¿TODOS LOS CARACOLES SE MUEREN SIEMPRE?

CÓMO TRATAR LA MUERTE EN EDUCACIÓN INFANTIL

Agustín de la Herrán, Isabel González,
María Jesús Navarro, Soraya Bravo,
María Vanesa Freire

Prólogo de Eduardo Soler

EDICIONES DE LA TORRE
MADRID, 2000

©
Del texto:
Agustín de la Herrán, Isabel González, María Jesús Navarro,
Soroya Bravo y María Vanesa Freire.
De las ilustraciones: Pilar Coaona
De esta edición: Ediciones de la Torre
Espronceda, 20 – 28003 Madrid
Tel.: 91 692 20 34
Fax: 91 692 48 55
info@edicionesdelatorre.com
www.edicionesdelatorre.com
ET Index: 442DQI06
Primera edición: septiembre 2000
ISBN: 978-84-7960-444-1
Depósito legal: M. 27.879-2000
Impreso en España/*Printed in Spain*
Fotocomposición: M&A
Gráficas Cofás
Polígono Industrial Prado de Regordoño
Móstoles (Madrid)

El signo © (*copyright*; derecho de copia) es un símbolo internacional que representa la propiedad de autor y editor y que permite a quien lo ostenta la copia o multiplicación de un original. Por consiguiente, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra sólo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar, escanear o hacer copias digitales de algún fragmento de esta obra.

ÍNDICE GENERAL

Prólogo, por Eduardo Soler Fiérrez 9
Introducción 11

FUNDAMENTACIÓN 15

I. Un marco de referencia 15
II. La muerte como contenido educativo 24

INVESTIGACIÓN 27

I. Coordenadas 27
II. La experiencia realizada 33

VINCULACIÓN DE LOS TEMAS TRANSVERSALES CON LA *EDUCACIÓN PARA ENTENDER LA MUERTE* 37

I. Educación para la salud. Educación sexual 38
II. Educación ambiental 45
III. Educación para la paz 47
IV. Educación vial 48
V. Educación del consumidor 53
VI. Educación moral y cívica 54
VII. Educación para la igualdad entre los sexos 56

EL DISCURSO DE LOS NIÑOS 59

I. El niño como maestro de maestros 59
II. «¿Muertos o moridos?» (diálogos con niños de 3-6 años) 66
III. Los niños juegan y hablan de la muerte 85

PROPUESTAS CURRICULARES PREVENTIVAS PARA LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN 101

I. Momentos significativos 102
II. «Role playing» con padres y maestros: estrategia para la introducción del tema en un centro escolar 105
III. Fiesta: «el día de todos los moridos» 109
IV. Murga 114
V. Títeres y cuentos de colores 115
VI. Rincón: «el miedo» 126

VII. Actividades anticipantes para unidades didácticas 136
VIII. Juego: «sigue la bola» 146
IX. Taller globalizado: «rumbo a lo desconocido» 150
X. Taller: «érase una vez...» 155
XI. Taller: «mira, mira... ¿qué ves?» 159
XII. Proyecto: «el entierro de la mascota» 164
XIII. Escuela de padres y madres 168

RECURSOS DIDÁCTICOS 173

RESPUESTAS CURRICULARES PALIATIVAS PARA UNA EVENTUALIDAD TRÁGICA 183
I. Acercamiento a la eventualidad 183
II. El discurso educador de los adultos: una primera aproximación a las respuestas de padres y madres, maestros, maestras y equipos de orientación educativa y psicopedagógica 186
III. Pautas de intervención 194

DICHOS, HECHOS Y TRECHOS: CURIOSIDADES PARA PENSAR 207
I. Denominaciones, refranes y dichos populares 207
II. De mitos, cuentos y otros inventos 210
III. Se ha dicho... 218

CONCLUSIÓN 291
ANEXOS 293
ÍNDICE DE FIGURAS 297
BIBLIOGRAFÍA CITADA Y CONSULTADA 299

He visto reflejada mi imagen
en la quieta agua del charco.
¡No me mires!
Ahora soy un árbol retorcido y feo,
mis ramas parecen muñones inútiles,
mis últimas hojas las arrebató el viento.
Desnudo pasaré el invierno.
Pero dentro de mí dormita la vida
esperando otro sol, otro aire, otro tiempo.
Ven a verme entonces,
floreceré de nuevo (JOSEFINA RAMOS, 1994).

«Ya sé cosas de dinosaurios, ahora lo que quiero saber es por qué se ha muerto mi abuelo» (en C. DÍEZ NAVARRO, 1995, p. 47).

«Y si verdaderamente queréis contemplar el espíritu de la muerte, abrid vuestro gran corazón a la vida. Pues la vida y la muerte son una misma cosa, así como el río y el mar son uno» (G.J. GIBRÁN, 1998, p. 115).

«La muerte sólo será triste para los que no hayan pensado en ella.» (FÉNELON).

«La uniformidad es la muerte, la diversidad es la vida» (M. BAKUNIN).

Con especial agradecimiento a:

Marta Ramos Prieto
Celia Rincón
Nuria Ruiz de Escudero de la Fuente
Carmen Blanco
María Luisa Alonso
Lucía Taravillo
Esperanza Miguel
Maite Martínez
Cristina Beltrán
Manu Gascón

A Pilar Gaona, por sus excelentes ilustraciones.
A todas las maestras y maestros, escuelas, CPRs, equipos de orientación,
padres y madres, abuelos y abuelas.
Y especialmente a los niños y las niñas que, con su producciones,
han nutrido este proyecto.

PRÓLOGO

Los autores parten del supuesto de que la educación actual no prepara para la muerte, y desde luego ésta es una afirmación incuestionable. Este libro pretende llenar ese hueco introduciendo el tema de la muerte en los ejes transversales del currículo desde las edades más tempranas; es decir, desde la Educación Infantil.

La propuesta puede parecer prematura. En unas edades en las que está dando comienzo la vida, ¿por qué introducir un tema que está tan alejado en el tiempo —si el ciclo vital se cumple normalmente— y tan fuera de la comprensión de los pequeños? Pero los autores no buscan sino experiencias, hacer pensar a los niños con la ayuda de materiales que puedan aportar los cuentos infantiles y los elementos del folclore popular, así como de distintos tipos de juegos. Los recursos didácticos pueden ser variadísimos y los autores les han sacado todo el partido posible.

Pero volvamos sobre la pregunta medular a la que esta obra da un sí incuestionable. ¿Se debe introducir todo lo relacionado con la muerte como materia curricular? ¿A qué edad? Los autores, como se ha dicho, creen que la muerte debe contemplarse entre los objetivos de la educación desde la primera etapa escolar si se quiere buscar una educación completa. El currículo actual introduce una serie de objetivos transversales que se pueden cumplir desde cualquier área de aprendizaje, como la educación para la salud, la educación ambiental, la educación sexual, la educación para la paz, para la igualdad entre sexos, la educación ética... y entre éstos proponen la educación para entender la muerte, que no dudan en calificar como «transversal de transversales».

La oportunidad de la propuesta en la etapa de la Educación Infantil hay que valorarla a la luz de la psicología de la edad. Los niños a esas edades, si han tenido la experiencia de la muerte en personas de su círculo más inmediato, es decir, si la han vivenciado, han experimentado el vacío de quienes estaban cerca de ellos y han sido apartados de repente sin que se les hayan explicado las causas. La muerte es vista como la fuerza que es capaz de golpearnos, de sembrar la soledad a su alrededor; provoca carencias afectivas al retirar de su lado a aquellos que les atendían, que les eran necesarios y a los que les teníamos afecto. Por eso nuestro dolor y tristeza.

