



INTRODUCCIÓN A UNA PEDAGOGÍA DE LA MUERTE

Agustín de la Herrán¹

Mar Cortina²

RESUMEN

En este artículo analizamos en primer lugar el *estatus* que en la actualidad la sociedad *mercantilista* y *posmoderna* le otorga a la muerte así como su *refracción* en la educación. Terminaremos proponiendo elementos para una fundamentación pedagógico-didáctica de la Educación para la Muerte.

Palabras clave: educación, muerte.

ABSTRACT

In this article we first analyse the way in which our mercantilist and postmodern society approaches the matter of death, as well as its refraction in education. Then we will propose a set of items for a pedagogic-didactic basis of a subject of Education for Death.

Key words: education, death.

INTRODUCCIÓN

Nuestra experiencia de investigación, que recoge el estado de ciertas teorías implícitas de la muerte nos ratifica que en nuestra sociedad de consumo y desarrollo existen dos grandes posiciones (o *discursos*) sobre la muerte, desde el punto de vista de su conocimiento:

- a) Una mayoritaria de rechazo segregador o de refugio en la superficialidad: Ésta ya fue definida por G.D. Gorer (1965), quien expresaba que en las sociedades más avanzadas la muerte se había *invisibilizado*, que se había perdido de vista porque se *negaba* sistemáticamente. Actualmente aquella *negación* de los sesenta bien podría decirse que ha mutado en *distorsión*, en *hipérbole*, si cabe más ignorante todavía.
- b) Otra, más culta, de interés integrador y educativo: Ésta se entronca con contenidos de *filosofía perenne* y puede descubrirse en el conocimiento de los sabios. En el texto Chuang tzu (1977) se dice: “La Gran Masa me ha cargado con la carga de mi cuerpo, me ha agobiado con esta vida, me jubila con la vejez y me extingue con la muerte. Si me es buena al darme la vida, al darme la muerte me debe ser también buena” (p. 231). El contenido de esta frase es profundamente bello, y coincide con el de algunos filósofos del humor, como J.L. Coll (1976), cuando decía: “No hay nadie que pueda probarme que la muerte es mala” (p. 197). Pero la escuela puede hacer mucho más que *esperar* a que la vida curse sola. Y sobre todo hoy, cuando *técnicamente* está mejor preparada que nunca para hacerlo. La evolución de la conciencia es irreversible, pero no gratuita.

1. LA MUERTE: UN TABÚ EN LA 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. Así, se le relega y se le aparta, se le desintegra de la familia, con frecuencia, precipitadamente. A diferencia de otros entornos socioculturales, en el nuestro –al menos desde Napoleón y por motivos de salud e higiene– los cementerios también se han alejado de los centros de las ciudades. De este modo, se apartan del paso y de la vista, con bellas excepciones no exentas de interés turístico.

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,

¹ Doctor en Pedagogía. Profesor titular del Dpto. de Didáctica y Teoría de la Educación en la Facultad de Educación (Universidad Autónoma de Madrid).

² Psicopedagoga del EOEP de Denia (Alicante).



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 tapanlo y taponarlo. En consecuencia, se da la paradoja de que la mayoría de quienes se ocupan de indagar en la educación aún se sorprenden cuando se relaciona la muerte con ella. Y es que en su mente la comprensión de la muerte sigue encajonada, acristalada y camuflada con flores y olores de prejuicio.

Hemos detectado lo que podríamos denominar **shock [o choque] al contenido de la muerte**, que desde nuestra experiencia es susceptible de tipificación. Y es que cuando a alguien se le induce a dialogar sobre la muerte o se le informa que nos interesa, que nos ocupamos de su estudio, se le propone una iniciativa que la incluya, etc., probablemente experimente estos pasos, pudiendo quedarse en alguno de ellos: silencio comunicativo inicial, mayor apertura de ojos y boca, rechazo de la idea con o sin sonrisa defensiva, repliegue reflexivo, percepción de su lógica o de su sentido formativo, condicionado o matizado por las creencias del interlocutor, y quizá más adelante se interese por indagar en la cuestión. Pero la cosa no queda ahí, porque el mismo *choque* se da también en quienes hablan de ella, pudiéndonos sorprender a nosotros mismos, al dialogar en determinados contextos sobre la muerte, con manifestaciones corporales como cierto encorvamiento o alejamiento de la cerviz hacia el interlocutor, disminución del volumen, cambio del tono de la voz, búsqueda de la mirada del otro y observación de las reacciones verbales y gestuales descritas más arriba.

