

Herrán, A. de la (2011). Fundamentos para una Pedagogía de la muerte. En M. Cortina y A. de la Herrán, *Pedagogía de la muerte a través del cine*. Madrid: Universitas.

I PARTE

FUNDAMENTOS PARA UNA PEDAGOGÍA DE LA MUERTE

Agustín de la Herrán Gascón

INTRODUCCIÓN

La escuela no está sólo para reproducir. Debiera ser el organismo social del cambio personal y colectivo. Pero ni siquiera términos como ‘cambio’ o ‘transformación’ nos resultan ya suficientes, porque pudieran 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 desde la Pedagogía, proponer 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, desde un enfoque laico-polivalente y para la universalidad (A. de la 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 (A. de la Herrán, y J. Paredes, 2008), y desde ella al enfoque complejo-evolucionista (A. de la 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.

I 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 epistemológicamente (para los fundamentos y métodos del conocimiento científico) y epistémicamente (para la razón de cada educador). En cada categoría se expresará cada argumento propuesto y algunos corolarios deducibles de ellos, desde los que se pretende facilitar un desarrollo hacia una complejidad orientada a la evolución posible de la formación y de la práctica:

1 SISTEMA DE ARGUMENTOS Y COROLARIOS CONTEXTUALES

1.1 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 formas muy diversas de ignorancia. Más que de olvidos quizá hubiera de hablarse 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 baja la cota 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 pudieran estar desorientadas (A. de la 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 1º: 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” (“Che” Guevara).
- Hacia los *ismos* del pasado: Lo anterior se cumple también cuando el condicionamiento o la identificación es temporaria. Y sin embargo, como la anterior, carece de sentido objetivo. De esto se dio cuenta Wang Shichih (siglo IV: 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 2º: 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 (A. de la Herrán, 2008). Esto nos enseña, con poca posibilidad de equivocarnos, dónde

no está el abuelo. Concordamos 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.

1.2 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” (E. 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, 2010b, 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 R. 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 conglobera 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” (E. González Duro, 2007) tan difundida, que cuesta percibirse. 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 (A. Blay, 2008), 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 L. 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 (A. de la Herrán, y M. Cortina, 2008) 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” (A. de la Herrán, 2006), y los expresamos por su relevancia con la educación en un orden de egocentrismo creciente:

- 1º) Estado o estadio de indiferencia.
- 2º) Estado o estadio de los “buscadores de sensaciones, de angustia, de terror”.
- 3º) Estado o estadio de tabú.
- 4º) Estado o estadio de atracción morbosa
- 5º) Estado o estadio de adoctrinamiento.
- 6º) Estado o estadio de normalización y naturalidad.
- 7º) Estado o estadio de reconocimiento de su importancia personal y social.
- 8º) Estado o estadio de educación de la conciencia.

Nuestros desarrollos, razones, trabajo y propuestas se sitúan en los estados 6º, 7º y 8º. ¿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”¹ cuenta la historia de una persona que acude a un *hospice* a morir. 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 empezado este párrafo diciendo que el niño empieza su vida sin miedo a la muerte, y la 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

¹ Jean Pierre Améris, Francia, 2001, 113 min.

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 1º: 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 Montes Apalaches queman la granja de Elisabeth Kübler-Ross, cuando quiere abrir un hospice 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 sacan 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 fue 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 se considera al ‘tanatopracta’, de nuevo por falta de conocimiento. J del Pozo² (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”. Pudiera pensarse en 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 reconocieron como ‘héroes’ a los bomberos y a los servicios de urgencia. Pero no se mencionó que gracias al trabajo de callado de 1000 trabajadores de los servicios funerarios fue posible reconocer muchos cuerpos. Y es que, como ha acotado el mismo J. Pozo (2007) “los héroes no pueden ser invisibles”.
- A veces se descubren indicadores de tabú en las personas que le atribuyen importancia para la vida. Por ejemplo, cuando escuchamos expresiones como ‘experiencias de casi muerte’, aplicadas a personas que casi pierden la vida, se descubre un significado relativo que puede ser interesante objetivar. ¿Por qué no

² 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 llegar a lo funerario.

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 cultural influye mucho. En determinadas zonas de Marruecos, Guinea Papúa o algún pueblo de España aún pueden verse 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 reprochable. 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 J. 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 alícuota.

Muerte y orientación cultural: Cada colectivo cultural, cada nación, cada institución y a veces cada familia tiene 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 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 Ché 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 guarda una gran enseñanza.

Corolario 2º: La muerte es un tabú educativo

El sexo y 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.
- 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 institución 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 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 3º: 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 (1987). 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 sí 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).

¡Que 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 EE.UU. de Norteamérica (Círculo de Chicago y Círculo de Columbia), las “progressive schools”, las escuelas experimentales o aulas-laboratorio. Por otro, con T. Flounoy y É. Claparede, 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 V. 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 a 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 si ¿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 3 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, concepuemos la Educación para la Muerte como un imperativo educativo.

2 SISTEMA DE ARGUMENTOS Y COROLARIOS DESDE UNA PERSPECTIVA COMPLEJO-EVOLUCIONISTA

2.1 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 y participa de un proceso evolutivo permanente. 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 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 espira aseguren un futuro más fundado y consciente.

Corolario 1º: 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 (M.Á. 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 este 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 recurren 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 2º: 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 (1964), 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 3º: 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 (A. de la 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.

2.2 Segundo argumento: Sincrónicamente, la muerte satura la vida

La muerte no sólo limita la vida, sino que la abarca (J.M. 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” (M. Á. Santos Guerra, 2007). Por tanto, la muerte es un contenido orientador de la vida.

Corolario 1º: 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 2º: 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.

3 SISTEMA DE ARGUMENTOS Y COROLARIOS METODOLÓGICOS

3.1 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” (I. 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 Caperucita³.

Por su sinceridad, tanto Sócrates como una maestra con buena preparación constructivista aplaudirían la respuesta. A los 5 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 Pos-it 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 4 años es socrático, y la respuesta y la vida del niño desde los 5 años y quizá hasta el final de la vida serán normalmente ‘presocráticas’, porque, ¿quién reconoce que ignora?

Corolario 1º: Perdemos posibilidades radicales

Entre los tres años y medio y cuatro años el niño es capaz de conceptuar 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*

³ Versión del cuento recogido de la tradición popular por Perrault. No nos referimos a la versión de los hermanos Grimm.

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, deben forzosamente negar la inteligencia (J. Krishnamurti, 2008, p. 34).

Corolario 2º: 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 3-6 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 hacerse 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 S. 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.

3.2 Segundo argumento: Hay varios conceptos de muerte relevantes para la formación

J. A. Comenio (1986) 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 100000 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’, primer 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’ (A. de la 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 “periodo 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 puede 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, etc. 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’ (A. de la Herrán, y M. Cortina, 2008), 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 (J. Arias, 2002, p. 286).

Concretamente, haría referencia a los recuerdos y las sensaciones asociadas 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 ferias 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”.

3.3 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 1º: 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 (A. de la Herrán, y M. Cortina, 2008). 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 (A. de la 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 2º: 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 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’, pre-socrático. 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’, pre-socrático-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 de 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.

II PEDAGOGÍA DE LA MUERTE APLICADA

1 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 (R. Ramos, A. García, y E. Parada, 2006), ni se ocupa de lo que corresponde 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 consensuados⁴- 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.

2 FINALIDADES DE LA EDUCACIÓN PARA LA MUERTE

⁴ 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.

Preparar con y para la muerte es algo ahora ausente de las intenciones didácticas. Se pretende que los profesores 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) Fenoménica o natural: Se desarrollaría como una didáctica centrada en el fenómeno, sin interpretación parcial o sesgada. Tomaría como paradigma (ejemplo) a 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, al 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” (L. 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 Ghandi: “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: Hay que 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 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 en 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.

3 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*: Suelen ser los siguientes, que apenas podemos enunciar por falta de espacio:

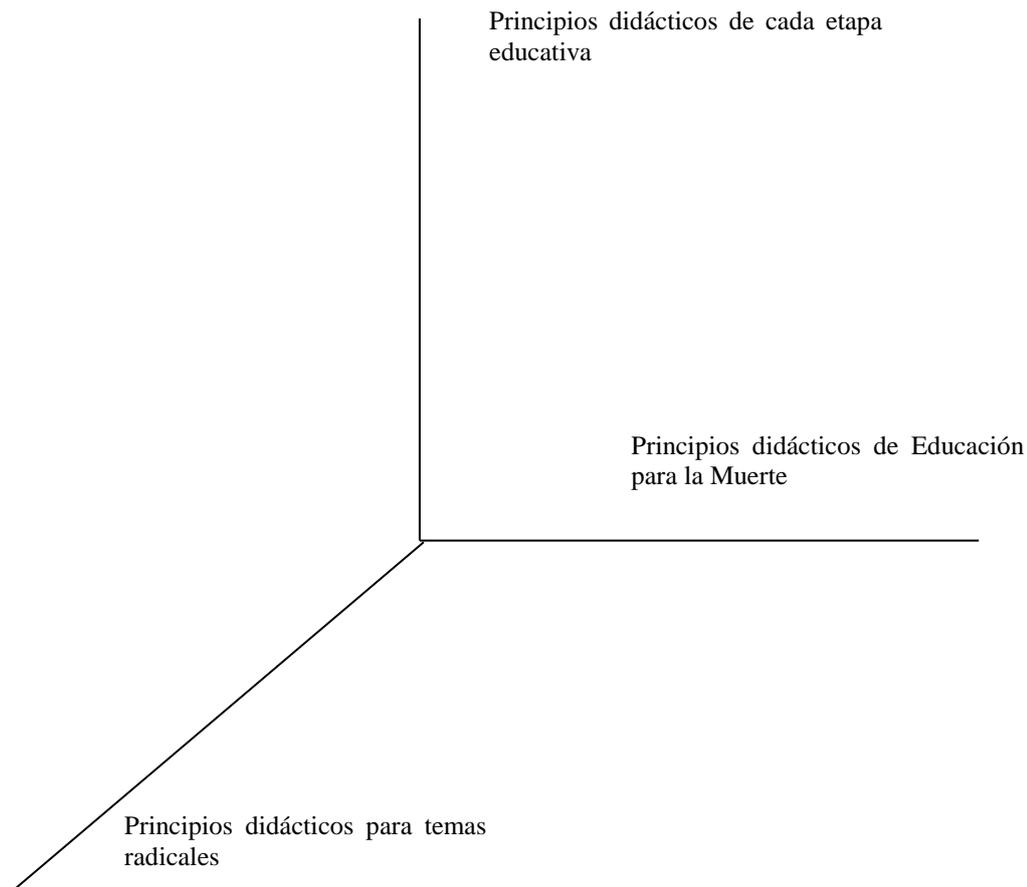
- *Para la Educación Infantil*: Principios de seguridad emocional y motivación, actividad-creatividad, significatividad, globalización, juego (si es social, más propio del segundo ciclo), socialización, atención a la diversidad e individualización, participación de la familia, evaluación formativa, criterial, idiosincrásica, etc., cooperación docente, educación en valores, etc.
- *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, *supradisciplinariedad*, 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 de no sólo centrarse en lo objetal (alumno, currículum, acción, centro, etc.), 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 conceptuarse 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 tergiversar 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 “síndrome egótico” común (A. de la 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* donde, 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 de la mejora social. Puede favorecerse mediante la comunicación de más inquietud por el conocimiento que de contenidos finiquitos. Se trata de transcurrir 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.



4 RECURSOS DIDÁCTICOS EN LA EDUCACIÓN PARA LA MUERTE

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 suscitados desde 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.

A continuación se compilan recursos didácticos de utilidad para el desarrollo de la Educación para la Muerte, tomados del trabajo de A. de la Herrán y M. Cortina (2008): 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.