Cuando esto no ha ocurrido en los círculos próximos a los niños, la muerte para ellos, sencillamente, no existe como realidad. Pero a medida que la edad avanza la preocupación por la muerte aumenta y el tema suscita mayor interés; interés que culmina en la adolescencia.

El tratamiento que se da en la familia y en la institución escolar va a depender mucho de la cultura, de la madurez afectiva y de las creencias. Los autores han querido que su propuesta no tenga estos condicionantes, buscando que los niños vean en la muerte el tránsito más natural en los seres vivos con objeto de evitar el miedo y la angustia.

El tema es controvertido, y la propuesta que hacen Agustín de la Herrán, Isabel González, María Jesús Navarro, María Vanesa Freire, y Soraya Bravo, decidida y novedosa. Creen que el tema de la muerte en la educación seguirá un camino parecido al de la educación sexual, que, tras un tiempo en que se consideraba como inaceptable en los medios escolares, hoy se ha introducido de manera indiscutible.

Eduardo Soler Fiérrez

INTRODUCCIÓN

En un cuento de Carmen Martín Gaite, una niña pregunta entre otras cosas, «¿Qué es morirse?». A nosotros, además, nos ha animado a pensar, por ejemplo, ¿cómo es posible que cruzando la puerta del año 2000 las escuelas no se ocupen todavía de *educar para entender la muerte?* ¿Es acaso ésta una cuestión que no pertenece a la vida cotidiana? ¿Quizá sea demasiado tarde para algunos? ¿Podría ser demasiado pronto para nuestra educación?

Si por lo menos pudiera integrarse en las escuelas, habría de iniciarse en la etapa infantil, por ser, además de la primera, una etapa de referencia didáctica para todas las demás, a causa de su complejidad superior. Proponemos, no obstante, que el proceso de diseño-desarrollo curricular se realice considerando la *educación para entender la muerte* como una *transversal de transversales,* o más, o sea, a lo largo, ancho y profundo de todas las etapas educativas. Creemos que la muerte, como la vida entera, ha de entrar en las escuelas y trabajarse en ellas desde la naturalidad y el rigor derivados de una buena formación.

¿Qué sentido tiene una obra sobre cómo tratar la muerte dirigida principalmente a maestros y maestras de Educación Infantil? Una tendencia impulsada desde la LOGSE es la que se orienta a que los maestros sean cada vez más autónomos y estén mejor preparados. Y desde esa mayor independencia profesional, dar respuesta a la problemática educativa de sus alumnos, con la asistencia o el apoyo de los profesionales que requiera. Por ejemplo, ante una experiencia trágica vivida por un niño, se puede dar una amplia variedad de situaciones. Pero puede hacerse bastante más que consolarle o dejar pasar el tiempo, para que el problema se vaya solucionando más o menos solo, con *jarabe de tiempo.*

Esta aproximación educativa y didáctica pretende ser un *material curricular* útil, no sólo para *maestros y educadores en formación y en ejercicio,* sino para todos los profesionales de la Educación Infantil y todas las personas interesadas en ella:

—Formadores
—Profesionales de la orientación y la atención temprana
—Equipos directivos
—Abuelos y abuelas
—Padres y madres, etc.

Con este proyecto pretendemos desplegar *un espacio de conocimiento, experiencia y transformación posible* que pueda acabar siendo:

> ***Personalmente enriquecedor***, para favorecer la indagación de padres y profesionales, y propiciar, desde su *interiorización*, una educación tan integral como coherente.
> ***Profesionalmente útil***, para incluir la muerte, según es comprendida por el niño de esta etapa educativa, en los diversos niveles de concreción de los diseños y desarrollos curriculares, realizables tanto desde una perspectiva preventiva como paliativa o formativa.
> ***Culturalmente innovador***, para ampliar el *campo de normalidad educativa* e impulsar la reflexión y la crítica sobre la práctica, la didáctica y la orientación escolar y familiar hacia ámbitos como éste, a la vez *tapados* y cotidianos, pero capaces de proporcionar al currículo una profundidad transformadora que no tiene, relacionable con su *posible evolución*. Su cultivo pudiera ser fundamental desde los primeros años, sobre todo en estos tiempos de *globalización macdonalizante*, en que la sociedad se sumerge, quizá para morir, rectificar y resurgir más adelante.

Para ello presentamos los siguientes *núcleos temáticos:*

Fundamentación: En ella exponemos un *marco de referencia* teórico en el que asentamos las premisas de nuestro diseño.

Investigación: En la que ponemos de manifiesto las *coordenadas* de nuestro trabajo, así como detallamos *la experiencia realizada* sobre ellas.

Vinculación de los temas transversales con la educación para la muerte: Desde ella comprobaremos que la muerte es un tema permanentemente presente en todas las áreas de la vida cotidiana, hasta el punto de ocupar el rango de tema *transversal de transversales, radical de áreas curriculares* o *espiral a todas ellas*, enriqueciendo no sólo los temas *transversales* sino la concepción misma de la *transversalidad.*

El discurso de los niños: Tras poner de manifiesto la sinceridad infantil y los infantilismos (¡de adultos!), se recogen transcripciones literales de diálogos que reflejan, de forma general, cómo *juegan y hablan de la muerte.* También se adjuntan comentarios a algunas situaciones significati-

vas, tratando de hacer patente la evolución del conocimiento infantil, desde el «No sabo», hasta el «¿Yo también tengo que morir?».

Propuestas curriculares preventivas para la investigación-acción: Con el fin de que los niños puedan elaborar sus miedos y angustias, presentamos algunas propuestas metodológicas. Nuestra pretensión es que todas ellas puedan ser adaptadas por cada docente desde su reflexión profesional.

Recursos didácticos: Presentamos unas consideraciones y un repertorio de recursos didácticos para el diseño y desarrollo de una *didáctica de la muerte*, seleccionados, elaborados y recogidos para ser útiles a todos los miembros que integran la comunidad educativa. Confiamos en su posible aplicación a toda clase de entornos y situaciones, no sólo preventivas o adversas, sino educativas en general.

Respuestas curriculares paliativas para una eventualidad trágica: No podemos eludir que la experiencia trágica se da —y nos *da*—, y exige una respuesta fundamentada y coherente, que no se puede improvisar, por parte de todos los miembros de la comunidad educativa, que ofrezcan al niño la atención más adecuada. Para ello, hemos indagado sobre qué respuestas suelen dar al niño sus padres, maestros y orientadores, ante una muerte cercana. A la luz del análisis de su *discurso*, ofrecemos pautas de intervención comunes y específicas para padres y madres, maestros y maestras.

Dichos, hechos y trechos: curiosidades para pensar: Queremos promover procesos de *indagación-acción* íntima, amplia y profunda del maestro en torno a la muerte-vida, porque la consideramos básica para el desarrollo de un quehacer didáctico coherente consigo mismo y con lo que la sociedad demanda en silencio. Para ello, os proponemos meditar en los siguientes apartados:

— *Denominaciones, refranes y dichos populares*, en el que se sistematizan términos y expresiones relacionadas con ella.
— *De mitos, cuentos y otros inventos*, en donde se muestran paralelismos entre la historia colectiva (mitos) y la educación infantil (cuentos), *y otros inventos.*
— *Se ha dicho...*, donde se clasifica una colección de citas sobre la muerte, agrupándolas en torno a *centros de interés universales.*

Bibliografía citada y consultada: Ofrecemos más de 200 referencias bibliográficas citadas y consultadas que componen una interesante revisión de obras, directa o indirectamente relacionadas con el tema.

¡Acompañadnos en un viaje que, a semejanza de los de Gulliver, nos despierte al Oriente de una nueva cultura, a un sol que salga y se ponga, a una vida completa, que para todos nazca y muera, sin miedos, sin traumas, sin angustia! A una nueva comprensión, necesariamente más compleja, que aflore para la emergencia de una educación universal.

