

Didáctica

La muerte y su enseñanza

Agustín de la Herrán y Mar Cortina

Resumen

Debemos educar sobre lo que al ser humano más importa. Si lo que más importa es tabú social y no se plantea con diafanidad, resulta imprescindible el desarrollo de una actividad reflexiva, cuestionadora y autocrítica sobre lo que estamos haciendo y lo que estamos construyendo. Por ejemplo, si morir es un fenómeno tan frecuente como vivir, ¿por qué lo escamoteamos? ¿Por qué se evita que el niño lo interiorice, si desde que nace, muere, y desde los tres años aproximadamente empieza a comprenderlo? La educación para la muerte se puede desarrollar desde la enseñanza, y es formativo nutrir la enseñanza con la conciencia de la muerte. Objeto de este artículo es proporcionar un andamiaje para hacerlo.

Abstract

We have to educate children about what matters most to human beings. Given that the most relevant topic is treated as a social taboo, and not discussed openly, we must develop a thoughtful, questioning and self-correcting activity for what we seek to do and build. For example, if death is as common a phenomena as life, why do we keep it secret? Since we all being dying from the time we are born, and begin to understand death from about our third year, why do we keep children from internalising the idea of death? Education about death can be done at school. Fostering death-consciousness in education is an important part of that education. The goal of this article is to supply a scaffolding for such a task.

Palabras clave: Escuela primaria, escuela secundaria, educación para la muerte, principios didácticos, recursos didácticos.

Key words: Primary school, secondary school, education about death, didactic principles and tools.

1. La educación para la muerte como ámbito didáctico

La Educación para la Muerte no es intervención psicológica en desastres y catástrofes, no es atención en cuadros de estrés post-traumático, ni se ocupa de lo que corresponde a una psicoterapia en

casos de duelo no superado. Tampoco tiene que ver con la «enseñanza» basada en la creencia, la doctrina o los sistemas de identificaciones estructurados en torno a *-ismos*. No es Psicología ni adoctrinamiento, sino nueva Pedagogía Aplicada. Es una apertura para la formación que se apoya y construye desde la muerte como un ámbito de extraordinario potencial formativo. Es un camino para conectar la educación ordinaria con la Educación de la Conciencia, una rama de este árbol mayor. Desde ella se intentan dar pistas para replantear el sentido de lo que hacemos, tanto en la comunicación didáctica cotidiana como en los momentos en que debemos ayudar a asumir una muerte cercana. Proponemos debatir su viabilidad como en su día ocurriera con la Educación para la Paz, con la Educación Sexual y para la Salud, con la Educación Vial y el resto de los transversales consensuados¹ 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.

II. Finalidades de la educación para la muerte

Preparar con y para la muerte es algo ahora ausente de las intenciones didácticas. Pretendemos 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 esta nuestra pretensión, ¿con qué finalidades se puede asumir este reto? Distinguimos varias clases de finalidades asociadas sucesivamente complejas y educativas:

- a) *Defensiva o tabuizada*: Esta finalidad aspiraría a verificar la conveniencia de defenderse de la angustia, con la hipótesis de

¹ 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.

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.

- b) *Normalizadora o receptiva*: Se trataría de dos cosas: por un lado, de 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. 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.
- 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. 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.
- f) *Evolutiva o trascendente*: 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 (cf. V. Frankl).

III. Enfoques didácticos 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.
- 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 y madres, tutor/a, profesorado, orientador/a, director/a), 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 desa-

rollarla no es preciso el acontecimiento de un conflicto bélico. Puede y debe trabajarse con y desde ella antes y después.

IV. 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.*
- 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. 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 (A. de la Herrán, 2008). En efecto, se trata de no sólo centrarse en lo objetual (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 puede ser conceptuada 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 la indagación del educando 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 tergiversarse 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 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 Bertrand 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.

V. Enfoque didáctico «previo»: pautas y técnicas

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.

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 educativos 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, 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, dramatizaciones, 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 educandos admiran, 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» (M.C. 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 pelagra 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* desplaza 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.

