

TRABAJO FIN DE GRADO
UNIVERSIDAD DE SEVILLA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



**LA MUERTE Y EL DUELO EN EL CONTEXTO ESCOLAR. UN
ACERCAMIENTO A TRAVÉS DE LA LITERATURA.**

Realizado por: D^a Beatriz Galisteo González

Tutora: Dra. Giulia De Sarlo

Departamento de Didáctica de la Lengua y de la Literatura y
Filologías Integradas

Grado en Educación Primaria

Mención Lengua Extranjera

Curso académico 2017-2018

Este trabajo utiliza lenguaje no sexista. Las referencias a personas, colectivos o cargos citados en los textos en género masculino, por economía del lenguaje, debe entenderse como un género gramatical no marcado. Cuando proceda, será igualmente válida la mención en género femenino.

ÍNDICE

RESUMEN	1
1. JUSTIFICACIÓN.....	2
2. MARCO TEÓRICO	3
2.1. El duelo como expresión del sentimiento humano	3
2.1.1. Antropología de la muerte.....	3
2.1.2. ¿Qué significa morir? La muerte en la historia humana y la sociedad.....	4
2.1.3. La experiencia de la muerte del otro	5
2.2. El duelo desde el punto de vista psicológico.....	7
2.2.1. El concepto de duelo y pérdida.....	7
2.2.2. Tipos de pérdida	8
2.2.3. El proceso del duelo: características y fases	9
2.2.4. El duelo infantil: reacciones y diferencias evolutivas.....	13
2.3. El duelo en el contexto educativo.....	16
2.3.1. La ausencia de la muerte en el ámbito de la enseñanza formal	16
2.3.2. La necesidad de una Educación para la Muerte y la Conciencia	17
2.3.3. La promoción de la resiliencia: escuelas resilientes.....	18
2.3.4. Enfoques y principios didácticos para una Educación para la Muerte.....	21
2.3.5. Algunos recursos para trabajar la Educación para la Muerte en la escuela.....	23

2.4. Una herramienta poderosa: la literatura	26
2.4.1. La muerte en la historia de la literatura	26
2.4.2. La muerte en la literatura infantil	27
3. METODOLOGÍA	30
4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN DE HALLAZGOS	32
4.1. La influencia del sexo de los docentes.....	32
4.2. El papel del docente en el aula	32
4.3. La ideología del centro escolar	34
4.4. La importancia de la experiencia docente en el proceso del duelo	35
4.5 El acercamiento al duelo en el aula	39
4.6. El desconocimiento de LIJ sobre emociones y duelo.....	41
5. CONCLUSIONES, IMPLICACIONES Y LIMITACIONES	44
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	47
7. ANEXOS	50
Anexo I. Descripción del cuestionario sobre el duelo escolar	50
Anexo II. Cuestionario sobre el duelo escolar	51
Anexo III. Conocimiento y uso específico de textos relacionados con el duelo	55

RESUMEN

La muerte en toda su paradoja, es la vivencia más universal para el ser humano. Inevitablemente, forma parte de nuestras vidas: desde muy pequeños estamos expuestos a ella. No obstante, se elude este tema sin percatarse de la importancia que supone tratarlo de manera natural. Existen numerosos recursos, entre ellos la literatura, para afrontar el dolor que supone la pérdida de un ser querido desde edades tempranas. Por ello, se pretende mostrar que la escuela tiene un papel fundamental en este sentido, ya que es un espacio donde educar para la vida. Sin embargo, se parte de la premisa de que la muerte no se trata con la frecuencia que se debería. Para confirmar o refutar esta hipótesis se ha llevado a cabo una investigación en diferentes centros escolares de la provincia de Sevilla, utilizando un cuestionario de 14 preguntas realizada a 52 docentes de Educación Primaria en activo. El resultado ha sido confirmar dicha hipótesis. No obstante, la Educación para la Muerte es necesaria y plantea el reto de implicarse tratando el duelo desde la escuela. A pesar de que queda mucho para normalizar este tema, este trabajo pretende concienciar sobre sus beneficios.

Palabras clave: *duelo, muerte, pérdida, Educación para la Muerte, duelo infantil.*

1. JUSTIFICACIÓN

El interés por tratar el tema del duelo y la muerte desde una perspectiva infantil nace de la curiosidad por saber cómo los niños conciben la idea de pérdida. Abordar una situación tan difícil requiere conocimientos y herramientas para responder a sus preguntas. Como futura docente, este tema despertaba en mí mucho interés, ya que desconocía técnicas y recursos para abordar el tema en el aula, entre ellos, la literatura. Asimismo, las experiencias relacionadas con la muerte generaban en mí dudas e inquietudes sobre cómo abordarla con los más pequeños.

En algún momento de sus vidas, los niños estarán en contacto con la muerte de manera más o menos directa. Antes de la realización de trabajo, se partía de la necesidad de tratarla con los niños, por ser esta un suceso normal e inevitable que forma parte de sus vidas. Pero planteamos que la realidad parece ser bien distinta.

El presente Trabajo Fin de Grado parte de una hipótesis principal: que el duelo y la muerte en el contexto educativo no se traten con la frecuencia necesaria. La puesta en marcha de la investigación será clave para confirmar o refutarla.

Este trabajo se compone de dos grandes bloques: un primer marco teórico y una investigación práctica. En la primera parte, se abordará el duelo desde una perspectiva antropológica, psicológica y educativa, justificando así la importancia de la parte práctica. En la segunda, se planteará una investigación en el contexto escolar, con el objeto de estudiar el papel que se les otorga a la muerte y el duelo en este espacio. Asimismo, se expondrán las conclusiones, implicaciones y limitaciones del trabajo de cara a una propuesta de mejora para futuras investigaciones.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. El duelo como expresión del sentimiento humano

2.1.1. Antropología de la muerte

El enigma de la muerte interroga a todo ser humano, pero puede ser abordado desde distintos puntos de vista: el teológico y filosófico, el psicológico, el biológico y el bioquímico, el artístico, el histórico, el médico... Cada uno de nosotros percibe la muerte de diversos modos, según la óptica de nuestra profesión, el orden de las preocupaciones intelectuales y la ideología del grupo en que nos integramos.

Entre todas las especies animales vivas, la humana es la única que tiene conciencia de la muerte prácticamente cada día de su existencia. El hombre es el único animal que entierra a sus muertos y esto es un rasgo fundamentalmente distintivo del resto de especies (Vicent-Thomas, 1983: 11). Ni siquiera la comunicación es del todo una prerrogativa humana: pensemos en el lenguaje de las ballenas, de los delfines o de los primates (Hart, 1997). La relación con el más allá, sí que lo es.

Entre otros factores, es precisamente nuestra actitud ante la muerte lo que hace que vayamos más allá de lo puramente biológico y nos volvamos animales culturizados.

Haciendo una comparación entre una sociedad arcaica (el mundo tradicional) y la sociedad industrial, mecanizada y productivista (la nuestra), se ponen en relieve notorias divergencias en cuanto a las creencias, las actitudes y los ritos relativos a la muerte. Sin embargo, Vicent-Thomas sugiere que a pesar de las diferencias espacio-temporales, existen algunas constantes:

Por ejemplo, el horror al cadáver en descomposición (que toma en nuestros días el pretexto de la higiene); la asociación entre la muerte y la iniciación (sobre todo en caso de guerra); el prestigio otorgado a la muerte-fecunda (arriesgar la vida, dar la sangre por la patria, por la fe, por el ideal político) [...] ; el lugar de la muerte en la vida económica (oficios de la muerte) [...] ; y las relaciones entre vivos y muertos (ocultismo y espiritismo) [...]. (1983: 13).

No obstante, en el mundo occidental actual la muerte se ha transformado en un verdadero tabú, lo que no ocurría en las sociedades arcaicas. Nos preocupamos por saber de la vida dejando de lado la muerte, intentando borrarla de nuestro mapa vital. ¿Es esto sano? ¿No deberíamos más bien aprender a convivir con ella? El hombre, si conociera mejor la muerte, no huiría más de ella ni la ocultaría: quizás espetaría y apreciaría mejor la vida, y la muerte sería una inspiración en todos los momentos de la existencia.

2.1.2. ¿Qué significa morir? La muerte en la historia humana y la sociedad

La humanidad no ha dejado de reflexionar sobre la muerte: en su origen, en sus causas inmediatas, su significación, sus modalidades y consecuencias (Vicent-Thomas, 1983)

Como anota Jean Charline (1987: 234), “Sólo con la aparición de las primeras sepulturas, es cuando el Hombre manifiesta una cierta inquietud por el más allá, estadio fundamental en el desarrollo de la reflexión del Hombre en sí mismo”. Estudiosos como Laura Bossi (2008) sitúan la realización de “las primeras sepulturas complejas y regulares” alrededor del 28000 a.C.

Según Vicent-Thomas, las sociedades arcaicas, por medio de la aparición de sepulturas, frenaban la “contagiosidad” de la muerte sugerida por la descomposición del cadáver, favoreciendo el pasaje del difunto al mundo de los espíritus. Para las sociedades arcaicas la muerte no era definitiva, solo podía concebirse como muerte-renacimiento (1983: 13).

Para los hombres de las sociedades más tradicionales, se producía una separación radical entre vivos y muertos. La noción de alma alcanzaba para ellos todo su sentido, al abandonar esta el cuerpo. Es de aquí, justamente, que surgieron las llamadas “religiones de salvación”: es el caso del cristianismo, el islam o el judaísmo (Bleeker y Widengren, 1973).

Con un desarrollo más laicista de la sociedad, a partir sobre todo de la nueva visión de la relación con la muerte, el hombre no se deja invadir por los

espíritus y deja de acordarle el menor crédito posible a los mitos y a los ritos. Los progresos de las ciencias y de las técnicas, el desarrollo del espíritu crítico y la expansión del espíritu parecen liberar al ser humano del yugo del más allá entendido como hecho trascendente, pero dejan solo al individuo. La salvación, si existe, no puede estar sino en él y deberá afrontar la muerte sin la ayuda de Dios: como anota María Corbí, "ya sabemos que nadie ni nada nos rescatará de nuestra incompetencia y falta de calidad. Estamos irremediabilmente en nuestras propias manos, sin que nadie ni nada nos alivie de esta responsabilidad" (2010: 3).

Así en la sociedad occidental contemporánea, caracterizada por un individualismo feroz, la muerte no se simplifica, sino que hasta se multiplica: ya no es solamente física. Se puede considerar que hay muerte social cuando una persona deja de pertenecer a un grupo dado (Vicent- Thomas, 1983: 53). Y seguimos luchando en contra de la muerte física: si ya no hay consuelo en la promesa de una vida eterna, nos desvivimos, nunca mejor dicho, en el afán de perdurar en la memoria de los demás.

Hoy en día, en las sociedades occidentales el proceso de muerte física sigue un ritual escueto y establecido: el reconocimiento social de la muerte tiene lugar a raíz de la certificación del deceso por parte de los médicos y forenses. El proceso de los funerales se pone en marcha cuando se expide el permiso para inhumar al cuerpo. Es entonces cuando se ratifica la muerte biológica (muerte celular) y se hace oficial el abandono de la sociedad.

2.1.3. La experiencia de la muerte del otro

Decía el filósofo griego Epicuro ya en el siglo IV a.C. que la muerte no es real ni para los vivos ni para los muertos, puesto que está lejos de los primeros y, cuando se acerca a los segundos, estos ya han desaparecido (cit. en Horta, 2007: 545). Admitiendo que esta reflexión puede aplacar la angustia que nos genera la idea de nuestra propia muerte, no hay reflexión que pueda ayudarnos a la hora de enfrentarnos a uno de los mayores dramas de la existencia humana: la muerte de un ser amado.

La pérdida de un ser querido constituye un drama en la vida. La presencia de su cadáver constituye la desaparición definitiva del diálogo que desemboca en la soledad. La desaparición de la otra persona produce ante todo una sensación de vacío y al mismo tiempo de presencia/ausencia (Vicent-Thomas: 279).

La ausencia puede entenderse como una modalidad de la presencia, es decir, la no-existencia; se trata de la existencia 'en otra parte' de alguien. El cadáver que conserva por un tiempo su apariencia humana, ayer todavía objeto de ternura, expresa adecuadamente esta clara ambivalencia: en tanto que él está allí, nosotros seguimos ligados extrañamente a él y sin embargo el otro amado ha desaparecido. El cuerpo inerte nos invade profundamente con su presencia.