FUNDAMENTACIÓN

I. UN MARCO DE REFERENCIA

La muerte: un tabú en educación: La muerte es el tema *constantemente* vetado. Es negativo, de mal gusto. Al muerto se le encajona, se le acristala, se le tapa, se le camufla con flores y olores, tan *significativos,* que cuesta olvidar. Poco a poco, se le relega, se le aparta, se le desintegra de la familia, a veces precipitadamente. A diferencia de otros entornos socioculturales, en el nuestro —desde Napoleón y por motivos de salud e higiene— los cementerios también se han alejado de los centros de las ciudades. De este modo, en los entornos modernos se apartan del paso y de la vista, aunque todavía haya algunos sumamente bellos y apreciados por el entorno social, como es el caso del cementerio de Tulcán, en la provincia de Ibarra (Ecuador).

Estas actitudes, entre fóbicas y más o menos justificadas, expresan lo que, desde el punto de vista del conocimiento de los profesionales e investigadores de la educación, ocurre en relación al tema de la muerte: que en torno a ello se crea una especie de capullo de hilo inútil del que nunca sale nada, pero que sirve, y bien, para taparlo y taponarlo.

Y es que, a pesar de ser tan antiguo como el ser humano, de que aparezca a diario en los medios de comunicación social, de que jamás haya habido tanta apertura y flexibilidad educativas como en la actualidad, a pesar de la creciente tendencia al desarrollo de la escuela hacia y desde lo cotidiano, y de conocer la conveniencia de la prevención, etc., todavía nadie nos enseña a encontrar un sentido *aséptico (no-parcial),* y sobre todo *autodidáctico,* a la muerte. Y mucho menos a morirnos.

Creemos, en conclusión, que si desde las aulas no se incluye el tema de la muerte como un contenido global y ordinario, no se estará enseñando a vivir completamente.

Pretensiones: El fondo del asunto no es más que un mal aprendizaje (de miedo, angustia, terror, sufrimiento sin sentido, etc.), transmitido de generación en generación como «arquetipo» (C.G. JUNG), y alimentado continuamente desde el ego humano y la resistencia al *desempeoramiento.* Sin embargo, muchos *maestros del bien común* han propuesto, una y otra vez, soluciones convergentes como respuesta a ese condicionamiento aversivo.

Queremos indagar, con actitud alternativa y talante práctico, sobre esta *materia,* que no es «troncal», sino «radical», y prestarle atención preferente, como cualquier *dolor* requiere. ¿O acaso una herida o una jaqueca no se tiende a solucionar con prioridad a otras necesidades *superiores* o más placenteras?

Por tanto, proponemos abordar *la muerte* como un contenido de importancia máxima para la vida, en tanto que *orientadora de ella.* Acaso debamos reconocer, como meditaba ROBERT MUSIL, el autor de «El hombre sin atributos»: «Deber esperar la muerte para poder vivir, he aquí una proeza antológica». ¡Y «*parajódica*», con perdón, añadimos nosotros!

Insistimos de entrada en esto: comprendiendo significativamente (adecuada, funcional y autónomamente) el *sentido de la muerte,* se vive mejor, y quizá en mayor medida se dejarían de hacer una buena cantidad de estupideces y vilezas.

La etapa infantil: el tramo más adecuado para una respuesta curricular. Estatuto curricular de una educación para la muerte: En un congreso internacional de Educación Infantil, decíamos:

> El maestro de los niveles primeros representa el centro de la escuela, por antonomasia. Socialmente, se piensa que la escuela es tanto más escuela, cuanto más se desciende en los niveles de edad. Puede que esta creencia sea más profunda de lo que parece. El doblete educación primaria-educación infantil es, de hecho, el epicentro de una escuela mayor, didácticamente empobrecida, mientras se aleja de estas primeras etapas. Si la educación infantil es la etapa más creativa y rica, en cuanto a realizaciones educativas, no nos parece descabellado, en modo alguno, que pueda servir de referencia a las demás (A. DE LA HERRÁN GASCÓN, S. BRAVO GARCÍA, M.V. FREIRE LÓPEZ, y M. RAMOS PRIETO, 1998).

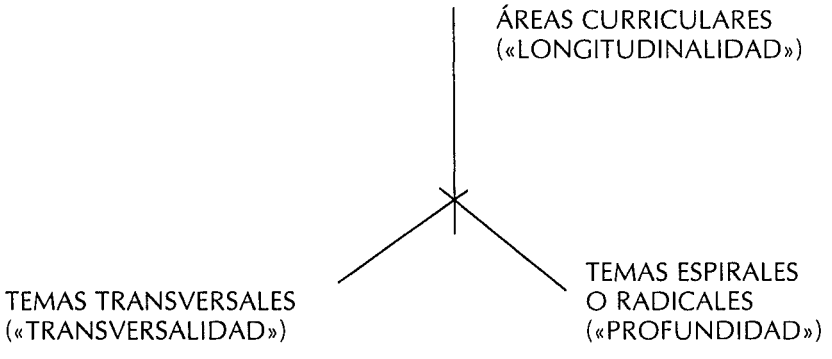
¿Desde cuándo enseñar el contenido de la muerte? Estamos con J. A. COMENIO (1986), en que se pueden y se deben enseñar los rudimentos de todos los saberes [e ignorancias] adultos, desde los primeros años.

En conclusión, creemos que, por razones epistemológicas y profesionales, el diseño y desarrollo de esta importantísima *área de experiencia, transversal de transversales,* debería comenzar en la etapa infantil, y a lo largo y ancho de todos los contenidos de naturaleza *transversal.* «¿O acaso no hay relaciones evidentes entre muerte y ciclos biológicos, la educación para la paz, para el consumo, para el progreso social, para la salud, para la igualdad de oportunidades, o la educación ambiental, sexual, vial, etc.?» (A. DE LA HERRÁN GASCÓN, 1997b, p. 38).

Más allá de la transversalidad: la redimensión del espacio curricular: Si, desde 1989, con los DCBs, los *transversales* se definieron como: «un conjunto de aspectos de especial relevancia para el desarrollo de la sociedad durante los últimos años», creemos que la *educación para entender la muerte* no se ajusta a su conceptuación. Porque no se trata de un ámbito especialmente relevante para el *desarrollo* (término de naturaleza colectiva, económico, político y social), sino *tan sólo* para promover la educación de las personas, hoy tan *difuminadas.* Ni tampoco porque sea especialmente propia de «los últimos años», ya que es una asignatura *suspendida,* o sea, pendiente de *pegar* o de *bajar* a lo real desde siempre.

De lo anterior cabe observarse que la *educación para entender la muerte* podría enriquecer la concepción misma de la *transversalidad,* porque, sin ser una de las *áreas del currículo,* estaría presente en ellas y en los *temas transversales.* De este modo, podríamos apuntar la siguiente relación: los *temas transversales* son a los *longitudinales* (áreas del currículo), como la educación para entender la muerte es a los *temas transversales.* De aquí que pueda considerarse *radical* a las *áreas curriculares* o *espiral* a todas ellas.

LA ESTRUCTURA DEL *ESPACIO CURRICULAR*



¿Estamos ante una nueva dimensión (¿o *inmensión*?), complementaria a las existentes? Creemos que sí, y que el tema que desarrollamos no es el único. Si esta *hipótesis estructural* se admitiera, estaríamos iniciando, con la educación para entender la muerte, otra clase de cuestiones *radicales* que mirarían por la *profundidad*[1] que para muchos falta en la *oferta curri-*

[1] Dimensión más relacionada con lo que es capaz de promover la evolución de la condición humana sobre cualquier clase de cualificación, y por tanto independiente de

cular actual, no sólo para Educación Infantil, sino para el resto de las etapas educativas (en primaria, secundaria y, ¡ojalá algún día!, en la universidad, al menos en las *carreras docentes*).

