad industrial, sin dejar de observar rasgos constantes como el horror ante la descomposición del cadáver.

Bibliografía comentada sobre educación y muerte

Mèlich, J. C. (1989). *Situaciones-límite y educación*. Barcelona: PPU.

Obra basada en el estudio de la obra de Karl Jaspers (1883-1969), filósofo alemán que fue uno de los fundadores del existencialismo y cuya obra, compuesta por más de treinta libros, influyó en la teología, la psiquiatría y la filosofía del siglo XX. Mèlich asegura que se hace necesario educar para la conciencia de la muerte, del sufrimiento, la lucha y la culpabilidad, las cuatro situaciones-límite que plantea Jaspers y que Mèlich desarrolla y analiza como finalidades educativas.

Eddy, J. M. y Alles, W. F. (1983). *Death education*. St. Louis: The C. V. Mosby Company.

Autores de obligada referencia en el campo de la formación en la muerte y el morir, ya que podría considerarse de los primeros libros en el campo de la muerte y el morir enfocado desde la tanatología, escrito por educadores que intentan hacer un libro de referencia para otros educadores. El presente trabajo está dividido en ocho capítulos y diez apéndices: Introducción; 1. La evolución de la educación en la muerte en los Estados Unidos (pp. 3-28); 2. Educación en la muerte a lo largo de la vida (pp. 31-50); 3. Modalidades de formación en la educación en la muerte (pp. 51-87); 4. El duelo y el luto (pp. 89-115); 5. Eutanasia (pp. 117-146); 6. Suicidio (pp. 147-183); 7. Aspectos de consumo de la muerte y los moribundos (pp. 185-237); 8. Los moribundos y la muerte en los Estados Unidos (pp. 239-262). Los apéndices son: A. Educational activities (pp. 260-279); B. Annotated bibliography (pp. 280-306); C: The development and validation of a Knowledge Test of death and Dying (pp. 308-318); D. Knowledge Test of Death and Dying (pp. 320-324); E. Summary of research related to death education (pp. 326-334); F. Legislation regarding the Living Will and the right to die (pp. 336-342); G. Directory of funeral and memorial societies (pp. 344-353); H. Legislation regarding the Uniform Anatomical Gift Act (pp. 355-360); I. Medical schools of Canada and the United States that accept body donations (pp. 362-371); J. About eye banks (pp. 373-378).

García, A. (1993). Currículum y educación para la muerte. *Enfermería Clínica*, vol. 3, n.º 5, pp. 45-49. Barcelona: Doyma.

Se justifica y propone, tras hacer un análisis de los estudios sobre el concepto

infantil de la muerte, que se le puede ayudar no sólo a que alcance una comprensión realista y gradual del concepto de muerte, sino que, además, ello es beneficioso puesto que ellos no ignoran el tema y encuentran fuentes de información menos fiables y más terroríficas. Resulta evidente la necesidad de diseñar, desarrollar y evaluar programas educativos en el ámbito de la educación en la muerte. Se plantea una propuesta educativa con una metodología que favorezca el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que, según el autor, justifica la metodología constructivista y los ciclos en los que se irá concretando: planteamiento de la información, búsqueda de información, intento de solución, generalización y aplicación a nuevos contextos. El autor entiende la educación en el morir como un proceso lento, gradual y complejo, de facilitación de la construcción de las diferentes nociones del morir, que ayude a comprender los procesos históricos y culturales por los que se han generado los conocimientos actuales y la organización social y de la muerte vigente.

Grollman, E. A. (1987). *Talking about Death: A Dialogue between parent and child (Hablando acerca de la muerte: un diálogo entre padre e hijo)*. Boston: Beacon Press.

Libro de gran utilidad para padres que encuentran dificultad para plantearle el tema de la muerte a sus hijos. Contiene gran parte de la sabiduría destilada de su anterior volumen: *Explaining death to children* (Explicando la muerte a los niños).

Jackson, E. (1986). *Diálogo en el seno de la familia. En Sociología de la muerte*. Madrid: Sala.

El autor se esfuerza por entender el concepto que el niño tiene de la muerte, así como por encontrar los medios más adecuados de acercarse a la mentalidad infantil, llegando a conclusiones valiosas. Parte de la realidad de que el problema está más en cómo proceder que en decidir cuándo empezar a hablar. Se vale el autor de algunos trabajos realizados por el Yale Child Study Institute y de los escritos de Jean Piaget. El trabajo se divide en los apartados: hasta los tres años, entre los cuatro y siete años, entre los ocho y once años y en la adolescencia. Se detallan algunos casos para derivar unas reglas sencillas que pueden ser utilizadas por los padres y otros adultos que tengan que abordar el problema de la muerte en el contexto de la vida del niño y finalmente se extraen las conclusiones.

Poch, C. (1996). *De la vida i de la mort*. Barcelona: Editorial Claret.

Está estructurado en dos partes: en la primera realiza una exposición sobre el sentido de la vida y de la muerte y en la segunda se ofrecen una serie de propuestas didácticas para trabajar en Educación Primaria y Secundaria y en las familias. También hay un vocabulario y una bibliografía comentada sobre el tema de la finitud.

Mèlich, J. C. (1998). *Pedagogía de la finitud*. Barcelona: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma.

Desarrolla la tesis de que la muerte no es un tema a tratar sino *el* tema, porque el binomio vida-muerte aparece como la cuestión básica a la que nos tenemos que enfrentar en nuestra trayectoria como personas y en nuestra formación como docentes-discentes de la educación humana. Según este autor, una pedagogía de la finitud no puede eliminar la angustia de la muerte, sino que es, ante todo, una forma de vivir, un «arte de vivir» en la provisionalidad, la fragilidad y la vulnerabilidad, es una pedagogía que presta especial atención al otro, sobre todo al sufrimiento, al dolor y la muerte del otro.

Turne, M. (2004). *Cómo hablar con niños y jóvenes sobre la muerte y el duelo*. Barcelona: Paidós.

Es un libro de ejercicios diseñado específicamente para que los adultos ayuden a los niños a superar la pérdida de un ser querido. Es también un medio efectivo para que niños y jóvenes comuniquen y entiendan los pensamientos y las emociones, siempre confusos y dolorosos, que les provoca la muerte de alguien cercano. A su vez, puede ser la base para una reflexión de largo alcance, y está escrito de manera que resulta de fácil y agradable acceso tanto para niños como para adultos. Cada página está ilustrada con dibujos que logran mantener la atención del pequeño y facilitan la comunicación entre generaciones a partir de una sutil exploración del concepto de muerte. Este libro de ejercicios cubre todos los aspectos y fases del sentimiento de pérdida, desde el dolor inicial por la separación hasta la rabia, el miedo y los sueños que puede experimentar el niño, y termina con unas palabras sobre el recuerdo y la superación.

Herrán, A. de la, González, I., Navarro, M. J., Bravo, S. y Freire, M. V. (2000). *¿Todos los caracoles mueren siempre? Cómo tratar la muerte en educación infantil*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Texto pionero en «educación para la muerte» aplicada a la etapa infantil en el que se recogen experiencias de y para la práctica de la educación, así como algunas aportaciones teórico-prácticas. Recopila experiencias teóricas y prácticas. De entre ellas destaco las siguientes:

a) La consideración de la «educación para la muerte» como un posible *tema transversal de transversales* como propuesta técnico-reflexiva, laica, compleja y evolucionista, desligada de toda opción doctrinaria.

b) Habilitación de la muerte como contenido educativo universal y evolutivo.

c) Apertura o ampliación del concepto de muerte, más allá de su acepción trágica y paliativa: momentos significativos, muerte parcial, secuencias, reciclaje, etc.