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)*, *significativo* y sobre todo *autodidáctico*, a la muerte. Y mucho menos a morirnos. Creemos, en conclusión, que si desde las aulas, las familias, los medios de comunicación, las políticas educativas, etc. no se incluye *la Educación para la Muerte* como un contenido global, ordinario y normalizado, no se estará enseñando a vivir completamente.

Considerando la muerte como pertinente y parte de la educación, detengámonos en analizar por qué se muestra aún como *una cuestión educativa de máxima resistencia*. Entendemos que es así porque:

- a) *Carece de tradición profesional en la educación.*
- b) *Tiene tradición histórica en otros ámbitos* (la familia, las religiones, las filosofías, las tradiciones culturales, los ritos, la propia *mismidad*), si bien perdida en el tiempo y difuminada, de modo que en las sociedades occidentales se ha recubierto de negatividad y miedo.

Con todo, ninguna de esas fuentes ha satisfecho válida, fiable y universalmente el enigma del morir y del morirse. La muerte remueve todos los cimientos conceptuales, religiosos, políticos, educativos... Conviene pues mantenernos apartados de su sola idea *para seguir comprando tranquilos*. En la "eterna vigilancia" de la que habla Dewey, en el "estar al acecho" del brujo don Juan de C. Castaneda, en la atención profunda, en la experiencia, en la soledad y en el silencio, en la "visión directa" de Rossellini, en la observación de la naturaleza y de sus ritmos, de *mi* naturaleza como humano, en el estudio de grandes pensadores de todas las épocas, en esa experiencia religiosa de Einstein, radica una perspectiva en la que sí cabe la muerte en la Educación. Porque esta perspectiva invita al cuestionamiento y a la duda. Quizá desde aquí pueda tener algún sentido la reflexión de Foucault (1994) cuando escribió: "Soltad las amarras de las viejas categorías de lo negativo que el pensamiento occidental ha sacralizado durante tanto tiempo como forma de poder y de acceso a la realidad" (p. 387). Vivir en la conciencia de la muerte implica, ya lo hemos visto, el planteamiento de cuestiones esenciales para las que este modelo de vida no tiene respuesta. No interesa de ninguna manera potenciar el conocimiento y aún menos el autoconocimiento.

"La sociedad actual no es la sociedad del conocimiento, sino del acceso a la información en función del propio interés y orientada hacia lo propio. El conocimiento está enterrado bajo este humus organizado sobre un tejido de sistemas rentables,

eficientes y pseudoabiertos, y necesita sujetos (des) educados o egotizables para nutrirse” (A. de la Herrán, 2002, p. 272).

2. SEXO, MUERTE Y EDUCACIÓN

En un plano psicológico y social, además de S. Freud, quizá fue G.D. Gorer (1965) uno de los que mejor relacionan el paralelismo existente entre los tabúes del sexo y de la muerte, diciendo que la muerte aparece en la actualidad como un tabú, como antes lo era el sexo. Por lo que respecta a sendos tabúes sociales, J. Jubert (1994) señala que el tabú del sexo y el tabú de la muerte corren “destinos opuestos”, porque, mientras que la actitud del adulto hacia el sexo parece haber encontrado el camino de su superación, la actitud ante la muerte está más bloqueada y sin una ruta de salida clara, de modo que se recurre a la improvisación o a la respuesta convencional. Entendemos que esta aplicación no es generalizable a algunas personas y colectivos, tanto de nuestra sociedad occidental como de otras sociedades culturalmente más alejadas, en los que el tabú sexual es una característica. Así mismo, otras personas y colectivos sociales no sólo han encontrado el camino de la superación del tabú del sexo, sino que lo han llevado a otros niveles de evolución más elevada que los conocidos normales en nuestros contextos occidentales. Obviamente, lo mismo cabe decir de la muerte percibida como tabú.