Y es que, a pesar de responder a la realidad, de su importancia para la vida y de ser capaces de *llevar la vida a la escuela*, los transversales, normalmente, no se comprenden ni se aplican bien. El hecho de que en los distintos *materiales para la reforma* y en diversas publicaciones editoriales suelan ofrecerse *aparte*, no ha ayudado mucho a su planificación y a su programación. De hecho, cuando se hace, suelen incluirse *después* y *a capón*. Quizá por éstas, entre otras razones, en algunas escuelas podría hablarse de «transversales atravesadas» (I. GONZÁLEZ), porque han sido objetos de una *combustión rápida* o porque casi se han *bloqueado*. Quizá una manera no forzada de resolver este *nudo gordiano* sea *expandiéndolos a lo profundo*, desde temas como la integración de la muerte en la vida, de modo que, por aportar una *complejidad lógicamente construida*, pueda simplificar el panorama.

Desde este estatus curricular, *la educación para entender la muerte* aparecería para el niño como la paz en las pesadillas, rabietas, desasosiegos; la aceptación sexual para su placer y continuación; la seguridad vital en lo vial; la salud en su cuerpo y psique sanos; el cuidado ambiental de una Tierra que nos salva, porque todos somos vivos puntos de colores en este *cuadro impresionista*.

La historia se repite: Hace no muchos años, la posibilidad de educar para la *igualdad de oportunidades entre sexos y otras cualificaciones sociales* en las aulas de Educación Infantil eran consideradas poco más que un disparate. ¿Cómo iban a educarse sobre y para los mismos derechos los niños y las niñas, si tenían funciones sociales predeterminadas radicalmente desiguales? ¿Y cómo plantearlo para poder llevarse a cabo con niños tan pequeños?

Después, la consideración de «rarísimo» se reservaba a eso de introducir en las aulas de cualquier etapa, sobre todo de Educación Infantil, *la educación para la seguridad vial, para el consumo, intercultural...*

Sin embargo fueron rápidamente incorporados como contenidos principales de educación, porque no podía ser de otra manera. Aquella *transversalidad incipiente* de los «Programas Renovados» (Ministerio de

---

la *globalización macdonalizante* a que permanentemente invita el capitalismo feroz y desequilibrado que avala el *egocentrismo* cotidiano y generalizado.

Educación y Ciencia, 1981) proporcionaba sus primeros frutos generalizados, en el marco de un proceso de enriquecimiento irreversible. Pero el *gran tema*, la constante «k» de todas las inquietudes de fondo, *la educación para entender la muerte*, se rodeaba, como en una *gimcana* de prejuicios.

Siguiendo la misma línea de la evolución hacia la tolerancia y la humanización del conocimiento, adelantamos hoy que la *educación para entender la muerte* es una de esas *áreas de experiencia y conocimiento* pendientes, cuya normalización en la enseñanza es tan sólo cuestión de unos cuantos vaivenes de opinión, reflexión e investigación en las aulas y un poco más de tiempo.

Paralelismo especial: educación sexual-educación para la muerte. Análogamente, aunque pueda parecer distinto, algo semejante ocurrió con la *educación sexual*, cuya polémica era —¡y sorprendentemente sigue siendo!— objeto de escándalos en las escuelas y colegios, y de artículos y debates cruentos en los medios de comunicación social.

La diferencia básica entre las polémicas sobre *educación sexual* y una hipotética *educación para entender la muerte* es que aquella es *sonora*, porque versa sobre cuestiones constantemente tratadas por la imaginación y la falta de imaginación del ser humano. Por tanto, es tácita o expresamente popular a priori.

> En cambio, la muerte es, por un lado, un tema asociado al dolor y al sufrimiento, y por tanto, poco deseado y oscurecido por multitud de creencias y ritos sin fundamento que casi siempre generan un vacío que sólo ellas aseguran poder volver a llenar. Y por otro, un núcleo de contenidos de dudosa pertinencia educativa, por parecer que se trata de un tema de otros ámbitos: religión, medicina, psicología paliativa, filosofía, familia, individualidad... (A. DE LA HERRÁN GASCÓN, I. GONZÁLEZ SÁNCHEZ, M.J. NAVARRO VALLE, S. BRAVO GARCÍA, M.V. FREIRE LÓPEZ, 1998).

Una crítica constructiva a las perspectivas dominantes: Es debido a que existe una posición mayoritaria de afrontar y de comprender el problema, por lo que nos vemos obligados a dedicar un epígrafe a su crítica. Nuestra *lectura* sobre cómo explicar la muerte no se basa en la concepción tradicional del dolor que normalmente genera. Y, desde luego, no la conceptuamos como algo ante lo que quepa fundamentalmente resignarse o que haya que admitir, porque, a priori, se piense que: «La expresión patente de la vulnerabilidad de la condición humana aparece en el sufrimiento y en la muerte» (I. GUTIÉRREZ RUIZ, y A. RODRÍGUEZ MARCOS, 1999, p. 34).

Del dolor, entendido en un sentido amplio, aunque vinculado con lo que tratamos, las catedráticas de Didáctica I. GUTIÉRREZ RUIZ, y A. RODRÍGUEZ MARCOS (1999) han dicho: «Educación y dolor ¿tienen alguna relación? Deberíamos responder negativamente si nos atenemos a los documentos programadores de las escuelas: proyectos educativos, proyectos curriculares, programaciones de aula e incluso a los llamados 'temas transversales'. No suele figurar en ellos el tema del dolor. Ni tampoco en la práctica escolar» (p. 32).

Con ellas estamos de acuerdo en que: «La educación, por consiguiente, no puede desentenderse del dolor, debe integrar esta categoría si quiere ser completa y verdadera, si quiere responder a una de las cuestiones más acuciantes para las personas» (p. 33). Y en que, por tanto: «Una educación integral no puede dejar de cultivar esta dimensión trascendente del ser humano que es también compleja y que exige un riguroso aprendizaje» (p. 35).

Pretendiendo ser operativos, desde nuestro enfoque, desarrollamos una propuesta educativa de una *didáctica de la muerte* basada en una concepción de la complejidad de la educación, que no sólo se centre en la *integración del dolor,* sino que lo prevea y lo prevenga, como si fuera una *vacuna incipiente.* Y para esto, creemos que es fundamental empezar planteándonos la posible superación dialéctica de toda visión estática o determinista (ingenuamente positiva o negativa, pesimista o resignada).

Por tanto, estamos lejos de posturas insuficientes, como la de P.F. WILCZAK (1990), poco alternativas y menos didácticas, desde las que se afirma: «Sólo podemos enfrentarnos al reto que representa [la muerte] desde una fe viva, con la ayuda de los demás, y soportando el dolor de la compasión. "Compasión" que significa como es sabido, "sufrir con"» (p. 109). Y decimos: ¿Sólo podemos hacer eso? ¿Sólo? Porque, si *sólo podemos hacer eso,* estaremos mostrando la incapacidad de la escuela para *intentar dar una respuesta* a una necesidad social cotidiana —y, si se nos apura, de naturaleza psicodidáctica—, que afecta a las comunidades educativas en general y a los niños en particular. Por tanto, subrayamos: *Sólo eso, no.* Construyamos, pues, desde la crítica, la autocrítica y con ánimo de debate abierto, que la educación no se edifica de otro modo.