Kübler-Ross, E. (1996). *Los niños y la muerte*. Barcelona: Luciérnaga.

Los niños y la muerte está situado en la década en que la doctora Elisabeth Kübler-Ross trabajó exclusivamente con niños, y ofrece a las familias de niños enfermos o ya fallecidos la ayuda y la esperanza necesarias para sobrevivir. En un lenguaje sencillo y cálido, Kübler-Ross nos habla de los miedos, las dudas, la confusión y la angustia de aquellos padres confrontados con una enfermedad terminal o con la muerte súbita de un hijo. Esta obra ha roto la conspiración del silencio que antaño reinaba en las salas de enfermos terminales de cualquier hospital...

Sahler, O. (1983). *El niño y la muerte*. Madrid: Alhambra.

El presente trabajo se ha realizado gracias a la participación de 19 colaboradores, a consecuencia de una Reunión en el Centro Médico de la Universidad de Rochester (1977) durante la celebración de un simposio de dos días y medio de duración sobre el tema «El niño y la muerte». El presente compendio tiene, además, opiniones y teorías de algunos que no estuvieron presentes. A rasgos generales podríamos decir que, afortunadamente o por desgracia, no existen términos absolutos, y en su lugar cada individuo ha de aprender por su cuenta a entender al niño y su familia para resolver casos particulares y para ayudarle a él y a cuantos le rodean en sus esfuerzos para encontrar su lugar dentro del marco por la lucha con la muerte. Se divide el presente y exhaustivo trabajo en cuatro partes: Primera parte: La familia y el niño (pp. 29-41), la cual incluye los capítulos: 2. Estructura y adaptación de la familia a la pérdida: colaborando a afrontar la muerte de un niño; 3. Modelos de comunicación en familias enfrentadas a enfermedades mortales; 4. El niño agonizante y la familia: misiones del asistente social; 5. El médico de cabecera y la familia durante y después de la enfermedad final (pp. 69-79); 6. Distintas alternativas para el cuidado del niño agonizante: asilo, hospital, hogar; 7. Efecto sobre la familia de la muerte neonatal; 8. Muerte repentina; 9. Muerte y genética en la infancia. Segunda parte: El médico y el niño mortalmente enfermo (pp. 119-172), que contiene los capítulos: 10. La relación de los médicos que trabajan con niños mortalmente enfermos y sus familias; 11. El especialista en asistencia crónica: ¿Y quién nos ayuda a nosotros?; 12. Reflexiones de un médico; 13. El punto de vista de una enfermera de plantilla; 14. Opinión de una enfermera especialista. Tercera parte: Supervivencia (pp. 173-216), que consta de los capítulos: 15. Los ritos mortuorios: opinión de un empresario de pompas fúnebres (pp. 173-180); 16. Reacción de los niños y adolescentes ante la muerte de un padre o un hermano; 17. Repercusión en los niños del suicidio paterno; 18. Grupos de padres como ayuda en la aflicción (pp. 201-207); 19. La aflicción de los abuelos (pp. 208-216). Cuarta parte: Consideraciones éticas y educativas (pp. 217-264), que incluye los capítulos: 20. ¿Dónde está Dios? (pp. 217-225); 21. El derecho a la información y

libertad de elección del moribundo ¿es para menores?; 22. Programa educativo sobre la muerte (pp. 236-245); 23. Lecturas apropiadas para niños, jóvenes y padres (p. 246). Se incluyen, además: epitafio para la muerte de un niño en la página (p. 265); reflexiones de una hermana (pp. 266-268); reflexiones de una madre (pp. 269-274).

Baum, H. (2002). *¿Está la abuelita en el cielo? Cómo tratar la muerte y la tristeza?* Barcelona: Ediciones Oniro.

Con sensibilidad, sentido lúdico y sensatez cotidiana, las sugerencias de esta guía servirán para que nuestros hijos de tres a siete años se enfrenten mejor a las pequeñas y grandes despedidas, inevitables en la vida. En capítulos informativos y claros se explica por qué los niños asimilan el duelo de manera diferente. Un libro para padres y educadores que ayuda a asistir a los niños con tacto y con prudencia. Primer volumen de una nueva colección compuesta de pequeños manuales prácticos para la educación emocional de los niños de tres a siete años. Su contenido, concreto, lúdico y práctico al mismo tiempo, se propone reforzar las competencias sociales y emocionales de los niños. Es ideal para padres y educadores que quieran acceder de una manera sencilla y sin complicaciones a los temas principales de la pedagogía.

Lyons, C. y Schaefer, D. (2004). *Cómo contárselo a los niños*. Barcelona: Editorial Medici.

Es la guía imprescindible para cualquier persona que trabaje o viva con niños: padres, cuidadores, psicólogos o profesores, con el objeto de enfrentarse a las inevitables preguntas sobre la pérdida y el cambio, la vida y la muerte. En ella el lector encontrará: cómo explicar la muerte a los niños; estrategias para ayudarles a superar el dolor y los traumas; cómo enfrentarse al miedo, la confusión y la tristeza; cómo tratar estos temas con disminuidos psíquicos y qué piensan los niños de la muerte.

Poch, C. y Herrero, O. (2003). *La muerte y el duelo en el contexto educativo*. Barcelona: Paidós.

Este segundo libro de C. Poch está escrito junto a la psicóloga Olga Herrero. Las autoras proponen un recorrido de reflexión y de posibles respuestas a los siguientes interrogantes: ¿cómo afecta a la educación la «sutil discreción» existente en torno a la muerte y al hecho de morir? ¿Por qué nos planteamos «educar para la muerte»? ¿Y para qué? ¿Cómo explicar a los niños la experiencia de la muerte y hacer frente a sus preguntas? ¿Cómo se trata la muerte en los currículos educativos? ¿Cómo dar la noticia de la muerte de un ser querido a un niño o a un adolescente? ¿Cómo elaboran el duelo los niños, los adolescentes y los adultos, tras la muerte de un ser querido?

Dolto, F. (2005). *Parlem amb els infants (Hablemos de los niños)*. Barcelona: Pagès editors.

Este libro está formado por tres libros, uno de los cuales es *Parlar de la mort*. Esta parte del libro trata de cómo se tiene que hablar de la muerte a los niños, de cómo hablar de la muerte a aquellos que están a punto de morir, a los que han perdido las ganas de vivir, a aquellos a quienes se les ha muerto un ser querido.

Herrán, A. de la y Cortina, M. (2006). *La muerte y su didáctica. Manual para educación infantil, primaria y secundaria*. Madrid: Universitas.

En él se ofrece, además de una reflexión sobre la situación actual social y educativa respecto al tratamiento y la normalización de la muerte, un estudio sobre la psicología evolutiva de la idea de muerte desde cero hasta dieciséis años. Es realmente un manual de referencia que ha intentado rellenar el hueco existente en cuanto a esta materia ofreciendo un listado importante de recursos para todos los niveles educativos y en todas las áreas.

Escardíbul, C., López Fusté, M. y Otero, M. (2006). *Viure la vida, aprendre de la pèrdua (Vivir la vida, aprender de la pérdida)*. Barcelona: Editorial Claret.

Libro que proporciona material y recursos para trabajar las cuestiones vinculadas a la pérdida (cambio de lugar de residencia, cambio de escuela, pérdida de la amistad, de la alegría, del primer amor, de un objeto amado, pérdida de la infancia o de la adolescencia por pasar a otras etapas de la vida...) y a la muerte con el alumnado del segundo ciclo de ESO. El material que se presenta se puede dividir en cuatro bloques: textos literarios, imágenes, casos y cine.

Nolla Casals, A. (2008). *Del viure i del morir. Propostes per acostar-nos a l'experiència de la finitud (Del vivir y del morir. Propuestas para acercarnos a la experiencia de la finitud)*. Barcelona: Rosa Sensat.