5 EVALUACIÓN DIDÁCTICA EN LA EDUCACIÓN PARA LA MUERTE

Su *evaluación* tendría un carácter global y formativo. Cuando la muerte se integra en el aula, el *concepto habitual de evaluación didáctica* aparece insuficiente, por diversas razones:

- El constructo ‘*respeto didáctico al alumno*’ requiere más y mejor conocimiento y desarrollo personal-profesional de los maestros/as.
- Se hace precisa una más profunda profesionalización de los docentes por el cambio cualitativo en su campo formativo.
- La *complejidad* de la vida llevada al aula se entrelaza con otras intenciones didácticas formativas, dándoles un sentido

En consecuencia, se requieren cambios en:

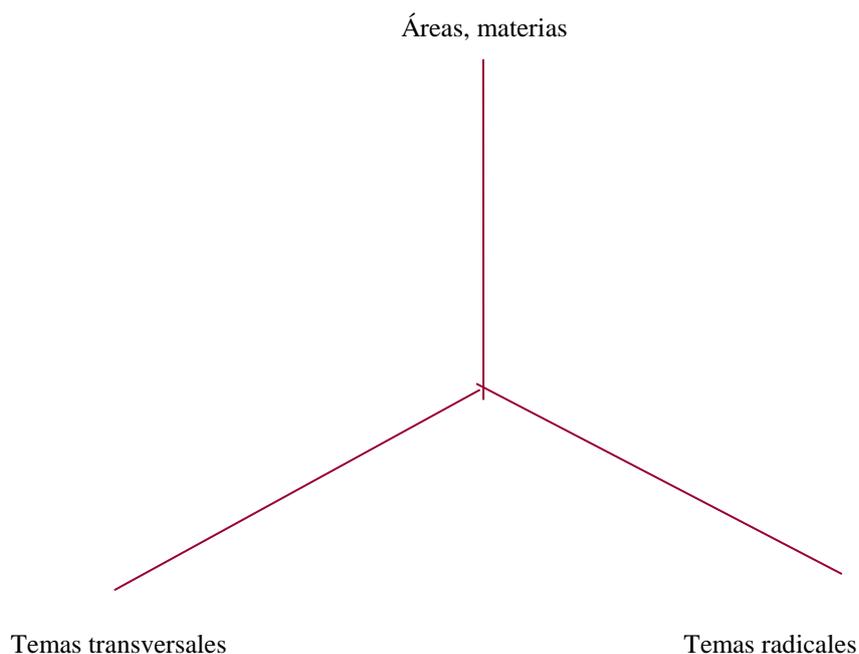
- La mentalidad formativa del docente: Se trata de ayudar a construirse al alumno y a elaborar sus vivencias de un modo natural. Es importante junto a ello cultivar la sensibilidad y la humanidad ligada al conocimiento
- En el concepto de formación: No se trata sólo de conocer los procesos de aprendizaje significativo del alumno, sino de favorecer su crecimiento interior desde un incremento de conciencia del alumno y del docente. Ello requiere hacer lo posible por intentar evaluar lastres o posibles fallos con cuya ausencia la práctica educativa ganaría en calidad formativa.
- La autoevaluación docente, como consecuencia de lo anterior. Habría de atender su conocimiento, el egocentrismo y la conciencia docentes.
- El currículo y sus intenciones: No se trata de mirar en primer término a la muerte como contenido independiente, sino de percibir su relación natural (radical y espiral) con otras áreas de conocimiento, disciplinas y temas. Por eso, nada más acertado que valorar conocimientos de la muerte desde contenidos de la vida y del saber humano, sin apenas añadir nada nuevo en ellos, y tan sólo evidenciando lo que es.
- El planteamiento de la enseñanza y sus recursos formativos
- La propia evaluación, tomando como referencia activa estas u otras propuestas analíticas.

6 ENFOQUES DIDÁCTICOS BÁSICOS EN LA EDUCACIÓN PARA LA MUERTE

La Educación para la Muerte y la Didáctica de la Muerte, que entenderemos como la ‘práctica de su enseñanza’, incluye dos orientaciones:

a) *Previa a una eventualidad trágica*: La podemos denominar ‘didáctico-curricular’, y se desarrolla de forma permanente. Parte de que la muerte atraviesa a todas las materias o áreas del conocimiento (primera dimensión curricular) y a 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 podrían 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. (A. de la Herrán et al., 2000; A. de la Herrán, y M. Cortina, 2008). 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, taponés doctrinarios, mitos y ritos en torno a la muerte, el morir, los muertos, la postmuerte, etc., y
- 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, desde 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 desarrollar 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.

6.1 EL ENFOQUE DIDÁCTICO 'PREVIO'

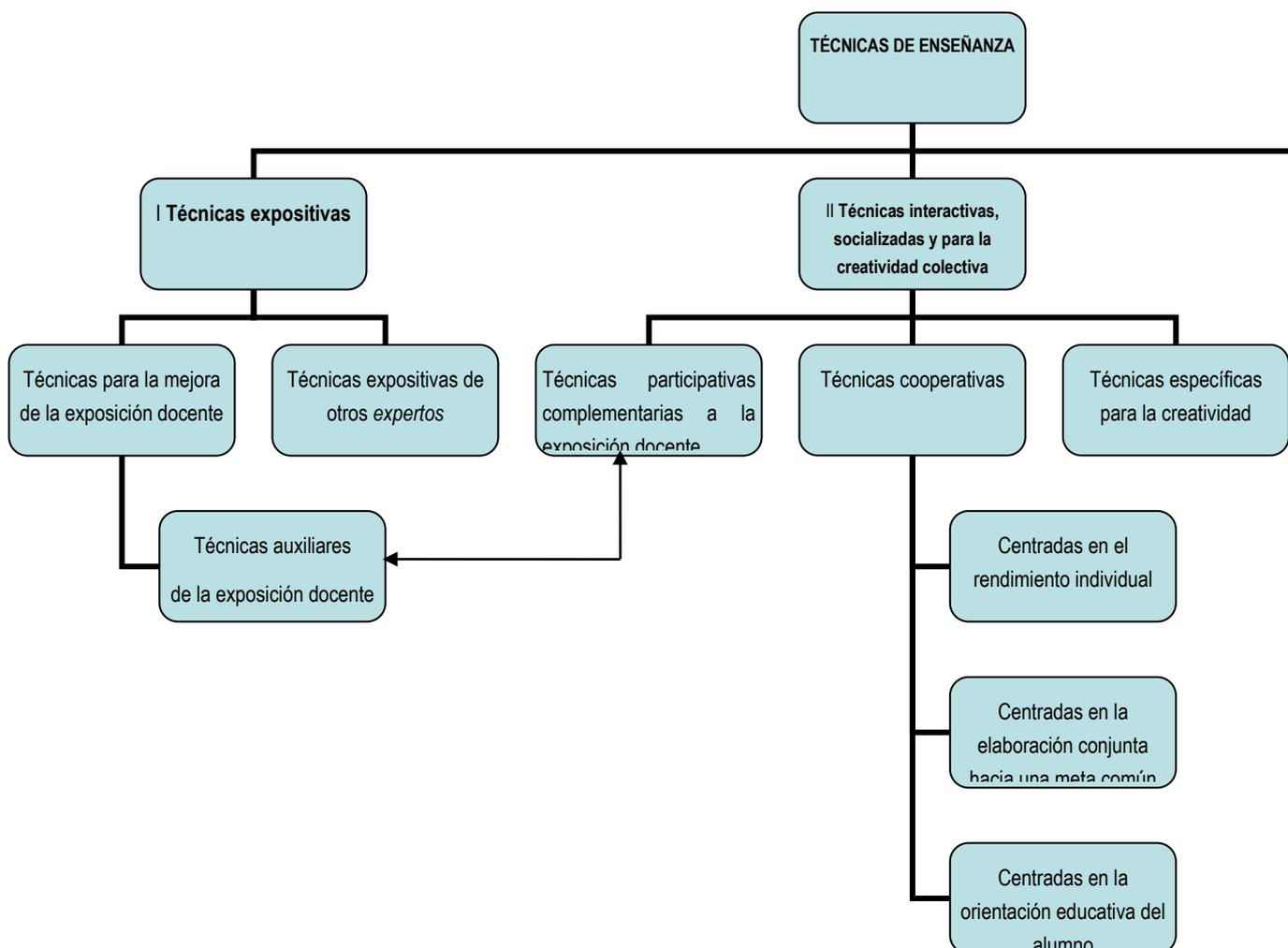
Pautas didácticas

Con la reflexión individual y colectiva en el origen y la planificación a diferente nivel (vinculación con las áreas de conocimiento o materias y con los temas transversales, proyecto educativo de centro, proyecto curricular de cada etapa, plan de acción tutorial, programación de aula, adaptación curricular (de grupo e individual), etc., la Educación para la Muerte, desde su *enfoque previo* o curricular, se puede desarrollar desde las siguientes pautas comunes:

- Partir de los contenidos educativos de las áreas curriculares, enriquecidos con los transversales consensuados
- Elaborar *desde* la idea de muerte, mejor que *hacia* ella, sin aumentar o precipitar su presencia. Trabajar la presencia de la muerte sin que se perciba atención especial
- Razonar con naturalidad, evitar prejuicios, esquemas y las muletillas predeterminadas
- Comunicar con sensibilidad, no con *sensiblería* o *insensibilidad*
- Buscar el desarrollo del sentido reflexivo crítico, autocrítico y transformador

Selección de técnicas de enseñanza

Las anteriores indicaciones se organizan en *técnicas de enseñanza*, que son las habituales de los educadores. Una de cuyas características comunes es que, por ser propuestas metodológicas, han de programarse. En principio, toda técnica de enseñanza es útil para el desarrollo del enfoque curricular de la Educación para la Muerte:



Fuente: A. de la Herrán, y J. Paredes (2008)

Algunas técnicas de enseñanza que nuestro equipo de trabajo ha llevado a la práctica y evaluado desde el año 1998 son:

a) *Para profesores y padres:*

- *Para la formación de equipos educativos:* Cursos (formación en centros), grupos de investigación-acción, redefinición de acuerdos en los proyectos educativo y curriculares de etapa: principios didácticos, periodo de duelo, intercambio de experiencias, *coaching*, etc.
- *Para la formación de padres y madres:* Escuela de padres y madres: actividades con expertos, foros, etc., reuniones de padres y madres de aula, nivel o ciclo en el seno del plan de acción tutorial, etc.
- *Conjuntas para la formación de profesores, padres y madres:* Charlas-coloquio, mesas redondas, paneles de expertos, seminarios, entrevistas públicas, role playing, participación en actividades didácticas, etc.

b) *Para alumnos:*

- *Específicas para cada una de las etapas: Infantil, Primaria y Secundaria.* [Sugerimos consultar el manual A. de la Herrán y M. Cortina (2008)].
- *Comunes a más de una de las etapas educativas: Infantil, Primaria y/o Secundaria:*
 - *Actividades anticipantes:* secuencias, seriaciones sencillas, ciclos vitales (de plantas, insectos, animales, recursos, planetas, personas, etc.), prevención de accidentes, enfermedades, sucesos, baja inesperada, cambio o retirada del deportista más popular que los chicos admiren, previsión de finales (de cuentos, películas, obras de teatro con caída de telón y aplausos incluidos, procesos previsibles, vida de objetos, de personas, etc.), etc.
 - *Momentos significativos: Muertes parciales:* Pérdidas, olvidos, descomposiciones, fragmentaciones, fracturas, deterioros, envejecimientos, integraciones, transformaciones, soledad, abandono, sentir quedarse solo, quietudes, desapariciones, separaciones, ausencias, muertes de otros, etc. *Eternidades parciales:* Registros y grabaciones, retratos de paisajes, personas, etc., actuaciones para la conservación, historias de la Historia, artes, tradiciones y mitos, ritos, músicas de todas la épocas y lugares, sensaciones asociadas a situaciones inolvidables, escritura, sistemas de seguridad, compra de un objeto nuevo y la sensación de omnipotencia, adquisición (egocéntrica) de una mascota que empieza a crecer, tener hijo: algo de nosotros queda, visitas a un museo un anticuario, unas ruinas, a un pueblo abandonado, a un yacimiento, a la feria del libro antiguo y de ocasión, etc.
 - *Rincones de juego,* de actividad o de áreas curriculares: “rincón de los médicos”, “rincón de Frankenstein” o “de nuevos seres por ‘pedazos’”, “rincón de los animales extinguidos”, “rincón de los miedos”, etc.
 - *Centros de interés:* “la nieve”, por riesgos de aludes, congelación; “el otoño”, por las hojas muertas y la vida latente, etc. la muerte de “Copito”, una catástrofe natural, la muerte de Gaia, un acto terrorista, etc.
 - *Unidades didácticas,* comprendida como categoría integradora de otras propuestas metodológicas o eje aglutinador.