¿Cuál es la distancia entre la *muerte-dolor* y la *muerte-plenitud?* A nuestro juicio, aunque ni se desee ni se pretenda, a la muerte-dolor llevan fundamentos y creencias *inactivantes* como la posición de la hipótesis católica expuesta por J.A. ESTRADA (1999) como «perspectiva cristiana» del dolor, al decir:

> El ¡venga a nosotros tu reino! se completa con la petición ¡líbranos del mal! en una creación, que no parece responder ni al designio misericordioso de Dios, ni a las esperanzas humanas. No comprendemos, pero no nos resignamos y toda la creación gime esperando la redención final (Rom 8, 22).
>
> Por eso, no hay respuesta teórica al problema del sufrimiento humano (p. 49).

En ese «mal» percibimos impotencia, pasividad, resignación, gimoteo, y una actuación *redentora dual,* ajena al ser humano, que, cuando se combina con ideaciones así mismo polares y cotidianas, como el demonio o el infierno, que los niños y las productoras de cine absorben rápidamente, además, pueden causar angustia y miedos [conscientes e inconscientes] a raudales, mientras se constituyen en posibles plataformas de afianzamiento de complejos de culpa, en las que el bucle se cierra y se bloquea.

Hoy, es cierto que las cosas ya no son como antes. Los *molinos, gigantes* de don Quijote, no se ven ni alarman tanto. Pero se siguen sintiendo desde la sutileza. Por tanto, nos parece objetivamente contradictoria e incoherente la aportación indirecta de dolor y el prurito de tratarlo por los mismos *programas de creencias* que expresa o sutilmente lo producen. Dicho de otro modo: ante premisas como éstas, lo más que se puede hacer es pensar en *paliar* el enorme sufrimiento gratuito, o incluso el *daño psicológico,* que en muchas personas (entre las que hay infinidad de niños, por cierto) se puede llegar a provocar, por lo que se ofrece y por lo que desde ello se evita ayudar a descubrir.

Como P. TEILHARD DE CHARDIN escribía al R.P. Ravier, provincial de los jesuitas de Lyon, el mismo año de su muerte, siempre es momento de aspirar a:

> «Lo que el mundo espera de la Iglesia de Dios: una generalización y un ahondamiento en el Sentido de la Cruz» [...]
>
> Estoy más convencido que nunca de lo que pensaba entonces (y desde el «Medio divino» [se refiere a uno de sus últimos libros]). En un Universo de Cosmogénesis, donde el Mal no es ya «catastrófico» (es decir, nacido de un accidente), sino «evolutivo» (es decir, subproducto estadísticamente inevitable de un Universo en curso de unificación en Dios) en un Universo semejante, digo, la Cruz [...] se convierte aún más en el símbolo y en la expresión de la «evolución» («noogénesis») entera: co-reflexión y unanimización de lo Humano a través y a favor de la Pena, del Pecado y de la Muerte (en B. SESSÉ, 1998, pp. 195, 196).

La alternativa teilhardiana[2]: Por tanto, nuestra posición hacia el tema no es *católica* ni *científica-clásia:*

a) No es la primera, porque se identifica con una perspectiva no-parcial, a la vez *teihardiana* y *transpersonal* del sufrimiento y de la muerte, contemplándolos con una consciencia más amplia, como parte de un proceso evolutivo a escala simultáneamente personal y planetaria.

b) Y no es la segunda (*lineal, mecanicista y disciplinar*), porque la consideramos del todo insuficiente e inválida a priori para lo que tratamos. De ella J. KRISHNAMURTI (1994) ya decía, en un escrito fechado en Eddington, Pennsylvania, el 12 de junio de 1936 que:

> El enfoque mecanicista de la vida sostiene que, como el hombre es meramente producto del medio y de diversas reacciones, perceptibles sólo a los sentidos, el medio y las reacciones han de controlarse mediante un sistema racionalizado que permita al individuo funcionar sólo dentro de la estructura de ese sistema. Por favor, comprendan el pleno significado de este enfoque mecanicista de la vida. Éste no concibe ninguna entidad suprema, trascendental, nada que tenga continuidad; este enfoque de la vida no admite ninguna clase de supervivencia después de la muerte: la vida no es sino un breve trayecto que condece a la aniquilación (p. 13).

En definitiva, nos situamos mucho más cerca de la herejía y de coordenadas identificables con el llamado *paradigma «de la complejidad»* (S. VILAR, 1997), *«evolucionario»* (A. NEMETH BAUMGARTNER, 1994), o *«universal»* (A. DE LA HERRÁN GASCÓN, 1999, 1999b), casi inéditos aún para la educación. Nuestro sesgo, si está afectado por algo, es de una vocación de *universalidad, evolucionismo hacia el futuro y transdisciplinariedad,* y sus premisas son las siguientes:

---

[2] PIERRE TEILHARD DE CHARDIN (1881-1955), como señaló RENÉ MAHEU, director general de la UNESCO, ha sido una de las mayores inteligencias de este siglo. Autor de 162 memorias científicas, además escribió sobre la unidad del conocimiento, la evolución de la conciencia, la convergencia humana, la *amorización*, la noosfera, la universalidad, etc. Esbozó el descubrimiento de Internet, de la educación para la tolerancia, para la paz, para la cooperación, etc. Resolvió dualidades, en función de la evolución humana. Como era un jesuita universal muy conocido de Juan XXIII, el papa *teilhardiano*, muchos de los católicos posteriores no le podían soportar. Y los de fuera, tampoco le pudieron aceptar, porque era cura. Quizá por eso siga siendo el gran desconocido. Murió marginado por la Compañía y «de milagro», gracias a su secretaría, se conservan sus obras. Sin embargo, es frecuente que quienes le leen comprensivamente no queden indiferentes.

a) *La necesidad de actuar desde la condición humana,* más allá de toda cualificación o calificación proporcionada por toda opción parcial (religiosa, científica, cultural, política, social, etc.) que nos impida hacernos sentir *cooperadores-sin-más-y-sobre-todo,* en un proceso compartido y convergente de construcción no-fragmentada o universal del mundo.
b) *La importancia de la indagación y de la interiorización,* del incremento de *reflexividad* humana y de *complejidad-conciencia* evidentemente, más allá de la metodología de la *investigación-acción-.*
c) *La evolución humana, entendida como el paso del ego parcial a la conciencia universal, en la que la muerte cobra un sentido nuevo.* Desde el punto de vista del dolor y el sufrimiento, vendría a querer decir que la muerte pasa de ser un *epílogo* o un fin para mí y lo mío (egocentrismo), a un *prólogo* para los demás (generosidad), tanto más enriquecedor cuanto más y mejor hayamos *trascendido.*
d) *La consideración de la educación como asiento de la posible convergencia humana* equilibrada y respetuosa, realmente integradora de toda opción parcial, desde lo que las identifica, pero no desde ninguna opción concreta que centre a las demás alrededor de su *ego.*
e) *El sentido orientado de todo lo pasado, tomado como referencia optimista para todo lo futuro,* que lo entiende como *irreversible,* aunque parezca en continuo *dolor de parto.*
f) *La universalidad a priori de todo ser humano, que fundamenta de manera natural toda aspiración universal,* arraigada en la evidencia de que en el fondo del alma de cada ser humano está Dios o Tao o Abba o Amor, etc. y en las enormes consecuencias (r) *evolucionarias* que ello acarrea.

De la muerte-dolor a la muerte-plenitud: Pensamos que la distancia entre la *muerte-dolor* y la *muerte-plenitud* depende, individualmente, de la *indagación* y la *meditación* (cultivo personal), alcanzable más allá de lo que se nos da por cierto, por *verdadero* o por seguro. Y, socialmente, de una *educación de calidad,* o sea, *compleja,* luego *completa.* Y, como síntesis de ambas, de la *capacidad de trascendencia del ser humano* y de la actuación y el esfuerzo constructivo consecuente.