La finalidad de este libro es ofrecer recursos a los educadores para reflexionar y hablar sobre la experiencia del vivir y del morir. Las herramientas de anticipación que aquí se proponen intentan ser un modelo útil, aunque ni único ni cerrado, para hacer un acercamiento prudente pero serio a esta realidad. En función de cómo se vivan las experiencias del dolor, la ausencia, el fracaso y la muerte, se pueden generar una serie de actitudes, sentimientos y valores éticos. Este acercamiento es necesario hacerlo de forma serena, con respeto y responsabilidad, partiendo de las ideas previas de los niños y adolescentes.

Garriga Pons, B. (2009). *Rock and Dol. Una experiència escolar sobre la mort (Rock and Dol. Una experiencia sobre la muerte en la escuela)*. Palma de Mallorca: Editorial Moll.

El libro contiene un relato o crónica de los acontecimientos que sucedieron el mes

de febrero de 2008 y que afectaron a los alumnos de 6.º curso de Primaria del colegio Comas Camps de Alaior (Menorca) y su tutor. Todo empieza cuando una alumna anuncia: «Mi papá ha muerto esta mañana». El anuncio de una muerte que nos afecta directa o indirectamente determina una paralización de la cotidianidad. Aquí encontramos cómo esa clase apoyó a la niña, así como orientaciones generales de actuación para tratar la muerte con los niños y adolescentes que servirán tanto a padres y madres como a los docentes.

Poch Avellà, C. (2013). *Pèrdues i dols (Pérdidas y duelos)*. Barcelona: Octaedro.

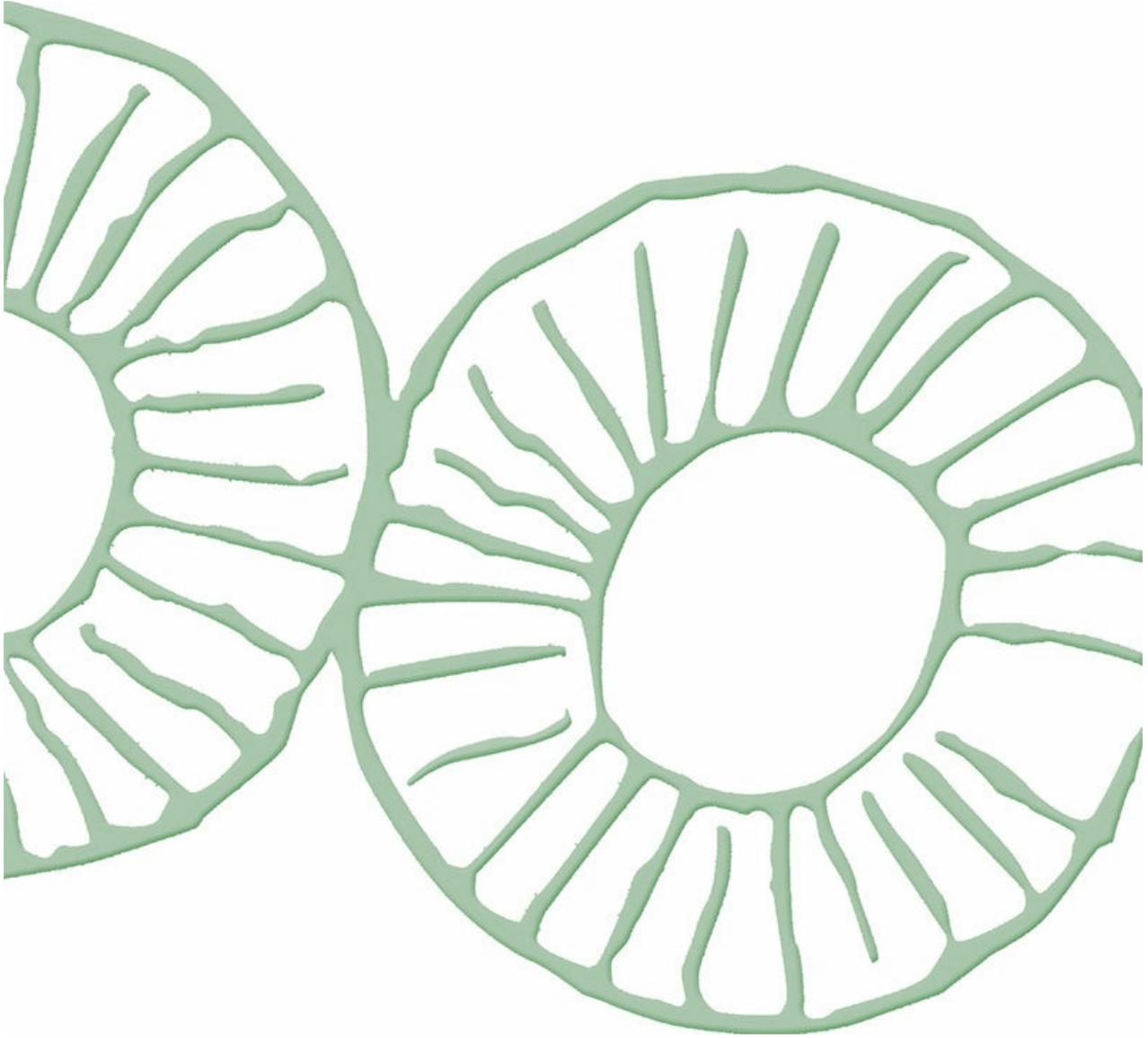
La autora plantea algunas preguntas clave en torno a la variedad de pérdidas y duelos que nos rodean y nos toca vivir. Las respuestas no serán nunca unívocas, la experiencia humana de perder (y de ganar) es personal, única e irrepetible.

Serra i Llanas, X. (2014). *I jo, també em moriré? (Y yo, ¿también moriré?)*. Barcelona: Columna.

Enseñar a los más pequeños de casa a saborear cada instante, a expresar sus sentimientos o a despedirse de alguien es un trabajo que primero tenemos que aprender los adultos. Eso es lo que pretende la autora de este libro, enfermera especializada en procesos de duelo y antropóloga, que da las claves para ayudar a nuestros hijos a desarrollar estrategias emocionales para afrontar una muerte, una separación o una enfermedad grave y llegar a la edad adulta sabiendo gestionar las pérdidas de cualquier tipo.

A modo de conclusión

Agustín de la Herrán Gascón



¿Qué estamos haciendo? ¿Qué estamos construyendo? Globalmente la sociedad no sabe lo que está haciendo. Todavía carece de autoconciencia de sus acciones y de su sentido, porque no se reconoce como ser único. La sociedad está rota, está fragmentada por *etnocentrismos*. Y todos estamos condicionados (Krishnamurti): nacional, política, religiosa, culturalmente... Cada ciudadano se reconoce antes como miembro del coto en el que vive que como miembro de la familia humana, pese a que el niño de cinco años está capacitado para imaginarse parte de la humanidad. Sin embargo, su capacidad no se verá aprovechada, continuada, potenciada. Al contrario, se le condicionará con la pieza del puzle a la que casualmente corresponde, sólo existencialmente. Ésta es, un poco, la causa social y personal por la que no aflora ese sentido único a que antes se aludía. Ahora bien: el sentido de la sociedad es el sentido de su propia educación. Por tanto, la educación parcial y fragmentada también está desorientada.

Educación no es escolaridad, no es sólo sistema educativo: es lo que hemos conseguido hacer con nosotros, a donde hemos llegado con nuestra razón, que es lo que a la postre somos, incluyendo en ella espiritualidad, sentimiento, afecto, productos, errores, etc. De la educación depende todo. Y todo es «todo», porque somos el resultado de nuestra educación. La fragmentación humana no sólo es exterior, también es interior. Y la educación tiene mucho que ver con ese diagnóstico y con esa terapéutica de sentido humano.