En nuestro contexto social, el tabú de la muerte todavía no se ha llegado a superar, porque requiere de una madurez o conciencia más compleja que el tabú del sexo. Es decir, pareciera que el tabú de la muerte es un tabú de segundo nivel, más difícil de satisfacer para el niño, en la medida en que el adulto medio está muy lejos de superarlo. Si gracias a la educación superamos el tabú podremos tomar contacto directo con su realidad, de modo que: “La ‘visión directa’ nos permitirá tomar conciencia de que el sexo y la muerte, que representaron siempre los nudos psicológicos más graves de nuestra vida, garantizan por el contrario la riqueza de la especie humana” (R. Rossellini, 1977, p. 65). Otra diferencia básica entre las polémicas sobre *tabú sexo* y *tabú muerte* es que el primero es *sonoro*, se elabora exteriorizando, asociándose a lo lúdico, a la estética, a la comunicación humana... y la *muerte* es obviamente una cuestión *sorda*, ligada al dolor y al sufrimiento, aunque tan presente como la anterior.

Ambas comparten su condición de *tabú* y la antesala morbosa de *repulsión-atracción* que los caracteriza. En el polo opuesto del *tabú-rechazo* se encuentra la relación de *tabú-atracción* –quizá radicado en la profundidad del ser humano- entre *orgasmo* y *muerte*. Pero el *tabú-atracción* del sexo y el *tabú-rechazo* de la muerte también se dan cita y se encuentran en expresiones y frases alusivas al extremo placer: “me muero”, “me salgo”, “me voy”, “estar de muerte” o la consideración en francés del orgasmo como la “pequeña muerte” son ejemplos de ello. E incluso a la inversa: la idea del momento de morir como orgasmo, aunque menos frecuente, también aparece en la literatura. Valga como ejemplo este breve pasaje de Dalí (2004):

Como español místico que soy, la pasión por la muerte es para mí un placer espiritual. Como esteta y erótico, trato de retrasar el orgasmo, el placer arcángelico de mi aniquilación, y por eso sueño con la hibernación. Me justifico diciendo que por el hecho de ser un genio necesito aún muchos años para terminar mi obra. Pero es una coartada de la razón. En realidad, mi deseo visceral es durar en mi forma actual el máximo tiempo posible, sabiendo que la divina muerte me espera al final. No tocar, sabiendo que podría tocar, aumentar el deseo con el rechazo, prolongar al máximo la espera para conseguir un paroxismo de placer. ¡Practico con mi muerte la erótica de los trovadores para alcanzar el placer de la transformación de Dalí en ángel!

Se da la paradoja de que nuestra cultura, mientras cultiva lo sexual de una forma destacada, no mira directamente a la muerte, con lo que la oculta a la conciencia ordinaria, y mientras la hace invisible, no hace más que generarla a espaldas, como resultado de haberse empeñado -y casi conseguido- en bajar la cotización del ser humano.



En un plano educativo, quizá esté ocurriendo algo semejante a lo acontecido con la *educación sexual*, cuya polémica era -y sorprendentemente sigue siendo- objeto de escándalos en las escuelas, y de artículos y debates en los medios de comunicación social. Por tanto, la *educación sexual* 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).

3. EL MIEDO COMO LASTRE MAYOR

El miedo en un principio es un impulso biológico primario, necesario, protector e inevitable en condiciones normales, que cumple unas funciones físicas, psicológicas y sociales. Tiene siempre como referente la protección del cuerpo y el rechazo al daño corporal y, remotamente, a la muerte. Se trata de una reacción instintiva ante estímulos que se perciben como potencialmente peligrosos. El problema asociado a su elaboración es que la peligrosidad ante la que el miedo se desata no siempre es bien calibrada. En consecuencia, las percepciones son poco objetivas, y el miedo puede exceder su función autoprotectora, transformándose en importante elemento de distorsión de la realidad. Y no sólo eso: a partir del miedo básico pueden desarrollarse otros miedos más elaborados, psíquicos y sociales, a veces atávicos o ancestrales, de modo que, en lugar de desarrollar su función primordial -proteger de la muerte-, puede alejar al sujeto de la vida. De entre todos es destacable el *miedo propio* -o a motivaciones internas-, capaz de lastrar o bloquear logros y proyectos alcanzables. Este tipo de miedo refleja una emoción egocéntrica que, como el *amor propio*, quizás deba desarrollarse primero para después poder ser superado. A la luz de lo anterior, proponemos las siguientes pautas psicopedagógicas para contribuir a la suelta de lastres asociados al miedo-dolor:

- a) **No aumentar los temores infantiles** ni fijarlos, proporcionando estrategias con las que enfrentarlos y disminuir sus efectos.
- b) **Evitar experiencias de terror inducido**, de pánico o de culpabilidad familiar, doctrinaria, mítica, etc. En cambio, en ciertas ocasiones, el temor, la precaución, la huida, el aquietamiento, la culpa justificada y un moderado nivel de ansiedad pueden ser conductas y emociones adaptativas, adecuadas³ y podrían ser más maduras.
- c) **Favorecer el autocontrol** y una cierta resistencia a las situaciones ansiógenas para conseguir ese clima de seguridad y confianza necesario para la comunicación didáctica, y los aprendizajes.
- d) **Atender a los miedos con cuidado**, suavidad, disponibilidad y continuidad. Pues a veces -por ejemplo en situaciones posteriores a pérdidas, catástrofes o de guerra- se ha instalado tan profundamente que, aunque parezca desaparecer, sólo lo habrán hecho ciertas manifestaciones observadas.

La “Educación para la muerte” es un modo de adaptación a la realidad, *pero a toda la realidad*. Desde ella presenta la ventaja de conducir a la persona a aprender a asumir sus propias limitaciones. Se asienta en la doble necesidad profunda y perenne del ser humano de superar sus miedos y de crecer interiormente. Obviamente, no es una moda posmoderna.

4. SUPERACIÓN DEL SESGO DE LAS CREENCIAS DOMINANTES POR LA EDUCACIÓN

³ “Opino que para que prosiga la educación, los niños tienen que haber aprendido a temer algo antes de ingresar en la escuela. Si no se trata del miedo a condenarse o a ser encerrados en la leñera entonces en estos tiempos más ilustrados tiene que ser, cuando menos, el miedo a perder el amor y el respeto de los padres (o más tarde, por poderes del maestro) y finalmente a perder el respeto por sí mismo” (Bruno Bettelheim).



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 crisis y *desidentificación* cognoscitiva, para alguna clase de *reidentificación* superadora. Para esto es esencial la indagación bien motivada por la duda, que hemos definido como “soporte más fiable del conocimiento” (A. de la Herrán, 1997), obviamente en función de la formación. ¿Y acaso no es esto mismo *educar*?

Por *Educación* comprendemos la ayuda a la formación mediante el diálogo entre quien se educa, su medio histórico, actual y posible y su docente. La verdadera *formación* es *autoformación*, y la *autoformación* culmina en la *transformación* del egocentrismo a la conciencia, con el conocimiento. Por ello la *formación* 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) y por la identificación. Y la identificación es la autopista del egocentrismo individual y colectivo.

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, su *proxemia psíquica*, su espacio de trabajo. 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* y taponando las oquedades de inquietud, porque su pretensión no es otra que *inducir a continuar del mismo modo* y aquietar cognoscitivamente a los demás.

5. UNA MALA FORMACIÓN COMO PUNTO DE PARTIDA

Globalmente considerado, el fondo del asunto no es más que un mal aprendizaje, transmitido de generación en generación como una *imposibilidad de acceso educativo* – como un “arquetipo” (C.G. Jung) pedagógico-, alimentado continuamente desde el ego humano y la resistencia al *desempeoramiento*. Causa y consecuencia de ello ha venido estando una *mala formación* generalizada en educadores y alumnos resultante de dos dualidades dialécticas: por un lado el *miedo*, cuya hipertrofia aleja y desconecta a la persona de la vida, y por otra la *doctrina*, como preservadora o evitadora de autoconocimiento.

Sin embargo, muchos *maestros del bien común* han propuesto, una y otra vez, soluciones como respuesta a ese *condicionamiento antididáctico*. 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 debemos reconocer, como meditaba Robert Musil, el autor de “El hombre sin atributos”: “Deber esperar la muerte para poder vivir, he aquí una proeza antológica”.

CONCLUSIÓN. Comprendiendo significativamente (adecuada, funcional y autónomamente) el *sentido de la muerte* se vive mejor o al menos más conscientemente, y quizá en la medida en que la conciencia se amplía podrían dejarse de hacer una buena cantidad de estupideces y vilezas egocéntricas. Puede ser la hora de afrontar con normalidad *el último tabú sustantivo –tabúes verbales* hay muchos más y son más difíciles de identificar y combatir-, ni siquiera para quedarse en él con una solución satisfactoria o miope que nos vuelva a entretener y despistar: *La Educación para la Muerte* podría ser uno de los caminos para conectar a la educación ordinaria con la *Educación para la Evolución Humana*, capaz de iniciar su andadura hacia otra nueva (r)evolución educativa -comparable al movimiento internacional de la “Nueva



Educación”⁴ ésta vez centrada en la profundidad, ampliación y elevación de la conciencia.