> Porque el objetivo de la vida no es la muerte; es la trascendencia, como nos explicó Teilhard de Chardin, y trascender es entregar a los demás lo que cada ser humano pueda aportar al perfeccionamiento o mejoramiento de la

> humanidad. Por eso hay dos clases de vida: la vida que muere y la vida que trasciende y que nunca muere del todo (MANU, 1997, p. 17).

Es verdad que el dolor ante la muerte de alguien querido puede ser tan concreto que hasta tenga un fundamento neurológico. De hecho se verifica en los *sufrientes* un *vacío funcional* o una interrupción brusca de la inercia emotivocognitiva relativa a sinapsis tanto más intensas y densas cuanto mayor sea la afectividad y el apego hacia la figura de referencia.

Quizá sea bueno actualizar las enseñanzas y las propuestas educativas comunes de los grandes *maestros del bien común* (Lao zi, Buda, Zhuang zi, Confucio, Yeshua, Eckhart, Maharsi, etc.), orientadas a aspirar a minimizar el miedo y a activar la idea de la muerte como posible *plenitud trascendente.* Pero más allá de las metafísicas, de lo que sobre todo estamos convencidos es de la conveniencia, casi sustantiva, de que los docentes de todas las etapas educativas, y especialmente los maestros y maestras de Educación Infantil, a quienes se destina de un modo principal este material curricular, reflexionen, o mejor, indaguen profunda, crítica e íntimamente en el asunto, antes de pretender educar en torno a él.

II. LA MUERTE COMO CONTENIDO EDUCATIVO

Una educación basada en el fenómeno: La conciencia de la muerte es clave para una orientación más realista de la vida. Es la base para vivir mejor y con mayor plenitud, otorgando la importancia debida a las cosas que la tienen, y existir con todo el sentido que proporciona una responsabilidad consciente, a flor de piel.

Sus iniciales planteamientos educativos podrían sustentarse en tres fenómenos cotidianos relacionados con ella:

a) *La mortalidad de todo ser humano,* requisito para poder otorgar un sentido constructivo a la propia vida (V.E. FRANKL), y la mejor fórmula para aprovechar y contribuir a la posible evolución del ser humano. El eje de ese *para qué* suele tratarse poco en escuelas y universidades, quizá *porque no pertenezca a ninguna asignatura determinada,* pese a su naturaleza *transversal* a todas ellas.
b) *La presencia de aquellos que murieron.* Una cosa es, como afirmaba W. BLAKE, «*conducir la carreta y el arado por encima de los huesos de los muertos*» (eso también lo hacen los grillos y los patos, sin pretenderlo),

y otra muy distinta, como decía A. EINSTEIN, «*pensar mil veces al día que la propia vida, externa e interna, se basa en el trabajo de otros hombres, vivos o muertos*». Cuando se es consciente de esto, la propia labor se transforma automáticamente en una tarea compartida, en quehacer cooperativo cuya principal fuente de motivación es esa responsabilidad naturalmente heredada. Esto es algo que, además, puede ayudarnos a percibir la vida más allá del ego, quizá desde la conciencia, hasta llegar a darse la justa importancia. Entonces, sólo entonces, puede experimentarse que: «El ser humano es un reflejo de la Consciencia Pura. Cuando uno disuelve su ego en la Consciencia, vivir o morir carece de importancia» (R.A. CALLE, 1997, p. 164). Porque, si se contempla desde las coordenadas de la evolución, cada muerte es un paso hacia una mayor evolución, con lo que, aunque dolorosa, no es negativa, y compone un continuo indiferenciado con la vida.

c) *El deseo (no egótico) de trascendencia*, como síntesis de un buen aprendizaje desarrollado entre las variables anteriores [ego, conciencia, evolución interior, muerte]. Porque, como decía M. GASCÓN (1996), ocurre que no hay tema más «constante» e «indiferente» que la muerte. Quizá no sea el acto de morir lo que ocasione mayor rechazo, sino la indiferencia que conlleva:

> Por eso he pensado que toda muerte humana está inserta entre dos posibilidades o límites: el de la indiferencia, que la mayoría de las gentes no sabe cómo superar, y el de la trascendencia, con múltiples versiones, unas más seguras que otras, pero cuya certidumbre se alcanza cuando la vida humana tiene un objetivo calificable como trascendente. Y a mí me parece que no hay ninguno mejor que el de existir empujando o acelerando el proceso de evolución y mejoramiento de la VIDA HUMANA (comunicación personal).

INVESTIGACIÓN

I. COORDENADAS

Motivaciones de partida: Las fuentes de motivación que han presidido y animado nuestro trabajo son, principalmente, unas premisas compartidas:

a) *Complejidad.* La evolución del conocimiento de la realidad se orienta hacia una creciente complejidad, globalmente irreversible, tanto hacia dentro como hacia fuera de los entornos disciplinarios y sus temas. En este sentido, queremos completar o casi recubrir una laguna de desconocimiento, que, necesariamente irá mucho más allá del tradicional enfoque científico mecanicista, lineal y simplificante, enemigo de la razón y refractario de los *hijos de Kant.*
b) *Circunstancia educativa favorable.* Nos encontramos en un momento privilegiado de la Educación Infantil. Nunca en la historia ha habido —salvo las normales excepciones— una Educación Infantil mejor, ni la comprensión del niño ha sido mayor.
c) *La Educación Infantil como origen de la cascada innovadora.* Si alguna etapa educativa debe liderar un abordaje nuevo, ésta es la Educación Infantil, por ser la más avanzada, desde un punto de vista didáctico.
d) *Línea de investigación educativa no-convencional.* Obviamente, nuestro campo de investigación no es convencional. En educación es más habitual la investigación reiterativa que la inductora de cambios transformadores en lo profundo.
e) *Utopía.* Nos acogemos a una actitud utópica de fondo, que creemos inherente a todo planteamiento educativo sano, entendiendo por ella el derecho a desear algo mejor y a trabajar por conseguirlo. Lo utópico hoy, mañana será realizable.

El sesgo del conocimiento dominante: Lo normal es que las artes, ciencias, tecnologías, etc. se desarrollen sobre perspectivas, temas y métodos de investigación dominantes, que actúan sobre investigadores y destinatarios como *programas mentales,* más bien rígidos. En todo caso, salirse de ellos exige un proceso de *desidentificación* cognitiva.

Mientras que estas *resistencias a la desidentificación con el programa de apegos de turno* son tan propias de la educación como de otras disciplinas, es destacable el hecho de que lo educativo puede orientarse al aprendizaje significativo por descubrimiento, desde la práctica de la duda.

Y por ello debiera ser un excelente modelo de desarrollo para la forma compleja de abordar el conocimiento de otras ciencias y artes, sobre todo en lo que se refiere a su menor parcialidad *epistémica*. Porque lo contrario equivaldría al ejercicio de una *intolerancia a la diversidad*, entendida como atracción por el sesgo (en este caso, por lo normal, lo más admitido o simplemente lo más conocido).

Un límite para la innovación educativa: la herejía epistémica: A pesar de que la educación esté menos intensamente afectada por *ismos* [entiéndanse como *«-itis» o inflamaciones del ego*], todavía son muy pocos los investigadores y los profesionales de la educación verdaderamente *inquietos*.

A la mayoría le gusta eso de *innovar*, si y sólo si esos procesos (necesarios, por lo demás) se asientan y desarrollan dentro de la *plaza de toros* de lo que consideran deseable, porque constituye los límites de su propio conocimiento egótico, su *proxemia psíquica*, su espacio de conocimientos vitales, entre animal e infantil.

Quienes así actúan, casi están *muertos en vida* en cuanto a su conocimiento se refiere. Y a veces, cuando perciben que en otros fluye la savia que no tienen, extienden sus tentáculos, como la Hidra, desde su sinfonía de *palpos*, rechazando las *innovaciones*, porque su pretensión no es otra que *continuar del mismo modo* y aquietar egocéntricamente a los demás.