Algunos autores como E. Rojas comparten con nosotros la observación de que una característica de la sociedad es la inmadurez generalizada. La causa a nuestro juicio es el egocentrismo como característica de la vida adulta, tanto personal como colectiva. Esta sociedad egocéntrica asocia una educación adoctrinada, por ser, asimismo, egocéntrica. Lejos queda la sociedad del conocimiento o de la educación. La sociedad del conocimiento es aquella que anhela el conocimiento, lo busca y lo emplea para mejorar integralmente (profunda y superficialmente). Hoy no estamos en ella, por mucho que se diga: el decir no hace el hecho. Por ejemplo, nos reunimos para hablar en torno a la muerte porque se celebra el día de los difuntos, no por una motivación de cultivo personal, de debate o de búsqueda de conocimiento. La morbosidad o el atractivo mediático sólo son indicadores de una razón debilitada, que por educación ha renunciado

a muchas posibilidades. Desde sus canales y la influencia en las familias, los medios deben ayudar a elevar el nivel educativo de la sociedad y a que los ciudadanos sean más cultos y mejores personas.

La educación se instrumenta para otros fines parciales, de cuya bondad cada uno está plenamente convencido. Y todos piensan lo mismo: que ellos tienen la razón y que los demás están en un error. Se siente y se procede como lo hace un grupo de niños de cuatro años detrás de una pelota cada uno de los cuales cree que los demás le acompañan en su juego absoluto.

Humanidad tribalizada, sociedad tribalizada, academia tribalizada, política, religión... No se trata de «que toda la tribu eduque» (proverbio africano): antes es imprescindible «que toda la tribu se destribalice», porque si no, lo que se inducirá será parcial y para la parcialidad, y a eso no podremos llamarlo educación. Como lo que promovemos es tribal, quizá no estamos educando plenamente, o a lo que hacemos no se debería llamar educación.

La educación (como respuesta a demandas sociales, políticas y superficiales, sin iniciativa centrada en la formación) favorece un centro de gravedad muy alto y muy fuera en cada uno de nosotros, y eso nos hace ser vehículos inestables. El fracaso es general, pero ¿quién se siente responsable, si apenas hay diagnóstico? En todo caso, el pedagogo, como científico y profesional de la educación, podría tener una especial responsabilidad. Pero hay que reconocerle y dejarle liderar el proceso.

La vida consciente es una excepción en el universo conocido. Casi todo está no vivo desde esta perspectiva, y sólo la conciencia humana es el único impulso conocido contrario a la entropía. La muerte satura la vida. Todo ser vivo está dotado de autoconciencia (conciencia relativa, desde puntos de vista externos) y es un ser con caducidad. Para el ser humano, esta finitud es una condición básica, necesaria pero no suficiente, para otorgar un sentido a la vida. Ahora bien, somos bastante libres de optar por un sentido u otro. Simplificando, todo sentido puede estar más motivado por egocentrismo (pensamientos desde sí y para sí, acciones en función de «mi» sistema particular, acaparar, salvarse, etc.) o por conciencia (cultivo personal, conocimiento, generosidad, acciones en función para el bien de la humanidad).

Así pues, hay dos clases de vidas: la vida que muere y la vida que trasciende. Y la vida que trasciende nunca muere del todo (Manu Gascón). Ahora bien, todo trasciende: lo positivo, lo negativo y lo que se deja de hacer o construir. La muerte es una catástrofe para el «ego», pero una necesidad para la evolución. De hecho, la evolución es el fenómeno humano que describe la existencia: vivimos porque muchos antes de nosotros lo hicieron, se esforzaron y trascendieron. Por tanto, quienes nos antecieron están presentes, y nosotros somos la fecha de la evolución. Los niños y los jóvenes, no obstante, son más punta de flecha que los adultos y los ancianos. Dentro de poco tiempo, vendrán otros detrás. ¿Qué dirán de nosotros?

Si el adulto está tribalizado y tabuizado, porta una razón y una madurez muy mejorable o está identificado con *ismos* parciales fácilmente adoctrinantes, la presentación del tema o la respuesta más habitual es: 1.º) *Superficialmente*, anecdóticamente, ritualmente, frívolamente: entre las tragedias lejanas, las fechas señaladas y el fallecimiento mediático, incluido el pulpo Paul. 2.º) *Egocéntricamente*, tribalmente: sintiendo de modo distinto las muertes lejanas, según la persona pertenezca al propio ismo o a otros. Si sentimos mal, no podremos razonar bien. Tenemos que desarrollar nuestro sentimiento para aprender a sentir también lo lejano (Che Guevara). 3.º) *Parcialmente*, dualmente, desde planteamientos doctrinarios (ignorancias sabidas). 4.º) *Desde el tabú* de la sociedad adulta —porque también el niño es sociedad—, que es la que lo ha acumulado y la que tiene el problema. 5.º) *Desde la indiferencia*, que es el peor de los escenarios, que puede incluir la crueldad externa y mediática entre sus posibilidades.

La pedagogía es clave en una eventual terapéutica educativa social y escolar. Meditemos sobre esta tesis. Una vez detectado el problema, habrá que buscar, a priori, a los profesionales idóneos. Como el problema es educativo, la única ciencia que tiene por objeto de estudio específico la educación es la pedagogía. No la neurología o la psicología —como afirma el influyente periodista E. Punset—, que son ciencias de la salud. Lo que ocurre es que hasta Franco este país era vanguardia internacional. Pero el franquismo borró bien la riqueza de la Edad de Plata, la ILE, la Residencia de Estudiantes... y desde luego la pedagogía. Y todavía no nos hemos recuperado. Desde entonces, tanto por profesores de secundaria como de universidad, por medios de comunicación y por familias se ha prejuzgado, confundido con otras (psicología, sociología, filosofía, pediatría), se ha ninguneado y tergiversado. Desde el año 36 el

retraso pedagógico de la sociedad española —no de la pedagogía misma— se ha ido acumulando. A otros países en los que se entiende la pedagogía y su conocimiento les va mucho mejor en todos los planos. Se verifica que si la pedagogía pierde, la sociedad pierde. La pedagogía debería ser la ciencia más popular, a la altura de la medicina, y formar parte de las coordenadas de la vida cotidiana.

Es un imperativo la reforma pedagógica de todos los sistemas menos el educativo (Herrán, 1993), que bastante reformado y remozado está. Es preciso, para que la formación profunda emerja, dejar al sistema educativo al margen de reformas políticas duales con el fin de que no instrumente a la educación. Apoyamos la libertad de creación de centros, pero, en lugar de proponer la prohibición de aquellos centros que se dedican a adoctrinar (política, religiosa, nacionalmente) (Condorcet), defendemos que se promueva y desarrolle la tesis de que nada hay más lejos de la educación que el adoctrinamiento. Formación o educación de la persona es conocimiento, pregunta, razón propia (incompleta, «dudante», provisional, etc.), flexibilidad, creatividad humanizada, complejidad, conciencia, disolución de «egos colectivos», unidad, evolución conjunta, etc. Cerrar vías, programar cabezas, difuminar a la persona, responder a ninguna pregunta, reglamentar argumentos, inculcar programas mentales de razonamiento previsible, comunicar certezas, quietudes, seguridades, etc., no es educar, sino adoctrinar. (Obviamente con esto no estarían de acuerdo los identificados con el *ismo* de referencia.) Los *ismos* son expresiones del ego humano (Herrán, 1997). Por ejemplo, los *teísmos* son buenos ejemplos de creatividad egocéntrica aplicada a la invención. Todos son adoctrinadores en alguna medida. Sutil o descaradamente, todos evitan razonar. Todos se nutren de miedo inducido, y para ellos la muerte y lo generado alrededor de ella son su corazón y su cerebro. Por tanto, para favorecer la entrada en la sociedad del conocimiento más allá de la sociedad del egocentrismo la muerte puede ser el punto de apoyo, y la pedagogía de la muerte puede ser una de las palancas necesarias. Quizá por ello entre otras razones esta disciplina no haya emergido todavía.