La separación se confirma inexorablemente cuando se considera que el cuerpo humano deja de serlo al aparecer los signos precursores de la tanatomorfosis, entendida como la degradación del cuerpo (Vicent-Thomas, 1983: 13). No obstante, el desaparecido puede sobrevivir en forma de imágenes y obsesiones muy especialmente en el proceso de aceptar la muerte. El ser amado sigue siendo accesible mediante el pensamiento y los recuerdos. Pero la autoacusación y el reproche se dirigen a uno mismo: no he evitado la muerte al otro, ¿por qué no estoy muerto yo en su lugar? Según Landsberg (cit. en Vicent-Thomas, 1983: 281), esto explica por qué la separación es vivida como infidelidad.

La muerte no solamente nos recuerda que debemos morir, sino que en un sentido es también un poco de nuestra muerte (Vicent-Thomas, 1983: 283). Será tanto más nuestra propia muerte en la medida en que el otro fuera para nosotros único e irremplazable. Mientras más importante para nosotros sea el ser querido, mayor será nuestro dolor. Después de todo, la experiencia de nuestra muerte, así como la del otro, nos enseña muy poco sobre la muerte misma, como no sea su considerable poder de perturbación. Sin embargo, como anota Vicent-Thomas (1983: 293), nuestra muerte y la muerte del otro, sobre todo esta última, son reveladores particularmente matizados que ayudan

a captar la psicología interpersonal, la cual nos capacita para poder percibir cosas más allá de lo que nuestros sentidos pueden ver.

2.2. El duelo desde el punto de vista psicológico

2.2.1. El concepto de duelo y pérdida

La palabra duelo proviene del latín *dolus*, “dolor”, y es la respuesta a una pérdida o separación (Nevado y González, 2017: 33). La pérdida, según el DRAE (2017), es la “carencia o privación de lo que se poseía”. Tal y como afirman Nevado y González (2017), el duelo es una respuesta normal y natural, personal y única, puesto que cada persona lo experimenta a su modo y manera. No obstante, produce reacciones generales y comunes en prácticamente todos los seres humanos.

El duelo produce esa sensación de pérdida sin posibilidad de recuperación. Suele referirse a fallecimientos, pero desde el punto de vista psicológico el proceso es exactamente el mismo (y recibe de hecho el mismo nombre) cuando la pérdida es una pérdida de salud, o de trabajo, o una pérdida afectiva como consecuencia, por ejemplo, de un divorcio (el amor, de hecho, ocupa un lugar privilegiado en nuestras vidas, y desprendernos de él genera emociones y sentimientos de dolor).

Según la Psicología, el duelo es un proceso durante el cual se atraviesan diferentes etapas. Si es elaborado de manera natural, el duelo necesita siempre de ayudas externas (sociales, personales, profesionales) para ser superado. Parte de la dificultad para superarlo de manera autónoma reside en su carácter contradictorio (Nevado y González, 2017: 33), ya que supone para el doliente atravesar dos experiencias alternativas: una posibilidad de maduración y de aprendizaje o la no superación la pérdida.

Por un lado, la posibilidad de aprendizaje lleva consigo que se pueda llegar a ser una persona diferente, habiendo madurado con la pérdida. De manera consciente o inconsciente, el doliente consigue deshacer los lazos que le unían al ser querido, adaptarse a la pérdida y volver a vivir de manera sana en un

mundo en el que ese ser querido nunca más estará presente. De esta manera se aprende a convivir con los recuerdos y se fortalecen los aspectos psicológicos y personales (Nevado y González, 2017: 34). Por otro lado, la posibilidad de riesgo sucedería al ser incapaz de salir del duelo, al hacer un duelo incompleto o al elaborarlo mal. Esto supone no llegar a superar nunca la pérdida, lo que requerirá de tratamiento psicológico.

2.2.2. Tipos de pérdida

Tenemos la tendencia a pensar que los momentos de la vida en los que el ser humano experimenta el dolor de la pérdida son aislados y puntuales. Sin embargo, como ya hemos subrayado, a lo largo de la vida, el ser humano está continuamente sufriendo pérdidas (Nevado y González, 2017: 35). Nos encontramos constantemente atravesando ciclos de duelo, de lo que podría decirse que sin darnos cuenta estamos más familiarizados de lo que creemos ante los procesos de pérdida. En líneas generales y atendiendo a los criterios de Pangrazzi (cit. en Nevado y González, 2017: 35), podríamos diferenciar entre los siguientes tipos de pérdida:

1. Pérdidas sentimentales. Dentro de esta categoría se incluyen los siguientes subtipos:
 - Amorsas: las pérdidas por divorcios, separaciones, noviazgos, etc., pueden llegar a afectar fuertemente los valores, creencias, autoestima, rendimiento laboral y sensación de vacío del doliente.
 - Relaciones familiares: la pérdida de relación entre familiares generan sentimientos de duelo similares a los descritos anteriormente.
 - Amistades: del mismo modo, la pérdida o deterioro de las relaciones con amigos y conocidos provoca sensaciones propias de desconfianza y soledad.

2. Pérdidas materiales. Las destrucciones materiales pueden llegar a provocar sensaciones de pérdida y, por lo tanto, reaccionar de diversas formas (todas ellas normales) dentro del duelo. Dentro de las pérdidas materiales podrían englobarse los despidos, cambios de trabajo, cambio de ciudad de residencia, negocios fracasados, etc.
3. Pérdidas vitales. Serían aquellas pérdidas fruto del paso de la vida que inevitablemente cierran una etapa vital. Las jubilaciones o prejubilaciones o el síndrome de nido vacío en las madres cuando ya no tienen hijos a los que cuidar, son ejemplos de pérdidas vitales. Estas suponen un reajuste en la vida social, familiar y laboral de las personas en esta situación.
4. Pérdidas por fallecimiento. La pérdida de un ser querido es la principal causa de estrés. Las causas del fallecimiento, la relación establecida con el fallecido antes de morir, los asuntos pendientes, el parentesco... Odeterminarán la respuesta del doliente ante la pérdida.

Todas estas pérdidas, afirma Pangrazzi, conllevan la puesta en marcha de los mecanismos del duelo; sin embargo, en este estudio nos centraremos solamente en las pérdidas por fallecimiento.

2.2.3. El proceso del duelo: características y fases

Según Tizón, entendemos aquí el proceso de duelo como “el conjunto de procesos psicológicos y psicosociales que siguen a la pérdida de una persona con la que el sujeto estaba psicológicamente vinculado” (cit. en Nomen, 2007: 22). Las pérdidas, sean del tipo que sean, siempre van a acarrear la dificultad de superar un duelo, de mayor o menor intensidad y con mayor o menor posibilidad de recuperación y sustitución. “La única posibilidad de superar el duelo es transitándolo” (Nevado y González, 2017: 34).

Según Poch y Herrero (cit. en Nomen, 2007: 22) la muerte de un ser querido es una pérdida de mayor rango que cualquier otra y se diferencia de las demás por las siguientes características:

- A) *Es un proceso.* Cuando una persona sufre una pérdida suele tener la sensación de que el mundo se paraliza y de que va a quedar de esa forma para siempre. No obstante, sabemos que el duelo es un proceso que evoluciona a través del tiempo y del espacio.
- B) *Es absolutamente normal.* El proceso de duelo es algo que nos ocurre a todos frente a una pérdida significativa, aunque las formas de afrontarlo sean diferentes. Es normal reaccionar ante una pérdida.
- C) *Es dinámico.* La persona experimentará cambios a lo largo del tiempo, como oscilaciones de humor y la sensación de bienestar-malestar.
- D) *Depende del reconocimiento social.* Cuando una persona sufre una pérdida, no solo es la persona, sino también su entorno quienes reciben el impacto. Nos referimos aquí a las pérdidas perinatales, que no son reconocidas por la sociedad y que, por lo tanto, se hacen particularmente difíciles de superar.
- E) *Es íntimo.* El componente individual de la pérdida le confiere a la persona que está experimentando el duelo la posibilidad de desarrollar reacciones diferentes frente a situaciones similares, por lo que cada persona reaccionará ante una pérdida como ha aprendido.
- F) *Es social.* Las pérdidas pueden conllevar rituales culturales como, por ejemplo, los diferentes protocolos funerarios que se dan en el mundo.
- G) *Es activo.* La persona tendrá un papel activo en la elaboración de su pérdida, porque es quien deberá hacer sus propias elecciones y otorgarles significado.

Así pues, el proceso de duelo aparecerá tras una pérdida significativa y se desarrollará como la forma que tiene la psique de curarse. A nivel social, y sobre todo si hablamos de la pérdida por muerte, se desarrollarán rituales culturales y sociales, como el luto, que complementarán el proceso psicológico anterior para llegar a la elaboración del duelo.

Según Kübler-Ross (cit. en Nevado y González, 2017: 41), se distinguen cinco etapas durante el proceso de duelo. Para superar este proceso y ser capaz de rehacer de nuevo la vida, sería necesario pasar por todas ellas:

1. Negación

La negación sería la primera de las etapas del proceso de duelo. Surge como una respuesta inconsciente del ser humano a modo de mecanismo de defensa que impide la conciencia de la muerte o pérdida del ser querido.

Esta negación inicial es sana porque permite ir tomando conciencia del proceso poco a poco, nos permite ir acostumbrándonos a la ausencia. Es una etapa problemática porque la realidad del doliente sin el ser querido al que cuidar puede provocar que se sienta a gusto dentro del proceso de negación. Salir de ella supone comenzar a asumir la realidad de un presente y un futuro sin el ser querido.

Durante esta fase el doliente sigue buscando al fallecido. Es una búsqueda basada en la aceptación de la realidad, la cual puede reflejarse en las ensoñaciones con el fallecido.

2. Ira

En esta etapa el doliente se enfada ya que poco a poco va siendo consciente de que la pérdida es real. En ese momento, surge la ira, que aparece entre otros motivos por la sensación de incompreensión, generando enfados hacia los familiares, e incluso celos hacia amigos o conocidos.

En ocasiones, y sobre todo cuando la persona es creyente, el enfado puede ser con Dios por la sensación de abandono, pudiendo llegar incluso a cuestionarse la fe.

3. Culpa

El ser humano tiene una tendencia innata a buscar culpables a las distintas desgracias con las que la vida le sorprende. Así, se inicia un proceso de búsqueda de culpables de la situación. Esta búsqueda comienza en personas externas: el médico, los auxiliares que le atienden, otros familiares... Con el tiempo, se tiende a disminuir esta culpa hacia al exterior y entonces comienza la búsqueda del culpable en el interior.

La culpa se traduce en pesadillas nocturnas, arrebatos de dolor y alteraciones del ánimo y pensamientos suicidas.

Uno de los riesgos asociados al duelo es que se alargue indefinidamente, en algunos casos prácticamente a lo largo de toda la vida.

4. Depresión

En esta etapa el superviviente empieza a tomar realmente conciencia de la pérdida. La realidad de la ausencia ya es inevitable; la realidad hace daño pero al mismo tiempo sirve para asumir la pérdida.

Al ir asimilando el dolor y la pérdida el doliente comienza a plantear el futuro, y este siempre es incierto porque nunca se sabe cómo el doliente responderá al vacío desarrollado.

En esta fase del duelo los asuntos pendientes salen a la luz y hacen reflexionar. Según afirma S. de Lamadrid, “los asuntos pendientes no se refieren a asuntos materiales, sino a aspectos internos de la persona, sobre todo a la expresión de emociones y pensamientos nunca dichos en relación con las personas o cosas” (2017: 124). Reflexionar sobre los asuntos pendientes requiere un proceso de revisión de vida y recuento de lo llevado a cabo.

5. Aceptación

Es el momento de aceptar la muerte y tratar de rehacer la vida. En este momento el estado de ánimo no resalta por nada especial. Es una fase que en muchos casos se caracteriza por la que parece ser una falta de expresión y experimentación de emociones; a pesar de esta aparente apatía, es ahora cuando el doliente comienza en el que se puede comenzar a tomar decisiones respecto a la vida y plantearse objetivos de acción concretos.

Durante la aceptación se aprende a convivir con el dolor, se llega a la conclusión de que el ser querido es insustituible pero que no volverá. Es el momento de tomar decisiones sobre cómo será a partir de ahora la vida y de resolver los asuntos pendientes antes mencionados.

2.2.4. El duelo infantil: reacciones y diferencias evolutivas

Nuestra sociedad muestra una actitud ambivalente hacia la muerte: por un lado, como hemos visto, la muerte se intenta ocultar, no se habla abiertamente de ella y se considera tabú. Pero al mismo tiempo, la muerte está presente de una forma constante en nuestras vidas: en las noticias, en las películas, en el lenguaje corriente e incluso en los dibujos animados.

La tendencia a apartar la idea de la muerte se hace más evidente todavía cuando nos referimos a la etapa infantil. Nuestra sociedad, quizás en un torpe intento de protección, tiende a desplazar el tema de la muerte, con respecto a los niños, sin darse cuenta de que hoy más que nunca, la exposición a esta experiencia es ya enorme desde los primeros años de vida. Esta exposición ocurre no solo de manera directa (por la pérdida de alguien cercano), sino también a través de los contenidos reales y ficcionales que entran a diario en nuestras casas a través de la televisión y los dispositivos móviles.