La muerte y su educación como contenido de máxima resistencia: A pesar de que la tendencia a continuar en el mismo estado es un comportamiento normal de los sistemas de contenidos y de las comunidades científicas y profesionales más organizadas (institucionalizadas), las mayores resistencias provienen de la exacerbación de la actitud negativa hacia las propuestas ajenas al propio tiempo (por intentarse abordar en otros periodos o etapas) y a la propia disciplina (por pretenderse solucionar desde otros ámbitos del conocimiento y la cultura), sobre todo si ambas conclusiones están tradicionalmente arraigadas.

Desde luego, desde un punto de vista reduccionista y dual, éste es el caso de la muerte para las disciplinas educativas. De ahí que lo podamos calificar como ámbito de *máxima resistencia*. En efecto, se trata de una cuestión *histórica*, por cuanto es tan antigua como la concien-

cia humana, y *aparentemente impropia*, ya que tradicionalmente ha sido atendida y satisfecha por ámbitos tan distintos como la familia, las religiones, las filosofías, las tradiciones culturales, los ritos, la propia *mismidad*; y, además, esa correspondencia se pierde en el tiempo. Con todo, ninguna de esas fuentes ha satisfecho fiablemente el enigma del morir y del morirse.

Transdisciplinariedad: La presente investigación y las propuestas formativas se han desarrollado desde unos enfoques:

a) *Trasnsdisciplinar*: Nuestro enfoque es *transdisciplinar*, en el sentido de situarse en el tema, y no en ningún coto temporal o disciplinar cerrado. Más bien lo contrario: si se considera como un *tema perenne*, tanta mayor razón para pretender abordarlo de un modo concreto de una vez. Y si se toma como *de otros ámbitos*, con mayor justificación procederemos a su conocimiento, porque la localización de su epicentro ha podido ser errónea y estar desplazada durante demasiado tiempo.
b) *Multipersonal:* El proyecto de investigación desarrollado ha implicado a personas de diferentes ámbitos relativos a la educación: niños, padres, madres y abuelos, educadores, maestros y orientadores, profesores de carreras docentes, maestros en formación, etc., para:

    1) Obtener el mayor rendimiento desde una *cooperación funcional*, basada en lo que más nos une: el interés por el niño y su educación, la amistad, el deseo de descubrir y crecer juntos, sin miedo al reto que este tema supone, etc.
    2) Vincular realmente teoría y práctica.
    3) Modificar el conocimiento de todos, en permanente apertura a nuevos esquemas y síntesis.

Vías básicas para el conocimiento de la muerte: No creemos que la muerte pueda *predefinirse* como algo incognoscible a priori. Es más, creemos que nos podemos aproximar notablemente a su realidad, a lo largo de cuatro vías básicas para su posible conocimiento:

a) *Positiva*: Profundizar en lo que es la muerte, desde lo que se cree que la muerte es, casi siempre desde *programas de identificaciones, creencias* y *apegos* compartidos:

1) La creencia (prejuicio) consistente en poder dar una respuesta simultáneamente *parcial* y restringidamente *válida* a esta cuestión ha conducido a la formación de *abanicos de respuestas doctrinarios* variadísimos y no-universales. Es precisamente la *pseudouniversalidad* la característica *definitoria* e *inherente* que nos invita a desconsiderarlos, desde un punto de vista estrictamente técnico-pedagógico.
2) Muchísimos han desarrollado ritualizaciones y mitificaciones cada vez más exclusivas, progresivamente más distanciadas de las soluciones ofrecidas por las otras comunidades o *ismos* semejantes (concursantes). Desde el punto de vista de una eventual solución objetiva y generalizable, las propuestas se han traducido en el vacío más frustrante, en la imposición o en la voluntad de *fagocitar* sistemas de doctrina menos pudientes.
3) Todo ello ha llevado a que aquello que se tiene por *muerte* sea tan diverso como ilusorio y sin un fundamento riguroso.
4) Finalmente, hay que añadir una apostilla sobre la validez para sus mismos afiliados y adeptos, y para las mismas doctrinas. ¿Cuál se caracteriza por conseguir comunicar de una forma generalizada el no-miedo, la no-angustia o la más alta autorrealización con la muerte, entendida como «fin de la vida» (R. ÁLVAREZ, 1999, comunicación personal)?
5) Nuestra postura, en todo caso, estaría muy cerca de pensamientos como los de RAMAKRISHNA, porque admitimos la *identidad esencial de todas las religiones*, o como los de TEILHARD DE CHARDIN, porque confiamos en su creciente convergencia, a medida que se elevan. Y tan lejos las vemos a una de otra, que sospechamos que lo que se cosecha es un *mal aprendizaje* de la mayoría de estos *ismos;* tan lamentable, que eventualmente muestra como verosímil la hipótesis del genial BERNARD SHAW, cuando decía de alguno de ellos que, sencillamente, lo que le ocurría es que estaba *inédito.* Por tanto, puesto que su grado de madurez es escaso y su *ego* tan ampuloso, no podemos identificarnos, a priori, con ninguna solución doctrinaria concreta. Por honestidad y universalidad, rechazamos esta opción.

b) *Negativa*: Siguiendo el camino del *conocimiento en negativo.*

1) Se trata de profundizar en lo que, esencialmente, la muerte no es, para, desde esta relativa seguridad excluyente, acabar por in-

ferir lo que posiblemente es. Se trataría de una propuesta parecida al *vichara* que R. MAHARSI (1986) enseñaba para el conocimiento de uno mismo.

2) Es muy difícil que la *muerte* sea conceptuada por los *vivos* de un modo válido, porque, refiriéndose a otro *estado del ser*, se desarrolla desde el *ego vivo (apego, dependencia, identificación, parcialidad, etc.)*. Pero sí parece más probable, en consecuencia, deducir de ella lo que puede llegar a ser una representación mental menos inválida.
3) Por ejemplo, con escasa probabilidad de error podemos conceptuar la *muerte* desde lo que esencialmente no es, por ser producto de ego:

— No es el rito o la parafernalia que, según la religión o la cultura, rodean al cadáver o al alma del finado.
— No es siquiera el *resto* del *no-vivo, sea físico (cadáver, féretro, esqueleto...)*, o *psíquico (alma, fantasma, espíritu...)*.
— No es aquello que del fallecido *sus vivos* recuerdan o el sentimiento que en ellos queda (dolor, sufrimiento, indiferencia, alivio...).
— No es la estela del recuerdo (fama, honor, poder, legados, inmortalidad, leyenda...).
— No es el miedo a la muerte, más basado, como decía EPICTETO, en la *creencia sobre la muerte* que en la muerte misma.

c) *Fenoménica*: Es el camino de la observación, tal y como las cosas aparecen, sin entrar en valoraciones subjetivas o intersubjetivas.

1) Creemos que de este modo el error al conceptuar la *muerte* es así mismo mínimo.
2) Por ejemplo, si afirmamos que muy probablemente la muerte pueda ser el cambio de un estado de una conciencia de *ego* a otro de *no-ego*, de un *tránsito* a otra forma del *ser*, de la *parcialidad* al estado de *no-parcialidad*, del *estar* al *no-estar*, de un estado de *pensamiento* a otro de *no-pensamiento*, etc.
3) Entrarían aquí propuestas como la de A. MAUROIS, cuando sostenía que: «La muerte no puede ser pensada porque es ausencia de pensamiento. Por lo tanto, hay que vivir como si fuésemos eternos».

d) *Experimental:*

1) Aparentemente directa: Percibida por quienes han padecido *muerte clínica,* concepto evidentemente determinado por la tecnología médica actual, y que probablemente varíe a medida que se desarrolle. Incluiríamos aquí experiencias testimoniales, revisadas por investigadoras como E. Kübler-Ross, R. Moody, etc.
2) Indirecta: Percibida por quienes han trascendido su conciencia ordinaria, por diversas vías: buen uso de la razón, meditación, cultivo místico, experiencias extraordinarias, estados de conciencia muy superiores al normal, etc. En tales casos, lo que proviene de estas personas suele ser de verdadera utilidad. Un testimonio clásico, del maestro DOGEN, autor del «Shobogenzo»: «La leña no puede ver sus cenizas, las cenizas no pueden ver la leña».