En la medida en que la *evolución humana* depende del incremento de *complejidad de conciencia* y la *superación de egocentrismo* y ambas vertientes dependen del conocimiento, consideramos que la *Educación para la Muerte* es una rama importante o una parte esencial del árbol que nos interesa, la *Educación de la Conciencia*.

6. ¿PREPARA LA EDUCACIÓN ACTUAL PARA LA VIDA-MUERTE, EN SUS DIVERSAS ETAPAS EDUCATIVAS?

No conscientemente, no directamente. Indirectamente sí, porque es inevitable no hacerlo, aunque sea mal, casualmente, espontáneamente o por parte de personas que no son profesionales de la Educación o que, aun siéndolo, carecen de la reflexión o preparación necesaria. Pero globalmente esto no ocurre normalmente ni en la infancia, ni en la adolescencia ni en la juventud. Todo esto repercute en el adulto, que tiende a realimentar, sin la riqueza o el acierto preciso, a la siguiente generación, de modo que la espiral evolutiva no se eleva, no levanta cabeza. Esto ha ocurrido con la muerte y su educación para la mayor parte de las personas a lo largo de la historia. La cultura que no valora la muerte, no valora la vida. ¿Cómo podría hacerlo? La sociedad actual cubre la muerte con un manto de asepsia que no facilita la opción personal: ni el atreverse a saber de Kant, ni siquiera el saber atreverse. El tabú que envuelve este tema se refleja ineludiblemente en la Educación, y sobre todo en su ausencia de los proyectos educativos.

7. HACIA UNA PEDAGOGÍA DE LA MUERTE

Tanto la Psiquiatría como la Psicología infantiles han dado pasos decisivos en el campo de la elaboración significativa de la muerte en el niño, como en el desarrollo de la atención personal y familiar ante situaciones de pérdida y elaboración del duelo. Este relativo desarrollo en esta lectura de la muerte no se da todavía en la Pedagogía, a la hora de contemplar la respuesta educativa ante situaciones de muerte, desde el punto de vista de una educación preventiva y en cuanto a la formación del profesorado: “La Pedagogía no se ocupa de educarnos convenientemente en este punto; la sociedad, la familia..., nadie lo hace. Simplemente se confía en que sea la vida, cuando nos afecta a cada uno, la que nos presente esa cruda faceta de la misma” (I. Orellana, 1999, p. 88).

El paidopsiquiatra C. Cobo Medina (2004) se cuestiona en un sentido semejante:

la necesidad de impulsar una pedagogía y una terapia cultural de la Muerte, mediante el entrenamiento en determinadas vivencias enriquecedoras del valor de la vida que no sólo no niegan la muerte sino que la tienen implícitamente en cuenta, lejos de fantasías o de pánicos macabros, a los que, por el contrario, neutralizan y ahuyentan como a fantasmas. Una pedagogía de los sentimientos y de la conciencia moral, una pedagogía del tiempo y de la memoria; de la contemplación y de la oración (religiosa o laica); una pedagogía de la soledad y del silencio (de cómo se callan las cosas que suenan y de cómo suenan las cosas que están calladas), de la oscuridad y de la quietud, una pedagogía del misterio (ejercicios, como, por ejemplo, ver las cosas de una manera nueva, despojadas de su función cotidiana; amar el sonido de versos que no se entienden, encontrar la armonía de un cajón revuelto, recuperar los sueños extraños perdidos en la noche..., y de ese 'no sé' ante la muerte), un interés por la entrañable e innumerable genealogía de ancestros de los que heredamos nuestros rasgos de identidad familiar, y también de esos otros de los que, aunque no estén directamente vinculados a nuestros genes, heredamos bellísimas obras (ese consuelo inmortal del arte, de la música, de la poesía, de la pintura...) y fundamentales descubrimientos para la Humanidad.

⁴ Escuelas Nuevas (Círculo de Ginebra, en Europa) y Escuelas Progresistas (Círculo de Chicago-Columbia, en Estados Unidos de Norteamérica).

Una carencia parecida es la detectada por J. Jubert (1994), al expresar, como denuncia motivadora, la discrepancia notable entre la importancia asignada por los niños y niñas de 3 a 7 años y la respuesta educativa otorgada por los educadores responsables: padres y maestros. A partir de valoraciones psicológicas evolutivas, se interroga sobre “¿Una Pedagogía de la Muerte?”. Nosotros respondemos afirmativamente.