A muchos les llama la atención esta asociación, ya que ambos han estado tradicionalmente lejos. Ni siquiera Comenio menciona la muerte como ámbito enseñable a los niños menores de seis años —quizá porque él se refería a los rudimentos de las ciencias y las artes de la época—. A nosotros lo que nos resulta rara es su extrañeza. Un reflejo de ello es que la muerte apenas está expresada en los currícula oficiales, y tampoco en los proyectos educativos de los centros, aun a pesar de que se denominan «educativos» y de que la muerte golpee en ellos con regularidad. Si hoy educación y muerte están tan lejos quizá sea porque por educación nos referimos a un producto

condicionado por *ismos* que nunca llegarán a ser *istmos*. Porque, objetiva y subjetivamente, la muerte tiene todo que ver con la formación de la persona.

Que la muerte esté tan lejos de la educación indica algo más profundo: la educación es como un queso emmental, una rosca o un donut: está dejando sin abordar huecos centrales que podrían ser evaluativos. El debate sobre «qué enseñar» se ha resuelto muy rápidamente, de un modo semejante al «qué emitir» a través de la televisión. Una respuesta es diacrónica: «lo que apunta la tradición», otra es sincrónica: «lo que la sociedad, desde sus sectores, demanda». Nuestra tesis expresa una tercera vía: «hay necesidades formativas profundas que no se demandan». Son temas perennes, que, por tanto, también lo son del siglo XXI. Uno de ellos es la muerte. Pero no es el único. La consecuencia de centrarnos en las dos primeras coordenadas es que estamos educando sesgada y superficialmente, sólo a demanda de una sociedad sesgada, tribalizada y superficial. Algunos temas perennes, radicales, no demandados o curriculares de tercer nivel (tras las áreas-asignaturas y los de carácter transversal) son: muerte, autoconocimiento, egocentrismo (infantilismo adulto, el punto de apoyo de la palanca para mejorar, incluso desde antes de Buda), conciencia (único impulso conocido contrario a la entropía en el universo), complejidad, evolución, universalidad, humanidad, descondicionamiento (destribalización hacia lo universal), etc. ¿Educar para la vida? Si la muerte no se incluye, no se podrá hacer. Por otro lado, si la vida globalmente es un desastre, no creemos que haya que educar para la vida, sino para cambiar la vida, interior y exteriormente.

Ante la pregunta «¿dónde está el abuelo?», que da título al cuento de M. Cortina, si uno dice A, otro está convencido de B y el tercero afirma que los anteriores están equivocados, porque la respuesta es C, y lo que desde la pedagogía observamos es que: hay diferentes respuestas a una pregunta sin respuesta, hay ignorancias bien sabidas, es más fácil saber «¿dónde no está el abuelo?», pero lo importante es lo que el niño va elaborando y construyendo. Para ello puede observar para aprender de los demás y de sí mismo. De lo exterior y los demás puede aprender que unos piensan esto y otros prefieren pensar aquello. O sea, que la razón humana con frecuencia es parcial, sesgada, egocéntrica. A partir de ello puede optar por lo que ha sido generado por otros, tomar conocimientos prestados. Puede darse cuenta de que, con frecuencia, ello exime de pensar. Puede aprender de sí mismo que el camino de la educación de su propia razón pasa por la duda: un aprendizaje que se nos ha enseñado poco. La duda constituye el conocimiento; sin duda, el conocimiento no es tal, es otra cosa. La duda fértil hace crecer desde una razón en proceso, provisional e incompleta, permanentemente.

¿Cómo favorecer la educación de la razón del niño? Algunas directrices para habilitar una pedagogía de la muerte pueden ser las que siguen. Para la formación desde la muerte, el enfoque de asignatura no es válido, por dual o lineal. Sugerimos, en cambio, un enfoque de complejidad orientada a la evolución posible, a lo largo al menos de una decena de vías de entrada y desarrollo formativo:

- *Desde una profunda (auto)formación de cada profesor*, que pasa por la elaboración de la propia muerte.
- *Desde el saber del niño*: los niños saben de la muerte, conviven con ella, la tienen cerca en sus juegos, en los cuentos, en su discurso, etc. Perdemos grandes oportunidades por no retomar su conocimiento y partir de nuestras dualidades y tabúes. El conocimiento del niño es una gran referencia didáctica.
- *Desde el respeto didáctico*. Respetar es, primero, saber que uno mismo no sabe lo que no sabe (Confucio). Y después, evitar condicionar la razón del niño: saber qué no hacer y qué es conveniente. Por tanto, es no cerrarnos primero —por ejemplo a programas mentales doctrinarios— y abrirnos antes nosotros para que la mentalidad del niño, asimismo, se abra. Por ejemplo, hacia el concepto de muerte.
- *Desde una apertura del concepto de muerte* —que no sólo responde a «sufrimiento» o «duelo», como la educación sexual no responde únicamente a genitalidad— que habilite su normalización en educación. Además, el uso de uno u otro concepto condiciona la actitud interpretativa y receptiva hacia el tema. Muerte no sólo es sufrimiento, dolor, duelo. Ésta es la lectura parcial. La muerte se puede interpretar como: «elaboración doctrinaria» (apertura intercultural), «fase de ciclo vital» (de seres vivos, estrellas, nuestro ecosistema, etc.), «muerte clínica» (para la que no hay total certeza aún), «muerte continua» (estamos muriendo, celularmente, por ejemplo), «muerte parcial» (pérdidas, separaciones, amputaciones, despedidas, etc.), «muerte total» (extinciones, grandes catástrofes, etc.), «pérdida de ego» (nacer de nuevo de Buda o santa Teresa, desempeñarse y mejorar), etc.
- *Desde cualquier otro contenido de enseñanza*: que la muerte esté lejos de la educación podría ser una observación falsa. Depende de la percepción, del ángulo de visión. Se trata de «pensar lo que otros no han pensado sobre lo que todos ven» (Schrödinger). Porque la muerte está presente en todas las áreas de conocimiento, experiencia, asignaturas y temas de carácter transversal: la muerte los atraviesa a todos, sin ser uno de ellos. Esto significa una cosa: que es un tema de una clase diferente de los demás. Su diferencia radica en que no es una necesidad social encargada a la escuela (temas de carácter transversal), sino una necesidad formativa profunda no demandada, porque no estamos en la sociedad del conocimiento aún. Por estas razones lo consideramos un tema radical.

- *Desde una apertura de enfoques didácticos*: previo o normalizador, acompañamiento posterior.
 - *Desde infinidad de recursos didácticos*: cuentos, películas, poemas, teatro, ópera, museos, naturaleza, etc.
 - *Desde todas las técnicas de enseñanza innovadora posibles*.
 - *Desde la organización escolar*, mediante la planificación de un período de duelo, que hoy no existe como normalidad.
 - *Desde la presencia de aquellos que murieron* —gracias a los cuales estamos aquí charlando de esto— y la toma de conciencia de que somos la flecha autoconsciente de la evolución.
-

¿Cómo proceder ante la diversidad de versiones doctrinarias? La pedagogía de la muerte ha de ser democrática y, por tanto, respetuosa ante estas circunstancias. Sin embargo, nuestra valoración a priori es evitar que un niño anhele su descondicionamiento por el mero hecho de haber nacido en una familia adoctrinada. ¿Cómo proceder sin generar conflicto pero siendo fieles a la pedagogía, cuyo anhelo es la formación de la persona desde el cultivo de la propia razón y desde la libertad progresiva que da el conocimiento?