Principal consecuencia ética y didáctica: Muchos profesionales de la Educación son conscientes de que el *respeto didáctico* ha de ser uno de los principios de intervención educativa más importante. Sobre todo en la etapa infantil, en la que los niños y niñas son más *absorbentes.*

Respeto didáctico equivale a favorecer el *principio de actividad,* del que se habla en las orientaciones psicopedagógicas del modelo curricular establecido, desde sus primeros diseños. Y *respeto didáctico* es sinónimo, en nuestro contexto, de *no-adoctrinamiento.*

Adoctrinar es instruir conforme a una *doctrina.* O sea, según un *programa mental* predeterminado o institucionalizado, aprendible por recepción o mediante un descubrimiento unívoco (*pseudodescubrimiento*), jamás equivalente al descubrimiento natural y autógeno del propio desarrollo.

Multitud de madres y padres se levantarían y protestarían porque a sus hijos les inculcaran contenidos *falsos* o *intolerantes* en cualquier sentido: racistas, sexistas, fundamentalistas... Ya hemos demostrado que todos los *ismos* obedecen a un mismo «síndrome egótico» (A. DE LA HERRÁN, 1997). Por tanto, el apego y la dependencia inducidos son idénticos, formalmente. Tan sólo varían en cuando a contenido e intensidad de las identificaciones asociadas.

Deducimos, por tanto, que cometeremos menos errores al enseñar contenidos (aquello sobre lo que versa la enseñanza) relativos a la muerte, si no provienen de *ninguna vía positiva,* según la clasificación anterior. O

sea, que si queremos promover una educación activa y respetuosa con nuestros niños, los contenidos de enseñanza no deberían provenir de ningún *ismo (taller de doctrina,* donde se confeccionan, readornan y recargan disfraces para la angustia y la razón), o sea, de ninguna propuesta parcial.

II. LA EXPERIENCIA REALIZADA

La necesidad profesional como premisa: La idea original nace de la necesidad de dar respuesta en el aula de Educación Infantil a situaciones difíciles, completamente desatendidas, por no decir *ignoradas,* en las que la muerte es el denominador común:

— ¿Qué hacer con el pájaro que una mañana encontramos muerto en su jaula?
— ¿Debemos explicar que esa tortuga que enterramos hace meses no puede ser la misma que la que ahora va a «buscar novia»?
— ¿Qué y cómo responder ante una *eventualidad* si, desgraciadamente un niño nos pregunta por qué murió su mamá, o si es una madre quien nos pide consejo sobre si debe o no informar a su hijo de que su abuelita murió ayer en un accidente de tráfico?

Referencias: Las respuestas, siempre difíciles, no surgen de la nada. Se hace necesario repensar la muerte como parte de la vida, *explicitar* (o, mejor aún, *incluir*) la *educación para entender la muerte* en el currículo, y hacerlo como *espiral de transversales,* a partir de la Educación Infantil, para así aprender desde la más tierna infancia a vivir más libre, consciente y gozosamente.

Buscando en sabios y poetas la respuesta a un mito, el del Centauro Quirón, el maestro Quirón nos inspira. Quiere saber quién es, cuál es su destino y el porqué de su desgracia. Es producto de una lucha entre lo inevitable y la oposición de quien se defiende. Defensa inútil en su finalidad, pero muy productiva:

— Quirón lucha contra lo arbitrario. Se hace científico y crítico, y se hace maestro.
— Lucha contra la muerte, y se hace médico.
— Lucha contra lo inevitable, y se hace adivino.
— Finalmente, el inmortal Quirón reclama y logra el derecho a la muerte, un derecho que a los mismos dioses les es negado.

Vemos la necesidad de no limitar nuestra investigación a los niños, sino ampliarla desde ellos a padres, profesores y orientadores, para ayudar a prevenir los conflictos que la muerte puede provocar y proponer respuestas curriculares contrastadas, tanto preventivas como paliativas.

Si es cierto aquello de que, *para enseñar algo, es preciso sondear lo que se sabe y del modo en que se sabe,* mucho más necesario ha podido parecer en nuestro caso. Y, desde el punto de vista de la Educación Infantil, hemos encontrado muy pocas referencias sobre lo que el niño entiende, sabe y siente sobre la muerte, y aún menos de la intervención educativa, debido al aislamiento social de un tema que se evita, se elude, se rechaza, se evade y se relega.

Un procedimiento de análisis del conocimiento: Un procedimiento central en nuestro trabajo ha sido la propuesta a un buen número de niños, tanto individualmente como en grupos, de algunos *estímulos* cotidianos [o sea, los mismos contenidos ordinarios, con actividades y sentido propio, como cualquier otro transversal] como vídeos, cuentos, juegos, canciones, poemas, tras los cuales realizábamos algunas preguntas.

Con el fin de buscar respuestas homogéneas decidimos trabajar con los siguientes *estímulos*:

— Taller de los Cuentos: Elegimos «Bambi», «Caperucita Roja», «Las Bodas del Perico», ya conocidos, para evitar contar varias veces el cuento, si a la primera no lo hubieran comprendido suficientemente. La elección de estos cuentos se debe a que representan la muerte de un ser querido («Bambi»), el ser comido como muerte parcial («Caperucita Roja»), el ser matado y encima cocinado como injusticias de la vida («Las bodas del tio Perico»).
— Vídeos Secuenciados: «El Rey León», «Bambi» (fragmentado en 3 sesiones).
— Canciones: «Estando el Sr. Don Gato», «Mambrú se fue a la Guerra», «Estaba la Pastora».
— Dibujos: Dibujamos a los que no están, porque no han nacido, o porque se han ido, como actividad para las unidades didácticas desarrolladas en torno al tema «mi familia».
— Análisis de producciones (dibujos, representaciones, explicaciones, etc.)
— Secuencias ofrecidas por nosotros: las fases de la luna, una planta que nace, vive y se marchita, un atropello (en la última imagen, el

atropellado no está), la enfermedad del abuelito (en la ultima imagen aparece la cama vacía), etc.
— Juegos: «Sigue la bola».
— Taller: «Rumbo a lo desconocido».

Las preguntas: Tras la presentación significativa de los estímulos anteriores, se pensaba realizar todas o algunas de las siguientes preguntas, tomando como referencia principal a los niños y niñas de 3 y 6 años, que constituirían nuestra muestra:

— ¿Qué ha pasado?
— ¿Se muere igual una flor que una persona?
— ¿Qué pasa después (de morir)? Dibújalo (en su caso).
— ¿Qué siente (el muerto)? ¿Qué piensa (el muerto)? ¿Cómo se siente al morir / *de muerto*?
— ¿Dónde estabas antes de nacer?
— Si cumples (cumplieras) *estos, estos, estos, estos y estos* años, ¿cómo eres (serás) tú?, etc.

Condiciones de comunicación: En todo caso, el modo de aproximación se ha caraterizado por ser:

a) Natural, espontáneo.
b) En su caso, gradual (en varios días).
c) Simbólico, mágico y lúdico.
d) Desde el entorno concreto que le rodea.
e) Individual y grupal.