8. HACIA UNA PEDAGOGÍA DE LA MUERTE BASADA EN EL FENÓMENO

La escuela no puede ya esconder la cabeza o mirar para otro lado más tiempo ante éste, uno de los últimos tabúes, también interpretable como *plenitud trascendente*. La conciencia de la muerte es clave para una orientación 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 más consciente. Es hora ya, y las condiciones de tolerancia y de capacidad de reflexión educativa así nos lo permiten, que se normalice el estudio y meditación sosegada de esta *asignatura pendiente*, no desde las doctrinas institucionalizadas (de validez limitada), cualesquiera que sean, sino desde la educación ordinaria impartida a lo largo de todos los niveles educativos (desde Educación Infantil hasta la Universidad) y desde la contemplación del fenómeno lo más desprejuizada posible. Es decir, al menos desde planteamientos educativos inicialmente sustentados en los siguientes hechos cotidianos relacionados con la muerte, comprendida como *fenómeno* (A. de la Herrán et al., 1999, 2000, adaptado):

- a) **La mortalidad de todo ser humano:** la muerte de todos es la certeza mayor, lo que incluye la muerte propia. La mortalidad es un requisito para otorgar un sentido a la vida (V.E. Frankl), y una condición necesaria para aprovechar y contribuir a la posible evolución del ser humano. Esta asunción es algo que, naturalmente, logra el niño y el preadolescente de un modo adecuado, y que el adolescente y algunos jóvenes vuelven a perder para que el adulto no lo vuelva a recordarlo más que a *golpe de pérdida*. Lo explica bien Osho (2004) deteniéndose en el eslabón joven-adulto:

[Los jóvenes] no van a ser jóvenes siempre. De repente, cuando llegan los cuarenta y dos años la sociedad les deja en el limbo. No saben qué hacer. Se vuelven neuróticos porque no saben, nunca les han enseñado, nunca les han dado un método para enfrentarse a la muerte. La sociedad les ha preparado para la vida, pero nadie les ha enseñado a estar preparados para la muerte. Necesitan tanto educación para la muerte como para la vida (p. 45).

El eje de ese *para qué* suele tratarse poco en escuelas y universidades, quizá porque no pertenezca a ninguna área curricular o *asignatura determinada*, pese a su naturaleza radical a todas ellas. Podemos recordar a F. Nietzsche (1984), uno de los filósofos más honestos con la construcción del pensamiento:

Experimento un placer melancólico en vivir en medio de esta confusión de callejuelas, de necesidades; ¡cuántos goces, cuántas impaciencias, cuántos deseos, cuánta ansia de vivir y cuánta embriaguez de la vida sale a luz a cada instante! ¡Y sin embargo, bien pronto se hundirán en el silencio esas gentes ruidosas, vivientes y satisfechas del vivir! Detrás de cada cual se levanta su sombra, oscuro compañero de viaje. Sucede como en aquel último instante que precede a la partida de un buque lleno de emigrantes: hay más cosas que decirse que nunca; el Océano y su silencio vacío esperan impacientes detrás de todo aquel bullicio -ávidos, ciertos de su presa-. Y todos, todos se figuran que el pasado no es nada o que es poca cosa y que el porvenir cercano lo es todo; de ahí esa prisa, esos gritos, esa necesidad de aturdirse, de ensordecerse. Cada uno quiere ser el primero en ese porvenir, y sin embargo, la muerte y la soledad de la muerte son las únicas certezas comunes a todos. ¡Cuán extraño es que esa única certeza, esa única comunión sea casi incapaz de influir sobre los hombres y que tan lejos estén de sentir esa fraternidad en la muerte! Advierto con placer que los hombres se resisten en absoluto a concebir la idea de la muerte y desearía contribuir a hacerles más digna cien veces de ser meditada la idea de la vida (pp. 134, 135).

- b) **La omnipresencia de la muerte:** si abrimos los ojos –o los cerramos a los prejuicios–, nos daremos cuenta de que la muerte está por todas partes, como condición

necesaria para la vida, para su permanente renacer y para la formación y madurez personal de todos. A poco que no se relegue, la encontraremos en las actividades espontáneas e intereses naturales de los niños: ritos, juegos, curiosidad, preguntas, indagaciones, *momentos significativos*, proyectos, películas, textos, cuadros, teatro, historias, medios de comunicación, vivencias directas o indirectas, etc.