De entrada, se sugiere aceptar las versiones familiares y confesionales sin enjuiciar. En un segundo momento, se puede ayudar al niño a observar que a unos les gusta pensar una cosa, que otros prefieren creer otra, pero que lo que importa es lo que él piense. Puede añadirse que aquello que la razón acepta o construye es siempre provisional, incompleto, mejorable y falible. Desde el compromiso con la formación, la didáctica no se debe quedar más cerca ni llegar más lejos. La enseñanza pretende la formación de la persona global, que hace referencia a su enriquecimiento profundo, y ésta se estructura en la progresiva construcción de pensamiento propio, en la paulatina educación de la razón. No tenemos otra cosa para construirnos o donde hacerlo.

¿Y cómo pensar acerca de la versión doctrinaria de un educador? Desde el punto de vista de la formación profunda del educador, quizá se debe intentar dar un paso más. Me explico: un nivel de razón es el egocéntrico: lo que pienso es lo que creo que es. Otro nivel, que acabamos de proponer, es el didáctico: unos piensan esto, otros aquello, pero lo importante es lo que tú vayas elaborando personalmente, provisionalmente, incompletamente, abierta y estructuradamente, de la mano segura de la duda. Pero otro nivel, el tercero, que denominamos autoconsciente, intentaría ir más allá del pensamiento. Se trata de aprender a no pensar, de aprender a meditar, desde el fundamento de que la meditación es una vía de acceso a la experiencia de la muerte

como han expresado algunos maestros del bien común, como Buda, Deshimaru y en general los místicos más avanzados. Porque a veces el pensamiento, como sustituto de la experiencia, nos impide experimentar (Osho, 2010, p. 59, adaptado).

¿Cómo pueden los medios de comunicación contribuir a la educación de la sociedad? Respondamos esta interesante cuestión con otras preguntas: ¿se piensa en los medios como pilar fundamental para la educación de la sociedad o sólo se piensa en la audiencia? ¿Lo piensan así los profesionales? ¿Se les forma así en la Facultad de Ciencias de la Información como fuente de educación o como «educadores»? Además de informar, entretener, influir, vender, recoger opiniones sin conocimiento para nutrir al poder político... ¿cuántos desarrollan alguna clase de función formativa? ¿Cuántos pueden decirlo? ¿Ayudan a elevar el nivel cultural de la sociedad, a que las personas sean mejores, a que demanden contenidos más elevados, a que critiquen la mala calidad de los programas basura? ¿Comunican inquietud por el conocimiento, respeto, análisis ecuanímenes? ¿Favorecen la conciencia o fomentan la estupidez? ¿Ayudan a diluir etnocentrismos o favorecen la unidad del ser humano más allá de los *ismos*? ¿Ayudan a la escuela, formando pedagógicamente a las familias? ¿Apoyan la reforma pedagógica más necesaria: la propia, y con ella la de los sistemas sociales e instituciones no educativas?

¿Sabemos encajar la muerte? Con frecuencia nos preguntamos si vivimos en una sociedad que sabe encajar la muerte o sigue siendo un tabú. ¿Se nos educa para encajar la muerte? Redefinamos la pregunta: ¿por qué para «encajar» la muerte? Esta cuestión denota un sesgo de enfoque. Hablar de «encajar» es hablar de defenderse. ¿Nos dedicamos a la defensa o a la formación? Por tanto, creo que es preciso iniciar este análisis desde otro lado. Como decía Bateson, globalmente la sociedad no sabe adónde va. Pero su sentido depende de su educación, porque de la educación depende que se eleve y que pueda navegar. Un proverbio japonés dice: «Cuando el agua sube, el barco también». De un lado, la sociedad es dual, parcial, está muy tribalizada (etnocéntrica). Sus ciudadanos estamos identificados con sistemas cuya supervivencia depende de ello. (Todos estamos condicionados.) De otro, es superficial, indiferente, poco culta pero muy autocomplaciente. De otro, es doctrinaria, cuenta con certezas, quietudes, soluciones finiquitas que se comparten como pensamiento previsible. En ninguno de estos tres modelos encaja la muerte, no tanto como peligro potencial sino como contenido normalizado relacionado con la formación. En ninguno de ellos encaja, digo, como producto de la razón educada. O es «nada» o es un contenido de un programa mental compartido.

La muerte, como contenido natural, está lejos de la sociedad y también está lejos de la educación. Y esto es lo que parece objetivamente extraño. No sabemos decir si este distanciamiento es o no una patología de la vida cotidiana más o menos reciente. Pero creemos que es un indicador de inmadurez generalizada de naturaleza educativa o pedagógica. Desde otra lectura: ¿hay alguna cultura de la que podamos aprender a encajar la muerte? Quizá todas aquellas que no se han separado tanto de la naturaleza, ni tampoco de su verdadera naturaleza. Además, hay que nombrar a los animales, que, como dijo Vujmir, son buenos maestros en el morir.

¿Qué papel desempeñan los profesores y los colegios en el aprendizaje de la muerte? Todo docente orienta desde su enseñanza, además de instruir. Por eso educa o forma. Por tanto, todo profesor es tutor, se reconozca o no administrativamente. Me referiré a él. El tutor, que ante la familia representa al centro, es la figura con la que el niño y su familia, a priori, tienen mayor vínculo. Por tanto, debería ser quien desarrollase la muerte desde una perspectiva curricular normalizada, pero también quien tendría que saber cómo acompañar ante una pérdida a un alumno, a un aula. En la mayor parte de los casos, puede hacerlo. Sólo en unos pocos (duelo no elaborado, duelo patológico), hace falta una derivación clínica.

La muerte sigue siendo una asignatura pendiente en nuestro sistema educativo. No está en los currícula, no aparece en los proyectos educativos... Sin embargo, algunos padres piden que sea la escuela la encargada de trabajar con ella de un modo normalizado. Una situación similar a ésta se dio hace años con la educación sexual. Nuestro miedo a que se trate es la proyección de nuestra falta de seguridad en nosotros y en la escuela. Es una forma de ignorancia.

Quiénes tienen problemas con la idea de la muerte no suelen ser los niños o los alumnos, somos nosotros, los adultos, y a ellos les trasladamos ese miedo. Desde muy pronto, entre los dos y los tres años, los niños empiezan a saber y a comprender incipientemente la muerte en otros. Juegan, hablan, se familiarizan con ella a través de su simbolización. Pero los adultos no retomamos esa metodología, esa forma de comprender y de aprender las cosas, porque no aprendemos de ellos y centramos la enseñanza en nosotros. Evitamos que sigan desarrollando su conocimiento. Solemos poner el foco educativo en los niños, pero son los adultos quienes pueden no estar

preparados para asumir su muerte. Y de otro modo: si el adulto no la tiene elaborada, no podrá educar con base en la conciencia.

Siempre podemos emprender lo que de verdad deseamos si lo hacemos con decisión y durante mucho tiempo. Y si por el camino tropezamos —como nos ha dicho Marcelino Camacho—, pues nos levantamos y seguimos. Seguir dudando para seguir construyendo. Pero sin pensar tanto en nosotros. Podríamos pensar por un momento en los demás. Por ejemplo: dentro de cincuenta o de ciento cincuenta años, ¿qué dirán de nosotros?