Ser capaz de comprender la muerte, y cuando nos toque directamente de atravesar las etapas del duelo de manera sana y seguir viviendo con eficacia, es esencial para el bienestar del niño y de los adultos que le rodean. Hablar sobre la muerte y el dolor inherente al fallecimiento es un paso fundamental para convertirse en un ser humano emocionalmente sano.

A pesar de todo eso, es muy habitual pensar que los niños no deben enterarse de las muertes porque no están preparados, les va a afectar muy negativamente o no van a comprender lo que ocurre. Nevado y González afirman que “el exceso de protección para evitar el conocimiento sobre la muerte es un factor de riesgo para la construcción del desarrollo emocional del niño” (2017: 116). Los más pequeños se dan cuenta de todo lo que les rodea, y si perciben algo extraño y nadie les informa de lo que sucede, recurren a su propia especulación y fantasía, aumentando su miedo, angustia y confusión. Si le ocultamos la muerte, podrían reprimir sus sentimientos, desnaturalizando las reacciones coherentes normales ante una pérdida.

En el desarrollo del niño existen tres etapas en la comprensión del concepto de muerte. Veamos su clasificación según Nevado y González, aunque es

importante recordar que la referencia a la edad es simplemente orientativa: cada niño, incluso en este aspecto de su desarrollo psicológico, puede tener un ritmo diferente (2017: 131):

- I. Hasta los 5 años la idea de muerte es muy limitada, y el hecho de que esta ocurra o se mencione su concepto no supone una emoción intensa, ni positiva ni negativa. Los niños en esta edad fundamentan sus sensaciones en función de lo que ven y perciben a su alrededor, como la separación o ausencia de una persona importante, la tristeza de los demás, etc. Antes de esta edad el niño tiene ciertas nociones ligadas a la muerte, pero estas se traducen en intuiciones emocionales relacionadas con la ausencia del ser querido.
- II. Entre los 6 y los 8 años, los niños comienzan a entender que la muerte es irreversible y universal. También comprenden que todas las funciones de la vida terminan con la muerte. Durante esta etapa, el niño busca reafirmar su conocimiento objetivo y vuelca sus esfuerzos en el entendimiento de las pautas de su cultura. En este sentido, los códigos de significación cultural constituyen una buena base para la elaboración más acabada del concepto de muerte: podríamos afirmar que el niño pasa de un razonamiento mágico y fantástico a uno materialista positivo. Aún más, la muerte adquiere en estas edades una connotación emocional mucho más intensa para el niño, que comienza a temer la muerte de sus seres queridos.
- III. A la edad de 9-11 años el niño acepta que todos moriremos y asimila con todo realismo el hecho de tener que morir más adelante. La muerte es vista como un suceso inevitable para todos y es asociada al cese de las actividades físicas. Los niños son capaces de pensar en la muerte propia si viven algún suceso de muerte en otros niños, si no su preocupación se dirige principalmente a la muerte de sus padres o adultos cercanos. En este proceso de asimilación, los sucesos que ocurran pueden influir positiva o negativamente.

Un niño solo quiere expresar sus emociones, sus temores, sus inquietudes; requiere de un adulto capaz de escucharlo y saber explicar con palabras

simples y sensibles qué es lo que ocurre, sin mentiras. Las reacciones emotivas del niño ante la muerte son parecidas a las de los adultos, aunque se expresen de manera diversa. Las más comunes según Nevado y González (2017) son:

- Tristeza por cuanto ha sucedido.
- Rabia por haber sido abandonados.
- Miedo de ser dejado solo.
- Temor de que también puedan morir los padres, el progenitor superviviente o él mismo/a.
- Sentimiento de culpa por haber causado la muerte, aun cuando la relación de causa/efecto es absolutamente irreal.

El niño, como todo ser humano, no está solo frente a la muerte. La cultura recoge la experiencia de la sociedad y la ofrece a cada uno de nosotros para ayudarnos a vivir de manera más consciente: la literatura como expresión de la relación con la muerte de una sociedad, pero al mismo tiempo, de acercamiento colectivo al mismo proceso de la pérdida. Los acontecimientos y las etapas de pasaje de nuestra vida. Y es aquí donde el papel de la literatura adquiere un rol todavía no percibido en todo su potencial: si el niño, como todo ser humano, puede buscar en su propia cultura palabras y modalidades para encauzar la experiencia de la muerte, en las palabras de otros podría encontrar la clave para dar voz a unas emociones que todavía no tienen nombre en su interior.

Dedicaremos el próximo apartado a la literatura como expresión de la relación con la muerte de una sociedad, pero al mismo tiempo, de acercamiento colectivo al mismo proceso de la pérdida, primero para el mundo de los adultos y luego como instrumento a disposición de los más pequeños.

2.3. El duelo en el contexto educativo

2.3.1. La ausencia de la muerte en el ámbito de la enseñanza formal

La introducción de la muerte en el ámbito educativo está siendo muy tardía a pesar de su imperiosa necesidad, ya que “si no se incluye la muerte en la enseñanza, no se estará educando para la vida” (Herrán y Cortina, 2008: 409). La muerte existe y forma parte de la vida cotidiana de los niños: y como bien señalan Poch y Herrero:

El papel de la escuela no es únicamente la de ofrecer contenidos informativos, sino también dar apoyo a la persona en todas sus dimensiones, es decir, al alumno y a todo lo que le rodea, en especial a su contexto familiar (2003: 27).

A pesar de ello, actualmente la muerte no está incluida en ningún currículo oficial como ámbito formativo. Según Angulo y Blanco (cit. en Mateu, Flores, García-Renedo y Gil, 2013: 155) entendemos por currículo los procesos que se generan desde su representación hasta su acción, es decir, los procesos que engloban su diseño (representación de la cultura y planificación) y su desarrollo (planificación, interacción entre alumno y docente y evaluación). Afirman De la Herrán y Cortina, que “la educación oficial hace como si la muerte no existiera, y como si nada tuviera que ver con la formación” (2008: 410). En nuestro sistema educativo no se aborda de manera oficial ni por lo tanto se analiza la muerte desde una perspectiva didáctica.

Hemos afirmado que los niños están expuestos a la muerte desde muy pequeños. Aunque un niño de pocos años no pueda comprender que el golpe de la muerte es siempre inesperado, irreversible y que le puede concernir, este hecho indica que muy pronto aparece una capacidad auto-formativa que ni la sociedad detecta ni la educación retoma con normalidad. La ausencia de las temáticas relativas a la muerte y al duelo es casi total en los proyectos educativos y curriculares de etapa de los centros docentes, por lo que nos reafirmamos en que es un tabú social que, en este caso, se refleja como un tabú profesional.

Hasta ahora, la muerte (si se trata) solo se incluye como tema transversal consensuado. Sin embargo, el valor formativo de la Educación para la Muerte,

como la definen De la Herrán y Cortina, es válido para cualquier persona en general y para el niño en particular, por lo que habría que conceptualarla como un imperativo educativo dentro de la enseñanza planificada (2008: 410).

2.3.2 La necesidad de una Educación para la Muerte y la Conciencia

Afirman De la Herrán y Cortina que la Educación para la Muerte no es una intervención psicológica en desastres y catástrofes, ni se ocupa de lo que corresponde a una terapia psicológica en casos de duelo no superado (2008: 410). Tampoco tiene que ver con la enseñanza basada en creencias o doctrinas. La Educación para la Muerte “es una apertura para la formación, que se apoya y construye desde la muerte como un ámbito de extraordinario potencial formativo” (De la Herrán y Cortina, 2008: 411).

No podemos hablar de Educación para la Muerte sin referirnos a la Educación para la Conciencia. La conciencia está intrínsecamente relacionada con la moral, es “una ética del deber que presupone una conciencia interpelable y exige la decisión libre en la acción” (Lassahn, 1992: 96). Desde aquí, se intenta 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 (De la Herrán y Cortina, 2008: 411). Este ámbito desatendido de la Educación para la Muerte y estrechamente relacionado con la formación humana debe ser viable no solo para ser reflexionado, planificado y desarrollado por unos pocos docentes, sino para generalizarse expresamente en los currículos oficiales y en las aulas de todos los niveles educativos.

La conciencia de mortalidad, señalan De la Herrán y Cortina, “es un requisito para otorgar sentido a la vida”: esta asunción es algo que el niño y el preadolescente pueden lograr de un modo adecuado, si reciben el apoyo de la institución escolar (2008: 136).

Como anotan los ya citados autores, “la muerte puede ser un contenido y ámbito de experiencia y transformación orientador de la vida” (137). Tomar

conciencia de la muerte estructura la vida espontáneamente. La conciencia de mortalidad nos invita silenciosamente no solo a morir a tiempo, sino a morir bien. “Y no hay modo de morir bien que no sea consecuencia de haber vivido bien” (De la Herrán y Cortina, 2008: 137).

La escuela ya no puede mirar más para otro lado, sobre todo porque si lo hace, también lo harán otros contextos colectivos. En un mundo donde la familia, en su desestructuración, ya no garantiza una red de construcción individual sólida, las nuevas generaciones acabarán siendo totalmente desamparadas frente a la ola emocional de una pérdida si ni siquiera la escuela les garantiza el apoyo en la creación de una estructura emocional capaz de desarrollarse a lo largo de la vida y de aceptar y superar dificultades como las pérdidas.

Afirman De la Herrán y Cortina que la Educación para la Muerte es una asignatura pendiente cuyo estudio y meditación sosegada debe normalizarse; desde la educación ordinaria impartida a lo largo de todos los niveles educativos (Educación Infantil hasta la Universidad) y desde la contemplación del fenómeno lo más des prejuizada posible (2008: 135).

2.3.3 La promoción de la resiliencia: escuelas resilientes

La Educación para la Muerte no plantea simplemente una normalización de la pérdida, sino, como parte de un proceso de desarrollo interior, uno de sus objetivos fundamentales es la elaboración por parte del aprendiente, de una serie de mecanismos de defensa y crecimiento: el más importante de ellos es seguramente el de la resiliencia.

Cuando la muerte nos golpea, podemos conocer una vulnerabilidad antes no percibida, así como sentirnos desconcertados (Mateu et al., 2013: 31). Vivir la experiencia de la muerte puede descubrirnos que no tenemos todo bajo control, y es en ese momento cuando afloran tanto nuestras fortalezas como debilidades internas y externas.

Como afirman Mateu, Gil y García-Renedo (cit. en Mateu et al., 2013: 39), a través de la resiliencia podemos entender los procesos que viven las personas ante situaciones adversas. El origen etimológico del término resiliencia proviene del latín, *resilio*, que significa volver atrás, volver de un salto, resaltar, rebotar (DRAE, 2017). El término resiliencia ha sido adaptado para designar los procesos que desarrollan las personas, familias y/o comunidades ante las adversidades, y cuyo resultado es un aprendizaje y un aumento de las fortalezas (Mateu et al., 2013: 39). La resiliencia no implica salir indemne de una experiencia adversa, sino que al aceptar esta experiencia, la persona puede ser capaz de integrar lo ocurrido y generar un nuevo desarrollo (Mateu et al., 2013: 59).

La escuela es un espacio muy importante donde los niños adquieren, potencian y desarrollan conocimientos, actitudes y habilidades sociales. Por ello, es un lugar clave para fomentar la resiliencia ante la muerte. Mateu et al. (2013), afirman que la resiliencia se centra en las potencialidades de las personas, familias y comunidades, destruyendo creencias y estereotipos que existen en la sociedad ante las situaciones adversas y traumáticas desencadenadas tras el fallecimiento. Asimismo, muestra que es muy importante establecer relaciones interpersonales para generar procesos resilientes.

Para todo ello, Melillo y Suárez (cit. en Mateu et al., 2013: 156), afirman que la cuestión de la educación se vuelve esencial en cuanto a la posibilidad de fomentar la resiliencia en los niños, para que puedan enfrentar su crecimiento del modo más favorable para ellos mismos y más cercano a su bienestar y felicidad: “Luego una escuela que potencie y desarrolle procesos resilientes será aquella que proporcione a todos los miembros de su comunidad educativa la mayor cantidad de mecanismos protectores para hacer frente a las adversidades” (Mateu et al., 2013: 156). Siguiendo esta línea, como destacan Milstein y Henry (cit. en Mateu et al., 2013: 156), los alumnos, docentes directivos, padres y otros miembros de la comunidad tienen roles importantes en la construcción y promoción de la resiliencia. En especial, los docentes, como profesionales resilientes, serían aquellos maestros que, con sus prácticas

educativas ayudan a generar procesos resilientes a sus alumnos y, por tanto, posibles tutores de resiliencia para aquellos alumnos que estén atravesando situaciones traumáticas.