- *(Pequeñas) investigaciones*: “¿Cuánto vive... un caracol, un geranio, un pez, una tortuga, una semilla, un gusano de seda, etc.?”; “Escarabajos en el patio” (MC Díez); “Qué pasa si... se añade compost a la tierra, una maceta se deja sin luz, se riega mucho una planta, se pone otro pez, etc.?”
- *Proyectos didácticos*: Construcción de máquinas y mecanismos desde material de desecho (del que se tira, se considera muerto) y/o activados por energías alternativas, el “entierro de la mascota”, etc.
- *Proyectos de vida en la naturaleza*: actividades de reciclaje, reconstrucción ambiental, el muñeco de nieve, la construcción de la cabaña, el transvase, la huerta, primeros auxilios, supervivencia, el puente que atraviesa el río, etc.
- *Inmersiones temáticas o proyectos temáticos*: por ejemplo, sobre especies en peligro de extinción, como “el tigre siberiano” cuyo espacio vital se reduce, “el oso polar”, que peligra al quedarse sin hielo, “el quebrantahuesos” (cuya presencia es sinónimo de ecosistema limpio y sano), “el pájaro carpintero de pico blanco”, que se creía extinguido, el terrorismo, los cánceres infantiles, las enfermedades ‘raras’, “¿Hay vida ahí fuera?”, sobre las posibilidades de vida extraterrestre, la evolución de estrellas y galaxias, “el reactor número 4 de Chernobyl”, etc.
- *Talleres de técnicas*: *Taller de cocina*: huesos de santo, fantasmas de gelatina, uñas y colmillos de caramelo... *Taller de tatarabuelos*: imaginar qué pasó o la historia que representa y plasmarlo en un *mural línea del tiempo*, con personas, paisajes, lugares o edificios que ya no existen. *Taller monstruoso*: con disfraces de brujas, magos, fantasmas, monstruos, esqueletos. *Taller de juegos tradicionales de mesa*: la oca, el ajedrez, las damas, etc. (y confección). *Taller de juegos tradicionales renovados*, en que la *acogida* desplace a la *eliminación*. *Taller de flores y joyas naturales* empleadas como adornos propios y/o para homenajes. *Taller de olores, potingues y colores*, donde se transforman plantas y flores encontradas (no matadas) en esencias y perfumes. *Taller de títeres*, sobre historias adecuadas. *Taller de reciclaje* (de las 4 “erres ambientales”: *reducir-reutilizar-reciclar-resucitar*). *Taller de recuperación*: reutilización, reparación, restauración, reconstrucción... de juguetes, de arquitectura, de maquetas, etc.
- *Talleres globalizados*: *Taller de teatro* con la muerte como contenido y procedimiento (presencia, ausencia, final). *Taller de cuentacuentos y lecturas dramatizadas* donde la muerte aparece a un nivel simbólico y se dramatiza. *Taller transcultural*, diversas formas de entender y socializar la muerte desde tradiciones, ritos, mitos, danzas, bailes que incorporen la muerte, etc. *Taller de performances*, en el que se recrean e interpretan cuadros bélicos (“el Guernica”), dramáticos (“el grito”, “el accidente”, “el moribundo”, algún *disparate* de Goya, etc.). *Taller de cine* en el que una película escogida centre una gran variedad de actividades. *Taller de fotografías antiguas*: Partiendo de lo que saben o imaginan pueden disfrazarse de antiguos, simular escenas con objetos que ya no se usan, oficios que no se realizan... y fotografiar con carretes de *virado en sepia*. *Taller de tráfico*: Siendo la *Educación Vial* un tema *vital*, puede desarrollarse un taller donde se produzcan señales que atañen a su seguridad, se conozca y represente el entorno, se preparen itinerarios y salidas a pie o en medios de transporte, se simulen situaciones de *tránsito* y potencial peligro, etc. *Taller de energías alternativas*. *Taller de ahorro de energías*

alternativas: taller de “buenos aires”, taller “gotita a gotita”, etc. *Taller de periódico de aula, de centro, de barrio, etc.*

- *Taller cooperativo*: Periódico en el que la muerte no se niegue o exacerbe
- *Metáforas y analogías*: Visita a entornos que próximamente vayan a ser inundados de forma permanente o que la sequía ha dejado al descubierto. Salida que incluya una visita a un puente significativo: derribar puentes. Dinámica del borrado (F. Delgado, 2003). Cuentos para verse (M.H. Erickson). Caída del telón. Quema de un trozo de leña (Dogen)
- *Fiestas: Tradicionales*, como el día de todos los santos, el entierro de la sardina, el día internacional de la paz, el día de los derechos del niño, el día internacional del medio ambiente, días en que otras culturas celebraban o celebran sus fiestas relacionadas con la muerte-vida, etc. *De nueva creación*: aniversarios de pérdidas significativas, fiesta de la luna nueva, día de los animales extinguidos, el *día de todos los moridos* (Educación Infantil) o *de los antepasados*, el día del derecho a la vida, el día de la muerte de la guerra, el día de “*la lluvia es vida*”, etc.
- *Días virtuales para segundas oportunidades*: “Qué hubiera pasado si... no se hubiera lanzado la primera bomba atómica”, Picasso resucitase”, *descongelasen* a un ser humano congelado”, “se clonase un mamut”, otro Hitler volviera”, nadie muriera”, etc.
- *Salidas*: A un desguace o *cementerio de coches*, a campos o edificios quemados, a un pueblo abandonado, a un cementerio, a unas ruinas, a un yacimiento arqueológico, a una cantera, a un matadero, a una *torotura*, a un edificio encantado o con encanto, etc.
- *Desfiles o murgas*
- *Homenajes*: Hiroshima, Nagasaki, Iraq, Colombia, 11-S, 11-M, 7-J, Guantánamo, muertos por terrorismo y contraterrorismo, muertos por abusos, por catástrofes naturales...
- *Entrevistas públicas colectivas*: el médico de un compañero, un niño que superó una enfermedad grave, un médico forense, un criminólogo, un enterrador, una persona cuya muerte está cercana, una persona que ha tenido *experiencias de casi muerte*, etc.
- *Charlas-coloquio, mesas redondas o paneles*: Pueden dar pie a otras propuestas posteriores o bien culminarlas
- *Foros*: prensa-foro, cuento-foro, poema-foro, vídeo-foro, cine-foro, desde dinámicas de grupo con expertos

6.2 EL ENFOQUE DIDÁCTICO ‘POSTERIOR’

Las pérdidas de seres queridos que se pueden experimentar en un centro docente pueden ser variadas, según sea la persona que fallezca. Por eso las siguientes pautas se refieren a la actuación de la familia, del centro docente y para el aula, y deberán adecuarse a cada situación. Por los casos en que el desenlace sea previsible, harán referencia a momentos anteriores y posteriores, con independencia de que la muerte incluso no se produzca. Se tendrán en cuenta de cara a la planificación del periodo de duelo en el centro docente, que se desarrollará posteriormente:

Pautas de actuación para la familia

Es conveniente que la intervención posterior a una eventualidad trágica en un aula o centro escolar esté guiada por pautas inequívocas y fundadas, que hagan referencia, si es posible, a situaciones anticipables. Dado que la educación es una tarea compartida y que, en formación, el camino más corto es la línea curva que pasa por la familia, proponemos estas pautas de actuación para el hogar, que se han de canalizar sobre la máxima de ‘actuar pensando en el niño antes que en otras referencias externas’:

a) *Pautas para la familia hacia el centro escolar:*

- Información detallada de la familia a la escuela (tutor/a), lo antes posible. A veces los detalles son relevantes.
- Actuación desde la honestidad: Evitar comunicar ‘medias verdades’
- En su caso, coordinación familia-escuela (tutor/a)-hospital.
- Escucha y observación del niño y comunicación de lo que se estime relevante con el tutor/a

b) *Pautas para el padre, la madre o los familiares hacia el niño:*

- Integración del niño en la familia, para que sienta con todos a su manera: el niño tiene derecho a participar con los demás desde su modo peculiar de hacerlo.
- Transparencia, claridad, objetividad, comunicación sensible desde hechos. Evitar ‘engaños protectores’ y los ‘pactos de silencio’
- Ser conscientes de que el niño aprende desde el ejemplo del adulto. Es recomendable por tanto cultivar la serenidad, la naturalidad y evitar incoherencias: pedir al niño que haga lo que uno no realiza
- Aprendizaje desde lo que el niño y el adolescente nos enseñan
- Partir de los intereses y necesidades educativas del niño, seguirle desde atrás
- Pretender la seguridad emocional del niño, no su sobreprotección
- Fluidez: Favorecer la reducción de atascos en cualquier fase de la elaboración de la pérdida, facilitando la expresión y escucha y pretendiendo la normalización progresiva
- Evitar errores frecuentes en momentos de dolor: Por ejemplo, ‘estimular’ (“tú lo que tienes que hacer es llorar”), ‘reprimir’ (“no llores más”), ‘interrumpir’ (“¿qué me has dicho?”, “habla más claro”), etc.
- Evitar errores frecuentes en fases posteriores de la elaboración del duelo: Por ejemplo, ‘relaciones ficticias’: “Al abuelito puedes pedirle lo que quieras, porque como está en cielo y ya es un ángel, te ayudará en todo”, ‘violentar su pensamiento mágico’: “No puedes hablar con tu abuelo por teléfono, porque está muerto”, ‘emplear la figura perdida como recurso de chantaje’: “Yo me voy, ¿eh? Pero cuidado con lo que haces, que tu abuelo te está viendo y me lo va a contar después” o “¿Es que quieres que me muera, como el abuelito/a?”.
- Hacer sentirse al niño valioso por sí mismo, y querido y aceptado, sin que – en su caso- tenga que sustituir a nadie, ni ahora ni en futuro.
- Confiar en que el niño o el adolescente se sobrepondrá con sus recursos personales
- Atención permanente, aunque parezca que el niño ha superado el duelo

Pautas de actuación para los centros docentes:

a) *Pautas de actuación hacia las familias*: Los centros docentes, desde el adecuado liderazgo del director/a, pueden asumir las siguientes pautas de actuación:

- Previsión de la respuesta de la escuela a las situaciones de eventualidad trágica: flores, comunicación al tutor/a y a los demás profesionales del equipo educativo, llamadas, visitas, etc.
- Pretender con la familia la identidad o al menos la coherencia entre versiones. Si no fuese posible, respetar la versión e intención de los padres, aunque pueda pactarse y enriquecerse dicha versión.
- Inmediato intercambio de información detallada del tutor/a a los componentes del equipo educativo, para su conocimiento y para evitar que la noticia sea la comidilla
- Acomodación de la programación de aula y de las propuestas metodológicas en desarrollo a las necesidades actividades individuales y de grupo
- Atención especial a su seguridad emocional y al conocimiento de todos, hasta su normalización o fortalecimiento
- Observación del niño y evaluación global y emocional, en coordinación con el orientador/a

b) *Pautas de actuación para la coordinación centro-hospital-familia*: En el caso de niños gravemente enfermos –por ejemplo, de cáncer infantil-, es especialmente importante la adecuada comunicación entre escuela, hospital y familia. Los detalles de esta coordinación durante la enfermedad y después de ella pueden estar así mismo planificados de antemano. Nos referiremos tanto al trabajo en el hospital como en la escuela:

- *Conocimiento previo por el centro sobre el trabajo educativo hospitalario*: Suelen traducirse para el chico/a en un fuerte vínculo y a veces apego afectivo, tanto con el personal sanitario como con sus compañeros de unidad o de sección. Las actividades en el hospital son organizadas por su personal y deberían ser conocidas y apoyadas por la escuela, desde su mutua coordinación. Muy sintéticamente, expresamos dos grupos de actividades que suelen realizarse, por ejemplo, con niños con esta enfermedad:
 - *Trabajo didáctico previo*: 1) *Sobre la caída del pelo*: Se aconseja que los niños se corten el pelo y recurran a pelucas, pañuelos, gorras..., implicando a familia y amigos en la compra de una gorra o pañuelo bonito (A. Navajas, 2005). 2) *Con voluntariado y/o familia: cuentacuentos, musicoterapia, educación física, ejercicio y rehabilitación, refuerzos escolares...* 3) *Apoyo docente instructivo y formativo*, mediante profesores de hospital, cuando los hay.
 - *Elaboración del duelo colectivo*: En el caso muy lamentable de que el niño fallezca, la doctora A. Navajas (2005) recomienda trabajar el duelo con los niños de la misma unidad hospitalaria, y hacerlo de formas concretas: Hablando del niño con los compañeros de la unidad, repartiendo algunos juguetes del niño fallecido, repartiendo caramelos el día de su cumpleaños, si está próximo, colocando una foto o una estrella durante un mes, para evocarle, etc.

- *Coordinación escuela-hospital* puede optimizarse estableciendo comunicación clara entre tutor-familia, tutor-profesor hospitalario, tutor-niño, niño-amigos, etc. A partir de aquí:
 - Se pueden programar una comunicación abierta con el tutor, algún profesor, compañeros, amigos, etc.
 - Se pueden desarrollar múltiples actividades, como el *intercambio de información* (“Messenger”, “Chats”, correo electrónico, etc.), *información de actividades de clase al niño*, sobre todo cerca del momento de la salida, para favorecer adaptación antes de su incorporación, *intercambio de tareas* escolares con compañeros, tutor, etc., las *visitas* del tutor y amigos, principalmente: Pueden ser buenas maneras de favorecer la motivación y evitar el aislamiento afectivo, el *intercambio de objetos*: juguetes, dibujos, programas, revistas, música, películas..., el *intercambio de imágenes*: vídeo, fotos, etc. bueno para la adaptación de todos, sobre todo si el niño o el adolescente ha experimentado cambios físicos.