Una pregunta muy común que con frecuencia nos hacemos y nos hacen es a qué edad es recomendable empezar a hablar de estas cosas con los niños. Tal pregunta denota un sesgo posiblemente erróneo. ¿Empezar a hablar de? ¿Por qué no empezar a hablar con o a escuchar y aprender de los niños? Ante la pregunta sobre la niña de la cerillera o la abuelita de Caperucita (Perrault), el niño pasa del «no sé» de los cuatro años a una certeza ignorante que con frecuencia le dura toda la vida. ¡O sea, de una fase «socrática» pasa a una presocrática! (cuando «sabe» y te cuenta lo del cielo, la estrella, el purgatorio, el nirvana...!). Este no saber sabido es una ignorancia bien aprendida que después le generará vacío.

Sugerimos y pedimos que los padres y los profesionales de medios de comunicación que puedan ser sensibles a la relevancia educadora de la didáctica de la muerte se formen, elaboren su muerte en sí mismos, investiguen y promuevan la relevancia de la pedagogía en general y de la pedagogía de la muerte en particular. Es acorde con la sociedad del conocimiento la promoción del debate de la normalización social de la muerte para enriquecer su enseñanza y educar la razón de la sociedad, desde una pedagogía social liberadora y basada en el conocimiento (conciencia). Y análogamente solicitamos a los docentes que hagan lo propio desde los órganos de coordinación docentes de sus centros, el claustro y sobre todo desde el Consejo Escolar del Centro para desarrollar una pedagogía de la muerte con enfoques previo y posterior orientada a la normalización y la creciente conciencia de todos los agentes y pacientes educativos. Y, concretamente, que se formen y desarrollen proyectos de innovación docentes de centro para planificar un período de duelo en cada uno, porque la muerte golpea en las escuelas con regularidad y habitualmente no se sabe qué hacer.

Referencias Bibliográficas

- Arias, J. (2002). *Jesús, ese gran desconocido*. España: Maeva.
- Arnal, X. (2011). *El tratamiento de la muerte en el álbum infantil. Obras publicadas en castellano (1980-2008)*. Universidad del País Vasco.
- Blay, A. (2009). *Ser. Curso de psicología de la autorrealización*. Madrid: Índigo.
- Cabodevilla, J. M. (1969). *32 de diciembre. La muerte y después de la muerte*. Madrid: La Editorial Católica.
- Carlin, J. (2013). *La sonrisa de Mandela*. Madrid: Debate.
- Comenio, J. A. (1989). *Didáctica Magna*. Madrid: Akal.
- Cortina, M. (2003). Videoteca XIV cine y educación para la muerte (Educación Secundaria Obligatoria). *Making of: cuadernos de cine y educación*, 15, pp. 21-31.
- Cortina, M. (2010). *El cine como recurso didáctico de educación para la muerte: implicaciones formativas para el profesorado*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid.
- Cortina, M. (2011). Normalización educativa de la muerte a través del cine. En M. Cortina y A. de la Herrán (coords.), *Pedagogía de la Muerte a través del cine* (pp. 127-244). Madrid: Universitas.
- Cortina, M. y Herrán, A. de la (2005). Cine y educación para la muerte II. *Making of: cuadernos de cine y educación*, 36, pp. 20-33.
- Cortina, M. y Herrán, A. de la (2008). Cine y educación para la muerte III. *Making of: cuadernos de cine y educación*, 55, pp. 30-42.
- Cortina, M. y Herrán, A. de la (2011). *Pedagogía de la Muerte a través del cine*. Madrid: Universitas.
- Dedisle-Lapierre, I. (1986). *Vivir el morir*. Madrid: Paulinas.
- Dennis, D. (2009). The past, present and future of death education. En D. Dennis (coord.), *Living, Dying, Grieving* (pp. 197-206). Tennessee: Jones & Bartlett Learning.
- Di Nola, A. (2007). *La muerte derrotada: Antropología de la muerte y el duelo*. Madrid: Belacquia.
- DSM IV (2000). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Barcelona: Masson.
- Durlak, J. A. (1994). Changing death attitudes through death education. En R. A. Neimeyer, *Death Anxiety Handbook*. Londres: Taylor & Francis.
- Feifel, H. (1959). *The meaning of death*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Feijoo, P. y Pardo, A. B. (2003). Muerte y educación. *Tarbiya: Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 33, pp. 51-76.

- Gomá, J. (2013). *Necesario pero imposible. ¿Qué podemos esperar?* Madrid: Taurus.
- González Duro, E. (2007). *Biografía del miedo. Los temores de la sociedad contemporánea*. Madrid: Debate.
- Haupt, S. (2005). *Elisabeth Kübler-Ross: Una mirada de amor. Testimonio de una vida y una enseñanza*. Madrid: Sirpus.
- Herrán, A. de la (1997). *El ego humano. Del yo existencial al yo esencial*. Madrid: San Pablo.
- Herrán, A. de la (2003). *El siglo de la educación. Formación evolucionista para el cambio social*. Huelva: Hergué.
- Herrán, A. de la (2006). Los Estados de Conciencia: Análisis de un Constructo Clave para un Enfoque Transpersonal de la Didáctica y la Formación del Profesorado. *Tendencias Pedagógicas*, 11, pp. 103-154.
- Herrán, A. de la (2008). Hacia una Educación para la Universalidad: Más allá de los *Ismos*. En J. M. Valle (dir.), *Seminario «De la Identidad local a la ciudadanía universal: El gran reto de la educación contemporánea*. Bilbao: Fundación para la Libertad-Universidad Autónoma de Madrid. Puede pedirse a: <http://paralalibertad.org/>.
- Herrán, A. de la (2011). Fundamentos para una Pedagogía de la Muerte. En M. Cortina y A. de la Herrán (2011) (coords.), *Pedagogía de la Muerte a través del cine* (pp. 24-126). Madrid: Humanitas.
- Herrán, A. de la y Cortina, M. (2006). *La muerte y su didáctica. Manual para Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: Universitas.
- Herrán, A. de la y Cortina, M. (2008b). La práctica del «acompañamiento educativo» desde la tutoría en situaciones de duelo. *Tendencias pedagógicas*, 13, pp. 157-173.
- Herrán, A. de la y Cortina, M. (2009). La muerte y su enseñanza. *Diálogo Filosófico*, 75, pp. 499-516.
- Herrán, A. de la, González, I., Navarro, M. J., Freire, M. V. y Bravo, S. (1998a). La muerte, un tabú en la educación. *Revista Escuela Española*, 3410, pp. 17-18.
- Herrán, A. de la, González, I., Navarro, M. J., Freire, M. V. y Bravo, S. (1998b). La educación para la muerte como tema transversal de transversales. *IV Congreso Mundial de Educación Infantil*. A. M. E. I., M. E. C., Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid, Ayuntamiento de Madrid y otras instituciones, 6 de diciembre.
- Herrán, A. de la, González, I., Navarro, M. J., Freire, M. V. y Bravo, S. (2000). ¿Todos los caracoles se mueren siempre? Cómo tratar la muerte en Educación Infantil. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Herrán, A. de la y Paredes, J. (2008) (coords.). *Didáctica general. La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: McGraw-Hill.
- Huergo, J. (2001). *Comunicación/Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas*. La Plata: Ediciones de Periodismo y Comunicación.
- Klarsfeld, A. y Revah, F. (2002). *Biología de la muerte*. Madrid: Ediciones Complutense.
- Krishnamurti, J. (2008). *Aprender es vivir: Cartas a las escuelas*. Madrid: Gaia.