Siguiendo el modelo de Henderson y Milstein (cit. en Mateu et al., 2013: 159), los tres pasos para construir la resiliencia desde la escuela, basados en la prevención son:

1. Enriquecer los vínculos. Se refiere al fortalecimiento de los vínculos afectivos entre los padres, entre el docente y el alumno, y entre los miembros que forman parte de la comunidad educativa. Se trata de fortalecer las relaciones y de implicar a los alumnos.
2. Fijar límites claros y firmes. Elaborar e implementar currículos escolares coherentes donde se disminuyan las conductas de riesgo. Para ello, es importante fijar límites y normas que deben ser conocidas por todos los miembros de la comunidad. Además, las normas deben ser aceptadas por todos ellos, por lo que es necesario que en su realización formen parte todos.
3. Enseñar habilidades para la vida. Estas incluyen la cooperación, autoestima, optimismo, independencia, humor, iniciativa, creatividad, autonomía, introspección, capacidad de relacionarse, un manejo sano del estrés, la habilidad para resolver problemas y tomar decisiones. Aquí se incluirán por tanto, el trabajo de estas habilidades.

Las escuelas son espacios comunitarios muy importantes donde los alumnos se desarrollan integralmente, puesto que no solo son espacios de transmisión de conocimientos, sino también de valores, hábitos y creencias. Por ello, poner la mirada en el contexto educativo para la promoción de la resiliencia ante las situaciones traumáticas y/o adversas tras fallecimiento es esencial, tomando como punto de partida la formación de los docentes en la resiliencia (Mateu et al., 2013).

2.3.4. Enfoques y principios didácticos para una Educación para la Muerte

La Educación para la muerte, siguiendo las orientaciones expuestas por De la Herrán y Cortina (2008: 411), incluye en primer lugar dos enfoques didácticos:

A) Previo a una eventualidad trágica. Se desarrolla de forma permanente. Hablamos de una Educación previa que 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 atiende a la planificación, metodología didáctica, recursos didácticos, evaluación, formación 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, sesgos, prejuicios, mitos 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. Supone la adquisición previa de mejor preparación y más conciencia, lo que conlleva al sujeto para afrontar situaciones de pérdida significativa.

B) Posterior o paliativo. Se desarrolla circunstancialmente, cuando se puede dar una vivencia de pérdida cercana a un niño, o cuando esta ocurre sin avisar. Con los alumnos, proponen De la Herrán y Cortina (2008), desarrollarlo desde la coordinación y acuerdo de todos los agentes educativos (padres, tutor/a, profesores, orientador/a, director/a), de un modo planificado y con la máxima fundamentación. Debe desarrollarse desde la

necesidad, la vivencia y la elaboración del niño, adoptándolos como referente y fuente de conocimiento del tutor/a para desarrollar su orientación.

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. Como anotan De la Herrán y Cortina “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” (2008: 412).

En segundo lugar, los principios didácticos son características de la enseñanza pretendidas y evaluables cuyo significado cada docente comprende y sabe llevar a la práctica (De la Herrán y Cortina, 2008: 412). Para la Educación para la Muerte se proponen los siguientes (412):

- Principio de coherencia y ejemplaridad. La comunicación didáctica cabe conceptuarse como proceso de autoformación y crecimiento de todos.
- Principio de interiorización y evolución humana. Educar para la interiorización es hacerlo desde su indagación para su crecimiento personal y para cooperar en el mejoramiento de la humanidad.
- Principio de calidez y claridad para la calidad. El niño no precisa que se le engañe: los niños saben de la muerte y nos piden claridad.
- Principio de evitación de la falta de respeto a través del adoctrinamiento. Adoctrinar, según el DRAE (2017) significa inculcar a alguien determinadas ideas o creencias, que se pueden aprender por recepción o por descubrimiento inducido. Cometeremos menos errores al Educar para la Muerte, si nuestras premisas no provienen de aquellas certezas donde, por angustia y estética, se disfraza la razón.
- Principio de naturalidad y respeto didáctico a los descubrimientos y elaboraciones del niño 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.

- Principio de duda y autoconstrucción. Como afirma Russell (cit. en De la Herrán y Cortina, 2008), la duda es una cualidad del conocimiento. Su educación requiere educar para que todo lo que se le diga pueda ponerlo en función de un pensamiento propio.
- Principio de flexibilidad y adecuación. Es importante respetar el derecho a la diversidad.
- Principio de evaluación formativa global e inmediata. La Educación para la Muerte es un ámbito formativo de desarrollo lento. Ha de contemplarse en el contexto de la madurez personal, las circunstancias en las diferentes etapas psíquicas, educativas y la cultura del niño y la escuela. Los cambios pueden ser variables.

2.3.5. Algunos recursos para trabajar la Educación para la Muerte en la escuela

La Educación para la Muerte puede desarrollarse con infinidad de técnicas y recursos didácticos, útiles para cualquier enfoque metodológico que pretenda abordarse. De la Herrán y Cortina compilan recursos de utilidad para el desarrollo de la Educación para la Muerte (2008: 413). Desde su enfoque previo, se puede desarrollar las siguientes pautas comunes:

1. Partir de los contenidos educativos de las áreas curriculares, enriquecidos con los transversales consensuados.
2. Elaborar desde la idea de la muerte y no hacia ella, de manera que no se aumente ni precipite su presencia.
3. Razonar con naturalidad evitando prejuicios.
4. Comunicar con sensibilidad.
5. Buscar el desarrollo del sentido reflexivo y crítico.

Teniendo en cuenta las pautas desarrolladas, se exponen a continuación algunas propuestas metodológicas para llevar a la práctica con los alumnos (De la Herrán y Cortina, 2007: 414):

- Actividades anticipantes. Para contextualizar la idea de muerte, pueden tratarse temas como los ciclos vitales (de plantas, animales, personas, recursos, etc.), enfermedades, bajas inesperadas, retirada de un deportista popular, previsión de finales de cuentos, películas y obras de teatro con procesos previsibles, vida de personas y objetos, etc.
- Momentos significativos. Retomando los criterios de clasificación de la pérdida de Pangrazzi (2004), es una buena ocasión para tratar la muerte (pérdida por fallecimiento), las separaciones, divorcios o pérdida de relación entre familiares (pérdidas sentimentales), cambios de trabajo o lugar de residencia (pérdidas materiales) y jubilaciones o abandono del hogar (pérdidas vitales).
- Centros de interés. Siguiendo el método didáctico de Decroly (1907), podemos centrar la muerte en torno a los intereses de los alumnos: la muerte de animales cercanos, una catástrofe natural, un acto terrorista, etc.
- Unidades didácticas, comprendidas como categorías integradoras de otras propuestas metodológicas o eje aglutinador.
- Pequeñas investigaciones. Resulta de interés buscar e interpretar información sobre el ciclo de vida de diferentes plantas y animales (geranio, caracol, gusano de seda, etc.), así como indagar sobre qué ocurriría si se añade compost a la tierra, una maceta se deja sin luz, se riega mucho una planta, etc.
- Proyectos didácticos. Podrían plantearse construcciones de mecanismos desde el material de desecho (que se considera muerto) hasta los activados por energías alternativas.

- Proyectos de vida en la naturaleza. Las actividades de reciclaje y reconstrucción ambiental son idóneas para fomentar el cuidado del entorno e impulsar la vida en la naturaleza.
- Proyectos temáticos sobre especies en peligro de extinción, posibilidades de vida en otros planetas, evolución de las estrellas, etc.
- Talleres con la muerte como contenido. Pueden elaborarse obras de teatro, cuentacuentos y lecturas dramatizadas, visionarse películas, reflexionar sobre oficios desaparecidos con fotografías antiguas o proponerse técnicas de ahorro de energías alternativas.
- Taller cooperativo. La realización de un periódico conjunto en el que la muerte no se niegue o exacerbe puede resultar de utilidad.
- Metáforas y analogías. Incluimos visitas a entornos que próximamente vayan a ser inundados de forma permanente o que la sequía haya dejado al descubierto.
- Fiestas. Podemos recurrir a las fiestas tradicionales (día de todos los Santos, día de la Paz, día internacional del medio ambiente, etc.) relacionadas con la muerte-vida y fiestas de nueva creación como los aniversarios de pérdidas significativas, día del derecho a la vida o día de los animales extinguidos).
- Días virtuales para segundas oportunidades. “Qué hubiera pasado si... no se hubiera lanzado la bomba atómica”, “...Picasso resucitase”, “...se clonase un mamut”, “...nadie muriera”, etc.
- Homenajes tras catástrofes naturales y muertos por terrorismo o abusos.
- Entrevistas públicas colectivas a médicos, niños que han superado una enfermedad, un criminólogo, etc.
- Charlas-coloquios y dinámicas de grupo con expertos.

Estas propuestas metodológicas pueden aplicarse en momentos anteriores o posteriores a una muerte, con independencia de que la muerte incluso no se produzca. Como ya hemos mencionado, los niños están

constantemente expuestos a ella aunque no se trate de una persona del círculo familiar cercano. Por ese motivo, cualquier momento puede ser una buena oportunidad para abordar el tema utilizando los diferentes recursos y pautas metodológicas.

2.4. Una herramienta poderosa: la literatura

2.4.1. La muerte en la historia de la literatura

No pretendemos aquí trazar una historia del concepto de muerte en la literatura occidental, ya que esto necesitaría una mirada excesivamente amplia en relación a los objetivos de este trabajo: recordaremos solamente algunos ejemplos cumbre de nuestra cultura.

Al ser el momento de pasaje más importante y universal de la existencia junto con el nacimiento, no nos sorprende que las referencias a la muerte en la literatura hayan sido frecuentes en todas las civilizaciones y culturas. La primera narración escrita de la historia que conozcamos hasta la fecha, *El poema de Gilgamesh* –datado del año 2000 a.C., y perteneciente a la cultura sumeria–, incorpora ya esta temática. Se trata de la primera obra literaria con referencia a la mortalidad, presentando el duelo tras la muerte.

El libro de los muertos (hacia el año 1300 a.C.), del antiguo Egipto, acompañaba a los difuntos en su viaje al más allá. También en la civilización griega, tanto en su época arcaica como clásica, se hallan múltiples reflexiones alrededor de la muerte. Es el caso de *La Odisea* de Homero, que aborda la función ideológica de morir (Fernández, 2006). Entre otros ejemplos, “Aquiles representa el ideal de héroe que aún pervive en nuestros días, al asumir el destino inevitable de una muerte gloriosa para ser recordado eternamente” (Tanatopedia Última, 2017).

Para la época medieval, es imposible ni mencionar *La Divina Comedia* de Dante Alighieri (1265-1321), considerada como un gran tratado sobre la muerte. Refiriéndonos a la etapa renacentista, entre muchos otros ejemplos, recordamos las celeberrimas reflexiones sobre el “ser o no ser” (III, 1) de

Hamlet de William Shakespeare (1564-1616), en palabras de Siles un “duelo constante entre existencia y aniquilación” (2016: 53).

En época moderna, con la difusión de la llamada “literatura de terror” la muerte pasa de ser objeto de reflexión filosófica, religiosa y metafísica, como siempre había sido, a mero elemento perturbador: el estadounidense Edgar Allan Poe (1809-1849) es uno de sus máximos representantes de este género con sus *Cuentos de terror*, publicados a partir de 1832.

Todos estos ejemplos, tan distintos entre sí a la vez que tan constantes geográfica y cronológicamente en la literatura universal, representan la variedad de aquel acercamiento personal, único, distinto de persona a persona, al luto y al tema de la caducidad de la existencia; y sin embargo, a pesar de sus diferencias, cumplen con aquel principio básico de la literatura que es la universalización de lo particular. Escribir para transformar la experiencia personal en hecho común; leer para encontrar en la voz del otro las palabras que nos faltan, nuestro trance personal hecho realidad colectiva: esto es uno de los grandes misterios de la literatura, cómo las palabras transforman y multiplican las vidas de quienes leen y quienes escriben.

Esto vale tanto para los adultos como para los niños: si la literatura es expresión pero también instrumento para conocer el mundo, la literatura infantil debería, en teoría, poder ayudar al pequeño lector a acercarse al tema de la muerte. ¿Es esto así? ¿Existe una literatura infantil dedicada a este tema?

2.4.2. La muerte en la literatura infantil

Como destaca Colomer entre muchos otros autores, uno de los objetivos de la literatura infantil y juvenil (en adelante, LIJ), es familiarizar al niño con su propia cultura: con la tradición literaria, con elementos formales recurrentes como las rimas y los capítulos, las puestas en situación y los desenlaces, pero también con emblemas, contenidos y rituales propios del contexto en el que el niño crece (Colomer, 1998: 135 ss.): la muerte no es una excepción en este sentido. Como ya se ha mencionado, el temor a la muerte entre los niños varía de acuerdo a la edad y el contexto social en el que viven, y así se refleja en la

LIJ, a través de la cual la sociedad enseña a los niños y jóvenes a lidiar con la muerte.