- *Incorporación del niño al centro* (Federación de Padres de Niños con Cáncer, 2005, adaptado):
 - Intercambio de información precisa familia-escuela-hospital, para conocer los requerimientos terapéuticos, el interés de las familias y las actuaciones del centro y de los profesores, con especial referencia al tutor/a del chico o de la chica.
 - Realización de la evaluación psicopedagógica del niño que se reincorpora a la clase.
 - Diseño de una *adaptación curricular de aula y/o individual* tendiendo a que sea lo menos significativa posible. En ella se expresarán los síntomas, indicadores y las características de la enfermedad en el niño concreto, y se expresarán sus posibilidades y limitaciones.
 - Se definirá un procedimiento de que incluya comunicación fluida entre el tutor y el personal de referencia del hospital.
 - Adecuar la escuela lo necesario, en lo que a accesos y recursos se refiere: evitar barreras, disponer de espacios, apoyos profesionales: profesores de apoyo, fisioterapeutas, logopedas, etc.

- *Información a otros padres y madres*: Puede ser relevante facilitarles datos ciertos que eviten prejuicios, bulos, chismes, creencias infundadas, tergiversaciones, etc., que a su vez puedan ser transmitidas por sus hijos. Por ejemplo, sobre el tema que nos ocupa: “que cáncer es igual a muerte”, “que es contagioso”, “que lo cogió por hacer esto o lo otro”, etc.

Pautas de actuación para el aula:

- *Previendo la incorporación del niño a la clase* (Federación de Padres de Niños con Cáncer, 2005, adaptado):

- Favorecer que, principalmente desde la tutoría, educadores de referencia y compañeros de clase se cubra el *posible vacío emocional* que el personal sanitario le haya podido dar
- Informar al equipo educativo que trabaja con el alumno sobre todo lo que deban conocer, tanto sobre la patología del niño, como de los resultados y consecuencias de la evaluación psicopedagógica inicial.
- Tener en cuenta las siguientes posibles consecuencias de un cáncer infantil (Federación Española de Padres de Niños con Cáncer, 2005): Amputaciones, prótesis, trastornos sensoriales, alteraciones de la visión, alteraciones motrices, alteraciones del lenguaje, alteraciones de la movilidad y la coordinación óculomanual, déficits de atención o de memoria producidos por la radiación craneal, trastornos afectivos y sociales, alteración en su autoimagen, autoidentidad, autoconcepto y, desde ahí, en su autoestima, etc.
- Posibilitar una reincorporación gradual: pocos días, pocas horas, de acuerdo con las prescripciones médicas.
- Favorecer una gradual práctica de aficiones y actividades gratas
- Prever ausencias a clase necesarias, y medidas que puedan compensarlas
- Confirmar la definición del tutor y/o a algún otro educador de referencia como figura encargada de visitar al chico/a, en caso de recaídas. Más importantes puede ser las visitas deseadas de algún amigo o amigos de clase.

– *Con el grupo de compañeros de clase, antes de su reincorporación:*

- Favorecer que dispongan de información adecuada, concisa y suficiente de la enfermedad y de su alcance en el compañero. Evitar con ello búsquedas indiscriminadas por Internet no contrastados
- Desarrollar algunas propuestas didácticas preparatorias: *Charla-coloquio, entrevista pública colectiva*, etc.: médico/a, enfermero/a; *inmersiones temáticas* sobre la enfermedad; *dramatizaciones* para ponerse en el lugar del compañero (adolescentes); intercambio de imágenes para actualizar el afecto y prepararse para percibir posibles *cambios físicos*; sondear y prever, en su caso, comportamientos negativos o indeseables de algún miembro o grupo del aula, y definir alguna estrategia orientadora para evitarlos.
- Cuidar el primer día: un buen recibimiento, una fiesta de bienvenida.

– *Evitando respuestas inadecuadas del tutor/a en la reincorporación:*

- Interés desmedido o inadecuado por el niño y por su enfermedad, incluidos los interrogatorios o las *ruedas de prensa* no deseadas
- Actitudes positivas exageradas y salidas de tono
- Comunicación (verbal y no-verbal) de expectativas fatalistas
- *Frialdad* instructiva o desatención de la comunicación educativa (didáctica): del apoyo afectivo, el aprendizaje y la práctica de actitudes, los valores, la motivación (en especial la autoestima), etc.
- Compadecimiento
- Sobreprotección
- Consentimiento: caprichos, manipulaciones...
- Indiscreción, en sentido contrario a lo planificado, lo deseado por el niño y por sus familias

- Otorgamiento de validez a informaciones no contrastadas obtenidas por Internet, vengan de alumnos, profesores, orientadores, padres...
 - Deficiente intercambio de información con el equipo educativo, el docente hospitalario, el responsable sanitario, etc.
- *Atención escolar cuando el niño recae y enferma muy gravemente:* En la muy lamentable situación de una recaída, es muy posible que el niño empiece a asistir a clase un tercio del tiempo escolar o menos. En estos momentos puede ser importante seguir estas indicaciones (Federación Española de Padres de Niños con Cáncer, 2005, adaptado):
- Favorecer su participación normalizada, en la medida de lo posible
 - Intensificar la comunicación centro escolar-hospital-escuela
 - Designar a una persona del centro a la que se pueda recurrir cuando el niño se sienta psíquica o físicamente mal
 - Mantener adecuadamente informados a los compañeros y amigos, con calidez y precisión, sin sobrecargar la necesidad de información
- *Propuestas didácticas para ayudar en la elaboración de un duelo colectivo,* que podrían formar parte de los proyectos curriculares:
- *Asistencia al velatorio, entierro o funeral,* si algún compañero o amigo lo desea. Es preferible que se acompañen.
 - *Asambleas o diálogos de aula,* desde una información previa y precisa, para expresarse, escucharse y elaborar cooperativamente el duelo.
 - *Cuentos adecuados* para elaborar la pérdida, de entre los recursos didácticos de Educación para la Muerte seleccionados por etapas.
 - *Panel de fotografías y dibujos:* realizados por sus compañeros y amigos en los que aparezcan ellos y el niño fallecido.
 - *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
 - *Poemas y mensajes de despedida:* Cada niño puede escribir poemas y mensajes de agradecimiento o de disculpa.
 - *Salida para recordar:* salida a la naturaleza, plantar un árbol en recuerdo del compañero/a.
 - *Invitar a los papás* del niño para *celebrar su día de cumpleaños* o recordarle con una tarta hecha por todos. Esta propuesta sólo se podría hacer con unos papás muy maduros, capaces de pensar en la educación de los compañeros/as de su hijo.
 - *Producciones de los alumnos:* Espontáneamente, los niños de todas las edades tienden a expresar sus elaboraciones, conflictos o vacíos internos a través de sus dibujos (J. Gascón, 2003), por lo que este recurso puede ser empleado con naturalidad y prudencia.
 - *Proyecto didáctico de duelo-web,* ideado por todos para que sea un verdadero proyecto didáctico, es idóneo con los niños más mayores –desde los 6 años, aproximadamente- porque puede permitir expresar las condolencias.

III LA PRÁCTICA DE LA PEDAGOGÍA DE LA MUERTE DESDE EL ‘ENFOQUE POSTERIOR’ O PALIATIVO

1 HACIA LA PLANIFICACIÓN DE UN PERIODO DE DUELO (P.D.) EN LOS CENTROS DOCENTES

Justificación

En la formación de algunos profesionales (pilotos, periodistas, salud, etc.) se incluye la posibilidad de tragedias y muertes. Esta anticipación obedece al reconocimiento de una realidad estadística. Sin embargo, en las escuelas no se adelanta nada parecido. ¿Es que la muerte rodea a las escuelas? No es así: Algunos niños no tienen padre, madre o padres; hay adolescentes que mueren por accidentes de tránsito, otros se suicidan por su orientación sexual, etc.: mueren abuelitos, pero también papás y mamás, maestras, cocineras, niños, etc. Los maestros con más de diez años de experiencia saben bien de su frecuencia media –de 2 a 4 casos- y de que la muerte impacta sin discriminar. ¿Por qué no planificar de forma adecuada esta posibilidad? Las muertes cercanas, aunque se prevean, petrifican. Y las muertes cercanas en la escuela además se amplifican y pasan a ser parte de la historia y de la vida de la escuela. Con frecuencia se recuerda como una impotencia educativa. En conclusión, creemos que no sólo es posible planificar la respuesta educativa de una eventualidad trágica, sino que es un imperativo educativo hacerlo.

La perspectiva de los padres

Una de las mayores dificultades en la planificación de un periodo de duelo es la actitud de los padres y madres hacia la educación desarrollada por su escuela. De un estudio publicado en el año 2000 realizado con 87 padres de niños de 6 años, se desprenden los siguientes datos (A. de la Herrán et al., 2000): Aproximadamente la mitad afirmaban que sus hijos habían tenido en su vida alguna experiencia de muerte cercana (familiares, vecinos, animales, etc.). La mayoría no supo qué hacer. Sus estrategias eran variadas: metaforizar, sustituir por más (caso de animales), no hacer nada, etc. Existía unanimidad al pedir que fuese la escuela quien se encargue de dar una respuesta, que interpretaban como: información, quitar miedos, responder a sus intereses y responder en caso de muertes cercanas, además de la familia. Casi ninguno incluía una respuesta según sus creencias religiosas. Otro estudio realizado con padres de adolescentes (M. Cortina, 2003) concretaba que el 75% de los padres tenían inseguridades: No sabían cómo comunicar una muerte cercana, ni cómo proceder cuando el niño le preguntaba “¿Por qué?”, si debían o no hablarles en términos religiosos, si el niño debía ir o no al velatorio o comunicar a los docentes lo ocurrido.

¿Qué padres pueden rechazar que un equipo docente se prepare, reflexione y planifique una respuesta educativa sobre lo inevitable, para no actuar desde la precipitación y la ocurrencia? ¿Qué padres pueden no querer que sus maestros apoyen la educación y el

crecimiento personal de los alumnos también en estas situaciones y minimicen con ello su dolor? ¿Qué padres pueden negarse a proceder técnicamente, máxime si uno de los principios de actuación es respetar la versión de los padres? Por muy coherente que sea el enfoque, lo normal es que alguno de los padres no apoye su desarrollo. Pero no alcanzar esta cota no es sinónimo de fracaso sino de normalidad.

Perspectiva de los profesores

En el estudio anterior (A. de la Herrán et al., 2000) se entrevistó a 123 maestros/as de Educación Infantil. Los datos obtenidos fueron: 2/3 de aquellos con más de cinco años de experiencia docente había tenido niños con vivencias de muertes cercanas. Cuando la experiencia docente llegaba a 10 años, la frecuencia más habitual era de 2 a 4. [Es probable que por edad de los niños, en etapas posteriores (Primaria, Secundaria) la frecuencia aumente.] En ocasiones, la vivencia se olvida, se relega en la memoria, y es preciso estimular el recuerdo par actualizarla. En aquellas situaciones, sólo un 10% de los docentes entrevistados modificó su programación y desarrolló alguna alternativa didáctica. Ninguno encontró un apoyo específico (curso, libro, material curricular, etc.) sobre el tema. Ninguno tenía formación específica. En cuanto a los 27 orientadores entrevistados, sólo dos tenían formación específica, y desde un planteamiento tradicional, bien directivo, bien relegador, no centrados en las necesidades y referencias del niño, eran las figuras sobre las que gravitaba el conocimiento técnico y el emocional.