VI. Recursos didácticos

Estos son algunos recursos didácticos de utilidad 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 perrechos... un glosario con más que cientos de curiosidades para pensar», bibliografía para la formación de profesores y educadores, etc.

VII. Enfoque didáctico «posterior» o paliativo: pautas para el «acompañamiento educativo» en el periodo de duelo

1. Justificación de la práctica del «acompañamiento educativo»

El «acompañamiento educativo» es una tarea compartida, centrada en la tutoría, que pretende ayudar, consolar, confortar y educar 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. 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. 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.

2. Orientaciones versátiles para el «acompañamiento educativo»

No hay recetas cerradas para esas situaciones. Pero sí orientaciones versátiles, polivalentes y multiaplicables, 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: Las no-centradas en el propio egocentrismo, por ejemplo, saliéndose de los esquemas marcados por la cultura y nuestros propios prejuicios; las centradas en la propia conciencia, por ejemplo, confiando en el propio inconsciente (Freud); las centradas en el otro, por ejemplo, construyendo desde el inconsciente de la persona acompañada; 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*: Confianza básica en la metodología del

«acompañamiento educativo». 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. Diafanidad con uno mismo para comprendernos, conocer cuáles son nuestras fuerzas y necesidades. Claridad con el otro para comprender, expresar y permitir que el otro se exprese. Confianza en nuestro sentimiento, percepción e intuición: Naturalidad. Confianza en el conocimiento del niño (o «acompañado») como recurso animándole a indagar. Confianza en los recursos y en la tendencia reparadora que el niño (y el «acompañado») tiene para elaborar su pérdida y salir adelante; a consecuencia de esta dualidad e incompreensión, les infravaloramos y sobreprotegemos. Pero esta dulce expectativa es vital. Humildad o disposición a aprender, reconociendo nuestras dudas y nuestros temores. En el proceso sugerimos comunicarnos desde un «distanciamiento empático», sensible y entrañado, que nos permita tomar conciencia 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, confiar en su capacidad de recuperación o resiliencia, comunicar al niño que seguimos disponibles, etc.

- b. Las anteriores disposiciones pueden concretarse en las siguientes *pautas orientadoras*: Asegurarse de que podemos ser una persona adecuada para comunicarles lo antes posible lo ocurrido y proceder dándoles toda la información que creamos que pueda comprender. Darles la oportunidad de hablar del deceso en un ambiente seguro y comprensivo, darles la información que pidan. Darles «permiso» para expresar la pérdida y para que sus sentimientos fluyan del modo que necesite hacerlo (lloros, perplejidades, regresiones, imitaciones, angustias, enfados, incompreensiones...). Ante conductas inapropiadas, responder con más amor, paciencia y apoyo, separando la conducta del niño. Comunicarles desde nuestro proceder que comprendemos sus mie-

dos. Dedicarles tiempo. Comunicarles seguridad afectiva y fiabilidad: Expresarle los propios sentimientos hacia él y asegurarle que se estará a su lado. Garantizarle que todo lo compartido es confidencial. Animarles a seguir sus relaciones y sus actividades. Facilitarles cercanía y proximidad con los seres queridos del entorno inmediato. Comunicar una expectativa de «familia unida» y que el niño/a desempeña en ella un papel determinante y adecuado. Dibujar, escribir un poema, un cuento, plantar un árbol, hablar de pérdidas vividas (animales, juguetes, tebeos, etc.), mirar fotos, leer un cuento adecuado... para apoyar un recuerdo agradecido.

3. Evitación de los principales errores

Un adecuado «acompañamiento educativo» desarrollado desde un adecuado *distanciamiento empático* facilitaría la evitación de errores habituales:

- No 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.
- No 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.
- No 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.
- No mentir. No decir que el fallecido se ha ido de viaje, se ha dormido, te está mirando desde una estrella, etc.
- No aislar al niño de las penas de los demás. El niño tiene capacidad de afrontar situaciones reales. Si lo desea, hacerle participar del proceso gradual de enfermedad y muerte.