Mientras que los más pequeños asocian la muerte con los personajes malignos creados por la literatura de ficción, los niños más grandes conciben la muerte como un proceso biológico normal. Alrededor de los 5 años, el niño vive una serie de temores relacionados con los animales y personajes fantásticos: muchas de sus pesadillas “terroríficas” suelen estar relacionadas con animales y personajes de la literatura LIJ, como las brujas, los fantasmas, los ogros y el inevitable lobo feroz (Montoya, 2003: 132).

No faltan, sin embargo, niños que relacionan la muerte con las escenas de violencia transmitidas por los medios de comunicación, ya que la mayoría de ellos, carentes de un razonamiento lógico, confunden la muerte que se da en la vida real con las escenas artificiales producidas por las agencias comerciales en el mundo del espectáculo.

Cuando el niño empieza a poseer un mayor grado de comprensión del mundo real de los adultos, entre los 6 y 8 años, los personajes de ficción son reemplazados por los personajes malignos del mundo adulto, entre ellos, los individuos y animales que representan un peligro. Los niños de esa edad se plantean con frecuencia cómo debe ser la muerte. Sienten por lo general mucho temor porque asocian los elementos concretos que consiguen aislar de su entorno (objetos como el ataúd, espacios como el cementerio, rituales como el sepelio), y creen que después de la muerte vivirán en soledad, encerrados en un cajón y debajo de la tierra, y que nunca más volverán a reencontrarse con sus padres. Como afirma Johansson (cit. en Montoya, 2003: 13), los niños suelen reaccionar de manera negativa a la muerte y se niegan a aceptarla como elemento natural e inevitable (y sin embargo, ¿acaso no podríamos decir lo mismo de los adultos?).

Que en el mundo de la literatura LIJ, muchos personajes resuciten después de muertos no es casual. Si los adultos creen en la resurrección de la divinidad, a partir de los mismos patrones los niños creen en la resurrección de sus personajes ficticios, que están dotados de una vida eterna y de la facultad de resucitar sin que la muerte les haya afectado en lo más mínimo. En ambos

casos, la necesidad exquisitamente humana de proyectarse más allá de unos límites cronológicos delinea la *forma mentis* típica del homo sapiens sapiens, ya que, como ya hemos subrayado y como bien aclaran también Aguilera y González (2009):

Somos los únicos seres vivos en la Tierra que reflexionamos acerca de la muerte, y no sólo de la muerte, sino,- y esto es más importante-, de nuestra propia muerte. Es el siguiente paso que nos lleva a una nueva madurez, saber que nos estamos muriendo y que otros también se van a morir. Ningún animal tiene la capacidad de hacer consciente su propia muerte, sólo muere, no existe la muerte para los animales, sino aquel instinto, que igual que nosotros, esta instaurado biogenéticamente: el instinto de supervivencia.

Este es el caso de *Blancanieves*, quien resucita ante el príncipe que la desposa, del mismo modo que la Bella Durmiente es despertada de un sueño (muerte), que se había prolongado por el lapso de cien años. No son menos espectaculares las resurrecciones metafóricas del despertar de la sexualidad o del salvarse de una violencia física, como es el caso de Caperucita Roja.

En los cuentos populares existen también los personajes que, desde su ubicación ultraterrenal, siguen determinando sobre el destino de las personas vivas, pues así como los adultos creen en la existencia de Dios y otros seres supremos, los niños creen en la supremacía de ciertos personajes que, a pesar de estar muertos, tienen la virtud de comunicarse con los vivos; son personajes fantásticos que tienen la facultad de caminar, hablar y sentir como cualquiera de nosotros (Montoya, 2003).

En varios de los cuentos populares no faltan las madres muertas – simbolizadas por un rosal, un enebro o un ave– que se comunican con sus hijos. Según Montoya, en el cuento de *Blancanieves*:

La madre sigue viviendo convertida en planta. Incluso hay quienes están dotadas de la facultad de resucitar a sus hijos, tal cual ocurre en el cuento *El enebro*, en el que la madre concede vida a su hijo muerto. El deseo de una vida después de la muerte es uno de los temas centrales en varios de los cuentos de la literatura LIJ, como lo es la representación de la muerte. En *Cenicienta*, las cenizas son un claro símbolo de la muerte y el luto (2003: 138).

Tal y como cuenta Heisig (cit. en Montoya, 2003: 138), “Cenicienta lamenta la muerte de su madre buena y amable, quien la habría cuidado y protegido durante los tiempos felices. Las cenizas con que su ropa está cubierta representan el recuerdo feliz”.

3. METODOLOGÍA

En el marco teórico hemos subrayado cómo el tema del duelo y de la muerte, a pesar de ser central en la experiencia humana, es frecuentemente desplazado en el imaginario colectivo, y sistemáticamente silenciado por lo que tiene que ver la infancia y la experiencia escolar. También hemos visto cómo sí es un tema presente en la LIJ, y cómo por lo tanto esta podría ser utilizada en la escuela como elemento enriquecedor y facilitador para tratar estas cuestiones en el aula.

En esta segunda parte del trabajo, partiendo de estas premisas, se va a llevar a cabo una investigación con el objeto de analizar la presencia/ausencia del duelo en el contexto escolar. Este estudio se llevará a cabo con la finalidad de mostrar la situación real y actual de la muerte y el duelo en los centros educativos de la provincia de Sevilla, analizando la posición que los profesores de Educación Primaria adoptan ante situaciones traumáticas dentro del aula.

El análisis se llevará a cabo mediante la realización de un cuestionario *on line* compuesto por 14 preguntas (v. Anexo II). Se trata por lo tanto de un tipo de investigación prevalentemente cualitativa, aunque en el cuestionario se ha querido dejar espacio para que los encuestados pudieran expresarse más libremente al menos en algunas preguntas; además, la intención es que este primer acercamiento pueda abrir camino a un tipo de investigación más profunda y de tipo totalmente cualitativo, que se realizará en el futuro.

La muestra seleccionada para la realización del cuestionario es de 52 maestros diplomados en Magisterio de Educación Primaria y/o graduados en Educación Primaria, actualmente en activo y con empleo en diferentes centros escolares. Se trata de una muestra aleatoria simple: no se ha buscado una

muestra representativa *a priori*, ni por sexo de los encuestados ni siguiendo otras características, ya que, como afirma Ross, "aunque pueda parecer paradójico, es más factible obtener una muestra representativa si sus miembros son elegidos de forma totalmente aleatoria, sin considerar *a priori* qué elementos deben ser elegidos" (2007:6).

El cuestionario se ha elaborado siguiendo las indicaciones de García (2003). En él, las respuestas han sido anónimas para garantizar una mayor veracidad y honestidad de los encuestados, de cara a la obtención de resultados de calidad.

El cuestionario se compone de preguntas de respuesta cerrada, cabiendo la posibilidad de responder de manera opcional y abierta a 3 sub-preguntas. Se ha empezado por solicitar datos para clasificar la muestra, tales como el sexo, años de experiencia en la enseñanza, tipo de centro en el que se trabaja, ciclo de Educación Primaria en el que se imparte docencia y asignaturas impartidas. Sucesivamente, se han solicitado opiniones sobre el papel de la educación emocional y el duelo en el ámbito educativo y la manera de afrontar situaciones y traumáticas, haciendo énfasis en la formación del profesorado y el conocimiento/desconocimiento de recursos para llevarla a cabo. Finalmente, se ha cerrado la encuesta preguntando sobre la familiaridad del encuestado con una serie de textos de LIJ que tratan la temática del duelo y sobre la eventual necesidad de recibir formación específica sobre cómo enfrentarse al duelo en el aula.

Los datos obtenidos han permitido hacer cálculos estadísticos para analizar los resultados y establecer conclusiones.

Para elaborar y administrar la encuesta se ha utilizado la herramienta digital gratuita Google Forms, debido a su versatilidad de cara a la difusión del cuestionario y a la facilidad a partir de la cual se puede plantear un análisis de las respuestas.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN DE HALLAZGOS

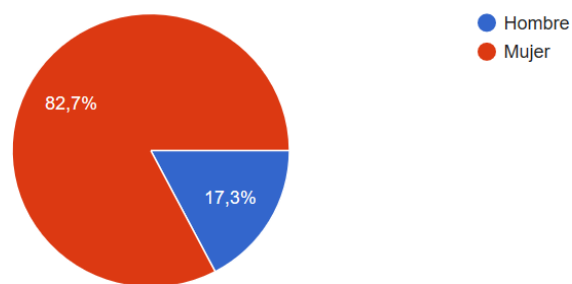
4.1. La influencia del sexo de los docentes

El 82,7% de los encuestados son mujeres, frente a un 17,3% que corresponde a hombres. Se trata de una respuesta esperada, ya que sabíamos *a priori* que el sector femenino suele ser mayoritario en la docencia de Educación Primaria. Sin embargo, el sexo no influye en la percepción del duelo, puesto que las respuestas de los 9 varones encuestados son similares a las de las mujeres.

Figura 4.1.1. Sexo de los encuestados

1. Es Usted...

52 respuestas



Fuente: Elaboración propia a partir de GForms

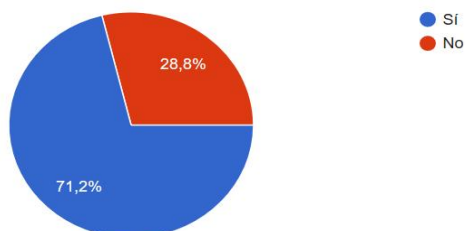
4.2. El papel del docente en el aula

Analizando el protagonismo del docente en el aula, tenemos en cuenta que la mayoría de los encuestados son tutores de su aula (71,2%), coincidiendo con que imparten asignaturas troncales.

Figura 4.2.1 Tutor/es en el aula

4. ¿Es Usted tutor/a de su aula?

52 respuestas

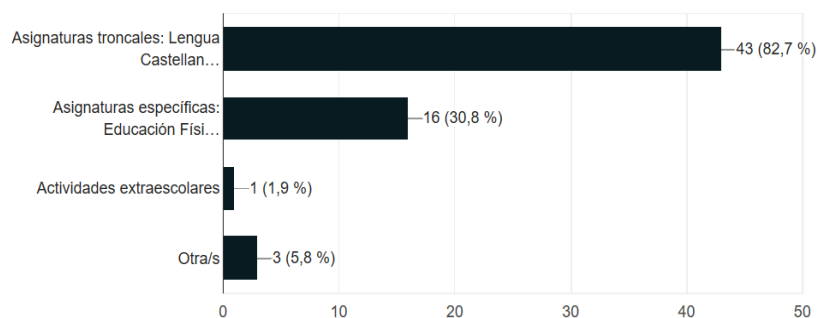


Fuente: Elaboración propia a partir de GForms

Figura 4.2.2. Relación docentes/ asignaturas impartidas

5. Indique Usted qué asignatura/as imparte:

52 respuestas



Fuente: Elaboración propia a partir de GForms

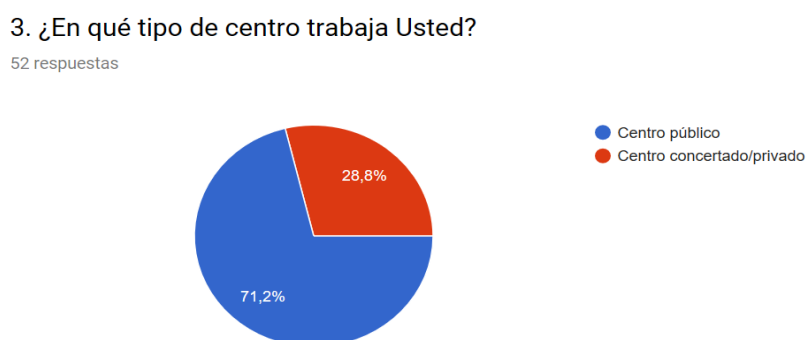
Como sabemos, sobre los tutores recae un número considerable de horas lectivas en cada jornada escolar, siendo además ellos quienes deberían mantener el contacto más o menos frecuente con las familias de los alumnos. Por todo esto, supondríamos que los tutores deberían poseer un mayor conocimiento de la vida personal de los discentes, incluyendo sus carencias y

necesidades específicas: y sin embargo, si cruzamos estas respuestas con las sucesivas, nos damos cuenta de que no asumen el papel de facilitadores del aprendizaje en el tema del duelo y la muerte. Como hemos justificado en apartados anteriores, se detecta la necesidad de una Educación para la Muerte, pero no se ponen los medios necesarios para afrontar las situaciones que genera este tema.