Requisitos

La planificación del periodo de duelo en el centro docente requiere de la conjunción de varios factores:

- Información adecuada de la familia y coordinación con padre, madre o 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.
- Revisión y consenso del *periodo de duelo* y adecuación de su *protocolo de actuación* (forma de proceder adaptable a la situación, a la edad, al centro y a la cultura de la familia).
- Delegación en el tutor/a del niño/a del liderazgo de su desarrollo
- Normalización del ritmo habitual como pretensión

Posible estructura de la planificación de un *periodo de duelo*

Proponemos un planteamiento de mínimos:

- Definición de sus destinatarios o receptores.
- Definición y acuerdo sobre pautas de actuación para la familia, para el centro docente y para el aula, adaptándolas a cada circunstancia. [Proponemos las del parágrafo "*Pautas para el desarrollo del enfoque posterior o paliativo*".]
- Previsión del seguimiento escuela-familia

Funciones de los profesionales de la educación en el periodo de duelo

La Educación para la Muerte, en su vertiente posterior o paliativa y más concretamente por lo que respecta al P.D., es una tarea compartida, que puede ser apoyada por la dirección, planificada y dinamizada por orientadores con formación específica y desarrollada técnicamente por los tutores y padres.

a) Funciones del director y de otros líderes didácticos: Un/a director/a o miembro del equipo directivo en el que, además, se dé un liderazgo didáctico podría ser una figura relevante para la eficacia de una innovación educativa de calado como es ésta. Su actuación en este sentido facilitaría además la eficiencia en los procesos de diseño, cambio, mejora, adecuación-aplicación y evaluación del periodo de duelo. Concretamente:

- En la sensibilización y el conocimiento permanente de toda la comunidad educativa
- En la coordinación general de la planificación y desarrollo del P.D. en el centro
- Al representar al centro en la coordinación con otras instituciones implicadas y en la comunicación con la familia
- Al respaldar a los profesionales del centro, especialmente a los tutores implicados

Como ocurre con todos los agentes de educación, es especialmente relevante la ausencia de errores en la responsabilidad directiva. Por lo que respecta al desarrollo del P.D. y desde nuestra directa, señalamos que las malas prácticas principales se pueden referir a:

- Falta de conocimiento o desinterés por la Educación para la Muerte.
- Obstrucción o taponamiento de iniciativas que desvirtúen e interfieran en la tarea del tutor/a preparado/a.
- Aislamiento del tutor/a preparado/a: falta de apoyo y de respaldo ante la familia

b) Funciones del orientador. Al orientador –psicopedagogo, pedagogo, psicólogo- lo conceptuamos como un profesional indirecto y a la vez más especializado. Al no tener un vínculo con el niño comparable al del tutor/a, su actuación indirecta se centraría en: Dinámicas de sensibilización hacia toda la comunidad educativa; apoyo al tutor: Puede ser con quien contraste los detalles del proceso; propuestas de actividades de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo de la Educación para la Muerte, tanto en su lectura previa como posterior; propuestas de proyectos de innovación en centros o etapas con esta temática, para enriquecer los proyectos educativos de cada etapa; liderazgo en la planificación del periodo de duelo; favorecer el cultivo, la formación, la innovación, la investigación-acción, etc. de directores, miembros del equipo directivo, profesores tutores, padres y madres; acciones coordinadas de formación con padres y otros profesores en este ámbito de la orientación y la enseñanza; actuaciones directas completas con los alumnos con quienes sí exista gran vínculo y afecto suficiente, y en actuaciones de apoyo complementario con alumnos que lo necesiten o que no acepten al tutor como acompañante educativo.

- En su caso, realizaría la correspondiente evaluación psicopedagógica del niño hospitalizado que se reincorpora, de una *adaptación curricular de aula* o *individual*, y de definir el procedimiento posterior, incluido en contacto con responsables del hospital. Además, con adecuada formación, se ocuparía de los ‘casos excepcionales de

duelo' que excedieran el ámbito de competencia de la orientación tutorial: los asociados a catástrofes, estrés postraumático y a los alumnos cuyo duelo esté bloqueado. Otra posibilidad de los centros es la derivación de determinados casos a profesionales muy cualificados con los que la escuela mantuviese colaboración. Una propuesta de las conductas propias de un duelo no superado es la proporcionada por W.C. Kroen (2002).

Desde la perspectiva de la Educación para la Muerte destacamos algunos errores encadenados de orientadores en el desarrollo de un P.D., observados en nuestra experiencia con centros. Son asimilables a esquemas comprensivos tradicionales:

- Comprensión exclusiva de la muerte como pérdida y duelo.
- Desconocimiento de la Educación para la Muerte, dificultad para acomodarla a su conocimiento y asimilarla al ámbito de la enseñanza o la Didáctica
- Dificultad para delegar su intervención en el tutor/a preparado/a
- Intervención unilateral, no coordinada con el tutor y disminución de su rol profesional ante la familia y la dirección

c) Funciones del tutor: Desde nuestra experiencia y perspectiva, los tutores preparados deben ser los profesionales preferentes del “acompañamiento educativo” desde la tutoría en situaciones de duelo (A. de la Herrán, y M. Cortina, 2008). Es una actuación situada en su ámbito competencial didáctico y orientador que le es propio. Proponemos que sea el tutor la figura orientadora directa y básica para la planificación y el desarrollo de la Educación para la Muerte, entre otros motivos, porque, desde el punto de vista de la enseñanza el tutor es la figura orientadora por excelencia. Su protagonismo didáctico en el desarrollo del enfoque previo es obvio o evidente. Por lo que respecta al desarrollo didáctico paliativo, partimos de que el tutor no ha de ser un experto en acompañamiento paliativo en casos excepcionales. Otros profesionales tienen más conocimiento y experiencia en este aspecto. Lo que proponemos es la posibilidad de que el tutor desarrolle normalmente un acompañamiento educativo cuando sea necesario, y esté preparado para ello, por varias razones:

- Es quien planifica y desarrolla la dimensión orientadora de la enseñanza
- Se trata de la figura más cercana al afecto del niño, normalmente es con la que tiene mejor vínculo y es con la que pasa más tiempo
- El tutor es la figura que enlaza básicamente al centro docente y a la familia
- Es quien podría desarrollar una labor formativa con la familia
- Es quien mejor puede observar al niño
- Es quien incorpora mayor potencial normalizador
- Es la persona que ha podido trabajar con el niño la Educación para la Muerte desde un enfoque previo

Desde nuestra perspectiva formativa, algunos errores frecuentes de los tutores son:

- En el caso de la reincorporación al aula del niño que estaba hospitalizado, las ‘respuestas inadecuadas’ incluidas en el apartado “*Pautas de actuación para el aula*”, del párrafo: “*Pautas para el desarrollo del enfoque posterior o paliativo*”.
- Proceder sin reflexión previa, formación idónea y/o sin haber elaborado suficientemente la muerte en sí mismo/a

- Precipitar o cerrar en falso el duelo de un niño, por proceder desde métodos *evasivos* o *tergiversadores*, y por ende no seguir un método *formativo* o de *conocimiento*.
- Proceder sin coordinación con el director, orientador y profesores.
- Dialogar poco con aquellas personas del centro que le puedan servir de apoyo y de contraste

La mayor parte de los errores habituales de los profesionales de la educación, o lo que podríamos denominar malapraxis aplicada a la Educación para la Muerte, no son sólo técnicos. Asocian dificultades de aprendizaje que provienen de falta de conocimiento o una deficiente elaboración de la muerte en uno mismo, por falta de cultivo personal. Los tutores –como los padres- deben ser conscientes de que cuanto menor es el niño, más se le enseña desde la propia madurez, precisamente porque la propia madurez e inmadurez se enseñan intensamente al niño. Ahora bien, la Educación para la Muerte y la madurez personal están tan relacionadas que el modo en que una muerte se afronta puede comprenderse como buen indicador de madurez personal. Deducimos que ésta se verá muy favorecida con una adecuada promoción de la primera. Como corolario debemos insistir en que, puesto que ambos tienen relación significativa, la elaboración de la propia muerte y el conocimiento sobre Educación para la Muerte ayudan a educar con más conciencia y profundidad en este ámbito.

2 LA PRÁCTICA DEL ‘ACOMPAÑAMIENTO EDUCATIVO’ POR EL TUTOR EN EL PERIODO DE DUELO

Posibles fuentes de conocimiento para el tutor

¿Desde qué fuentes de conocimiento se puede proceder para acompañar tras una muerte significativa? Podemos diferenciar entre dos clases de fuentes:

a) *Fuentes fundamentalmente externas:*

- a. No personales: documentales y bibliográficas: Puede ayudarnos a pensar. Su ventaja es la rapidez y la apertura a otras percepciones. Como desventaja podría asociar la relativa despersonalización de la propuesta y, si se interpreta desde el propio egocentrismo, consultar para encontrar razones técnicas o doctrinarias que nos ratifiquen y refuercen nuestros puntos de vista, esquemas y metilillas. Recordamos aquí que la gran diferencia entre la ciencia y la doctrina es que la ciencia comienza con preguntas cuya respuesta primera es ‘no sé’, y cuya segunda respuesta es ‘¿y cómo podríamos aproximarnos a este conocimiento?’, de donde nacen los diseños de investigación; y las doctrinas primero aseguran o se inventan las respuestas, y después la apuntalan con la argamasa que más le interesa.
- b. Personales: Consultas a otros profesionales: Es una opción que tiene todo tutor. Se trata de estar abierto al: “¿Tú qué harías?”. Esta apertura puede estar motivada por el egocentrismo, si lo que se pretende es una confirmación de nuestros esquemas y conclusiones preliminares. En el caso de una buena idea de otros, verbal o escrita, por mor de su supuesta validez, se corre el riesgo de apegarse a *muletilla blindada* y dejar de dudar. Pero

puede estar motivada por la conciencia si se desarrolla desde la duda, para el aprendizaje y el enriquecimiento. Como posible desventaja podría tener que podría mostrarnos que estamos inseguros. La opción dialéctica podría basarse en consultar cuando se ha meditado, bien informalmente, bien sistemáticamente (por ejemplo, mediante una investigación-acción).

b) *Fuente fundamentalmente interna:*

- a. El propio egocentrismo como punto de partida. Ésta es una fuente condicionante e indeseable, que de manera continua nos induce a reflexionar y a tomar decisiones desde la inmadurez personal. Reflexionemos brevemente: ¿Cómo se tiende a responder al dolor de un niño o un adulto relacionado con el dolor del niño (padre, madre de alumno, otra maestra...)? Los tutores de Educación Infantil, Primaria o Secundaria, orientadores, directores, compañeros... tendemos a hacerlo desde la espontaneidad o desde la experiencia disponible, esto es, sin salirnos de las “cuatro regiones fronterizas”⁵. O sea, tomando como referencia nuestro sistema de creencias o saberes disponibles, sean éstos técnicos o personales, sociales, culturales, doctrinarios, etc., transformados o degradados a *muletillas*. Esto significa que solemos responder *egocéntricamente*, o sea, sin conciencia sensible, sin pensar desde el otro, sin creatividad y normalmente sin la formación necesaria aplicada. Los esquemas previos y las muletillas evitan la empatía de calidad, interfieren la observación directa y distorsionan la escucha de su necesidad.
- b. La segunda que proponemos, radicada en la conciencia (referente necesario pero insuficiente, en la medida en que puede condicionar pero no definir del todo la ejecución o el comportamiento) es el cultivo de uno mismo y de nuestra propia madurez. A saber, profesionalidad, buen pensamiento o pensamiento ético, empatía, ausencia de egocentrismo, conciencia, capacidad de escucha, etc. Son referentes fiables de cualquier comportamiento, sintetizables en la Educación de la Razón. He aquí la base de la preparación pedagógica del docente o la que mira la formación del profesorado en Educación para la Muerte de un modo básico.
- c. La tercera que proponemos podría prolongar las fuentes internas anteriores, según esté gobernada más por el egocentrismo o por la conciencia. No obstante, explicaremos brevemente la versión más formativa. Se trata de proceder desde la confianza en nuestro inconsciente, en el sentido apuntado por S. Freud, y en el inconsciente de la persona acompañada, en el sentido de C.G. Jung. Proceder así requiere salirse de los propios prejuicios y esquemas, y desde ahí confiar en nuestra naturaleza constitutiva profunda. ¿Qué queremos decir con *acompañar confiando en el inconsciente*? Al no saber experimentar el abandono en la empatía, solemos tener poca confianza en nuestra propia capacidad de acompañar. Acompañar al otro desde esta perspectiva equivale a *dejarse llevar, sin pensarlo demasiado, automáticamente*, porque la empatía comunicativa se ha adquirido y el proceso se ha colocado en función de la persona y de sus necesidades, según

⁵ En la antigua China existía una expresión: *Bu chu hu siyu* [literalmente, “no salirse de las cuatro regiones (fronterizas)”. Se utilizaba para señalar que los conocimientos de alguien eran muy limitados (I. Preciado, 1996, p. 357, nota; Zhuang zi, 1996, p. 74).

la circunstancia y lo que el momento nos indica, según la situación, incluso según nuestra personalidad..., *pero colocando en el centro al otro* y desde una buena y profunda formación en Didáctica de la Muerte (A. de la Herrán, y M. Cortina, 2006), que fundamente esta actuación desde el conocimiento.

- c) *Fuente interna y externa a la vez*: Se trata de abrirse al otro (el acompañado) en nosotros, como fuente de conocimiento. Toma al otro (el acompañado) como fuente de conocimiento principal, a la vez externa e interna. Ésta es la que proponemos como principal y estructurante de la práctica del “acompañamiento educativo”.

Justificación de la práctica del “acompañamiento educativo”

Conceptuamos “acompañamiento educativo” como una tarea compartida centrada en la tutoría, que pretende ayudar, consolar, confortar y educar al acompañado desde el respeto didáctico. Se trata de una metodología que se muestra eficaz para ayudar a elaborar el duelo a corta distancia con personas cercanas que han tenido una pérdida significativa, especialmente si son alumnos. Partimos de la siguiente situación: Por una pérdida, se ha roto un círculo afectivo de seres queridos y cercanos. ¿Qué hacer?

- Una primera estrategia podría ser la línea recta: nos llevaría a cerrarlo y a repararlo.
- Una segunda podría ser la intervención para espiralizarlo, para mutarlo en espiral: sería la equivalente a cerrarlo, pero al mismo tiempo a aprender y crecer con la experiencia.