Desde un punto de vista educativo, ya hemos dicho que es preciso hacer un esfuerzo para no abordar la muerte. Y esto es lo que a veces ocurre. Ese *esfuerzo* es más una represión o una ignorancia taponadora que ninguna clase de *mala intención*. Porque, como tabú que aún es, nos martillea y condiciona la reflexión y la actuación desde una *angustia-miedo* contextual (pero sin un *texto* al que adscribirse), por lo que, por lo mismo, es preciso hacerla consciente y *trabajarla* en primer lugar desde un significativo cultivo o (auto)formación personal y profesional de los docentes, con el fin de elaborar *desde ella*, mejor que *hacia ella*; razonar con naturalidad, en vez de desde la parafernalia, las contaminaciones ideológicas o los *programas mentales colectivos*, la obsesión o la proyección de vivencias; comunicar con sensibilidad, no con *sensiblería* o *insensibilidad*; buscar el desarrollo del sentido reflexivo (crítico, autocrítico y transformador) de la vida, que falta le hace, y no la formación rápida del juicio fácil y el conocimiento disperso o *enterrado*, por la abundancia informativa de la *desorientante* posmodernidad.

- c) **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 un quehacer cooperativo que se origina y se proyecta más allá de nuestra vida concreta, una de cuyas fuentes de motivación es esa responsabilidad naturalmente heredada y por legar. Este modo de apercepción requiere de y puede ayudarnos a percibir la vida más allá del ego individual y colectivo, quizá desde una conciencia más y más compleja, hasta ser capaz de otorgar a la vida su 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).
- d) **La necesidad de que la muerte exista**, en la medida en que todo el fenómeno humano, natural y cósmico se encuentra sumido en un proceso evolutivo permanente, cuyo sentido puede reconocerse, y que se desarrolla a través de ciclos relativos, muertes y renacimientos simultáneos y de escalas diferentes y complementarias.
- e) **El deseo no-egóico de trascendencia** (mejora social y de la historia futura), como síntesis de un buen aprendizaje desarrollado entre las variables anteriores [ego, conciencia, evolución interior, muerte]. 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).

Si se contempla desde las coordenadas de la evolución, cada muerte es un paso hacia una mayor evolución de la conciencia, con lo que, aunque dolorosa, no es negativa, y compone un continuo indiferenciado con la vida. A esta tesis responde la *perspectiva complejo-evolucionista*.

Educar para la muerte no es, desde luego, pretender *taponar* su oquedad a toda costa. Más bien lo contrario: ese proceder es precisamente el que se ha pretendido desarrollar y el que puede equivocar o engañar a la persona. Porque el descubrimiento

de la muerte dura siempre, está estrechamente relacionado con la madurez personal, tiene una profunda naturaleza individual y no puede continuar siendo ignorado por la escuela o por la sociedad que la satura. Lo opuesto a una *educación basada en el fenómeno* puede ser la educación basada en la creencia predeterminada de cualquier tipo. Los *cuentos para no dormir* o para permanecer “sonámbulos satisfechos” (N. Caballero, 1978) la mayor parte de la vida, no pueden considerarse *educativos* porque no forman. Mientras favorecen una identificación acotada por la programación de identificaciones y dependencias que lo conforman, evitan aventurarse a indagar más allá del coto; es más, angustian y culpabilizan soterradamente, induciendo al transgresor a actitudes duales. Obviamente, el fundamento de esta actitud abarca a mucho más que lo que nos ocupa, y no nos resistimos a expresarlo, de mano del maestro y amigo Guillermo Agudelo (2006):

El ser humano siempre ha tenido miedo óptico, y de éste y de su espiritualidad una minoría de aprovechados (políticos muy inteligentes, los llama el sofista Critias) crearon y perfeccionaron uno de los primeros sistemas de engaño para dominar a las mayorías. Desde este momento surge la división entre los que piensan por sí mismos y los que sólo siguen lo que otros dicen (p. 3).

Entre la educación desde y con el fenómeno y el adoctrinamiento fundamentalista hay infinidad de grados. Quizá tantos como personas (adeptos, creyentes, librepensadores o conscientes).