4.3. La ideología del centro escolar

La mayoría de los encuestados (71,2%) trabaja en centros de carácter público, frente un 28,8% que trabaja en centros concertados/ privados.

Figura 4.3.1. Tipología del centro escolar



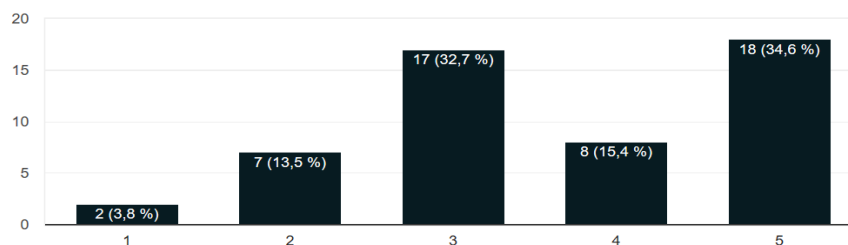
Fuente: Elaboración propia a partir de GForms

Planteamos esta pregunta partiendo del presupuesto que los centros concertados y privados poseen un ideario de enseñanza propio donde generalmente la religión tiene un papel privilegiado, y por eso esperábamos encontrar una diferencia entre las respuestas obtenidas por los profesores de centros privados/concertados y públicos frente al tema de la muerte y del duelo, dictadas justamente por un enfoque más o menos religioso. Si analizamos el siguiente gráfico, observamos que la mayoría de encuestados (34,6%) nunca ha oído hablar del duelo en el ámbito escolar. Le sigue un 32,7% que se sitúa en la mitad de la escala.

Figura 4.3.2. Frecuencia con que se habla del duelo en el ámbito escolar

9. ¿Con qué frecuencia ha oído hablar Usted del duelo en el ámbito escolar?

52 respuestas



Fuente: Elaboración propia a partir de GForms

Para cuestionarse la influencia de la tipología del centro educativo en la frecuencia con que se habla del duelo, hay que determinar cuántas personas de esa mayoría que nunca ha oído hablar del duelo en el ámbito escolar, trabajan en centros concertados/privados. Tras realizarse el recuento, se estima que de 18 docentes que nunca han oído hablar sobre el duelo, tan solo 4 trabajan en centros de enseñanza concertada/privada. Por ello, podemos afirmar que la tipología de centro sí afecta a la frecuencia con que se habla de la muerte. En cualquier caso, en los centros públicos que son una alternativa laica, se oye hablar aún menos de este tema. Podría concluirse que a pesar de la intención de hablar sobre el duelo en el aula, tal y como se expone a continuación, aún es poco habitual tratarlo en estos contextos.

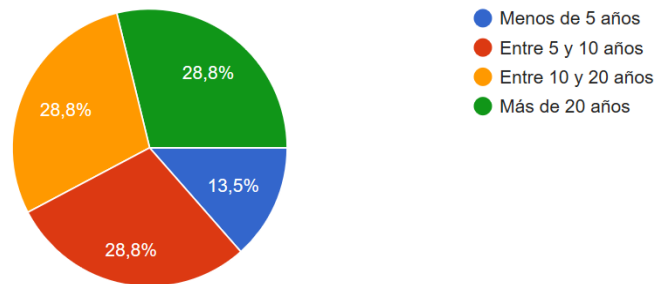
4.4. La importancia de la experiencia docente en el proceso del duelo

Resulta interesante observar que una clara minoría, el 13,5% de los docentes encuestados, lleva trabajando en el sector educativo menos de 5 años.

Figura 4.4.1. Experiencia docente

2. ¿Cuántos años lleva Usted impartiendo docencia?

52 respuestas



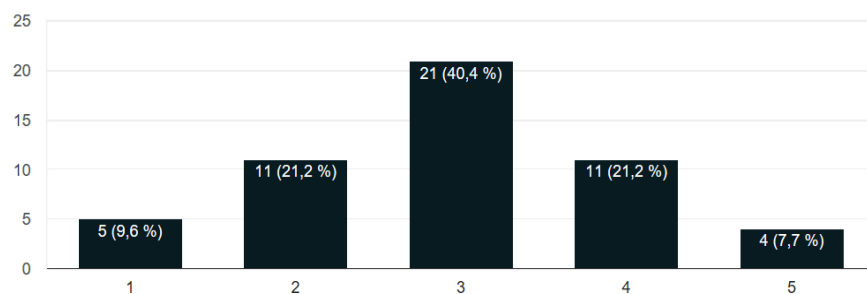
Fuente: Elaboración propia a partir de GForms

Si analizamos la siguiente pregunta, se evidencia la insuficiente formación del profesorado en el tema del duelo y la muerte a la hora de abordarlo con los alumnos en el aula. La Educación para la Muerte sigue siendo un tema pendiente en el contexto escolar.

Figura 4.4.3. Formación del profesorado en el tema del duelo

12. Si tuviera que enfrentarse al tema del duelo con sus alumnos, considera Usted que estaría...

52 respuestas



Fuente: Elaboración propia a partir de GForms

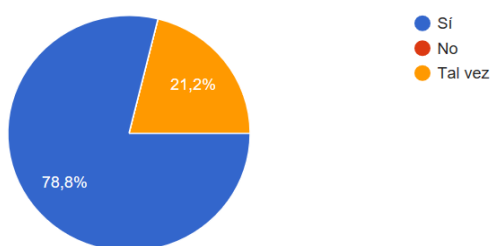
La mayoría de los encuestados (40,4%), se encontraría en el número 3, dentro de una escala donde el 1 designa una nula preparación y el 5 una preparación óptima. Aunque la mayoría de profesores se encuentren en un término medio, el número de encuestados por debajo de ese nivel es mayor que por encima. Es decir, un 30,8% estaría muy poco preparado a la hora de enfrentarse al duelo con sus alumnos, frente al 28,9% que considera que sí estaría preparado.

Centrándonos ahora en la utilidad de experiencias formativas en el duelo, tanto jóvenes como adultos manifiestan la utilidad de una experiencia formativa para dar a conocer textos de literatura infantil y juvenil relativos a la experiencia del duelo (pregunta 14). Esto se refleja en una mayoría del 78,8% de los encuestados.

Figura 4.4.2. Utilidad de experiencias formativas en el duelo

14. ¿Considera Usted que podría ser útil una experiencia formativa (curso, módulo...) dirigida al profesorado para darle a conocer textos de Literatura Infantil y Juvenil relativos a la experiencia del duelo, sus potencialidades y sus posibles usos prácticos en el aula?

52 respuestas



Fuente: Elaboración propia a partir de GForms

Si analizamos el porqué de la necesidad de una experiencia formativa relativa al duelo, encontramos similitud de respuestas:

- “Cada caso es particular y hay que estar preparado para toda situación”.

- “Nos permitiría abordar con mayor conocimiento y tratar mejor la situación dotándonos de material con que abordarla y garantizando mejores resultados”.
- “Es un tema muy interesante y no se le da demasiada importancia en la escuela”.
- “Si no estamos formados, no podemos transmitir conocimientos y si no sabemos cómo transmitirlo, tampoco. La formación en emociones es imprescindible hoy en día”.
- “Al niño hay que dotarlo de herramientas psicológicas para afrontar las situaciones de la vida”.
- “Aún existe desconocimiento sobre este tema”.
- “Es mejor formarse”.
- “Porque muchos necesitan formación”.

Se evidencia la escasez y/o ausencia de formación sobre el tema del duelo, al mismo tiempo que se reconoce su importancia. Sin embargo, recordamos que más del 30% de docentes encuestados ha afirmado sentirse preparado para abordar el tema:

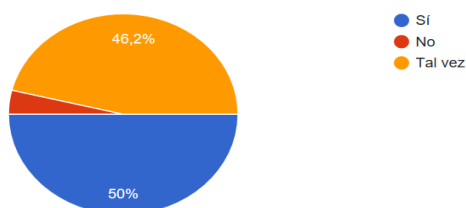
- “Creo que es necesario”.
- “Porque forma parte de la realidad y del día a día”.
- “Hay que abordar este asunto desde un trabajo profesional para que nuestros alumnos adquieran herramientas personales que les serán válidas para toda su vida, y que inevitablemente tendrán que utilizar.”
- “Para tratar el tema en el aula”.
- “El dolor y la muerte nos generan estados de frustración que cuesta trabajo canalizar y asumir. El conocer, el llegar a superar esa situación, a veces necesita de un apoyo externo”.
- “Este tema es importante trabajarlo con el alumnado y prepararles para la vida real”.

4.5. El acercamiento al duelo en el aula

Existe una incongruencia bastante marcada en relación a este tema, si cruzamos algunas de las respuestas. Por una parte, tal y como acaba de exponerse en el apartado anterior, los encuestados hablan de la necesidad de una experiencia formativa relativa al duelo en la escuela. Sin embargo, casi la mitad tal vez abordaría el tema. Podría denotarse una falta de iniciativa e interés del profesorado de Educación Primaria en la formación en el tema del duelo y la muerte.

Figura 4.5.1. Formación del profesorado en el tema del duelo

11. ¿Ha abordado Usted o piensa abordar el tema del duelo en el ámbito escolar?
52 respuestas



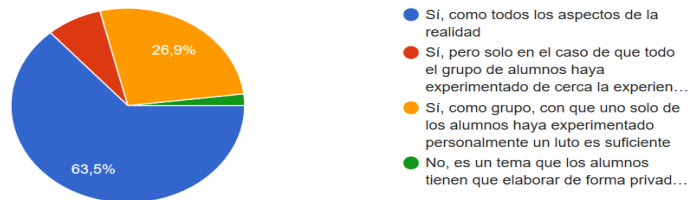
Fuente: Elaboración propia a partir de GForms

Si ahondamos en el acercamiento del tema del duelo en el aula, una mayoría del 63,5% considera oportuno tratar el tema, por considerarlo un aspecto importante de la realidad. No obstante, cerca del 27% de los encuestados considera que sería oportuno tratar el duelo solo si se da el caso de, al menos, una experiencia de luto en el aula. Esto quiere decir que 14 de cada 52 encuestados no hablaría del tema con sus alumnos si nunca antes estos hubieran estado expuestos a una experiencia de pérdida. La cifra sigue siendo elevada tras venir justificando la necesidad de una enseñanza específica para el duelo. Veámoslo en el siguiente gráfico:

Figura 4.5.2. Acercamiento al duelo en el aula

10. ¿Consideraría Usted oportuno abordar el tema del duelo en un aula de Educación Primaria?

52 respuestas



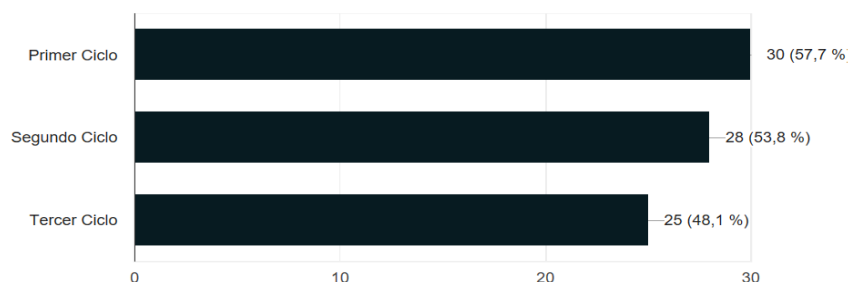
Fuente: Elaboración propia a partir de GForms

Además, concluimos que los encuestados abordarían el tema del duelo en cualquiera de los ciclos de Educación Primaria. Esto se debe, fundamentalmente, a que los docentes trabajan de manera general en cada uno de ellos. Entonces, todas las edades incluidas desde los 6 a los 12 años son igualmente importantes para abordar el duelo y la muerte. Tal y como se ha afirmado en el marco teórico, cada niño, dependiendo de su edad, concibe la muerte de distinta forma, estando siempre expuestos a ella. Por este motivo, cualquier momento es adecuado para tratar el tema del duelo:

Figura 4.5.3. Docentes por ciclos de Educación Primaria

6. ¿En qué ciclo/s de Educación Primaria imparte Usted docencia?

52 respuestas



Fuente: Elaboración propia a partir de GForms

Si preguntamos en qué situación o circunstancia concreta los encuestados han oído hablar del duelo en el ámbito escolar, observamos una constante: solo se habla de la muerte y el duelo cuando se produce una pérdida, fundamentalmente referida a los alumnos. De las 28 respuestas obtenidas, 18 están relacionadas con el tratamiento del duelo a raíz de la muerte de una persona cercana al alumno: familiar, amigo y/o profesor. Por este motivo, a pesar de las respuestas obtenidas con la pregunta 10, creemos que si no hay experiencia cercana de pérdida, el tema de la muerte no se abordaría en el aula.