Ocurre –lo hemos dicho más veces- que en educación el camino más corto casi nunca es la línea recta. Y si se procede de este modo es posible que lo que nos motive profundamente sea el egocentrismo. En efecto, ¿cómo se tiende a responder normalmente al dolor de un niño o un adulto relacionado (padre, madre de alumno, otra maestra...)? Tendemos a hacerlo sin salirnos de nuestras cuatro ideas⁶. O sea, desde nuestro sistema de referencia docente y orientador, normalmente compuesto por esquemas predeterminados, sociales, culturales transformados en *muletillas*. Esto significa que solemos responder *egocéntricamente*, o sea, sentir ni pensar en el otro, sin técnica y sin creatividad.

Si admitimos lo anterior, su corrección o evolución tendría lugar hacia un menor egocentrismo aplicado. El punto de partida formativo podría ser reconocer que nuestro sistema de recursos es *uno entre varios*, y quizá pueda ser *desempeorable* y mejorable, y puede que no sea el óptimo. Pongamos un par de ejemplos:

- De contexto escolar: El esquema: “Una maestra que quiere ayudar a un niño que ha sufrido una pérdida no se puede derrumbar” puede cuestionarse. En efecto, en algún momento sí pueda expresar lo que siente y *enseñarse* (mostrarse) al niño como es y cómo siente en ese instante. Es posible que esa convergencia de empatías pueda ayudar tremendamente a elaborar el dolor en el niño, porque le permite compartir y distanciarse un poco de sí mismo.

⁶ Un interesante antecedente de este significado es: *Bu chu hu siyu* [literalmente, “no salirse de las cuatro regiones (fronterizas)”. Se utilizaba en la China clásica para señalar que los conocimientos de alguien eran muy limitados (I. Preciado, 1996, p. 357, nota; Zhuang zi, 1996, p. 74).

- De contexto hospitalario: El esquema: “Un adolescente que está próximo a morir *debe estar preparado*” puede cuestionarse: A lo mejor ya lo está o a lo mejor no quiera estarlo.

A veces surgen dudas: ¿Debemos actuar con frialdad?, ¿Frialdad es normalización?, ¿Es bueno encariñarnos?, ¿Debemos evitar llorar o expresar nuestras emociones? En otras ocasiones reaccionamos en dos tiempos: Primero, imaginamos ponernos en su lugar ponernos en su lugar. Después, le aconsejamos compulsivamente, apoyados en muletillas y de arriba a abajo: “Haz esto”, “Haz lo otro”, “Vete a tal sitio”, “Léete aquello...”. En resumen, solemos empeñarnos en buscar la muleta a toda costa para actuar con el niño o con los padres del mejor modo posible. Pero hemos de considerar que quizá *no haya un mejor modo posible*. Quizá ese mejor modo posible no se pueda generalizar.

Indicadores de duelo normal, por edades

Los presentaremos desde varios criterios:

a) *Indicadores de duelo según la edad de los menores:*

Siguiendo a (W.C. Kroen, 2002), éstos son los indicadores normales de duelo:

- En niños entre 2 a 5 años:

- a. Comprobación de la nueva realidad
- b. Perplejidad
- c. Regresión
- d. Expresión de su dolor a través de juegos
- e. Imitación de las reacciones emocionales de los padres
- f. Inquietud o angustia por otra posible pérdida
- g. Establecimiento de nuevos vínculos con otros adultos cercanos
- h. Ambivalencia: parece no afectarles en absoluto

- En niños entre 6 a 9 años:

- i. Búsqueda de la persona fallecida
- j. Negación
- k. Culpabilidad
- l. Miedo, angustia de vulnerabilidad
- m. Ocupación de los demás

- En niños entre 10 a 12 años:

- n. Creación de vínculos con la persona fallecida (ponerse su perfume, etc.)
- o. Intento de mantenerse por encima del dolor
- p. Episodios de cólera, rabia, frustración, irritación
- q. Miedo de la propia muerte y la del otro progenitor (en su caso)
- r. Percepción de la muerte del ser querido como algo que les hace sentirse diferentes

- En adolescentes:

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

b) Indicadores de duelo por la muerte del padre o de la madre

Siguiendo a A. Brennen (1987), a la luz de diversas investigaciones, los efectos traumáticos de las muertes de progenitores pueden variar dependiendo de diversos factores que hacen diferente cada caso. Sin embargo, todos los niños necesitan una ayuda adulta para la superación de estas situaciones:

- Los niños con relaciones saludables y felices con sus padres antes del fallecimiento pueden encarar mejor las situaciones y problemas asociados.
- Los niños que reciben cuidados esmerados tras la muerte de un ser querido experimentan un grado menor de pena ante el fallecimiento de uno de los progenitores.
- El desarrollo del niño influye en su impacto emocional: cuando el desarrollo es muy temprano, los niños suelen superar la muerte de sus progenitores con cicatrices emocionales menos intensas.
- La información del fallecimiento, o sea, la forma de enterarse de la muerte del progenitor puede influir en su elaboración: si es previsible –por ejemplo, ocurre en un hospital- y se demora, pueden ocasionar ideas fantasiosas acerca de su regreso. Parece conveniente contar la noticia, expresarle de modo claro y no reprimir su tristeza y dolor, ofreciendo apoyo.
- Los adultos deben estar preparados para los cambios de comportamiento de los niños.
- Si el niño presencia la muerte de su progenitor, será necesaria la ayuda de familiares y de terapia a corto plazo para que se inicie su adaptación, superando su terror y confusión.
- La presencia en el funeral puede ayudarles. El niño debe estar preparado para esta situación, conociendo lo que sucederá con anticipación.
- El cuidado posterior a la muerte es crucial para el desarrollo del niño orientándose hacia la conformidad, aceptación y normalización.

c) Indicadores de duelo por la muerte de un hermano:

Los resultados de investigaciones citados por A. Brennen (1987) muestran que los efectos traumáticos de las muertes de hermanos también pueden variar según diversos factores particulares. Obviamente, en este caso también es necesaria la ayuda adulta para su superación:

- Dependiendo de la edad del niño, puede ser de más difícil comprensión, ya que los niños creen mayoritariamente que sólo se muere gente mayor.
- Puede ocurrir que el sistema familiar se una mucho en torno a los padres, de modo que los niños se queden en un segundo plano.

- Muchos niños pueden experimentar cambios de comportamiento característicos:
 - o Volver a sus comportamientos infantiles.
 - o Negarse a comer.
 - o Tener pesadillas.
 - o Hablar de la muerte.
 - o Retraerse.
 - o Incrementar su nivel de inquietud.
 - o Incrementar su agresividad.

- La incidencia traumática de la muerte de un hermano dependen fundamentalmente de:
 - o El modo de fallecimiento: La muerte repentina es traumática, y mucho más si la muerte se presencia, porque no se olvida. La muerte no presenciada asocia negaciones en mayor medida. Con mayor frecuencia, aunque no necesariamente, la muerte ligada a un proceso puede asociar estrés.
 - o La relación del niño con su hermano fallecido: una mejor relación previa favorece el duelo posterior.
 - o Las reacciones de los padres: Pueden actuar como modelos para el desarrollo de actitudes para los demás hermanos.
 - o Los sentimientos de los padres ante el hijo que vive: En algunos casos, la familia restante se une más.

- Además, debemos mencionar que:

dependiendo de la edad de éstos, pueden aparecer sentimientos de culpa por estar sanos, por sus celos anteriores o pueden sentir miedo por ser contagiados y esto se puede traducir en irritabilidad o aislamiento social, bajo rendimiento académico, fobia escolar, ansiedad de separación, enuresis, quejas somáticas como cefaleas o dolores abdominales. Al principio de la enfermedad pueden sentirse abandonados por los padres sobre todo si no tienen una información correcta de lo que está sucediendo (J.L. Pedreira y L. Palanca, 2001).

Algunos errores que pueden cometerse en la situación de muerte de un hermano son (A. Brennen, 1987):

- Paralizarse y dejar de atender al niño, pudiendo causar graves consecuencias.
- Idealizar al hijo/a fallecido/a y compararlo a otros hermanos –aun mucho tiempo después-, pudiendo generar en ellos problemas de autoconfianza y de autoestima.
- Presionar a un hijo para que tome la personalidad y comportamiento del difunto.
- Proteger en exceso a otros hijos, que permanecen inmaduros y vulnerables.
- Imponer un silencio inducido sobre el hermano fallecido, para evitar el dolor. Este esquema provoca una represión de sentimientos y lastra la elaboración del duelo familiar.

Errores comunes al tratar el tema de una muerte cercana con los niños

El gran error, el error global es el freno o evitación de su movimiento interior, de su crecimiento o del despliegue de su razón autónoma, creativa, crítica o autoconstructiva. La cara B es la desconfianza en la capacidad del niño para avanzar en su conocimiento de manera autónoma. Nos referiremos a ellos en tres niveles, que se pueden solapar y en muchos casos darse a la vez: profesional, personal e institucional. Los tres pueden ser más o menos conscientes o más o menos intencionales:

- *Nivel profesional*: Desde un punto de vista profesional, los errores habituales, cuyo origen básico es el egocentrismo (personal, institucional, etc.), son una fuente de formación muy relevante, si es que hay conocimiento y voluntad de cambio autoformativo (A. de la Herrán e I. González, 2002). Sin embargo, el panorama continúa prácticamente inédito para el desarrollo profesional y para la investigación pedagógica.
- *Nivel personal*: Suelen ser funcionales, puntuales (acciones para un logro). Están protagonizados por adultos (figuras de autoridad) generalmente bienintencionados (madres, tutores). Pongamos el caso de un niño que sufre una pérdida. Algunos errores que hemos constatado son:
 - Alejarles del escenario afectivo: No aislarles cuando vienen otras personas o familiares a expresar sus condolencias, ni enviarlos a otro hogar o de viaje: Integrarles en el entorno afectivo inmediato
 - Llevar la voz cantante: No interrogar, no juzgar, no hacer interpretaciones, etc.
 - Recurrir a esquemas propios del tipo “Si A entonces B”, porque actuaremos egocéntricamente y evitaremos una empatía de calidad. Muchas veces toman la forma de muletillas sutilmente impositivas: “Haz esto”, “Haz lo otro”, “Vete a tal sitio”, “Léete aquello...”, “Habla con tal persona”, “No te preocupes”, “No llores”, “Llora”, “No lo pienses”, “No te enfades”, “Todo irá bien”, etc.
 - Darle todo hecho: Que busque una nueva sabiduría en el educador que le acompaña
 - Tratar al niño como alguien emocionalmente distinto: Concederle los mismos privilegios emocionales que a los adultos para expresar sus sentimientos: negación, abandono, tristeza, amor, afecto, hostilidad, rabia, culpa, etc.
 - No ponernos en el lugar del niño perdiendo la perspectiva y la distancia, porque no haremos más que proyectar(nos) y no le podremos observar ni escuchar.
 - Mentir: Decir que se ha ido de viaje, se ha dormido, se ha ido al cielo, te está mirando desde una estrella, etc.
 - Chantajear: Y luego me va a contar si te portas bien o no.
 - Aislar al niño de las penas de los demás: El niño tiene capacidad de afrontar situaciones reales. Si lo desea, hacerle
 - Evadirse y comunicar ilusión de omnipotencia: Comunicar al niño que los adultos no tenemos todas las respuestas.
 - Hacer asociaciones gratuitas, ignorantes o patológicas: No asociar muerte a pecado o castigo, a cansancio de la vida, a enfermedad, a culpa: Ayudar a que el niño se diferencie de la persona muerta: él es una persona saludable.
 - Desconfiar de la capacidad de reparación, recuperación y resiliencia del niño. Los niños tienen la sabiduría para hacerlo.

- Precipitar, interferir o acelerar su proceso de duelo evitando que recorran íntegramente su tristeza. Si les permitimos terminar su recorrido, probablemente les veamos salir del túnel a tiempo y con una conciencia renovada. Muchas veces, lo más urgente es esperar y hacer nada. Es el wu wei (sin hacer nada, las cosas se hacen) del taoísmo, que luego retomaran Rousseau o Martin Buber. Pero esto sólo será posible si el centro de gravedad se sitúa en el niño, no en nuestro egocentrismo.
 - *Nivel institucional*: Suelen ser organizados, tradicionales (logros para ‘mi sistema’). Están protagonizado por *ismos* cada uno de los cuales piensa lo mismo (lo hemos llamado “paradoja del *ismo* perfecto”): Que es el único verdadero. Generan vacíos que sólo ellos aseguran poder volver a llenar. Si no te identificas con sus premisas, verdades y ritos, inducen culpabilidades, desasosiegos, angustias. El único camino es el condicionamiento del ‘programa mental compartido’. Una versión atenuada de este error es condicionar institucionalmente, aplacar su duda, tergiversar, inventarse las cosas. Es el mismo error que se comete a veces en ciencia y en docencia.