No darle todo hecho. Que busque una nueva sabiduría en el educador que le acompaña.

No llevar la voz cantante. No interrogar, no juzgar, no hacer interpretaciones, etc.

No evadirse. Comunicar al niño que los adultos no tenemos todas las respuestas.

No hacer asociaciones. 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.

No desconfiar de la capacidad de reparación, recuperación y resiliencia del niño. Los niños tienen la sabiduría para hacerlo.

No 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.

4. Formulaciones útiles para el «acompañamiento educativo»

Desde la apertura y flexibilidad que caracteriza a esta metodología de acompañamiento, es posible proponer algunas formulaciones que pueden ayudar a articular el «acompañamiento educativo» de un modo más concreto. Nótese como no son «muletillas egocéntricas», porque permiten la fluidez del proceso de duelo del otro desde un apoyo afectivo empático y respetuoso que favorece su formación progresivamente consciente y serena: «No sé qué decirte», «quiero que sepas que estoy contigo», «yo también me siento...», «si quieres que hablemos...», «si necesitas algo ya sabes que me tienes cerca», «a mí también me gustaría poder comprenderlo», «yo tampoco lo entiendo», «es doloroso. Es duro...», «Sí, es para enfadarse / sentirse triste / impotente / estar dolido, etc.», «si quieres estar solo...», etc.

VIII. Conclusión

- a) Desde la perspectiva de la Educación 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.

- b) Para llevar esto 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.
- c) 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.
- d) Para ello contamos con suficientes posibilidades metodológicas. Nuestro planteamiento formativo favorece, además, que cada tutor pueda recurrir, cuando sea necesario –estrés post-traumático, 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.
- e) La Educación para la Muerte requiere 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 objetables. 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.

Bibliografía citada y de referencia

- HERRÁN, A. de la: *El ego humano. Del yo existencial al ser esencial*. San Pablo, Madrid, 1997.
- HERRÁN, A. de la: «Claves para la formación total de los profesores», en *Tendencias Pedagógicas* 4 (1999), pp. 37-58.

- HERRÁN, A. de la: «El nuevo paradigma complejo-evolucionista en educación», en *Revista Complutense de Educación* 14 (2003), pp. 499-562.
- HERRÁN, A. de la: «Los estados de conciencia: análisis de un constructo clave para un enfoque transpersonal de la didáctica y la formación del profesorado», en *Tendencias Pedagógicas* 11 (2006), pp. 103-154.
- HERRÁN, A. de la: «Creatividad para la formación», en SÁNCHEZ HUE-TE, J.C. (coord.): *Compendio de Didáctica General*. CCS, Madrid, 2008.
- HERRÁN, A. de la: «Hacia una educación para la universalidad: más allá de los ismos», en VALLE, J.M. (dir.): *Seminario «De la identidad local a la ciudadanía universal: el gran reto de la educación contemporánea*. Fundación para la Libertad, Bilbao; Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, 2008. Puede pedirse a: <http://www.paralalibertad.org>
- HERRÁN, A. de la; CORTINA, M.: *La muerte y su didáctica en Educación Infantil, Primaria y Secundaria* (2ª ed.). Universitas, Madrid, 2008 (edición original de 2006).
- HERRÁN, A. de la; PAREDES, J. (coords.): *Didáctica general. La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Mc-Graw-Hill, Madrid, 2008.
- Herrán, A. de la; GONZÁLEZ, I.; Navarro, M.J.; Freire, M.V.; BRAVO, S.: *¿Todos los caracoles se mueren siempre? Cómo tratar la muerte en Educación Infantil*. De la Torre, Madrid, 2000.

*Solicitado el 10 de mayo de 2008
Aprobado el 25 de abril de 2009*

Agustín de la Herrán Gascón
Universidad Autónoma de Madrid
agustin.delaherran@uam.es

María del Mar Cortina Selva
IES Pedreguer (Alicante)
marcortina@ya.com