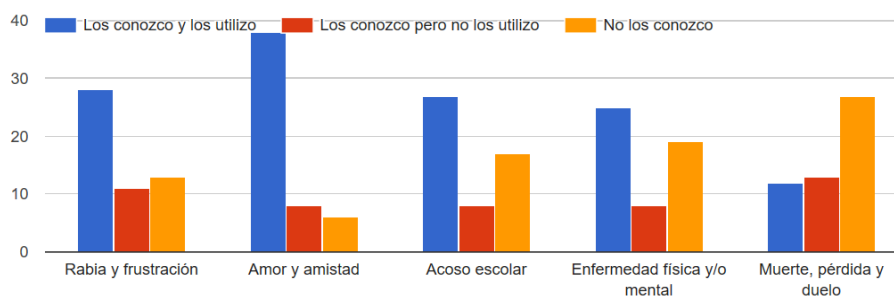
A pesar de la necesidad de una Educación para la Muerte que hemos justificado, el duelo no se contempla si los alumnos no están expuestos a la pérdida.

4.6. El desconocimiento de LIJ sobre emociones y duelo

Más de la mitad de los docentes encuestados conocen y utilizan textos de narrativa infantil relacionados con diversos temas de Educación Emocional, a excepción de la muerte. Por este orden, los textos que más conocen y utilizan son los relacionados con el amor y la amistad, la rabia y la frustración y el acoso escolar. Los temas relacionados con enfermedades físicas y/o mentales y la muerte y el duelo son los menos utilizados y conocidos. Concretamente, tan solo 12 de los 52 encuestados conocen y utilizan textos sobre la pérdida. Esto supone que 40 de cada 52 docentes de Educación Primaria no recurren a textos de narrativa infantil sobre el duelo.

Figura 4.6.1. Conocimiento y uso de textos sobre el duelo

8. ¿Conoce y utiliza (o ha utilizado) alguna vez textos de narrativa infantil o juvenil para abordar las siguientes emociones/los siguientes temas en el aula?



Fuente: Elaboración propia a partir de GForms

La ausencia de experiencias formativas sobre la muerte y el duelo conlleva un desconocimiento, todo considerado esperado, de los libros de LIJ sobre este tema que seleccionamos previamente. Esta selección se llevó a cabo teniendo en cuenta el grado de valoración, popularidad y clasificación de ventas de los textos publicados entre el año 2000 y el año 2017, con la excepción de un solo título publicado en 1989, incluido para poder cubrir un mayor rango de edades en la investigación. Los textos seleccionados son los siguientes:

- Bouley, T. (2012). *Jack y la muerte*. Londres: OQO Editora.
- Cortina, M. (2005). *¿Dónde está el abuelo?* Barcelona: Tàndem.
- Erlbruch, W. (2010). *El pato y la muerte*. Múnich: Barbara Fiore Editora.
- García, C. (2016). *Para siempre*. Madrid: La Fábrica de Libros.
- José, E. y Gubianas, V. (2006). *Julia tiene una estrella*. Barcelona: La Galera.
- Llenas, A. (2015). *Vacío*. Barcelona: Barbara Fiore Editora.
- Ramón, E. y Osuna, R. (2017). *No es fácil, pequeña ardilla*. Barcelona: Kalandraka.
- Serra, A. (2017). *Un pellizco en la barriga*. Madrid: Babidi-bú.

- Teckentrup, B. (2015). *El árbol de los recuerdos*. Barcelona: NubeOcho Ediciones.
- Wilhem, H. (1989). *Yo siempre te querré*. Decorah: Juventud.

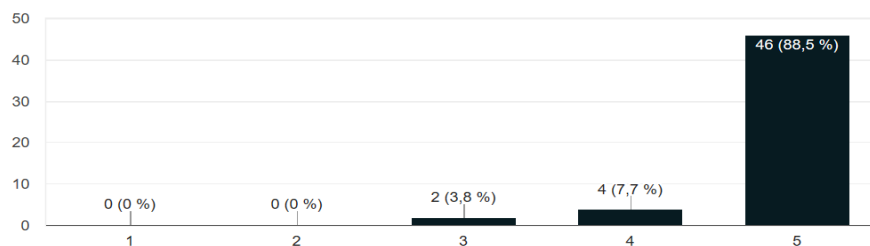
Se observa cómo la mayoría de encuestados desconoce los libros que hemos propuesto (v. Anexo III).

En el siguiente gráfico observamos que, en su gran mayoría (88,5%), los encuestados son conscientes de la imperiosa necesidad de la Educación Emocional en la escuela:

Figura 4.6.2. Papel de la Educación Emocional en la escuela

7. ¿Piensa Usted que es necesaria la Educación en emociones en la escuela?

52 respuestas



Fuente: Elaboración propia a partir de GForms

Sin embargo, no incluyen el tema de la muerte dentro de la misma. Podríamos concluir entonces que la Educación en emociones es insuficiente y/o incompleta. Solo se tratan otros temas que parecen más habituales:

Figura 4.6.4. Ámbitos de la Educación Emocional a través de la literatura

Si se ha dado el caso, especifique otros ámbitos de la educación emocional por los que ha utilizado/utiliza la literatura infantil y juvenil como instrumento de reflexión

6 respuestas

Diferenciación emociones básicas (alegría, tristeza, ira, miedo...)
Por que los alumnos asimilan mejor con historia y narraciones que expresan situaciones que le pueden pasar
Empatía, optimismo, igualdad...
Ira, envidia, verdad
Trabajar el miedo, la autoestima, la empatía...
Empatía, Autoestima, Felicidad/Tristeza

Fuente: Elaboración propia a partir de GForms

5. CONCLUSIONES, IMPLICACIONES Y LIMITACIONES

Esta investigación ha permitido confirmar una de las hipótesis de investigación planteadas al comienzo de este trabajo: el duelo y la muerte en el contexto educativo no se tratan con la frecuencia necesaria. Hemos justificado la necesidad de una enseñanza basada en estos temas, beneficiosa para las personas adultas del futuro. La muerte sigue siendo un tabú, y a pesar de que se reconozca la importancia de trabajar sobre el duelo, los docentes desconocen herramientas y recursos para hacer frente a la experiencia traumática provocada por la pérdida.

Se ha destacado la inevitabilidad de la muerte y la necesidad de su presencia como eje temático y formativo en la escuela, pero ha quedado patente que en los centros de Educación Primaria no se suele afrontar el argumento por falta de experiencia y formación. Hemos querido hacer conscientes a los docentes encuestados de la existencia, desde hace años, de LIJ basada en el duelo y la muerte, así como las posibilidades de aprendizaje que posibilitan. Las bibliotecas escolares abundan de libros infantiles y juveniles de diversa temática: aventuras, fantasía, humor, suspense, terror...

La temática de la muerte y el duelo debería estar presente. La escuela tiene un papel importante en este aspecto, pudiendo incorporar paulatinamente algunos de los títulos propuestos para el tratar el duelo en el aula.

La formación referida a la Educación para la Muerte es prácticamente inexistente, por lo que es palpable una ignorancia generalizada sobre cómo afrontar la muerte con los niños y jóvenes. Por su parte, la Educación Emocional tiene un papel reconocido en la enseñanza, por ser más frecuente y reconocerse los beneficios de tratarla; pero parece que el duelo se encasilla aparte, como si nada tuviera que ver con las emociones de los más pequeños.

Por lo tanto, a pesar de que existen beneficios avalados como resultado de una Educación para la Muerte, esta no se incluye en la formación de los docentes y en la enseñanza de los centros escolares. El camino hacia su inclusión parece arduo y largo, pero como profesionales de la enseñanza, debemos empezar a concienciar de su imperiosa necesidad. Para ello, hay que partir de la normalidad y naturalidad del hecho de una pérdida. Si se facilita su aprendizaje, los niños formarán ideas más acordes a la realidad que les rodea, siendo nosotros, como docentes, una parte importante en la solución de la experiencia traumática. Sin embargo, los maestros no son conscientes de la posibilidad de tratar la muerte previamente a la pérdida, pudiendo estar desprovistos de herramientas en el momento en que esta se produce. Hay que tener en cuenta que la muerte surge, a menudo, como un imprevisto, de manera inesperada. Y ese es el momento para estar debidamente formados y preparados.

La Educación para la Muerte es importantísima para el aprendizaje de los niños y jóvenes y debemos incluirla en nuestra programación docente, a la espera y con la esperanza de que los proyectos educativos vayan incluyendo esta idea más pronto que tarde. La muerte forma parte del día a día de los más pequeños al igual que otros temas más frecuentes, por lo que no tendría sentido eludir esta realidad.

Una de las mayores limitaciones en este trabajo ha sido encontrar un mínimo de docentes dispuestos a colaborar en la investigación. Al tratarse de un tema todavía tabú, entendemos que la participación ha sido menor de la esperada

por ese motivo. El cuestionario fue enviado a un número mucho mayor de docentes con respecto a las respuestas obtenidas. No obstante, dada la dificultad de encontrar colaboradores, nos hemos permitido hacer generalizaciones ya que las respuestas no han sido discordantes, sino muy similares, y en número congruo (mayor de 50) para permitirnos intentar sacar unas primeras conclusiones.

Asimismo, al contrario de lo que se pensaba al principio, las fuentes bibliográficas han sido numerosas, por lo que ha costado delimitar la información y centrarnos en lo principal. La idea fue tratar los puntos que considerábamos más importantes de cara a la investigación posterior.

Otra limitación a destacar en este trabajo ha sido el diseño del cuestionario. Ha resultado difícil usar una terminología acorde a la sensibilidad que provoca el tema de la muerte, atendiendo a numerosos detalles en la expresión y formulación de las preguntas. Además, la inexperiencia en la realización de cuestionarios, nos ha obligado a buscar abundante información, incluyendo su lectura e interpretación.

El mayor reto planteado a raíz de este trabajo es la implicación e iniciativa a la hora de plantear el duelo y la muerte en el contexto educativo. Son muchos los motivos que hemos expuesto para abordar estos temas desde edades tempranas. No obstante, somos conscientes de que esta investigación tan solo conforma un granito de arena en la inclusión de la muerte y el duelo en proyectos educativos. Queda mucho por hacer, pero este trabajo puede ser un buen comienzo para concienciar a docentes y futuros docentes sobre la importancia de tratar la muerte con los niños en la escuela. Quedan abiertas investigaciones más profundas y otras posibles líneas que deriven del tema, pero consideramos útil este acercamiento a la palabra que con esperanza, algún día dejará de sonar oscura y lejana: la muerte.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilera, R. y González, J. (2009, noviembre). La muerte como límite antropológico: El problema del sentido de la existencia humana. *Gazeta de Antropología* [en línea], N° 56. Disponible en:

http://www.ugr.es/~pwlac/G25_56Rafael_Aguilera-Joaquin_Gonzalez.html

[2018, 31 de mayo].

Bleeker, C.J. y Widengren, G. (1973). *Manual de historia de las religiones*. Madrid: Ediciones Cristiandad.

Cardona, L.F. (2013). *Mal y sufrimiento humano: un acercamiento filosófico a un problema clásico*. Bogotá: Anábasis.

Corbí Quiñonero, M. (2010). *Hacia una espiritualidad laica*. Barcelona: Herder.

De la Herrán, A. y Cortina, M. (2008). La Educación para la Muerte como ámbito formativo: más allá del duelo. *Psicooncología* [en línea], N° 2-3. Disponible en:

<http://revistas.ucm.es/index.php/PSIC/article/download/PSIC0808220409A/15442> [2018, 31 de mayo].

De la Herrán, A. y Cortina, M. (2007). Introducción a una Pedagogía de la Muerte. *Indivisa* [en línea], N° 8. Disponible en:

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2480505.pdf> [2018, 31 de mayo].

De Lamadrid, A.S. (2017). ¿Qué son los asuntos pendientes? En De Lamadrid, A.S. (autor) *Acompañar en la enfermedad, el dolor y la muerte* (123-129). Monterrey: Paulinas.

Fernández, A. (2006). *La estética del tránsito: visión literaria del «infierno» en la Odisea y el poema de Gilgamesh*, [en línea]. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Disponible en: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero33/infierno.html> [2018, 31 de mayo].

García, T. (2003). *El cuestionario como instrumento de investigación/ evaluación* (tesis de maestría). Centro Universitario Santa Ana: Almendralejo. Publicado en:

http://www.univsantana.com/sociologia/El_Cuestionario.pdf [2018, 26 de mayo]

Hart, S. (1997). *El lenguaje de los animales*. Barcelona: Omega.