Orientaciones versátiles para el “acompañamiento educativo”

No hay recetas cerradas para esas situaciones. Pero sí orientaciones versátiles, polivalentes y multiplicables, sobre lo que podemos denominar ‘acompañamiento empático’. Quizá la primera es que, en general, los esquemas previos y las muletillas evitan la empatía de calidad, interfieren la observación directa y distorsionan la escucha de su necesidad. Proponemos las siguientes orientaciones desde la perspectiva de las fases del proceso asociado educativo de acompañamiento:

a) Fase pre-orientadora:

- a. Evitar autopreguntas inadecuadas: El comienzo del proceso no está compuesto de respuestas, sino de buenas preguntas: Quizá debamos evitar en primera instancia realizar malas preguntas o preguntas inadecuadas. Proponemos por tanto no preguntarnos: “¿Cómo actuar en esa situación?”.
- b. Autopregunta centrada en el otro. Es preferible preguntarse: “¿Cómo actuar con este niño concreto en esta situación concreta?” Si la autopregunta inicial no se plantea en función de quien tenemos delante, el resto del proceso estará mal enraizado.
- c. Autorrespuestas válidas: Entre las respuestas válidas pueden distinguirse varias clases fundamentales:
 - i. Las no-centradas en el propio egocentrismo. Por ejemplo, saliéndose de los esquemas marcados por la cultura y nuestros propios prejuicios.
 - ii. Las centradas en la propia conciencia. Por ejemplo, confiando en el propio inconsciente (Freud).
 - iii. Las centradas en el otro. Por ejemplo, construyendo desde el inconsciente de la persona acompañada.

- iv. Las centradas en un conocimiento asimilable a la Didáctica de la Muerte.
- b) Fase orientadora: Desde el conocimiento anterior se podría proceder: *dejándose llevar, sin pensarlo demasiado*, desde la empatía comunicativa, desde las necesidades del acompañado y colocándole en el centro.
- a. Desde esta perspectiva, sugerimos las siguientes disposiciones orientadoras:
 - i. Confianza básica en la metodología del ‘acompañamiento educativo’.
 - ii. Conocimiento del niño o acompañado y de la situación: qué ha ocurrido, qué le condiciona, qué piensa, qué le ayuda: en su caso, respetando sus creencias, expresando las nuestras
 - iii. Claridad con el otro, para comprender, expresar y permitir que el otro se exprese.
 - iv. Confianza en nuestro sentimiento, percepción e intuición: naturalidad.
 - v. Confianza en el conocimiento del niño (o ‘acompañado’) como recurso: animándoles a indagar
 - vi. Confianza en los recursos y en la tendencia reparadora que el niño (y el ‘acompañado’) tiene para elaborar su pérdida y salir adelante: Como consecuencia de esta dualidad e incomprensión, les infravaloramos y sobreprotegemos. Pero esta dulce expectativa es vital.
 - vii. Humildad o disposición a aprender: Reconociendo nuestras dudas y nuestros temores
 - viii. En el proceso sugerimos comunicarnos desde un ‘distanciamiento empático’, sensible y entrañado, que nos permita:
 - Tomar conciencia de nuestras fuerzas, posibilidades y limitaciones.
 - Tomar conciencia también de que, quizá, no somos la persona que el otro prefiere como acompañante.
 - Mantener la receptividad.
 - Desarrollar una autoevaluación formativa tranquila.
 - Equilibrar el dar y el recibir.
 - Abrir canales para la expresión posible.
 - Respetar sus emociones y cualquier expresión, incluida la no expresión o una expresión desagradable que pueda tener lugar.
 - Permitir que se apoye en nosotros en cualquier momento, para que reemprenda la escalada.
 - Seguirle desde atrás.
 - Favorecer su autonomía.
 - Expectar o confiar en su capacidad de recuperación o resiliencia.
 - Comunicar al niño que seguimos disponibles.
 - b. Las anteriores disposiciones pueden concretarse en las siguientes pautas orientadoras:

- i. Asegurarse de que podemos ser una persona idónea para comunicarles lo antes posible lo ocurrido y proceder dándoles toda la información que creamos que pueda comprender.
- ii. Darles la oportunidad de hablar del deceso en un ambiente seguro y comprensivo, darles la información que pidan.
- iii. Darles 'permiso' para expresar la pérdida y para que sus sentimientos fluyan del modo que necesite hacerlo: lloros, perplejidades, regresiones, imitaciones, angustias, enfados, incomprensiones... Ante conductas inapropiadas, responder con más amor, paciencia y apoyo, separando la conducta del niño.
- iv. Comunicarles desde nuestro proceder que comprendemos sus miedos.
- v. Dedicarles tiempo.
- vi. Comunicarles seguridad afectiva y fiabilidad: Expresarle los propios sentimientos hacia él y asegurarle que estarás a su lado.
- vii. Garantizarle que todo lo que compartís es confidencial.
- viii. Animarles a seguir sus relaciones y sus actividades.
- ix. Facilitarles cercanía y proximidad con los seres queridos del entorno inmediato.
- x. Comunicar una expectativa de 'familia unida' y que el niño/a juega en ella un papel determinante y adecuado.
- xi. Favorecer la expresión elaborada (creativa) del sentimiento y de la vivencia para apoyar un recuerdo agradecido, desde canales apropiados al acompañado. Podría ser mediante el dibujo, la escritura de un poema, de un cuento, de la plantación de un árbol, de la conversación en torno a otras pérdidas vividas (animales, juguetes, tebeos, etc.), la observación de fotos, la lectura de cuentos adecuados.

¿Cómo encauzar la presencia del niño o adolescente ante el cadáver del ser querido?

Puede no convenir en muchos casos: cadáver desfigurado, falta de interés o negativa del niño. Sin embargo, puesto que accidental o voluntariamente [por el niño o el adulto que le acompañe] esta posibilidad puede darse, contemplaremos la totalidad de la experiencia (duelo directo), en su mayor grado de complejidad, apertura e inmediatez, esto es, el caso de un niño de 3 ó 4 años (A. de la Herrán et al., 2000). De entrada, lo natural y lo más educativo es hacer el esfuerzo de continuar integrando al fallecido en la familia, contando con el niño de un modo parecido a como cuando estaba vivo, pudiendo considerarse las siguientes pautas:

- *Escucha de la palabra y del gesto*: Dejarle elegir, y respetar no sólo su palabra, sino sus gestos, dándoles mucha importancia, sin llegar a confundir los gestos de tensión con los gestos de negación. Podría llegar a ser una experiencia intensa, incluso bella, aunque inevitablemente triste, o sea, una tristeza disfrutada. Si expresara su deseo de verle, el proceso debería de revestirse de naturalidad y estar presidido por la serenidad.
- *Entrañamiento*: Lo ideal es que la persona que debe atender la experiencia de duelo vacíe mantenga una relación entrañable con el niño y se encuentre dispuesta y receptiva a su emoción y a su interpretación. En unos pocos casos, hemos constatado lo apropiado de que un abuelo/a no muy afectado/a conduzca al niño en esta visita.

- *Oportunidad*: Lo siguiente sería buscar un momento de tranquilidad. Puede pedirse que nos dejen estar un momento junto al muerto/a, a solas con el niño, y que incluso cuide que no entre nadie durante esos minutos, para que no interfiera la situación.
- *Reconocimiento*: Podemos hablar con el niño, para hacerle ver, si es muy pequeño, que el abuelito/a, el tío/a, el vecino/a, *el compañero*... está como dormido/a. Más dormido/a que la Bella Durmiente o que Blancanieves, solo que ya no despertará.
- *Despedida*: Pero lo que sí podemos es acompañarle y decirle adiós. Si el niño llegara a despedirse en la realidad o simbólicamente, habríamos conseguido una primera superación de la fase de aceptación.
- *Fin y principio*: La buena planificación y desarrollo de este momento crítico (real o simbólico) puede actuar como inicio de un periodo de adaptación a la vida sin la persona muerta.

Si lo que se pretende es aprovechar formativamente este intenso momento significativo como constructor de interioridad, debemos evitar cometer los errores definidos por Celia Rincón (1999):

- Actuar con precipitación, con nerviosismo y hasta con prisa, como si quisiéramos quitarnos al muerto, al niño y a la situación de encima.
- Apartar al fallecido, separarlo, incluso aislar al niño del ausente y su recuerdo emocional.
- Crear entre el niño y el finado/a una barrera aséptica-fóbica que atraiga su atención y refuerce sus miedos.
- Comportarse hacia la figura del difunto/a, a la vista del niño, de un modo distinto a como se obraba cuando vivía

¿Cómo saber que el duelo no se está elaborando y que es preciso buscar ayuda con un especialista?

Una muerte significativa no se supera nunca. La finalidad formativa es aprender a convivir con ella. En la mayor parte de los casos, el acompañamiento educativo de padres y de tutores será suficiente e idóneo para su elaboración. Sólo en caso de duelo no superado o patológico (Kroen, 2002), el tutor o el padre o madre debe recurrir a un apoyo clínico especializado, si el educando tiene más de la mitad de los siguientes indicadores tras 3-4 meses de proceso de duelo:

- Llorar en exceso durante largos períodos.
- Enfados frecuentes y prolongados.
- Cambios extremos en la conducta.
- Patentes cambios en el rendimiento escolar y en las notas.
- Retraerse durante largos períodos de tiempo.
- Falta de interés por los amigos y por las actividades habituales que le atraían.
- Frecuentes pesadillas y problemas de sueño.
- Pérdida de peso.
- Apatía, insensibilidad y falta de interés general por la vida.
- Pensar negativamente sobre el futuro durante mucho tiempo (p. 94 adaptado).

Desde nuestra experiencia, para que indicadores como los anteriores puedan ser bien interpretados y aplicados, es importante contextualizarlos en el educando y su situación.

M. Cortina (2010, comunicación personal) propondría sobre todo fijarse en los siguientes indicadores: Pérdida de apetito. Pérdida de ganas de jugar. Pérdida de ganas de estar con los amigos. Dependiendo de la edad, desinterés por los estudios, si es que antes lo tenía. Para esta psicopedagoga, el primer mes es de choque y de fuerte ajuste personal. A efectos de valorar extraordinariamente estos indicadores, no debe contar. A partir de ese tiempo o de un tiempo superior –3, 4 meses: es muy relativo, según la edad del educando, sus características, quién murió, circunstancias, etc.- se podría pensar en derivar a una ayuda especializada. Pero ese apoyo no debería consistir en llevar al educando a un especialista a que le ayude por el fallecimiento de su ser querido. Es el sistema familiar quien debiera compartir las orientaciones pertinentes. El niño sólo no es quien suele producir un duelo patológico. Es la familia, cómo lo gestiona y su influencia en el niño lo que lo genera: su causa suele ser sistémica. Por ello, en caso de derivarse a un especialista, debería verse a toda la familia. Esto es lo más apropiado y también lo más eficaz.

Balance y conclusión sobre la práctica del “acompañamiento educativo”

El acompañamiento educativo no es fácil, porque requiere un autoformación más allá del propio egocentrismo. Requiere por tanto dejar de pensar desde y para uno mismo. O sea, precisa de una buena y profunda formación (conocimiento y lucidez), por otro lado anhelable para quien se dedica a la educación de los demás. 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 necesite. Hay tantas posibilidades o caminos como personas, situaciones o motivaciones. Pero siempre podemos ser receptores y ser acogedores, si la persona que sufre nos ha aceptado como acompañantes, y desde esa aceptación, precisa de nuestro apoyo.

3 BREVE DESCRIPCIÓN DE ALGUNOS CASOS DE ‘ACOMPAÑAMIENTO EDUCATIVO’

En A. de la Herrán y M. Cortina (2008) 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*:

3.1 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 que tiene el 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.

3.2 Segundo caso: “Decir a un niño que su ser querido no va a volver”

Situación

Un niño de 10 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. 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”.

3.3 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 adolecer 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 el *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.

En síntesis, proponemos favorecer un diálogo que facilite la elaboración conjunta del duelo individual y colectivo. Podría realizarse a través de encuentros sistemáticos en los que la finalidad educativa fuese la expresión y el intercambio espontáneo del grupo.

3.4 Cuarto caso: “Duelo conjunto por muerte de un compañero ante los amigos”

Situación

En horario extraescolar, un compañero acompañado de 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. 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 sea necesario recurrir a un especialista en ‘acompañamiento terapéutico’. Por tanto, según qué casos, es preciso reconocer los límites del ‘acompañamiento educativo’, que en todo caso 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 habituales que 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.

3.5 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

Cuando un hijo muere, no hay consuelo. No hay consuelo ante la pérdida de un hijo. Pero en ese momento puede necesitar nuestro apoyo

Actuación recomendada

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

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...”.

Ésta es la actuación recomendada:

- a) Mirada y escucha sensible. Lo primero es mirar y escuchar para poder sentir y saber actuar.
- a. Por ejemplo, cuando la madre dice: “No quiero nada, gracias”, “quiero estar sola”, a lo mejor lo que quiere decir es que no quiere 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*]”.
 - b. 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 sensible- 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 substrato de la comunicación existe, y se percibe receptividad, para ver si prende.
- a. 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.
 - b. ¿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.
 - c. 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.
 - d. 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

3.6 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 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 que la religión B tiene otra interpretación.