- Kroen, W. C. (2002). *Cómo ayudar a los niños a afrontar la pérdida de un ser querido. Un manual para adultos*. Barcelona: Oniro.
- Mandela, N. (2012). *El largo camino hacia la libertad*. Madrid: Aguilar.
- Maslow, A. (1998). *La personalidad creadora*. Barcelona: Kaidós.
- Mèlich, J. C. (1989). *Situaciones-límite y educación. Estudio sobre el problema de las finalidades educativas*. Barcelona: PPU.
- Osho (2004). *Madurez. La responsabilidad de ser uno mismo*. Barcelona: Grijalbo.
- Osho (2005). *La responsabilidad de ser uno mismo*. Barcelona: Grijalbo.
- Osho (2010). *Cierra los ojos y lánzate*. Barcelona: Debolsillo.
- Pine, V. R. (1977). A sociohistorical portrait of death education. *Death Education*, 1 (1), pp. 57-84.
- Poch, C. (2000). *De la vida y de la muerte: reflexiones y propuestas para educadores y padres*. Barcelona: Claret.
- Poch, C. y Herrero, O. (2003). *La muerte y el duelo en el contexto educativo*. Barcelona: Paidós.
- Pozo, J. del (2007). La muerte en los medios de comunicación: Más allá de la información. En A. de la Herrán y P. Pérez Camarero (coords.), *Del duelo al crecimiento personal: Curso experimental e interdisciplinar sobre la muerte*. Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Universidad Autónoma de Madrid, 30 y 31 de octubre.
- Prigerson, H., Shear, M. K., Jacobs, S., Reynolds, C., Maciejewski, P., Davidson, J., Rosenheck, R., Pilkonis, P., Wortman, C., Williams, J., Widiger, T., Frank, E., Kupfer, D. y Zisook, S. (1999). Consensus criteria for traumatic grief. A preliminary empirical test, *The British Journal of Psychiatry*, 174, pp. 67-73.
- Puig, J., Batlle, R., Bosch, C. y Palos, J. (2006). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Madrid: Octaedro.
- Punset, E. (2007). *El viaje a la felicidad. Las nuevas claves científicas*. Barcelona: Destino.
- Ramos, R. (2010). *Las estrellas fugaces no conceden deseos. Programa de prevención, evaluación e intervención por duelo en el contexto escolar*. Madrid: TEA Ediciones.
- Rodríguez Herrero, M. (2012). *Pedagogía de la Muerte en personas con discapacidad intelectual. Elaboración, aplicación y evaluación de un programa educativo*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid.
- Rodríguez Herrero, P. y Goyarrola, F. (2012). Propuestas didácticas para una pedagogía de la muerte desde la creatividad artística. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (2), pp. 86-96.
- Rodríguez Herrero, P., Herrán, A. de la y Cortina, M. (2012). Antecedentes de Pedagogía de la Muerte en España. *Enseñanza & Teaching. Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 30 (2), pp. 175-195.
- Rodríguez Herrero, P., Herrán, A. de la y Cortina, M. (en prensa). Pedagogía de la Muerte mediante aprendizaje servicio. *Revista Educación XXI*.
- Rodríguez Herrero, P., Herrán, A. de la e Izuzquiza, D. (2013a). «Y si me muero...

- ¿Dónde está mi futuro?» Hacia una educación para la muerte en personas con discapacidad intelectual. *Revista Educación XXI*, 16 (1), pp. 329-350.
- Rodríguez Herrero, P., Herrán A. de la e Izuzquiza, D. (2013b). Orientaciones pedagógicas para el acompañamiento educativo por duelo a personas adultas con discapacidad intelectual. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 25 (1), pp. 173-189.
- Rojas Marcos, L. (2008). *Convivir: El laberinto de las relaciones de pareja, familiares y laborales*. Madrid: Aguilar.
- Rousseau, J.-J. (1973). *Emilio o de la educación*. Madrid: Fontanella.
- Ruiz, F. (1994). Cine y enseñanza. *Comunicar*, 3, pp. 74-80.
- Sampedro, J. L. (2007). Entrevista. *Informe Semanal*. Emitido el 20 de enero en TVE.
- Santos Guerra, M. A. (2007). No aparece por ninguna parte. *La Opinión de Málaga*, 13 de enero, p. 32.
- Shun, W. (2003). A main concerned topic: death education. *Shangai Jiaoyu Keyan*, 2, pp. 21-24.
- Tapia, M. N. (2004). *Aprendizaje y servicio solidario*. Madrid: CCS-ICCE.
- Teilhard de Chardin, P. (1984). *El fenómeno humano*. Barcelona: Orbis.
- Verdú, V. (2002). La enseñanza del fin. *El País*, 5 de julio.

Edición en formato digital: 2015

© Pablo Rodríguez Herrero, Agustín de la Herrán Gascón y Mar Cortina Selva
© Ediciones Pirámide (Grupo Anaya, S.A.), 2015
Calle Juan Ignacio Luca de Tena, 15
28027 Madrid
piramide@anaya.es

ISBN ebook: 978-84-368-3341-6

Está prohibida la reproducción total o parcial de este libro electrónico, su transmisión, su descarga, su descompilación, su tratamiento informático, su almacenamiento o introducción en cualquier sistema de repositorio y recuperación, en cualquier forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, conocido o por inventar, sin el permiso expreso escrito de los titulares del Copyright.

Conversión a formato digital: calmagráfica

Los enlaces web incluidos en esta obra se encuentran activos en el momento de su publicación.

www.edicionespiramide.es

Índice

Prólogo	5
Introducción	7
1. ¿Por qué educar sobre la muerte?	10
1.1. Fundamentación	11
1.1.1. Introducción	11
1.1.2. SISTEMA DE ARGUMENTOS Y COROLARIOS	11
1.2. Pedagogía de la muerte aplicada	35
2. ¿Protegemos a nuestros niños o nos autoprotegemos?	46
3. Propuestas didácticas y recursos para la pedagogía de la muerte	51
3.1. Normalizadoras o previas a la ocurrencia de una pérdida	55
3.2. Paliativas o para el acompañamiento en el duelo	79
3.3. Hacia una pedagogía de la muerte en la enseñanza superior y universitaria	90
4. Actividades inclusivas para la pedagogía de la muerte desde la acción tutorial	92
Actividad I. El ciclo vital de la mariposa	93
Actividad II. El árbol genealógico	94
Actividad III. Los cambios	95
Actividad IV. La lenta muerte de doña Mermelada	97
Actividad V. El emigrante	98
Actividad VI. ¿Qué me llevaría?	100
Actividad VII. La muerte y el duelo en diferentes religiones	101
Actividad VIII. «Muerte de un don nadie»	104
Actividad IX. Morir por otros	105
Actividad X. Dilemas éticos sobre la vida y la muerte	106
Actividad XI. Relatos breves sobre el ciclo vital, las pérdidas y el duelo	109
5. Actividades didácticas para tratar la muerte a través de las noticias de actualidad en la adolescencia	115
6. Descripción de algunos casos de acompañamiento educativo en el duelo	135
6.1. Primer caso: «Soledad paradójica»	136
6.2. Segundo caso: «Decir a un niño que su ser querido no va a volver»	137

6.3. Tercer caso: «Duelo conjunto por muerte de un adulto afectivamente no cercano»	138
6.4. Cuarto caso: «Duelo conjunto por muerte de un compañero ante los amigos»	139
6.5. Quinto caso: «Fallece un hijo. La madre se encuentra con la tutora»	140
6.6. Sexto caso: «Bloqueo en la elaboración del duelo: negación»	141
6.7. Séptimo caso: «Pactos de silencio»	143
6.8. Octavo caso: «Un niño va a morir»	145
7. ¿Qué hacer cuando en la familia muere un ser querido? Decálogo de buenas prácticas para padres y madres	148
8. Recursos bibliográficos para alumnos, educadores y familiares	153
8.1. Bibliografía infantil y juvenil organizada por edades	154
8.2. Bibliografía para educadores y familiares	158
9. A modo de conclusión	170
Referencias Bibliográficas	182
Créditos	186