9. HACIA UNA EDUCACIÓN BASADA EN LA VIVENCIA INFANTIL

Antes de plantearse cualquier posibilidad educativa en cualquier nivel de enseñanza-aprendizaje nos parece básico diferenciar dos rangos de representación y de respuesta de muerte entre los cuales transcurriría su educación:

- a) Como existencia simbólica y *precontenido* infantil (3-6 años): no-irreversible, imaginaria, lúdica, experimentable, intuitiva, espontánea (natural), escatológica (transgresora) y *de interés variable*.
- b) Como realidad concreta y contenido adulto: irreversible, fenoménica, trágica, misteriosa, incomprensible, *artificiosa* disfrazada, *tabuizable* e incluso *cotizable en bolsa*.

A la luz de estas respuestas, cabe deducirse un error interpretativo fundamental: la desconsideración de la primera opción como arranque fundamentador de cualquier diseño y desarrollo de "Educación para la muerte". El planteamiento iniciado en la segunda representación es el habitual. Clava sus raíces en la ignorancia del adulto y genera una distancia insalvable para la comprensión del niño -y que muchos adultos no salvan-, que le puede acompañar toda la vida. Para introducir *la muerte* como ámbito educativo lo esencial es partir de todo lo que el niño pida o necesite desde su vivencia, no de lo que el adulto interprete desde su visión, que no suele ser óptima.

10. LA ETAPA INFANTIL: EL TRAMO MÁS ADECUADO PARA COMENZAR A DAR UNA RESPUESTA EDUCATIVA A LA MUERTE

En el IV Congreso Mundial de Educación Infantil (Madrid, 1998) 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 et al., 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, debería comenzar en la etapa infantil, y desde ahí, proyectarse en las demás. Observando la naturaleza y observando al niño se pueden descubrir muchas orientaciones útiles para la práctica investigadora en y desde la educación. La atenta observación del niño desde sus primeros años es asiento de Didáctica, en la medida en que conduce al conocimiento de lo que siente, piensa, elabora y expresa, desemboca en la naturaleza y el significado profundo de la sinceridad infantil, y lleva a la toma de conciencia del origen de la mayor parte de los infantilismos de adultos. Desprendemos de nuestras conclusiones que lo que en los primeros años puede observarse y sistematizarse puede ser un buen *andamiaje* para interpretaciones y propuestas educativas de estas edades y de niveles posteriores.

Creemos consecuente con estos planteamientos el desarrollo de una actitud investigadora de los educadores que tenga en cuenta: la observación no-participante, la naturalidad de los contextos, la espontaneidad de las situaciones, la graduación y la continuidad de las apreciaciones, el simbolismo, la magia y el juego como estrategias naturales, la sistematización en la recogida y análisis de lo observado y la triangulación (metodológica, temporal, espacial y personal) validadora.

Para finalizar, conceptuamos *Educación para la muerte* como la comprensión e integración de la muerte en la comunicación educativa -escolar y social- y la formación de educadores (familiares, profesores, orientadores, etc.), para contribuir desde su desarrollo a la evolución de las personas como integrantes y cooperadores de la humanidad, desde propuestas didácticas adecuadas.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUDELO, G. (2006). *La cultura del engaño*. Manuscrito. México.
- CALLE, R. A. (1996). *Aprender a vivir, aprender a morir*. Madrid: Aguilar.
- CHUANG TZU (1977)
- COBO MEDINA, C. (2004). "El Duelo en la Infancia. Apogemas del Niño y el Morir". *Adiós* (45), 30-34.
- COMENIO (1986). *Didáctica magna*. Madrid: Akal.
- DALÍ (2004). *Obras completas* (vol. II). Barcelona: Destino.
- FOUCAULT, M. (1999). *Estrategias de poder*. Barcelona: Paidós.
- GORER, G. D. (1965). *Death, grief and mourning*. New York: Doubleday & Co.
- HERRÁN, A. de la (2006). "Nuevos aprendizajes para el siglo XXI: Una mirada evolucionista y *gruyeriana*". En Vilanou Torrano, C.; González Jiménez, F. E.; De la Herrán Gascón, A.; Fernández Pérez, M. y Grosso García, L. *Epistemología del aprendizaje humano*, 123-266. Madrid: Fundación Fernando Rielo.
- JUBERT, J. (1994). "La Infancia y la Muerte". *In-Fan-Cia* (set.-oct.), 10-14.
- ORELLANA, I. (1999). *Pedagogía del dolor*. Madrid: Palabra.
- OSHO (2004). *El libro del ego. Liberarse de la ilusión*. Barcelona: Grijalbo (e.o.: 2000).