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 minusvalorada.
- 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?”

3.7 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 comuniquen 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!”.

3.7.1 *Situación en contexto escolar: Una madre muere y el padre opta por decir a su hijo de 4 años que se ha dormido. Lleva ocho días manteniendo esta versión.*

3.7.2 *Situación en contexto escolar: Un padre fallece y la mamá, que además es maestra, sostiene durante tres meses con su hija de 6 años que se ha ido de viaje.*

3.7.3 *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, 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*.

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 lo 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.

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, teniendo todos los medios para no hacerlo, cada persona tiene un tiempo para optar, un tiempo para dudar, y 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:
 - a. Situaciones 1ª y 2ª: Si el niño pregunta: “Yo creo que papá no se ha ido de viaje”, sugerimos que el educador, respetando el dolor del niño 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, continuar disponible.
 - b. Situación 3ª: 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:
 - a. Hablando en primera persona (de lo que nosotros sentimos o creemos) para referirnos a él o ella
 - b. Trabajando sobre alguna metáfora que pueda ser transferida a sí misma o aplicada inconscientemente por la persona a su situación
 - c. 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.

3.8 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 saben que van a morir. 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. Así mismo, en muchos casos sus dibujos reflejaban la edad a la que entraba en el hospital y, en su caso, la edad a la que pueden morir. Por ejemplo, podían dibujar cinco mariposas (entró a los 5 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 van a ser atendidas en primer término y no las nuestras
- Favorecer su autonomía
- Ofrecer la contención y el apoyo necesario 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 mantenerse en el tiempo, cada persona tiene ‘un tiempo’ para la elaboración del duelo y para ‘enterarse’ de lo que sucede

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 *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. Desde ello 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 desde esa aceptación precisa de nuestro apoyo didáctico para seguir adelante con una conciencia acrecentada.

IV FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN PEDAGOGÍA DE LA MUERTE

Desde la perspectiva de la Pedagogía para la Muerte se pretende que cada profesor sea más capaz de atender la orientación de sus alumnos en su aula, en todas las situaciones didácticas, previas y posteriores a una muerte, sea ésta significativa o no. Para llevar a término en las mejores condiciones es deseable que tutores, orientadores, padres y directores tengan meditada la Educación para la Muerte y elaborada su propia muerte, o bien que hayan emprendido el camino por este vericuetto de su autoformación. Se ha de actuar en función de la educación del niño. Desde esta pauta la flexibilidad y la cooperación funcional pueden desarrollarse. Complementariamente proponemos intentar actuar conforme al avance de la orientación psicopedagógica, posibilitado una más completa formación del profesorado. Para ello contamos con suficientes posibilidades metodológicas. Nuestro planteamiento formativo favorece, además, que cada tutor pueda recurrir, cuando sea necesario –estrés postraumático, duelo patológico, duelo no superado, etc.- a otros profesionales debidamente preparados que le puedan asesorar convenientemente, dejando claro que será el tutor el acompañante educativo principal en situaciones de duelo.

La Pedagogía de la muerte y la Educación para la Muerte requieren redefiniciones y cambios en la formación pedagógica del profesorado, en un sentido diferente a lo que las sucesivas reformas nos tienen acostumbrados. En general, desde ellas, se demandan cambios docentes asimilables a cambios curriculares, casi siempre expresos, compartidos, periféricos y objetales. Desde su condición de ‘tema radical’ o ‘perenne’, la Educación para la Muerte se escapa a todo esto, y, o se percibe como profundamente relacionado con la enseñanza y por ende con la formación didáctica de un profesor, o su noción y actitud asociadas la alejarán de las finalidades docentes. Pero, en medio de un panorama formativo en el que la preparación y la reflexión docentes no llega más lejos que su práctica, ¿qué se puede esperar? La formación del profesorado es, en los casos mejores, perimétrica. Por eso la formación no cala, no llega a transformar y como efecto predomina la incoherencia.

La evolución de la idea de la muerte atraviesa, grosso modo, tres fases:

- 1º) Desconocimiento absoluto de la muerte.
- 2º) Descubrimiento y aceptación de la muerte en el otro.
- 3º) Descubrimiento y aceptación de la propia muerte.

Para la formación del profesorado en Educación para la Muerte esto no es suficiente. Por que, si lo fuera, seguiría ocurriendo que no se ocupa de la profundidad, ni la integra en la comunicación didáctica. Esta formación no mira al profesor reflexivo como máximo deseable, sino al maestro que podríamos llegar a ser y que en nuestra mentalidad cuenta como horizonte interior que podría formar parte de nuestro paisaje formativo. Con esta propuesta, proponemos que nosotros, educadores (A. de la Herrán, 1999, adaptado):

- No sólo seamos *rutinarios*, si podemos ser *tecnólogos*.
- No sólo seamos *tecnólogos*, si podemos ser *reflexivos*.
- No sólo seamos *reflexivos*, si podemos ser *críticos*.
- No sólo seamos *críticos*, si podemos ser *complejos*.
- No sólo seamos *complejos*, si podemos ser *autocríticos*.
- No sólo seamos *autocríticos*, porque podamos *desempeorarnos*.
- No sólo nos *desempeoremos*, si podemos ser *coherentes*.
- No sólo seamos *coherentes*, si podemos ser *indagadores*.
- No sólo seamos *indagadores/as*, si podemos *interiorizarnos*.
- No sólo seamos capaces de *interiorizarnos*, si podemos ser *generosos*.
- No sólo seamos *generosos*, si podemos ser *virtuosos*.
- No sólo seamos *virtuosos*, porque podamos estar *no-egotizados*.
- No sólo no estemos *no-egotizados*, porque seamos verdaderamente *maduros*.
- No sólo seamos verdaderamente *maduros*, porque *seamos plenamente conscientes*.
- No sólo seamos *plenamente conscientes*, si podemos ser *totales*.
- sea, practicantes de todas las cualidades y condiciones anteriores.

Enfoque epistemológico y formación del profesorado

Un enfoque de la enseñanza centrado en la improvisación didáctica se supera por un enfoque académico. Si se profundiza en el enfoque académico de la enseñanza, probablemente se perciba la necesidad de un enfoque tecnológico. Si se profundiza en el enfoque tecnológico de la enseñanza, probablemente se defina la necesidad de un enfoque didáctico interpretativo. Si se ahonda en el enfoque interpretativo de la enseñanza, probablemente se redefina hacia un enfoque de enseñanza sociocrítico. Si se amplía el enfoque de enseñanza sociocrítico, probablemente se enriquezca con un enfoque didáctico complejo y transdisciplinar. Si se indaga el enfoque de enseñanza complejo y transdisciplinar, probablemente se desemboque en la conveniencia de un enfoque didáctico complejo-evolucionista (A. de la Herrán, 2003), que es nuestro marco de referencia.

A MODO DE CONCLUSIÓN

¿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 que vive que como miembro de la familia humana, pese a que el niño de 5 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 puzzle 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 solo 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 no plenamente formativa, por ser así mismo 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 4 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 llamar educación. Como lo que promovemos es tribal, quizá no estamos educando plenamente, o a lo que hacemos no se deba 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, pudiera 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 antecedieron 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: 1º) *Superficialmente*, anecdóticamente, ritualmente, frívolamente: entre las tragedias lejanas, las fechas señaladas y el fallecimiento mediático, incluido el pulpo Paul. 2º) *Egocéntricamente*, tribalmente: sintiendo 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). 3º) *Parcialmente*, dualmente, desde planteamientos doctrinarios (ignorancias sabidas). 4º) *Desde el tabú* de la sociedad adulta –porque también el niño es sociedad-, que es quien lo ha acumulado y es quien tiene el problema. 5º) *Desde la indiferencia*, que es el peor de los escenarios.

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 a 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 prejuizado, confundido con otras (Psicología, Sociología, Filosofía, Pediatría), ninguneada y tergiversada. 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 a la Pedagogía y su conocimiento no resulta indiferente 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 (A. de la 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, para que se deje de instrumentar 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), promover y desarrollar 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 (A. de la 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 es 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 a la muerte como ámbito enseñable a los niños menores de 6 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 expresa en los currícula oficiales, y que 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 estén tan lejos quizá sea porque por educación nos referimos a un producto condicionado por *ismos* que nunca llegarán a ser *istmos*. Porque, objetivamente 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 todos están idénticamente convencidos de lo mismo, 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?”, 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 es 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 así mismo 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 sólo 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, ecosistemas nuestro, 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.), ‘perdida 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 periodo de duelo, que hoy no existe como normalidad.
- *Desde la presencia de aquellos que murieron* –gracias a los que 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 va contra los derechos del niño, aunque el derecho a la universalidad no se recoja entre ellos (A. de la Herrán, 2008). ¿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, 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.

¿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, dar cuerda a lo que tocan... 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 ecuánimes? ¿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 a dónde 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 juegan 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, debiera ser quien desarrolle la muerte desde una perspectiva curricular normalizada, pero también quien tiene 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 la muerte 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.

Quienes 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 2 y 3 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 siguientes. 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 y aprender de los niños? Ante la pregunta sobre la niña de la cerillera o a 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! -es 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 enfoque 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 periodo 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.
- Cabodevilla, J.M. (1969). *32 de diciembre. La muerte y después de la muerte*. Madrid: La Editorial Católica.
- Federación de Padres de Niños con Cáncer (2005). *Educación a niños y niñas con cáncer. Guía para la familia y el profesorado*. Gastéiz-Vitoria: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia-Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- González Duro, E. (2007). *Biografía del miedo. Los temores en la sociedad contemporánea*. Madrid: Debate.
- Herrán, A. de la (1993). *La educación del siglo XXI: Cambio y evolución humana*. Madrid: Ciencia 3.
- Herrán, A. de la (1997). *El ego humano. Del yo existencial al ser esencial*. Madrid: San Pablo.
- Herrán, A. de la (1999). Claves para la Formación Total de los Profesores. *Tendencias Pedagógicas* (4), 37-58.
- Herrán, A. de la (2003). El Nuevo Paradigma Complejo-Evolucionista en Educación. *Revista Complutense de Educación*, 14, 499-562.
- 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), 103-154.
- Herrán, A. de la (2008). Creatividad para la formación. En J.C. Sánchez Huete (Coord.), *Compendio de Didáctica General*. Madrid: CCS.
- 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://www.paralalibertad.org/>
- Herrán, A. de la y Cortina, M. (2008). *La muerte y su Didáctica en Educación Infantil, Primaria y Secundaria* (2ª ed.). Madrid: Universitas (e.o.: 2006).
- Herrán, A. de la y Cortina, M. (2009). La muerte y su enseñanza. *Diálogo Filosófico* (75), 499-516.
- Herrán, A. de la y Paredes, J. (2008) (Coords.). *Didáctica General. La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: Mc-Graw-Hill.
- 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: De la Torre.
- 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*. Barcelona: Oniro.
- Navajas, A. (2005). "Oncología Pediátrica. Aspectos Emocionales". *XXIV Curso de Verano. XVII Cursos Europeos. "Heriotzaren Psicopedagogía: Bizitzarako Hezi"*

- [Psicopedagogía de la Muerte: Educar para la Vida]. Universidad del País Vasco. Gobierno Vasco. Diputación Foral de Guipúzcoa. Ayto. San Sebastián, 1 de julio.
- Osho (2004). *Madurez. La responsabilidad de ser uno mismo*. Barcelona: Grijalbo (e.o.: 1999).
- Osho (2005). *La responsabilidad de ser uno mismo*. Barcelona: Grijalbo.
- Osho (2010). *Cierra los ojos y lánzate*. Barcelona. Debolsillo.
- Osho (2010b). *El equilibrio del cuerpo-mente*. Barcelona. Debolsillo.
- 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.
- Punset, E. (2007). *El viaje a la felicidad. Las nuevas claves científicas*. Barcelona: Destino.
- Ramos, R., García A., y Parada, E. (2006). *Psicología aplicada a crisis, desastres y catástrofes*. Melilla: UNED-Melilla.
- Rojas Marcos, L. (2008). *Convivir. El laberinto de las relaciones de pareja, familiares y laborales*. Madrid: Aguilar.
- Rufino, C. (2007). “Al Niño no se le Puede Hurtar el Derecho a Saber qué es la Muerte”. *El Correo de Andalucía*, 34, 22 de marzo.
- Sampedro, J.L. (2007). Entrevista. *Informe Semanal*. Emitido el 20 de enero. TVE.
- Santos Guerra, M.Á. (2007). No Aparece por Ninguna Parte. *La Opinión de Málaga*. 13 de enero, p. 32.
- Verdú, V. (2002). La Enseñanza del Fin. *El País*, 5 de julio.