Horta, O. (2007). *Un desafío para la bioética: la cuestión del especismo* (tesis doctoral). Universidad de Santiago de Compostela: Santiago de Compostela.
Disponible en:

<http://hdl.handle.net/10347/2348> [2018, 26 de mayo]

Lassahn, R. (1992). Educación y conciencia moral. *Enrahonar* [en línea], 8.
Disponible en: <http://revistes.uab.cat/enrahonar/article/view/v18-lassahn/789>
[2018, 31 de mayo].

Literatura y muerte (2013, 24 de julio), [en línea]. Barcelona: Tanatopedia

Áltima. Disponible en:

<https://www.altima-sfi.com/es/tanatopedia/literatura-y-muerte> [2018, 26 de mayo].

Martín, L. N. (2007). *El duelo y la muerte: el tratamiento de la pérdida*. Madrid: Pirámide.

Martín, L. N. (2007). Introducción al concepto de duelo y muerte. En Martín, L. N. (autor), *El duelo y la muerte: el tratamiento de la pérdida* (19-23). Madrid: Pirámide.

Mateu Pérez, R. (2013). *La resiliencia y el duelo en contextos educativos*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.

Montoya, V. (s.f.). El dilema de la muerte y la literatura infantil. *Centro de Comunicación y Pedagogía* [en línea]. Disponible en:
<http://www.centrocp.com/el-dilema-de-la-muerte-y-la-literatura-infantil/> [2018, 26 de mayo].

Montoya, V. (2003). *Literatura infantil: lenguaje y fantasía*. Bolivia: La Hoguera.

Nevado Rey, M. y González Fernández, J. (2017). *Acompañar en el duelo: de la ausencia al significado de la ausencia*. Bilbao: Desclée De Brouwer.

Poch, C. y Herrero, O. (2003). *La muerte y el duelo en el contexto educativo*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Ross, S. M. (2007). *Introducción a la estadística*. Barcelona: Reverte.

Siles, E. (2016, marzo). Una visión de la interpretación del personaje Hamlet. *El Siglo de Europa* [en línea], N°1145. Disponible en:

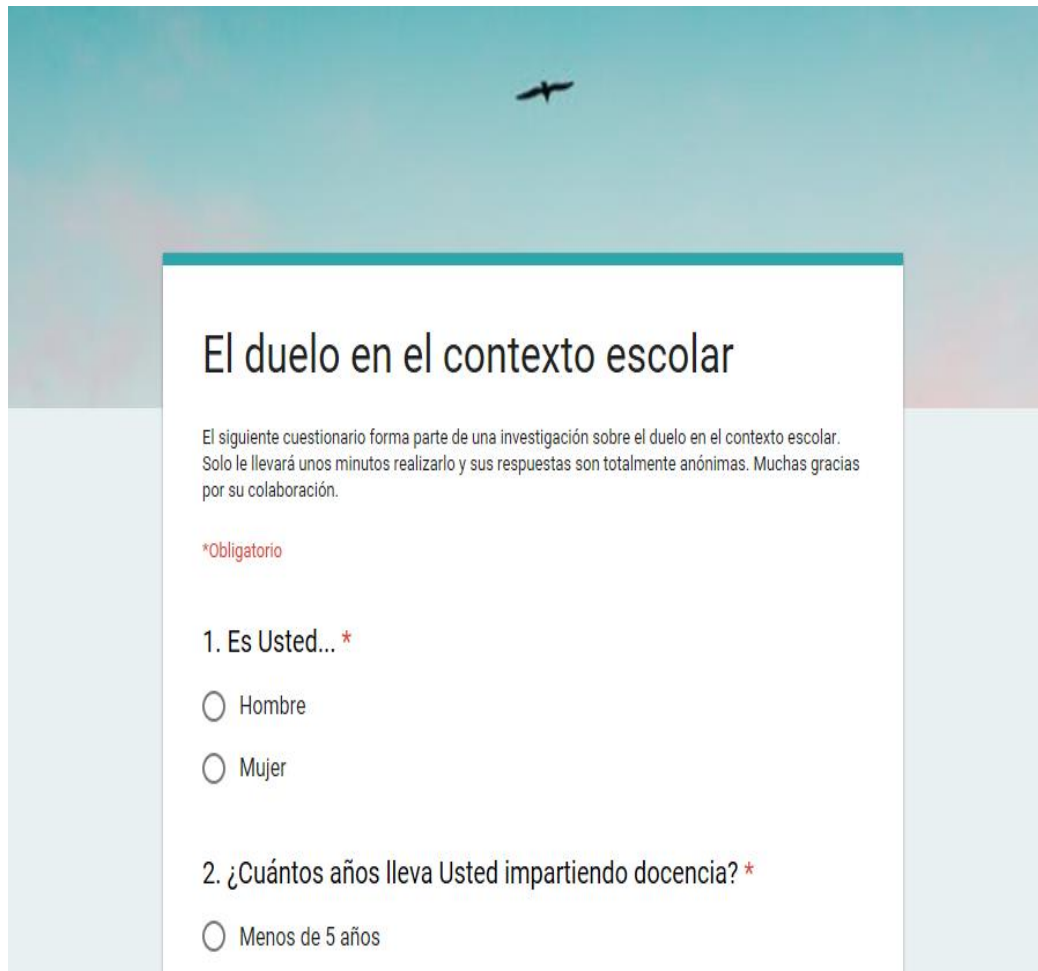
http://www.elsiglodeeuropa.es/siglo/historico/2016/1145/1145cultura_Elejalde.pdf

[2018, 26 de mayo].

Thomas, L. V. (1983). *Antropología de la muerte*. México: Fondo de Cultura Económica.

7. ANEXOS

Anexo I. Descripción del cuestionario sobre el duelo escolar



The image shows a screenshot of a Google Form titled "El duelo en el contexto escolar". The form is set against a background of a teal sky with a bird in flight. The text on the form is as follows:

El duelo en el contexto escolar

El siguiente cuestionario forma parte de una investigación sobre el duelo en el contexto escolar. Solo le llevará unos minutos realizarlo y sus respuestas son totalmente anónimas. Muchas gracias por su colaboración.

**Obligatorio*

1. Es Usted... *

Hombre

Mujer

2. ¿Cuántos años lleva Usted impartiendo docencia? *

Menos de 5 años

Fuente: GForms

Anexo II. Cuestionario sobre el duelo escolar

1. Es Usted...

- Hombre
- Mujer

2. ¿Cuántos años lleva Usted impartiendo docencia?

- Menos de 5 años
- Entre 5 y 10 años
- Entre 10 y 20 años
- Más de 20 años

3. ¿En qué tipo de centro trabaja Usted?

- Centro público
- Centro concertado/privado

4. ¿Es Usted tutor/a de su aula?

- Sí
- No

5. Indique Usted qué asignatura/as imparte:

- Asignaturas troncales: Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas, Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales y/o Lengua Extranjera
- Asignaturas específicas: Educación Física, Religión o Valores Sociales y Cívicos, Educación Artística y/o Segunda Lengua Extranjera
- Actividades extraescolares
- Otra/s

Especifique qué otra/s asignatura/s imparte:

6. ¿En qué ciclo/s de Educación Primaria imparte Usted docencia?

- Primer ciclo
- Segundo ciclo
- Tercer Ciclo

7. ¿Piensa Usted que es necesaria la Educación en emociones en la escuela?

De 1 a 5

1 Nada necesaria

2 Totalmente necesaria

- | | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

8. ¿Conoce y utiliza (o ha utilizado) alguna vez textos de narrativa infantil o juvenil para abordar las siguientes emociones/los siguientes temas en el aula?

	Los conozco y los utilizo	Los conozco pero no los utilizo	No los conozco
Rabia y frustración	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Amor y amistad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Acoso escolar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Enfermedad física y/o mental	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Muerte, pérdida y duelo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Si se ha dado el caso, especifique otros ámbitos de la educación emocional por los que ha utilizado/utiliza la literatura infantil y juvenil como instrumento de reflexión

9. ¿Con qué frecuencia ha oído hablar Usted del duelo en el ámbito escolar?

De 1 a 5

1 Siempre

2 Nunca

- | | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

¿En qué situación o circunstancia ha oído Usted hablar del duelo en el ámbito escolar?

10. ¿Consideraría Usted oportuno abordar el tema del duelo en un aula de Educación Primaria?

- Sí, como todos los aspectos de la realidad
- Sí, pero solo en el caso de que todo el grupo de alumnos haya experimentado de cerca la experiencia de un luto (pérdida de un docente/compañero...)
- Sí, como grupo, con que uno solo de los alumnos haya experimentado personalmente un luto es suficiente
- No, es un tema que los alumnos tienen que elaborar de forma privada con sus familias; la escuela no tiene nada que ver

11. ¿Ha abordado Usted o piensa abordar el tema del duelo en el ámbito escolar?

- Sí
- No
- Tal vez

12. Si tuviera que enfrentarse al tema del duelo con sus alumnos, considera Usted que estaría...

De 1 a 5

1 Nada preparado

2 Totalmente preparado

- | | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

13. ¿Conoce Usted alguno/os de estos libros? Especifique cuál/es:

	No lo conozco	He oído hablar de él	Lo he leído	Lo he leído y utilizado en clase
"Julia tiene una estrella" (2006)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
"Vacío" (2015)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
"El pato y la muerte" (2010)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
"¿Dónde está el abuelo?" (2005)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
"Yo siempre te querré" (1989)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
"Un pellizco en la barriga" (2017)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
"El árbol de los recuerdos" (2015)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
"Para siempre" (2016)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
"No es fácil, pequeña ardilla" (2017)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
"Jack y la muerte" (2012)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

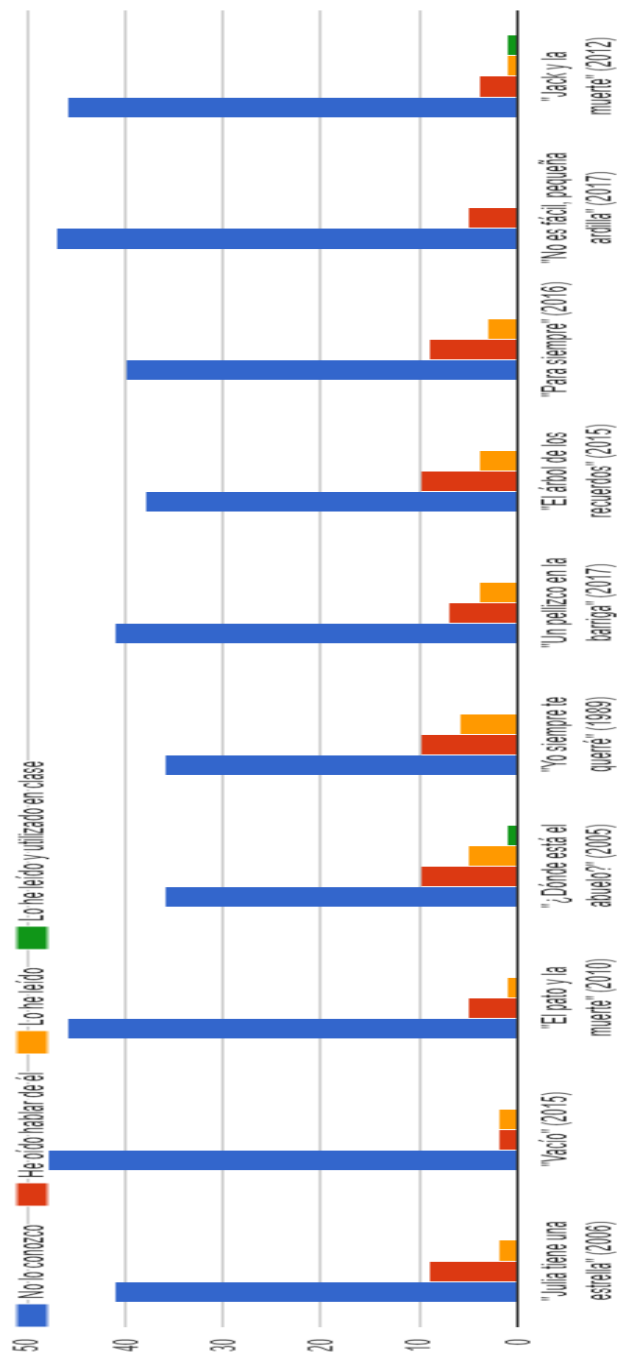
14. ¿Considera Usted que podría ser útil una experiencia formativa (curso, módulo...) dirigida al profesorado para darle a conocer textos de Literatura Infantil y Juvenil relativos a la experiencia del duelo, sus potencialidades y sus posibles usos prácticos en el aula?

- Sí
- No
- Tal vez

¿Podría explicar el porqué de su respuesta?

Anexo III. Conocimiento y uso específico de textos relacionados con el duelo

13. ¿Conoce usted alguno/los de estos libros? Especifique cuál/es:



Fuente: Elaboración propia a partir de GForms